

Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget



Det motsägelsefulla  
bedömningsuppdraget  
En etnografisk studie om bedömning i  
förskolekontext

Eva M Johansson



© EVA M JOHANSSON, 2016

ISBN 978-91-7346-891-6 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-892-3 (pdf)

ISSN 0436-1121

Avhandlingen finns även i fulltext på:

<http://hdl.handle.net/2077/46830>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:

Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till

[acta@ub.gu.se](mailto:acta@ub.gu.se)

Avhandlingen är skriven i samarbete med Högskolan Väst.

Foto: Fredrik Jonasson

Tryck: Ineko AB, Källered, 2016

## Abstract

Title: The Contradictory Features of Assessment Activities – An Ethnographic Study on Assessment Activities in a Preschool Context in Sweden

Author: Eva M. Johansson

Language: Swedish with an English summary

ISBN: 978-91-7346-891-6 (tryckt)

ISBN: 978-91-7346-892-3 (pdf)

ISSN: 0436-1121

Keywords: preschool, assessment, state control, documentality, cultural and social reproduction, invisible pedagogy, habitus, ethnography

This study examines the assessment practices and discourses in Swedish preschool in times of changing principles for state control and steering. These practices and discourses are analyzed in relation to theories about state control, and about cultural and social reproduction in education. The study was conducted with an ethnographic approach in two preschools located in areas that differ in terms of socio-economic status and ethnic diversity.

The results show that pre-school teachers express ambivalence towards assessment as an aspect of their work. An increased focus on children's learning and on mastery of specific assessment formats and discourses are on the one hand constructed as signs of being professional – and thus function to increase their professional status. On the other hand, by their association with school, the same features seem to conflict with the values and discourses that constitute preschool teachers' professional identity.

In their *talk* about assessments, the preschool teachers tend to focus on how assessments should be expressed (form) rather than what they are targeting (content). Furthermore, the assessments tend to concern social and behavioral aspects rather than the children's learning. As much as promoting institutional development and children's learning, the assessment practice can thus be seen as a sort of assessment game.

Finally, the results suggest that the norms and focus of assessments to some extent both indicate and reinforce the institutional culture of different preschools, thereby exposing children to different socializing messages. This is problematized in regard to the role of education to promote justice and equality.



# Innehåll

## FÖRORD

### DEL 1: INLEDNING OCH BAKGRUND

KAPITEL 1. INTRODUKTION.....	17
Granskningssamhälle .....	19
Kvalitetsgranskning .....	20
Kvalitetsgranskning av förskolan.....	21
Mål- och resultatstyrning av förskolan.....	22
Statlig styrning av förskolan .....	24
Läroplanen.....	24
Kontroll och granskning.....	25
Stödmaterial.....	28
Bedömning: begreppsförtydligande .....	30
Syfte och frågeställningar.....	32

### KAPITEL 2. BEDÖMNING I FÖRSKOLAN I HISTORISKT OCH IDEOLOGISKT LJUS35

Förskolan i samhället.....	35
Förskolan, det privata initiativet och familjen.....	35
Förskolan, staten och familjen .....	37
Pedagogiskt innehåll .....	38
Förskolepraktik .....	39
Lek, schema och pedagogisk verksamhet.....	40
Psykologin och moderniseringen.....	42
Det interaktionistiska perspektivet .....	43
Barndomssociologin .....	44
Observation och dokumentation av barns utveckling och lärande.....	46
Observation – att bedöma det normala .....	47
Observation – i dialog? .....	48
Pedagogisk dokumentation.....	49

### KAPITEL 3. BEDÖMNING I FÖRSKOLAN - DAGSLÄGET..... 51

Bedömning kopplat till läroplan och statlig styrning .....	52
Bedömning och kvalitet i förskolan.....	55
Bedömning ur ett maktperspektiv .....	58

Bedömning och förskolekultur .....	63
Bedömningspraktiker i förskolan .....	67
Bedömning – ett specialpedagogiskt perspektiv .....	69
Individuella utvecklingsplaner .....	72
Pedagogisk dokumentation.....	74
Utvecklingssamtal .....	80
Summering.....	83

## DEL 2: TEORI OCH METOD

KAPITEL 4. TEORETISK REFERENSRAM.....	87
Socialkonstruktionism.....	88
Teoretiska och begreppsliga verktyg.....	89
Bedömning i förskolan och statlig styrning.....	90
Bedömningspraktikerna – kulturell produktion och reproduktion .....	94
Bedömning i ett utbildningssociologiskt perspektiv.....	95
Bedömningspraktiker och socialiserande budskap .....	104
Kulturbegreppet.....	108
Summering.....	110
KAPITEL 5. ETNOGRAFI.....	113
Metoder.....	115
Urval och tillträde till fältet.....	116
Dataproduktion och analys.....	120
Studiens trovärdighet och äkthet .....	124
Etiska överväganden.....	127

## DEL 3: RESULTAT

KAPITEL 6. BEDÖMNING I FÖRSKOLAN OCH STATLIG STYRNING .....	131
Förskolorna .....	131
Förskolan Apelsinen.....	132
Förskolan Björnen .....	136
Dokumentation och bedömning – implementering.....	140
Självreglering .....	144
Så har vi alltid gjort.....	145
Vi bedömer verksamheten – inte barnen.....	148
Dokumentalitet och sanningsregimer .....	150



Det viktiga lärandet.....	151
Den viktiga dokumentationen.....	156
Status och egenart.....	158
Sammanfattning och reflektion.....	160
KAPITEL 7. BEDÖMNINGSPRAKTIKERNA.....	163
Bedömningar av barnen – när och hur.....	163
Bedömningar ”i farten”.....	163
Planerade bedömningar – dokumentationsverktyg och test.....	178
Sammanfattning och reflektion.....	191
KAPITEL 8. BEDÖMNINGARNAS INNEHÅLL.....	195
Lek och social förmåga.....	195
Lek och sociala förmågor – osynliga och synliga.....	205
Färdigheter.....	207
Språkliga färdigheter.....	209
Att utveckla språk – begränsad och utvecklad kod.....	213
Kunskaper och lärande.....	215
När det inte stämmer.....	219
Sammanfattning och reflektion.....	224
KAPITEL 9. BEDÖMNINGSPRAKTIKER OCH KULTURELL (RE)PRODUKTION ...	229
Bedömningar av Social förmåga och lek.....	231
Social förmåga – uppförande och förhandling.....	232
Bedömningar av Språkfärdigheter.....	241
Språk som teknik.....	241
Språk som kommunikation.....	246
Samtalston.....	252
Känsla för spelets regler.....	260
Sammanfattning och reflektion.....	264
KAPITEL 10. DISKUSSION.....	267
Bedömningar som svar på statlig styrning.....	268
Lärandefokus som statushöjande strategi.....	269
Dokumenterandet visar statusen.....	270
Ambivalens och motstånd.....	271
Form och innehåll.....	273
Statlig styrning – konsekvenser i praktiken.....	274

Bedömningar i förskolans dagliga praktik .....	275
Bedömningspraktiker – form framför innehåll.....	276
Barnet dolt mellan raderna.....	277
Lärande - en generell förmåga.....	278
Socialiserande budskap i förskolans bedömningspraktik .....	279
Slutsatser .....	281
Förskolans möjlighetspotential .....	283
SUMMARY.....	285
Background and purpose.....	286
Purpose.....	288
Method.....	289
Discussion .....	291
Assessment and national policy .....	292
Assessment practices – ‘on the go’ and planned.....	293
Assessment and various socializing messages .....	295
Conclusion.....	296
REFERENSER .....	297

## Förord

Den här avhandlingen är resultatet av ett intresse, en undran, om vad bedömning i förskolan är och innebär, som har utvecklats och förändrats under tiden som studien har pågått. Att denna undran kunde omsättas i ett doktorandprojekt och att en avhandling till sist blev skriven har jag flera personer att tacka för. Utan dessa hade projektet inte kunnat genomföras. Först och främst vill jag rikta ett hjärtligt tack till de förskollärare som har bjudit in mig till sin pedagogiska vardag, bidragit med sin kunskap om och diskuterat sin praktik med mig. De är själva förutsättningen för att studien kunde bli möjlig. Dessutom de förskolechefer och annan personal tillsammans med barnen som fanns på förskolorna och deras föräldrar som har låtit mig delta i aktiviteter och samtal, stort tack!

Mina båda handledare, huvudhandledare Girma Berhanu och bihandledare Helena Korp, har varit ovärderliga för arbetets fortskridande. Med stor generositet och en aldrig sinande tro på mina möjligheter att genomföra forskningsprojektet har de guidat mig genom vassa skär och trånga sund. När jag har bett om svar på frågan hur ska jag göra, har de i stället vidgat min begreppsvärld genom att utmana mig i min förståelse och låtit mina frågor bli till ett kollegialt resonerande. Girma, har alltid ställt upp och gärna rest till Trollhättan, för att kunna diskutera problem öga mot öga. Med sin stora kunskap och förankring inte minst inom det etnografiska fältet har han riktat min blick mot vetenskaplig metod och kvalitet. Helena, har alltid haft tid för en kort promenad eller fika på hemmaplan när jag har trasslat in mig i frågor om teoretiska begrepp och perspektiv. Fastän jag fortfarande har kvar många olösta frågor och funderingar kring hur att bedriva forskning av god kvalitet, har de fört mig en liten bit på vägen. Mitt varmaste tack riktar jag till båda!

Avhandlingsarbetet har pågått under flera år och vägen har kantats av kontrollstationer som syftat till att hålla doktoranden, i det här fallet mig, ”på banan”. Vid dessa hållpunkter har olika personer bidragit till min förståelse och möjliggjort studiens fortskridande. Så har Anette Hellman, vid planeringsseminariet, gjort ett gott jobb med att visa mig på vikten av att välja teoretiskt perspektiv i relation till forskningsobjekt och forskningsfrågor. Maj Asplund Carlsson hjälpte mig, vid mittseminariet, genom att peka på

spretigheter och otydligheter i texten så att mycket kunde tas bort och andra saker tillkomma i avhandlingsmanus. Slutligen gav Jan Kampmann vid slutseminariet, genom sin noggranna granskning, precisa påpekanden och frågor tillsammans med en uppmuntrande inställning, mig energi nog att gripa mig an avhandlingen inför den slutliga framställningen. Hjärtligt tack till alla! Utöver dessa ”ordinarie” hållpunkter har jag haft ynnesten att få ett ofärdigt manus granskat av Ann-Christin Vallberg Roth. Med en positiv inställning till mitt projekt hjälpte hon mig att inse att det inte fanns några genvägar till en färdig avhandling. För att få stuns i analysen behövde jag nagla fast studien i ett utbildningssociologiskt perspektiv. Jag är henne stort tack skyldig för den inspiration hon gav till att jobba vidare med analysarbetet.

Åren med avhandlingen har inte bara kantats av formella kontroller utan också av möten, seminarier och konferenser tillsammans med meddoktorander både på institutionen för pedagogik och specialpedagogik (IPS) vid Göteborgs universitet och vid Högskolan Väst. Alla har de på olika sätt bidragit till nöjet med forskarstudierna både på ett intellektuellt och ett personligt plan. Jag tackar alla för dessa möten. Inte minst soppluncherna tillsammans med Kari-Anne Jørgensen har varit härligt inspirerande. Högskolan Väst har finansierat mina forskarstudier och gett mig nödvändiga förutsättningarna för att genomgå forskarutbildningen, det är jag glad och tacksam för. Under hela doktorandtiden har mina kollegor på avdelningen för utbildningsvetenskap och språk varit uppmuntrande och stöttande både i medgång och i faser av vankelmod och tvivel.

Ett särskilt tack vill jag rikta till Inga Wernersson och Monika Orwehag för att de läste delar av min avhandling och gav mig värdefulla kommentarer och påpekanden. Några, men inte alla, har jag hunnit integrera i arbetet. Stort tack också till Mirella Forsberg Ahlcrona, som har varit en ”kritisk vän” och med skarpa ögon läst och diskuterat särskilt resultatkapiteln med mig. Min doktorandkollega Marita Lundström har betytt särskilt mycket under hela forskarutbildningen som vi började tillsammans hösten 2010. Vi har deltagit i gemensamma kurser och konferenser, och vi har delat glädje och vedermödor under doktorandtiden. Nu när jag avslutar min forskarutbildning, lite efter henne, finns hon fortfarande kvar vid min sida (”to the end”) precis som vi lovade varandra när vi inledde utbildningen. Det känns tryggt! För den sista granskningen av manus innan jag måste sätta punkt och låta resultatet vara ”good enough” har mina goda vänner och kollegor Cecilia Nielsen, Monica

Orwehag, Lena Garberg och Gunn Älmegran tillsammans med Anu Ronkainen utan förbehåll hjälpt mig. Ett innerligt tack till dem!

Sist men inte minst har jag min familj att tacka för att avhandlingsarbetet faktiskt kunde ros i land. När det har gungat oroväckande mycket på det vetenskapliga havet och när tvivlen på min förmåga har vuxit sig skrämmande stora har hemmet, och Allan, varit min trygga hamn. Där har jag kunnat få lisa för själen och tanka nytt mod för att återvända ut i de ostyriga vågorna igen. Ovärderligt! Mina vuxna barn, Jenny, Anders, Erik och Nina, har alla trott på att jag ska klara ut arbetet, även när jag själv har tvivlat, och sett till att ge mig perspektiv på vad som är viktigt i livet. När de med sina familjer kommer på besök blir avhandlingsarbetet vad det bör vara, ett arbete att utföra, svårt ja, men inte så märkvärdigt. Avhandling i jämförelse med barn och barnbarn är ett lätt val. När nu avhandlingsarbetet tar slut finns det också andra saker som hör livet till och som har kommit lite i skymundan under en tid. Det är dags att stämma pianot och mjuka upp pianofingrarna. Äntligen ska jag också blåsa nytt liv i klarinetten!

Trollhättan 4 oktober 2016

*Eva M. Johansson*



# Del 1: Inledning och bakgrund

Avhandlingens första del utgörs av 3 kapitel som inleds med ett introduktionskapitel där studien sätts in i sitt samhälleliga sammanhang. Här presenteras också studiens syfte och frågeställningar. Kapitel två tar ett historiskt perspektiv på bedömning i förskolan och kapitel tre förankrar studien i aktuell forskning.





# Kapitel 1. Introduktion

Att observera och bedöma barn har alltid ingått som en väsentlig del av förskollärares arbete, både i Sverige och andra länder. Så har det varit ända sedan de första barninstitutionerna grundades i mitten av 1800-talet. Vad som har varit i blickfånget har varierat med förändringar i samhället och i synen på barn och barndom. Ibland är det barnets kognitiva och sociala utveckling som har uppmärksamats och ibland kunskapsinnehållet, medan det andra gånger har varit större fokus på omsorg och social fostran. Vår tid, början av 2000-talet, omtalas ofta som en tid av intensifierad dokumentation och bedömning. Enligt Lundahl och Folke-Fichtelius (2010) är ”(s)ystematisk bedömning av individers förmågor, kunskaper och kompetenser” (s. 13) ett framträdande fenomen i det moderna samhället. Den intensifierade dokumentationen och bedömningen, som sägs vara kännetecknande för tiden, omfattar även förskolan (Vallberg Roth, 2009). Men det är en bedömning som förskollärare inte gärna talar om som bedömning. Det kan illustreras av hur några förskollärare som medverkade i den här studien svarade när de blev tillfrågade om hur de dokumenterar och bedömer barns utveckling och lärande på förskolan:

BeDÖMA, vi vill ju veta var de ÄR och vad de KAN. Men vi vill ju inte DÖMA någon. /.../ Det är ju viktigt med dokumentationen. /.../ Man gör ju någon sorts kartläggning. /.../ Det är ju en form av bedömning men det beror ju på hur man menar. Man GÖR ju en bedömning, men vi använder inte det ordet.

(Fokusgruppsamtal, Apelsinen, februari 2013)

Bedömning är inte heller ett begrepp som används i de lagar, förordningar och andra styrdokument som reglerar förskolornas arbete. I läroplanen för förskolan (Lpfö 98, 2010<sup>1</sup>) skriver man om kraven på att *följa* och *analysera* barnens utveckling och lärande:

---

<sup>1</sup> Läroplanen för förskolan reviderades igen 2016 då avsnittet 2:5 om övergångar och samverkan med förskoleklassen, skola och fritidshem skärptes från formuleringen *sträva efter* ett förtroendefullt samarbete till *ska samverka med* förskoleklass, skola och fritidshem. Skrivningarna stärker bilden av förskolan som första delen i utbildningssystemet. Här är det emellertid avsnittet om uppföljning, utvärdering och utveckling från Lpfö 98 (2010) som poängteras.

Förskollärare ska ansvara för att varje barns utveckling och lärande kontinuerligt och systematiskt dokumenteras, följs upp och analyseras för att det ska vara möjligt att utvärdera hur förskolan tillgodoser barnens möjligheter att utvecklas och lära i enlighet med läroplanens mål och intentioner. (s. 14)

Detta lilla stycke policytext är packat med skrivningar om bedömning kopplade till styrning på olika nivåer. För det första lyfts utvärdering av verksamheten fram. Det kan ses i en kontext av ett granskningssamhälle. Enligt Power (1999) började begreppet granskning, eller "audit", användas i relation till allt fler verksamheter, innefattande undervisning, i slutet av 1980- och början av 1990-talen. En våg av formaliserad och detaljerad granskning och kontroll växte fram. Denna granskning bygger också på individuellt ansvar vilket tydliggörs genom förskollärares ansvar i läroplanstexten ovan. För det andra, och kopplat till granskningen, synliggörs en trend av ökad dokumentation. Även om begreppet bedömning inte nämns i texten innebär kravet på kontinuerlig och systematisk dokumentation tillsammans med analys av barnets utveckling och lärande samtidigt en bedömning av varje barns utveckling och lärande. För det tredje blir det system för statlig reglering av förskolan, liksom av utbildningssystemet i stort och andra institutioner, genom mål- och resultatstyrning, synlig. Det är i relation till angivna mål som förskolan utvärderas och barnens utveckling och lärande bedöms. Dessa trender kan i sin tur inlemmas i en tid som kännetecknas av globalisering, ekonomisering och new public management (NPM). Hood (1991; 1995), som brukar tillskrivas ha myntat begreppet, skriver att NPM kännetecknas av ett skifte i riktning mot "accountingization" (ansvarighetsgörande). Enligt Power (1999) kan man enkelt uttrycka det som att NPM innebär en vilja att ersätta en hierarkisk byråkrati med en mer effektiv marknadsstyrning. Sahlin-Andersson (2000) menar att granskningssamhällets framväxt handlar om en omreglering snarare än en avreglering av offentlig sektor. Den nya regleringen, säger Sahlin-Andersson (2000), är kvalitativt annorlunda än den tidigare och kännetecknas av att den är transnationell och mer kopplad till expertis än demokrati, att den är frivillig snarare än tvingande och att de som tydligast efterfrågar regleringen ofta är de som regleras. Också Vallberg Roth (2011) framhåller perioden från 1990-talet och framåt som en "global kunskapsintensiv och genomgripande marknadsekonomisk ideologi av ökad valfrihet och konkurrens" (s.120). För utbildningsväsendet innebär det internationella jämförelser av utbildningars resultat tillsammans med

argumentation för betydelsen av god utbildning för samhällets ekonomiska framgång och konkurrens. Kvalitetsmätningar av förskolor och skolor är ett väsentligt inslag i detta granskningssamhälle (se exempelvis Haug, 2003).

Som en del av utbildningssystemet lyfts förskolans betydelse för barnens utveckling och lärande och samhällets ekonomiska framgång fram (EU-kommissionen, 2011). Förskolan i Sverige är en samhällelig institution, en självklar del av välfärdssamhället där de flesta barn tillbringar en stor del av sina första levnadsår (jfr Eilard, 2010; Halldén, 2007; Markström, 2005; 2006). Vidare är förskolan en del av det offentliga utbildningssystemet i Sverige. Den bedömning som görs av barnen i förskolan är därför angelägen att granska, inte minst för barnens skull. Av förskolläraernas uttalanden om bedömning att döma, verkar det vara ett tabu-belagt område. Vad är det egentligen för bedömningar som görs av barnen på förskolorna och hur kan de påverka vilka barnen ska bli? Innan jag redogör för studiens syfte och frågeställningar ska jag sätta in bedömning i förskolan i en kontext av granskningssamhälle och mål- och resultatstyrning. Jag ska också utveckla innebörden i begreppet bedömning i förhållande till förskolan och precisera bedömning i relation till den här studien.

### Granskningssamhälle

I den här studien ses förskolan, och de bedömningar som görs av barns utveckling och lärande, som en del i ett granskningssamhälle eller ett "audit society" (Power, 1999; 2000). Sahlin-Andersson (2000) uttrycker det så; "vi har fått ett samhälle karaktäriserat inte bara av en stor och ökande dokumentation, utvärdering, revidering och granskning, utan också ett samhälle där verksamheten utformas och dokumenteras med hänvisning till att den ska vara möjlig att revidera." Granskningssamhället är ett globalt fenomen som hänger ihop med samhällsförändringar och en kritik av en byråkratisk och kostsam offentlig sektor. Det har medfört nya modeller för styrning av offentlig verksamhet, särskilt det som kallas New Public Management-modellen. Förändringarna i styrningen av offentlig verksamhet, till exempel förskolan, kopplas också ihop med neoliberal idéer. Segerholm (2012) menar att en förskjutning mot neoliberalism från slutet av 1980-talet har bidragit till att managementidéer från den privata sektorn anammats också inom offentlig verksamhet. Nyliberalism innebär att staten är en aktiv deltagare i den samhällliga visionen om att uppnå maximal framgång (jfr

Sjöberg, 2011). Det skiljer sig från den klassiska liberalismen, där en i det närmaste obefintlig stat förespråkas. Statens deltagande ska, enligt de nyliberala idéerna, bygga på marknadsiserade logiker och strategier som till exempel NPM. De nyliberala idéerna om frihet, val, konsumentens suveränitet, tävling och individuellt initiativ liksom idéer om samtycke och lydnad konstrueras genom statens utvecklande av tekniker av granskning (auditing), ansvarighet (accounting) och management (Olssen, 2006). En viktig utgångspunkt för det neoliberal tankesystemet är ett individualistiskt förhållningssätt som innebär att individen har möjlighet till frihet och att göra egna val. Enligt Larner (2000) är nyliberalism en politisk diskurs om maktens natur, men ger samtidigt vid handen olika praktiker som gör det lättare att styra individer på avstånd. Denna avståndsstyrning kännetecknar alltså granskningssamhället. Forsberg (2014) menar att granskningssamhället har uppstått som ett resultat av avståndet mellan politik, förvaltning och praktik. Målstyrning och decentralisering har ersatt en centralstyrd detaljreglering, menar författaren. Mellan nationell och lokal nivå försvinner regleringen av kommunala skolplaner och lokala arbetsplaner. I stället ökar kraven på systematisk uppföljning och utvärdering. Denna förändring kan tolkas som ett uttryck för recentralisering genom att den statliga formuleringsnivån stärks (skollag; läroplan) och den statliga kontrollen ökar genom utvärdering, inspektion och kvalitetsgranskning (jfr Lindgren, 2006; Vallberg Roth, 2011; Forsberg, 2014).

### **Kvalitetsgranskning**

Betoningen av kvalitet och kvalitetsgranskning är också en trend som råder i samhället i stort, och utbildningssystemet i synnerhet, såväl inom som utanför Sveriges gränser. Genom kontroller, tillsyn och inspektioner skall kvaliteten i utbildningen garanteras. Moss och Dahlberg (2008) menar att vi lever i en tid av kvalitet, där såväl produkter som service av god kvalitet efterfrågas av alla. Kvalitetsbegreppet har, menar författarna, reifierats och ges funktionen av att vara en neutral värdemätare på kvalitet som något essentiellt. Problemet med kvalitet är hur den ska styras (Lindgren, 2006; Moss & Dahlberg, 2008). Enligt Moss och Dahlberg (2008) kopplas kvalitetsbegreppet ofta till antaganden om och värdesättande av visshet, linjäritet och fördefinierade resultat, objektivitet och universalism. Därigenom missar samtiden att se kunskapen och förståelsen av världen som producerad i en specifik historisk och kulturell

kontext, menar författarna. ”Quality is a language of evaluation that fails to recognise a multilingual world and, in so doing, denies the possibility of other languages” (Moss & Dahlberg, 2008 s. 6). Pons (2012) pekar på en växande trend från regeringar runt om i Europa att uppmärksamma mätning, kvalitetssäkring, bedömning och jämförelse när det handlar om att styra skolan. Genom en styrningsrationalitet som är inspirerad av New Public Management-rörelsen görs chefer och lärare ansvariga (accountable) för att kvaliteten håller måttet.

### Kvalitetsgranskning av förskolan

Kvalitet och kvalitetsgranskning är framträdande begrepp i relation till förskolans verksamhet i 2000-talets Sverige. En god kvalitet på förskolan betonas som viktigt både för barnens och samhällets skull inte bara i Sverige. I ett meddelande från Europeiska kommissionen i Brüssel (EU, 2011), *Förskola – en bättre grund för framtiden*, slår man fast att EU:s framtid ska byggas på smart och hållbar utveckling för alla och att utbildningssystemets kvalitet och effektivitet därför måste höjas. Asp-Onsjö (2011) pekar på en tilltagande dokumentation i såväl förskola och skola som en väsentlig del i kvalitetsgranskningen och styrningen på avstånd. I enlighet med idéerna om konkurrens och marknadsanpassning i neoliberal anda visar förskolorna upp, dokumenterar och synliggör, innehåll och arbetssätt på förskolan för presumtiva kunder/föräldrar (jfr Folke-Fichtelius & Lundahl, 2015). På kommunal nivå ingår kraven på dokumentation som en del av ett systematiskt kvalitetsarbete (SFS 2010:800, 4 kap.). Förskolor dokumenterar och redovisar till exempel årligen förskolans kvalitet i enlighet med utformade kvalitetsredovisningsdokument till kommunen. Enligt Lindgren och Sparrman (2003) är dokumentation en arbetsform som fått fotfäste i förskolornas vardagliga praktik. Dokumentationen av barnen används för flera syften som skrivs fram i styrdokument för förskolans verksamhet. Genom dokumentationen antas förskollärare kunna utveckla sin egen kunskap och få idéer om hur förskolan kan utvecklas. Vidare kan barnen minnas och få syn på sitt eget lärande genom dokumentationen (Lindgren & Sparrman, 2003). Andra syften med dokumentationen av barnen på förskolan är att förmedla kunskap om barnen till föräldrar och politiker. Segerholm (2012) sätter in dokumentation och bedömning av barns utveckling och lärande i en kontext av kvalitetsbedömning och kvalitetssäkring av offentlig verksamhet. Steyerl

(2010) talar om *dokumentalitet*<sup>2</sup> som en styrningsteknik och menar att genom det myckna dokumenterandet i samhället, skapas en väv om oss själva och våra liv. Dokumentation är aldrig neutral, menar Steyerl (2003), utan uttrycker alltid ett visst synsätt. Genom nedteckningar av till exempel beskrivningar och skeenden från förskolan, produceras en sanning som får tolkningsföreträdare framför andra möjliga tolkningar. Dokumentation är alltså en framträdande aspekt av kvalitetsgranskning i förskolan i det nutida samhället. Kvalitetsgranskningen är också knuten till ett system av mål- och resultatstyrning, vilket infördes som modell för styrning av svensk offentlig förvaltning under slutet av 1980-talet och början av 1990-talet (jfr Åsén & Moberg, 2015). Vad det innebär för förskolan redogör jag för här nedan.

### **Mål- och resultatstyrning av förskolan**

Vad det innebär att styra med kvalitet som mål beror på definitionen av kvalitet. Ett sätt att värdera kvaliteten i förskolans arbete är hur väl förskolan genomför arbetet i enlighet med målen för verksamheten så som de uttrycks i de lagar och förordningar som styr den. För förskolans del innebar införandet av läroplanen 1998, att mål- och resultatstyrning började tillämpas på ett mer riktat och tydligt sätt än tidigare. I och med läroplanens revidering 2010 (Lpfö 98, 2010<sup>3</sup>) förtydligas också förskollärares *ansvar* för att målen uppnås inom samtliga målområden. Den decentraliserade styrningen genom mål och resultat är en styrning där särskilt ansvar tillskrivs förskolläraren och förskolechefen. Förskollärare och förskolechef pekas ut som ansvariga för, och anmodas redovisa, hur förskolan arbetar i enlighet med angivna mål och uppnår förväntat resultat. För förskolans del preciseras målen för arbetet i läroplanen. I Läroplan för förskolan (Lpfö 98, 2010) står det under kapitlet om mål och riktlinjer; ”Målen anger inriktningen på förskolans arbete och därmed också den förväntade kvalitetsutvecklingen i förskolan” (s. 8). I den reviderade läroplanstexten från 2010 har ordet *förväntade* ersatt ordet *önskade* i de tidigare skrivningarna. Jag tolkar det som en skärpning av kraven från statens sida på att förskolorna lever upp till sitt uppdrag. Man kan också se det som ett förtydligande av kraven som gör granskningen lättare. Det vill säga verksamheten utformas och dokumenteras så att den blir möjlig att revidera

---

<sup>2</sup> Jag utvecklar begreppet dokumentalitet som styrningsteknik när jag redogör för avhandlingens teoretiska ram.

<sup>3</sup> Som noterat tidigare är det skrivningen från 2010 som fokuseras här och den gällande läroplanen vid tiden för studiens genomförande.

## INTRODUKTION

(jfr Sahlin-Andersson, 2000). I Skolverkets *Allmänna råd med kommentarer om systematiskt kvalitetsarbete för skolväsendet* (Skolverket, 2012b) poängteras att det systematiska kvalitetsarbetet ska inriktas på att uppfylla de nationella målen för utbildningen, så som de är uttryckta i skollagen. De allmänna råden ska fungera som stöd och vägledning för huvudmännen när de genomför detta systematiska kvalitetsarbete. Dokumentation är viktigt, enligt Skolverkets kommentarer (Skolverket, 2012b), både för att kontinuerligt följa upp om det sker en utveckling mot målen, och för att, mer långsiktigt, kunna identifiera utvecklingsområden för verksamheten. När det handlar om att styra mot mål är målen annorlunda för förskolan jämfört med övriga utbildningssystemet i Sverige. Barnens kunskaper mäts inte i förskolan. Det finns inga kunskapsmål uppsatta för barnen i läroplanen för förskolan. De mål som anges för barnens utveckling och lärande pekar ut förskolans verksamhet som ansvarig för att *sträva efter* att barnen utvecklas och lär inom ett antal definierade områden.

### *Mål för barnens utveckling och lärande*

I regeringens förord till läroplanen för förskolan (Lpfö 98, 1998) poängterades att det enskilda barnets resultat inte ska utvärderas i förskolan. Senare togs förordet bort och i Lpfö 98 (2010, 2016) tydliggörs att förskollärare ska ansvara bland annat för bedömning<sup>4</sup> av barns *förändrade* förmågor och kunnande. Bedömningen ska ställas i relation till hur förskolan möjliggör barnens utveckling och lärande. Man skulle kunna tolka detta som att barns resultat, i termer av särskilda prestationer eller uppnådda färdigheter, ska utvärderas, eller bedömas. Skolverket (2012b) definierar resultat i relation till de nationella målen och skriver vidare:

Det kan vara resultatet av en insats, t.ex. hur ett förändrat undervisningssätt eller ett nytt sätt att arbeta med elevhälsan har påverkat barns och elevers utveckling och lärande. Resultaten kan synas genom förändring av betygsnivåer och andra sätt där barn och elever visat sitt lärande, t.ex. i arbetet med värdegrundsfrågor. Resultaten ska sättas i relation till de nationella målen, dvs. målpåfyllelsen ska bedömas. (ss. 12-13)

För barnen på förskolan sätts inte betyg utan man får anta att det är andra sätt som barnen visar sitt lärande på som blir bedömda där. Samtidigt som förskolan är en del av utbildningssystemet har den fortfarande andra viktiga

---

<sup>4</sup> Märk väl att *bedömning* inte används i läroplanstexten. Jag använder begreppet här för att tydliggöra att kravet på kontinuerlig och systematisk dokumentation tillsammans med analys av barnets utveckling och lärande *innebär* en bedömning av varje barns utveckling och lärande.

funktioner. Verksamheten i förskolan har av tradition varit inriktad på barncentrerad aktivitet, lek och omsorg. Med införandet av läroplanen blir det pedagogiska uppdraget och barnens lärande viktigare. Det ökande fokus på lärandet medför förändrat fokus på vad kvalitet i förskolan innebär och får därmed konsekvenser för bedömningarna av barnens utveckling och lärande som görs i förskolan.

## Statlig styrning av förskolan

Förskolor i Sverige styrs av staten genom lagar och förordningar. Målen för förskolans verksamhet, som de uttrycks i skollagen (SFS 2010:800) och Läroplan för förskolan (Lpfö 98, 2016) är tvingande. Hur förskolorna efterföljer reglerna och uppnår målen kontrolleras genom inspektioner av Skolverket och från och med 2008 av Skolinspektionen. Måluppfyllelse kontrolleras regelbundet genom återkommande kvalitetsgranskningar som redovisas i skriftliga rapporter. Staten styr också genom råd (Skolverkets allmänna råd och stödmaterial) om hur det föreskrivna uppdraget kan, men inte måste, utföras. Dessa texter ska vara till hjälp för förskollärare och andra att omsätta direktiven i det praktiska arbetet på förskolorna. Här presenteras de (styr)dokument som är aktuella i samband med den här avhandlingen.

## Läroplanen

Som jag har påpekat tidigare fick förskolan i Sverige den första skrivna läroplanen 1998 (Lpfö 98), vilket samtidigt innebar en övergång från regelstyrning till mål- och resultatstyrning. Förskolan skrivs i läroplanen fram som en arena för såväl omsorg och fostran som lärande. Denna helhetssyn på förskolans verksamhet är ett signum för den svenska, och nordiska, förskolan (Broström, 2006). Läroplan för förskolan (Lpfö 98) har reviderats som en följd av samhällsförändringar och statens mål med förskolan. Inom området utveckling och lärande tillkom exempelvis i 2006 års läroplan ett mål för barn med annat modersmål än svenska:

Förskolan ska sträva efter att varje barn som har ett annat modersmål än svenska utvecklar sin kulturella identitet samt sin förmåga att kommunicera såväl på svenska som på sitt modersmål. (Lpfö 98, 2006 s. 9)

I och med Lpfö 98 (2010) har lärandeuppdraget förstärkts genom att målen för utveckling och lärande är fler och mer preciserade inom områdena språk



## INTRODUKTION

och kommunikation; matematik samt naturvetenskap och teknik. Förskollärare och förskolechefer tillskrivs i och med revideringen av Lpfö (2010) ett större och förtydligat ansvar. En väsentlig skärpning av utvärdering och utveckling av förskolans verksamhet sker genom ett nytt avsnitt i Lpfö 98 (2010), där förskollärarens ansvar för att ”varje barns utveckling och lärande kontinuerligt och systematiskt dokumenteras, följs upp och analyseras...” (s. 14) pekas ut. En läroplan är ett föränderligt dokument som revideras när samhälleliga förhållanden föranleder förändrade formuleringar. Under 2016 har en ny revidering gjorts som skärper kraven på samverkan mellan förskola, förskoleklass och fritidshem (Lpfö 98, 2016). Som jag ser det är det en markering av utbildningssystemet som en sammanhängande enhet med fokus på barnets utveckling och lärande. Man kan också se det som ett sätt att påverka pedagogiken genom att lärarna i de olika verksamhetsformerna uppmanas att utbyta erfarenheter om innehållet i utbildningarna. Den senaste revisionen av Läroplan för förskolan (Lpfö 98, 2016) ligger, som sagt, inte till grund för den förskolepraktik som studeras här. Den förändring som gjorts stärker emellertid bilden av förskolan som den första delen av utbildningssystemet med fokus på lärande. Styrning genom mål och resultat innebär också att staten kontrollerar, granskar, att verksamheterna når de uppsatta målen och resultaten.

### **Kontroll och granskning**

Vad som fokuseras i den statliga kontrollen av förskolorna speglar de förskjutningar i förskolans uppdrag som framgår av läroplanens (förändrade) skrivningar. I den första nationella granskningen efter läroplanens (Lpfö 98, 1998) införande finner Skolverket (2004) att de flesta av de som intervjuats under granskningen lyfter fram förskolan som en verksamhet där omsorg, fostran och lärande är lika viktiga, bildar en helhet och går in i varandra. Det tyder på en kontinuitet i synen på förskolans uppdrag, menar Skolverket, då det bygger på en lång förskoletradition. Samtidigt hittar man tecken på en förändring av synen på förskolans uppdrag mot en ökad betoning av lärandet. Synen på lärandet skiljer sig åt, medan några talar om vad barnen behöver lära sig inför skolstarten, talar andra om en lärandesyn som grundar sig i barnens erfarenheter. Vidare finner man att vissa intervju svar visar på en markering av förskolans särart och en oro för att förskolan ska bli alltför lik skolan. Skolverket drar slutsatsen;

## DET MOTSÄGELSEFULLA BEDÖMNINGSUPPDRAGET

Det finns i dag en medvetenhet om förskolans pedagogiska uppdrag och dess betydelse för det livslånga lärandet. Samtidigt framgår det att lärande definieras på delvis olika sätt i intervjuerna. (s. 104)

Genom denna och liknande skrivningar skapas ”sanningen” om förskolan som en betydelsefull del i ”det livslånga lärandet”. När det gäller utvärderingen av förskolan visar utvärderingen att förskolan är i en brytningstid som Skolverket (2004) beskriver så:

(E)n tidigare tradition – byggd på bedömningar av hur verksamheten utvecklas som helhet – möter nya krav på att synliggöra resultat och tydligare kunna bedöma måluppfyllelse i relation till enskilda mål och målområden. (s. 144)

Man skriver fram att till skillnad från skolans uppnåendemål, som värderar elevernas kunskaper och möjliggör nationella jämförelser av kvaliteten, handlar förskolans om strävansmål. Utvärderingen visar att det är svårt att formulera konkreta mål för förskolan att utvärdera mot. Vidare finner Skolverket (2004) att flera kommuner behandlar förskola och skola gemensamt i skolplan och kvalitetsredovisningar. Resultatet visar också att bedömningar av måluppfyllelse görs i relation till individuella utvecklingsplaner (IUP) där mål för enskilda barn formuleras. Dokumentationen för att följa varje barns utveckling exempelvis genom portfolios, observationer, löpande anteckningar eller utvecklingsplaner har ökat sedan Lpfö 98 tillkom. Det blir sällan pedagogisk dokumentation, konstaterar Skolverket, utan oftast används dokumentationen för att visa föräldrar hur man arbetar. Att enskilda barns prestationer i vissa fall utvärderas i relation till uppnåendemål, vilket strider mot läroplanens och reformens intentioner, är ett problematiskt inslag i den pågående utvecklingen menar Skolverket (2004). Därför, säger man, är det angeläget att tydliggöra skillnaderna mellan uppnåendemål och strävansmål liksom att utveckla utvärderingsmodeller utifrån strävansmål.

Skolverket (2008b) konstaterar, i den andra kvalitetsgranskningen, att man precis som i Skolverket (2004) finner ”en medvetenhet om förskolans uppdrag – att omsorg, fostran och lärande hör ihop och förutsätter varandra” (s. 40). Den förskjutning av tyngdpunkten i förskolan mot en ökad betoning på barns lärande som man fann i den första kvalitetsgranskningen framstår ännu tydligare i den andra. När det gäller arbetet mot mål och/eller riktlinjer för områdena *Normer och värden, Utveckling och lärande, Barns inflytande, Förskola*

## INTRODUKTION

*och hem* samt *Samverkan* med förskoleklass, skola och fritidshem tycks de båda först nämnda områdena fått störst uppmärksamhet. De flesta anser att den egna förskolan också har kommit långt i arbetet med barns inflytande och samarbetet med hemmet. Frågan om att bedöma måluppfyllelse i relation till strävansmål uppfattades av flera av de intervjuade som ett dilemma som handlar om att formulera sig så att det inte ser ut som om man bedömer barn. I stället ska man utvärdera sin egen verksamhet. Flera förskolor arbetar med att utveckla pedagogisk dokumentation. Användningen av IUP har ökat runt om på förskolorna vilket Skolverket (2008b) menar är problematiskt eftersom de ”tenderar att bli betygslänkande” (s. 59). Också olika typer av diagnoser och material för bedömning av enskilda barns utveckling visar sig öka i förskolorna. Främst är det språk som fokuseras och konsekvenserna beskrivs som att personalen blir mer uppmärksam på barnens språkutveckling men också att enskilda barns prestationer riskerar att bli föremål för bedömning.

Den därpå följande kvalitetsgranskningen av förskolan genomfördes av Skolinspektionen (2011) och hade fokus på det pedagogiska uppdraget. Här pekar man ut fyra områden som alla behöver utvecklas (förbättras); omsorg, fostran och lärande behöver bli en mer balanserad helhet, lärandemiljöerna behöver i vissa fall bli mer inspirerande och alla mål att sträva efter syns inte alltid i verksamheten. Slutligen påtalar Skolinspektionen att av rädsla för att dokumentationen ska bli betygslänkande undviker några av förskolorna att dokumentera, vilket innebär att man inte kan utvärdera verksamheten och veta vad barnen lär sig. Förskolorna behöver, påpekar Skolinspektionen, utveckla sitt arbete med det systematiska kvalitetsarbetet. I nästa kvalitetsgranskningsrapport (Skolinspektionen, 2012) var det förskolornas arbete med det *förstärkta* pedagogiska uppdraget som granskades. Här pekade man ut lärandeuppdraget, liksom personalens förhållningssätt, kunskap och medvetenhet i förhållande till uppdraget som ett bristområde, eller utvecklingsområde. Vidare drog Skolinspektionen (2012) slutsatsen att kvalitetsarbetet behöver bli ett naturligt inslag i det dagliga arbetet och att ledarskapet för förskolan behöver tydliggöras.

Sedan den första kvalitetsgranskningen, Skolverket (2004), framstår det som om förskolornas personal i granskningen av Skolinspektionen (2012) skulle vara mindre medvetna om uppdraget. En möjlig förklaring kan vara att uppdraget har förskjutits mer mot lärande från förskolans traditionella helhetssyn på omsorg, fostran och lärande. När det gäller kvalitetsarbete och dokumentation talar Skolinspektionen (2012) om bedömningsstress, det finns

en osäkerhet om var skiljelinjen mellan uppföljning och dokumentation av varje barn och bedömning av varje barn. Det huvudsakliga syftet med kvalitetsgranskningar är enligt Skolinspektionen (2012) att ”bidra till utveckling”. Ett annat sätt att bidra till utveckling, eller att styra mot önskad utveckling, är att presentera olika former av råd och stödmaterial.

## Stödmaterial

I skolverkets allmänna råd om kvalitet i förskolan (Skolverket, 2005) definieras tre områden som man menar har betydelse för kvaliteten i förskolan, nämligen *förutsättningarna* för verksamheten, genomförandet av det *pedagogiska arbetet* samt *måluppfyllelsen* för uppdraget. Råden riktar sig till kommuner och personal på förskolor. För området om arbetet i förskolan betonar man helhetssynen, omsorg, fostran och lärande. När det gäller avsnittet om måluppfyllelse ger Skolverket rekommendationer till hur förskolan kan arbeta i förhållande till mål och resultat och hur detta arbete kan bedömas. Vikten av att ”utveckla och använda verktyg och metoder för dokumentation och utvärdering som är relaterade till läroplanens mål och intentioner” (s. 41) lyfts fram. Man föreslår *pedagogisk dokumentation*, liksom att samla alster eller annan dokumentation som synliggör barns lärandeprocesser. Andra verktyg och metoder som föreslås är BRUK (Skolverkets kvalitetsindikatorsystem) samt barnintervjuer och olika former av observationer. Vidare påpekar man att det är viktigt med systematiskt kvalitetsarbete för kommuner och förskolor i relation till måluppfyllelse och kvalitet i förskolan. Man slår fast att; ”(D)et är viktigt att förskolan följer hur barns utveckling och lärande sker och hur förskolan kan bidra till den. Att följa barns utveckling är dock inte detsamma som att bedöma barns utveckling och lärande utifrån fastställda kriterier och normer” (s. 41).

I samband med revisionen av läroplanen (Lpfö 98, 2010) gav Skolverket bland annat ut filmer för att underlätta implementeringen av den reviderade läroplanen. Ett exempel är *Skollagen och läroplanen*, som består av fyra korta filmer. Filmerna presenteras på följande vis: ”I filmerna kan du lära dig mer om skollagen och den förtydligade läroplanen för förskolan.” Stödmaterialiet ska ge förskollärare (och barnskötare) hjälp att tolka och genomföra intentionerna i den reviderade läroplanen (Lpfö 98, 2010) som trädde i kraft 1 juli 2011. De fyra filmer som Skolverket visar tar sin utgångspunkt i skollagen, läroplanen, förskolechefens ansvar samt det då nyskrivna avsnittet om

## INTRODUKTION

uppföljning, utvärdering och utveckling. *Uppföljning, utvärdering och utveckling* förklaras som en modell för *systematiskt kvalitetsarbete* som ger personalen i förskolan kunskaper om verksamheten och verktyg för att löpande förbättra densamma. Därigenom skapas också de bästa möjliga förutsättningarna för barnens utveckling och lärande. Det betonas att barnens utveckling och lärande ska följas i relation till barnet själv. Barn ska inte kategoriseras och jämföras med varandra. Innehållet i filmerna som helhet lyfter fram förskolan som en institution för utbildning och undervisning liksom att undervisningen ska vila på vetenskaplig grund. Samtidigt framhålls betydelsen av en förskola med god kvalitet och vikten av helhetssyn på lärande och utveckling.

I stödmaterialet *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – pedagogisk dokumentation* (Skolverket, 2012a) är det, som framgår av titeln, arbetet med pedagogisk dokumentation som skolverket stöder. Man poängterar i förordet att

(P)edagogisk dokumentation är ett exempel på hur man kan synliggöra processerna i förskolans verksamhet i enlighet med förskolans läroplan. Dokumentationen kan användas som underlag för att bedöma verksamhetens kvalitet, måluppfyllelse och vilka utvecklingsbehov som finns. (s. 3)

Samma år gav Skolverket ut ett stödmaterial, *Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet. Allmänna råd med kommentarer*, som vände sig till förskolechefer och rektorer (Skolverket, 2012b). Dessa råd anger hur huvudmän, förskole- och skolchefer kan arbeta för att följa skollagens krav på systematiskt kvalitetsarbete. Vikten av att ta hänsyn till aktuell forskning förs fram liksom behovet av dokumentation för att dels kunna stämma av att utvecklingen leder i riktning mot målen och dels kunna identifiera utvecklingsområden för arbetet på enheten.

Statens styrning av förskolan sker, som sagt, genom mål och resultatstyrning. Kraven på att utvärdera och dokumentera förskolans kvalitet ökar och staten kontrollerar måluppfyllelsen genom inspektioner och granskningar. Nationella kvalitetsgranskningar av förskoleverksamhet har genomförts alltsedan staten tog över ansvaret för förskolans reglering. I samband med revideringen av Lpfö 98 (2010) skärps kraven och staten kräver ett *systematiskt kvalitetsarbete*. Förtydligade krav läggs också på att dokumentera varje barns utveckling och lärande. Från kommunal nivå, i den studerade kommunen, begärs individuella utvecklingsplaner (IUP) för barnen från

förskolan till gymnasiet in. Dessa planer dokumenteras för skolan sedan en tid digitalt.

## Bedömning: begreppsförtydligande

Begreppet bedömning är ett centralt begrepp för studien och här ska jag sätta in begreppet och dess innebörd i relation till den bedömning som sker av barnens utveckling och lärande i förskolan. Denna bedömning ingår också som en del av utvärdering av offentlig verksamhet, där allt granskas och bedöms i allt större utsträckning (Lindgren, 2006; Pons, 2012; Segerholm, 2012; Vallberg Roth, 2011). Teorier om bedömning av enskilda barns förmågor och kunskaper har utvecklats i relation till skolan och den bedömning som lärare gör av barnens kunskaper kopplat till läroplanens krav. Begreppen *formativ* och *summativ* bedömning används för att skilja på bedömning som används i syfte att utveckla lärande respektive utvärdera, eller bedöma, den kunskap som uppnåtts vid ett specifikt tillfälle (Bennet, 2011; Cizek, 2010; Korp, 2011; Vallberg Roth, 2014). Dunphy (2010) diskuterar formativ bedömning i relation till barns tidiga lärande och utveckling och pekar på speciella överväganden som behöver göras när de handlar om barn 0-6 år i utbildningssystemet. Grunden för samtida bedömningspraktiker är såväl tradition som utveckling av både teori och praktik, framhåller Dunphy (2010). En huvudpoäng i artikeln är att bedömning handlar om att göra barns lärande synligt, vilket kan ske genom att samla in information, reflektera över denna information och använda den för att stödja vidare lärande. Observation i vardagliga situationer förespråkas för att få syn på flera av barnens utvecklings- och lärandeområden. Komplexiteten i tidigt lärande, säger författaren, kräver metoder som kan ge en rik bild av barnens lärande. Narrativer kan ge en sådan rik bild, menar Dunphy (2010), som också lyfter fram möjligheten till reflektion över lärandet och underlag för beslut om stöd när specifika lärandesituationer dokumenteras. Dessutom, säger författaren, är det ett sätt att prata med andra om barnens lärande.

Man brukar skilja på två olika läroplanstraditioner för förskolan, den nordiska respektive den anglosaxiska traditionen. Inom den nordiska traditionen ligger fokus på helheten, både omsorg och lärande (idén om *educare*). Den anglo-saxiska traditionen fokuserar på barnets förberedelse för skolan och har mer preciserade kunskapsmål för barnen (Alasuutari, Markström & Vallberg Roth, 2014). Det innebär bland annat att utvärderingar

## INTRODUKTION

i den nordiska traditionen har lagt tonvikt vid verksamheten och förskolan som system. Inom de anglosaxiska traditionen å andra sidan har man betonat testningar av förskolebarns kunskaper och färdigheter (Åsén & Vallberg Roth, 2012). Samtidigt har det inom den nordiska traditionen funnits ett individinriktat perspektiv jämsides med det systemorienterade, påpekar författarna. I det här sammanhanget har man talat om bedömning och test. Gjems (2010) skiljer mellan *observation*, när förskolläraren observerar eller iakttar barnet i den dagliga verksamheten och dokumenterar på olika sätt; *kartläggning*, där scheman som konstruerats med fördefinierade kategorier och inriktade på specifika delfärdigheter ofta används; samt *test*, som är mer specificerat och detaljerat kartläggningsschema, ofta genomförs utanför den vardagliga miljön av en utbildad testledare. När det handlar om bedömningar av barnens utveckling och lärande i förskolan är frågan om vilka bedömningar som görs och på vilka grunder, viktig att ställa sig.

Enligt Vallberg Roth (2015) framträder olika former av bedömningar av barnen med olika teoretisk grund på svenska förskolor. Bedömningar av barnen på utvecklingspsykologisk grund samsas med graderade kunskapsbedömningar, bedömningar med orientering mot personlighetspsykologi, självbedömningar, narrativa bedömningar och verksamhetsinriktade bedömningar (Vallberg Roth, 2015). För de bedömningar som görs på individnivå i förskolan föreslår Vallberg Roth (2012) begreppet *transformativ bedömning*. Det är ett deskriptivt, och kritiskt begrepp som fångar och ger möjlighet till kritisk reflektion av den mångfaldiga bedömningspraktiken i förskolan (Vallberg Roth, 2012; 2014; 2015; Vallberg Roth & Månsson 2008).

Transformativ bedömning ses som en rörelse mellan det linjära och det icke-linjära (i posthumanistisk/postkonstruktionistisk mening). (Vallberg Roth, 2014 s. 427)

Linjär bedömning refererar här till bedömning av tecken på lärande, som också kan kopplas till fördefinierade mål exempelvis för utbildning, och riktar sig bakåt. Icke-linjär bedömning riktar mot en ännu oförutsedd framtid, ”en i stunden komplex och öppen förståelse av samhandling”, menar Vallberg Roth (2014 s. 427). Vidare kan transformativ bedömning innebära växelspel mellan bedömningspraktiker på såväl mikro- (individ och grupp), institutionell (exempelvis hem och förskola), kommunal (till exempel huvudmän och chefer) som på makronivå (stat, vetenskap, marknad och civil sfär).

En annan faktor som är betydelsefull i sammanhanget är förskolans fostrande uppdrag vilket skrivs fram också i läroplanen för förskolan (jfr Thelander, 2012). När förskollärare i svenska förskolor gör bedömningar av barnens utveckling och lärande gör man det i relation till såväl fostransuppdraget som det pedagogiska uppdraget. Med grund i de senaste revideringar av läroplanen för förskolan kan man hävda att det pedagogiska uppdraget har förstärkts. Därmed kan ett ökat fokus på barnens lärande och ett närmande till den anglosaxiska läroplanstraditionen förväntas. Distinktionen mellan bedömning av barnens utveckling och lärande visavi fostrande värderingar av barnens uppförande är inte självklar. I den här studien betraktas sådana bedömningar av barns uppförande, vilka också skulle kunna ses som fostransvärderingar, som bedömningar när de görs i relation till läroplanens målbeskrivningar. Till exempel definierar förskollärarna på båda studerade förskolorna mål för barnens sociala samspel med varandra och gör bedömningar av barnens sociala färdigheter kopplat till dessa mål.

Att tala om bedömning av barnens utveckling och lärande som jag gör i den här studien, trots att de studerade subjekten inte använder bedömning med avseende på barnens framsteg, får stöd i forskningen som beskrivits här. Jag menar också, liksom Aronsson (2006) från ett symposium vid Nationellt centrum för svenska som andraspråk, att det är dags att begreppet börjar användas i förskolepraktiken. När det görs bedömningar som man talar om som något annat än bedömning blir de bedömningar som ändå görs vaga och riskerar att medföra att makt-relationer och positioner vidmakthålls.

## Syfte och frågeställningar

Den här studien granskar de bedömningspraktiker som formas i förskolan i en tid av förändrad statlig styrning. Bedömning definieras här som de beskrivningar lärare gör av barnen vilka definierar och/eller värderar barnens förmågor, kunskaper och handlande i relation till uttalade eller outtalade förväntningar och normer. Dessa bedömningar betraktas dels som ett svar på statliga krav på att dokumentera varje barns utveckling och lärande. Dels ses de också som del av en förskolekultur som (re)konstrueras i förskollärarnas handlande i det dagliga arbetet på förskolan. De statliga direktiven att inte bedöma enskilda barns resultat samtidigt som varje barns utveckling och lärande ska dokumenteras, följas upp och analyseras kan uppfattas som motstridiga. Mot den bakgrunden studeras i föreliggande avhandling hur



## INTRODUKTION

förskollärare hanterat dessa krav och vilka bedömningspraktiker som formas i förskolan.

Syftet med avhandlingen är att kritiskt granska de bedömningspraktiker som tar form på förskolorna när förskollärarna utför sitt statliga uppdrag. Bedömningspraktikerna som de realiserats ställs i relation till teorier om styrning och kulturell och social reproduktion. Utifrån syftet formuleras följande frågeställningar:

1. Hur formas dokumentations- och bedömningspraktiker i förskolan i relation till (de) och (re)centraliserad statlig styrning?
2. Vilka konkreta bedömningspraktiker formas i den pedagogiska verksamheten på förskolorna?
3. Vilka socialiserande budskap kommuniceras i bedömningar på två förskolor med olika social sammansättning och hur kan de förstås i relation till kulturell och social reproduktion?

För att förstå den praktik av bedömning som utvecklas i förskolor i Sverige i dag ska jag inledningsvis placera in bedömning i förskolan i ett historiskt samhällsligt perspektiv. Att bedöma barns utveckling och lärande i förskolan är, som jag har berört i det inledande kapitlet, inget nytt. Bedömningarna är förankrade i en långvarig tradition i förskolekulturen. I nästa kapitel redogör jag för bedömning i förskolan i ett historiskt ljus för att i nästföljande kapitel titta närmare på aktuell forskning om bedömning i förskolans kontext.



## Kapitel 2. Bedömning i förskolan i historiskt och ideologiskt ljus

Observationer och bedömningar av barnen i förskolan är en väsentlig del av förskollärares arbete som har en långvarig tradition (jfr Lenz Taguchi, 2000). Under historien har syfte och funktion för förskolan och dess föregångare, småbarnsskolor, barnkrubbor och barnträdgårdar, förändrats med samhällliga värderingar och samhällets struktur. Synen på barn och barndom, liksom reella förutsättningar för barn och barns plats i samhället, hänger ihop med samhällsutvecklingen i stort. Därmed varierar också vad som blir betraktat som viktigt att observera och bedöma, liksom hur observationer av barnen görs och i vilket syfte. För att förstå de bedömningar som studeras behöver de sättas in i en kontext av förskolan som en samhällelig institution i historiskt ljus. Avsikten med detta kapitel är att teckna en sådan bild. Kapitlet struktureras i två huvudsakliga delar, vilka fokuserar dels på förskolan i samhället och dess ideologiska grundvalar, dels på förskolans praktik och pedagogiska idéer.

### Förskolan i samhället

Förskolans tillblivelse har sin grund i övergången från bondesamhälle till industrisamhälle då hushållet som samarbetsenhet upplöstes. Att barndomen härigenom blev avskild från arbetsenheterna blev en förutsättning för småbarnsinstitutionerna (Tallberg Broman, 1991; 1995; Vallberg Roth, 2011). Framförallt var det arbetarklassens barn som behövde tillsyn och fostran utanför hemmet (Persson, 1998; Simmons-Christenson, 1997; Tallberg Broman, 1991; 1995). Hultqvist (1990) talar om att förskoleprogrammen föds när det traditionella samhället byts ut mot det kapitalistiska.

### Förskolan, det privata initiativet och familjen

De olika institutionerna för barn som växte fram under slutet av 1800-talet och början av 1900-talet hade delvis olika syften och innehåll. Två institutioner som har haft betydelse för framväxten av den svenska förskolan

är barnkrubbor och barnträdgårdar. Barnkrubborna syftade till att ta hand om barn till förvärvsarbetande mödrar och här vistades barnen hela dagarna (jfr Persson, 1998; Simmons-Christenson, 1997; Tallberg Broman, 1995). Barnträdgården hade en pedagogisk målsättning med grund i Friedrich Fröbels<sup>5</sup> idéer. Den första öppnade i Sverige 1896 och var en lekskola för barn till mer välbärgade föräldrar. Den första barnträdgården för arbetarklassens barn, folkbarnträdgården, i Sverige invigdes 1904 (Tallberg Broman, 1991). Folke-Fichtelius (2008) pekar på att även om de båda verksamheterna, barnkrubbor och barnträdgårdar, tillskrevs olika uppgifter, var skillnaderna i realiteten inte alltid lika tydliga. Snarare, menar författaren, var verksamhetsformerna både överlappande och anpassade till rådande lokala förhållanden och omständigheter.

Uppkomsten av barninstitutioner är också en historia om en förändrad ställning för kvinnor i samhället. Hatje (1999) talar om samhällsideologiska strukturförändringar som påverkade både synen på kvinnans plats i samhället och hennes möjlighet att agera professionellt och politiskt. Tallberg Broman (1991) använder begreppen välgörenhet och filantropi för att beskriva den tidens barnomsorg. Välgörenhet kan beskrivas som de rikas medkänsla med de fattiga, som kan ge hjälp att lindra nöden, men inte mer, säger författaren. I filantropin däremot kopplas hjälpen till moralism och en vilja att uppfostra. Det var barnen, men också framförallt mödrarna som skulle uppfostras. Därigenom kunde familjen styras genom kvinnan, vars uppgift blev att se till barnen och mannen (Tallberg Broman, 1991). Kvinnans reproduktiva uppgifter som maka, mor och barnuppfostrare betonades under slutet av 1800-talet. I takt med att barnarbetet minskade i betydelse framhölls också barnets egenvärde och emotionella värde, påpekar Hatje (1999). Mot denna bakgrund blev folkbarnträdgården ett radikalt försök att politisera och professionalisera moderskapet och barnuppfostran, samtidigt som det erbjöd borgerliga kvinnor en emancipations- och karriärmöjlighet. Martin Korpi (2006) menar att debatten om den svenska förskolan startade på allvar 1932, när Alva Myrdal (1902-1986) myntade begreppet storbarnkammare. Denna storbarnkammare skulle vara en oas för barnen som Myrdal ansåg fostrades alltför auktoritärt både i hemmen och i barnkrubbor och barnträdgårdar.

---

<sup>5</sup> Friedrich Fröbel (1782-1852) var en tysk reformpedagog som grundlade en av de första pedagogiska verksamheterna för yngre barn. Hans *kindergarten*, eller barnträdgård, spred sig snabbt till både USA, Storbritannien och även till Sverige och Norden.

## Förskolan, staten och familjen

Den svenska förskolan har under lång tid varit en av hörnstenarna i familjepolitiken (jfr Löfdahl & Pérez Prieto, 2009b). Statens reglering av förskolan startade enligt Folke-Fichtelius (2008) i början av 1940-talet, när offentlig verksamhet som riktade sig mot de yngre barnen fick sina första statsbidrag. I och med att staten grep in i styrningen av det som tidigare hade varit familjens uppgift, att fostra och undervisa barn, uppstod en ny sorts sociala relationer vilka Donzelot (1997) har kallat institutionaliserade. Hultqvist (1990) beskriver det sociala på följande sätt:

Det sociala är ett historiskt framvuxet gränsområde, där skillnaden mellan privat och offentligt upphävs. Förskolan, för att ta ett närstående exempel, tillhör lika mycket den statliga som privata maktsfären. (s. 35)

Ett av syftena med statens ingripande i fostran och undervisning av barnen var socialpolitiskt. Dels var det en lösning på ett problem för mödrar att ta hand om barnen när de förvärvsarbetade, dels var det ett ingrepp i utvecklandet av och förbättrandet av det mänskliga kapitalet i form av det uppväxande släktet, det så kallade sociala ingenjörprojektet (Hultqvist, 1990). Ett annat syfte var demokratifrämjande. Med hjälp av utbildning kunde de sociala klyftorna minska, kunskapsnivån öka och demokratisering främjas. I det här sammanhanget var mödrarna nyckelfigurer. Genom barnen kunde man, det vill säga samhällets företrädare, nå mödrarna och på så sätt öka deras kunskap om barns utveckling och fostran (jfr Tallberg Broman, 1995; Simmons-Christenson, 1997).

En het debatt om barnomsorg skulle ges statligt stöd pågick länge och många menade att barn fostrades bäst i hemmet av sina mödrar. Uppfattningen att daghem (som heldagsförskola benämndes) var ett hot mot barnens kroppsliga och själsliga hälsa var framträdande under 1940- och 50-talen. Detta visade sig bland annat i 1949 års riksdag där man kraftfullt vände sig emot en utbyggnad av daghem (jfr Hatje, 1999; Johansson, 1994). Först i samband med 1968 års barnstugeutredning fick förskolan ett uttalat stöd i riksdagen. Med Barnstugeutredningen (BU) fokuserades också det pedagogiska innehållet i förskolan (Hatje, 1999; Martin Korpi, 2006). I 1972 års betänkande *Förskolan*, som kom ut i två omfångsrika delar (SOU 1972:26 och 27), behandlades både den inre och den yttre utformningen av förskolan. Man föreslog att beteckningen förskola skulle gälla för de två formerna daghem och deltidsgrupp. Det kan ses som en markering av det pedagogiska

syftet för samtliga barnomsorgsformer. 1975 trädde lag om allmän förskoleverksamhet i kraft som innebar att det skulle finnas plats för alla 6-åringar i förskola, samt att barn med fysiska, sociala, språkliga eller andra handikapp skulle kunna få plats redan från 4 års ålder (Martin Korpi, 2006). Debatten för och emot daghem fortsatte, liksom diskussionen om kvalitet och det pedagogiska innehållet i förskolan (Simmons-Christenson, 1997; Martin Korpi, 2006). Under 1990-talet betonades den pedagogiska sidan alltmer och begreppet daghem togs bort, all verksamhet benämndes nu förskola. Vallberg Roth (2011) talar om ett politiskt, ideologiskt och ekonomiskt systemskifte. Lärandet lyftes fram och man talade om förskolan som den första delen i ett livslångt lärande. Det livslånga lärandet, säger Martin Korpi (2006) ses som en hörnsten i politiken mot arbetslösheten. Kunskap beskrivs nu som förutsättning för att kunna konkurrera med hög kompetens och en god kvalitet i utbildningssystemet, med start i förskolan, ska ge förutsättningarna för denna kompetens.

## **Pedagogiskt innehåll**

I Barnstugeutredningens betänkande (1972) grundlades den pedagogiska grundsynen för svensk förskolepedagogik, framhåller Käraby (2000). Målet att fostra barnen till demokratiska värderingar, solidaritet och gemenskap kompletterades, påpekar författaren, med ett individualpsykologiskt och pedagogiskt perspektiv. Med delmålen, *jaguppfattning*, *kommunikation* och *begreppsbildning* formulerades den pedagogiska målsättningen om social kompetens tillsammans med personlig, kommunikativ och intellektuell utveckling (Käraby, 2000). Pedagogiken byggde på samtal och kommunikation och de pedagogiska riktlinjerna som lades fram i BU konkretiserades i sex *arbetsplaner* som gavs ut av socialstyrelsen mellan 1975 och 1979. Dessa kan, menar Käraby (2000) liknas vid en form av läroplaner.

1987 ersattes arbetsplanerna, som en reaktion på krav om tydligare pedagogik, av *Pedagogiskt program för förskolan* (Hatje, 1999). Här betonades att förskolan, till skillnad från skolan, inte skulle styras av en ämnesstruktur, poängterar Käraby (2000). Innehållet hänfördes i stället till tre områden; *natur*, *kultur* och *sambälle*. Det pedagogiska programmet är ett ramprogram där förskolans uppgifter och målen för verksamheten presenteras. Programmet utgår från att barn utvecklas i ett växelspel med omgivningen och personalen anmodas ”sträva efter” att varje barn får förutsättningar att utvecklas efter sin

förmåga och att de utvecklar samarbetsförmåga (Kihlström, 1998). Personalen ska också påverka barnet att vilja söka kunskap. Två utvecklingsområden lyfts fram som särskilt viktiga, barnets identitetsutveckling och kompetensutveckling. Identitetsutveckling antas ske i relation till andra när barnet upplever trygghet, och kompetensutveckling innebär att barnet, genom egen aktivitet, ska kunna använda kunskaper och färdigheter i meningsfulla sammanhang. I och med pedagogiska programmet lyftes också leken fram som ett viktigt innehåll i förskolan genom sin betydelse för lärande och utveckling, poängterar Kärrby (2000).

Skolöverstyrelsen (numera Skolverket) tog över ansvaret för förskolan från Socialstyrelsen vid den här tiden och 1998 kommer så den första läroplanen för förskolan (Lpfö 98). Enligt Martin Korpi (2006) förmedlade Barnomsorg- och skolkommitténs slutbetänkande, *Att erövra omvärlden* (1997) med förslaget på läroplan en syn på barns utveckling som var både välbekant och ny. Den byggde på den traditionella förskolepedagogiken med tillägg av den Reggio Emilia<sup>6</sup>-inspirerade pedagogiken som inneburit en förnyelse av den svenska förskolan. De grundläggande dragen, barnet som aktivt, kompetent och medforskande, ett projekt- och temaorienterat arbetssätt liksom ett demokratiskt perspektiv på barns kunskapande och lärande, stämde överens med den svenska förskolepedagogiken. Förändringarna förstås också i relation till det alltmer globala samhället. Hatje (2013) pekar på Sveriges anslutning till EU och menar att förskolan har anpassats till ett europeiskt barnomsorgsmönster och till en betoning av det kompetenta barnet i ett kunskapsamhälle. Också Bjervås (2011) lyfter fram kunskapsamhället och det livslånga lärandet, och placerar förskolan i en kontext av en global kunskaps ekonomi. I en sådan ekonomi, säger Bjervås, ”ses förskolan som en investering och förskolebarn framstår som mänskligt kapital” (s. 32).

### Förskolepraktik

Omsorg och pedagogik har genom åren vävts samman och förts vidare som en självklar tradition i den svenska förskolan (Alasuutari, Markström & Vallberg Roth, 2014; Lenz Taguchi, 2000). Det kan sammanfattas i begreppet *educare* (jfr Tallberg Broman, 2015; Skolverket, 2008b; Vallberg Roth &

---

<sup>6</sup> Inspirerade från förskolepraktiker i Reggio Emilia i norra Italien, har pedagogiska teorier utvecklats som bejakar att barn och vuxna kollaborativt skapar kunskap tillsammans, beskriver Lenz Taguchi (2012).

Månsson, 2011). En väsentlig aspekt som har betydelse för hur förskolans praktik har utformats är hur den har definierats som något annat än, och i motsats till, skolan och dess undervisning. Johansson (1994) menar att pedagogiken i förskolan under slutet av 1800-talet utvecklades som ett medvetet alternativ till skolan och dess disciplin. Med hjälp av Fröbels diskurs, menar Hultqvist (1990), kritiserades traditionella uppfostrings- och undervisningsmetoder och särskilt hårt kritiserades skolan. Barntädgården stod för något annat och friare än den traditionella skolundervisningen. Barnen skulle inte undervisas utan ledas, eller stödjas i sin utveckling. Det var en anledning till att de pedagogiskt arbetande till en början kallades barntädgårdsledarinnor och inte lärare. Ledarinnan skulle likna en mor som, till skillnad från lärarens ”drillande” och kunskapsfyllande, hade till uppgift att vårda leda och utveckla barnet, skriver Vallberg Roth (2011). Det goda hemmet var, från slutet av 1800-talet till mitten av 1900-talet, en förebild för barntädgården samtidigt som barntädgården skulle vara en förebild för hemmet. Enligt Vallberg Roth (2011) stämde bilden av det romantiserade hemmet, modern och barnet, också bra överens med den då ökande medelklassens värderingar. Med grund i dessa idéer utformades en praktik där leken betonades, liksom barnets verksamhetslust och vikten av en utvecklingsbaserad pedagogik (Johansson, 1994). De vuxna skulle framförallt leva tillsammans med barnen, inte i första hand lära dem saker. Tillsammans hade lärare och barn den gemensamma uppgiften att bli klokare, lära sig och utvecklas, säger Johansson.

### **Lek, schema och pedagogisk verksamhet**

Leken har alltid utgjort en central del i förskolepraktiken, och lyfts fram som en skillnad gentemot skolan. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014) menar att nästan alla i Sverige i dag kan hålla med om att vad som är specifikt för förskolan jämfört med skolans pedagogik är just leken. Tullgren (2004) pekar på att leken skrivs fram som grundläggande för barns utveckling allt från grundandet av barntädgården till förskolans läroplan (Lpfö 98, 1998), om än med lite olika utgångspunkter. Leken sågs som en naturlig drift för barnen som de vuxna skulle understödja i Fröbelinspirerade barntädgårdar. Med barnstugeutredningens betänkande (SOU 1972:26) och inflytandet av Jean Piagets (1896-1980) och Erik Homburger Eriksons (1902-1994) teorier framfördes en syn på lek som innebär att leken utvecklas i takt med barnets



## BEDÖMNING I HISTORISKT OCH IDEOLOGISKT LJUS

kognitiva utveckling (Piaget) och att lek har en terapeutisk funktion för barn (Erikson). Denna syn på lek medförde också att man menade att förskolepersonalen skulle lämna barnen i fred i leken och bara se till att det fanns tid, material och utrymme för barnens lek menar Tullgren (2004). Leken får inte något stort utrymme i utrymme i barnstugeutredningen. Där är det den experimentella leken som lyfts fram. I pedagogiskt program för förskolan (Socialstyrelsen, 1987) får leken en mer framträdande betydelse, leken antas bidra till barns lärande och hur de förstår sin omvärld. I det pedagogiska programmet beskrivs pedagogernas ansvar för att det finns tid och material för lek, men också för att de ska engagera sig i lekarna, observera dessa och medla i konflikter skrivs fram. Ibland kan de också delta i lekarna. Det här sättet att se på lek har en nära koppling till den föreställning om barn och lek som också framträder i Lpfö 98 (1998/2006/2010/2016).

Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande skall präglade verksamheten i förskolan. (Lpfö 98, 1998, s. 9)

Att intressera sig för och delta i leken blir nu ett både ett pedagogiskt redskap för förskollärarna att stödja barnets utveckling och lärande, och ett sätt att observera och skaffa sig kunskaper om det individuella barnets lärande (Lenz Taguchi, 2000; Tullgren, 2004).

I den dagliga praktiken finns lek inlagt i schemat, både styrd av vuxna och som så kallad fri lek, då barnen själva väljer lekar inom ramen för förskolans struktur. Dagsrytmen och innehållet i förskolans verksamhet följer ett liknande mönster för de flesta förskolor i Sverige. Det är en likhet med variation men vissa grunddrag återkommer. Markström (2005) finner att schemat på de förskolor som hon har studerat innehåller några fasta moment varje dag. Förskoledagen innehåller frukost, samling och fruktstund, gruppverksamheter, lunch, bokläsning, sovstund, utevistelse och mellanmål. Schemat signalerar, menar författaren, att institutionen har en planering för verksamheten men på samma gång vad som anses vara viktiga aktiviteter för barn. Det framgår att aktiviteterna är inriktade dels på barns kroppsliga behov, som mat, vila och utevistelse, dels på gruppverksamheter i en pedagogisk diskurs. Markström (2005) konstaterar också att många av aktiviteterna är rutiniserade och inriktade på större eller mindre grupper av barnen. Förskolornas schema kan ses som hållpunkter för dagens planerade innehåll, snarare än en detaljerad tidsplan för det pedagogiska arbetets genomförande. Markström (2005) påvisar att runt de planerade aktiviteterna fylls tiden av

samspel mellan både barn och vuxna, lek och väntan på att aktiviteter ska börja eller avslutas.

## **Psykologin och moderniseringen**

Under inflytande av psykologi och andra socialvetenskaper moderniseras Fröbelpedagogiken i Sverige mellan 1930- och 1950-talet (Hultqvist, 1990; Johansson, 1994; Simmons-Christenson, 1997; Tallberg Broman, 1995). När institutionerna för barn ökar, så ökar också behovet av kunskap om barn och det som efterfrågas är ”det generella barnet” eller kunskaper som är tillämpliga i olika institutionella sammanhang. Enligt Hultqvist (1990) förväntades psykologin förutom att beskriva den normala utvecklingen hos barn också frambringa normer och värden. Barninstitutionernas pionjärer letade efter svar på frågor som ”Vilka är de egentliga drivkrafterna bakom barns utveckling?” och ”Vilket är målet med utvecklingen?” Förhoppningar att hitta svar på sådana frågor kan man också se hos många av samtidens barn- och utvecklingspsykologer. Psykologin skulle skapa en karta över den goda utvecklingen, säger Hultqvist (1990). Bland annat Alva Myrdal kritiserade den Frøbelska synen på den naturenligen naturen och tingens moraliska ordning i sin bok *Stadsbarn från 1935*.

Innehållet och arbetssättet på förskolorna levde trots kritiken av Frøbels lära vidare utan några genomgripande förändringar. En av anledningarna var att den Frøbelska tankevärlden i mycket gick att översätta till en mer modern socialvetenskaplig teoribildning. En annan anledning till att Fröbeltraditionen levde vidare var att den hade en utarbetad metodik som inte den utvecklingspsykologiska vetenskapen erbjöd (Vallberg Roth, 2011). Man kan säga att den psykologiska eran slog igenom på 1950-talet (Hultqvist, 1990; Vallberg Roth, 2011). Tallberg Broman (1995) pekar också på hur undervisningen i de seminarier som utbildade barnträdgårdsledarinnor och sedermera barnträdgårdslärarinnor och förskollärare fäste stor vikt vid praktik i barninstitutioner. Teori och praktik var nära förbundna och praktiken var både omfattande och hade hög status i utbildningen. Yrkesinnehåll och yrkeskultur förmedlades vidare till eleverna i det praktiska arbetet. Enligt Tallberg Broman (1995) kan det vara en av anledningarna till att förskolepraxis är sig så lik till både form och innehåll över tid. Teorin har växlat men praxis har varit betydligt mer kontinuerlig. Vi ser alltså att idéerna från de tidiga barnpedagogiska institutionerna gick att översätta till de nya

vetenskapliga kunskaperna. Det gjorde att praktiken lätt kunde leva vidare som en utarbetad metodik i den barnpedagogiska verksamheten.

### **Det interaktionistiska perspektivet**

Om psykologin brukar beskrivas som avgörande för systematiska observationer av barnen, brukar barnstugeutredningen (BU) från 1968 ges en betydande plats i beskrivningar av förskolans utveckling i Sverige (Hultqvist, 1990; Johansson, 1994; Lenz Taguchi, 2000; Martin Korpi, 2006; Simmons-Christenson, 1997; Tallberg Broman, 1995). Hultqvist (1990) menar att det är i och med barnstugeutredningen som Fröbeldogmatiken helt har övergivits och klivet in i psykologin har tagits fullt ut. Som vi har sett har utvecklingspsykologin haft betydelse för och påverkat förskolorna flera årtionden före barnstugeutredningens tillkomst. Det som lyfts fram i samband med BU är det interaktionistiska perspektivet, utveckling antas ske i interaktion mellan inre och yttre förutsättningar. Hultqvist (1990) pekar på hur valet av psykologisk teoribildning hänger ihop med hur väl de kan uppfylla kraven att beskriva barnets utveckling i en helhetssyn, ett sammanhang, där känslor, tankar och sociabilitet knyts samman. Också historiesynen måste finnas med, barnets utveckling förstås som ett skeende från vaggan till graven. Människouppfattning och förskolans tradition är faktorer som också påverkar valet av teori. Exempelvis, säger Hultqvist (1990) är barnet i centrum och undervisningsstoffet ska inte begränsa barnets rörelse-, känslö- och tankefrihet, ett uttryck för en rådande människouppfattning. Vidare betonades att barnet lär sig för livet och att prestationen inte är det viktigaste. Med grund i Piagets kognitiva teori och Ericsons psykoanalytiska utvecklingsteori förordades dialogpedagogiken som utgick från de tre begreppen jaguppfattning, kommunikation och begreppsbildning (Lenz Taguchi, 2000).

I det nya samhället, säger Hultqvist (1990), kunde barnen inte styras av enkla förbud eller påbud utan måste bli sina egna auktoriteter. Barnen skulle byggas upp inifrån genom egna erfarenheter till subjekt för det goda, för vänskap och för en nationell gemenskap. I en tid av samhällelig förändring letade man efter en ny gemenskapsformel där barnen måste kunna pröva sig fram. Friheten behövdes samtidigt som den måste begränsas för att inte hota gemenskapen. Den indirekta styrningen blev lösningen, eller som Hultqvist (1990) uttrycker det; ”Barnet styr och den vuxne korrigerar” (s. 259). Enligt Martin Korpi (2006) föreskrevs, med grund i Piagets utvecklingspsykologi och

Homburger Erikssons socialpsykologi, arbetslag, åldersblandade barngrupper, integration och normalisering av barn med funktionshinder, dialogpedagogik och temaarbeten. Barnen skulle i samarbete med hemmen fostras till goda samhällsmedborgare utifrån en demokratisk grundsyn.

Så småningom kom också dialogpedagogiken att kritiseras och Vallberg Roth (2011) pekar på jämlikhetsperspektivet, och barnens socioekonomiska bakgrund, som utgångspunkter för kritiken. Genom progressiva pedagogiska strömningar synliggjordes hur fostran och normer relaterades till social bakgrund och reproduktion av makt. Det individorienterade psykologiska perspektivet växlade till ett kulturellt gruppinriktat perspektiv. Motiv för förskoleverksamheten formulerades i termer av demokratiska samhällsmål och socialpsykologiska delmål, menar Vallberg Roth (2011). Enligt Hultqvist (1990) har argumenten för en ny människa försvunnit ur debatten om förskolan vid 1970-talets början, kvar finns socialpolitiken och arbetsmarknadspolitiken. Förskolan är del av ett socialpolitiskt program för ekonomisk grundtrygghet som vidgas till att gälla omvårdnad och uppfostran i och med förskolan och andra socialpolitiska institutioner. De socialpolitiska målen för förskolan handlar om både individualitet och gemenskap. Hultqvist (1990) finner att bilden av barnet kan ses i relation till tre olika slag av pedagogiska byggstenar: ideologin eller människouppfattningen, vetenskapen samt teknologin. Teknologin handlar om makt och synen på hur barn ska styras med direkta eller indirekta medel.

### **Barndomssociologin**

Ända in på 1970-talet, säger Persson (1994) var plikt-moralen anmärkningsvärt stabil, innan den då snabba moderniseringsprocessen bidrog till att det traditionella norm- och värderingsmönstret bröts ned. Det innebar också nya sätt att se på barnet. Bland annat kan man se en tendens i det moderna föräldraskapet att se barn som projekt. En föreställning om att allt är möjligt blir betydande och den omfattar också det egna barnet. Under den här tiden börjar barndomen också studeras ur ett sociologiskt perspektiv. Barn lyftes fram som en sociologiskt intressant grupp, skriver Halldén (2007) och en ambition inom barndomssociologin var att inte bara forska om utan också för och med barn. Bilden av barnet som *being*, det vill säga värt att studera i sin egen rätt, och inte bara som *becoming*, det vill säga ännu inte vuxna, blir framträdande (Halldén, 2007; jfr Bjervås, 2011). Under lång tid har syftet med

## BEDÖMNING I HISTORISKT OCH IDEOLOGISKT LJUS

förskolan beskrivits som att den ska ge alla barn jämlika och goda uppväxtvillkor liksom att den ska möjliggöra för föräldrar att studera och förvärvsarbeta. 1970-talet skapade föreställningen om barnet som ett verktyg för att förändra samhället; 1980-talet förde fram föreställningen om att barn ska socialiseras in i det rådande samhället och 1990-talet innebar en syn på barn som kompetenta och ansvariga medborgare med förmåga att fatta egna beslut och som kan ta hänsyn till kollektivets bästa i sann demokratisk anda. Särskilt lyfts bilden av det lärande och självreflexiva barnet upp i senare offentliga skrivningar. I samband med det sociologiska perspektivet på barn och barndom har, påpekar Qvarsell (2003) *barnperspektiv* lyfts fram både som ett ideologiskt, politiskt och praktiskt pedagogiskt perspektiv. Man brukar ibland skilja mellan *barnperspektiv* och *barns perspektiv*. Enligt Qvarsell indikerar då det första att det är kultur skapad för barn som studeras och barnets bästa som sätts i första rummet. I den andra meningen signalerar begreppet ett försök att fånga barnens egen kultur, och då behövs information från barnen själva. Sommer (2003) diskuterar om det överhuvudtaget är möjligt att tala om ett barnperspektiv i utvecklingspsykologin. Han pekar på att barnperspektiv är ett begrepp i tiden, som ett uttryck för en historiskt mer barnvänligt inställning. Man kan säga att det framstår som det ”rätta goda” att ta ett barnperspektiv. Enligt Sommer (2003) räcker det emellertid inte med vardagsförståelsen av begreppet för att det ska vara teoretiskt användbart för psykologin och pedagogiken.

Vallberg Roth (2011) karaktäriserar förskolans läroplansmönster från 1990-talet och framåt som *världsbarnets läroplan*. Tiden kännetecknas av internationella överenskommelser, framhåller Vallberg Roth, och menar att man ser en tendens av globalisering, marknadsorientering, decentralisering, mål- och resultatstyrning, recentralisering och individorientering. Förskolans kvalitet blir därmed viktig att utvärdera och stärka. Beslut tas om att förskoleverksamheten och skolbarnsomsorgen ska kvalitetsredovisa verksamheten på samma sätt som grundskolan årligen och förordningen kommer 2005 (SFS 2005:609). Förskolan som något annat än skolan utmanas nu av kopplingen till skolan och betoningen av förskolans del av det livslånga lärandet. Kampmann (2013) finner att det i ett internationellt perspektiv skett en tydlig förändring mot ett lärandeperspektiv i de olika institutionerna för barn. Det här perspektivet är framträdande i skrivningar av läroplaner. I en senare skrivning av läroplanen för förskolan i Sverige (Lpfö 98, 2010) bestäms också förskollärarens förtydligade uppdrag gentemot arbetslaget. Förskolans

tradition av arbetslagsarbete utmanas alltså samtidigt och förskollärarnas profession stärks. En strategi för att höja statusen har varit att förskjuta fokus på innehållet i förskollärarens uppdrag från fostran till lärande. Dessutom har anknytningen till vetenskap förstärkts i förskolläraryrket (Berntsson, 2006; Bronäs, 2006; Enö, 2011). Enö (2011) diskuterar professionaliseringssträvanden för förskolläraryrket och uttrycker sig sålunda:

Kraven på arbetsdelning, legitimation och vetenskaplighet utgör några av kriterierna för professionalisering och nya tendenser inom förskolans fält kan ses som ett led i anspråket på att förskolläraryrket ska betraktas som en profession. Samtidigt ger den nya förskolläraryrket med examen på grundnivå som hindrar tillträde till forskarutbildning, signaler om stratifiering och till viss del cementering av föreställningar om yrkets låga status. Tendenser som framförallt kan relateras till genus. Kollektiva normer inom fältet visar dessutom på särartstänkande, positionering och rekonstruktion av maktlöshet och underordning. (s. 1)

I statens styrning av förskolläraryrkets utförande och utbildning framträder motstridiga budskap. Å ena sidan poängteras vetenskaplighet och förskollärares särskilda ansvar. Å den andra sidan tycks examen på grundnivå befästa yrkets låga status.

## Observation och dokumentation av barns utveckling och lärande

Barn har observerats för olika syften sedan lång tid tillbaka. Bland annat har man haft vetenskapliga, främst psykologiska och pedagogiska, motiv. Utvecklingspsykologins framväxt brukar tillskrivas en avgörande betydelse för systematiska observationer av barnen i den svenska förskolan. Enligt Hultqvist (1990) var det emellertid inte utvecklingspsykologin som startade uppbyggnaden av barninstitutioner. Snarare, säger Hultqvist, växte utvecklingspsykologin fram hand i hand med barninstitutionerna som också fungerade som forskningsarenor för studier av barns utveckling. Den medicinska och psykologiska vetenskapen hade stort inflytande på förskolan från början av 1900-talet och det var också medicinskt inriktad dokumentation som tidigast tog plats på förskolans scen, framhåller Lenz Taguchi (2000). I översiktliga scheman kartlade man barnens psykiska och fysiska hälsa för att kunna användas som underlag för beslut om olika åtgärder som att vistas i en hälsosam miljö eller få vårdinsatser av något slag. Lenz Taguchi (2000) menar att studier och dokumentationer av hundratals barn som enskilda subjekt

producerar en kunskap om vad som kan beskrivas som genomsnittliga, eller normala, färdigheter och beteenden för barn. Barnpsykologin, eller utvecklingspsykologin, har uppstått och utvecklats i direkt anslutning till institutioner som förskolan (Hultqvist, 1990; Simmons-Christenson, 1997). Man kan konstatera att observationer av barnen var ett framträdande innehåll också för förskollärarnas företrädare, barnträdgårdsledarinnorna och barnavårdarna (Lenz-Taguchi, 2000; Tallberg Broman, 1991). Enligt Lenz Taguchi (2000) är tiden från 1930 till slutet av 1990-talet en period ”då barnobservationer och annat dokumenterande arbete fick en förhållandevis betydelsefull plats inom svensk förskolepraktik” (s. 74). Olika antaganden om barns utveckling och lärande har styrt förskollärarnas, eller barnträdgårdsledarinnornas, blick på barnen, deras lekar och beteenden.

### **Observation – att bedöma det normala**

En förskollärares uppgift var, i den Fröbelinspirerade barnträdgården, att följa barnets naturliga utveckling och välja stoff så att barnen utvecklades i rätt riktning. Det var samtidigt lika viktigt att barnet visade att det hade tagit emot och bearbetat de intryck som det fått av arbetet med de arbetsmedelpunkter som förskolläraren planerat och genomfört i barnträdgården. Om temat för arbetsmedelpunkten till exempel varit fåret, så skulle det visa sig i barnets spontana lek. Barnen skulle på olika sätt leka och prata om fåret. Om förskolläraren var duglig skulle hon åstadkomma att barnen skulle vara så fulla av intryck att de inte kunde låta bli att uttrycka dem i sitt handlande.

Sedan den barnpsykologiska forskningen hade tagit fart inrättades barnpsykologiska forskningsinstitut under 1930-talet vid många universitet ofta kopplade till en förskola (Simmons-Christenson, 1997; jfr Hultqvist, 1990). Det ansågs vara en fördel därför att barnen då kunde studeras och iaktas i en naturlig miljö. Den naturligt givna biologiska utvecklingen låg till grund för observationerna och för pedagogiken, framhåller Lenz Taguchi, (2000). Observationsmetoden behövdes, menar Lenz Taguchi, för att skaffa kunskap om det enskilda barnet och kunna identifiera vilken hjälp barnet eventuellt behövde för att genomgå en normal utveckling. Lenz Taguchi (2000) ser begreppet utvecklingshjälp som ”en vision om att befria barnet från den ofrihet som ett onormalt beteende innebär. Detta onormala, som hittills hämmat och vanskapt det naturliga, och i sin förlängning orsakat ett sjukt och kaotiskt samhälle” (s. 82).

Barnobservationer hade en stor plats i förskollärautbildningarna. Carin Ulin, som startade Södra KFUK:s Pedagogiska Institut i Stockholm 1934, både utbildade barnträdgårdsledarinnor och forskade. Ulin betonade att teoretisk kunskap måste prövas praktiskt och därför fortsatte hon hela tiden att observera barn, skriver Simmons-Christenson (1997). 1957 gav Ulin ut boken *Hur lära känna våra barn* där hon beskriver hur utbildning och studier av barn kan kopplas ihop till en viktig helhet. Vidare arbetade hon med att integrera utvecklingsstörda barn i daghemmet och menade att också dessa barn behöver tillgång till stimulerande material. Dessutom utvecklade Ulin ett material för förskolebarn, med uppgifter i stigande svårighetsgrad, som skulle stimulera och främja barns utveckling (Simmons-Christenson, 1997). Materialet innehåller färg-, form- och räknespel för barn mellan 2 och 7 år och syftar till att träna uthållighet och begreppsbildning. Genom spelen antogs den intellektuella utvecklingen påverkas. Samtidigt som barnet använder materialet kan förskollärarna observera och dra slutsatser om barnets förmåga att förstå instruktioner liksom hur de kan urskilja färger och former. Observationsämnet fördes vidare bland annat av Ulla-Britta Bruun och det fick stora resurser i 1964 års plan från Skolöverstyrelsen, påpekar Johansson (1994). Enligt Johansson fanns det svagheter i hur barnobservationerna genomfördes, framförallt att förskollärarnas arbete sällan observerades i förskolan. I och med barnstugeutredningen 1968 avförs barnobservationer från dagordningen då de anses som ett alltför tekniskt sätt att arbeta med barn (Tallberg Broman, 1995).

### **Observation – i dialog?**

I samband med barnstugeutredningen och förordandet av dialogpedagogiken under 1970-talet förskjuts synen på barnet från en behavioristisk utvecklingspsykologisk tolkningsram till en mer social- och personlighetspsykologisk grund, menar Lenz Taguchi (2000). Det innebär också en förändrad syn på barnobservationerna. Objektivitetsbegreppet ifrågasätts och inlevelsen i barns villkor blir framträdande. Dialogen mellan barn och vuxna är viktig och i sig själv en observation, hävdar Arvidsson (1974), och den behöver inte nödvändigtvis skrivas ner på papper. Det sociala och personliga engagemanget var en dominerande diskurs under 1970-talet, påtalar Lenz Taguchi (2000). Utöver sin sociala uppgift tillskrivs förskolan under 1970-talet också en terapeutisk uppgift och leken observeras och tolkas



utifrån psykoanalytisk teoribildning. ”Lekobservationerna skulle nu alltmer tolkas i symboliska termer och ses som ett behov av att kompensera brister hos barnet eller i barnets familj” (Lenz Taguchi, 2000, s. 93). Den starka betoningen i förskolan av den fria lekens betydelse för barn och i förskolan kan härledas från den här tiden, menar författaren. Skillnaden i vad observationerna skulle leda till, utvecklingshjälp för att göra barnet ” normalt” enligt Carin Ulin eller tolkning av orsakerna till barnets svårigheter av något slag, ligger enligt Lenz Taguchi i de teorier som utgör ramar för tolkningarna. Samtidigt som de psykodynamiska teorierna lyftes fram, fanns dialogpedagogikens teorier, Piaget och Erikson, kvar i observationsarbetet, menar Lenz Taguchi (2000).

Metoder för att observera ett barns subjektiva psykologiska vardande saknades också. Under 1970- och 1980-talen har talet om barnet förändrats, utan att metoderna förändrats särskilt mycket. Oavsett vilken teori som används ska observationerna resultera i någon åtgärd, och det är barnet som är föremål för åtgärden, inte pedagogen eller den pedagogiska praktiken, framhåller Lenz Taguchi (2000). I boken *Se Förstå Handla* från 1978 lyfter Ulla-Britta Bruun och Gunni Kärrby fram kritiken mot barnobservationer och argumenterar för behovet av att använda dem på ett nytt sätt.

Vi tror att observationer fortfarande behövs i förskolans arbete, men för att fylla en funktion i dagens förskola måste de utgå från ett annat synsätt. Det är inte barnet som enbart är föremål för observationer. Dessa bör framförallt fokuseras på barnets samspel med sin mänskliga och fysiska omgivning. Viktigt är också att studera förhållanden i miljön som påverkar barn direkt eller indirekt. Därför har vi tagit bort ”barn” i barnobservationer och kopplat ämnet närmare fältstudier. (Bruun & Kärrby, 1978, s. 7)

Med boken säger de sig vilja vidga begreppet observation så att det också innebär att leva sig in i barnets värld, att se, förstå och handla.

### **Pedagogisk dokumentation**

Under 1990-talet ökade dokumentationen av barn i förskolan och pedagogisk dokumentation med influenser från Reggio Emilia-pedagogiken fick inflytande i verksamheterna. Pedagogisk dokumentation föreslogs också som ett sätt att utvärdera förskolans verksamhet i relation till målen, i och med införandet av Lpfö 98. Lenz Taguchi (2000) skriver att från observation av barnet i relation till vetenskapens idé om det normala barnet, sker det en förskjutning mot idén om friheten att utveckla sig själv och kontrollera sitt

eget handlande. ”Med andra ord har föreställningen om frihet som normalitet bytts ut mot en idé om frihet som individens självförverkligande och ett lokalt självbestämmande” (Lenz Taguchi, 2000, s. 114). Kraven på dokumentation ökar också med målstyrning och decentraliseringen av den statliga och kommunala verksamheten. Enligt Lenz Taguchi kan man i offentliga dokument under det tidiga 1990-talet se skrivningar som avspeglar en idé om att observationer är bra om de bidrar till helhetsperspektivet. Detta helhetsperspektiv är kopplat till utvecklingspsykologiskt, socialt och psykodynamiskt inriktade tekniker. En form av observation som är lämplig i dessa skrivningar är lekobservationen. På 1990-talet blev det åter möjligt, påvisar Lenz Taguchi (2000), att tala om avvikelser från det normala vilket inte hade varit möjligt på samma sätt under 1970-talet. Skillnaden är att de utvecklingspsykologiska observationerna under 1990-talet görs under vardagssituationerna, till exempel barns fria lek, i motsats till observationerna på 1930- till 1960-talen.

## Kapitel 3. Bedömning i förskolan - dagsläget

Dokumentation och bedömning av barns utveckling och lärande i förskolan har intensifierats under början av 2000-talet. Enligt Vallberg Roth (2009) karaktäriseras barndomen i dag av ökad formaliserad bedömning och dokumentation. Det är inte minst tydligt i förskola och skola. På förskolor runt om i Sverige dokumenterar förskollärare barnens utveckling i bland annat individuella utvecklingsplaner (IUP) och pedagogisk dokumentation. Som underlag för dessa dokumentations- och bedömningspraktiker används barnobservationer (jfr Folke-Fichtelius & Lundahl, 2015). Användningen av test och diagnosmaterial har också ökat under det senaste decenniet främst för bedömning av barns språkliga och matematiska förmåga (Skolverket, 2008b; Vallberg Roth, 2011). Mål- och resultatstyrningen av förskolan och kraven på att redovisa förskolans kvalitet (SFS 2005:609) innebär att kvalitetsgranskningen relateras till förskolans måluppfyllelse, det vill säga verksamhetens resultat. För förskolan innebär det särskilda utmaningar, skriver Folke-Fichtelius och Lundahl (2015). När målen är strävansmål, blir det problematiskt att avgöra vad som ska betraktas som måluppfyllelse. Skrivningarna och budskapen i offentliga texter under den här perioden uttrycker också delvis motstridiga synsätt på bedömning av barns lärande i förskolan (Folke-Fichtelius & Lundahl, 2015). I den dagliga praktiken på förskolor i Sverige observerar, dokumenterar och bedömer förskollärarna barnens utveckling och lärande. Hur dessa bedömningspraktiker formas när nya krav ställs på dokumentation och kvalitetsbedömning av förskolans verksamhet och måluppfyllelse är intresset för denna studie. I det här kapitlet tar jag avstamp i forskningsfronten om bedömning och dokumentation i förskolan och tar härvid hjälp av den grundliga forskningsstudie som Vallberg Roth (2015) har gjort. Forskningsstudien har avgränsats till att fokusera studierna om bedömning och dokumentation som del av professionell yrkesutövning i förskolan. Dessutom avgränsar sig studierna om dokumentation till didaktisk och pedagogisk dokumentation och inte sådan dokumentation som hör till administrativa funktioner (Vallberg Roth, 2015).

Detta fokus är tillämpligt även för den här presenterade avhandlingen. Kapitlet delas in i innehållsliga områden som är betydelsebärande för föreliggande studie. Från det stora material av studier som ingår i Vallberg Roths, väljer jag därför ut de forskningsbidrag som är relevanta för kunskapsområdet som ringar in den här avhandlingens kunskapstillskott. Några övriga studier och texter ingår också. Indelningen i innehållsliga områden är svår att göra, det vill säga det finns ingen självklar kategoriseringsgrund, och skulle kunna ha gjorts på andra sätt. Struktureringen är ett försök att bringa ordning i materialet för att tydliggöra väsentligt innehåll i relation till studiens forskningsfrågor. Områdena går in i och överlappar varandra.

## Bedömning kopplat till läroplan och statlig styrning

En utgångspunkt för bedömning i förskolan i den här studien är att bedömning av barns utveckling och lärande görs i relation till en läroplan som definierar syfte och mål med förskolan. Som Vallberg Roth (2011) påpekar kan vi tala om läroplan i snäv och vid bemärkelse (jfr Popkewitz, 1997). Och förskolan har i vid bemärkelse haft en läroplan också innan den statligt skrivna läroplanen, i snäv bemärkelse, Lpfö 98 (1998) kom till. I det här sammanhanget utgår jag från Lpfö 98 och diskuterar forskning som relaterar till vad som bedöms i relation till olika läroplanstraditioner. Skolverket (2008b) betonar att läroplanen anger målen för förskolans verksamhet och att den bygger på en educate-modell som har lovordats i övriga OECD-länder och Sverige har lyfts fram som en förebild. En annan läroplansmodell, bland annat företrädd i Australien, Kanada, Frankrike, Irland, Holland, Storbritannien och USA, innebär skolliknande innehåll och metoder, tydliga kunskapsmål och tester av givna kunskaper och färdigheter (Åsén & Vallberg Roth, 2012). Alasuutari, Markström och Vallberg-Roth (2014) talar om att det går att urskilja två typer av läroplansmodeller, dels den nordiska, eller den socialpedagogiska modellen, och dels den anglosaxiska, eller barnskola modellen (jfr Åsén & Vallberg Roth, 2012). Forskningen om bedömning i förskolan kännetecknas av att inriktas mot verksamheten i de nordiska länderna och mot bedömning av läranderesultat på individnivå i utomnordisk och internationell forskning (Bennett, 2010; Vallberg Roth, 2015). Under senare år kan man finna en tendens till att både bedömning av verksamheten

och kunnande på individnivå samsas i nordiska förskolestudier (se t. ex Vallberg Roth, 2012; 2014; Åsén & Vallberg Roth, 2012).

Pramling Samuelsson, Sheridan och Williams (2006) presenterar en jämförande studie av fem olika läroplaner för förskolan (Reggio Emilia, Te Whāriki, Experiential Education, High/Scope och Lpfö) från fem olika länder (Italien, Nya Zeeland, Belgien, USA och Sverige). De fem läroplanerna var väl kända och ansedda inom ECE (Early Childhood Education) med rykte om sig att åstadkomma god kvalitet på förskolorna. Syftet med studien var att diskutera kvalitetsaspekter och problematisera det generella och kulturspecifika för respektive läroplan och i jämförelse med varandra. Mer specifikt fokuserades frågor om läroplanerna i relation till barns utveckling och lärande. Kvalitet definieras i artikeln i ett pedagogiskt perspektiv, i meningen vad som är bäst för barnets utveckling och lärande i en specifik kultur, ur barnets perspektiv. En förskola av hög kvalitet innebär att barnet ges en god start i livet. Enligt författarna är det också kopplat till ”det unika och kompetenta barnet” med egna rättigheter och som ska behandlas med respekt. Dessutom knyter de kvalitet till kompetenta och professionella lärare, med både teoretisk och pedagogisk kunskap. I samtliga läroplaner framträdde synen på barn som aktiva, liksom att barns rättigheter, kommunikation och interaktion betonas. Andra likheter var synliggörandet av barnen, att föräldrasamverkan lyftes fram samt lärarprofessionalism. Olikheterna rörde pedagogik i relation till barnsyn, lärandemiljö, bedömning och utvärdering. När det gäller barnsyn beskrivs Reggio Emilia (RE), Te Whāriki (TW) och Lpfö se barn som kulturella invånare medan barnsynen i Experiential Education (EXE) och High/Scope (H/S) bygger på ett utvecklingspsykologiskt barn med olika behov och möjligheter i olika åldrar. Trots att det av de olika barnsynerna följer olika pedagogik, uppvisar praktikernas syn på pedagogik också likheter, framförallt i att man betonar ”här och nu”. Det vill säga, man tar till vara händelser i vardagen och utgår från barnens erfarenheter och intressen. Lärandemiljön betonas på lite olika sätt i de olika läroplanerna, något som också kan relateras till barnsyn och pedagogik. När vi kommer till bedömning och/eller utvärdering är det bara i H/S som barnets resultat värderas och följs upp i ett längre perspektiv. För EXE har förskoleprogrammet utvärderats vetenskapligt med avseende på barns välbefinnande och delaktighet. Dessa faktorer anses också leda till barns lärande. RE är de som tydligast tar avstånd från utvärdering och menar att pedagogisk dokumentation mer än väl räcker till för att följa barnens

lärandeprocess. Läroplanen för förskolan i Sverige (Lpfö98) pekar ut verksamheten som objekt för utvärdering och bedömning, inte enskilda barn.

Bedömning i relation till barnen på förskolor ser alltså olika ut i olika delar av världen och kopplat till olika läroplaner. Barnsyn och syn på lärande ligger till grund för dessa olikheter. Under senare tid visar forskningen finns det en tendens att educare-modellen närmar sig den anglosaxiska modellen och att ett tydligare kunskapsinnehåll också blir föremål för bedömningar. Alvestad och Berge (2009) har i en intervjustudie undersökt svenska förskollärares uppfattningar av lärande, innehåll och metod i den egna planeringen och verksamheten kopplat till läroplanen. Resultaten från denna studie jämfördes sedan med parallella oberoende studier från Norge och Nya Zeeland, säger författarna. Förskollärarnas uppfattningar analyserades för de två aspekterna *lärande* respektive *metod och kunskap*. Lärandeaspekten kunde fångas i *lärande som individorienterat* och *lärande som samspelsprocess* medan metod- och kunskapsaspekten kategoriserades i *intuitivt metod- och kunskapsperspektiv* respektive *strukturerat metod- och kunskapsperspektiv*. Förskollärarna i gruppen intuitivt metod- och kunskapsperspektiv beskriver sociala färdigheter, självständighet och begreppsinnläring som centralt för den pedagogiska praktiken. I gruppen strukturerat metod- och kunskapsperspektiv beskriver förskollärarna observationer, intervjuer och samtal med barnen över tid som utgångspunkt för den pedagogiska planeringen och verksamheten. Enligt Alvestad och Berge (2009) får de olika perspektiven konsekvenser för den vuxnes, eller förskollärarens, roll. Medan förskollärarna i det intuitiva perspektivet huvudsakligen har rollen som observatörer och att lägga tillräkta och stimulera barnen i det dagliga arbetet är förskollärollen i det strukturerade perspektivet en mer offensiv och proaktiv roll. I jämförelse med resultaten från Norge och Nya Zeeland blir några tendenser tydliga. Bland annat är lärande ett begrepp som är framträdande i relation till förskolan i alla tre länderna. En tidigare studie (Alvestad, 2004) visar emellertid att några förskollärare ser det som ett vanskligt begrepp att använda i förskolan, särskilt i verksamheter för de yngsta barnen. Detsamma visade studien från Australien (Alvestad & Duncan, 2006). Både i Norge och Sverige uppfattar förskollärare ett ökat tryck på lärande i förskolan. I båda länderna kan man också se en ökad tendens till att det enskilda barnet fokuseras i förskolans dokumentation (Alvestad & Berges, 2009).

## Bedömning och kvalitet i förskolan

Bedömning i förskolan kopplas nära ihop med kvalitetsbedömning och kan också knytas till målen i läroplanen (se till exempel Pramling Samuelsson, Sheridan & Williams, 2006). För läroplanen för förskola i Sverige (Lpfö 98, 2010) är förskolans kvalitet tydligt relaterad till barnens utveckling och lärande.

Lärare bedömer och dokumenterar i princip alla medborgare, från att de börjar förskola och vidare i utbildningssystemet och det råder ett ökat intresse för kvalitetsarbete och för bedömning och dokumentation av yngre barns lärande och kunnande. Höjd kvalitet anses bland annat bidra till högre likvärdighet i utbildning. Kvalitet fångas och operationaliseras genom dokumentation och bedömning. (Vallberg Roth, 2015, s. 64)

Sheridan (2009) pekar på begreppet kvalitet i pedagogiska sammanhang som ett värdeladdat begrepp som grundas i olika diskurser och paradig. Trots omfattande forskning om kvalitet i utbildning saknas en samstämmig förståelse av innebörden i begreppet. Man tvistar också om huruvida det är mätbart eller inte, menar Sheridan. Med utgångspunkt i en vanligt beskriven uppdelning av synen på kvalitet som antingen subjektiv eller objektiv diskuterar Sheridan hur ett dynamiskt och kulturellt sensitivt kvalitetsbegrepp kan konstrueras som fångar kvalitet i förskolan. Genom re- och dekonstruktion av kvalitet så som det har konceptualiserats i fem olika studier med ECERS<sup>7</sup> som kvalitetsmättningsmodell presenterar Sheridan kvalitet i fyra dimensioner; samhälle, lärare, barn samt lärandemiljö. Pedagogisk kvalitet tolkas i ett ekologiskt ramverk där varje dimension förstås i relation till strukturella, innehåll/process-, och resultat- (outcome) faktorer. Till exempel handlar pedagogisk kvalitet ur samhällsdimensionen kopplat till faktorn struktur, om graden av pedagogisk intentionalitet, lagar och läroplan. Processfaktorn tar fasta på realiseringsnivå och förskolan som första delen av utbildningssystemet medan resultatfaktorn fokuserar på hur förskolans

---

<sup>7</sup> ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) (Harms & Clifford, 1980) och en reviderad version, ECERS-R, är en skala som använts i många olika sammanhang för forskning om kvalitet i förskola. Den har översatts till olika nationella förutsättningar och använts för jämförelser mellan länder och studier av förhållande mellan processkvalitet och olika betingelser för förskoleverksamhet. I Sverige har den använts som forskningsredskap, för intern och extern utvärdering av förskolan samt för utvecklingsarbete. Skalan består av 37 påståenden grupperade i 7 delskalor som fångar kvalitet inom typiskt innehåll i förskolan; rutiner för omsorg om barnen, möbler och anvisningar för barnen, erfarenheter av språkligt resonerande, fin- och grovmotoriska aktiviteter, social utveckling och vuxnas behov (Sheridan, 2009).

uppdrag tolkas och genomförs som relation mellan samhällsmål och barnens lärande. För barndimensionen bestäms kvaliteten av barnsyn och teoretiska ramar för barns lärande, delaktighet och inflytande på den strukturella faktorn. För processfaktorn kopplas kvalitet till barns meningsskapande och hur de förstår omvärlden, mer generellt graden av realisering av intentionerna på den strukturella faktorn. Beträffande resultatfaktorn på barndimensionen bestäms kvalitet av vad barnen har lärt sig i relation till förskolans mål och betingelserna för lärande. Sheridan (2009) drar slutsatsen att pedagogisk kvalitet inte går att definiera som antingen subjektiv eller objektiv. Snarare vill hon se dem som "varaktiga och dynamiska dimensioner, som är oskiljbara och interagerar med varandra" (s. 259).

Systematiskt kvalitetsarbete för skolväsendet, däribland förskolan, regleras i skollagen (SFS 2010: 800) och innebär krav på att huvudmän, (förskole)chefer och (förskole)enheter kontinuerligt och systematiskt ska följa upp, analysera och planera verksamheten i relation till de nationella målen (Skolverket, 2012b). Fastän utvärdering och kvalitetsarbete sedan länge har bedrivits i förskolan för att följa upp, dokumentera och analysera vad barnen lär sig i relation till innehållet i förskolan, är begreppet systematiskt kvalitetsarbete nytt. Traditionellt har kvalitetsbedömningar av förskolan fokuserat på strukturella faktorer och pedagogiska processer snarare än test (Asplund Carlsson, Kärrby & Pramling Samuelsson, 2001; Pramling Samuelsson, 2010). I en studie av hur förskollärare förstår det systematiska kvalitetsarbetet finner Sheridan, Williams och Sandberg (2012) bland annat att förskollärares arbete med att dokumentera barnens utveckling och lärande processer är ett komplext område som lärarna behöver kompetensutveckling inom. En utmaning med det systematiska kvalitetsarbetet, menar Sheridan, Williams och Sandberg (2012) är att skaffa sig kunskap om barnens lärandeprocesser och förändrade kunnande inom olika områden utan att göra värderande bedömningar av de enskilda barnen. Resultatet visar att förskollärarna skiljer mellan utvärdering, som görs i samband med avslutning av ett tema eller projekt, och dokumentation av barnens handlingar som sker kontinuerligt under det pedagogiska arbetet. Ur ett interaktionistiskt perspektiv avslöjar resultatet att dokumentation och utvärdering i förskolan kan ses ur tre fokus; relationen mellan läroplanen och dokumentationen av barns lärande, relationen mellan förskollärares förhållningsätt och barnens lärande samt ett förändrat fokus från dokumentation av vad barnen gör mot vad barnen lär. När det gäller läroplanen, finner Sheridan, Williams och Sandberg (2012) att



läroplanen är utgångspunkt både för planeringen av innehållet i förskolans arbete och för vad som dokumenteras. Sambandet mellan läroplansmål och barnens lärande är emellertid inte alltid tydligt. Vidare avslöjar resultatet att förskollärarna menar att de har slutat att bedöma barnen och istället bedömer verksamheten och sitt eget arbete. Till sist är förskollärarna också av den mening att de numera dokumenterar barnens lärande snarare än barnens göranden. Detta står i motsats till vad skolverket finner i sina granskningar (Skolverket, 2004; 2008b).

Med grund i det ökade intresset för kunskapsmätningar och systematiska utvärderingar för att synliggöra lärande och säkra kvaliteten i utbildningssystemet har Insulander och Svärdemo-Åberg (2014) undersökt förskollärares arbete med kvalitetsarbete i förskolan. Vad kvalitet är finns det delade meningar om och Insulander och Svärdemo-Åberg finner det varken önskvärt eller möjligt att finna en enhetlig definition, eftersom det är ett värdeladdat begrepp som konstitueras och utvecklas över tid inom institutioner. Läroplanen för förskolan i Sverige (Lpfö 98, 2010) betonar vikten av att barnens utveckling och lärande följs, dokumenteras och analyseras för att säkra förskolans kvalitet. Studien tar sin utgångspunkt i de svårigheter som förskollärare antas möta, och som Skolverket (2008b) också identifierar, att utvärdera verksamheten och inte bedöma barnens prestationer. Arbetet mot identifierade mål, som i Lpfö 98, kan komma att krocka med andra tankefigurer inom förskoleområdet, menar Insulander och Svärdemo-Åberg (2014), och pekar på hur barns lärande mot andra teoretiska grunder ses som vardande och transformativa processer (jfr Lenz Taguchi, 2012; Elfström, 2013). Insulander och Svärdemo-Åberg (2014) vill i sin studie undersöka hur det dualistiska uppdraget hanteras av förskollärare, genom att studera vilken innehållslig och relationell kunskap som kommer till uttryck och erkänns i det systematiska kvalitetsarbetet. Genom studien framgår det att förskollärarna har ett individualiserat förhållningssätt till barn och barns lärande. Trots att de två i studien ingående förskolorna grundar sin pedagogik i en helhetssyn på verksamheten är det framförallt ett urval av barnens kunskapsrepresentationer, till exempel teckningar, som blir föremål för dokumentation och analys. Det verkar vara så, säger Insulander och Svärdemo-Åberg, att ”förskollärarna oftast inte fullföljer kvalitetsarbetet mot en kritisk granskning av den egna verksamheten, till exempel val av organisering, innehåll och genomförande” (s. 14).

Samtliga skolformer i utbildningssystemet omfattas av kravet på kvalitetsredovisning. Precis som förskolan är fritidshemmet en verksamhet som har en tradition av att inte bedöma de enskilda barnens utveckling och lärande. I en studie om fritidshemmet diskuterar Andersson (2013) nya styrformer och förändrat uppdrag för fritidspedagoger. Bland annat tittar författaren på vilka bedömningar fritidspedagoger gör och hur de erfar krav på bedömningar, dokumentation och kvalitetsredovisning i yrkesutövningen. Fritidshemmet omfattas, precis som förskolan, av krav på kvalitetsgranskning och redovisning av verksamheten. Andersson (2013) pekar på att fritidspedagoger i samverkan med förskoleklass och skola deltar i samtal kring IUP. Det finns också en tvetydighet, säger författaren, i fritidshemmets tradition av en frizon där barn inte bedöms och ett påbud om att föra samtal om barnets trivsel, lärande och utveckling som föreskrivs av Skolverket. Enligt Andersson (2013) kan man inte skilja en bedömning av verksamheten från en bedömning av barnen. Fritidspedagogerna är kritiska till formella bedömningar av barn, men menar samtidigt att det är viktigt att fortsätta samarbetet med lärare kring utvecklingssamtal och elevers IUP. Man menar sig ha ett väsentligt bidrag, grundat i sin kunskapsbas, i samtalen om barnen. Andersson frågar sig om fritidspedagogers medverkan i formella bedömningar av barn kan bidra till den förskjutning från att bedöma skolprestationer till bedömning av barnet som person som har noterats av flera forskare, exempelvis Bartholdsson (2007) och Vallberg Roth (2010).

### **Bedömning ur ett maktperspektiv**

Flera studier har fokuserat på förskolan som en arena för styrning och makt. Även om begreppet bedömning inte används explicit i dessa studier innebär styrningen och maktutövningen en bedömning av det normala barnet. Bartholdsson (2007) talar om vänlig maktutövning och finner att barnen, studerade i en förskoleklass och en femteklass, lär sig de regler och normer som gäller för att vara en elev genom instruktioner och erfarenheter i skolan. I fokus för forskningsintresset är konstruktionen av elevskap i en social praktik och i maktrelationer på mikronivå där ”fostran sker och värden sätts i rörelse” (s. 28). Bartholdsson visar att några av de normaliserande styrningstekniker som tillämpas i klassrummen är en styrning som fungerar enligt den princip som Bourdieu (Bourdieu & Passeront, 2008) kallar symboliskt våld, och Bartholdsson (2007) kallar vänlig maktutövning, en teknik för styrning som

inte uppfattas som en sådan och kan utövas utan att möta motstånd. Dessutom är Bartholdssons (2007) perspektiv grundat i "Foucaults beskrivning av maktutövning som normaliserande, disciplinerande och, då den inte missbrukas, nyttiggörande" (s. 29).

Ansvar för barns utveckling och fostran är i dag en gemensam uppgift för föräldrar och lärare i den institutionaliserade och professionaliserade barndomen (Gars, 2002; Markström, 2005; Bartholdsson 2007). I dagens barndomsforskning ses barnet ofta som en social aktör med egen agens som deltar i samhället, ibland refererat till som ett nytt paradigm inom barndomssociologi (Broström, 2006; Dahlberg, Moss & Pence, 2007; Matthews, 2007). Markström (2005) har i en etnografi studerat förskolan som en normaliseringspraktik. Livet i svenska förskolor beskrivs som konstruerat av aktörer, lärare, barn och föräldrar, i den institutionella praktiken. Hon förstår den svenska förskolan som en institution där tid och rum används för att disciplinera och normalisera förskolebarnet likväl som den goda förskoleföräldern och förskolläraren. Samtidigt som förskolan är en institution för kontroll och styrning av barnens aktiviteter, finns en ideologi om hemmet som förebild närvarande, där "fria aktiviteter" ses som något angeläget, finner Markström (2005). På det sättet skiljer sig förskolorna i Markströms studie från de flesta skolor, påpekar hon. Med utgångspunkt i ett integrativt perspektiv, där aktörernas handlande förstås i relation till strukturella drag och begränsningar, visar Markström hur förskolan "görs" genom social interaktion mellan aktörerna. Barn ses som kompetenta och delaktiga i sitt eget lärande. Samtidigt som man kan tycka att det är positivt och konstruktivt att uppfatta barn på det här sättet kan man se det som del av de processer och konstruktioner som definierar vad människa och barn är. Barnet blir på så sätt också delaktiga i sin egen styrning, framhåller Markström.

I en studie av småbarn (1-3 år) i förskolan i Sverige visar Emilson (2008) att barns möjligheter att delta och påverka i förskolan var begränsade och att dessa begränsade möjligheter fanns att finna i den kommunikativa handlingen. I sin analys av lärare – barn interaktioner använde Emilson Habermas' sätt att se på samhället från både ett livsvärldsperspektiv och ett systemperspektiv. Det betyder att utbildningsmässiga processer antingen riktas mot individuell förståelse genom kommunikativt handlande eller mot mål genom strategiskt handlande. Kommunikativt handlande innebär i det här sammanhanget en kooperativ handling mot ömsesidig förståelse, där dialog i en interaktion subjekt till subjekt är möjlig. Strategiskt handlande däremot, innebär att den

ena parten görs till objekt för handlingen, samtidigt som den syftar till att uppnå den andre partens mål. Dessutom finner Emilson att makt och kontroll är av betydelse för vilka konsekvenser interaktionerna får. När läraren försökte närma sig barns perspektiv verkade dialogen vara fri, i meningen att den inte styrdes av frågor som läraren redan visste svaren på. Möjligheten för barnens delaktighet ligger, finner Emilson (2008), i en svag lärarkontroll, lärarens försök att närma sig barns perspektiv och att gå in i en emotionell och öppen dialog med barnet.

En väsentlig aspekt av innehållet i förskolans verksamhet är lärares uppdrag att fostra barn till goda samhällsmedborgare. Enligt Emilson (2008) uttrycks denna fostran i den dagliga interaktionen mellan barn och lärare. Socialisation kan förstås som en normaliserande process genom vilken vissa sätt att tänka, känna och handla lärs in. I relation till förskoleklassen och skolan kan det ses som en pågående process under vilken både barn och vuxna definierar och konstruerar den ”normala” eleven (Bartholdsson, 2007). I det här sammanhanget definieras två olika men sammanflätade aspekter av socialisation. Den ena aspekten, där socialisationen förstås som ett didaktiskt projekt, kopplas till maktutövande. Denna ”didaktiska socialisation” beskrivs som en top-down praktik där kunskap överförs från en generation till en annan genom mål som formuleras i grundskolans läroplan. En annan aspekt av socialisation, den auto-didaktiska aspekten, är där barn och föräldrar lär sig att hantera sociala relationer och förväntningar genom att delta i dagliga aktiviteter i olika sociala kontexter. Enligt Bartholdsson (2007) innebär elevskap till en stor del ”att omfatta det didaktiska socialisationsprojektet, att inta en underordnad position och att auktorisera lärares maktutövning” (s. 201). Det finns också de elever som bjuder motstånd. Att vara en elev kan också ses som en av många aspekter av att vara en person som aktiveras i en viss uppsättning relationer. Elevskapet som ett didaktiskt socialisationsprojekt handlar till stor del om att forma en viss normalitet som är önskvärd i skolan. Det svenska skolsystemet vilar starkt på liberaldemokratiska värderingar, och att vara en elev innebär också, i det didaktiska socialisationsprojektet, att socialiseras till en demokratisk samhällsmedborgare, framhåller Bartholdsson (2007).

Lek är en väsentlig aspekt av verksamheten i förskolan och ses ofta, i officiella dokument, som grundläggande för barns utveckling, inte minst i de nordiska länderna. ”Throughout the Nordic countries, play enjoys an especially privileged status in early childhood education programs”

(Haakarainen, 2006, s. 184). Tullgren (2004) studerar förskolan som en arena för politisk styrning och ser lek som ett redskap för att styra barnet. Att vara ett subjekt innebär att formas efter de sanningar som erbjuder särskilda sätt att vara och som diskvalificerar andra, argumenterar Tullgren. Beskrivningarna av barnet som kompetent, aktivt och medskapare till sin egen kunskap kan alltså ses som uttryck för ett tänkande som bidrar till att producera den fria och självreglerande människan. Genom att leva upp till förväntningar på ”det normala barnet” bidrar barnen till att homogenisera den egna gruppen. Leken på förskolan beskrivs ”som en företeelse där idén om det fria och aktiva barnet ska förverkligas” (s. 112). Målet för styrningen är enligt Tullgren barnens framtida kompetenser och för att nå målet måste det som är oönskat regleras bort. Tre teman för denna styrning har identifierats: *att* barn leker, *vad* barn leker och *hur* barn leker. Barnen förväntas leka på ett kreativt, aktivt och meningsfullt sätt så att konstruktionen av det lekande barnet infrias. När det gäller lekarnas innehåll styrs de bort från alltför vilda och fysiska lekar till förmån för till exempel familjelekar och att leka att man lagar mat och äter. Under leken förväntas barn kommunicera med varandra på ett sätt som uppfattas som god kommunikation. De uppmuntras också att prata och att uttrycka sina känslor. Det handlar alltså om att använda leken och kommunikation för att lära barnen samhällsliga normer. För att verkställa det reglerande arbetet använder lärarna sig av disciplinära tekniker och pastoral makt, vilken får individen att utveckla själv-tekniker för att styra sig själv (jfr Foucault, 2003a ), argumenterar Tullgren (2004). Själv-tekniker gör att barn granskar sig själva under leken och väljer lekar som anses passande. Barn som aktiva deltagare och medkonstruktörer till sin egen kunskap, identitet och kultur tycks vara hotad av disciplinerande och normaliserande reglering finner Tullgren (2004).

Det finns ett växande intresse för barns perspektiv i både utbildning och forskning (jfr Broström, 2006; Docket, Einarsdottir & Perry, 2009; Einarsdottir, 2007). I institutioner för små barn talar man också ofta om den pedagogiska praktiken som barncentrerad. Även om denna betoning på barnen i centrum kan verka konkret och oproblematisks visar den sig vara tämligen problematisk och abstrakt i praktiken. Innebörden i begreppet hänger bland annat ihop med vad vi antar att barn är och ska bli. Ur ett postmodernt perspektiv kan man inte heller tala om barnet eller om barndom som ett essentiellt varande och tillstånd. Snarare talar man om många barn och flera barndomar, vilka var och en är konstruktioner av hur vi förstår

barndom och vad barn är och ska bli. I de bedömningspraktiker som den här studien fokuserar, kan alltså förskolebarnet och vad som är eftersträvanvärt beteende, kunnsande och utveckling, antas konstrueras och förhandlas i interaktion mellan lärare, föräldrar och barn. Vallberg Roth (2009) diskuterar bedömning av barn i termer av styrning och menar att barndomen i dag karakteriseras av ökad formaliserad bedömning och dokumentation från tidiga år. Bedömning i skola och barndom är tveklöst något inflytelserikt och kraftfullt, säger Vallberg Roth och pekar på den ökande användningen av IUP i förskolan (jfr Skolverket, 2008a; 2008b) och att bedömning och betygssättning lyfts fram som viktigt för alla lärare att kunna i förslaget till ny lärarutbildning (SOU 2008:109).

Bedömning med fokus på yngre barn kan vara av olika slag, och inkludera utvärdering på system- grupp- och individnivå (jfr Korp, 2011) Olika inblandade aktörer kan vara lärare, föräldrar, barn och politiker. I den här artikeln fokuseras individnivån. Enligt Vallberg Roth (2009) kan man betrakta IUP ”som en läroplan på individnivå i gränslandet mellan en formulerings-, transformerings- och realiseringsarena” (s. 197), där lärare, föräldrar och barn kan vara möjliga läroplansmakare. Transformationen och realiseringen av mål sker i ett samtal som kan ses som en förhandling, där olika innehåll väljs och bedömningar görs. Dessa val och bedömningar gör att vissa positioner och handlingar förstärks och möjliggörs, medan andra försvagas och omöjliggörs. Arbetet med IUP är ett exempel på en institutionaliserad bedömningspraktik i vilken det produceras värderande utsagor om, av och för individer. Enligt Skolverkets allmänna råd 2008 om den individuella utvecklingsplanen ska IUP ha en formativ funktion och stödja elevens fortsatta lärande. Forskning har visat, säger Vallberg Roth (2009), att det snarare rör sig om summativ och formativ bedömning som samexisterar. I en artikel (Vallberg Roth & Månsson, 2006) problematiseras begreppet IUP utifrån individuell, utveckling och plan. Man finner att det snarare rör sig om individorienterade normalplaner än individuella utvecklingsplaner.

Genom den gränsöverskridande styrningen mellan olika sociala rum kan skolinnehåll föras över till familjen och fostransinnehåll till skolan. I förskolan kan barn och föräldrar få läxor (Vallberg Roth, 2009). Enligt Vinterek (2006) förskjuts fokus i styrdokument från gruppen till individen och en ökad ansvarsindividualisering, där undervisningen också sker på en privat arena och innehållet blir mer privat, erfarenhetsbaserat och personlighetsorienterat. Det innebär att resurssvaga elever blir mer utsatta. Paradoxalt nog verkar det vara

en riktning mot individualisering och heterogena ideal samtidigt med en homogenisering och masskontroll. Vallberg Roth (2009) argumenterar för att samtidigt som det finns en retorik som utgår från att införa mer test, dokumentation och bedömning för att stödja de mest utsatta, verkar det vara dessa som tycks bli mest utsatta i ”det decentraliserade och individualiserade kontroll- och granskningssamhället” (s. 203). Likartade standardiserade system av dokumentation, kontrakt och redskap för reglering på individnivå tycks också vara en transnationell trend, konstaterar Vallberg Roth.

Enligt Vallberg Roth (2009) kan bedömningar av barn sägas befinna sig i gränslandet mellan prestationsinriktade, personinriktade och integritetskränkande bedömningar. Ur ett didaktiskt perspektiv rör bedömningarna snarare vad? och vem? än varför? och hur?-frågorna. Utifrån tidigare studier (Vallberg Roth & Månsson, 2006; 2008a; 2008b; 2008c) finner Vallberg Roth att det sker en reglering av barn genom individuella utvecklingsplaner som är kontextuell och medverkar till att befästa segregeringen i samhället. IUP konstrueras av aktörer i strukturer som gör vissa subjektpositioner, identiteter och handlingslinjer möjliga och andra omöjliga. Det verkar röra sig om en likriktning med variation beroende på var barnet växer upp, säger författaren, och identifierar tre huvudspår med olika tyngdpunkt; kunskaps-, fostrans- och omsorgsinnehåll. Hon påpekar att samtliga innehållstyperna kan hittas i alla spåren men att tyngdpunkten är tydlig. I olika stadsdelar kan regleringen beskrivas som 1) Skolämnesreglerade normalbarn – i relativt homogen stadskommundel; 2) Socialt och enspråkigt reglerade multikulturella barn – i relativt heterogen stadskommundel; 3) Primärt behovsreglerade monokulturella barn – i landsbygdskommun. Bedömningar av barnen i förskolan som en institutionell praktik, får konsekvenser för vilka barnen ges möjlighet att bli. Det finns också studier som fokuserar förskolekultur i relation till kulturell och social reproduktion. Exempel på sådana studier presenteras här nedan.

## Bedömning och förskolekultur

Med fokus på förskolekultur har Ehn (1983) i en kulturanalys visat att daghemslivet<sup>8</sup> kan organiseras i två teman: tveksamhet och ordning. Hur de till synes oförenliga teman kan ingå i en meningsfull helhet tillsammans kan,

---

<sup>8</sup> Vid tiden för studiens genomförande var begreppet daghem för heldagsomsorg för barn i Sverige i bruk.

säger Ehn, förklaras genom situationsanalyser, där man kan urskilja de olika sammanhang där osäkerhet och tvekhågsenhet alternativt disciplin och kontroll dominerar. Studien grundade sig i antagandet att i förskolan, som en normaliserande praktik, blir motsättningar i den svenska kulturen särskilt synliga. Ett exempel på kulturell tveksamhet är vuxnas vankelmod mellan att låta barnen göra som de vill och att lära dem följa sociala regler. Det handlar om idealism kontra kollektiv anpassning, menar Ehn. Beträffande ordningstemat kan många aktiviteter i förskolan betraktas som ordningsritualer, som måltider, samlingar och utflykter. Denna disciplinerande ordning är en synlig ordning och ett sätt för personalen i förskolan, som en hierarkisk institution, att utöva makt och kontrollera barnen. Ordning, i kulturvetenskaplig mening, är ett mångtydigt och relativt begrepp och kan också innebära en kulturell och mental ordning, erfarenhetens struktur, en dold ordning med praktiska konsekvenser, framhåller Ehn (1983);

Outtalade premisser för tänkandet, såsom begrepp, tid, rum och handlingar, är ordnade på ett sätt om man vanligtvis inte har anledning att reflektera över, eftersom det hela upplevs som naturligt, självklart ”i sin ordning”. (s. 75)

I en andra studie om daghemskultur undersöker Ehn (1986) ”hur kulturell mångfald organiseras i förskolan” (s. 12). Idén var att i daghemmet skulle kulturmötet mellan svenskar och invandrare tydligt visa konfrontationer mellan olika sätt att leva och tänka, eftersom barnuppfostran handlar om att överföra etniska och kulturella värden och idéer. Av detta fann Ehn snarare det han kallar ”samvarofrid”. Genom olika strategier blev kulturmötet otydligt, mångfalden raderade ut sig själv. En strategi var att bortse från kulturella skillnader och fokusera på personliga individuella egenskaper, en annan var att i stället att exotisera dem och se dem som utmärkande för kulturen. En tredje strategi var att översätta mångfalden i konkreta problemområden som gavs särskild uppmärksamhet som till exempel språket. Kanske, säger Ehn är det kulturmötet ”mellan irrationell familjefostran och rationell daghemspedagogik” (s. 164) som artikuleras tydligast. I den jämförelsen minskar skillnaderna mellan svenskar och invandrare.

Tio år senare tar Ronström, Runfors & Wahlström (1998) vid efter Ehn (1983; 1986) och ställer liknande frågor till samma område, Botkyrka. Fortfarande 1996 råder samvarofrid och samtliga tre strategier som Ehn (1986) fann som gjorde kulturmötet otydligt, är närvarande. Däremot finner



Ronström m.fl. (1998) att den tveksamhet och osäkerhet som Ehn beskriver i daghemskulturen inte finns kvar. Något som är särskilt framträdande i de intervjuer som författarna genomför är ”det svenska”. Språket, naturen och traditionerna är väsentliga inslag i detta svenska. Enligt Ronström m.fl. (1998) kan daghemspersonalens uttalanden ses som en motståndskamp mot den ideologi som förespråkar alla världens totala relativitet, som man menar leder till att alla inte får samma chans i praktiken. ”Risken man tycks se framför sig är att det av barnen i norra Botkyrka blir inget annat än andra klassens medborgare, med rådbråkad svenska och med främmande traditioner och vanor, därför också med sämre förutsättningar” (Ronström m.fl. s. 57).

Precis som Ehn (1986) och Ronström m fl. (1998) har Lunneblad (2006; 2009; 2013) studerat förskolan och förskolans verksamhet i relation till kulturell mångfald. Lunneblad (2006; 2009) visar att förskolepersonalens ambitioner att tydliggöra den kulturella mångfalden på förskolorna, snarare tar formen av en målsättning för de andra. Det övergripande syftet med avhandlingsstudien (Lunneblad, 2006) var ”att analysera förskolans kultur- och identitets-re/producerande uppgift i relation till samhällets kulturella mångfald” (s. 20). Studien visade på svårigheterna för förskolan att realisera denna kultur- och identitetsproducerande uppdrag. Snarare blir mångfalden osynliggjord genom att förskolepersonalen hanterar den kulturella mångfalden som en målsättning för ”invandrarbarnen”, vid sidan av den vanliga verksamheten, framhåller Lunneblad.

Den kulturella mångfalden blir på så sätt inte en identifikationsmöjlighet i sig inom förskolans verksamhet, utan artikuleras som annorlunda i relation till det vi som gestaltas i förskolans praktik. (Lunneblad, 2006, s. 173).

Lunneblad (2013) har också undersökt arbetet på förskolor som tar emot nyanlända barn utifrån att förskollärarna ses som frontlinjebyråkrater som har att verkställa ett politiskt uppdrag. Olika perspektiv och strategier för att realisera inlemmandet i det svenska samhället blir synliga på dessa förskolor, menar Lunneblad. Till exempel kan man se både försök att organisera verksamheten efter barnens och familjernas behov, men samtidigt se försök att anpassa familjerna till verksamheten och ett liv i Sverige. Enligt Lunneblad (2013) synliggör studien ”utmaningen med att utveckla ett mottagande i förskolan som stödjer nyanlända utan att anta ett bristperspektiv” (s. 11). En grundtanke med det svenska utbildningssystemet har varit att utjämna för olika sociala och ekonomiska förutsättningar, påpekar författaren. Lunneblad

(2013) argumenterar för att en kompensatorisk hållning riskerar att sätta likhetstecken med ”att kompensera för etniska minoriteters kulturella brister på ett sätt som osynliggör deras erfarenheter och kompetenser” (s. 11).

Charlotte Palludan (2007) har i en etnografisk studie från Danmark, visat hur barn differentieras och segregeras i språkliga praktiker på förskolan. Palludan finner att den språkliga praktiken kan beskrivas i termer av två olika toner (tones), en undervisande (teaching) ton och en utbyteston (exchange tone). I samtal med den etniska majoriteten (de danska barnen) används utbytestonen medan den undervisande tonen hörs när förskolepersonalen talar med barnen med ett annat modersmål än danska. Som teoretisk ram använder Palludan Bourdieus begrepp ”språklig markör”, ”habituell benägenhet” och ”känsla för spelet” när hon förklarar detta språkliga mönster som olika fördelning av erkännande (recognition) och en fortsatt reproduktion av en socio-kulturell hierarki mellan barnen.

Med grund i Lareaus (2003) begrepp orkestrerad kultivering (concerted cultivation) och följsamhet mot naturlig utveckling (accomplishment of natural growth) visar Nelson & Schutz (2007) hur olika fostransstilar kan urskiljas på två förskolor som tar emot barn från olika delar av populationen. Lareau har utvecklat begreppen för att förklara skillnader i uppfostringsstilar mellan föräldrar från olika sociala klasser. Eftersom barn i hög grad får sin fostran från förskolor och andra institutioner menar Nelson och Schutz (2007) att det är relevant att utforska huruvida olika förskolor som omfattar barn från olika sociala klasser också utvecklar olika klassrelaterade fostransstilar. Den ena förskolan i Nelson och Schutz (2007) studie servade barn till föräldrar som kan betraktas höra till arbetarklass, medan föräldrarna till barn på den andra förskolan i hög grad var professionella yrkesutövare varav flera anställda vid en närliggande högskola (college). Genom att undersöka bland annat hur förskollärarna på de båda förskolorna korrigerar och berömmar barnen, liksom på vilket sätt förskollärarna interagerar med barnen visar författarna skillnader i uppfostringsstil. På den ena förskolan guidas barnen mer omsorgsfullt mot ett gott uppförande än på den andra förskolan, liksom barnen på den ena förskolan också var inblandade i fler dispyter med sina kamrater och krävde mer av de vuxna omkring dem. Skillnaderna diskuteras också i relation till möjliga konsekvenser för barnens fortsatta utbildning (Nelson & Schutz, 2007).

## Bedömningspraktiker i förskolan

Med bedömningspraktiker menar jag här olika former för, samt innehåll i, bedömningar och dokumentationer som görs av förskollärare, eller annan personal, av barnen, deras utveckling och lärande, inom ramen för förskolans verksamhet. Forskning om bedömning i förskolan är nästan alltid sammankopplad med dokumentation. Av forsknings- och kunskapsöversikter om dokumentation i förskolan kan man utläsa att tidigare studier delvis karakteriseras av att dokumentationen tillskrivs en positiv, demokratisk och emancipatorisk potential. Samtidigt har en mer kritisk forskning växt fram (jfr Åsén & Vallberg Roth, 2012; Vallberg Roth, 2015). Forskning om bedömning i förskolan tenderar att vara mer inriktad på verksamheten i de nordiska länderna och mer inriktade på specifika läranderesultat, liksom på standardiserade bedömningar och skalor i utomnordisk och internationell forskning (Vallberg Roth, 2015). Här fäster jag huvudsakligen vikt vid bedömningar i de nordiska länderna, med betoning på Sverige, där läroplans- och utvärderingstraditionerna kännetecknas av en nordisk, eller socialpedagogisk modell (Åsén & Vallberg Roth, 2012). I de nordiska förskolorna kan man emellertid se att de båda traditionerna, dels med inriktning mot verksamhet och dels med inriktning mot läranderesultat, existerar sida vid sida. Man kan också se ett ökat fokus på enskilda barns utveckling, kunnande och förmågor, också inom definierade kunskapsområden, säger Åsén och Vallberg Roth (2012).

När det gäller dokumentation om det enskilda barnet förekommer det dokumentation i relation till riktade aspekter med olika kartläggningsinstrument och ibland test (Gjems, 2010). Eidevald (2013) räknar upp exempel på sådana kartläggningsinstrument; TRAS (Tidig Registrering av Språkutveckling), LUS (Läs-Utvecklings-schema), RUS (Relations-Utvecklings-schema), SUS (Skriv-Utvecklings-schema), MUS (Matematik-Utvecklings-schema), DUS (Datorkompetens-Utvecklings-schema) och MPU (Motorisk-Perceptuell Utveckling). Syftet med Eidevalds (2013) bok är att bidra till att förskollärare utvecklar arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet. Det är alltså en bok för kvalitetsarbete. Eidevald försöker också förena ett Reggio Emilia-inriktat förhållningssätt till dokumentation, det vill säga pedagogisk dokumentation, med en utvecklingspedagogisk grundsyn (jfr Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014). Ytterligare exempel på dokumentation om det enskilda barnet som Vallberg Roth (2015) nämner är

IUP, portfolio samt BVC-dokument. I den här lägesbeskrivningen om bedömning i förskolan lyfter jag fram forskning om IUP och pedagogisk dokumentation. Båda dokumentationsformerna förekommer på de förskolor som ingår i studien. Individuella utvecklingsplaner är ifrågasatta och används i mindre utsträckning i förskolor i Sverige i dag. Pedagogisk dokumentation är å andra sidan förordad som ett bra verktyg att använda för att åstadkomma god kvalitet på förskolan i enlighet med läroplanen (t ex Skolverket, 2012a).

Ett annat förordad dokumentationsverktyg är portfolio, som också används, mer eller mindre aktivt, på de förskolor som ingår i studien för den här avhandlingen. I en artikel diskuterar Seize och Bartholomews (2008) förskollärares möjligheter att använda portfolio som ett bedömningsverktyg för att bättre förstå barns lärande och utveckling. Man pekar också på möjligheterna till delaktighet för barn och föräldrar i bedömningsprocessen via portfolioverktyget. Lindgren och Sparrman (2003) påpekar att genom dokumentation blir handlingar, utsagor och dagliga aktiviteter synliga och frågan om maktpositioner blir aktuella. Någon blir betraktad och någon betraktar, i det här fallet är det barnet som blir betraktat och har en svagare position och andra har definitionsmakten. Har barnet över huvud taget någon möjlighet att vara med i dokumentationsprojekt, frågar sig Lindgren och Sparrman. I en artikel om observationspraktiker i förskolan utmanar Otterstad och Nordbrønd (2015), ur ett posthumanistiskt perspektiv dessa praktiker. Genom att ställa frågor om varför man observerar, vad man förväntar sig av observationer och vad observationer som datamaterial kan komma att bli, vill författarna utforska komplexiteten kring observationer. En slutsats som författarna drar är att ”personalet i barnehagen og i utdanningen kan opprettholde barndomstenkninger, ofte basert på en utviklingsorientert tilnærming om det individuelle barnet, gjennom bruk av observasjon som metode” (s. 12).

Så som bedömningsbegreppet används i den här studien görs bedömningar av barnen, deras utveckling och lärande, också under olika samtal. Både förskollärare sinsemellan liksom, förskollärare och föräldrar eller förskollärare och mottagande lärare i förskoleklass värderar och definierar barnens förmågor och handlingar. Forskning som berör samtal med föräldrar, utvecklingssamtal eller föräldrasamtal, beskrivs sist i den här genomgången. Föräldrasamtal och samtal med lärare i mottagande förskoleklass liksom i viss utsträckning också samtal med specialpedagog, ingår i det empiriska materialet

i föreliggande avhandling. Inledningsvis presenteras forskning som kopplar dokumentation och bedömning till det specialpedagogiska fältet i förskolan.

## **Bedömning – ett specialpedagogiskt perspektiv**

För förskolans uppdrag gäller att verksamheten ska anpassas till alla barn som finns där (Lpfö 98, 2010). Det uttrycks också att ”Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans än andra” (s. 5) ska få det utifrån deras specifika behov och förutsättningar. Behovet av tidiga insatser för barns utveckling, lärande och välbefinnande lyfts fram såväl nationellt och internationellt (Tallberg Broman, 2015). En förskola av god kvalitet ses som viktig för både barnens och samhällets skull (EU, 2011; von Greiff, Sjögren & Wieselgren, 2012). Kvalitetsarbete, bedömning och dokumentation i förskolan kan kopplas till specialpedagogik och stöd för varje barns utveckling och lärande. Specialpedagogik brukar definieras i relation till tre olika perspektiv, det kategoriska, det relationella och dilemmaperspektivet (Nilholm, 2005; 2007). Medan det kategoriska perspektivet söker avvikelser hos det enskilda barnet, söker man orsakerna till problemen i miljön i det relationella perspektivet medan dilemmaperspektivet ser både det kategoriska och det relationella perspektivet som bristperspektiv. Istället bör man förstå de problem som uppstår för barnen i den pedagogiska praktiken som dilemman vilka kan lösas på olika sätt. I forskningsstudien om specialpedagogiskt perspektiv i relation till förskolan konstaterar Palla (2015) att det bara är ett fåtal studier som direkt relaterar till specialpedagogisk dokumentation och eventuell bedömning. De få som finns tar ett kritiskt perspektiv. Lutz (2006; 2009) belyser hur definitioner av barn i behov av särskilt stöd skapas i kategoriseringspraktiker på förskolan. Utvecklingsbedömningar är en praktik i förskolan som, skriver Lutz (2009), ”förutsätter olika tekniker i mötet mellan de barn som bedöms avvika och förskolan som institution” (s. 104). Sådana tekniker kan vara observationer, vilka kan fungera både som ett pedagogiskt redskap och ett korrigeringsverktyg, men också kan utgöras av speciella projekt. Ett exempel på projekt är språkutvecklingsprogram eller arbete med ett så kallat relationsutvecklingsschema (RUS). Genom att ge förskollärare mer kunskap om barns normala utveckling med avseende på språk eller sociala relationer, tydliggörs gränsen för barns avvikelser. Lutz (2006; 2009) visar också på betydelsen av dokumentation av barnens utvecklingsavvikelser, särskilt kopplat till ansökningsblanketter för att få resurser till förskolan med

anledning av barns särskilda behov. De problemområden som dominerade i ansökningar var problem med språk och kommunikation; koncentrationssvårigheter respektive utagerande beteende (Lutz, 2009, s. 119). Palla (2011) tar sin utgångspunkt i beteenden som ”förbryllar, oroar eller utmanar personal i förskolan” (s. 17) för att synliggöra hur förskolebarnet skapas som subjekt i tal och text på förskolan. Det är särskilt samtal i möte mellan specialpedagog och avdelningspersonal liksom texter som produceras i sådana samtal som analyseras. Foucaults begrepp särskiljande praktik används som analytiskt redskap för att visa hur beteenden görs speciella genom förskolans blick på barnet. Med fokus på hur det speciella barnet konstrueras visar Palla att det skapas ett visst utrymme för olika sätt att vara på i förskolan, om inte olikheten blir alltför framträdande bland annat i relation till ålder, eller avviker för mycket från förskolans rutiner och regler.

Det förekommer i några fall i studier om förskolan med specialpedagogiskt perspektiv att dokumentation och bedömning ingår som en del av studien. Till exempel har Cameron och Tveit i två studier (Cameron & Tveit, 2011; Tveit & Cameron, 2012) tittat på föräldrars inflytande och samarbete i förskolan, när det gäller barn med funktionsnedsättning som har en individuell plan. Cameron och Tveit (2011) finner att den individuella planen, som har börjat användas i Norge, inte fungerar som det stöd för samverkan, mellan aktörer i ett team av föräldrar, förskollärare, specialpedagog och hälsosköterska, det avser att vara. Luttröpp (2011) har i en delstudie tittat på hur individuella planer utformas för barn med utvecklingsstörning. I sin studie undersöker Luttröpp hur barn med utvecklingsstörning är delaktiga och interagerar med personal och kamrater i förskolan i jämförelse med barn utan utvecklingsstörning. Ett övergripande resultat är att det är större likheter än skillnader i interaktionen. Den största skillnaden låg i graden av kommunikation. Barnen med funktionsnedsättning kommunicerade mindre med både barn och vuxna. De höll sig också närmare de vuxna. Som en del av studien ingår individuella planer och vad som uppmärksammas i dem. Enligt Luttröpp handlar målen i de individuella planerna i hög grad om barnens kommunikation medan förskollärarna framhåller interaktionen som barnens största bekymmer relaterat till delaktighet i förskolan.

Den här avhandlingen omfattar inte diagnoser och utredningar om barn i behov av särskilt stöd i förskolan. Specialpedagogik är ett omfattande fält och svårt att avgränsa, överhuvudtaget (jfr Skidmore, 1996; Haug, 1998; Skrtic, 2005; Thomas & Loxley, 2001; Nilholm, 2005) och kanske särskilt i relation

till förskolan. Pallas studie (2015) visar att specialpedagogisk forskning mot förskolan är ett komplext område och ett bristområde i sig. På senare tid har fokus förändrats i riktning från ett individuellt mot ett relationellt perspektiv (jfr Nilholm, 2005; 2007) mot ett ökat fokus på grupp och organisationsnivå. Palla (2015) framhåller en förskjutning i forskningsfokus från individbaserade insatser mot forskningsfrågor som fokuserar på pedagogisk verksamhet. Berhanu (2011) menar emellertid att det har skett en återgång till det kategoriska perspektivet under 1990-talet som sedan dess har dominerat både forskning och praxis vad det gäller specialpedagogik i Sverige. Vidare pekar Berhanu på det paradoxala i att, medan inkluderande undervisning skrivs fram som det goda, som ett högt skattat värde, ökar inskrivningen till särskolor. En förklaring, hävdar författaren, kan vara att begreppet dräneras på sitt innehåll genom rekontextualisering till olika situationer som medför förenkling, elaborering och omformulering av mål (jfr Bernstein, 1990).

Trots att föreliggande avhandling inte behandlar specialpedagogik i förskolan tangerar frågor om bedömning av barns lärande och utveckling oundvikligt också frågor om specialpedagogik och barns behov av stöd i förskolan. De bedömningar som förskollärare gör i relation till föreställningar om den normala utvecklingen hos barn sker i kontrast till när det blir avvikande. Det kan förstås som ett bristperspektiv (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Ahlberg, 2015). Sådana bedömningar förekommer också i mitt empiriska material. I den forskningsstudie som Palla (2015) har genomfört berörs mitt avhandlingsarbete tydligast av sådana ”bedömningar som kan bli ett resultat av de föreställningar om och kategoriseringar av barn och barns utveckling och lärande som konstrueras i tal och text bland förskolans personal” (s. 112). Denna typ av forskning råder det brist på, men att bedömningar kan påverka barns identitetskapande (Palla, 2011) liksom kontextens betydelse för hur avvikelser upplevs (Lutz, 2006; 2009; Palla, 2011) lyfts fram i forskning (Palla, 2015). Ytterligare en aspekt som har betydelse för den här studien är forskning om etniska minoriteters överrepresentation i inskrivning till särskola (Berhanu & Dyson, 2012). I den mån bedömningarna av barnen på förskolorna kopplas till deras etnicitet är det värt att vara uppmärksam på också i föreliggande studie, även om det inte är ett huvudsyfte.

## Individuella utvecklingsplaner

Användandet av det som kallas individuella utvecklingsplaner (IUP) i förskolan tycks ha startat i samband med att läroplan för förskolan (Lpfö 98) infördes 1998, säger Elfström (2005). Att skriva IUP för förskolan har aldrig varit ett statligt krav. Däremot har ett flertal kommuner beslutat om IUP också för förskolorna i kommunen (Skolverket, 2008b). Enligt Elfström (2005) har argumenten för att införa IUP sett lite olika ut i de olika skolformerna. Medan IUP är ett statligt krav för grundskolans del och drivkraften för att införa det tycks vara kunskapsmålen och resultaten i de högre årskurserna, har användningen av IUP för förskolans del i stället växt fram ur praktiken. Ett argument för att använda sig av IUP i förskolan har till exempel varit att man vill ta eget initiativ och vara beredd ifall också förskolan, som det första steget i utbildningssystemet, skulle komma att omfattas av ett sådant statligt krav. Utformandet av IUP har för förskolans del skett inom den pedagogiska praktiken där de ska användas, ibland efter beslut på kommunal nivå och ibland på den enskilda förskolan. Detta faktum innebär att det blir de föreställningar, teorier och tankefigurer som de yrkesverksamma i förskolans pedagogiska praktik omfattar som kommer att vara styrande för hur planerna utformas, betonar Elfström (2005). Syftet med de individuella utvecklingsplanerna är, enligt vad Elfström finner flera, bland annat därför att det är flera parter inblandade i processen. Övergripande talar man om en röd tråd genom utbildningssystemet och att elever ska kunna nå målen i år 9. Därutöver talar man om att barnen ska kunna se sitt lärande, att föräldrar och lärare ska kunna följa barnens lärande och att ur samhällets synvinkel eleverna ska kunna gå ur år 9 med godkända betyg. Dessutom upplever pedagogerna att deras yrkesroll stärks. I den individuella utvecklingsplanen riktas blicken mot det enskilda barnet. Elfström finner att trots förskolans tradition av att "se hela barnet" och intentioner att ta hänsyn till den omgivande miljön och sammanhanget blir det enskilda barnet som ska åtgärdas och olika definierade förmågor som bedöms. Till det ökande antalet förmågor som kartläggs tillkommer också sådant som motivation, önsknings, intresse, nyfikenhet. "Barnets innersta, själen, ska blottläggas och styras" (Elfström, 2005, s. 124; jfr Andreasson, 2007). Med utgångspunkt i "den röda tråden", det vill säga att följa och dokumentera barns lärande och utveckling från förskola genom utbildningssystemet, har kommuner infört enhetliga dokumenteringsverktyg för hela utbildningssystemet. Också goda exempel på hur kvalitetsarbete och



bedömning kan gå till har producerats, som till exempel Zetterströms (2006) handbok för att arbeta med IUP i förskola och skola.

Forskningen om individuella utvecklingsplaner i förskolan har i hög utsträckning antagit ett kritiskt perspektiv. Vallberg Roth och Månsson (2006) tar avstamp i Giddens (1997) sociologiska perspektiv och menar att den individuella utvecklingsplanen, kan förstås som en del av en livsplan. I den senmoderna tiden när individen konfronteras med en mängd olika valmöjlighet växer det fram ett behov av livsplaner för val av livsstilar, möjligheter och riskkalkyler. Kanske är de individuella utvecklingsplanerna ett sätt att skapa en känsla av kontroll och sammanhang och ett sätt för individen att bli sedd i ett föränderligt sammanhang, argumenterar författarna. Ett annat sätt att förstå den individuella utvecklingsplanen är att se den som ett uttryck för styrning och reglerad barndom (Vallberg Roth & Månsson, 2006). Den individuella utvecklingsplanen, menar Vallberg Roth & Månsson, är snarare en individorienterad ”normalplan”, som utgår från enhetliga mallar och modern utvecklingspsykologi, än en senmodern konstruktion i relation till tid, plats och kultur. Vallberg Roth och Månsson pekar på att det finns en tendens att de individuella utvecklingsplanerna i förskolan innehåller mål att uppnå trots att det inte finns sådana mål i läroplanen för förskolan, Lpfö98 (2010). Utvecklingsplanen ligger ofta till grund för och utarbetas i samband med individuella utvecklingssamtal. Under senare år har både föräldrars och barns möjlighet att påverka innehållet i IUP betonats (jfr Vallberg Roth & Månsson, 2009).

Ur ett kritiskt didaktiskt perspektiv granskar Vallberg Roth och Månsson (2011) vilket innehåll och vilka identiteter, det vill säga de didaktiska vad- och vem-frågorna, som konstrueras för barn i individuella utvecklingsplaner (IUP) i förskolor i en kommun i södra Sverige. Förskolorna betecknas av olika pedagogiska profiler som anger inriktningen på det pedagogiska arbetet och som förskolan marknadsför sig genom i den studerade kommunen. I den här studien är det Montessori- och Reggio Emilia-profilerade förskolor som är i fokus. Den kritiska approachen innebär också att barnet som subjekt förstås som ett tillfälligt (contingent) subjekt som kan förändras i relation till olika diskurser. Resultatet visar bland annat att innehållet i IUP på individuell nivå grundas i profilbaserat innehåll. I Montessori-profilerade förskolor är IUP-mallarna strikt standardiserade och innehållet relaterat till skolämnen som matematik, literacitet och historia. Innehållsområdena i sig är relaterade till praktiskt, sensoriskt och socialt innehåll. Ungefär 430 lärandeobjekt finns i

mallen och läraren bedömer huruvida barnet fortfarande övar eller redan har uppnått de olika målen. På Reggio Emilia-inspirerade förskolor är IUP-mallen semi-strukturerad och portfolio-lik. Positioner som erbjuds barnen i Montessori-profilerade förskolor kan enligt Vallberg Roth och Månsson beskrivas som det arbetande, ansvarstagande barnet, det självlärande barnet och det ”hypernormala” barnet. Erbjudna positioner på Reggio Emilia-profilerade förskolor beskrivs som det kompetenta barnet, det självlärande barnet samt det synliggjorda och dokumenterade barnet (Vallberg Roth & Månsson, 2011).

Materialet speglar en version av ”individ-orienterade normalplaner” (jfr Vallberg Roth & Månsson, 2006) säger författarna, samtidigt som det fria valet av förskola kopplas till definierade positioner för barnet beroende på förskolans profil. Paradoxalt nog leder den ökade mångfalden och valfriheten till en standardisering med variation, styrd av förskolans profil. Genom utvärdering med hjälp av standardiserade instrument och variation kopplad till olika betoning av profilerna, utvecklas en styrd standardiserad praktik som ger olika lärande-betingelser för barn, menar Vallberg Roth och Månsson (2011). Den trend som framträder kan relateras till rätten till likvärdig utbildning för alla barn. Studier om tidig dokumentation och utvärdering är angelägen i relation till sådana likvärdighetsfrågor. Ökningen av dokumentation och utvärdering i förskolan, med fokus på det ’kompetenta, aktiva lärande barnet’, indikerar ett skifte från educare-modellen mot en mer skol-inriktad läroplanstradition som också kan ses i relation till en global ”tävlings- och konsument-livsstil”(Vallberg Roth & Månsson, 2011, s. 259, min översättning). Användningen av IUP har kritiserats från Skolverket (2008b) och riskerna med dokumentationen i IUP som tenderar att bli, vad Vallberg Roth och Månsson (2006) kallar en individorienterad ”normalplan” har beskrivits i forskning. Tendensen när det gäller form av bedömning i förskolor i Sverige i dag är att använda pedagogisk dokumentation. Det är, som sagt, också förespråkade av Skolverket (2012a).

## **Pedagogisk dokumentation**

Under senare tid har, följaktigt, också forskningen om pedagogisk dokumentation ökat (Vallberg Roth, 2015). Enligt Alnervik (2013) har pedagogisk dokumentation i Sverige växt fram som en rörelse inspirerad av verksamheten i Reggio Emilia under 1990-talet (jfr Dahlberg & Lenz Taguchi,

1994). Bland annat var man kritisk till de observationer av barn i förskolan som man menade användes för att utvärdera och klassificera barnen. Idén var att förändra observationsarbetet så att det blev likt dokumentationsarbetet så som det genomfördes i förskolor i Reggio Emilia, säger Alnervik (2013). En stor del av forskningen har skett för pedagogisk dokumentation, men det finns också exempel på kritiska perspektiv. Bjervås (2011) lyfter i sin avhandling fram pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan och studerar hur barnen framträder och bedöms i lärares samtal. Bland annat finner författaren att olika diskurser om barnet, barnet som person och barnet som position existerar sida vid sida i lärarnas tal. Hon ser också att talet om det kompetenta barnet är framträdande. Bakhtins antaganden om yttranden som formas i en pågående interaktion och Faircloughs påpekande att kunskap om diskurser kan leda till ifrågasättanden är en grund för studien. Bjervås (2011) argumenterar för att pedagogisk dokumentation kan möjliggöra att förskolan blir en plats där det skapas utrymme för dialoger om bedömningsdidaktik. Resultaten visar enligt författaren att, överraskande nog, lärarna bedömde barnen ur ett relationellt kontextuellt perspektiv i samspel med andra barn snarare än att de bedömde barnen isolerat. Sammanfattningsvis ser Bjervås pedagogisk dokumentation som en möjlighet för barnet att bli bedömt som ett kompetent barn med många förmågor. Det framstår i avhandlingen som något gott och som skiljer sig åt från andra bedömningar av barnets brister till exempel. Författaren nämner emellertid också att det kompetenta barnet kan bli ett normativt begrep. En risk med pedagogisk dokumentation, menar Bjervås är risken för att lärarna avskämmas och barnet objektifieras. Genom reflektionen, framhåller Bjervås, kan dock denna risk minska.

Elfström (2013) har studerat vad som framträder i de pedagogiska dokumentationerna på en förskola och hur de används med avseende på organisation, innehåll och arbetssätt. Vidare har hon undersökt ”vilka konsekvenserna blir för barns lärande och meningsskapande i ett kontinuerligt utvecklingsarbete i den vardagliga praktiken och som en del av ett systematiskt kvalitetsarbete” (s. 136). Enligt Elfström blir den pedagogiska dokumentationen som görs underlag för planeringssamtal och bidrar då till att frågor om barnens intressen och lärarnas arbete kan ställas. Uppföljningen kan handla om att bedömningar görs av meningsfullheten av aktiviteter i relation till dels barnens frågor och dels syftet med verksamheten. Bedömningar kan också röra värderingar som förskolan vill stå för liksom valda innehållsrika

områden i relation till uppdraget i läroplanen. På samma gång som bedömningarna blir beroende av mål och syften för avdelningens arbete blir de också beroende av diskurser, centrala begrepp och grundantaganden som förskollärarna omfattas av, säger Elfström. Genom pedagogisk dokumentation, hävdar Elfström, blir det möjligt att ta tillvara både de enskilda barnens och barngruppens intressen, utforskande och lärande, och för förskollärarna att få syn på detta meningsskapande. Förskollärarna får också möjlighet att utforska och utveckla den egna pedagogiska verksamheten. Däremot fanns inte i det empiriska materialet exempel på samtal om det enskilda barnets lärande och utveckling, påpekar Elfström. Vid tiden för studiens genomförande fanns det inte heller explicit påbudet i läroplanen för förskolan (Lpfö 98, 2006). Tydligast framträder i Elfströms material bilden av det kultur- och kunskapsskapande barnet (jfr Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994). Denna barnsyn, säger Elfström, möjliggör att förskolläraren blir medskapare till kultur och kunskap tillsammans med barnen vilket kan skapa utrymme för en utveckling av pedagogrollen.

Alnervik (2013) studerar i sin avhandling pedagogisk dokumentation som förändringsagent i förskolan. utifrån syftet att ”utveckla kunskap om pedagogisk dokumentation som verktyg för lärande om, och förändring av, den pedagogiska verksamheten över tid” (s. 48). Resultaten pekar på att genom att arbeta med pedagogisk dokumentation börjar förskolepersonal diskutera epistemologiska och ontologiska frågor. Genom att använda verksamhetsteori som analytiskt verktyg, säger Alnervik, har hon kunnat diskutera pedagogisk dokumentation ur ett förändringsperspektiv. Det har möjliggjort för förskollärare att förstå förändringsarbete, vilket också varit hennes avsikt med studien. Sammanfattningsvis hävdar Alnervik att pedagogisk dokumentation är ett verktyg som kan bidra till att förändra det pedagogiska arbetet. Den vision om en förändrad verksamhet som formulerades av Dahlberg och Lenz Taguchi (1994), kan ses som realiserad i de förskolor som har ingått i studien. En förändrad verksamhet kan beskrivas som ”att deltagarna har gått från en förplanerad verksamhet till en tolkande och experimenterande verksamhet” säger Alnervik (2013, s. 174). Pedagogisk dokumentation innebär ett särskilt sätt att se på barnet, barnet som del i en kultur- och kunskapsskapande verksamhet. En risk med pedagogisk dokumentation som kollegialt verktyg, är hur barnen framställs, framhåller Alnervik. En verklig delaktighetskultur kräver att förskollärarna diskuterar sitt eget analyserande i de dokumenterade situationerna, annars riskerar barnet att

objektiveras och dokumentationspraktiken bara att bli nya barnobservationer. Vidare pekar Alnervik på att genom att Skolverket (2010) numera föreslår pedagogisk dokumentation som ett verktyg för utvärderingsarbete i förskolan kan det uppfattas som ett statligt kontrollverktyg. Det förändrar uppfattningen av pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg och förskollärares redskap att ta makten över sin praktik (jfr Lenz Taguchi, 2000), och kan komma att påverka arbetet med pedagogisk dokumentation på förskolorna, betonar Alnervik (2013).

Enligt Dahlberg och Elfström (2014) kan framgången för diskursen om pedagogisk dokumentation, som iakttas över hela världen, förstås som en motkraft till den reformutveckling som har pågått sedan 1980-talet, en reformutveckling karakteriserad av styrningsfilosofier som "new public management", "total quality management" och "public choice" i en tid av global ekonomisk konkurrens. Inom forskargruppen för läroplansstudier och kulturreproduktion ifrågasätter man den styrningsrationalitet som genom decentralisering avser att ge de professionella större makt. Redovisningskraven tenderar att återta den decentraliserade makten, att recentralisera styrningen. Man frågar sig om kvalitetsredovisningen innebär att e:et i equality har försvunnit och lämnat kvar bara quality (Dahlberg & Elfström, 2014). Inom forskningsmiljön, skriver Dahlberg och Elfström, har tre konstruktioner av pedagogisk dokumentation genererats: "pedagogisk dokumentation som reflekterande praktik och formativ utvärdering; pedagogisk dokumentation som redskap för att utmana dominerande diskurser och pedagogisk dokumentation som transformativ kraft" (s. 268). Pedagogisk dokumentation har blivit en del av bedömningskulturen i förskolan i Sverige men är inte alltid förankrad i de filosofiska och teoretiska grunderna för dokumentationsformen. Därmed, menar författarna, finns det en risk att den bara blir teknik och förlorar sin progressiva kraft. De konstruktioner av pedagogisk dokumentation som beskrivs i texten kan ses som idéer som färdas över världen och sammanflätas med andra forskares konstruktioner. Konstruktionerna förändras, naturaliseras och neutraliseras också i relation till specifika kulturella kontexter, framhåller Dahlberg och Elfström. En slutsats är att i takt med att nationella utvärderingssammanhang förändras behöver också pedagogisk dokumentation återkommande dekonstrueras så att komplexiteten och rikedomen i barnens levda liv inte utesluts av olika kategorier för att värdera barnens lärande till exempel. Det är en reell risk när neoliberalism och individcentring bidrar till en konstruktion av det

entreprenöriella, problemlösande och flexibla barnet, betonar Dahlberg och Elfström.

I en artikel om pedagogisk dokumentation i engelska förskolor (early childhood institutions) diskuterar Bath (2012) barnens delaktighet med hjälp av de analytiska begreppen decentralisering, disciplinering, didaktik och dialog. Frågan om hur en pedagogik som involverar barnen i dokumentation kan utvecklas, besvaras i relation till vart och ett av begreppen. Bath (2012) finner att användande av learning stories som bedömning, kopplat till decentraliserings-begreppet, kan innebära att barnens röster involveras genom att såväl deltagande som kultur och narrativ betonas. Dokumentationen kan också genom den pedagogiska dokumentation, bli (mindre) disciplinerande då barnen kan bestämma över sitt eget lärande. Detta kräver i sin tur att man skapar en kontext där både barn och vuxna lyssnar på varandra. Vidare kan en bristmodell ersättas av en överskottsmodell genom didaktisk dokumentation, där läraren, snarare än att mäta, noterar och tolkar information om barnet mot bakgrund av barnet som kompetent och självsäkert (confident), argumenterar Bath. Bedömningarna blir samtidigt öppna för omtolkning av såväl barnet som dess familj. Slutligen, i ett dialogiskt perspektiv ses barn som samarbetspartners och samtalspartners i demokratisk anda och i ett sociokulturellt lärandeperspektiv (jfr Rogoff, 2003). Sammanfattningsvis menar Bath att en pedagogik som involverar barn i dokumentationen kräver ett förhållningssätt som inbegriper ett gemensamt kunskapskapande mellan alla inblandade i processen. Både pedagoger, barn och föräldrar måste gemensamt ansvara för att dokumentera lärande och att utveckla varierade sätt att kommunicera, sätt som också inbegriper nya digitala tekniker (Bath, 2012). Basford och Bath (2014) diskuterar de svårigheter yrkesutövande praktiker i engelska förskolor möter i att utveckla lärande till ett mer samarbetande företag, samtidigt som det finns ett ökat krav på ”bevis” på lärande vid en bestämd tidpunkt som drar i motsatt riktning. Författarna använder metaforen ”assessment game” för att fånga ansträngningen att jämka ihop de två motstridiga kraven. Man argumenterar också för vikten av att förskollärare kan tillämpa pedagogisk teori och kunskap i förskolepraktiken. Med kunskap kommer makt, menar författarna, och kan göra förskollärarna bättre rustade att spela bedömningsspelet (Basford & Bath, 2014).

Hur kommunikationen mellan barn och lärare utformas och vilket innehåll som dokumenteras i dokumentationssituationer på förskolan är föremål för en studie av Emilson och Pramling Samuelsson (2014). De finner att

kommunikationsformen kan kategoriseras i två huvudkategorier, *dokumentation – ingen kommunikation* och *dokumentation – riktad kommunikation*. Det vill säga, i det ena fallet är lärarna tysta observatörer som tycks upptagna av att observera hur barnen löser problemen och att få så bra foton, om dokumentationen sker så, som möjligt. I det andra fallet uppmärksammar läraren ett specifikt fenomen och för ett ivrigt samtal med barnen. Det är i hög grad läraren som styr samtalet och frågorna till barnen är mestadels slutna och öppnar inte upp för gemensamma reflektioner. Barnens prestationer är vad som dokumenteras. Studien visar också att lärarna finner det de vill se av barnens handlingar eller produkter kopplat till intentionen med aktiviteten. Det är också tydligt att barnen försöker svara i enlighet med lärarnas förväntningar och göra lärarna till lags. Resultatet ställer frågor om det finns en risk att dokumentation av vad barnen gör skapar en prestationskultur där barnen värderas för vad de uppnår och inte för dem de är säger Emilson och Pramling Samuelsson.

Rintakorpi, Lipponen och Reunamo (2014) använder sig av Ferraris (2013) sociala ontologi om inskriptioner, eller sociala objekt, när de studerar hur pedagogisk dokumentation kan användas vid inskolning av ett småbarn (toddler), Leo, i en förskola (kindergarten) i Finland. Dokumentationen om Leo, både texter, bilder och filmsnuttar, involverar både förskollärarna och föräldrarna. Syftet med dokumentationen var att underlätta för Leo att börja på förskolan. Ferraris begrepp *documentality*, och därtill kopplade begreppen *spår*, *registreringar*, *inskriftioner* och *dokument*, användes för att analysera dokumentationen. För dokumentationen användes ett dokumentationsmaterial i form av lösa, hårda, avlånga ark ihopsatta i en punkt till formen av en solfjäder. De anteckningar och bilder som lades in i solfjädern förstås som inskriptioner, i Ferraris mening, då de var skapade med en speciell intention. Genom sin reifiering fungerar dessa inskriptioner också som redskap för att överföra kunskap, i det här fallet mellan hemmet och förskolan säger Rintakorpi et al. (2014). Vidare förstås inskriptionerna som dokument i Ferraris mening, eftersom alla inskriptioner med institutionellt värde, får funktionen av dokument. Enligt Alasuutari, Markström och Vallberg Roth (2014) implicerar Ferraris tänkande att ”spår” och dokumentation äger agens, även om det inte sägs uttryckligen i Ferraris (2013) text. Leos solfjäder innehöll inskriptioner om omsorg (loving), att ha (having) och att vara (being). Med Ferraris begreppsapparat kan dokument vara starka, som gör någonting, och svaga, som registrerar fakta. Resultatet visar att Leos solfjäder fungerade som ett starkt dokument med både institutionellt värde

och pedagogiska implikationer. Över tid förändrades emellertid funktionen och solfjädern blev ett svagt dokument som inte heller brukades av föräldrarna för dokumentation. Användningen av solfjädern behöver förändras för att det ska kunna bli ett starkt dokument igen, hävdar Rintakorpi et al. (2014).

## Utvecklingssamtal

I utvecklingssamtal mellan lärare och vårdnadshavare samtalar förskollärarna med föräldrarna om hur barnen har det på förskolan och om barnens utveckling och lärande. Utvecklingssamtalet är ett påbjudet formellt möte där förskolläraren ska ansvara för ”utvecklingssamtalets innehåll, utformning och genomförande, och att vårdnadshavare är delaktiga i utvärderingen av verksamheten” (Lpfö982, 2010, s. 11). Markström (2009) visar att både barn och föräldrar och lärare är involverade i utvecklingssamtalen. Olika aktiviteter initieras och styrs av det institutionella ramverket för den här konferensen och aktörerna är mer eller mindre tvingade att bidra på olika sätt, menar Markström. Aktiviteterna handlar om att fylla i formulär och att genomföra samtal, både hemma och på förskolan, som sedan rapporteras under samtalet. Dessutom, säger Markström, påverkar dessa aktiviteter barnen och föräldrarna att bli själv-reflexiva på särskilda sätt. Enligt Bartholdsson (2007) är en central teknik för att styra självet kopplat till utvärderingskulturer, där värdering och självrensningen gör elever självreglerande och granskningsbara. Enligt Simonsson & Markström (2013) handlar utvecklingssamtalet i hög grad om att bedöma och utvärdera det enskilda förskolebarnet.

När det gäller innehållet i utvecklingssamtalen i skolan har Bartholdsson (2008) sett en förskjutning i institutionernas roll i relation till hemmet och hur innehållet i utvecklingssamtalet i ökad utsträckning fokuserar mer på person än på skolinnehåll (jfr Andreasson, 2007). Skolan tenderar att öka sitt fostrande innehåll, medan föräldrarnas ansvar för det traditionella skolinnehållet ökar. Enligt Markström (2005) kännetecknas utvecklingssamtal i förskolan bland annat av en dubbelhet med avseende på att det finns en procedur att följa som den professionella ansvarar för och ett utrymme för att gå utanför denna procedur. Dessutom finner Markström att det framstår som angeläget att åstadkomma en samstämmighet om vad som är sant med avseende framförallt på barnet i förskolan. Samtalen fungerar, menar Markström som en normaliseringspraktik där bilden av det normala



förskolebarnet också skapas. Enligt Gars (2002) beskrivs barnen i relation till utvecklingspsykologiska variabler och de dagliga rutinerna i förskolan. Två inslag i gestaltningen blir tydliga; det är barnens nivå i vissa variabler som ska beskrivas och bilden ska vara entydig. Trots att det under de senaste decennierna tillkommit mer pluralistiska och decentraliserade föreställningar om vad barn är och kan vara, dominerar alltså den utvecklingspsykologiska föreställningen om det universella, naturliga barnet i Gars studie (jfr Elfström, 2005).

Ett annat väsentligt innehåll i samtalet är talet om föräldrar och förskollärare där föräldraskap och förskolläraryuppgift fördelas. Gars (2002) finner att gränserna mellan föräldraskap och förskolläraryuppgift blir otydliga. Olika föräldrar bemöts på olika sätt beroende på familjernas förutsättningar, familjernas kapital, inom de områden som staten intresserar sig för, säger Gars och refererar till Donzelot och hans studie om hur förhållandet mellan stat och familj har utvecklats. Donzelot (1997) menar att för familjer med högt kapital i sådant som utbildningsnivå, förmåga att uppfostra barnen enligt rådande normer, förmåga att hålla tillräckligt hög hygienisk nivå och liknande präglades relationen mellan stat och familj av ett jämbördigt förhållande, ”contract”. För familjer med lågt kapital präglades relationen i stället av ”tutelage” (förmyndarskap).

Samtalen handlar också, enligt Gars (2002) om förskolan. På ett generellt plan uppfattar föräldrarna förskolan som en positiv barndomsmiljö som berikar barnen. Samtidigt finns det en oro för att de egna barnen inte ska bli synliga för förskollärarna. I samtalen blir föräldrarnas önskan om att barnet ska må väl, trivas och ha det bra tydlig. Det finns också föreställningar om att förskolan kräver ett speciellt slags barn. För föräldrarnas del handlar det om att förskolan ska kvalificera för ett framtida liv där man måste kunna hävda sig och fungera i grupp. Förskollärarna ålägger sig en funktion som i den institutionaliserade barndomen kan uttryckas som korrigerande. På så sätt, framhåller Gars (2002) blir förskolan en plats för normalisering, där det gäller att uppmärksamma avvikelser från normen inför att barnen ska flytta vidare i utbildningssystemets institutioner som fritidshem och skola.

Ur ett socialkonstruktivistiskt teoretiskt perspektiv studerar Alasuutari och Markström (2011) hur samtalen i föräldra - lärare konferenser utformar sig vid förskolor i Sverige och Finland. Samtalens funktion som en institutionell praktik framhålls. I dessa samtal antas också föreställningar om barn och barndom konstrueras och förhandlas. Analysen grundar sig på två

sorters utdrag ur de inspelade samtalen. De är episoder, för det första, när läraren initierar och gör en beskrivning, för det andra, när läraren uttryckligen definierar institutionella regler, normer och vanor angående barnets uppförande. Ett övergripande resultat är att det vanliga, förväntade, förskolebarnet skapas i relation till hur väl barnet anpassar sig till institutionens regler och rutiner. Det kan också konstateras att bedömningarna, eller konstruktionerna av det vanliga förskolebarnet, grundar sig på motstridiga förståelser som bygger på olika diskurser. Dels, finner Alasuutari och Markström, ses barnet som sårbart och beroende av den vuxne och dels ses det som kompetent och självständigt. Barnets självständighet framstår i studien som viktig, vilket stämmer med en tidigare studie av Kampmann (2004). Självständigheten är emellertid begränsad av de ramar och regler som utgörs av den institutionella ordningen på förskolan, menar Alasuutari och Markström.

Med utgångspunkt i tidigare studier om utvecklingssamtal (se t ex. Gars, 2002; Markström, 2009; 2011a; 2011b; Markström och Simonsson, 2011) undersöker Simonsson och Markström (2013) hur förskollärarna tolkar och resonerar om utvecklingssamtalen som en professionell praktik. Utvecklingssamtalen förstås som en komplex praktik både till form, innehåll och funktion. Författarna finner att ”på mikronivå görs utvecklingssamtalet till en arena för bedömning, normalisering och styrning av och för de olika aktörerna i förskolan” (s. 14). I relation till institutionsnivån och makronivå används de statliga direktiven via läroplanen ”för att omskapa och styra redan befintliga praktiker och därmed också skapa nya subjekspositioner för de inblandade aktörerna” (s. 14). Kopplat till ett granskningsamhälle kan utvecklingssamhället förstås som en interaktiv granskningspraktik där både föräldrar och förskollärare reflekterar och gör bekännelser (jfr Foucault, 1990), menar Simonsson och Markström. Såväl barnen och föräldrarna som förskollärarna och verksamheten är föremål för reflektionerna.

Den i nordiska förskolor förhärskande idén om det individuella, kompetenta barnet som har rätt att göra sin röst hörd är grund för Alasuutaris (2014) studie om föräldra-lärarsamtal i finska förskolor. Barns röster dokumenteras också, som förberedelse inför samtal mellan förskollärare och föräldrar, och studien undersöker vilken position barnets röst ges i dessa samtal. Genom en mängd olika dokumentationsformer, som portfolio och pedagogisk dokumentation exempelvis, transformeras barnens perspektiv till kontexter där barnet självt inte är närvarande, finner Alasuutari. Inför

samtalen, med individuella utvecklingsplaner som grund, hade föräldrar fått frågor som de skulle ställa till barnen och skriva ner barnens svar på ett formulär. Alasuutari visar att det finns tre olika sätt att gripa sig an och förhålla sig till barnets röst i dessa samtal; att se den som sekundär, att uppskatta den eller att vederlägga den. Barnens röster uppskattades och togs på allvar i samtalen, men mest när de var i linje med antaganden om vad som utmärker en förskola av god kvalitet. I annat fall vederlades de.

## Summering

Tidigare forskning om bedömningspraktiker i förskolan i Sverige är inte så omfattande. En orsak kan antas vara att begreppet bedömning i institutionssammanhang kopplas ihop med betyg och skolan snarare än förskolan. När det gäller bedömningspraktiker i förskolan har forskningen i stor utsträckning varit inriktad på IUP eller fokuserat på specialpedagogiskt perspektiv. Pedagogisk dokumentation är ett arbetsverktyg som används i allt större omfattning i förskolan och som också rekommenderas av Skolverket (2005; 2012a). Forskning om pedagogisk dokumentation har också ökat under senare tid. Ett annat ämne som varit i blickfånget för studier är utvecklingssamtalet. Vallberg Roth (2011) menar att ökningen av dokumentation och utvärdering i förskolan indikerar att educare-modellen får ge vika för en mer skol-inriktad läroplan. Hon ser tendensen som inbäddad i en transnationell trend av global tävlings- och konsumentstil. Enligt Vallberg Roth (2009) finns det en retorik som utgår från å ena sidan behovet av mer test, dokumentation och bedömning för att upptäcka och ge stöd tidigt åt barn som behöver. Å andra sidan, säger hon, verkar de resurssvaga eleverna bli mest utsatta i ett decentraliserat, individualiserat kontrollsamhälle. När bedömning och dokumentation ökar i förskolan blir det också viktigt med ökad kunskap och medvetenhet om risker möjligheter och konsekvenser som sådana praktiker kan få. Ett bristområde inom bedömningsfältet i förskola är forskning som berör bedömning och dokumentation mellan mikro- och makronivå i de- och recentraliserade målstyrningssystem (Vallberg Roth, 2015). Föreliggande studie utgör ett bidrag till detta bristområde genom att bedömningspraktiker så som de formas på mikronivå kopplas till statlig styrning liksom kulturell och social reproduktion.



## Del 2: Teori och metod

I avhandlingens andra del, som innehåller två kapitel, redogör jag för studiens teoretiska grunder och de analytiska verktyg jag har valt liksom för metodval och studiens genomförande.



## Kapitel 4. Teoretisk referensram

Att beforska den sociala världen innebär alltid att göra ontologiska och epistemologiska antaganden. Dessa antaganden är vägledande för val av metod och teoretiska analysverktyg (Alvesson & Sköldberg, 2008). Eller som Åsberg (2000/2001, s. 1) uttrycker det:

Varje kunskapsproduktion, som gör anspråk på att vara ”vetenskaplig”, har att utgå ifrån avgörande och val främst av ontologisk och epistemologisk art, dvs avseende vad för slags värld (ontologi) man söker vad för slags kunskap om (epistemologi) och inte i första hand hur man går tillväga (metod).

Föreliggande studie kan beskrivas som en reflekterande forskning där handlingar, närmare bestämt bedömningshandlingar, i en viss kontext, i det här fallet förskolan, tolkas i relation till politiska, i det här sammanhanget statlig styrning, och teoretiska perspektiv. Jag gör förvisso antaganden om den sociala världen, som gör handlingar och skeenden på förskolan begripliga. Dessa antaganden innebär att människors handlande och idéer påverkas och påverkas av samhällsliga strukturer och idéer i en verklighet som existerar oberoende av dessa idéer. Alvesson och Sköldberg (2008) formulerar detta synsätt på ett kärnfullt sätt:

(D)et är pragmatiskt fruktbart att utgå från att det existerar en verklighet utanför forskarens ego- och forskarsamhällets etnocentricitet (paradigm, medvetande, text, retoriska manövrerande), och att vi som forskare bör kunna säga något insiktsfullt om denna verklighet. (s. 16)

När det kommer till epistemologiska antaganden, har vad som kan betraktas som sann kunskap och hur den genereras genom forskning varierat och tolkats på olika sätt inom olika vetenskapliga paradigmen. Enligt Åsberg (2001) är rationalism, att kunskapen är förnuftsgrundad, och empirism, att kunskapen bygger på iakttagelser, avgörande epistemologiska hållningar. En traditionell uppfattning, hävdar Alvesson och Sköldberg (2008) är att objektiv, sann kunskap skapas genom att forskning följer vetenskaplig metod. Denna uppfattning motsägs av olika varianter av relativism, som antar att vetenskaplig kunskap är konstruerad, dvs. är en social och politisk produkt.

Enligt relativismen är det inte möjligt att uppnå kunskap om en objektiv verklighet som något skilt från subjektet som skapar kunskapen.

Berger och Luckmann (1991) argumenterar för att verkligheten är socialt konstruerad och hävdar att studier av den sociala världen måste analysera de processer där den uppstår. En väsentlig del av socialvetenskaperna är reflexivitet, det vill säga att forskarens sociala och kulturella bakgrund och medverkan i sociala processer tillerkänns betydelse i forskningsprocessen och därmed för resultatet (Hammersley & Atkinson, 2007; jfr också Bryman, 2016, s. 388). Det betyder också att forskningens kunskapsproduktion har konsekvenser, som att skapa ett klimat för politiska och praktiska beslut, stimulera aktioner eller förändra den studerade situationen i sig. Enligt Hammersley och Atkinson (2007) undergräver reflexivitet inte realismen som sådan, utan bara naiva former av realism. Inte heller innebär reflexivitet att forskning måste vara politisk, menar författarna, målet för all forskning är, och måste vara, kunskapsproduktion. Alvesson och Sköldberg (2008) talar om ”reflekterande empirisk forskning” som de menar

utgår från en skepsis mot vad som vid en yttlig anblick framstår som oproblematiske avspeglningar av hur verkligheten fungerar, samtidigt som man vidmakthåller tron på att studiet av lämpliga (genomtänkta) utsnitt av denna verklighet kan ge viktigt underlag till en kunskapsbildning som öppnar snarare än sluter, som ger möjlighet till förståelse snarare än fastställer ”sanningar”. (s. 20)

Reflekterande forskning kännetecknas av tolkning och reflektion, det vill säga alla, både triviala och icke-triviala, referenser till empirin är tolkningsresultat. Tolkningen utsätts för en kritisk granskning, en systematisk reflektion på olika nivåer som kvalificerar tolkningsarbetet genom att olika grundvalar bakom och i tolkningsarbetet beaktas, säger Alvesson och Sköldberg (2008). För den här avhandlingen innebär det att de bedömningar, eller bedömningspraktiker, som studeras, tolkas med hänsyn tagen till politisk styrning och förskolans kultur tillsammans med teoretiska förståelseramar och begrepp.

## Socialkonstruktionism

En övergripande utgångspunkt för studien är ett socialkonstruktionistiskt synsätt. Kunskapen om världen, ses i ett sådant perspektiv som socialt konstruerad (Burr, 2003; Berger & Luckmann, 1991). Det vill säga, människor som delar mening genom tillhörighet till samma samhälle eller kultur skapar



kunskap om sig själva och fenomenen som de erfar, inom ramen för vissa tolkningsraster (Hacking, 1999). Genom språket, som är centralt i denna process, konstruerar vi världen som vi uppfattar. Samtidigt ger vår uppfattning av världen, de sätt på vilka vi förstår världen och skeenden i den, verkliga konsekvenser för hur vi handlar (Burr, 2003). I studien är det förskolans sociala värld som står i fokus. Det innebär inte att den materiella världen i förskolan är oväsentlig. Hur rummen är möblerade, vilka leksaker, byggmaterial, böcker, målarverktyg och andra föremål det finns i rummen, hur stora utrymmena är, hur utemiljön ser ut, och andra liknande faktorer har betydelse också för hur den sociala världen utformas. Bedömningar av barn i förskolan, som är forskningsintresset för den här studien, sätts in i en kontext av politisk styrning men också konkret förankrade i förskolans praktik där de får sin utformning och praktiska genomförande. All mänsklig kunskap utvecklas, överförs och bevaras socialt, säger Berger och Luckmann (1991), och kunskapssociologin måste sträva efter att förstå de processer varigenom detta sker så att den för-givet-tagna verkligheten blir synlig. I föreliggande studie är det bedömningspraktiker i förskolan som är den för-givet-tagna verklighet som utforskas och görs synlig.

Som motvikt och ett alternativ till socialkonstruktionismen förs ofta kritisk realism fram. Inom kritisk realism vänder man sig mot ”det epistemologiska felslutet”, som blandar ihop vad som existerar med kunskapen om det som existerar, ontologin blandas ihop med epistemologin, enligt Bhaskar (1998). Alvesson och Sköldberg (2008) pekar på att kritiska realister erkänner sociala konstruktioner, men betonar det verkliga, vilket kännetecknas av att det har en kausal inverkan. Kritiken mot den kritiska realismen handlar framförallt om de starka anspråken på att belysa verkligheten och finna kausala samband. Till förtjänsterna hör att kritisk realism har bidragit med ett tydligt alternativ till både positivism och konstruktionistiska synsätt. Antipositivism är en otillräcklig utgångspunkt för att välja en kvalitativ ansats, den kritiska realismen utmanar socialkonstruktionister och manar till mer teoretiska analyser över och bortom empirin, menar Alvesson och Sköldberg (2008).

## Teoretiska och begreppsliga verktyg

Den teoretiska referensramen för studien, har växt fram i relation till såväl studieobjektet som det metodologiska angreppssättet och det empiriska materialet (jfr Willis & Trondman, 2000). Det innebär bland annat att

allteftersom erfarenheter från empirin förändrade mina frågor försköts också behovet av analytiska verktyg. På samma sätt har min förståelse för det empiriska materialet växlat, eller åtminstone förändrats, när jag har tittat på det ur ett specifikt teoretiskt perspektiv och med särskilda analytiska begrepp. Medan jag inledningsvis fokuserade på social reproduktion och sökte använda Bourdieus teori som grund, framstod den pedagogiska kontexten efterhand alltmer betydelsefull. Bernsteins begreppsapparat blev allt viktigare för att förstå och förklara de bedömningar som görs på förskolorna. Bedömningarna som en del av en internationell trend av mål- och resultatstyrning av offentlig verksamhet, framstod också som en nödvändig förutsättning att ta hänsyn till i tolkning och analys av bedömningspraktiker på förskolor. Teorier om statlig styrning behövdes därför som en del av de analytiska verktygen för att förstå bedömningspraktikerna i sin samhälleliga kontext.

Bedömningspraktikerna studeras på tre nivåer, eller ur tre synvinklar. För det första undersöker jag hur bedömningspraktiker formas i förskolan i relation till statlig styrning. För det andra undersöker jag vilka konkreta bedömningar som görs av barnen på förskolorna som en del av den pedagogiska praktiken. Till sist analyserar jag bedömningarna i ljuset av teorier om kulturell och social reproduktion. Bedömningarna förstås alltså som en del av en förskolekultur, som både producerar bedömningarna och villkoren för hur de väljs, görs och används, och produceras genom bedömningarna som styrning. Nedan redogör jag för de teoretiska begrepp och analytiska verktyg som används för att svara på mina forskningsfrågor.

## **Bedömning i förskolan och statlig styrning**

En väsentlig förutsättning för de bedömningspraktiker som studeras är att de ingår i en större samhällelig bild av granskningssamhälle, eller audit society, (Power, 1999; 2000). Staten styr förskolan, liksom övriga utbildningssystemet, genom mål och resultat och granskar måluppfyllelse genom olika inspektioner. Det är ett sätt att styra i ett decentraliserat samhälle där makten att utforma verksamheten, i enlighet med givna mål, ges till de individuella förskolorna. Power (1999) hävdar att:

audit is an idea as much as it is a concrete technical practice and there is no communal investment in the practice without a commitment to this idea and the social norms and hopes which it embodies. (s. 4)

Vidare kopplas granskningssamhället ihop med krav på ansvarighet, accountability (Power, 1999; 2000). Granskningen av, i det här fallet förskolan, kopplas också till förskollärarnas och förskolechefernas ansvarighet att svara upp mot målen för den pedagogiska verksamheten. De ökade kraven på statlig kontroll av utbildningssystemet tillsammans med marknadsanpassningen och föräldrars anspråk på insyn bidrar till att synliggöra förskolan (Löfdahl & Pérez Prieto, 2009b; 2010). Ett annat begrepp som kan knytas till granskningssamhället och den synliggjorda förskolan är performativitet (Perryman, 2012; Jeffrey & Troman, 2011; 2012). Performativitet är ett komplext begrepp som används på olika sätt. Perryman (2012) definierar performativitet som en disciplinär teknologi där bedömningar och jämförelser av vad som ses som effektivt används som kontrollredskap. Översatt till förhållanden som gäller för förskolan i Sverige talar Löfdahl & Pérez Prieto (2009b; 2010) om performativa krav. Det innebär att i den synliggjorda förskolan ökar kraven på performativitet, det vill säga att ständigt visa upp prestationer. Denna styrmodell av mål- och resultatstyrning genom inspektioner leder till ökad granskning och en recentralisering av statlig styrning (jfr Forsberg, 2014). Inspektionerna fungerar också som examinationer, kontroller, av om i det här fallet förskollärarna genomför, perform, den goda förskolan eller sitt goda arbete.

För att förstå den bedömning som görs på förskolorna i relation till statlig styrning tar jag en utgångspunkt i Foucaults (2003b) governmentalitybegrepp (jfr Fejes & Dahlstedt, 2013). Det innefattar två parallella styrningsteknologier varav den ena, *den suveräna*, verkar genom lagar, regleringar och bestraffningar. Den andra, *den disciplinära*, verkar genom individernas strävan efter normalitet (jfr Asp-Onsjö, 2011). Disciplin används av Foucault som ett överordnat begrepp för en rad tekniker och praktiker som syftar till att styra och leda individens beteende och som leder till normalisering.

Det ständigt verksamma straffsystemet, som går igenom alla de olika punkterna och som kontrollerar varje ögonblick inom de disciplinära institutionerna, jämför, differentierar, hierarkiserar, förenhetligar och utesluter. Kort sagt, det normaliserar. (Foucault, 1987/2003, s. 184)

Examinationen är central för den disciplinerande tekniken, och ett exempel på normaliseringsprincipen, som kombinerar övervakning och normaliserande bedömning (Fejes & Dahlstedt, 2013; Fejes, 2008; Sjöberg, 2011). Genom examen blir individualiteten också införd i ett system av antecknande och

dokumentsamlade och det uppstår en ”det skrivnas makt” som viktig för disciplineringsmaskineriet (Foucault, 1987/2003). I den här studien är det förskollärarna och deras bedömningar av barnen som är föremål för den statliga styrningen. Det är deras strävan efter normalitet, eller att utföra bedömningarna på rätt sätt, som här ses som ett uttryck för en disciplinerande styrningsteknologi, genom återkommande examinationer. Skriftliga rapporter och dokumentationer om arbetet på förskolan produceras av förskollärarna och lämnas till huvudmannen, i det här fallet kommunen. Paradexemplet på maktteknologier blir, för Foucault (1987/2003), Benthams panoptikon. Panoptikon är en arkitektonisk anordning som gör det möjligt för en observatör att se, till exempel alla interner i ett fängelse, utan att själv bli sedd. Internerna kan inte heller se varandra. På så sätt etableras en asymmetri mellan den som ser och den som blir sedd. Genom den allestädes närvarande anonyma blicken från kontrolltornet införlivar internen den disciplinerande blicken i sig själv och blir sin egen självövervakare och reglerare (Hermann, 2010; Mills, 2003). I den här studien förstås panopticon i Perrymans (2012) mening:

A culture of performativity leads to performances that measure efficiency. It is also the modern equivalent of the Panopticon, or rather the panoptic metaphor made real. (Perryman, 2012, s. 49)

En annan aspekt av konsten att styra människor och som hör ihop med governmentalitybegreppet är *självteknologier*, eller *conduct of conduct* (Ailwood, 2008; Burchell, Gordon & Miller, 1991). Ailwood (2004) uttrycker det:

Studies of governmentality are concerned not only with the regulatory practices of a particular state, but also with the conditions that are created in which individuals govern themselves and others. (s. 21)

Den statliga styrningen får alltså hjälp genom att individerna som styrs, i den här studien framförallt förskollärarna, också styr sig själva och varandra. Nära kopplat till självteknologier är *sanningsregimer* och *bekännelse* (Ailwood, 2008; Fejes, 2008). Enligt Foucault är sanning, makt och kunskap sammankopplade (Mills, 2003) och sanning är något som skapas i världen genom många begränsningar (Foucault, 2003d). De utsagor som betraktas som sanna kommer att cirkulera och reproduceras i samhället och de som betraktas som falska kommer inte att reproduceras. På så sätt skapas i varje samhälle sanningsregimer, vilka består av utsagor av auktoritetspersoner och som

accepteras av samhället i stort (Mills, 2003). *Bekännelse* är en av de mest framträdande självteknologier som Foucault utvecklade sig om och som han såg som en central komponent för att styra populationer (Fejes, 2008). I dag, säger Fejes och Dahlstedt (2013) kräver inte längre bekännelse närvaron av en specifik expert som bestämmer vad som är bra eller dåligt. Genom individualiserande teknologier skapar i stället subjekten sig själva i relation till normen för gott uppförande.

I förskolan ökar kraven på att dokumentera och rapportera resultat av förskolans verksamhet. Enligt Steyerl (2003; 2010) skapar det myckna dokumenterandet i samhället en speciell mentalitet där vi är upptagna av att skapa en väv av berättelser om oss själva och våra liv. Genom de krav som ställs från staten på ansvarighet (accountability) och redovisning (audit) genom dokumentation på förskolor blir dokumentationen här också en del av en styrningsteknologi. Dels fungerar den som ett redskap för den suveräna styrningen och övervakningen och dels bidrar dokumentationen till att skapa en sanningsregim (Foucault, 2003d; Rose, 1999). Steyerl (2003; 2010) är inspirerad av Foucaults idéer om governmentality och talar om documentality som betecknar hur dokument används i styrningen. Nedtecknade beskrivningar av vad som sker producerar en viss sanning som får tolkningsföreträdare framför andra möjliga tolkningar. Det är en styrningsteknik som kan sägas producera en verklighet, eller sanning, genom att den strukturerar vilka handlingsalternativ som är möjliga i en viss situation (jfr Asp-Onsjö, 2011). Denna sanningsproduktion stämmer överens med socialkonstruktionism, som det övergripande vetenskapsparadigmet för den här studien. Ferraris (2013), har utarbetat en social ontologi, där han kopplar sociala objekt till inskrivna handlingar. Han pratar om sådana inskriptioner som ger makt och kan kopplas ihop med governmentality.

I den här studien förstås dokumentalitet, eller documentality, och dokumentation som ett uttryck för styrning genom sanningsregimer i Foucaults och Steyerls mening. Men Steyerl (2010) pekar också på en inbyggd dubbelhet i dokumentationen. I dokumentationen fixeras sanningen i en viss form samtidigt som den blir synlig och kan motsägas. Det innebär att det alltid finns en möjlighet till *motstånd* inbyggd i all dokumentation. Också Foucault (1987/2003) betonar *motstånd*, som något ständigt närvarande i maktrelationer (Rainbow & Rose, 2003; Larsson, 2013). Ball och Olmedo (2013) sätter motståndsbegreppet i relation till Foucaults begrepp "care of the self". I en tid av neoliberal styrning av skolan där fokus lagts på subjektivitet, är det rimligt

att anta att maktkampen och motståndet kommer att föras kring lärarsubjekten, menar författarna. För den här studien är det skollagen (SFS 2010:800) och förskolans läroplan (Lpfö 98, 2010) som utgör de huvudsakliga ingredienserna i den suveräna styrningen. Att lagarna och förordningarna följs kontrolleras genom kvalitetsgranskningar, skriftliga rapporter som förskollärarna lämnar till huvudmannen, i det här fallet kommunen, och statliga inspektioner som genomförs av skolinspektionen. Resultaten av granskningarna presenteras offentligt på särskilda platser och bevakas av media. Den disciplinära styrningen tar sig uttryck i förskollärasträvan efter normalitet, att vara en god förskollärare, vilket inbegriper att bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete och att redovisa skriftligt till kommunens utbildningsförvaltning. För att förstå bedömningspraktikerna så som de formas på förskolorna i relation till statlig styrning använder jag begreppen *governmentality* och *documentality* tillsammans med *självteknologier*, *sanningsregimer*, *bekännelse* och *motstånd*, med grund i Foucaults och Steyerls idéer. Enligt Alvesson och Sköldberg (2008) brukar Foucaults teori betraktas som post-strukturalistisk. Detta brukar hänföras på en anti-humanistisk syn på individen (subjektet), att teorin saknar en positiv agenda och att diskursens konstitutiva konsekvenser betonas. Alvesson och Sköldberg (2008) menar dock att Foucault har reviderat synen på subjektet under sin sista period och att det i maktrelationer inneboende motståndet, som Foucault talar om, kan förstås som ett positivt alternativ. Maktrelationer innebär också kamp om makten, till exempel makten att definiera vilka bedömningar som ska göras av barnen på förskolorna. Det ger också utrymme för *agentskap*, en möjlighet för förskollärare att tänka och handla annorlunda, än den genom suverän och disciplinär styrning producerade sanningen (jfr Carlile, 2009; Löfdahl & Perez Prieto, 2009a). För mitt syfte blir begreppen om styrning analytiska redskap för att förstå hur bedömningarna formas genom statlig styrning. När det kommer till att analysera hur de konkreta bedömningspraktikerna formas mer detaljerat i relation till förskolekulturen, behöver jag andra redskap.

## **Bedömningspraktikerna – kulturell produktion och reproduktion**

Studien av bedömningar i förskolan förläggs till en kontext av förskolekultur, i betydelsen ”de koder, föreställningar och värden som människor delar (mer eller mindre, medvetet eller omedvetet) och som de kommunicerar och

bearbetar i socialt handlande” (Ehn & Löfgren, 2001, s. 9). De bedömningar som sker tolkas som uttryck för kulturell produktion och reproduktion (jfr Willis, 1981). Flera studier har undersökt förskolan som en arena för kulturell reproduktion (Ehn, 1983; 1986; Ehn & Löfgren, 2001; Ronström, Runfors & Wahlström, 1998; Lunneblad, 2006; 2009; 2013). Några studier sätter också förskolepraktiken i relation till social reproduktion (Palludan, 2007; Nelson & Schutz, 2007). Willis (1981) argumenterar för att göra åtskillnad på kulturell produktion, kulturell reproduktion och social reproduktion. För det första, säger Willis (1981) refererar begreppet social reproduktion till återskapandet av relationen mellan klasserna i en kapitalistisk ekonomi. Det är ett begrepp på hög abstraktionsnivå som säger väldigt lite om den konkreta reproduktionen. För att förstå hur social reproduktion åstadkommes är det nödvändigt att identifiera de delvis oberoende logikerna för kulturell produktion, hur ideologiska och begränsande processer producerar kulturell reproduktion från produktion och därmed kopplar till social reproduktion. Bidraget som kulturell produktion kan ge till reproduktionsteorier är känslan av aktivitet och handling och att lösningar på svårigheter finns tillgängliga, hävdar Willis (1981). Den här studien granskar kritiskt bedömningspraktiker som formas, produceras och reproduceras (jfr Willis, 1981), i förskolekulturen. Det är en praktik där handlande förskollärare och barn, i den kontext av statlig styrning som jag har målat upp, (re)producerar bedömningspraktikerna. Framförallt använder jag Bernsteins begreppsapparat för att förklara hur denna kulturella produktion och reproduktion, relaterat till makt och kontroll, resulterar i specifika bedömningspraktiker. Sist ställer jag denna kulturella (re)produktion i relation till frågor om social reproduktion.

### **Bedömning i ett utbildningssociologiskt perspektiv**

De studerade bedömningarna sker i förskolan som en del av utbildningssystemet, och därmed som en del av samhällelig produktion och reproduktion. Genom uppfostran och undervisning förs värderingar, kunskaper och samhällets organisering vidare till kommande generationer, eller som Lundgren (1983) uttrycker det: ”Uppfostran och undervisning är de processer genom vilka kulturen återskapas från en generation till nästa” (s. 11). Pedagogik kan, säger Lundgren (1983), förstås som lösning på ett samhälleligt problem som uppstår när produktionen skiljs från reproduktionen. Det vill säga när reproduktionen flyttas ut till institutioner utanför familjen uppstår ett

behov av texter som definierar, kodifierar, en viss uppfattning om mål och innehåll för utbildning. Texterna kommer, enligt författaren, också att etablera ett maktförhållande över utbildningsinstitutioner, vilka bidrar till att bevara rådande samhällsskiktning. Bernstein (1977; 1990; 1999; 2000) har visat hur olika utbildningspraktiker producerar, reproducerar och strukturerar ojämlikhet mellan olika sociala grupper. Här nedan redogör jag för på vilka sätt några av begreppen från Bernsteins teori bygge används i föreliggande studie.

### *Den pedagogiska apparaten*

Bedömningarna i förskolan görs i relation till givna mål för verksamheten, angivna av samhället. Vilka kunskaper som, i ett samhälle vid en given tid, anses vara den rätta för skolan att överföra till nästa generation definieras av läroplanen i vid mening (jfr Bernstein, 1973b; Popkewitz, 1997; Vallberg Roth, 2011).

Curriculum defines what counts as valid knowledge, pedagogy defines what count as valid transmission of knowledge and evaluation defines what counts as valid realization of the knowledge on the part of the taught. (Bernstein 1973b, s. 85)

Bedömningarna kan alltså kopplas till både det pedagogiska innehållet och pedagogiken. Bernstein (2000) poängterar också att pedagogisk praktik i den här meningen inte är begränsad till det som pågår i skolan. Med begreppet den pedagogiska apparaten (the pedagogic device) presenterar Bernstein (2000) en inneboende grammatik (i metaforisk mening) för pedagogisk diskurs. Pedagogisk diskurs i sin tur fungerar genom tre sinsemellan interrelaterade regler; distributiva regler, rekontextualiserande regler och evaluerande regler, och är med Bernsteins ord;

a principle for appropriating other discourses and bringing them into special relation with each other for the purposes of their selective transmission and acquisition. (Bernstein 1990, s. 181)

Pedagogisk diskurs syftar inte bara på innehållet (läroplan) utan även på deras överföring och genomförande (pedagogik), det vill säga hänvisar till vad som sänds liksom hur det legitima innehållet skall sändas, läras och evalueras, eller kontrolleras. De tre reglerna fungerar hierarkiskt på så sätt att de distributiva reglerna styr rekontextualiseringsreglerna vilka i sin tur styr evalueringsreglerna. Medan de distributiva reglerna ordnar och reglerar



distribueringen av kunskap, det vill säga utbildningens vad och hur, styr rekontextualiseringsreglerna transformationen av utbildningsinnehållet till en ny pedagogisk diskurs och evalueringsreglerna styr den pedagogiska praktiken. Tillsammans utgör dessa tre regler och tillhörande områden arenor för konflikter, där sociala grupper försöker dominera hur pedagogisk kunskap ska konstrueras och konstitueras (Bernstein 1990; 2000). Organisationen av kunskap, i form av läroplaner, och överföring av kunskap i form av pedagogik är, säger Bernstein, direkt relaterade till skillnader i den sociala uppdelningen av samhället.

### *Pedagogisk diskurs*

Den pedagogiska apparaten knyter alltså ihop hur med vad, var, varför och när. Pedagogisk diskurs definieras som en regel bestående av två underliggande diskurser, den ena, *instruktiv diskurs*, handlar om kunskaper och kompetenser, medan den andra, *regulativ diskurs*, handlar om social ordning (Bernstein, 2000). Den regulativa diskursen dominerar alltid den instruktiva diskursen. De båda diskurserna verkar på olika sätt på olika plan, så att på mikroplanet kan sociala ordningsfrågor komma att dominera innehållsfrågor. På makroplanet kan diskurserna innebära att kunskaper väljs ut och konstitueras utifrån vilka samhällseliga värderingar som är dominerande (Bernstein, 1990; 2000). Det är alltså den regulativa diskursen som bestämmer fördelningen av makt och kontroll både vad det gäller kunskapsproduktion (läroplan) och kunskapsöverföring (pedagogik). På så sätt fastlägger den regulativa diskursen vad som ses som möjligt och tänkbart respektive omöjligt och otänkbart i ett samhälle, liksom för olika samhällsklasser och pedagogiska identiteter (Bernstein, 1990; 2000). För den här studien är det på mikroplanet, i den pedagogiska praktiken, som den pedagogiska diskursen bidrar till tolkningen av det empiriska materialet.

### *Fält*

Bernstein talar också om tre fält; produktionsfältet, rekontextualiseringsfältet och reproduktionsfältet. På produktionsfältet opererar de distributiva reglerna vilka, genom att de producerar och skapar de pedagogiska diskurserna, påverkar tillgången på kunskaper och kompetenser för olika grupper i samhället (Bernstein 1990; 2000). Till exempel är studenter med större kulturellt kapital privilegierade inom utbildningssystemet. Genom *utvecklade språkkoder*, men också genom att de har ett utvecklat abstrakt tänkande,

*vertikala diskurser*, gynnas de i mötet med nya situationer och kunskaper i skolan. Inom rekontextualiseringsfältet, som Bernstein delar upp mellan det offentliga och det pedagogiska, opererar de rekontextualiserande reglerna. Medan det offentliga rekontextualiseringsfältet (ORF) påverkas och styrs av staten och statliga myndigheter styrs det pedagogiska rekontextualiseringsfältet (PRF) av andra aktörer som läromedelsföretag, testkonstruktörer (av t. ex TRAS) och utbildningsanordnare (exempelvis förskollärarytbildningen). Hur kunskapen väljs ut och distribueras på rekontextualiseringsfältet, ORF och PRF, regleras genom rekontextualiseringsreglerna. Bernstein (1990; 2000) menar att kampen om den pedagogiska apparaten alltid är starkast på rekontextualiseringsfältet och genom rekontextualiseringsreglerna. På reproduktionsfältet, det vill säga i de pedagogiska praktikerna, reglerar de evaluerande reglerna innehåll och det resultat som elever och lärare ska prestera, liksom hur det ska genomföras. De evaluerande reglerna kommer därför också att vara viktiga i forandet av pedagogiska identiteter. Bedömningarna på de studerade förskolorna sker alltså på reproduktionsfältet, i de pedagogiska praktikerna, och vad som blir bedömt bestäms av kunskaper producerade och distribuerade genom produktionsfältet och rekontextualiseringsfältet.

### *Igenkännings- och realiseringsregler*

Ytterligare två regler som är kopplade till den pedagogiska diskursen och praktiken och därigenom till maktrelationer är *igenkännings-* och *realiseringsreglerna* (recognition and realisation rules). Bernstein (2000) uttrycker det så:

Many children of the marginal classes may indeed have a recognition rule, that is, they can recognize the power relations in which they are involved, and their position in them, but they may not possess the realisation rule. If they do not possess the *realisation rule*, they cannot then speak the legitimate text. For these children, the experience of school is essentially an experience of the classificatory system and their place in it. (s. 17)

Barn från marginaliserade grupper kan alltså känna igen och förstå maktrelationerna som de är en del av men kan kanske inte genomskåda realiseringsreglerna så att de kan prestera, eller realisera, det som fordras av dem i den pedagogiska praktiken. De här reglerna kan förklara varför vissa elever klarar sig bra i skolan och andra klarar sig mindre bra. Bernstein hävdar att skolan är en institution som bygger på medelklassvärderingar och

medelklassagerande, vilket innebär att skolan, även på detta sätt, bidrar till social reproduktion (Bernstein 1990; 2000).

### *Klassifikation och inramning*

En betydelsefull aspekt av Bernsteins teori är makt och kontroll som han menar analytiskt verkar på olika nivåer men empiriskt är sammanvävda. Maktrelationer fungerar genom att de skapar, legitimerar och reproducerar gränser mellan olika kategorier av grupper, diskurser och agenter. Kontroll verkar genom att etablera legitima ordningsrelationer. Med begreppen klassifikation och inramning visar Bernstein hur processen av symbolisk kontroll kan regleras av olika modaliteter av pedagogisk diskurs (Bernstein, 2000). Klassifikation refererar till vad, men handlar inte om definitioner utan i stället om gränsdragningar, och specifikt om styrkan i gränsdragningar, mellan olika vad. Stark klassifikation innebär tydliga gränser medan svag klassificering innebär otydliga skiljelinjer mellan kategorierna. Både stark och svag klassificering innebär alltid maktrelationer, påpekar Bernstein (2000). Inramning handlar om kontroll, om vem som kontrollerar vad i en pedagogisk praktik. I det här sammanhanget talar Bernstein (2000) om förmedlare, (transmitters) och förvärvare (acquirer) för agenterna i en pedagogisk relation:

Framing /.../ regulates relations within a context, it refers to relations between transmitters and acquirers, where acquirers acquire the principle of legitimate communication. (s. 12)

Med undervisningssituationen som ett exempel beskriver Bernstein (1973b) inramningsbegreppet som vilken grad av kontroll lärare och barn har över urval, organisation och tidssekvensering för kunskapsöverföringen i den pedagogiska relationen. På förskolan är undervisningsbegreppet vidgat, och förstås som överföring av ett pedagogiskt innehåll vilket sker också under tiden som barnen leker. *Inramningen*, det vill säga vilken grad av kontroll förskollärarna har över urvalet, organiseringen och tidssekvenseringen för kunskapen som ska överföras är *svag*. Det innebär, påpekar Bernstein (2000), att *det ser ut som om* barnen har större kontroll över kommunikationen.

### *Pedagogiska koder*

Med hjälp av begreppen klassifikation och inramning kan Bernstein också precisera begrepp som sammansatt (collection) och integrerad (integrated) läroplanskod. Pedagogiska koder kan förstås som de regler eller den logik som

ligger till grund för hur den pedagogiska diskursen och praktiken utformas, liksom hur kunskapsbegrepp överförs inom en rad kontexter. En sammansatt läroplanskod innebär en stark klassificering och inramning, medan en integrerad läroplanskod innebär en svag klassificering och inramning (Bernstein, 2000). En undervisningsform, exemplifierat bland annat genom traditionella universitetsämnen, där ämnen, lärare och elever hålls isär utgörs således av en sammansatt läroplanskod, medan ett tvärvetenskapligt förhållningssätt är exempel på en integrerad läroplanskod. Förskolans läroplan och undervisningsform är exempel på en integrerad kod. Hierarkierna som skiljer olika kunskapsområden liksom kontrollen över förmedling och förvärvande är svag. Det pedagogiska innehållet, det vill säga det barnen förväntas lära sig, eller förstå, ingår i olika tema-områden och aktiviteter där olika ämnesinnehåll är diffusa och ingår i en helhet. Så kan till exempel ett tema innebära att ”undervisa”, det vill säga planera och genomföra aktiviteter som antas skapa förståelse för temats innehåll, om förskolans värdegrund. Inom ramen för temat genomförs samtidigt aktiviteter som fokuserar på läs- och skrivefärdigheter, förståelse för matematiska samband eller fenomen i naturen. Barnen kan få höra sagor som illustrerar temats innehåll och samtidigt bidrar till begynnande förståelse för vad det innebär att läsa och skriva. Eller en utflykt till skogen planeras och får innehålla inslag av att uppmärksamma och prata om barnens likheter och olikheter tillsammans med moment att räkna kottar och leta efter småkryp.

### *Osynlig pedagogik*

Enligt Bernstein (1983) kan man kalla en särskild form av förskolepedagogik för *osynlig pedagogik*. Kännetecknande för den osynliga pedagogiken är dels att lärarens kontroll av barnet är underförstådd och dels att läraren idealt ordnar en kontext för barnet att leva i och att utforska. I denna kontext kan barnet, till synes, välja fritt och strukturera sina handlingar i tid och rum. Det ser ut som om barnet själv reglerar sina aktiviteter och sociala relationer. Den vuxne, å sin sida, fäster inte särskilt stor vikt vid överföring och att barnet ska förvärva specifika färdigheter. Dessutom är kriterierna för att utvärdera pedagogiken många och vaga, vilket gör att utvärdering är svår att genomföra. När det kommer till bedömning inom ramen för den osynliga pedagogiken, kan man fråga sig vilka egenskaper hos barnet som är särskilt synliga för läraren. Bernstein (1983) framhåller två aspekter för att besvara denna fråga. För det första drar läraren slutsatser om barnets fortlöpande beteende

gällande barnets *utvecklingsstadium*, till detta kopplas begreppet beredskap. Den andra egenskapen rör barnets *yttre beteenden* och hit knyts begreppet sysselsättning, barnet ska sysselsätta sig med olika saker. Tillsammans bildar de två aspekterna av barnet begreppet ”beredd att göra”. Bernstein (1983) skriver:

Från ”görandet” drar läraren en slutsats om barnets ”beredskap” som kommer till uttryck i den aktuella verksamheten. Beredskapen i sin tur förebådar kommande ”sysselsättning. (s. 49)

Det grundläggande begreppet för den osynliga pedagogiken, säger Bernstein (1983), är lek, medan ”beredskap” och ”sysselsättning” är underordnade begrepp. De flesta, men inte alla, former av ”görande” kan betraktas som lek. Leken är både en aktivitet och en värdering av denna aktivitet, samtidigt som den är ett medel för barnen att ställa sig utanför läraren. Under leken blir barnet, och dess görande (eller inte görande), synligt för läraren och dennes värdering. För förskolläraren hör lek ihop med en teori som utgör grund för tolkning, värdering och diagnos. Denna teori är inte tillgänglig för barnet som inte vet vilka kriterier som realiserar i leken, till skillnad från hur barn kan veta vilka kriterier som realiserar i synlig pedagogik.

### *De tidiga språkkoderna och utveckling av begreppen*

Utgångspunkten för Bernsteins tidiga teoribygge var ett intresse av hur lingvistiska skillnader innebär olika möjligheter för utbildning mellan barn från olika samhällsklasser. Bernstein kunde visa hur språk, genom *utvecklad* och *begränsad språkkod*, både konstruerar och överför kunskap (Bernstein, 1973a; 1973b). När Bernstein diskuterar språklig social reproduktion använder han sig av begreppen utvecklad och begränsad språklig kod. En utvecklad kod kännetecknas av att vara kontextoberoende, mer oförutsägbar och universell, medan en begränsad språklig kod är kontextbunden, har en hög grad av förutsägbarhet och förankras närliggande i tid och rum. Genom sina studier fann han att medan både arbetarklassbarn och medelklassbarn tillägnade sig en begränsad språkkod, hade medelklassbarn i högre grad tillgång också till en utvecklad kod. Detta kopplade Bernstein ihop med en större geografisk, social och kulturell rörlighet för barnen från medelklassen. Det är viktigt att poängtera att Bernstein inte värderade den ena eller andra koden som bättre eller sämre, utan pekar på att det är samhället som, i vissa sammanhang, värderar tillgången till en utvecklad språkkod högre än den begränsade.

## DET MOTSÄGELSEFULLA BEDÖMNINGSUPPDRAGET

Clearly one code is not better than another; each possesses its own aesthetic, its own possibilities. Society, however, may place different values on the orders of experience elicited, maintains and progressively strengthened through the different coding systems. (Bernstein 1973a, s. 135)

Skolan är ett sådant institutionellt sammanhang som gynnar individer med en utvecklad språkkod, menar Bernstein (1973a). I förlängningen innebär det att samhället upprätthåller och medverkar till såväl en social reproduktion som en fortsatt social arbetsdelning (social division of labour) mellan arbetar- och medelklass. Som nämnts tidigare har Bernstein vidareutvecklat sin teori ända fram till sin död, och begrepp har förändrats under tiden. En vanlig kritik av Bernsteins teori om utvecklad och begränsad språklig kod har varit att den för det första kritiserade arbetarklassens sätt att förhålla sig till språk, och för det andra bidrog i skapandet av särskiljande av klasser (Sadovnik, 2001). Flera (exempelvis Hasan, 2002) menar att det snarare är en feltolkning av Bernsteins begrepp. Själv säger Bernstein (2000) i en intervju om hur han ser på relationen mellan kod och diskurs:

Elaborated and restricted code have not disappeared, nor have they been abandoned: they have been subsumed under higher order concepts. Thus from 1971 elaborated codes had to be specified as code modalities regulated by classifications and framings which immediately raises the question of, which and where and why, particular modalities were constructed. (Bernstein, 2000, s. 207)

Det vill säga, förklarar Bernstein (2000), medan utvecklad och begränsad kod inledningsvis refererade till olika tillgång till kodmodaliteter vilka betraktades som styrda av klass, blev nästa steg att förstå kodmodaliteter som realiserandet av olika diskursiva former. En *horisontell diskurs* kan definieras som kontextberoende, kunskap förvärvas genom vardagliga sammanhang och överförs genom allmänna överföringskanaler. *Vertikala diskurser*, å andra sidan, är mer abstrakta och därmed mer allmängiltiga (Bernstein, 1999; 2000).

Horizontal discourse relayed through a segmental pedagogy facilitates the development of a repertoire of strategies of operational –knowledges’ activated in contexts whose reading is unproblematic. /.../ The procedures of Vertical discourse are then linked, not by contexts, horizontally, but the procedure are linked to other procedures hierarchically. The institutional or official pedagogy of Vertical discourse is not consumed at the point of its contextual delivery but is an on-going process in extended time. (Bernstein, 2000, s. 160)

Även om den ursprungliga teorin om olika språkliga koder har kritiserats, menar Hasan (2002) att kod-teorin är exceptionell för att förklara hur social hemvist påverkar vem som lär vad. Med Bernsteins kodteori erbjuds en teori som är känslig för komplexiteten i interaktioner mellan språk, kultur och medvetande (consciousness), menar författaren. I en studie av kommunikation mellan mödrar och deras tre och ett halvt år gamla barn identifierade Hasan (2002) två olika språkmodaliteter, av meningsinnehåll, *informativ modalitet* respektive *formativ modalitet*. Dessa två modaliteter kopplades till Bernsteins begrepp *utvecklad* respektive *begränsad kod*. Vidare kunde Hasan (2002) identifiera två kluster av semantiska kännetecken vilka samlades under rubrikerna *med inledning* (prefaced) och *för givet tagna* (assumptive). Dessa kluster fångar systematiska skillnader mellan hur mödrar från dominerande respektive dominerade socialgrupper kommunicerade med sina barn. Hasan (2002) påpekar att den formativa modaliteten inte innebär pedagogiska intentioner, och hävdar i stället att lärandet är själva principerna för koden som är den relevanta koden för det sociala subjektet. Principerna för systematisk variation i kunskapsöverföring inpräntas tidigt, då identiteter formas och relevanta ordningar etableras, menar Hasan (2002). Den här studien fokuserar på förskollärares bedömningshandlingar av barnens utveckling och lärande. Med stöd i Hasans argumentation använder jag begreppen *utvecklad* och *begränsad kod* för kommunikationen mellan förskollärare och barn som de framträder genom bedömningspraktikerna. Det är alltså bara samtalen mellan barn och förskollärare som granskas, *inte* hur föräldrar och barn kommunicerar med varandra.

Hur bedömningarna av barnens kompetenser och eventuella prestationer formas i den konkreta förskolepraktiken och i relation till överföringen av det pedagogiska budskapet analyseras i den här studien med begreppen *instruktiv* och *regulativ diskurs*, samt *sammansatt* och *integrerad läroplanskod*, för att rama in innehållet i läroplanen. Med *synlig* och *osynlig pedagogik* tillsammans med *utvecklad* och *begränsad kod* analyseras hur det pedagogiska budskapet klassificeras och inramas. För evalueringen, eller bedömningen, av det pedagogiska budskapet används begreppen *igenkännings-* och *realiseringsreglerna*. Till sist sätts bedömningspraktikerna också i relation till socialiserande budskap som framträder i det empiriska materialet och social reproduktion. Med Willis (1981) diskussion tar jag avstamp i kulturell produktion och reproduktion i förskolornas bedömningspraktiker, och ställer dem i relation till social reproduktion.

## Bedömningspraktiker och socialiserande budskap

För att skapa mening åt de skilda socialiserande budskap som träder fram i mitt empiriska material sätter jag de studerade bedömningspraktikerna i relation till teorier om social reproduktion. Inspirerad av Nelson och Schutz (2007), som tillämpar Lareaus (2003) uppfostringsstilar kopplade till social klass på fostran i barninstitutioner, undersöker jag vilka socialiserande budskap som framträder i bedömningspraktikerna på de studerade förskolorna. Lareau (2003) använder begreppen *concerted cultivation* respektive *accomplishment of natural growth* för att visa hur medelklassfamiljers och arbetarklassfamiljers uppfostringsstil skiljer sig åt på ett systematiskt sätt. Medan medelklassföräldrar argumenterar med sina barn och ser som sin uppgift att på olika sätt ”kultivera” barnens förmågor, fostrar arbetarklassföräldrar sina barn genom direkta tillsägelser och att låta dem leka och umgås med kamrater i närheten på sin fritid. Nelson och Schutz (2007) argumenterar för att pröva hur dessa begrepp kan vara tillämpliga också inom utbildningsinstitutioner. Förskolan ses som betydelsefull för barns fortsatta skolkarriär och det är därför angeläget att titta närmare på fostran i förskolan i ljuset av fostransstil, menar Nelson och Schutz (2007). I den här avhandlingen kopplas socialiserande budskap till bedömningar av barnens utveckling och lärande.

Bourdieu (1990, 1997) begrepp *habitus* och *kulturellt kapital* blir användbara för att förklara dessa socialiserande budskap. Bedömning av barnens utveckling och lärande iscensätts i förskolorna också i utvecklingssamtal mellan föräldrar och förskollärare. Enligt Karlsen Bæck (2005) involverar sig föräldrar med olika social och kulturell bakgrund barnens skola på olika sätt. Särskilt är det tydligt hur olika kulturellt kapital skapar kollision när det handlar om föräldrar från minoritetsgrupper, menar författaren. Också Bouakaz (2007) har studerat föräldrars involvering i skolan och pekar bland annat på att trots goda ambitioner från båda parter identifierades hinder som kunde relateras till såväl skolan och lärarna som föräldrarna och det område där de bodde. Bourdieu har utvecklat en teori för att studera den sociala och kulturella reproduktionen av makt bland individer och grupper. Teorin erbjuder en genetic theory of groups (Swartz, 1997) som förklarar hur små grupper, särskilt familjer, skapar och behåller enhetlighet och därigenom bevarar eller förbättrar sin sociala position. Enligt Swartz (1997) är Bourdieus sociologi ett försök att hitta en medelväg mellan kulturell idealism och



historisk materialism genom att föreslå en materialistisk men inte förenklad förklaringsmodell till kulturellt liv. Det är alltså en heltäckande teori om mänskliga praktiker som Bourdieu har utarbetat. Här nedan redogör jag för hur Bourdieus viktigaste begrepp *kapital*, *habitus* och *fält* förstås och bildar grund för den analytiska begreppsapparaten som jag använder för att förstå den sociala reproduktionen i förskolans bedömningspraktiker.

### *Kapital*

Kapital är ett centralt begrepp i Bourdieus teori och kan översättas med värden, tillgångar eller resurser. Dessa värden kan vara antingen ekonomiska eller symboliska. Enligt Bourdieu är ekonomiskt kapital bara en av flera former av kapital. Redan med sin första större studie, om de kabyllska bönderna på 1950-talet, utvecklade Bourdieu sin teori om en symbolisk ekonomi. Det är en ekonomi som är ”misskänd” av de inblandade och som kan fungera bara under den förutsättningen. Det mest grundläggande begreppet i Bourdieus sociologi kan sägas vara *symboliskt kapital*, vilket är ett mycket allmänt begrepp som fångar in det som erkännes (Broady, 1991). Det handlar om att vissa människor eller institutioner, examina eller titlar, konstverk eller vetenskapliga arbeten betraktas och erkänns som mer värda än andra. Erkännandet är inte något som bestäms av den enskilde individen, även om olika individer har olika stor möjlighet och makt att påverka vad som tillerkänns värde, utan vilar på grupperns trosföreställningar, säger Broady (1991). Individer använder sig av olika resurser, kulturella, sociala och symboliska, för att behålla och förbättra sin position i den sociala strukturen. Det är när dessa resurser fungerar som en social maktrelation som Bourdieu kallar det kapital. Konsten att skriva är exempelvis inte i sig liktydigt med kapital. Först när skrivarkonsten har nått en specifik form och tillerkänns ett värde i samhällets kulturella finrum, förstås det som kapital. Ett annat av kapitalbegreppen som enligt Broady (1991) är det mest bekanta är *kulturellt kapital*. Kulturellt kapital är till exempel sådant som examina från respekterade läroanstalter, förtrogenhet med klassisk musik eller förmåga att uttrycka sig kultiverat i tal och skrift. Det kulturella kapitalet kan betraktas som en underavdelning till symboliskt kapital. Kulturbegreppet i Bourdieus mening är kopplat till de dominerandes kultur (jfr Willis, 1981). Bourdieu behandlar också ett antal mer specifika arter av symboliskt kapital som utbildningskapital och vetenskapligt kapital till exempel (Broady, 1991). Kopplat till förskolans bedömningspraktiker kan kunskap om förskolans pedagogik och

förväntningar på barnens uppförande och utveckling ses som en form av kulturellt kapital. En förälder med ett sådant kapital har större möjlighet till inflytande och påverkan i förskolan. I olika förskolepraktiker antas också olika kulturellt kapital komma till användning och skapas.

### *Habitus*

Habitus är både en ”genererande princip för objektivt klassificerbara praktiker och system för att klassificera (principium divisionis) samma praktiker” (Bourdieu, 1993, s. 298). Genom de erfarenheter en människa gör under sitt liv skapas ett system av dispositioner som vägleder hennes sätt att handla, tänka och orientera sig i den sociala världen. Sådana dispositioner bidrar därför också till att den sociala världen återskapas eller, ibland, förändras (jfr Bourdieu, 2000; Broady, 1991; Bunar, 2001). Våra dispositioner, vilka vi är, våra självuppfattningar och omvärldsperception, är beroende av de positioner vi har i den sociala och kulturella hierarkin med avseende på sociala och kulturella faktorer. Bourdieu och Wacquant (1992) beskriver habitus som internaliserade strukturer som hjälper individen att tänka och handla och som manifesterar sig i så gott som allt hon gör från språk och kroppshållning till filmsmak. Ett annat sätt att beskriva habitus är som en socialt konstituerad *känsla för spelets regler*. Bourdieus habitusbegrepp gäller både individer och grupper, påpekar Broady (1991). En förutsättning för att habitus ska förändras är att överensstämmelsen mellan habitus och den sociala världen brister.

Begreppen habitus och kapital hänger nära ihop på så sätt att habitus förstås som en av kapitalets existensformer (jfr Broady, 1991). Samtidigt som habitus kan sägas vara förkroppsligat kapital är det inte självklart att habitus är kapital. Även om alla människor per definition är utrustade med habitus värderas olika habitus olika högt. Det är marknaden för den symboliska ekonomin, i Bourdieus mening, som avgör vilka delar och effekter av denna habitus som fungerar som kapital. Habitusbegreppet ger möjlighet att studera människors vardagsliv, handlingsmönster och uppfattningar samtidigt som det subjektivistiskt-interaktionistiska angreppssättet, vilket Bourdieu starkt kritiserar, kan undvikas (jfr Bunar, 2001). Genom att införa begreppet fält kan han undvika också den objektivism som han har kritiserat lika hårt.

### *Fält*

Enligt Bourdieu (Bourdieu & Wacquant, 1992) handlar införandet av fältbegreppet om att tänka relationellt. Ett fält är en dynamisk företeelse, som

domineras av ett fenomen (t ex politik, ekonomi, utbildning, boende, kultur som estetisk verksamhet) och är ett strukturerat system av sociala positioner vars natur bestämmer villkoren för dess innehavare. De sociala positionerna kan innehas av såväl personer som institutioner. Den sociala världen består av en massa fält som ”förutsätter och påverkar varandra genom ett nätverk av relationer och ömsesidigt beroende mellan de individer, institutioner och organisationer som är verksamma inom de olika fälten” (Bunar 2001, s. 273-274). Ett fält är också ett system av sociala krafter mellan de olika positionerna och deras interna maktförhållande styr strukturen på fältet. Fältets inre struktur och förhållande till andra fält förändras, som en konsekvens av om maktförhållandet mellan de olika positionerna förändras. I fältet pågår ständiga kamper om olika positioner och resurser. De olika formerna av kapital, ekonomiskt, kulturellt, symboliskt och socialt, får olika relativt värde i olika fält och bestäms av varje fält (Bourdieu & Wacquant, 1992). Bunar (2001) poängterar att de olika kapitalformerna är sammanflätade och påverkar varandra ömsesidigt. De är också överförbara inom familjen, säger författaren, och exemplifierar hur en välbeställd familj bosätter sig i ett högstatus område, där barnen går i högstatusskolor och lär sig och internaliserar vissa värderingstyper av kulturellt kapital. Sådana värderingstyper kan vara studiemotivation, smak för kläder, musik, film, fritidsintressen och framtidsplaner. Genom det kulturella kapitalet kan barnen knyta kontakter och utveckla relationer med andra i liknande sociala miljöer. Därigenom omvandlas det kulturella kapitalet till socialt kapital, vilket i sin tur kan användas för att nå sådana positioner i samhället som förknippas med symboliskt kapital.

I skolan utgör, enligt Bourdieu, den dominerande klassens habitus ett slags mall för hur önskvärda kunskaper utformas. Det gör att de barn som fått grunden till dessa kunskaper i den primära socialisationen har ett försprång framför de jämnåriga som fått en annan grund i sin primära socialisation. På samma sätt som de dominerande ekonomiska institutionerna är utformade till förmån från dem som har ekonomiskt kapital är utbildningssystemet utformat till förmån för dem som har kulturellt kapital, hävdar Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 2008). Bland de främsta utsorteringsmekanismerna i skolan är språket och uppmuntrande av olika typer av intresse. Bunar (2001) hävdar att hela processen legitimeras av en ideologisk bild av formell likvärdighet och lika möjligheter för alla. När de ”kapitalfattiga” har internaliserat denna bild, börjat betrakta den som rimlig och naturlig och därvidlag anpassat sina

insatser till förväntningar, då har de, menar Bourdieu, utsatts för symboliskt våld” (Bunar, 2001, s. 31). Bourdieus sociologiska projekt är genomsyrat av övertygelsen att det är omöjligt att skilja ut utbildningssociologin från kultursociologin. En central tes är att ”ojämlikheten inför skolan är en aspekt av ojämlikheten inför kulturen” (Broady, 1991, s. 181). För den här studien är det med hjälp av Bourdieus begrepp *kulturellt kapital*, *språkligt kapital* och *institutionellt habitus* jag kan förstå förskolorna som platser för skapandet av och användandet av olika habitus. För analysen kopplat till socialiserande budskap och social reproduktion använder jag begreppen *uppförandekultur* och *förhandlingskultur* för att fånga de skillnader i fostransstil och bedömningar av barnens språkliga och sociala förmågor som träder fram i mitt material. Jag använder också *känsla för spelet* för att analysera framförallt samtalen mellan förskollärare och föräldrar och föräldrarnas involvering i bedömningarna på förskolorna. Innan jag sammanfattar hur de teoretiska verktygen kommer till användning, behöver jag också definiera begreppet kultur så som det förstås i relation till den här studien.

## Kulturbegreppet

Begreppet kultur är ett undflyende begrepp som används på flera olika sätt. När Bourdieu talar om kultur så talar han om Kulturen, med stort K, och kulturellt kapital som ”den art av symboliskt kapital som dominerar i ett land som Frankrike” (Broady, 1991, s. 173). Det är alltså frågan om sådant som språkbruk och smak när det gäller litteratur, konst och teater till exempel. Översatt till svenska förhållanden skulle man kanske kunna kalla det för bildning föreslår Broady (1991). Gytz Olesen (2010) menar att Bourdieus begrepp kulturellt kapital bryter med essentiella föreställningar om ojämlikhet och mångfald.

Ojämlikheten uppfattas hos Bourdieu mer komplext än i klassisk socialgruppsindelning. Det kulturella kapitalet är det symboliska kapitalet som uttrycker sin dominans i ett givet kulturellt sammanhang. (Gytz Olesen, 2010, s. 124).

Ett vanligt användande av kulturbegreppet är i relation till etnicitet och mångkultur (Roth, 1998; Lunneblad, 2006; 2009; 2013). Anthias (2011) menar att kultur och identitet är föremål för ökad uppmärksamhet i utbildningssammanhang och politiska diskussioner kopplat till upplevda problem med etnisk olikhet och migration. Det kulturella kan, menar Anthias

(2011), delas upp i ett otal olika aspekter så som traditioner, sätt att kommunicera, sociala former och konstformer, för att nämna några. Vidare pekar Anthias på svårigheten att dra en gräns mellan det sociala och det kulturella och menar att all social praktik är genomsyrad av det kulturella. I en studie om medierat lärande bland immigrerade etiopiska judar i Israel, diskuterar Berhanu (2001) betydelsen av kulturella skillnader för erfarenheter av medierat lärande. Man har diskuterat huruvida iakttagna skillnader i lärande mellan inhemska judar och immigrerade etiopiska judar beror på kulturell olikhet eller kulturell deprivation. Med stöd för kulturell olikhet som förklaringsmodell, har Berhanu tittat närmare på hur olika erfarenheter interagerar i medierat lärande-processer i skolan. Skolan är en plats för desocialiserande och resocialiserande processer som syftar till att normalisera, i det här fallet de etiopiska judarnas, livsstil, sociala och kulturella mönster, ja till och med att forma en helt ny identitet, hävdar Berhanu. Lunneblad (2013) pekar på förskolan som nyanländas ofta första kontakt med det svenska samhället och att samhällets mål för mångkultur från 60- och 70-talen har förskjutits mot interkulturella mål. Det vill säga en strävan att undvika ensidig fokusering på etnisk olikhet och lyfta fram mångfald som grund för samhällsgemenskapen (Lunneblad, 2009). Trots goda intentioner om lika rättigheter och skyldigheter, verkar en illusion om en enhetlig svenskhet skapas, som också tillskrivs vara förutsättning för att samhället ska fungera och för nationell tillhörighet. Svenskhet innebär, säger Lunneblad (2013), att det svenska skapas som förhandlingar om gemensamma ”svenska” föreställningar och normer i kontrast till andra kulturer, i det här fallet nyanlända barn och föräldrar. Teman som uttryck för ”det svenska” är, finner Lunneblad, bland annat firandet av högtider, mat, tid och kläder, vilket också sätts i relation till förskolans rutiner.

Kulturbegreppet har också använts i etnografiska studier av olika samhällsklassers möjligheter och hinder att skaffa sig framskjutande positioner i samhället, man talar om medelklasskultur och arbetarklasskultur (jfr Willis, 1993). Också sådant som skolkultur (Berg, 1999; Isling Poromaa, Holmlund & Hult, 2012) och förskolekultur (Ehn, 1983) liksom ungdomskultur (Sernhede, 2009) används. I sin etnologiska studie från början av 1980-talet ”Ska vi leka tiger?” beskriver Ehn (1983) daghem som ”ett kulturellt system som skapar och återskapar grundläggande tanke- och värdemönster med en mer allmän giltighet” (s. 15). Med Ehn och Löfgren (2001) och i efterföljd till Ehn ser jag de handlingar och strukturer som definierar förskolans praktik som

förskolekultur. Det innefattar ett handlingsorienterat perspektiv på kultur som det sätt på vilket erfarenhet organiseras. Det kulturella söks i ett sådant perspektiv, menar Ehn och Löfgren (2001), i människors invanda handlingar, deras färdigheter och kroppsliga dispositioner, det vill säga det som Bourdieu kallar för habitus. På senare tid nämns bedömningskultur som kännetecknande för dagens utbildningssystem. Insulander och Svärdemo-Åberg (2014) talar om ”intensifierad bedömningskultur” och kopplar det till ett ökat intresse för kunskapsmätningar och granskningar av verksamheter för att säkerställa kvalitet och synliggöra lärande. Specifikt har författarna tittat på hur innehållsliga och relationella dimensioner av kunskap som kommer till uttryck och erkänns i förskolans systematiska kvalitetsarbete. Också Forsberg (2014) talar om bedömningskulturer kopplat till granskningsområdet. De bedömningar som studeras i den här avhandlingen tolkas som en bedömningspraktik, som en del av en förskolekultur där observation och bedömning av barnens utveckling har en långvarig tradition.

## Summering

Sammanfattningsvis använder jag både teorier om makt och styrning tillsammans med teorier om kulturell produktion och reproduktion. I enlighet med Hannus och Simola (2010) argumenterar jag för att en studie om bedömning i relation till statlig styrning behöver analytiska begrepp som förenar nivåerna. Hannus och Simola (2010) argumenterar för att förena Foucaults och Bourdieus teorier för att studera hur skolor tar emot och påverkas av ”new governance”. Det ger möjlighet att fokusera såväl politiken som det politiska, menar författarna. Både Foucault och Bourdieu ser, hävdar författarna, makt som ett nätverk av relationer där subjekt styrs av, och delvis påverkar, strukturer. Hannus och Simola (2010) sammanfattar Bourdieus och Foucaults bidrag på följande sätt:

Bourdieu provides a basis on which to outline how dispositifs are generated through habitus, forms of capital, discursive formations, forms of distinction and power mechanisms. However, he does not analyse general forms of power such as sovereignty, discipline, governance, self-governance and biopower in the way Foucault does. (s. 5)

I den här studien använder jag Foucault för att analysera hur statlig styrning verkar på bedömningspraktikerna i förskolan, tillsammans med Steyerls begrepp *documentality* som grundar sig i och specificerar Foucaults begrepp

*governmentality*. Begreppen *sanningsregimer* och *bekännelse* fungerar som analytiska begrepp för hur makten verkar genom förskolornas bedömningspraktiker.

För de konkreta bedömningspraktikerna på förskolorna utgår jag från Willis (1981) argumentation om att skilja mellan kulturell produktion, kulturell reproduktion och social reproduktion. Bedömningspraktikerna som de formas i förskolekulturen genom förskollärarnas handlande förstås som kulturell produktion och reproduktion. Med hjälp av Bernsteins begrepp *instruktiv* och *regulativ diskurs*, tillsammans med *sammansatt* och *integrerad läroplanskod*, för det pedagogiska innehållet, kopplas bedömningarna till förskolan som en konkret pedagogisk praktik och kulturell reproduktion. *Osynlig pedagogik* används för att analysera överföringen av det pedagogiska budskapet. De analytiska verktygen *klassifikation* och *inramning* (Bernstein, 1983; 2000) fungerar som analytiska verktyg för de valda begrepp som används i den här studien. Slutligen ställer jag den kulturella produktionen och reproduktionen av bedömningspraktikerna i förskolan i relation till frågor om social reproduktion. Inspirerad av Nelson och Schutz (2007) prövar jag det empiriska materialet mot *socialiserande budskap*, *kulturellt kapital* och *institutionellt habitus*.





## Kapitel 5. Etnografi

Den här studien har genomförts inom ramen för en etnografisk ansats. Det innebär att jag har jag skaffat mig förstahandserfarenheter om förskolans bedömningspraktiker genom deltagande observationer på två förskolor (jfr Bryman, 2016; Gordon, Holland & Lahelma, 2001; Hammersley & Atkinson, 2007). Med sina rötter i antropologin har etnografi fått allt större användning också inom pedagogisk forskning under senare tid (Beach, 2010; Gordon, Holland & Lahelma, 2001; Kullberg, 2014; Larsson, 2006). Enligt Walford (2008a) är etnografin, som studiet av en kultur där uppmärksamheten balanserar mellan individen och bredare sociala strukturer, en passande forskningsstrategi för skolväsendet. Men det är svårt att finna en enskild definition som täcker hela forskningsfältet, snarare varierar definitionerna både i relation till teoretiska perspektiv och metodologiska tillämpningar (Beach, 2011; jfr Gordon, Holland & Lahelma, 2001; Hammersley & Atkinson, 2007). Trots skilda definitioner finns det betydelsebärande likheter för all etnografi. Hammersley (2006) lyfter fram förstahandsstudium av människors agerande i en bestämd kontext som centralt för etnografiska studier. Lika viktigt, menar Hammersley emellertid, är att utveckla en analytisk förståelse av perspektiv och handlande som kanske går tvärt emot hur informanternas uppfattar världen. Beach (2011) lyfter fram ”...an emphasis on an active and creative citizen and an assumption that there is a dialectical relationship between human social practices, human consciousness and social structures” (s. 572) som utmärkande för etnografi. Denna syn på människan som aktiv agent som styr och styrs av sociala strukturer ligger i linje med den här studiens grund i socialkonstruktionismen (Berger & Luckmann, 1991).

Bedömningspraktiker i förskolan studeras här som uttryck för kulturell och social (re)produktion i förskolan som en institutionell social praktik. Förskolepraktiken ses också specifikt som förskolekultur (jfr Ehn, 1983; 1986; Ehn, & Löfgren, 2001; Markström, 2005). Med ett etnografiskt angreppssätt kan det förskolepedagogiska fältet studeras som en social praktik, där förskollärarna handlar både medvetet och styrda av sociala strukturer i ett dialektiskt förhållande (jfr Beach, 2011; Walford, 2008a). Som Korp och Risenfors (2013) påtalar handlar etnografisk forskning om att delta i och vara

en del av människors ”levda kultur”(s. 77). Med föreliggande studie söker jag förstå hur statlig styrning och makt verkar på och i bedömningspraktiker i förskolan och vilka konsekvenser den kan få för förskollärare och barn. Därigenom kan studien också betraktas som kritisk etnografi. Som Thomas (1993) uttrycker det; ”Critical ethnographers describe, analyze, and open to scrutiny otherwise hidden agendas, power centres, and assumptions that inhibit, repress, and constrain” (s. 2). Enligt Thomas (1993) grundar sig kritisk etnografi i det ontologiska antagandet att innehåll och strukturer i kulturen gör livet onödigt hårt för en del människor. För den kritiske etnografen är språk en form av makt och målet är att undersöka såväl språket i data som språket vi använder när vi talar om data för att identifiera traditioner, normer och andra kulturella artefakter vilka skapar tillträde till ett liv i underläge och hindrar alternativa innebörder.

En väsentlig aspekt av etnografier är hur teori används och kopplas till empiri. Enligt Willis och Trondman (2000) kan teori vara utgångspunkt, medel och resultat av etnografiska studier. De argumenterar för att teori måste göra nytta i relation till studiens frågeställningar och bidra till förståelsen av det studerade fenomenet (jfr Aspers, 2011). Korp och Risenfors (2013) lyfter fram diskussionen om teori respektive empiri i etnografiska studier och pekar på det ömsesidiga beroendet. Att som etnografisk forskare kunna skapa mening av det som man observerar kräver teoretiska förståelse, framhåller författarna. När det gäller teori i relation till kritisk etnografi, talar Beach (2008) om teoretiskt informerad kritisk etnografi som han menar handlar om att öka kunskap och förståelse om subjektpositioner och konsekvenser av subjektens agerande. Flera hävdar också att kritisk etnografi inte stannar vid att beskriva, eller kritiskt analysera rådande maktförhållanden utan också bidra till att bryta dominans och ojämlikheter (se till exempel Madison, 2005; Gulati m.fl., 2011). Ibland hävdar man också att det kritiska perspektivet innebär att den etnografiske forskaren utöver sin *reflexivitet* också blir en aktivist (Cohen, Manion & Morrison, 2011; jfr Madison, 2005). Den teoretiska ramen och analytiska begrepp som används i den här studien har valts utifrån ett intresse av att undersöka hur styrning och maktrelationer påverkar förskolläraarnas bedömningar i förskolan. Bedömningarna diskuteras vidare i relation till vilka avsiktliga och oavsiktliga konsekvenser dessa kan få för förskollärarna och barnen. I den meningen kan avhandlingen alltså föras till det kritiska etnografifältet. Jag vill däremot *inte* hävda att jag tar ett aktivistperspektiv.

## Metoder

Etnografi kan beskrivas som studiet av kulturer, där multipla metoder används och olika former av data produceras. Ofta genomförs etnografiska studier också, precis som den här studien, som fallstudier. Ett eller ett fåtal fall studeras, och innebär liksom konsekvenser av mänskligt agerande i social kontext analyseras och tolkas (Hammersley & Atkinson, 2007; jfr också Dovemark 2004; Lunneblad, 2006; Schwartz, 2013). Dataproduktionskällor kan bestå av såväl dokument av olika slag som observationer, samtal och intervjuer (se till exempel Hammersley & Atkinson, 2007; Aspers, 2011; Walford, 2008a). Forskarens roll som deltagande observatör och redskap i forskningsprocessen betonas och ett långvarigt engagemang byggt på förtroende under fältarbetet lyfts fram (Walford, 2008a; jfr Aspers, 2011). *Fältarbete* är ett centralt begrepp, liksom det kan beskrivas som den huvudsakliga metoden, för etnografiska studier. Det etnografiska fältarbetet innebär att studera företeelser och kulturer genom att delta i människors dagliga liv under en längre tidsperiod (Hammersley & Atkinson 2007; Walford, 2008a; jfr Palludan 2007). Fangen (2005) beskriver fältarbetet som en långvarig process som tidsmässigt överskrider själva vistelsen i fält och syftar till att förstå en kultur.

Det konkreta arbetet i fält varvas med perioder av analys och skrivande. Då forskningens villkor har gjort det allt svårare att bedriva riktigt långvariga fältarbeten så som har varit norm inom etnografisk forskning, har Jeffrey och Troman (2004) föreslagit en form av typologi som beskriver olika former av etnografiska studier, vilka alla kan vara relevanta och lämpliga utifrån olika studiers syfte, men också pragmatiska överväganden – främst tid. För den här studien har vad Jeffrey och Troman (2004) kallar ”a selective intermittent time mode” (s. 540) bedömts som mest lämpligt. Denna modell innebär att forskaren väljer ut vilka tidpunkter, situationer och kontexter som ska observeras. Särskilt rika kontexter väljs ut för undersökning och tolkning. Genom att vara öppen för händelser under forskningsprocessen kan forskaren behålla särskilda intresseområden och överge sådana som tycks mindre relevanta eller intressanta (jfr Alvesson & Sköldberg, 2008). Under fältarbetet är *deltagande observation* en viktig forskningsmetod liksom *intervjuer* och *samtal*. Enligt Alvesson och Sköldberg (2008) är några av fördelarna med etnografi att genom att observera händelser kan forskaren upptäcka aspekter som kanske är omedvetna för de intervjuade, eller som är svåra att uttrycka klart. Samtidigt,

säger författarna, ger intervjuer och samtal med informanterna sådan kunskap om innebörder och idéer bakom praktikerna, som enbart observationer inte kan ge. Därutöver bidrar den ökande förståelse som forskaren skaffar sig till att forskaren kan ställa bättre frågor vilket gör att intervjuresultaten kan bli allt bättre (Alvesson & Sköldberg, 2008; jfr Aspers, 2011). Den här studien kan ses som en *fallstudie* där fallet utgörs av två förskolor i en svensk kommun. Bedömningspraktikerna har studerats genom ett fältarbete på båda förskolorna. Forskningsdesignen var preliminär och växte delvis fram under studiens genomförande. Ett flertal olika dataproduktionsmetoder, som deltagande observationer, samtal, intervjuer och dokument har använts.

### Urval och tillträde till fältet

Förskolorna valdes strategiskt med avseende på att de skulle vara av en viss storlek, att de inte skulle ha en uttalad pedagogisk profil och att de skulle vara belägna i områden med *olika* social struktur. Den ena av de två utvalda förskolorna ligger i ett så kallat mångkulturellt område där majoriteten av invånarna är födda utomlands. Området kan betecknas som socialt och ekonomiskt utsatt bland annat då många familjer har försörjningsstöd eller låg inkomst och många är trångbodda (jfr Boverket, 2010). Den andra förskolan är belägen i ett socialt och ekonomiskt privilegierat bostadsområde. Där är arbetslösheten mycket låg och inkomstnivån hög jämfört med genomsnittet i staden och i riket. Andelen utlandsfödda är betydligt under riksgenomsnittet i detta område. Genom att välja två förskolor med stor olikhet med avseende på social struktur kunde det som framträdde i den ena praktiken speglas i och förstärka, eller kontrasteras emot, vad som trädde fram i den andra förskolans praktik. Det gjorde det också möjligt att diskutera eventuella olikheter i relation till olika institutionellt habitus och kulturellt kapital som kunde skapas i områden med olika social struktur (jfr Bunar, 2001). Samtidigt är det viktigt att uppmärksamma att urvalet inte medger att förskolorna ses som typexempel på alla förskolor i Sverige. Enligt Walford (2008b) är det inte ovanligt inom utbildningsetnografien att skolor och grupper har valts ut därför att de ses som typiska och därför kan generera kunskap som gäller också för andra skolor. Även om det finns goda argument för att kunskap som produceras genom etnografiska studier också är möjliga att överföra till andra sammanhang (jfr Bryman, 2016, ss. 374-406; Hammersley & Atkinson, 2007; Silverman, 2011; Walford, 2008b), måste riskerna med att dra slutsatser som inte kan försvaras

beaktas. En grundligare diskussion kring möjligheterna att generalisera resultat från etnografiska studier förs under avsnittet om studiens trovärdighet nedan.

Som Hammersley och Atkinson (2007) betonar handlar tillträde till forskningsarenan i inledningsfasen om företrädesvis praktiska problem. De svårigheter som uppstår kan också ge ökad förståelse för organisationen och de studerade personernas inställning, påpekar författarna. Walford (2008b) betonar vikten av att valet av plats för den etnografiska studien skiljs från tillträdet till platsen. Förskolorna för den här studien valdes utifrån information på kommunens hemsida och förskolechefen för respektive förskola tillfrågades om tillträde per telefon. Båda cheferna gav mig löfte att genomföra studien på deras förskola och förmedlade kontakt med ett arbetslag som de ansåg lämpliga, det vill säga som de trodde skulle vara intresserade av forskningen. De förskolechefer som jag kontaktade var bekanta för mig och jag hade tidigare haft professionella relationer med dem. Detta faktum kan förstås ha betydelse för att de gav mig tillträde till fältet. Samtidigt kan man anta att deras intresse låg i studiens aktualitet. De uttryckte båda att det är värdefullt och utvecklande för förskolan att det kommer någon ”utifrån” och tittar på den egna verksamheten. Särskilt uttryckte cheferna att studiens innehåll, dokumentation, beskrivning och analys av barns utveckling och lärande, var angeläget med tanke på de nya skrivningarna i läroplanen för förskolan (Lpfö 98, 2010).

När jag hade fått formellt tillträde av förskolecheferna, behövde jag också få förskollärarnas förtroende att beforska deras praktik. I syfte att förhandla om tillträde till fältet bokade jag ett möte med vardera arbetslagen då jag berättade om studien och samtidigt lämnade ett skriftligt informationsblad. De fick därigenom möjlighet att diskutera igenom och ta ställning till om de ville delta i studien eller inte. På förskolan i det mångkulturella området, Apelsinen kallad, var arbetslaget genast positiva till mitt deltagande i deras verksamhet. Förskolechefen var närvarande vid mötet och tog emot mig tillsammans med arbetslaget som bestod av tre förskollärare. Under tiden som studien pågick slutade en av dessa tre förskollärare sitt arbete på förskolan och två nya anställdes. Samtliga informerades om mitt forskningsprojekt och ställde sig positiva till att delta som informanter. Fältarbetet på Apelsinen inleddes i maj 2011. I det andra området stötte jag på hinder när jag försökte få tillträde till förskolepraktiken. Med hjälp av förskolechefen kontaktades först ett arbetslag och därefter, då under en annan chefs ledning, ytterligare två arbetslag. När jag besökte och berättade om studien på den första förskolan var två av de sju

närvarande förskollärarna tveksamma till att delta. Efter en vecka fick jag besked om att arbetslaget avböjde att medverka i studien. Via förskolechefen fick jag då kontakt med ytterligare ett arbetslag, en av de tre förskollärarna i det arbetslaget var frånvarande vid mitt besök. De två förskollärarna som jag träffade uttryckte att de var intresserade av studien, men att de inte dokumenterade så mycket. Även detta arbetslag avböjde efter lite betänketid. Förskolechefen erbjöd sig att göra ännu ett försöka att hitta en avdelning som vill ta emot mig och den 17 oktober 2011 besökte jag en ny avdelning och berättade om min studie. På den här avdelningen arbetade tre förskollärare som var intresserade av ämnet för undersökningen och efter några veckors betänketid svarade att de gärna ville delta i studien. Ytterligare en förskollärare som började tjänstgöra på avdelningen under det att fältarbetet pågick, informerades om studien och gav sitt medgivande till att delta som informant. Fältarbetet på förskolan i det homogent svenska området, Björnen kallad, inleddes i januari 2012. Informanterna på båda förskolorna fick också en skriftlig presentation av studien (bilaga 1a och 1b).

En konsekvens av de hinder jag mötte var att tiden i fält blev kortare på Björnen än på Apelsinen. Min avsikt att förlänga tiden i fält på Björnen försvårades också av en sjukdomsperiod. Jag gjorde bedömningen att det empiriska materialet från de båda förskolorna trots detta var tillräckligt omfattande för att besvara forskningsfrågorna. Problemen med att hitta ett arbetslag som ville ta emot mig gav också en påminnelse om de studerades utsatta position när de tillåter en forskare att delta i och granska deras praktik. Man kan tänka sig att de kunde uppleva studien som en granskning av om deras arbete var ”gott nog”. Det ställer stora krav på ett etiskt förhållningssätt i mötet med ”den andre” (jfr Madison, 2005; Vetenskapsrådet, 2011; Walford, 2008b). En aspekt av att genomföra en etnografisk studie är att passa in, att inte avvika för mycket från den grupp vars praktik man studerar (Hammersley & Atkinson, 2007). På förskolor är den övervägande delen av personalen kvinnor och åldersvariationen är ganska stor. Klädseln kan beskrivas som ledig och oöm, det vill säga anpassad efter arbetet tillsammans med barnen. För min personliga karakteristika är jag kvinna och kan lätt klä mig enligt dresskoden för en förskollärare. Att smälta in i miljön på det sättet var alltså inga problem. En annan aspekt av detta att passa in handlar om att hitta en roll i fält som tillåter observationer i en miljö och praktik som är ungefär som vanligt (jfr Hammersley & Atkinson, 2007). Det vill säga min närvaro ska inte på några avgörande sätt förändra praktiken som jag studerar. Det finns olika

sätt att ta plats och hitta en roll i fältet. Jag ville kunna delta i både vuxen- och barnsammanhang och behövde hitta en position från vilken jag kunde samla den information jag behövde för att producera kunskap (jfr Bartholdsson, 2007). Det handlade inte om att vara så ”barnlik” som möjligt eller att vara som en i lärarlaget utan om att hitta en forskarposition som lät mig ta del av vardagliga skeenden på olika arenor i förskolan. För att hitta denna position, eller dessa positioner, behövde jag tillbringa tid i fältet.

Förskolan är en välbekant institution för mig och jag måste försöka främmandegöra det förgivet tagna och förhålla mig kritisk till min egen förförståelse. I en miljö som är välbekant löper den etnografiske forskaren risk att ”go native” (Hammersley & Atkinson, 2007), det vill säga missa att se vad som pågår därför att det är alltför välbekant och för givet taget. För min del var jag redan en del av förskolekulturen och fick anstränga mig för att se det som pågick som något annat än det jag, som tidigare förskollärare, redan ”visste”. Genom att pendla mellan närhet till praktiken, under perioder av deltagande observation, och distans, genom teoretiska analyser (jfr Beach, 2005; Hammersley & Atkinson, 2007; Korp & Riesenfors, 2013), kunde jag reflektera över och ifrågasätta mina egna för-givet-taganden. Fältarbetet kan också ses som en inter-subjektiv aktivitet där maktrelationer utforskas. När fältarbetet genomförs bland barn innebär processen att finna sin roll specifika dilemman. Som Palludan (2007) påpekar, handlar dilemmat inte bara om svårigheten att ta barnets perspektiv. Snarare handlar det om att respektera och erkänna barns rätt att uttrycka sig fritt, samtidigt som man erkänner barnets rätt till särskild omsorg och hjälp från de vuxna. För den här studien var det inte barnen som stod i fokus, även om de var föremål för förskollärarnas bedömningar och framförallt var en självklar del av den studerade förskolekulturen. Jag valde därför att ta en roll som en vuxen på besök, som inte ledde pedagogiska aktiviteter men som kunde hjälpa barnen och förskollärarna med olika saker.

I enlighet med Jeffrey och Troman (2004) var jag inledningsvis med under utvalda situationer som jag antog skulle innehålla bedömningar. Det betyder att jag var med när barnen kom till förskolan på morgonen och när de gick hem på eftermiddagen. Senare deltog jag vid andra situationer som jag vid samtal med personalen hade definierat som tillfällen när man beskriver, dokumenterar och kommunicerar barns utveckling och lärande. Det visade sig också att de tillfällen jag inledningsvis hade trott var rika på bedömning var mindre rika på bedömningar, åtminstone sådana som gick att iaktta. Mötena i

tamburen mellan barn, föräldrar och förskollärare är ett sådant exempel. I stället blev olika konferenser där förskollärarna talade om barnen med varandra, med föräldrar eller med mottagande lärare i förskoleklass, viktiga tillfällen att skaffa empiriskt material för studien. Sådana tillfällen innebar också nya förhandlingar om tillträde till sammanhang som inte varit självklara för mig när studien inleddes. Exempelvis kunde jag delta i överlämningssamtal till förskoleklassen i båda områdena. Utvecklingssamtalen mellan förskollärare och föräldrar är exempel på en situation som jag hade valt ut som en rik bedömningskontext. De föräldrar som tillfrågades om jag kunde närvara vid samtalen accepterade min begäran. Under det pågående arbetet i fält, när jag förhandlade om tillträde hela tiden (jfr Hammersley & Atkinsom, 2007; Walford, 2008b) var jag noga med att vara lyhörd i mina relationer och min position till förskollärarna som jag delade arbetsplats med under en lång tid. Jag reflekterade och var uppmärksam på risken för att jag skulle gå över gränsen för de studerades rätt till integritet och till sin egen förståelse av praktiken. Att beforska bedömningspraktikerna i förskolan innebär att ta tolkningsföreträdet att definiera en praktik som görs av yrkesverksamma.

## **Dataproduktion och analys**

På förskolan Björnen inleddes fältarbetet en termin senare än på Apelsinen (se ovan). Med erfarenheter från den tid jag hade varit på Apelsinen hittade jag min roll i fältet snabbare än på Apelsinen. Det innebar att jag kunde starta det egentliga fältarbetet utan en särskild inskolningsperiod. Jag hade också nytta av erfarenheterna från Apelsinen för att hitta olika tillfällen där bedömning av barnens utveckling och lärande förekom. Under hela perioden med fältarbetet hade jag emellertid också återkommande tvivel om hur jag skulle förhålla mig som vuxen. Vid ett tillfälle på Apelsinen ombads jag till exempel att ansvara för en grupp barn under en kort stund vid samlingen, varvid den rådande lugna stämningen förändrades och samlingen upplöstes. Jag var förmodligen för osäker, och därmed otydlig, i hur ledande roll jag borde ta vid den situationen. Det var alltså ibland svårt att behålla den roll jag hade skrivit åt mig själv i fält.

Begreppet bedömning används inte av förskollärarna själva och jag valde att inte introducera begreppet innan jag inledde studien. Avsikten var att fånga upp hur förskollärarna själva talade om den bedömning, så som det definieras i studien, som görs av barnen genom bland annat olika former av



dokumentation. Det är viktigt att fånga deltagarnas perspektiv vid fältarbetet, säger Fangen (2005), som förordar att undvika att tidigt använda teorier och begrepp. ”En öppen, flexibel och ostrukturerad forskningsdesign ökar möjligheten att upptäcka sådant som du inte förväntat dig”, betonar Fangen (2005, s. 81). Beach (2005) diskuterar etnografiskt fältarbete och teori med utgångspunkt i fältanteckningar och betonar att avsikten med etnografisk analys är att producera idéer och pröva dem mot praktiska detaljer och ökande teoretisk och empirisk generalitet. Etnografi kan liknas vid en form av konst, menar Beach, som inom ramen för grundläggande regler är ett kreativt företag. Dessa grundläggande regler liknas vid den hermeneutiska spiralen som kan beskriva hur forskningsprojektet planeras och empiriskt material produceras, dokumenteras, reflekteras över och fördjupas för att producera nya insikter som används för att producera nya idéer och forskningsplaner som implementeras, reflekteras över och utvärderas (jfr Alvesson & Sköldberg, 2008).

Fältarbetet pågick under ett års tid med olika intensiva perioder av deltagande i fältet. Under tiden i fält försökte jag inta ett flexibelt förhållningssätt och vara öppen för att följa upp ny förståelse och insikt som kunde ge mig möjlighet att utforska relevanta händelser. Jag förde kontinuerligt fältanteckningar och läste in mig på relevant tidigare forskning och teori. Vidare genomförde jag löpande analyser av mitt empiriska material och skrev varje kväll en berättelse om dagens händelser. Det var viktigt för mig att försöka förhålla mig öppet och kritiskt till min egen förförståelse och att främmandegöra det vardagliga och förgivettagna. För att vässa mina undersökningsinstrument och skärpa min uppmärksamhet och förmåga att främmandegöra det förgivet tagna lade jag stor vikt vid reflexivitet under hela min vistelse i fältet. Jag analyserade, prövade och omprövade kontinuerligt mina antaganden om bedömningarna på de båda förskolorna och reflekterade också över min egen roll och mina egna slutsatser. Perioder av mer fokuserad analys och reflektion då jag steg åt sidan från det konkreta fältarbetet, hjälpte mig att behålla min reflexivitet (Hammersley & Atkinson, 2007). Under det andra året ägnade jag mig åt analys och skrivarbete, liksom jag planerade och genomförde kompletterande dataproduktion.

### *Fältanteckningar*

Fältanteckningar från deltagande observationer av olika situationer på de valda förskolorna har utgjort en väsentlig del av det empiriska materialet. Under

fältarbetet har jag skrivit ner skeenden och händelser under de dagliga aktiviteterna på förskolorna. Jag började med att skriva om situationer då förskollärarna kommunicerade med barnen och vid dagliga rutinsituationer, som i tamburen och vid måltider. Det var sådana situationer som jag hade antagit innehöll bedömningar. De första anteckningarna var allmänt hållna och generella utan att jag kunde identifiera bedömningshandlingar. Efter en tid bytte jag strategi och följde, ”skuggade”, en förskollärare i tagen. Då ställde jag också frågor dels till mina anteckningar, metodologiska anteckningar, och dels till förskolläraren, fältsamtal. Fältsamtalen blev också en del av fältanteckningarna och jag skrev ner preliminära analytiska begrepp som hjälpte till att koda och organisera anteckningarna (Hammersley & Atkinson, 2007; jfr Dovemark, 2004). Under fältarbetet har arbetet med fältanteckningarna bidragit till att identifiera bedömningssituationer som jag inte har kunnat förutse (jfr Fangen, 2005).

### *Samtal och intervjuer*

Utöver observationer av bedömningar i det dagliga arbetet i barngrupperna har förskollärarnas samtal om barnen i olika situationer spelats in och transkriberats. Bland annat har jag spelat in när förskollärarna under återkommande arbetslagsmötet har pratat om barnens utveckling och lärande. Det har skett i samband med planering av verksamheten, kartläggning av språkutveckling och inför föräldrasamtal. Ett särskilt fokus i den här studien är föräldrasamtal och jag har deltagit vid, och bandat, sex samtal på den ena förskolan och tre på den andra förskolan. Vidare har samtal mellan de studerade förskollärarna och mottagande förskollärare i mottagande förskoleklass spelats in på båda förskolorna. På båda förskolorna har också intervjuer och fokusgruppsamtal med förskollärarna genomförts.

### *Skriftlig dokumentation*

Utöver observationer och intervjuer har skriftlig dokumentation om barnen, som individuella utvecklingsplaner (IUP) och andra skriftliga bedömningar, som har producerats på förskolan under det år jag genomförde fältarbetet också samlats in och analyserats. Som Hammersley och Atkinson (2007) påpekar är analysarbetet i etnografiska studier ofta en del av dataproduktionen och pågår under hela forskningsprocessen. Jag ser, i linje med beskrivningen ovan, analysen som en tolkningsprocess där teori och data står i ett dialektiskt förhållande till varandra (jfr Willis & Trondman, 2000). Analysarbetet har

skett dels kontinuerligt under forskningsprocessen och dels när fältarbetet var avslutat. De fältanteckningar som förts tillsammans med transkriptioner av samtal och intervjuer tolkades mot analytiska begrepp och forskningsfrågor. Men jag har också varit öppen för regelbundenheter och mönster i det empiriska materialet som gjorde det möjligt att formulera nya frågor och pröva nya analytiska begrepp. Frågor om *vad* som bedömdes och *hur* bedömningarna genomfördes gav upphov till nya frågor om *varför* bedömningarna formades som de gjorde och hur de kunde tolkas i relation till förskolans kultur och pedagogik. Genom att använda ett flertal olika dataproduktionsmetoder, *metodtriangulering*, har jag kunnat få en djupare och fylligare bild av mitt studieobjekt, vilket också kännetecknar etnografiska studier (Hammersley & Atkinson, 2007). En översiktlig matris över det empiriska materialet från förskolorna presenteras nedan:

Studiens empiriska material, en översikt<sup>9</sup>

<b>Datatyp</b>	<b>Apelsinen</b>	<b>Björnen</b>
<i>Fältanteckningar</i>	<i>H 2011- V 2012</i> 41 dagar, (219 A4-sidor)	<i>V 2012</i> 16 dagar, (78 A4-sidor)
<i>Bandinspelning, samtal om pedagogisk dokumentation på förskolenivå</i>		45 minuter
<i>Bandinspelning, samtal om barnen i arbetslaget</i>	7 timmar 25 minuter	2 timmar
<i>Bandinspelning, ”överlämnandesamtal” förskola-förskoleklass</i>	1 timma	1 timma
<i>Bandinspelning, samtal specialpedagog-förskollärare</i>	1 timma: 15 minuter	
<i>Bandinspelning, samtal barnhälsosteam-förskollärare</i>	1 timma: 15 minuter	
<i>Bandinspelning, föräldrasamtal</i>	6 samtal om ca 30 minuter per samtal	3 samtal om ca 1 timma per samtal
<i>Bandinspelning, Intervjuer förskollärare</i>	5 intervjuer, mellan 45 minuter och 1 timma långa	4 intervjuer 1 timma långa

<sup>9</sup> Intervjuerna med förskolecheferna, modersmålläraren och specialpedagogen liksom samtalet mellan förskollärare och elevhälsosteamet har endast använts för att skärpa blicken och ingår inte i analysmaterialet.

Bandinspelning, <i>Intervju specialpedagog</i>	1 timma	
Bandinspelning, <i>Intervju förskolechef</i>	1 timma	1 timma
Bandinspelning, <i>Intervju modersmållärare</i>	35 minuter	
<i>Skriftlig dokumentation</i> om barnen	Dokumentationsmappar om 25 barn	Dokumentationsmappar om 16 barn <sup>10</sup>
<i>Fokusgruppsamtal</i>	1 timma	1 timma

### Studiens trovärdighet och äkthet

God kvalitet är avgörande för en vetenskaplig studies trovärdighet och vilka sanningsanspråk som kan göras med grund i forskningsresultaten. Larsson (2005) menar att:

Harmoni bör råda mellan forskningsfrågan, antaganden om forskning och det studerade fenomenets natur, datainsamlingen och analystekniken. (Larsson, 2005, s. 21)

Kvalitet i kvalitativ forskning framför Larsson innefattar både framställning, resultat och validitetskriterier. Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet är begrepp som används för att definiera kvalitet i vetenskaplig forskning (Kvale & Brinkmann, 2009). Medan generaliserbarhet behandlar frågan om hur resultaten kan generaliseras till en större population handlar validitet om huruvida det som studien avser också är det som undersöks. Reliabilitet är en fråga om hur noggrant mätinstrumenten mäter det som studeras (jfr Bryman, 2016; Kvale & Brinkmann, 2009; Larsson, 2005). Begreppen är utarbetade i relation till kvantitativ forskning och det finns olika uppfattningar om dess användbarhet för kvalitativa studier. Några har anpassat begreppen till kvalitativ forskning medan andra förordar att använda andra begrepp (Bryman, 2016, s 374-406). Bryman (2016) lyfter upp *trovärdighet* och *äkthet* (s 384) som alternativa kriterier för att bedöma kvaliteten i kvalitativa forskningsstudier. Trovärdigheten innefattar fyra delkriterier; tillförlitlighet, överförbarhet, pålitlighet samt möjlighet att styrka och konfirmera. Kriterierna

---

<sup>10</sup> När den skriftliga dokumentationen samlades in hade barngruppen delvis bytts ut och dokumentation för 16 av de 23 barn som fanns på avdelningen för studiens genomförande fanns kvar på förskolan.

överlappar varandra och syftar till att säkerställa att forskningsprocessen och rapporteringen sker på ett trovärdigt sätt. Exempel på hur trovärdigheten stärks är genom respondentvalidering, triangulering, fylliga redogörelser och kollegial granskning (Bryman, 2016). Också Fangen (2005) talar om trovärdighet och lyfter fram triangulering och kommunikativ validitet som sätt att stärka trovärdigheten (jfr Hammersley & Atkinson, 2007). Kommunikativ validitet handlar om att pröva resultatet i dialog med andra (Kvale & Brinkmann, 2009). Det liknar respondentvaliditet som också är ett kommunikativt validitetskriterium, där resultaten kommuniceras med respondenterna. Äkthetskriteriet rör frågor om hur väl forskningen ger en rättvisande bild av det studerade.

*Triangulering* har i den här studien inneburit att jag har använt mig av flera olika dataproduktionsmetoder, observationer, intervjuer och dokument för att svara på mina forskningsfrågor. Tolkningar av observationer har gett upphov till frågor som jag ställt till förskollärarna vilket i sin tur har påverkat hur jag riktat blicken i observationerna. Samtidigt har teori och teoretiska begrepp använts tillsammans med det empiriska materialet där tolkningar har prövats och omprövats i tolkningscykler (Walford, 2008a). Resultaten från studien har kommunicerats med forskare och forskarstuderande i seminarier och konferenser där tolkningarna har prövats. Genom den processen har det empiriska materialet genomlysts i flera omgångar och tolkningarna omprövats, stärkts eller förkastats. Under forskningsprocessen har jag också kommunicerat mina iakttagelser och preliminära tolkningar med informanterna som har känt igen sig i min beskrivning. Studiens trovärdighet stärks alltså genom kommunikativ validitet och respondentvaliditet. Bryman (2016) lyfter fram att frågan om kvalitet i kvalitativa studier har debatterats och fler alternativa kriterier har föreslagits. Bryman nämner *känslighet mot kontexten*, både den studerade kontexten men också relevanta teoretiska positioner och etiska frågor; *commitment* and *rigour*; *transparens* och *coherence*, klargjorda forskningsmetoder, tydligt artikulerade argument och en reflexiv hållning; betydelse och vikt både för teori, praktiker och samhället (s. 387). *Reflexivitet* i forskning tillskrivs medvetenheten om, i postmodernt perspektiv, forskaren som del i konstruktionen av kunskap. Bryman manar emellertid till försiktighet i användandet av reflexivitet som ibland antas vara överlägset en oreflekterad position utan att goda argument ges för denna överlägsenhet. Reflexivitet kan betyda olika saker och i metodologisk kontext handlar det om filosofisk själv-reflektion (de egna föreställningarna och antagandena),

metodologisk själv-medvetenhet (att ta hänsyn till de egna relationerna med de studerade) och metodologisk själv-kritik (den bekännande stilen av etnografiskt skrivande). Som Bryman (2016) betonar kan den här studiens kvalitet inte garanteras genom att jag tillskriver mitt analysarbete reflexivitet. Genom de försök att visa vilka antaganden som studien grundar sig på, hur de olika empiriska materialen har tolkats och vilka teoretiska begrepp som har använts kan genomskinligheten öka. Därigenom kan studiens trovärdighet bedömas av andra.

Frågan om generaliserbarhet när det gäller etnografiska studier har länge debatterats (Walford, 2008b). Även om man inte kan tala om generalisering i statistisk mening kan man, hävdar författaren, uppnå *överförbarhet* genom *fyltiga beskrivningar* (jfr Bryman, 2016, ss. 374-406; Hammersley & Atkinson, 2007). Om etnografen utförligt och detaljerat beskriver den studerade kontexten kan läsare göra informerade beslut om hur resultatet kan appliceras till liknande situationer. Också Hammersley och Atkinson (2007) pekar på att etnografier, där endast ett eller ett fåtal fall studeras, alltid väcker frågor om representativiteten av resultaten. Det finns emellertid, menar författarna, ett antal strategier för att handskas med problemet. Ett exempel, som också är tillämpligt på föreliggande studie, är att bedöma hur typiskt det studerade fallet är för den grupp som fallet exemplifierar. För den här studien kan förskolorna ses som typiska svenska förskolor i den meningen att de är kommunalt styrda och utan någon uttalad profil. Den statliga styrningen, genom lagar och förordningar, är gemensam för alla förskolor i Sverige. Förskolekulturen tenderar också att kännas igen i de flesta svenska förskolor (jfr Ehn, 1983; 1986; Ehn & Löfgren, 2001; Ronström, Runfors & Wahlström, 1998; Lunneblad, 2006; 2009; 2013). De konkreta bedömningspraktikerna så som de formas i de studerade förskolorna kan inte generaliseras till att gälla alla förskolor i Sverige. Också på de två studerade förskolorna har dessa praktiker tagit delvis olika form. Däremot kan resultatet, genom fyltiga beskrivningar och trovärdig analys, användas för att förstå hur förskollärares bedömningshandlingar påverkar och påverkas av statlig styrning och maktstrukturer. Därigenom kan också möjliga konsekvenser för barnen diskuteras och rådande maktstrukturer påverkas.

## Etiska överväganden

Att forska innebär ett ansvarstagande. Det innebär dels ett ansvar för de som medverkar i forskningen och dels ett ansvar gentemot alla som indirekt kan påverkas eller gagnas av forskningen. I en etnografisk studie är god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2011), som handlar om både forskningsetik och forskarens etik avgörande för forsknings kvaliteten och skydd av informanterna. Enligt Codex, regler och riktlinjer för forskning <http://codex.vr.se/forskninghumsam.shtml> (2016-06-21) rekommenderas skriften *God forskningssed* (Vetenskapsrådet, 2011) för etiska överväganden när det gäller humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. De forskningsetiska övervägandena berör hela forskningsprocessen, planering, genomförande och redovisning av forskningsresultat. Till dessa tre delar fungerar frågor om *information och samtycke, undvikande av risker samt förvaring och publicering* av resultat. Kravet på *informerat samtycke* innebär att de som deltar i forskningen ska få information om syfte med studien och vad deras medverkan kommer att innebära. Innan jag inledde studien fick förskollärarna information om syfte med studien och vad deras deltagande skulle komma att innebära. Jag informerade dem om att deltagandet var frivilligt och att de har rätt att avböja att vara med i studien när som helst under studiens genomförande. Med tanke på att studien genomfördes i en institution för barn begärde jag också tillstånd från föräldrar om att deras barn deltar i studien. Föräldrarna fick information om studien och min vistelse på förskolan via ett informationsbrev (bilaga 2a och 2b).

Jag respekterade om barnen inte ville att jag deltog i deras aktiviteter (jfr Vetenskapsrådet, 2011). Roberts (2008) påpekar att även om det passar forskarens agenda ligger det inte alltid i barnets intresse att delta i studien. Det finns aspekter som gäller vuxen barnrelationen eller praktiska frågor i förskolan som gör det svårt för barnet att välja att inte delta i projektet. I den här studien var barnen själva inte forskningsobjekt. Det var inte barnens uppfattningar eller upplevelser av att bli dokumenterade eller bedömda som stod i fokus. För att kunna genomföra studien var det ändå nödvändigt att kunna delta i barnens på förskolornas vardag. Det fanns också situationer då förskollärarna gjorde kartläggningar, test eller intervjuer av enskilda barn där jag ville kunna delta och observera. Att träda in i och observera i barns arena handlar både om att ha att göra med vuxna gatekeepers, det vill säga personer som kan öppna dörrar till forskningsarenor, och att bli accepterad i barn-

kulturen (Corsaro & Molinaro, 2008). Jag lade mig vinn om att lyssna på barnen, försöka förstå vad de vill säga och agera klokt på det de sade. Det inkluderade att göra det möjligt för barnet att välja bort mitt deltagande vid bedömningsituationer till exempel.

För en etnografisk studie av en förskolepraktik handlar *skyddandet av individen* om personlig integritet och att risken att deltagarnas identitet avslöjas. Alla namn, både på kommun, förskolor, avdelningar och personer, är fingerade för att skydda informanternas identitet. Vissa faktiska omständigheter har också förändrats något för att försvåra identifikation. Till exempel har all personal fått en kvinnlig identitet, då de få män som finns i verksamheten kunde riskera att avslöja de studerade förskolorna. Undersökningen utvecklades och förändrades under studiens genomförande. Det innebär också ett ansvar för mig som forskare att påminna om syftet med min närvaro i fält (jfr Dovemark, 2004). Under den period som fältarbetet pågick berättade jag om iakttagelser som jag gjorde och stämde av med förskollärarna att de kände igen min beskrivning. I samband med att fältarbetet skulle avslutas berättade jag för all personal på varje förskola om de slutsatser jag hade dragit så långt om bedömning av barnens förmågor och färdigheter. En annan svårighet kopplat till informerat samtycke när det gäller etnografiska studier är att alla informanter inte är identifierade vid studiens början (Walford, 2008b). Att göra fältarbete i förskolepraktiker handlar också om att bli accepterad och få status av förskollärarna. Förskollärarna kunde känna sig hotade av min närvaro som kunde uppfattas som en granskning av deras yrkespraktik. Dessutom, när man träder in i fältet, blir man del av och påverkar existerande maktstrukturer bland deltagarna i den sociala praktiken. Det var en grannliga uppgift för mig att och anledning till reflektion och granskning att ta på allvar överväganden om min egen roll i den sociala praktiken i fält. Jag ansträngde mig för att inte störa verksamheten och ge en hjälpsam hand till exempel i samband med måltider och påklädning vid utevistelse. Under och efter studiens genomförande har jag varit noga med att förvara bandinspelningar och utskrifter så att ingen obehörig kan komma åt dem och att skriva så att inte enskilda barn, föräldrar eller lärare ska kunna identifieras i rapporten.



## Del 3: Resultat

I avhandlingens tredje del presenteras studiens resultat organiserat i fyra kapitel som kopplas till frågeställningarna. Kapitel 6 knyts till bedömningspraktiker i relation till statlig styrning, medan kapitel 7 och 8 behandlar bedömningspraktikerna i den konkreta förskolekontexten. I kapitel 9 ställs bedömningarna i relation till social reproduktion. Till sist diskuteras studiens resultat i ett tionde och avslutande kapitel. Resultatdelen inleds med en deskriptiv del av de två studerade förskolorna och hur det pedagogiska arbetet där ter sig. Detta syftar till att tydliggöra kontexten och sätta in resultaten i sitt sammanhang.



## Kapitel 6. Bedömning i förskolan och statlig styrning

Det första resultatkapitlet fokuserar på hur statlig styrning verkar genom förskollärares och förskolechefers arbete med att verkställa förtydligade krav på dokumentation och bedömning av barns utveckling och lärande. En utgångspunkt är att den statliga styrningen av förskolan, genom mål och resultat, sker i ett granskningsamhälle där förskolechefer görs ansvariga (accountable) för att bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete på förskolorna (Lpfö 98, 2010). Förskollärare pekas i det här sammanhanget ut som ansvariga (accountable) för att dokumentation och analys av varje barns utveckling och lärande görs på avdelningen. Hur väl förskolan lever upp till kvalitetskrav i enlighet med angivna krav granskas i återkommande inspektioner. Decentralisering av styrningen till kommuner och förskolor har på detta sätt, genom återkommande granskning och kontroll, recentraliserats. Ett modernt panopticon har uppstått (jfr Perryman, 2012). Styrningen förstås här som documentality, en styrningsteknologi som relateras till governmentality. Det empiriska materialet består av både fältanteckningar, intervjuer och bandade samtal. Under arbetet med att tolka hur styrningen verkar på bedömningspraktikerna på förskolorna började jag med att leta efter mönster i hur kraven på dokumentation av varje enskilt barn tas emot och hanteras av förskollärarna. Här beskrivs inledningsvis förskolorna och deras pedagogiska verksamhet så som de gestaltade sig under fältarbetet. Därefter presenteras resultatet av hur bedömningspraktiker formas i relation till statlig styrning.

### Förskolorna

De två förskolor som ingår i föreliggande studie är vanliga, svenska förskolor. Det vill säga förskolorna har ingen uttalad profil utan arbetar i enlighet med läroplanen för förskolan (Lpfö 98). Därmed kan man också anta att arbetssätten i förskolorna, pedagogiken, är vad som brukar kallas traditionell förskolepedagogik (jfr kapitel 2, den här avhandlingen). Skolorna valdes ut utifrån två kriterier. För det första skulle förskolorna bestå av fler än två avdelningar. Med det förbehållet ville jag åstadkomma en livligare och mer

levande dynamik i jämförelse med en mindre förskola. Dessutom skulle förskolorna skilja sig åt med avseende på respektive upptagningsområdes sociala struktur. Bedömningarna som jag studerar kan därigenom förstås dels i relation till lagar och förordningar och en traditionell förskolekultur (jfr Ehn, 1983; Markström, 2005) men resultaten kan också diskuteras i relation till de specifika kontexterna. I den här studien ses förskolorna som två arenor för fältstudier av bedömningar som pågår där, i relation till krav från statlig styrning och förskolans praktik. Den bedömningspraktik som studeras förstås som kontextberoende.

### **Förskolan Apelsinen**

Mitt fältarbete på förskolan Apelsinen inleddes med att jag närvarade vid en föräldrafest, som personalen hade arrangerat, en eftermiddag i maj 2011. Meningen var att föräldrarna skulle få "ett ansikte" på mig inför de kommande fältstudierna. Festen började på gården. Det var blåsigt och lite kyligt. Förskollärarna från "min" avdelning hälsade föräldrarna välkomna och jag fick presentera mig. Barnen visade upp ett sångspel som de har övat på för föräldrarna, varpå en av förskollärarna, Anita, bjöd alla att gå in på avdelningen för att äta och för att titta på teckningar och annat som barnen hade skapat. Väl inne i huset kom vi först in i en korridor, som också är entré. Där fanns ett buffébord uppdukat. Både personal och föräldrar hade bidragit och ställt fram olika maträtter, bullar, dricka och kaffe. Inne på avdelningen satt teckningar på väggarna tillsammans med fotografier av barnen i olika situationer på förskolan. Barnen gick tillsammans med sina föräldrar runt och tittade på de olika bilderna, hämtade sig mat i korridoren och slog sig ner vid något av borden. Jag gick också runt och tittade på det som var utställt, lite osäker på hur jag skulle ta kontakt. Efter en liten stund tog jag med mig en kopp kaffe och en bulle och slog mig ned vid ett bord där Anette, en av förskollärarna, satt tillsammans med några föräldrar och barn.

Apelsinen ligger i ett så kallat mångkulturellt område där flertalet lever i ekonomisk och social utsatthet. Här finns många olika etniska grupper representerade. Bostäderna är till övervägande delen flerbostadshus men det finns också radhus och villor. I det här området finns flera förskolor och den studerade förskolan består av 6 avdelningar. Huset består av en låg träbyggnad, formad som ett H, och för genast tankarna till förskola, om man är bekant med den miljön. Avdelningarna ryms i "benen" på H:et med

köksutrymme och personalutrymme centralt belägna i huset. Till den för studien aktuella avdelningen kommer man in via en entré, där barnens regnkläder och skor förvaras, till ett kapprum, eller tambur, med plats för barnens hyllor och krok. Här förvaras kläder och ombyten liksom barnens privata ägodelar, som leksaker eller mjukdjur till exempel. I tamburen rullar ett bildspel med fotografier från olika aktiviteter på avdelningen. På väggarna i entrén sitter texter från förskolans läroplan tillsammans med fotografier av barnen i olika situationer och barnens målningar. Det tema som är utgångspunkt för det pedagogiska arbetet på förskolan är dokumenterat och kopplas till relevant mål i läroplanen. Till förskolan hör också en gård, eller snarare flera gårdar på olika sidor av huset. De olika smågårdarna är anpassade efter huset, olika stora och innehåller olika lekredskap så som sandlådor, gungor, rutschkanor och lekhus. På en av gårdarna, som också är den största, finns ett förråd för uteleksaker som cyklar, bollar, hopprep, hinkar och spadar bland annat. Förskolans gård är omgärdad av cykelvägar och utefter en sida av en bilväg. Intill gården, och på motsatt sida från bilvägen, finns också en skogsdunge. Detta område ligger mitt i ett större bostadsområde med flerbostadshus och radhus. I närheten finns ett köpcentrum.

Förskolan speglar området i det att barnen till allra största delen har föräldrar med annat ursprung än svenskt. På den avdelning där studien genomfördes finns 26 barn som talar 8 olika modersmål, svenska inkluderat. Två av barnen på avdelningen har svenska som modersmål, ett av dessa två barn har också ett annat modersmål. De största språkgrupperna som finns representerade är arabiska och albanska. En gång i veckan kommer en modersmålslärare för respektive språkgrupp och träffar barnen i ett rum på avdelningen. I en del fall bildar barn från flera avdelningar på förskolan en grupp och gruppen träffas i en gemensam lokal på förskolan. Det förekommer i något fall att ett barns modersmål inte finns företrätt av någon modersmålslärare. Lärarna lyfter fram skillnaden mellan Apelsinen och förskolor där övervägande delen av barnen har infödda svenska föräldrar. Språket framträder som den viktigaste skillnaden. Det medför bland annat att man inte har det som kan kallas traditionella föräldramöten och att samtalen med föräldrar vid hämtning och lämning blir fåordiga, menar förskollärarna. Förskollärarna pekar på att det är svårt att förstå och göra sig förstådd till många föräldrar. Men också kulturen, i någon mening, utgör grund för annorlundaheten som beskrivs av förskollärarna. Exempel på sådant som tillskrivs andra kulturella vanor är att man inte kan veta om barnen kommer

till förskolan eller inte liksom att det är vanligt att det är äldre syskon som kommer för att följa barnen hem efter förskolan (jfr Lunneblad, 2013).

### *Apelsinen – rummen och pedagogiken*

Den pedagogiska verksamheten på Apelsinen går, precis som byggnaden, för den initierade lätt att känna igen som ”förskoleverksamhet”. I de olika rummen på avdelningen finns material som signalerar vissa aktiviteter och som är förknippade med bestämda rutinsituationer. Tamburen är ett utrymme för på- och avklädning liksom för att mötas och ta avsked. Det angränsande hygienutrymmet används för toalettbesök och för att tvätta händerna i samband med måltider och efter utevistelsen. Ibland kan några barn få leka i tamburen. Från hallen kommer man in i ett stort utrymme som är inrett med bord, hyllor och lådor för barnens påbörjade teckningar och annat pyssel. Borden används som matbord vid måltiderna och för barnens pyssel vid andra tillfällen. I hyllorna finns pussel och olika material för skapande så som papper, kriter och pärlor. Där finns också barnens portfolio-pärmar och, placerade lite högre upp, förskollärarnas arbetsmaterial i form av planeringspärmar, kartläggningsinstrument och facklitteratur. Detta rum, matrummet, kan beskrivas som avdelningens kärna, här finns en telefon och lista för barnens närvaro, härifrån sköter förskollärarna sina dagliga administrativa uppgifter. I anslutning till matrummet finns två små rum varav det ena huvudsakligen används vid dagliga samlingar och när barnen vill lyssna på musik och dansa. Det andra rummet är ett köksutrymme med köksskåp, diskbänk och rinnande vatten. Där finns också små barnmöbler, dockspis och dockor. Beläget innanför matrummet finns ännu ett stort rum, ”samlingsrummet” där en stor matta på golvet markerar samlingsplatsen. Här finns hyllor med byggmaterial, en soffa samt bord och stolar. Hyllorna används också för att avgränsa olika lekutrymmen i rummet. Vid ena väggen, ”mattehörnan”, har man material bestående av kulor i olika storlekar för att räkna och jämföra. Slutligen består avdelningen av ytterligare två mindre rum i anslutning till samlingsrummet varav det ena är ett målarrum inrett med skåp där målarmaterial förvaras, samt hyllor, bord och stolar. Här finns också en diskbänk och rinnande vatten. Det andra lilla rummet används vid dagliga samlingar och innehåller utklädningskläder som hänger på krokar på väggen liksom hyllor med material för rollek samt låga stolar och bord. Materialet förändras i samband med att det aktuella temat för avdelningen byts ut.

Den pedagogiska verksamheten på Apelsinen har en särskild dagsrytm med ett innehåll som kan beskrivas som traditionella förskoleaktiviteter. Förskolan öppnar klockan 06.15 varje morgon och personal från de olika avdelningarna turas om att öppna. Från klockan 07.00 finns det en personal på varje avdelning. Under morgonen fram till frukosten sitter förskollärarna ned tillsammans med barnen och pysslar, bygger eller ritlar. Frukosten serveras klockan 08.00. Förskollärarna sitter ned vid var sitt bord tillsammans med barnen, hjälper till att skicka maten och samtalar med barnen. Efter frukosten har barnen ”fri lek”, de får välja vad de vill göra, inomhus. Förskollärarna är tillsammans med barnen, samspekar, samtalar, utvecklar eller föreslår aktiviteter och medlar vid konflikter. Varje förmiddag delas barnen in i två grupper för en samlingsstund. Innehållet i samlingen är kopplad till temat och följer en liknande form dag efter dag. Lek på gården är ett dagligen återkommande inslag i vardagsrutinerna på förskolan och efter samlingen går barnen ut på gården och leker. En gång i veckan går fem-åringarna på skogsutflykt till den näraliggande dungen på förmiddagen. Efter utevistelsen går barnen in och det är dags för den andra dagligen återkommande samlingsstunden innan lunchen serveras, ca 11.30. Under den här samlingsstunden är barnen indelade i tre grupper utifrån sin förmåga att tala och förstå svenska och innehållet har anpassats därefter. Med hjälp av olika material som bilder, böcker och konkreta figurer läser och samtalar förskollärarna med barnen. Annat vanligt innehåll är sånger och ramsor. Vid lunchen sitter barnen vid tre bord, två i matrummet och ett i samlingsrummet, med en förskollärare vid varje bord. Ett barn hjälper till att duka varje dag tillsammans med en av förskollärarna. Barnet får räkna att det blir rätt antal knivar, gafflar, tallrikar och glas till de barn som ska sitta vid bordet. På varje tallrik lägger förskolläraren ett namnkort. Korten har olika färg och form och innan barnen får börja äta ska de, på rätt uppmaning, lämna sina kort till den vuxne. Till exempel kan förskolläraren be att få alla gröna trianglar, alla röda cirklar, och så vidare tills alla barnen har fått lämna ifrån sig sitt kort. Efter lunchen är det vanligtvis fri lek för barnen fram till mellanmål som serveras klockan 14.30. Ibland samlar förskollärarna barnen en stund innan mellanmål för en gemensam aktivitet, det kan vara för att leka en lek eller ha en sångstund. Oftast går man ut på gården efter mellanmålet och stannar ute tills de flesta av barnen har gått hem för dagen. Utöver de dagliga rutinerna gör man ibland utflykter, det kan vara en promenad till en lekpark eller en bussresa till en teaterföreställning till exempel.

*Apelsinen – bedömningspraktiker*

Förskollärarna iakttar och noterar vad barnen gör och kan under hela tiden som de är på förskolan, under samlingar, måltider och lek inne och ute. Ibland använder förskollärarna den fria leken till att undersöka barnens språkliga förmåga till exempel med hjälp av SIT<sup>11</sup>. Barnens utveckling nedtecknas med hjälp av kartläggningsinstrumentet TRAS, Tidig Registrering Av Språkutveckling, och dokumentationsverktyget IUP (individuell utvecklingsplan)<sup>12</sup>. Dessa instrument används också när förskollärarna regelbundet samtalar med varandra om barnens framsteg i samband med att de planerar för verksamheten. Vid föräldrasamtalen utgör de olika kartläggningsinstrumenten, tillsammans med barnens portfolios, också underlag för lärarnas beskrivningar av barnen och hur de har det på förskolan. Förutom vid föräldrasamtalen talar och berättar förskollärarna om barnens utveckling och lärande med mottagande förskollärare i förskoleklassen vid så kallade överlämnandesamtal. Kartläggning och dokumentation av barns utveckling och lärande sker ibland också med hjälp av en specialpedagog som är kopplad till förskolan.

**Förskolan Björnen**

Fältarbetet på Björnen inleddes en vinterdag i februari 2012. Jag gick in genom grinden, som var försedd med låsanordningar för att hindra att barnen tar sig utanför förskolans område på egen hand, och kom in på gården. Förskolan ser ut som förskolor brukar se ut i Sverige, ett lågt trähus byggt som ett H. Efter att ha rundat huset hittade jag entrén till ”min” avdelning och klev in i kapprummet. Inifrån avdelningen hördes samtalsljud och jag hängde av mig mina kläder och gick in. En förskollärare, Beata, satt och spelade spel med tre flickor. Jag slog mig ner bredvid Beata och barnen, hälsade på dem och berättade att jag skulle komma att vara hos dem ibland. Barnen visste att jag skulle komma. Beata hälsade på mig och fortsatte att spela spel, hon var ensam förskollärare på avdelningen för tillfället. Klockan var strax efter nio och det var lugnt på avdelningen. Man kunde höra barnröster från olika rum. Birgitta kom tillbaka från rast och blev mött av ett barn som ville ”skapa”. Birgitta hälsade på mig och plockade sedan fram en limpistol, olika naturmaterial och annat småslöjdsmaterial och satte sig ner vid

---

<sup>11</sup> SIT står för Språkligt Impressivt Test. En mer utförlig redogörelse av det kommer i kapitel 7.

<sup>12</sup> Utförligare beskrivning av TRAS och IUP kommer i kapitel 7.



ett av borden i rummet. Fler barn samlades kring bordet och ville vara med i ”skapandet”, många barn kom fram till mig och berättade att de visste vad jag heter. Jag fick veta vad de hette och att jag kunde läsa om dem och vad de tycker om på väggen, där deras fotografier tillsammans med namn, ålder och text om barnen fanns uppsatta. Barnen som ville skapa fick hjälp att hantera limpistolen och skapade olika figurer. När alstret var färdigt fotograferade Birgitta barnet och skapelsen tillsammans. Barnet fick sedan berätta om sin skapelse och Birgitta skrev ner historien. Fotografiet tillsammans med den nedskrivna berättelsen sattes senare upp på väggen. Så anlände Berit till avdelningen och möttes av ett barn i tamburen. Jag gick också ut och mötte henne och hon hälsade mig välkommen till förskolan. Berit började med att starta bildspelet som fanns i tamburen. En flicka bad att få jobba med ”Knep och knåp-boken” och Berit gick med henne in, slog sig ner vid ett ledigt bord i matrummet och hjälpte flickan med knåpandet. På Björnen trädde jag in i verksamheten med en känsla av att vara ganska ”bekvämlig” i situationen. Här hade jag inte lika stora tvivel på att jag skulle kunna hitta ett rimligt sätt att vara deltagande forskare på som jag hade under det inledande arbetet på Apelsinen. Det kan förstås bero på att jag hade hunnit öva mig. Det kan också hänga ihop med att den homogent svenska etniciteten är mindre främmande för mig än den mångetnicitet som jag mötte på Apelsinen. Denna erfarenhet betonar vikten av att jag reflekterar över min egen delaktighet i skapandet av ”det främmande” under studiens genomförande, både under fältarbetet men också under arbetet med tolkning och analys.

Björnen ligger i ett område där invånarna till övervägande delen har svensk medelklassbakgrund. Det är ytterst få hushåll som får ekonomiskt bistånd i området. Bostäderna är huvudsakligen villor och kedjehus men här finns också flerbostadshus. Det finns flera förskolor i området och den studerade förskolan har 6 avdelningar som är inrymda i ”benen” på byggnaden. Kök och personalutrymmen ligger centralt i husets kärna. Man kommer in till avdelningen via en farstubro och en entré, där barnens regnkläder förvaras. Här finns också en tvättho med rinnande vatten där stövlar och regnkläder kan sköljas rena. Entrén inrymmer dessutom en liten toalett. Innanför entrén finns ett kapprum, eller en tambur, med plats för barnens hyllor och krokar. Här förvaras barnens kläder och skor tillsammans med barnens personliga tillhörigheter, som leksaker eller mjukdjur till exempel. På väggen i entrén sitter ett schema där dagens aktiviteter finns nedskrivna och i tamburen rullar ett bildspel med fotografier från aktiviteter på förskolan. Till förskolan hör

också en gård som löper runt huset. Gården är indelad i små inre gårdar på olika sidor av huset och där finns gungor, sandlådor och redskap för klätterlek. Två förråd för uteleksaker och trädgårdsredskap finns belägna på var sin sida om huset. Längs ena sidan av gården går en bilväg som korsas av en cykelväg som gränsar till en annan sida av förskolan. I anslutning till förskolan finns också en skogsdunge och förskolans tomt är kuperad med träd och buskar som en fortsättning av naturområdet där den är belägen. Inom gångavstånd finns ett större skogsparti. I närheten finns också en närbutik och en livsmedelsaffär.

Barngruppen speglar områdets sociala struktur, på avdelningen är 23 barn inskrivna och samtliga barnen talar svenska som modersmål. Ett av barnen har också ett annat modersmål och får modersmålsundervisning i det. På avdelningen arbetar tre förskollärare heltid när jag inleder min studie. Under tiden som studien genomförs slutar en förskollärare och en ny anställs. På den här förskolan har man traditionella föräldramöten och det är vanligt att föräldrar kommer in på avdelningen och pratar med förskollärarna när de hämtar barnen.

### *Björnen – rummen och pedagogiken*

Precis som på Apelsinen är den pedagogiska verksamheten på Björnen välbekant som förskoleverksamhet. Rummen, möbleringen och material på avdelningen signalerar här som där aktiviteter och kan förknippas med rutiner som kännetecknar en förskola. I tamburen klär man sig för inne- eller utevistelse liksom det är en plats för att mötas och skiljas. Mitt i rummet står två långa bänkar med ryggstöden mot varandra. Det händer att dessa används av barnen för att leka tåg, till exempel. I anslutning till tamburen finns tvättrum och toaletter för barnen anpassade i höjd till dem. Det är rymligt på avdelningen och från tamburen kommer man in i ett öppet rum som delas i två längsgående rum av en skiljevägg som når till halva rummets höjd. I skiljeväggen finns en öppning, formad som ett valv, och rummet slutar i en fönstervägg som vetter åt norr. Det här rummet innehåller olika byggmaterial som lego och klossar tillsammans med bilar och småfigurer och är avsett för bygg- och konstruktionslek. Rummet används också av barnen för teaterföreställningar och som en plats för samlingar. På höger sida, när man kommer in från tamburen, finns två smårum, inredda med konstruktionsmaterial respektive utklädningskläder och lekmöbler. Till vänster avskiljer en viddörr det stora rummet från en matavdelning. Matrumbet är

möblerat med tre avlånga bord och stolar anpassade för barn. I rummet finns också ett högt runt bord och bakom en skärm står en dator. Längs ena väggen finns hyllor med plats för barnens portfoliopärmar och spel. På motsatta väggen finns en diskbänk med rinnande vatten och väggfasta skåp. Här förvarar förskollärarna sina planeringspärmar tillsammans med kartläggningsinstrument och facklitteratur. Som namnet signalerar åter man i matrummet men det är också ett rum där man spelar spel och målar. Man kan säga att matrummet är avdelningens kärna, här finns telefonen och närvarolistan för barnen, härifrån sköter förskollärarna sina dagliga administrativa uppgifter. Till matrummet gränsar ett målarrum och ett mysrum. Mysrummet är möblerat med en soffa och en hylla med böcker. Där finns också en cd-spelare och madrasser. Här sitter förskollärare och läser för några barn eller barnen lyssnar på sagor. Det är också ett rum som används för rollek. Målarrummet är rymligt och inrett med en diskbänk där det finns rinnande vatten och väggfasta skåp och hyllor. I rummet finns förvaringslådor för barnens teckningar och andra skapelser, ett bord och några stolar liksom ett staffli. I skåpen förvaras papper, färger, pärlor och annat skapande material. Barnen använder ofta målarrummet och plockar fram material som de behöver. Det är också vanligt att någon av förskollärarna sitter med barnen och hjälper dem att ta fram material som är svårt att nå.

Dagsrytmen för det dagliga arbetet på Björnen, från förskolans öppnande klockan 06.15 till stängningsdags klockan 18.00, är inrutat av rutinsituationer, som måltider samt inne- och utevistelse. Dagens innehåll styrs i relativt hög grad också av barnens initiativ till lekar och aktiviteter. På Björnen har man inte, som på Apelsinen, strukturerat dagen i återkommande fasta samlingsgrupper. Barngruppen samlas ihop när man anser att det är motiverat. Det kan vara något som behöver tas upp, ett tema som ska initieras, en gemensam aktivitet som ska genomföras eller en födelsedag som ska firas. Dagen ramas in av frukost, lunch, mellanmål samt ute- och innevistelse. För utevistelse delas barnen in i två grupper som är delvis fasta med utgångspunkt i lärarnas kunskap om hur barnen leker tillsammans. Grupperna anpassas också efter barnets vistelsetid för dagen för att alla barn ska få vara både ute och inne, så att de barn som går hem efter lunch får vara ute på förmiddagen. Utöver de vardagliga lekarna och aktiviteterna på förskolan gör man ibland utflykter, som en promenad till det näraliggande skogspartiet eller en bussutflykt till en teaterföreställning till exempel.

*Björnen – bedömningspraktiker*

Förskollärarna observerar vad barnen gör och kan under hela förskoledagen. När jag frågar hur man dokumenterar barns utveckling och lärande på Björnen så får jag veta att man inte dokumenterar så mycket, men att man observerar barnen i vardagen och har det i huvudet. Också på Björnen är TRAS och IUP kartläggningsinstrument respektive dokumentationsverktyg som används. På Björnen använder man inte alla delar av TRAS och IUP håller på att omarbetas. Dessa instrument används som underlag vid föräldrasamtalen tillsammans med innehåll från barnens portfolios. Vid regelbundna möten pratar förskollärarna med varandra om barnens utveckling och lärande, i syfte att följa barnens framsteg och att planera för den pedagogiska verksamheten. Andra sammanhang där förskollärarna berättar om barnens utveckling och lärande är vid överlämnandesamtal till förskoleklassen.

## Dokumentation och bedömning – implementering

På båda förskolorna har förskolechefen initierat ett arbete med att implementera vad man benämner som systematiskt kvalitetsarbete, på Apelsinen, respektive pedagogisk dokumentation, på Björnen. Det sker bland annat vid speciella möten som chefen kallar till. Vid sådana tillfällen möter och förhandlar förskollärarna kraven på kvalitetsarbete och pedagogisk dokumentation från den statliga styrningen. Under samtalet framträder ett mönster som kan fångas med begreppen *anpassning* och *motstånd*. Ett exempel från vardera förskolan visar hur *styrningen på avstånd*, genom mål och resultat, verkar genom förskollärarnas och chefernas samtal.

I samband med implementeringen av ett påbjudet systematiskt kvalitetsarbete på förskolan Apelsinen lyfter förskolechefen frågan om dokumentation av barnens utveckling och lärande med en arbetsgrupp bestående av förskollärare och specialpedagog. Arbetsgruppen representerar alla avdelningar på förskolan och är en strategisk grupp för kvalitetsarbetet på förskolan. I situationsbeskrivningen från ett möte med arbetsgruppen nedan pekar förskolechefen på att dokumentationen utifrån nya direktiv i styrdokumenten behöver utvecklas. Särskilt dokumentationen av det enskilda barnet, och inte bara gruppen, poängterar chefen:

## BEDÖMNING I FÖRSKOLAN OCH STATLIG STYRNING

– Vi måste jobba med dokumentation utifrån de nya direktiven i styrdokumentet, säger Chef 1. – Vi skulle behöva gå någon kurs om dokumentation, det är viktigt att vi använder ett professionellt språk, säger en förskollärare och andra instämmer. Chef 1 håller med om att det är viktigt och lyfter upp betydelsen av vad man skriver, var och när. – I dag dokumenterar vi gruppens betydelse men vi måste också dokumentera det enskilda barnet, säger Chef 1. – Vi har ju alltid följt det enskilda barnet, invänder en av förskollärarna. – Men inte det enskilda barnet i dokumentation, säger Chef 1. – Jo, i portfolio svarar förskolläraren. Chef 1 menar att det nu handlar om en lärandeprocess som inte varit lika tydlig utåt tidigare och refererar till 4 filmer från Skolverket som kan vara ett bra diskussionsunderlag för att arbeta med dokumentation. Förskollärarens ansvar är tydligt utifrån uppdragsbeskrivningen för anställda, påpekar Chef 1 och tillägger att det inte handlar om någon värdering av barnskötare som sämre än förskollärare. Filmerna från Skolverket handlar om: Mål och riktlinjer; Förskolechefens uppdrag; Dokumentation och kommunikation; Värden och normer. – Det kanske kan vara ett underlag för diskussion i grupper, menar Chef 1. Man bestämmer att arbetsgruppen tittar igenom filmerna och ger synpunkter på Chef 1:s förslag. En förskollärare föreslår att filmerna kan visas för föräldrar.

(Arbetsgruppsmöte, Apelsinen, september 2011)

Förskolechefen gör här en mindre grupp, arbetsgruppen, delaktig i sitt arbete med att implementera de senaste direktiven från styrdokumentet i förskoleverksamheten. Att det är ett arbete som uppfattas som betydelsefullt och som kräver kunskap framgår av påpekandet om att man skulle behöva gå en kurs för att klara det nya sättet att dokumentera, liksom betoningen av att använda ett professionellt språk. Förskollärarna *anpassar sig* till och är angelägna om att efterfölja de nya direktiven. Men förskollärarna inte bara efterföljer kraven utan bidrar också med egna förslag på hur dokumentationen ska bli bra, genom ett professionellt språk, och hur intentionerna i den reviderade läroplanen (Lpfö98, 2010) kan spridas till föräldrarna. Samtidigt blir ett *motstånd* tydligt som i det här exemplet visar sig som ett avvisande av chefens påpekande att enskilda barn inte har dokumenterats tidigare. Uppfattningen att det enskilda barnet *alltid* har följts i portfolio förs fram och Chef 1 förtydligar att nu, till skillnad från tidigare, är det ett *lärande* som måste bli tydligare också i dokumentationen.

Ett liknande implementeringsarbete kring dokumentation enligt nya krav och idéer pågår på förskolan Björnen. Sedan en tid har man arbetat med att utveckla *pedagogisk dokumentation*. Också här är det förskolechefen som leder

arbetet. Vid en arbetsplatsträff för samtlig pedagogisk personal på förskolan inleder Chef 2 med orden:

Nu har vi jobbat med pedagogisk dokumentation under hela 2011, vi har läst och diskuterat Lyssnandets pedagogik<sup>13</sup>. Vi dokumenterar och sätter upp mål, man kan fråga sig när en dokumentation blir pedagogisk. Specialpedagogen har gett oss god hjälp i arbetet och vi har sett filmer ur Lyssnandets och seendets villkor<sup>14</sup>. Men nu måste vi gå på djupet med analysen. Boken, Lyssnandets och seendets villkor, kan vara bra i delar men kan bli tjugig att läsa hela. Jag tycker att ni skulle filma varandra och analysera, det är det boken går ut på. I de exemplen som finns i boken ser vi lärandet i dag, det hade vi kanske inte gjort för 10 år sedan. Ett sätt att använda den DVD som hör till boken är att titta på sekvenserna och fråga sig: Men vad ser vi nu då, avslutar Chef 2. Därmed blir det dags att dela upp sig i grupper för att diskutera med personal från olika avdelningar frågan: Hur gör vi?

(Personalmöte, Björnen, februari 2012)

Också på Björnen har man arbetat med att utveckla sitt arbete med dokumentation av varje barns utveckling och lärande i enlighet med styrdokumentet och använder sig av litteratur om pedagogisk dokumentation. Förskolechefen på Björnen uppmanar personalen att fördjupa sitt arbete med pedagogisk dokumentation som lovordas i pedagogisk litteratur som personalen har läst. Också Chef 2 poängterar vikten av att se *lärandet*, något som är nytt jämfört med för tio år sedan hävdar chefen. Vid det här tillfället involverar förskolechefen hela förskolans pedagogiska personal i arbetet med pedagogisk dokumentation som har initierats tidigare. Förskollärarna berättar senare för varandra, i grupper med personal från olika avdelningar, om hur de arbetar med att utveckla pedagogisk dokumentation ("Förskollärare" i nedanstående excerpt representerar en annan avdelning än den studerade):

Förskollärare: – Gör ni så, med pedagogisk dokumentation alltså, har ni gjort så där med bilder och lite ur läroplanen eller vad?

Birgitta: – Ja inte ur läroplanen, det var väl på IUP:n där som den [läroplanen] fanns ett tag.

Berit: – Ja.

/.../

---

<sup>13</sup> Åberg & Lenz Taguchi (2005).

<sup>14</sup> Wehner-Godée (2011).

Förskollärare: – Nu har vi bestämt att vi gör några sådana här varannan månad och då tittar vi på den föregående, vilka [mål] vi hade ur läroplanen och när det är något speciellt. Som teknik då, det var vi inte så duktiga på och då sade vi i arbetslaget att nu måste vi göra den här och då är det ju väldigt roligt att dokumentera. Men man skulle vilja ha lite, för att komma lite längre med den här, nu är vi där, vi skulle vilja få någon liten pratbubbla [för barnets agens] också. Vi talar ju om för barnet att det lär sig och vi talar om för föräldrarna vad barnet har lärt sig, men det skulle ändå vara lite text här. /.../ För det glömmar man ju sedan, man kan ju inte ha alla barnen i huvudet. Men jag tänkte undra hur ni gör också så man får lite.

/.../

Berit: – Det jag känner att det vi gör mest egentligen just nu det är dokumentationen med barnen men det är mer utifrån...vi jobbar ju med det här projektet.

Beata: – Men där tar vi ju mål utifrån läroplanen

Berit: – Precis, det har vi ju satt upp där och sedan blir det ju kopplat utifrån de målen. Sedan tar man ju det vidare på olika sätt med olika barn också. Och även utifrån deras intressen eller behov.

(Arbetsplatsmöte, Björnen, februari 2012)

Förskollärarna på Björnen *anpassar sig* till kraven på pedagogisk dokumentation och använder läroplanen som ett bevis för att man följer de statliga direktiven. Samtidigt visar analysen att förskollärarna också bidrar till att utveckla det nya arbetssättet. Tillsammans med den suveräna styrningen verkar den disciplinära styrningen genom vilken förskollärarna styr sig själva och varandra. Det sker här genom de berättelser som förskollärarna skapar i samtalen om sin verksamhet och sina dokumentationer. Dessa berättelser bidrar i *sanningsregimen* som verkar styrande på förskollärarna. I samtalen produceras bilden av den goda förskolläraren och vad det innebär, förskollärarna spelar *sanningsspelet*, eller *'the game of truth'* (Foucault, 2003c). Genom att använda den tillgängliga kunskapen, den legitima kunskapen, om vad som är god dokumentation och bedömning i förskolan skapar de berättelsen om, och definierar sig själva som, goda yrkesutövande förskollärare. I ett sammanhang av utvecklingsarbete, som initieras av förskolechefen, kan berättelserna om hur dokumentationsarbetet sker också förstås som en *examination* av hur väl förskollärarna genomför sitt läraruppdrag. Genom *bekännelse* av tillkortakommande, "(S)om teknik då, det var vi inte så duktiga på...", styr förskollärarna sig själva och varandra att

utföra arbetet på önskat sätt. Det önskade sättet är det som utgör den hegemoniska diskursen om dokumentation och förskollärares ansvar för denna dokumentation. Det är alltså både en suverän och disciplinär styrning som verkar genom förskollärarnas, och förskolechefernas, agerande.

## Självreglering

Mönstret av *anpassning* och *motstånd* blir synligt även i andra samtal än de som är specifikt avsedda för att arbeta med implementering av statliga nya direktiv på båda förskolorna. När jag fortsätter att följa analystråden *anpassning* och *motstånd* finner jag också att *anpassningen* är mer än *anpassning*, det verkar vara både *anpassning* och *utveckling* av dokumentationsarbetet. Med grund i Foucaults maktbegrepp där makt ses som ett produktivt nätverk där människor både styrs och styr sig själva, fortsätter jag att leta efter hur förskollärarna styr sig själva i arbetet med dokumentation och bedömning på förskolorna. Det är framträdande till exempel när förskollärarna pratar om barnen för att skriva IUP och i samtal med varandra om det pågående implementeringsarbetet med ett nytt digitalt dokumentationsverktyg på Björnen:

Eva: – Ni pratar om det här digitala dokumentationsverktyget, hur ser ni på det? Är det bra, eller vad innebär det?

Berit: – Det KAN nog bli bra så småningom, det finns ju för skolan så det är inte nytt för mig, men det är ju ändå ett helt annat koncept i förskolan. Och så tycker jag att vi har fått för lite tid för att kunna arbeta med det. Det har pågått en process under ett längre tag men.

/.../

Berit: – Den första mallen fick de ändra på. Spontant kände jag att det där inte var bra, vi hade ju redan frågeställningar som var föräldrarna kommer in i det här med blomman, som de har jobbat fram tidigare utifrån läroplanen. Fler och fler kanske kom på att det nog inte var så bra för nu har ju arbetsgruppen suttit med det digitala verktyget under hela våren och redovisade precis det. Ja det finns ju lite olika, men.

Bodil: – Jag kan säga att jag inte har jobbat så mycket efter det här med blomman förut, utan jag har använt väldigt mycket utifrån TRAS när jag har haft utvecklingssamtal. Men jag hade blomman nu och jag tyckte att den var jättebra för blomman är ju täckande. Man vill ju ha täckande, man vill ju berätta så mycket man kan och delge, men så kan man ju plocka ut. /.../ Och det kan ju vara ett blad där som man har gjort pedagogisk



dokumentation kring. Då kan jag ta fram den pärmen där och visa föräldrarna vad som har skett och vad vi har gjort och sedan målet då, som är taget ur läroplanen det kan man ju sätta på den digitala dokumentationen. Men jag tycker ju att jag måste sitta så här [visar med gest att sitta nära] om jag ska förmedla. Det kan jag inte förstå att datorn kan göra. Det kan inte ersätta det personliga.

(Fokusgruppsamtal, Björnen, maj 2013)

I utdraget här ovan är det ett påbörjat arbete med att använda ett digitalt program för den individuella dokumentationen om barnen som diskuteras. En arbetsgrupp för alla förskolor inom området har arbetat med att utforma en mall för hur denna dokumentation ska se ut. I samtalet märks både *anpassning* till det nya, det blir nog bra säger Berit, och ett motstånd. *Motståndet* visar sig dels som kritik av tidsmässiga förutsättningar att sätta sig in i det nya dokumentationsverktyget och av att de innehållsliga delarna i ett sätt att dokumentera som man använt tidigare, ”blomman”, inte ryms i mallen för den digitala dokumentationen. Ett ytterligare argument mot digital dokumentation är att datorn inte är så personlig som det krävs när man ska berätta om barnen för föräldrar.

Precis som i det tidigare excerptet bidrar förskollärarna i att utveckla de nya kraven på dokumentation, dels genom att påpeka vad som saknas i förslaget till digital mall. Dels sker det också genom hur den pedagogiska dokumentationen används som ett argument för att legitimera det sättet att dokumentera med hjälp av ”blomman” som används på avdelningen. Bilden av implementeringen som något som förskollärarna verkade anpassa sig till och dessutom aktivt utveckla tillsammans med ett motstånd som, förutom av praktiska förutsättningar, kan delas upp i *motstånd mot det nya som något nytt*, det har vi alltid gjort, och *motstånd mot att bedöma enskilda barns förmågor*, som framkommer på flera ställen i materialet, bildar utgångspunkt för mitt fortsatta tolkningsarbete. I samtalen är konstruktionen och definitionen av sig själva som goda förskollärare i arbetet med att dokumentera verksamheten genom *sanningsspelet* tydligt.

### **Så har vi alltid gjort**

När förskollärarna berättar om det pågående arbetet med att utveckla dokumentationsarbetet på förskolan blir det samtidigt ett sätt att beskriva sitt eget arbete som ett gott pedagogiskt och professionellt arbete. Det vill säga de spelar *sanningsspelet*, och definierar sig som dugliga och kompetenta

förskollärare i sitt arbete med att dokumentera på rätt sätt. Motståndet mot det nya handlar till en del om att värja sig mot kritik som uppfattas som orättfärdig eller orättvis. Som när förskollärarna på Björnen pratar om sitt dokumentationsarbete:

Bodil: – Sedan det här med utvärdering har försvunnit väldigt mycket.

Berit: – Det finns, det ingår ju.

Bodil: – Det ingår och det är jätteviktigt. För det stora då där ska vi ju utvärdera tillsammans med jämna mellanrum, var är vi och vilken fas var det för att sedan göra en utvärdering i slutet. Men man måste ju kunna få göra utvärdering med barnen hela tiden.

Berit: – Absolut.

Bodil: -Det är ju där som dokumentationen kommer in tycker jag, att man med foto och alster, att kunna visa kom ihåg att nu gjorde ni det. /.../ Och det konkreta för det är ju på så sätt de knyter ihop. Det är ju som gamla tiders tema-arbeten, man nystar och nystar och nystar.

/.../

Birgitta: – Jag saknar väldigt mycket reflektionstid.

Beata: – Precis, det skulle jag säga också.

Birgitta: – Alltså varje dag innan man går hem, att gå av den sista kvarten och fundera över vad som har hänt i dag eller fånga upp någonting. Som att nu gjorde han det här, han sade ju så gott i dag och i dag har ju hon kommit på det här. Då kan man ha med sig alla de här små reflektionerna när vi träffas allihop på kvällsmötena varje vecka.

Berit: – Det är ju där dokumentationen också ska upp, med oss i arbetslaget. Det är ju inte bara med barnen utan det är ju också för att vi ska kunna använda det för att förbättra verksamheten.

Birgitta: – Det är klart att vi har fått syn på barnen ändå mer nu, särskilt med den här boken ”Lyssnandets pedagogik”, att man lyssnar på barnen mycket mer och inte presenterar så mycket färdigt utan frågor; hur tror du? Då får vi reda på var de befinner sig i stället för att bara säga rätta svaren hela tiden, där har vi ju var han befinner sig i det här ämnet.

/.../

Bodil: – Men den dokumentationen skulle vara tillgänglig för barnen. Vi har ju bra pärmar som står här, portfoliopärmarna som inte används nu mer än att vi sätter in teckningar och kanske lite intervjuer. Där skulle man kunna

se sådant som hur blev det bygget och be barnen att berätta och vi kan läsa upp för barnen vad som står skrivet om hur de sade då, och de kan få reflektera över hur de uttryckte sig när de var yngre till exempel.

Birgitta: – Eller en insikt där, man skulle bara kunna föra dit ett halvår senare. Det är ju faktiskt ett lärande att se skillnad på det här i oktober till april. /.../ Det såg han på ett helt annat sätt, varför gjorde jag så, varför gjorde jag inte så här i stället?

Berit: – Ja det är ju återkoppling verkligen.

/.../

Birgitta: – Men det vet de, så har vi alltid gjort.

Beata: – Det har man väl vant dem vid.

Birgitta: – Nej men det här, det är svårt att knyta ihop det alltså så som man vill jobba.

(Fokusgruppsamtal, Björnen, maj 2013)

I berättelsen används flera begrepp som kan knytas till sådana idéer om barn, dokumentation och förskola som är framträdande i såväl styrdokument (Lpfö 98, 2010; Skolverket, 2012a; 2012b) och förskolepedagogisk facklitteratur som Åberg och Lenz Taguchi (2005) eller Wehner-Godée (2011) till exempel. Dokumentation lyfts fram som något viktigt för att utvärdera, och här pekar förskollärarna också på behovet av reflektionstid. Ett annat centralt innehåll i samtalet är barnens delaktighet. Dokumentationen, och utvärdering, ska göras tillsammans med barnen och barnen ska få syn på sitt eget lärande. Förskollärarna spelar *sanningspelet* och konstruerar i samtalet sig själva som erfarna och dugliga förskollärare som har arbetat med både dokumentation och utvärdering tillsammans med barnen tidigare. De tillgängliga diskurserna om barn som aktiva och medskapare i sitt eget lärande (Broström, 2006; Dahlberg m.fl., 2007; Matthews, 2007) och barnet som being (jfr Halldén, 2007; Bjervås, 2011) är märkbara i talet.

Berättelsen ovan kan också ses som en *bekännelse* (Foucault, 1990, Fejes & Dahlstedt, 2013) där förskollärarna berättar om sina tillkortakommanden men också om det goda arbete de skulle kunna göra om de hade fått de rätta förutsättningarna. Samtalet fungerar som en *examination* (Foucault, 1987/2003) av förskollärarnas arbete med att dokumentera, tillsammans med barnen och att uppmärksamma barnen på lärandet. Bekännelse och examination kräver någon att bekänna för och en auktoritet som bedömer examinationsuppgiften.

Enligt Fejes och Dahlstedt (2013) är styrningen i dag osynlig och utövas på avstånd, den styrda styr sig själv genom ”fria” val.

(B)y making our own choices in the name of ‘freedom’, we are governing ourselves – everyone has become the state’s representative in the local practice. (s. 79)

Den nya dokumentationen lyfts i samtalet fram som löftesrik, samtidigt som Bodil menar att dokumentationen är detsamma som när man tidigare arbetat med tema. Också Birgittas och Beatas utsaga på slutet indikerar ett *motstånd* mot att det nya sättet att dokumentera skulle vara så nytt. Det är sådant man alltid har gjort. Precis som förskolläraren på Apelsinen, i excerptet ovan, motsätter sig förskolechefens påstående att man inte har dokumenterat de enskilda barnen, det har man alltid gjort, i portfolion. Att dokumentera varje barn uppfattas inte vara detsamma som att bedöma varje barn och man gör motstånd mot att bedöma varje enskilt barn, vilket framgår av nästa avsnitt.

## **Vi bedömer verksamheten – inte barnen**

Bedömning av barns utveckling och lärande är, som sagt, något förskollärarna på de studerade förskolorna värjer sig emot. Under en tid har man hanterat det dubbla budskapet att skriva en IUP för varje barn, som kommunen har krävt, samtidigt som IUP så som de har utformats i förskolor i Sverige har kritiserats av Skolverket (2004; 2008b) för att innehålla mål för enskilda barn och att de IUP som skrivs tenderar att bli betygslänkande. Förskollärarna ställs inför ett dilemma. På Apelsinen har man fått beröm av Skolverket för sitt sätt att lösa problemet, man skriver en VUP (verksamhetsutvecklingsplan) för varje barn där förskolans arbete lyfts fram framför det enskilda barnet. Vid ett samtal om kvalitetsredovisning med arbetsgruppen för Chef 1 fram att en individuell bedömning ska göras:

Chef 1: – Man ska ju lägga in en individuell bedömning.

Specialpedagog: – Vaddå bedömning? Vi ska inte bedöma enskilda barn.

Chef 1 hänvisar till Lpfö 98 och gruppen menar att kommunen har försatt förskolorna i en besvärlig situation när man har beslutat att IUP ska finnas i förskolor och skolor i ett 0-16-perspektiv. Specialpedagogen berättar att man i specialpedagoggruppen som arbetar mot förskolan har bjudit in en kommunpolitiker apropå den nya läroplanen och åtgärdsprogram. Man har

## BEDÖMNING I FÖRSKOLAN OCH STATLIG STYRNING

också tänkt ta upp IUP som inte ska skrivas i förskolan eftersom det inte är enskilda barn som ska bedömas.

Förskollärare: – Redan när vi satt på mötet med Skolverket så lovordade de oss när vi berättade att vi hade gått över till VUP.

(Möte arbetsgruppen, Apelsinen, november 2011)

I samtalet utmanas bedömning av verksamheten av behovet av att bedöma varje barns utveckling. Det är chefen som för in talet om bedömning på individnivå. Både specialpedagog och lärare värjer sig mot den idén och försvarar det egna arbetet med VUP. Man menar att man har ett bra koncept som ligger i linje med läroplanens intentioner. Det stärks också av Skolverkets granskning där initiativet att i de individuella utvecklingsplanerna (IUP) fokusera på verksamhetens arbete uppmärksammas och värderas som något gott. Skolverkets granskning fungerar här som en *examination* av förskollärarnas arbete som förstärker det fortsatta arbetet. Man har gjort det rätta och klarat granskningen.

Chef 1, som har varit på en konferens i Stockholm, fortsätter vid ett senare tillfälle att argumentera för att det individuella barnet måste synas i dokumentationen och i de konkreta handlingarna, i observationerna av barnen:

Chef 1: – Från Stockholm får jag med mig att vi har IUP utifrån det individuella barnet men vi JOBBAR utifrån en VUP.

Förskollärare: – Med VUP menar du?

Chefen: – Ja men vi måste koppla det digitala dokumentationsverktyget för det individuella barnet till VUP. Vi måste ha en tanke utifrån en beskrivning av individens problematik.

Förskollärare: – Men så gör vi inte nu, vi utgår från verksamhetsplanen. Vi dokumenterar det enskilda barnet bredvid.

Chef 1: – När vi går på utflykt till skogen till exempel måste vi observera ”Petronella”.

(Fältanteckningar Apelsinen, februari 2012)

VUP är ett begrepp som inte är gångbart i den mall för kvalitetsgranskning som enligt kommunala direktiv ska innehålla IUP från förskola till gymnasium. VUP står för det värderande goda, att bedöma verksamheten och inte det enskilda barnet, som man är stolta över på förskolan. Förskolan och

förskollärarna har också i en examination av verksamheten bedömts göra ett gott jobb. Användningen av IUP har kritiserats både av skolverket och i forskning. För förskollärarna verkar det vara bedömningen av de enskilda barnen som är problematisk. Samtidigt konstaterar man att man alltid har berättat om de enskilda barnen men det kallas inte bedömning och det sker vid sidan av VUP. När förskollärarna arbetar med att implementera ett systematiskt kvalitetsarbete eller pedagogisk dokumentation enligt de statliga direktiven blir en *ambivalens* tydlig. Det framstår som angeläget att fokusera på ”verksamheten” i dokumentationerna för barnen samtidigt som bedömningar, eller dokumentation av de enskilda barnens utveckling och svårigheter måste göras. Berättat om de enskilda barnen har man också alltid gjort, framgår det, och därför skrivs de vid sidan av den VUP som har utvecklats. I det i maktrelationerna inbyggda *motståndet* (Steyerl, 2010) ges det utrymme för förskollärarnas agens, att tänka och handla annorlunda (Alvesson & Sköldberg, 2008). I den fortsatta analysen blir begreppet *ambivalens* användbart för att förstå sanningsproduktionen genom dokument i bedömningspraktikerna på förskolorna.

## Dokumentalitet och sanningsregimer

Till grund för arbetet med att utveckla det systematiska kvalitetsarbetet i förskolan, vilket Skolverket definierar som uppföljning, utvärdering, utveckling (Skolverket, 2012b), använder cheferna på båda förskolorna texter, dels i form av Skolverkets filmer och dels i form av forskningsanknuten litteratur (både som bok och som film). Styrningen genom dokument, eller dokumentalitet (Steyerl, 2010), blir tydlig. Texterna skapar den kunskap om förskolans verksamhet, som producerar en sanning om förskolan som får tolkningsföreträde framför andra möjliga sätt att se på förskola och förskoleverksamhet (jfr Asp-Onsjö, 2011). Styrningen är mycket effektiv. Förskollärarna anammar i hög grad argumenten från Skolverket och idéerna från litteraturen. Men förskollärarna bidrar också i skapandet av denna sanning en *sanningsregim* (Foucault, 2003d; Rose, 1999) som också kan förstås som en stor berättelse (grand narrative, jfr Ashton, 2011) om den goda förskolläraren. Den grand narrative som skapas genom läroplaner, kvalitetsgranskningar och stödmaterial från Skolverket tillsammans med forskningsbaserad litteratur och i förskollärarnas (sam)tal, handlar om tre huvudsakliga delar; ”Det viktiga lärandet”; ”Den viktiga dokumentationen”;

”Förskolan är inte skola” (educare). Under implementeringsarbetet på båda förskolorna blir det tydligt hur förskollärarna *anpassar sig* till och anammar de statliga och kommunala direktiven. Samtidigt märks ett *motstånd* mot det nya, och ibland en *ambivalens* i hur uppdraget bör angripas och genomföras. För att gå vidare med tolkningsarbetet ställer jag mig frågan vilken(a) funktion(er) fyller detta dokumentations- och bedömningsuppdrag för förskollärarna?

Den analys av hur förskollärarna tar till sig statens och kommunens intentioner, genom *självreglering*, men också hur *motstånd* och *ambivalens* blir synligt tar sin utgångspunkt i två mötestillfällen på Apelsinen och ett mötestillfälle på Björnen då respektive chef organiserar utvecklingsarbete kring pedagogisk dokumentation för samtliga förskollärare på respektive förskola. Vid det första tillfället på Apelsinen används Skolverkets stödmaterial i form av filmer, som Chef 1 föreslog (se excerpt ovan). Syftet med Skolverkets stödmaterial i de filmer som har använts på förskolan Apelsinen är att utbilda förskollärare i att rätt tolka styrdokumentet, Skollagen (SFS 2010:800) och Läroplanen för förskolan (Lpfö 98, 2010). Efter att filmerna har vistats får arbetslagen på Apelsinen diskutera innehållet i filmerna och hur de kopplar det till den egna verksamheten. Till sin hjälp har arbetsgrupperna diskussionsfrågor. Varje arbetslag skriver protokoll över vad gruppen pratade om. Protokollen utgör en del av underlaget för analysen. Det andra tillfället på Apelsinen är en utvecklingsdag om dokumentation, digital dokumentation av barnen samt förskolans uppdrag. Härifrån är det mina fältanteckningar som utgör analysmaterial. Mötestillfället på Björnen initierades av Chef 2 så som excerptet ovan visar. Vid detta tillfälle förde jag initialt anteckningar under chefens presentation och bandade därefter förskollärarnas diskussion i en grupp. Anteckningarna tillsammans med det transkriberade samtalet är också en del av analysmaterialet. Dessutom grundar sig analysen på utskrifter av samtal dels i arbetsgruppen på förskolan Apelsinen, dels i arbetslaget på respektive förskola, där förskollärarna samtalar specifikt om sitt uppdrag. De beskrivna kategorierna nedan överlappar och förklarar delvis varandra.

## Det viktiga lärandet

Lärandet är något som blivit tydliggjort i styrdokumentet och blir viktigt också för förskollärarna. I det inledande exemplet från arbetsgruppens möte på Apelsinen ovan poängterar Chef 1 betydelsen av att följa varje barns

lärandeprocess, vilket inte varit så tydligt tidigare enligt chefen. Förskollärarna i arbetsgruppen menar i motsats till chefens bild att varje barns lärandeprocess visst har synliggjorts tidigare, och fortlöpande synliggörs, i barnens portfoliopärmar. När förskollärarna diskuterar Skolverkets filmer om Skollagen och läroplanen lyfts lärandet som viktigt för förskolan fram i protokollen från grupperna:

Att förskolan numera innefattas av skollagen visar att förskolan är viktig. /.../ Det är bra att det poängteras att vi bedriver undervisning, det visar på att barn lär i förskolan.

Att lyda under skollagen innebär en statushöjning, förskolan är barnets första skola.

Det är bra med tydligare läroplansmål för matematik, teknik, naturvetenskap och språk. /.../ Viktigt att tänka på helheten och inte dyka ner i ett ämne.

(Protokoll gruppdiskussioner, Utvecklingsdag, Apelsinen, hösten 2011)

Fokus på lärandet och att vara en del av utbildningssystemet är *statushöjande* för förskolan och förskollärarna. Det kan vara en förklaring till att förskollärarna lyfter lärandet och anammar det som ett viktigt innehåll i förskolans verksamhet. Det framstår också som viktigt att visa andra, till exempel föräldrar, att barnen lär sig saker på förskolan. Framförallt att det är ett lärande som åstadkoms genom förskollärarnas arbete med barnen. Ibland fotograferar förskollärarna barnen tillsammans med något som barnet har skapat. Förskolläraren ber också barnet att berätta om alstret och skriver ner barnets berättelse invid fotografiet. Det speglar en barnsyn, och syn på lärande, där barnets perspektiv framhålls. Fotografierna sätts sedan upp på väggen. I samtalet nedan berättar Berit hur hon och Birgitta arbetar med pedagogisk dokumentation på sin avdelning för en kollega från grannavdelningen:

Berit: – Då fotograferar vi dem tillsammans med den här saken som de har gjort. Och så frågar vi vad det är som barnet har gjort och tänkt. Då kan man göra en återkoppling till sådant senare, det har vi ju inte gjort än visserligen men det.

Förskollärare: – Men tanken är att föräldrarna, barnen och föräldrarna, ska kunna gå och titta på det här lite grand då?

Berit: – Ja egentligen, för vi sätter ju faktiskt upp det.



## BEDÖMNING I FÖRSKOLAN OCH STATLIG STYRNING

Birgitta: – Det är ju inte huvudsaken att föräldrarna ska se den.

Förskollärare: – Nej, men så de också vet /.../ att man talar om hur vi gör här /.../ att vi dokumenterar och hur man lär.

Berit: – Precis.

Förskollärare: – Och det hör vi ju, vi får reflektioner tillbaka från föräldrarna; å vad ni måste lära dem mycket här. Nu håller han på med ”e” och han letar efter ”e” överallt. Det är så roligt när man får tillbaka.

Birgitta: – Det är ju en liten statusbekräftelse, det är helt klart.

Berit: – Det är ju en statusbekräftelse, det tycker jag också.

(Arbetsplatsmöte Björnen februari 2012)

Lärandet är viktigt, det höjer *statusen*, och ger förskollärarna uppskattning för att det är ett viktigt arbete som utförs. Att förskollärarna är ansvariga inför huvudmannen, staten och kommunen, liksom att få erkännande från kunderna, föräldrarna, ger kraft åt styrningen. Samtidigt som lärandet framhålls som viktigt i förskollärarnas samtal märks det ett *motstånd* mot den beskrivningen, som bland annat Skolinspektionen för fram i sina granskningar liksom Skolverket i stödmaterial, att förskolor behöver fokusera tydligare på innehållsliga lärandeområden som till exempel matematik och naturvetenskap.

Motståndet kan fångas i två aspekter; dels är det en kritik mot lärandet som specifika färdigheter som ”prickas av”, dels är det ett motstånd som hänger ihop med att försvara den egna yrkeskompetensen och görandet ”det här gör vi redan”. Ett samtal från Björnen illustrerar den första aspekten:

Bodil: – Men hur vet vi att vi blir bättre på att utvärdera, jo då måste vi ha mallen som säger vad barnen kan, vad de gör, vad de inte gör, vad de är duktiga på och vad de inte kan.

Beata: – Tycker du det?

Bodil: – Ja, jag tolkar det så att vi ska titta med de kritiska ögonen här i alla fall.

Birgitta: – Men de vill ju, om det var regeringen eller skolinspektionen, att vi ska kryssa av mer saker var det inte så?

/.../

## DET MOTSÄGELSEFULLA BEDÖMNINGSUPPDRAGET

Berit: – Jo de kan nog vara riktigt /.../ Det är lite grand det där som man gjorde förr, observerade motoriken och språket och alla de här /.../ kan hoppa och ja.

Bodil: – Hm, men för de första tycker jag att barnen ska vara barn, att dom ska få stöd och hjälp i sin utveckling och vi kan visa vad de kan och har lärt sig. Sedan när de börjar skolan då kan man ställa lite mer krav på kanske lite si och så. Jag menar då kommer för det första det här med att sitta still, det kan ju inte barn i dag.

Berit: – Nej, precis, koncentration till exempel.

(Fokusgruppsamtal Björnen maj 2013)

Att förskolans innehåll handlar om lärande är viktigt och statushöjande för förskollärare. Bodils utsaga tyder på att det behövs en karta eller ett schema över barnens utveckling och lärande för att kunna veta vad barnen gör och kan när man utvärderar verksamheten. Hennes uttalande möts av skepsis från Beata. Både Birgitta och Berit lyfter fram att det verkar som om ”de, om det var regeringen eller skolinspektionen”, vill återgå till det gamla sättet att observera och ”pricka av” barnens olika färdigheter. Samtidigt som lärandet lyfts fram, man ska visa vad barnen kan och har lärt sig så ska barnen vara barn till skillnad från att vara skolbarn. Lärandet i förskolan verkar handla om ett annorlunda lärande än i skolan. Under samtalet blir också en *ambivalens* synlig där uppfattningen att man kan behöva en mall för att kunna identifiera barnens färdigheter uttrycks, samtidigt som ”nygamla” krav på att ”kryssa av” som man gjorde ”förr”, avfärdas. På samma sätt uttrycks en ambivalens mellan att å ena sidan uppmärksamma barnens lärande och att å andra sidan låta barnen ”vara barn” tills de börjar i skolan.

Utdraget från fältanteckningar vid en utvecklingsdag med hela förskolan på Apelsinen under våren 2012 är ett exempel på den andra aspekten av motstånd, avståndstagandet till idén att lärandet i förskolan skulle vara något nytt:

Chef 1 (föredrar inför en diskussion): – Vi är en del i en skola som ska vara kunskapsinriktad. Det är egentligen ingen skillnad från tidigare. Några viktiga delar är, dels värdegrunden och det har vi ju jobbat med ett tag. Språk och kommunikation, som vi ju har en utvärderingsmetod för men som vi kanske behöver modifiera utifrån våra barn och anpassa till barn med annat modersmål. Sedan är det Matematik, Naturvetenskap och teknik. Motorik, finns också med i vårt uppdrag. Det betyder inte att vi ska undervisa i ämnena men att vi ska dokumentera inom områdena. Till

## BEDÖMNING I FÖRSKOLAN OCH STATLIG STYRNING

exempel handlar det om att ha fokus på vad vi ska observera under en utvistelse, den här utvistelsen ska vi titta på det här.

Chefen visar så tre filmsnuttar från skolverket som heter, i tur och ordning, Äldre barn läser för yngre på olika språk; Grej och mojäng om att hålla temperaturen; Katten, musen tiotusen om att göra saker under en minut, och ber sedan personalen prata om vad de gör själva i vardagen kopplat till filmerna. – Vi måste ha en intention med vad vi gör, säger Chef 1, och då blir första frågan vi ställer oss; fick vi med det?

/.../ Senare får personalen diskutera gruppvis kring frågeställningen: Hur kan vi konkret arbeta med matematiken, naturvetenskap och teknik, språk och kommunikation samt motorik på avdelningarna? Olika röster hörs:

– Det här är ju sådant som vi redan kan. Varför ska vi prata om sådant som vi redan gör och jobbar med. Vet Chef 1 hur vi arbetar på avdelningarna?

– Vi gör mycket redan, tänket finns i vardagen. Teknik och natur har vi ju pratat om att vi ska lyfta. Vi kanske ska fokusera det så som vi har gjort med matten.

– Vi har ju redan teknik i olika rittekniker och byggteknik till exempel.

Stämningen är lite uppgiven och gruppmedlemmarna tycks överens om att det är meningslöst att prata om det som de redan har pratat om flera gånger tidigare.

(Fältanteckningar, Apelsinen, februari 2012)

I utdraget ovan försöker Chef 1 implementera idéer om att fokusera på barns lärande inom olika innehållsliga områden som matematik, språk och kommunikation, naturvetenskap och teknik. Vi gör mycket menar chefen men dokumentationen behöver bli tydligare inom de specifika områdena. Det är bilden av en kunskapsinriktad förskola där barnens lärande mer specifikt dokumenteras, som chefen förmedlar. Förskollärarna motsäger sig idén att lärandet behöver förtydligas och ifrågasätter om chefen vet hur man arbetar på avdelningarna. Det som Chef 1 efterfrågar menar förskollärarna att de redan gör. Förskollärarna gör *motstånd* mot att det nya är något nytt. Samtidigt som man anammar idén att lärandet är viktigt, det stärker också yrkesstatusen, skapar man mening och betydelse åt det arbete som de redan är bra på. På det sättet kan förskolepedagogiken, kännetecknande av att arbeta med teman och inte specifika lärandemål, passa in i det förstärkta lärandeuppdraget. Samtalen bidrar till den *stora berättelsen* om förskolan och skapandet av en *sanningsregim* som definierar vad förskolan och bedömning i förskolan ska vara.

## Den viktiga dokumentationen

Att dokumentera barnens utveckling och lärande är något som förskollärarna ser som betydelsefullt. Dokumentationen av varje barns utveckling och lärande har tydliggjorts i styrdokumenterna. Skrivningarna som betonar att det är för att utveckla förskolans verksamhet, som barnens utveckling och lärande ska följas ställer förskollärarna inför ett dilemma. Förslaget från Skolverket att använda pedagogisk dokumentation anammats av förskollärarna på både Apelsinen och Björnen. Vid en utvecklingsdag på Apelsinen handlar innehållet om att tydliggöra och synliggöra hur förskolans verksamhet kan främja barnens utveckling och lärande. Innehållet byggs upp kring fyra filmer från skolverket och berör skollagen, läroplanen, förskolechefens uppdrag samt uppföljning, utvärdering och utveckling. Man delas in i grupper för att diskutera frågorna. I protokollen från gruppdiskussionerna, på frågan om hur vi arbetar med uppföljning, utvärdering och utveckling noteras följande:

Vi skulle vilja ha kompetensutveckling kring pedagogisk dokumentation.

Vi vill ha fortbildning i utvärdering för att säkerställa att den vilar på vetenskaplig grund. Nu gör vi på många olika sätt.

Vi diskuterade pedagogisk dokumentation och konstaterade att vi gör lite olika. En del avdelningar skriver vad man gjort efter varje samling och en del någon/några gånger i veckan.

Vi tar kort, filmar och använder den digitala fororamen.

Portfoliopärmen är en viktig dokumentation av varje enskilt barns lärande och utveckling.

En del avdelningar har också mycket dokumentation på väggarna så att vi synliggör verksamheten för föräldrarna. Samt gör det möjligt för barnen att reflektera över sitt lärande.

Vi känner oss lite osäkra på vad man ska lägga krutet på. Det är omöjligt att skriva och dokumentera allt och vi efterlyser bra och enkla metoder för detta. Hur ska man tänka?

(Utdrag ur diskussionsprotokoll fört vid en utvecklingsdag för arbetsplatsen på Apelsinen, oktober 2011)

Betydelsen av dokumentation som något viktigt för arbetet på förskolan framstår tydligt i de korta anteckningarna. En bild av det goda arbetet som läggs ner tecknas, man kan säga att förskollärarna *bekänner* inför varandra, och

i förlängningen inför chefen som kommer att läsa protokollen, hur arbetet ser ut. De visar också på brister och efterfrågar kompetensutveckling för att kunna göra på ”rätt sätt”. Kopplingen till vetenskaplig grund bidrar till att höja *statusen* på arbetet och förskolans verksamhet. Genom samtalet bidrar förskollärarna till skapandet av *sanningsregimen* eller grand narrative om dokumentationsarbete på förskolan. De styr samtidigt varandra och sig själva, *självreglering*, mot det som en god förskollärare förväntas göra.

Chef 2 introducerar innehållet för personalmötet på Björnen genom att peka på det gemensamma arbetet som redan har gjorts på förskolan för att utveckla pedagogisk dokumentation. På så sätt redogör Chef 2 för att uppdraget utförs på ett bra sätt med personligt ansvar, *accountability*. I beskrivningen inbegrips också förskolans personal, de har gjort ett bra arbete och redan kommit långt. Chefens sätt att peka på att de faktiskt ser lärandet i olika beskrivna situationer lyfter fram detta som något eftersträvansvärt. Att poängtera förskolepersonalens nyvunna förmåga att se lärandet i olika situationer är ett sätt att höja statusen för förskolan och dess verksamhet. Hänvisningen till litteratur som skrivits av forskare inom fältet förstås här som ytterligare ett sätt att förstärka statusen för det pedagogiska arbetet i förskolan; det vi gör med barnen här är forskningsanknutet. När förskollärarna berättar för varandra om hur de arbetar med att utveckla den pedagogiska dokumentationen på avdelningen, är det en del av den *stora berättelsen* som bidrar till *sanningsregimen*, om hur bra de har blivit på det nu och hur de har gjort för att förbättra sig. Det är en beskrivning som tar sin utgångspunkt i en jämförelse mellan förr och nu med en blick mot framtiden, mot den ideala praktiken. Så här låter det när förskollärare på Björnen pratar och berättar för varandra om sitt arbete med pedagogiska dokumentation på avdelningarna:

Birgitta: – Det är jättemånga små delprojekt för kanske två tre barn hela tiden som kanske inte syns när man kommer in. Lite så att här sitter Berit med tre barn och Beata där med fyra och ja, den dagen bara kanske det är det här.

Berit: – Ja, något som bara har dykt upp. Till exempel när vi har skapat mycket utifrån skräp och det har blivit att man lyssnar på: hur har du tänkt här och hur har du gjort. Sedan fotar vi det eller dem på den här saken som de har gjort. Och så frågar man barnet vad det har gjort och tänkt och skriver ner det. Då kan man göra en återkoppling till sådant senare. Det har vi ju inte gjort visserligen men det är.

## DET MOTSÄGELSEFULLA BEDÖMNINGSUPPDRAGET

Förskollärare: – Jag tror att det har blivit en väldig fördel med dokumentationen för oss att verkligen få syn på hur mycket vi lär barnen hela tiden. Att få syn på vilket värdefullt arbete vi har. /.../ Man ser vilken verksamhet man har på ett helt annat sätt när man måste dokumentera.

Berit: – Ja, precis.

Förskollärare: – Ja, vi har ju alltid gjort det fast vi inte har satt ord på det. Och vi har inte talat om det för föräldrarna eller barnen.

Berit: – Nej, och just det här att vi tolkar in och just att barnen får sätta ord också. I stället för som tidigare i portfolion alltså att vi tar kort och tolkar själva.

Birgitta: – Som när vi vuxna skrev: hon tycker det är jätteroligt att leka med NN.

Berit: – Ja och det vet vi ju inte, det är bara vi som tycker [skrattar].

Birgitta: – Nu ser vi på det med andra ögon, men vi visste inte bättre då.

Förskollärare: – Så kvaliteten tror jag är avsevärt bättre.

(Samtal Björnen, februari 2012)

I samtalet om pedagogisk dokumentation på Björnen framstår dokumentation som något viktigt för att få syn på lärandet, hur mycket barnen lär sig hela tiden, det handlar om den viktiga dokumentationen för det viktiga lärandet. I samtalen *bekänner* förskollärarna sina tillkortakommanden och skapar en bild av det goda arbetet som utförs på förskolan och bidrar på så sätt till styrningen av sig själva och varandra, genom *sjähreglering*. Samtalet fungerar som en sorts *examination* där förskollärarna framställer sitt eget arbete i enlighet med den *sanningsregim* om förskolan som framträder genom lagar, förordningar, stödmaterial och facklitteratur. Förskollärarnas berättelse ingår samtidigt i den stora berättelse, *grand narrative*, som bidrar till att bevara en sammanhållen bild av förskolan och förskolekulturen över tid. En bild som också berättar om dokumentationsarbete och lärande som något som alltid har funnits i förskolans verksamhet.

### Status och egenart

När jag fortsätter att följa status-tråden finner jag att ord som hör ihop med att förskolan hör ihop med skolan och lärandet ger status åt förskolläraryrket. Samtidigt pekar flera exempel på att förskolan som något annat än skolan lyfts

fram som något eftersträvansvärt. Förskolan som något annat än skola och hur bra förskollärarna åstadkommer det är ett resultat som kan kopplas till tidigare forskning om förskolläraryrket och hur dess särart i relation till skolan har poängterats (jfr Enö, 2005; Tallberg Broman, 1991; Lenz Taguchi 2000). Det blir också ett väsentligt innehåll i den stora berättelsen om förskolan och förskollärarna. När förskollärarna på Björnen i ett fokusgruppsamtal pratar om det dokumentationsarbete som de håller på med låter det så här:

Berit: – Vi har ju jobbat lite i projektform som vi tror på.

Birgitta: – Ja, det gjorde vi mycket i början när du var här [riktar sig till mig] och du ser ju vad det kräver hela tiden. Du måste vara lyhörd och så ska du hinna med att ta kort och du ska prata med dem mitt i verksamheten. Det händer saker överallt. Jag tycker att det är lite för svårt att göra det ibland när det finns för många barn.

Bodil: – Hm, och man ska spegla utveckling och lärande.

Birgitta: – För mig är det dialogen som är det viktigaste målet, att inte alltid ha färdiga svar utan utmana med frågeställningar som hur tänker du då? Det är ju där vi får syn på hur de tänker och utifrån det är det ju som vi kan erbjuda dem någonting. Hur vill du göra då och så kommer någon idé och så gör man det med två barn. Så står kanske fyra barn och tittar på och vill också vara med och så är vi i gång liksom. Så skulle man vilja jobba hela tiden.

/.../

Bodil: – Men det är ju någonting mer runtomkring. Det är ju inte det att man ska förmedla budskap men man vill ändå ge någonting som ger utveckling och lärande. Det finns ju ett budskap i det här, det är ju inte att man ska sitta som en lärarinna så här men just att man ska vara en hjälpare.

Birgitta: – Hm, det kan också vara en grej bara att få pröva på olika saker också.

Berit: – Det är väl en långtgående process och den processen har i alla fall startat för ett bra tag sedan och vi är medvetna om arbetet här på avdelningen.

(Fokusgruppsamtal Björnen, maj 2013)

Här berättar förskollärarna hur de arbetar i projektform, något som de lyfter upp som ett bra sätt att jobba på i förskolan. Det är ett svårt arbete som kräver mycket av förskolläraren. När förskollärarna på Björnen talar med varandra om hur man gör nu tecknar de beskrivningar om hur de har börjat

arbete med *pedagogisk dokumentation* på olika sätt. I samtalet framgår det att dokumentation anses vara något viktigt som dels höjer deras *status* som förskollärare. Dels visar de på *det viktiga lärandet* liksom att de nu förstår att de ska visa på lärandet för både föräldrar och barn. Genom att hänvisa till läroplanen framgår det att förskollärarna utför sitt statliga uppdrag som finns föreskrivet där och som de görs ansvariga för, det vill säga ett uttryck för *accountability*. Det som förskollärarna tidigare inte har varit så duktiga på har de nu tagit fasta på, de förstärker sin yrkeskunskap, och då blir dokumenterandet också roligt. I dokumentationen om barnet är det lärandet som också i förskollärarens berättelse lyfts fram. Lärandet i fokus blir statushöjande för professionen, eller yrket. Dokumenterandet används också för att visa för andra, bland annat för föräldrarna, vad man gör på förskolan. I ett sammanhang av neoliberalism och marknadifiering av utbildning fungerar dokumentationen också som en *reklampelare* för förskolan. Uppdraget att dokumentera utförs väl och förskollärarna använder sig av sin kreativitet för att utveckla sitt sätt att dokumentera. De blir på så vis delaktiga i styrningen av sig själva genom dokumenterandet. I förskollärarnas tal om dokumentation är lärandet och barnens delaktighet, det vill säga barnen som subjekt, framträdande. Det speglar den rådande diskursen inom förskolan där barnen ses som subjekt och delaktiga i sitt eget lärande. Berättelsen är också en berättelse om den goda förskolläraren som förskollärarna lever upp till genom att göra rätt, vara lyhörd, hinna ta kort och prata med barnen mitt i verksamheten, en process som de har kommit ganska långt i och är medvetna om. Det är också en berättelse om att ge förutsättningar för utveckling och lärande men *inte vara som en lärarinna*, i skolan, utan en *hjälpare*, i förskolan. Återigen blir också en *ambivalens* synlig, å ena sidan är det barnen och deras idéer som bestämmer agendan å andra sidan ska det till något mer, ett lärande ska åstadkommas utan att förskolläraren ska förmedla det. Det verkar vara ett dilemma som förskollärarna hanterar med såväl *anpassning* och *motstånd* som *ambivalens*.

## Sammanfattning och reflektion

Att förskolan är det första ledet i utbildningssystemet och viktig för barnens lärande lyfts fram i förskollärarnas (sam)tal. I berättelserna om det systematiska kvalitetsarbetet och pedagogisk dokumentation använder de sig av läroplanen, lärandet och dokumentationen som ett medel för att höja



*statusen* på yrket och förskolan. Samtidigt betonar de den kunskap och yrkesskicklighet som förskollärare har och att förskolan som utbildningsinstitution är annorlunda, och bättre för barnen än skolan.

Samtidigt som förskollärarna efterkommer kraven på dokumentation hävdar de också sin yrkeskompetens och erfarenhetskunskap i motsats till det som chefen försöker implementera som nya sätt att dokumentera barnens utveckling och lärande. Dels handlar det om att dokumentera barnens utveckling på individnivå och dels handlar det om att dokumentera barnens lärande inom olika specifika innehållsliga områden. Två olika sorters motstånd framträder i materialet. För det första är det ett motstånd mot att förskolan blir alltför lik skolan. Lärandet är viktigt, det är kopplat till diskursen om det livslånga lärandet och ger förskolan status som en ”skola”. Det lärande som sker i förskolan är inte kopplat till specifika kunskaper för barnen att uppnå, som i skolan. I stället är det ett lärande som sker hela tiden av sig självt genom barnens agerande. Motståndet kan fångas med en slogan; *bevara förskolans särart*. För det andra är det ett motstånd mot överheten, För det andra är det ett motstånd mot överheten som uttrycks i ett hävdande av professionen gentemot chefens utsagor, när denne hävdar den förändring som staten kräver, nämligen att sätta tydligare mål för innehållet i förskolan. Det som chefen presenterar som det nya är sådant som förskollärarna menar sig redan göra, både att dokumentera det enskilda barnet och att arbeta med innehållsliga områden, som till exempel teknik, i förskolan.

En ytterligare dimension som blir tydlig när förskollärarna diskuterar pedagogisk dokumentation i förskolan, är att de rör sig på ett göraplan snarare än ett innehållsligt plan. I stället för att diskutera vad eller varför förskolans verksamhet och barnens utveckling och lärande bör dokumenteras och analyseras är det formen, procedurerna, som är framträdandet. Innehållet, vad det är för lärande och hur lärandet sker, det förskolan ska åstadkomma hörs inte i förskollärarnas samtal. Med Bernsteins (2000) begrepp kan det förstås som att det är diskursen om social ordning, den *regulativa diskursen*, som framträder framför den innehållsliga, eller den instruktiva diskursen. Hur de bedömningspraktiker som formas, när förskollärarna dokumenterar barnens utveckling och lärande i enlighet med statliga direktiv, tar sig uttryck i den pedagogiska praktiken analyseras nedan. Bedömningarna förstås som en del av en bedömningspraktik som (re)produceras genom förskollärarnas handlingar i den förskolekulturen. Vidare tar jag fasta på att bedömningarna sker i en pedagogisk verksamhet och i analysen använder jag Bernsteins (2000)

## DET MOTSÄGELSEFULLA BEDÖMNINGSUPPDRAGET

pedagogiska modell över hur kunskap rekontextualiseras, överförs och bedöms i den pedagogiska praktiken på förskolorna.

## Kapitel 7. Bedömningspraktikerna

De bedömningar som görs av barnens förmågor och färdigheter, i den förskolekontext som studeras, sker i en pedagogisk verksamhet där lärandet betonas. På samma gång finns det en stark tradition av att värna förskolan som något annat än skola (Vallberg Roth, 2011; Johansson, 1994; Hultqvist, 1990). Innan jag analyserar *vad* som bedöms redovisar jag *när* och *hur* bedömningarna sker, det vill säga i vilka situationer och med vilka redskap eller på vilka sätt bedömningarna görs. Som jag visat i föregående resultatkapitel talar förskollärarna inte gärna om att de bedömer barnen i något avseende. Med det bedömningsbegrepp som används i föreliggande studie, ”värderande beskrivningar av barnens förmågor, kunskaper och handlande”, undersöker jag i vilka situationer sådana iakttagelser och beskrivningar, görs. Jag väljer alltså att benämna dessa värderande beskrivningar för bedömningar. Inledningsvis presenteras bedömningspraktikerna så som de framträder i fältarbetet på de båda förskolorna. Därefter presenteras de kartläggningsinstrument som används av förskollärarna på de studerade förskolorna och vilka funktioner de får.

### Bedömningar av barnen – när och hur

Förskolan är av tradition en pedagogisk verksamhet där görandet står i förgrunden och där praktiken, eller förskolekulturen, har visats leva vidare medan teoretiska grundvalar och samhällsliga motiv för verksamheten har förändrats (se kapitel 2 i den här avhandlingen). En förutsättning för de bedömningar som görs av barnen på förskolan är att de sker inom ramen för en *osynlig pedagogik* (Bernstein, 1983). När och hur bedömningarna av barnens utveckling och lärande görs kan samlas under två övergripande teman som jag har kallat ”bedömningar i farten” respektive ”planerade bedömningar”.

#### **Bedömningar ”i farten”**

Som en del av den vardagliga praktiken på förskolan observerar förskollärarna, och antecknar ibland, eller har det i huvudet som ”tyst kunskap” om barnens göranden, färdigheter och förmågor. Denna

bedömning, som sker medan förskollärarna deltar i verksamheten tillsammans med barnen kallar jag *bedömningar i farten*. De observationer eller iakttagelser som förskollärarna gör av barnens beteende och förmågor i den dagliga praktiken är svåra att upptäcka och det är inte alltid uttalat vad som ska observeras. Bedömningarna görs i relation till den struktur av aktiviteter i tid och rum som ramar in förskolans verksamhet, det vill säga i en *förskolekultur* (jfr Ehn, 1983; 1986; Markström, 2005). Anneli på Apelsinen uttrycker det så här på frågan om när och i så fall hur förskollärarna observerar eller uppmärksammar vad barnen på förskolan gör och kan:

Det kommer att bli mer när grupperna kommer igång systematiskt. Sedan är det ju sådant som man gör ”i farten” också och då är det ju svårt att se. Och så ”trasar” vi barnen och använder portfolio och verksamhetsplan.

(Fältsamtal, Apelsinen, augusti 2011 )

På Apelsinen är det, enligt Anneli, mer observationer av barnen som sker när grupperna har kommit i gång. De grupper som Anneli refererar till är återkommande samlingar som en daglig rutin i förskolans praktik. Grupperna är på Apelsinen indelade utifrån barnens kunskaper och färdigheter i svenska språket. Anneli pekar också på att observationer är sådant som man gör ”i farten”, alltså iakttagelser som förskollärarna gör medan de utför sitt dagliga arbete i barngruppen. Av Annelis utsaga framgår det att observationer av barnen görs både utan att förskollärarna har planerat vad som ska observeras och mer planerat kopplat till olika gruppaktiviteter. Observationerna sätts också i samband med de kartläggningsverktyg som används på förskolan för att dokumentera barnens utveckling och lärande, framför allt TRAS, portfolio och verksamhetsutvecklingsplan (VUP)<sup>15</sup>. Några dagar senare, efter att Anita har avslutat en samling där jag närvarade, frågar jag henne om när, i vilka situationer, som hon menar att man kartlägger eller observerar barnen:

Eva: – Jag undrar när, eller i vilka situationer, du menar att ni observerar eller kartlägger vad barnen gör och kan som ni till exempel pratar med föräldrarna om? Jag pratade med Anneli och hon menade att samlingarna är ett sådant tillfälle.

Anita: – Det är ju i vardagen.

Eva: – Jaha, menar du att det är viktigare med de iakttagelser som ni gör i vardagen?

---

<sup>15</sup> Samtliga dessa verktyg presenteras mer utförligt i avsnittet om planerade bedömningar.

Anita: – Nej, eller hur menar du?

Eva: – Jo, jag trodde att i grupperna, när två förskollärare är med, så leder den ena samlingen och den andra kan iaktta barnen och kartlägga vad de kan och gör.

Anita: – Jo, men den andra är ju där mest för att vara ett stöd och fånga in i samlingen. Det blir mer när vi börjar ”trasa” att vi lyfter in det i samlingen också. Nu är det mest fokus på att bli en grupp.

[Anita visar mig planeringen för innevarande vecka där syfte och mål är att utveckla gruppkänsla hos barnen.]

(Fältsamtal, Apelsinen, augusti 2011)

Observationer i vardagen, ”i farten”, framstår som en väsentlig del i den bedömning som görs av barnen. Att samlingen är ett tillfälle för att särskilt kartlägga barnens förmågor motsägs delvis av Anita. Hon förstår förskollärarnas främsta uppgift i samlingen som att stödja och fånga upp barnen. Görandet är det viktiga och förskollärarna lägger inte så stor vikt vid överföringen av det pedagogiska budskapet, *pedagogiken* är *osynlig* (jfr Bernstein, 1983). Bedömningarna av barnen fokuserar i det här sammanhanget på *görandet* och har sin grund i underförstådda antaganden om barnens utveckling och lärande. Anneli och Anita ger också uttryck för att samlingarna, eller grupperna, är tillfällen när barnen observeras. Ett antagande är att det som observeras, eller bedöms, sker i relation till ett särskilt syfte med samlingarna, något som barnen antas lära sig, eller hur de ska uppföra sig. Detta innehåll kan, som i excerptet ovan, ibland handla om att ”bli en grupp”, som Anita uttrycker det. Till de observationer som förskollärarna gör ”i farten” lägger de dokumentationsinstrument så som portfolio, TRAS, och utvecklingsplan. Dessa verktyg är både förordade (som portfolio) och ifrågasatta (som TRAS och individuell utvecklingsplan) och går in i och påverkar de observationer som görs i vardagen. Praktiken att observera och dokumentera barnens utveckling och lärande (re)produceras, det vill säga både återskapas och omformas, i den dagliga verksamheten genom förskollärarnas handlingar. Bedömningarna grundar sig också på olika teorier och idéer, som lever sida vid sida.

Också på Björnen gör förskollärarna iakttagelser av barnens utveckling och lärande i vardagen, som bedömning av hur barnen uppför sig. Vid ett samtal med Birgitta på Björnen som berättar om några av barnen, hur de uppför sig

mot varandra, och att de har förändrat sig till det bättre, undrar jag hur hon märker att de har ändrat sig:

Eva: – Det här som du berättar om barnen, hur vet du, hur ser du att de har ändrat sig? Är det under hela dagen?

Birgitta: – Ja, det skriver jag sällan ner, det finns här inne (pekar på huvudet) det kanske är sådant som kan kallas för tyst kunskap.

(Fältsamtal, Björnen, mars 2012)

Birgitta ger uttryck för hur förskollärarna bedömer barnens *göranden* under hela dagen. Det framstår som bedömningar som görs ”i farten” i den dagliga praktiken när förskollärarna är följsamma och deltar i lek och aktiviteter tillsammans med barnen. Berit uttrycker det så här när jag pratar med henne efter att vi suttit tillsammans med flera barn och byggt och samtalat och Berit har skrivit bokstäver med hjälp av små trästavar åt en flicka som bad om det:

Eva: – Är det något som du lägger märke till kring barnen när du sitter här och dokumenterar du det på något sätt?

Berit: – Ja, jag observerar och noterar ”i huvudet”, men jag skriver inte ner det.

Eva: – Jag ser att du fotograferar.

Berit: – Ja, jag vill att det ska bli lite mer, att vi använder det sedan.

Eva: – Sätts fotografierna in i portfoliopärmen?

Berit: – Ja, en del sätts in i pärmen, portfolion är under utveckling men en del sätts in där. En del sätts upp på väggen. Ofta, men inte alltid skriver vi också ner vad barnet berättar att det är på bilden. Det är en kul grej också, att de kan se vad de har gjort.

(Fältsamtal, Björnen, mars 2012)

Berits reflektioner bekräftar bilden av förskolans *osynliga pedagogik*, bedömningarna av barnets utveckling och lärande görs under tiden som Berit samspelar med barnen i leken. Det pedagogiska budskapet är otydligt, snarare är det barnets aktivitet som blir utgångspunkt för Berits pedagogiska handlande och hennes bedömning. Att observation och bedömning av barnet görs utan att skriva ner något, som Berit lyfter fram, kan tolkas som ett arv från tiden när de systematiska observationerna sågs som alltför tekniska (Tallberg Broman, 1995). Eller som Arvidsson (1974) pekar på, dialogen

mellan förskollärare och barn betonades som en observation i sig som inte behövde skrivas ner. Samtidigt signalerar Berits berättelse att nyare idéer om barnet som agent och medskapare i sitt lärande (jfr Bjervås, 2011; Hatje, 2013; Vallberg Roth & Månsson, 2011) tas med i bedömningspraktiken. En ledtråd till att Berit har tagit till sig teorier om vikten av att barn är medskapare och aktiv agent i sin egen utveckling får vi från hennes sätt att betona att det ska bli något mer av dokumentationen. Samtidigt signalerar Berits anmärkning om att ”det är en kul grej” dels förskoletraditionen av *görande* och dels idéer om lusten att lära som lyfts fram i läroplanen (Lpfö98, 2010). Bedömningspraktiken lever vidare som en del av förskolekulturen, där förskollärarna också strävar efter att hantera dilemmat att å ena sidan inte bedöma enskilda barns prestationer och i stället fokusera på verksamhetens kvalitet. Å andra sidan ska de kartlägga och dokumentera varje barns utveckling och lärande. Om man kan tala om bedömningskultur i förskolan har den i så fall ett annat fokus än den bedömningskultur som Insulander och Svärden-Åberg (2014) talar om i relation till intensifierade krav på kunskapsmätningar. Genom denna bedömningspraktik bibehålls förskolans särart som något annat än skolan och dess undervisning (jfr Hultqvist, 1990) vilket diskuteras också i föregående resultatkapitel.

### *Samlingar*

Samlingen ingår som en del av hur förskolan är strukturerad genom aktiviteter och dagsrytm. Observationer av barnens uppförande och förmågor under samlingen förstås alltså också som en del av bedömning ”i farten”. På de båda studerade förskolorna skapas en dagsrytm i tid och rum av olika rutiner och aktiviteter som startar med att barnen anländer till förskolan och avslutas med att de går hem. Däremellan innehåller dagen fri lek, det vill säga barnen får leka inom bestämda ramar vad de vill inne och ute, samlingar samt måltider. Ibland gör man utflykter och ordnar speciella aktiviteter för barnen. De observationer och bedömningar av barnen som sker ”i farten” görs alltså under de dagliga aktiviteterna på förskolan. På Apelsinen är samlingar i grupper en dagligen återkommande rutin. Barnen grupperas vid en samling innan lunch efter hur bra de talar och förstår svenska. Denna gruppindelning grundar sig enligt förskollärarna på TRAS, men framförallt på att de lyssnar på barnen och pratar med dem det vill säga bedömning ”i farten”. Så här säger Anneli:

– Jo det är ju hur mycket svenska språk de har. Då är ju TRAS ett hjälpmedel, men sedan är det just när man pratar med dem. Då försöker vi verkligen att man lyssnar och pratar. /.../ Som Abdallah när han började så kunde han ju ingen svenska alls. Då var han med i den gruppen barn som inte heller hade någon svenska. Många har ju bra svenska, men ja, hur mycket de förstår vad vi säger. /.../ De som har väldigt bra svenska får ju inte heller någonting om man hela tiden måste lägga det på en väldigt enkel nivå språkligt. Och Anders som har jättebra språk då kan man berätta en saga för dem. De behöver ju också utmanas och lära sig. Så det är tanken också att det ska ge dem någonting.

(Intervju, Anneli, juni 2012)

Anette beskriver också barnens olika språkliga förmåga och hur indelningen i grupper sker i ett intervjusamtal där TRAS tidigare hade behandlats:

Eva: – Ja, jag har sett att ni grupperar barnen i de här läsgrupperna efter språkförmåga, är det TRAS som ligger bakom?

Anette: – Ja, och alla andra observationer med. För det jag gör på mina sagosamlingar är att jag försöker få barnen att komma till tals, att inte jag tar över hela sagostunden. Där märker jag mycket mer och kan observera mycket mer hur barnet är och hur långt det har kommit. Eller läsa så långsamt som möjligt och låta barnen komma till tals och berätta. Och där har du ju TRAS som dokumentation.

Eva: – Okej så de går liksom hand i hand

Anette: – Ja det kan man säga

Eva: – Det som du gör i samlingen och det som du sedan noterar

Anette: – Noterar, ja dokumenterar.

(Intervju, Anette, oktober 2011)

I både Annelis och Anettes utsagor framträder en bild av samspelet mellan förskollärare och barn som en väsentlig grund för förskolläraernas bedömningar. Berättelserna om hur de har kunnat bedöma barnens språkliga färdigheter indikerar underliggande antaganden om att det är i samtal med barnen som de bäst kan avgöra vad barnen kan. Barnet som agent och medskapare till sin egen utveckling genom samtal (jfr Bjervås, 2011) är framträdande, samtidigt som vikten av att bedöma barnens personlighet och utvecklingsnivå lyfts fram. Olika teorier och synsätt om bedömning och barns utveckling existerar sida vid sida. Den tradition av observation i den vardagliga



praktiken som (re)producerar förskolepraktiken och som kännetecknas av bedömning ”i farten” får här ett tillskott i form av bedömning av språkliga färdigheter med hjälp av kartläggningsinstrumentet TRAS. I en kontext av svensk förskolekultur som kännetecknas av en educare-modell där bedömningar av enskilda barns resultat inte görs, framstår TRAS som ett instrument som går stick i stäv med denna tradition. Å andra sidan är, som vi har sett, förskolans praktik grundad i en tradition av systematiska observationer kopplat till utvecklingspsykologisk teoribildning, vilket TRAS är ett exempel på. Det är också bedömning av barns utveckling, snarare än kunskapsmål, vilket kan förstås som ett signum för den *osynliga pedagogiken*.

Så som det framstår av Annelis och Anettes berättelser av de observationer och bedömningar de gör ”i farten” används också samlingar som tillfällen för att göra observationer av barnen. Eftersom det var svårt att förstå, under fältarbetet, vilka iakttagelser och bedömningar förskollärarna gjorde, brukade jag fråga när jag hade deltagit vid en samling. Här följer ett exempel på en sådan samling strax innan jul, som leds av Anette och där barngruppen består av fyra flickor mellan 3 och 5 år:

När alla har satt sig till rätta på samlingsmattan tar Anette fram en bok med en julgran på framsidan och frågar barnen vad det är på bilden. En julgran, säger Aliza, och paket. Anette frågar barnen om någon har en julgran hemma. Adamina säger att hennes gran har gått sönder. Anette frågar Alona om hon har en julgran. Hon säger ja. – Har mamma och pappa? Alona skakar på huvudet. – Alla firar inte jul, säger Anette, det vet jag, men ibland köper man en julgran ändå, bara för att det är roligt. Så börjar Anette läsa boken, samtalar om innehållet, vänder sig till barnen frågar och lyssnar på dem. När Anette läser om en figur i boken som får en present, säger Adamina: – Vad snällt. – Ja, säger Anette, vad bra att du säger det, det är snällt. När boken är slut frågar Anette barnen vad de äter till jul. Aliza, som ligger på magen på golvet, säger tårta. – Sitt på rumpan, säger Anette. – Vad äter du då, undrar Anette och vänder sig till Alverna. – Tårta, svarar Alverna. – Vad äter ni Adamina? – Tårta, jordgubbar och glass svarar Adamina. – Vad äter Alona? – Kiwi, svarar Alona. – Har du någon tårta också, undrar Anette. – Morötter säger Alona. – Hm, det är ju gott säger Anette.

(Fältanteckningar, Apelsinen, december 2011)

Samtalssituationen som förskolläraren initierar och den respons som barnen får av henne, återspeglar olika implicita mål för barnens lärande och utveckling, kopplat både till kunskaper och socialisation: barnen ska utveckla sitt ordförråd, möjligen lära sig något om svenska traditioner; uppmärksamma

värdet av att vara generös eller ”snäll”, och träna på att sitta stilla ”på rumpan” medan de lyssnar och talar om ett ämne i tur och ordning. Som ofta i förskolans *osynliga pedagogik* är det svårt att i varje konkret situation avgöra vilka pedagogiska intentioner som förskolläraren hade och i vilken utsträckning som interaktionen med barnen styrs av specifika pedagogiska syften eller mål. Det ligger i själva förskolekulturen att vara följsam mot barnen och vad som aktualiseras och initieras av dem i stunden. På samma gång är det uppenbart att förskollärarens val av ämne för samtalet, själva formen och den respons som hon ger, inte är något som helt uppstår i stunden. Det är helt tydligt ett ”pedagogiskt samtal”, där pedagogen uppmärksammar barnen på vissa aspekter av innehåll och form, och det är i sammanhanget av hela förskoledagen som specifika samtalssituationer och andra interaktioner, både planerade och till synes mer spontana, får sin pedagogiska innebörd och funktion. Med utgångspunkt i förskollärares utsagor om att man observerar barnen till exempel vid samlingar frågar jag Anette efter samlingen om vad hon tycker om dessa pratstunder och vad hon lägger märke till om barnen. Så här berättar Anette om samlingen:

–Jag älskar dessa pratstunder. Det är då jag lär känna barnen lite bättre. Vad de tycker om, hur de är, vad de tänker. Jag avskyr att bli avbruten när vi sitter och pratar. För mig är det viktigt att barnen får prata så mycket som möjligt. Vi pratar om det som händer och jag fantiserar. Alona som har så dålig svenska kan inte berätta vad de gör men vad hon ser, vad det är. Jag lockar dem att prata. Jag noterar talet, vad de lär sig, vad de kan berätta och förstå. Särskilt mina ansvarsbarn men också om det är något särskilt som jag lägger märke till om något annat barn, så skriver jag ner det och berättar för de andra förskollärarna.

(Fältsamtal, Apelsinen, december 2011)

Att få möjlighet att samtala med barnen och lära känna dem är betydelsefullt, menar Anette. Det kan tolkas som ett sätt att återskapa en förskolekultur som kännetecknas av ett helhetsperspektiv på omsorg och lärande och som något annat än skola. Anette nämner inget om det som jag antog vara ett syfte med samlingen, att barnen skulle få lära sig något om julen. Möjligen var innehållet om julen en tradition som bidrog till att återskapa förskolekulturen. Det är görandet, att barnen får prata, som är viktigt. Vad barnen förväntas lära sig är outtalat, underförstått, i förskolans *osynliga pedagogik*. *Bedömningarna* blir då *vaga* och *implicita*, grundade i underförstådda outtalade idéer om hur språk utvecklas och vad barnen förväntas lära sig och kommunicera.

En ingrediens i bedömningspraktiken, som den träder fram här, är att förskollärarna gör anteckningar om sådant som de lägger märke till om något barn. De delger sedan varandra sina iakttagelser. Samtliga förskollärare på Apelsinen gör anteckningar om iakttagelser de gör av barnen. Anteckningarna är i regel kortfattade och mer intensiva under vissa perioder när barnens utveckling ska dokumenteras som en del av planerad kartläggning och dokumentation till exempel inför föräldrasamtal. Det är inte alltid anteckningarna görs i direkt anslutning till observationen. Dokumenterandet kan förstås som en anpassning till de förtydligade kraven på att dokumentera barnens utveckling, i enlighet med läroplanen (Lpfö 98, 2010). Det kan också förstås som en tradition av observation och dokumentation av barnens utveckling i förskolan som har kommit, avfärdats, och återkommer igen i de statliga styrdokumenterna (se kapitel 2).

På Björnen förekommer inte samlingar som en daglig rutin, men det händer att förskollärarna samlar ihop barnen spontant ibland, som en dag i maj:

Birgitta leder en samling i byggrummet och Bodil är med tillsammans med 13 barn. Birgitta läser barnens namn baklänges och så får barnen försöka gissa vilket namn det är. Det verkar uppskattat. Birgitta ger ledtrådar genom att betona vissa ljud och påpeka att det ljud/den bokstav som kommer sist är den som namnet börjar på. Barnen löser ofta sitt eget namn och blir glada då. När Berit har kommit och berättat att maten är klar och viskat vem som får gå passar jag på att fråga Birgitta varför hon hade den här samlingen nu? Jo jag behövde lugna ner barnen säger Birgitta.

(Fältanteckningar, Björnen, maj 2012)

Liknande samlingar med samma motiv, att lugna ner barnen, förekommer på Björnen och för övrigt också på Apelsinen. I det här sammanhanget är det en bedömning om hur barnen samspekar, de leker lite för vilt, som ligger till grund för att Birgitta initierar en samling med barnen. Förskolans fostransuppdrag är framträdande, barnen ska lära sig att leka på rätt sätt (jfr Tullgren, 2004). Samtidigt innebär valet av innehåll i samlingen att barnen utmanas i sina språkliga färdigheter. Liksom i exemplet från Apelsinen ovan kan samtalet tolkas som ett pedagogiskt samtal där en intention tycks vara att skapa förutsättningar för att barnen utvecklar språkliga färdigheter. Ett annat kännemärke på förskolekulturen är att förskollärarna följer barnen, samspekar med barnen och för in uppgifter som barnen kan söka svaren på tillsammans med förskolläraren. Man hade kunnat tänka sig att Birgittas avsikt i excerptet

ovan var att observera, och kartlägga, barnens språkfärdigheter. Om så är fallet är det något som sker outtalat. Snarare ligger ett antagande om att lärande sker när man gör saker på förskolan, och att språket utvecklas när barnen får leka med det, till grund för Birgittas handlande. Barnens kunnande bedömer man inte, åtminstone inte uttalat.

### *Fri lek*

Lek, eller fri lek, har ett stort utrymme i förskolekulturen och förskolans praktik. Också under den fria leken gör förskollärarna iakttagelser, bedömningar, om barnens utveckling och lärande. Detta är iakttagelser som görs ”i farten” och finns ”i huvudet” som tyst kunskap, enligt förskollärarna. Under den fria leken iakttar förskollärarna barnen och drar olika slutsatser om barnen utifrån vad de ser. Som när två flickor på Björnen initierar och arrangerar en teaterföreställning:

Berta och Bettan, kommer in i matrummet där jag sitter och hämtar med sig stolar till byggrummet. Det ska bli teater, vill jag komma. – Ja, gärna. Berit kommer in på avdelningen och Birgitta går på rast. Berit går till musikrummet och pratar med några flickor som är där. Birk kommer tillsammans med mamma och har glass med sig för att fira sin födelsedag. Jag hämtar Berit och hon går tillsammans med Birk för att lägga glassen i frysen. När det är färdigt för föreställning i byggrummet blir jag indragen där. Birgitta kommer tillbaka och blir också inbjuden till teatern i byggrummet. Föreställningen drar igång. Det är flera barn som är publik, men en del av dem agerar också. Berit kommer också in och sätter sig. Telefonen ringer och Birgitta går ut och svarar. Berit säger tyst till mig: - De här barnen gillar att spela teater, att visa upp saker, och pekar diskret på två andra barn som sitter i publiken. Birgitta kommer tillbaka och undrar om det är dags att fira Birk. Jag tycker det, svarar Berit. Förskollärare och barn hjälps åt att städa och Birk bjuder på glass i byggrummet där barnen och förskollärarna nu sitter i ring. Efter firandet är det dags att dela upp gruppen och låta hälften av barnen gå ut och hälften stanna inne. Birgitta och Berit överlägger. Birgitta: – Det är nästan bara att peka. De delar in barnen i två grupper, en som ska leka ute och en grupp som ska vara inne och leka. Berit går ut på gården med hälften av barnen och Birgitta stannar inne med övriga barn.

(Fältanteckningar, Björnen, december 2012)

Både Berit och Birgitta ger uttryck för att de har kunskap om vad barnen tycker om att göra, några barn tycker om att spela teater, att visa upp saker, säger Berit. Det kan också förstås som att hon har gjort en bedömning om barnets personlighet, vilket kan kopplas till personlighetspsykologisk teori (jfr

Hultqvist, 1990; Lenz Taguchi, 2000). När de ska dela in barnen i grupper för att leka inne och ute grundar det sig i en kunskap om hur barnen leker tillsammans. Förskollärarna behöver inte prata så mycket, det räcker att peka på vilka som ska gå ut och leka och vilka barn som ska stanna kvar inomhus. Med implicita antaganden om lek och socialt samspel har förskollärarna gjort bedömningen att vissa barn passar bättre att leka ihop än andra. Jag går med Berit ut tillsammans med halva barngruppen och frågar henne efter en stund om hon kan säga något om föreställningen tidigare:

Berit: – Det var väldigt högljutt. /.../ Vi brukar försöka hålla ljudnivån nere genom att dela in barnen i grupper och så brukar vi vuxna vara med barnen. Idag är vi en personal kort och det märks. De flickorna som hade ”showen” är ofta de som vill synas. De trissar gärna upp varandra. ... Vi brukar skilja dem åt ibland. Nu är till exempel en av dem inne och den andra ute. Någon vill gärna styra.

Eva: – Är det så att en av dem styr mer eller vill båda styra?

Berit: – Ja, båda vill styra.

Eva: – Är showen ett tillfälle när du kunde ha iakttagit eller observerat barnen eller något barn?

Berit: – Ja, det kan det vara, men det gjorde jag inte nu.

(Fältsamtal, Björnen, december 2012)

Det Berit berättar om teaterföreställningen och om hur hon kan beskriva barnens egenskaper är kunskap som hon har skaffat sig under arbetet med barnen. Också under föreställningen har Berit gjort iakttagelser, som hon reflekterar över i ljuset av denna kunskap om, i det här fallet, de flickor som iscensatt föreställningen. De iakttagelser Berit här gör ”i farten” är inget som hon ser som observation. Begreppet observation tycks för Berit vara förknippat med något speciellt. Med koppling till resonemanget om bedömning i fokusgruppsamtalet från föregående kapitel kan Berits förståelse knytas till hur hon ser på observationer ”förr” och ”i dag”. Förr observerades och bockades barns förmågor av till exempel motorik och språk. I dag handlar det om att observera barnens intresse och motivation, styrkor lyfts fram snarare än svagheter, enligt Berit. Samtidigt som praktiken (re)produceras får begrepp nya innebörder. Därigenom påverkas också praktiken och hur observationer och bedömningar görs.

I både exemplet från samlingen på Apelsinen och från den fria leken på Björnen framträder en bild av en förskolekultur där förskollärarna framförallt lägger märke till hur barnen uppför sig, eller agerar. Traditionen att vara tillsammans med barnen och observera utvecklingen och avvikelser för att stödja utveckling förs vidare, återskapas i den dagliga förskolepraktiken. Samtidigt är det tydligt att kritiken mot barnobservationer som märktes ibland annat i barnstugeutredningen (SOU 1972:26) finns med i förskollärarnas förståelse för sitt bedömningsuppdrag. Det kan tolkas som att förskollärarna i sin strävan att göra det rätta (jfr kapitel 6) vinnlägger sig om att inte observera, och bedöma, barnen. De bedömningar som ändå görs av barnen ”i farten” sker i relation till outtalade teoretiska grunder, och idéer om hur barnen bör uppföra sig. Underförstått antas det till exempel finnas barn som har olika personlighet, en del vill gärna styra. Bedömningarna görs också i relation till förskolans olika rutinsituationer (jfr Markström, 2005).

Den fria leken är ett väsentligt inslag på både Björnen och Apelsinen. Vid ett tillfälle finns Anita och Agneta i matrummet medan några av barnen leker:

Några barn leker i köket som gränsar till matrummet och några barn lägger pussel och målar med kriter vid ett bord i matrummet, nära köket. Anita sitter tillsammans med barnen vid bordet i matrummet och Agneta och jag står bredvid. Alvina kör en dockvagn i matrummet och byter ”chassi” på den. Anita hjälper henne. En konflikt i köket gör Antonia arg och ”tjurig”. – Blir hon (Antonia) sur kan hon sura i flera timmar”, säger Agneta. Båda förskollärarna är återhållsamma med att lägga sig i barnens konflikter. Antonia kommer ut i matrummet och vill ha dockvagnen från Alvina, och flickorna drar båda i vagnen. Agneta föreslår att de kan leka med vagnen tillsammans, men det vill inte flickorna. Då bestämmer Anita att Alvina får ha dockvagnen först och Antonia får vänta. I köket är det sedan ett kiv om tårtan (en tårta i gips som man använder i leken). Agneta iakttar barnen och säger, vänd till mig, - Ibland är det bra att vänta med att ingripa. – Var är Abra, undrar Anita? – Hon har tjatat sig till att få följa med modersmålsläraren i arabiska fast det inte är hennes dag i dag, svarar Agneta. – Ja, de satt här vid bordet förut ja, säger Anita. Så kommer Alve med en tårta till som löser tvisten om tårtan i köket. – Vad snällt Alve, säger Agneta. – Han har varit så glad de sista dagarna, säger Anita. – Ja, han har kommit in i det nu, svarar Agneta.

(Fältanteckningar, Apelsinen, december 2011)

Anita och Agneta har båda uppmärksamheten riktad mot barnen och genom Agnetas utsago om Antonia, är det tydligt att det är barnet som person som Agneta gör en bedömning av (jfr Vallberg Roth, 2009). Barnens lek och den

sociala förmågan är i fokus för förskollärarnas uppmärksamhet. Förskolan som en institution för fostran (jfr Bigsten, 2015; Emilson, 2008; Halldén, 2007; Lenz Taguchi, 2000; Tallberg Broman, 1991; Vallberg Roth, 2011) är framträdande. Genom förskollärarnas handlingar återskapas förskolekulturen som en praktik där barnen observeras, ”i farten”, i relation till idéer om gott uppförande, och personlighetspsykologisk teori. Det signalerar också ett underliggande antagande om att barnen utvecklas genom samspel med förskollärarna som är relativt återhållsamma. Idéer om ”det kompetenta barnet” (jfr Bjervås, 2011; Hatje, 2013; Vallberg Roth & Månsson, 2011) kan också förklara förskollärares återhållsamhet med att uttryckligt bestämma vad barnen ska göra. En annan förklaring är att förskollärarna, i en kontext av förskolekultur, och *osynlig pedagogik*, lägger tillräta miljön snarare än explicit undervisar barnen. Det vill säga, utifrån de insikter som bedömningarna ger, organiserar innehållet i verksamheten så att barnen ska ges goda utvecklingsmöjligheter.

### *Måltider*

Ett återkommande inslag och en del av förskolan organisering i tid och rum är måltider. På Apelsinen sitter barnen fördelade vid tre olika bord, ett av borden står i ett angränsande rum dit dörren kan stängas, och en förskollärare sitter vid varje bord. Förskollärarna alternerar mellan borden.

Vid lunchen en dag sitter Anette tillsammans med fyra barn, Adena, Abby, Abdel och Alve. Anette samtalar lågmält, och är noga med att benämna maten, potatis, sylt, fisk, äpple, liksom bestick, kniv, gaffel, sked och annat som ingår i måltiden. Hon lyssnar på barnen och tolkar, upprepar vad de säger, frågar om sådant som är otydligt och ger ord för sådant som barnen inte kan säga på svenska. Det är en trivsamt stämning vid bordet. Efter en stund tar Anette upp sin anteckningsbok och skriver något.

(Fältanteckningar, Apelsinen, )

I anteckningsboken har Anette noterat:

Adena: Pappa köp många sådana, och visade ett äpple.

(Anettes anteckningsbok)

Måltider har flera olika funktioner på förskolorna, framför allt är det kanske ett tillfälle för samvaro och trivsel. För att inte nämna att barnen och de vuxna faktiskt måste äta. Matsituationen används av tradition också till att lära

barnen sociala spelregler liksom olika begrepp och att räkna, hur många gafflar ska det ligga vid det här bordet, till exempel. Det är alltså ett tillfälle både för fostran och för undervisning. Samtidigt är måltiden ett tillfälle för bedömning av barnens uppförande, eller sociala förmåga, och språk. På Apelsinen blir det tydligt att förskollärarna använder måltidssituationen för att öka barnens ordförråd. Samtidigt blir det, som andra sidan av ett mynt, ett tillfälle att bedöma barnens ordkunskap och språkliga färdighet. Ibland skriver förskollärarna ner sina iakttagelser om barnens färdigheter och kontrollerar sådant som de varit osäkra på när de gått igenom TRAS för barnen. Så här skrev Anneli i sin anteckningsbok vid lunchen en dag efter att förskollärarna gått igenom TRAS:

Alvina kan prepositionerna bakom, på, under.

(Annelis anteckningsbok)

Här är det tydligt hur bedömningen ”i farten” och den planerade bedömningen av barnens, i det här fallet språkliga, färdigheter går in i och påverkar varandra. Det som Anneli har skrivit i sin anteckningsbok från en iakttagelse under måltiden tar hon med sig till TRAS där färdigheten kan dokumenteras. På samma sätt hade Anneli fokus på just hur Alvina förstod prepositionerna och fäste därför uppmärksamhet på det i samtalet vid måltiden. Så här berättar Anita om vad hon observerar vid matbordet:

Under tiden som jag pratar med barnen till exempel vid matbordet noterar jag olika saker som jag tar med mig till samtal i arbetslaget och till föräldrasamtal. Sedan tar vi in iakttagelserna i TRAS och lyfter in det i VUP. Jag har särskild uppmärksamhet på mina ansvarsbarn, men tittar också på de andra barnen. Arbetslaget hjälps åt att beskriva och kartlägga, observera, barnens framsteg.

(Fältsamtal, Apelsinen, september 2011)

Helhetsperspektivet, att observera barnen i ett sammanhang och där bedömning snarare ses som samspelet i sig (Arvidsson, 1974) samsas med bedömningar av specificerade språkliga färdigheter med TRAS.

På Björnen är bedömningar av sådana språkliga färdigheter som förekommer på Apelsinen inte representerade. Om det förekommer bedömningar vid måltiderna är de svåra att upptäcka.

Inne på avdelningen är det frukost. Jag sätter mig vid fönsterbordet där Beata och två barn sitter. Birgitta sitter vid dragspelsdörren tillsammans



med 6 barn. Man samtalar lågmålt. Barnen går ifrån matbordet allteftersom de är klara och två flickor hämtar stolar och bär dem till byggrummet. Det låter en hel del när de pratar och drar stolarna. Birgitta säger med låg röst: – Berta, vi äter här. Flickorna förstår att hon vill att de ska vara tystare och går ut ur matrummet.

(Fältanteckningar, Björnen, april 2012)

Barnen sitter vid olika matbord med en förskollärare vid varje bord och pratar med varandra precis som på Apelsinen. Det verkar vara ett mål att äta i lugn och ro och inte störa de som äter. Fostransuppdraget är tydligt och förskollärarna utgör goda föredömen för barnen, de bedömningar som görs är kopplade till barnens uppförande i relation till dagliga rutiner på förskolan (jfr Markström, 2005).

Förskollärarna gör iakttagelser av barnen, hur de är, vad de kan och vad de gör, och samtalar ibland med varandra om det under förskoledagen. En del av iakttagelserna dokumenteras på olika sätt. Dessa bedömningar som sker underförstått i den vardagliga praktiken på förskolorna var svåra att upptäcka. En förklaring kan vara att den sker ”i farten” och finns ”i huvudet” på förskollärarna. Förskollärarna talar inte heller om detta som bedömning. Snarare är det att vara deltagande tillsammans med barnen som värderas högt på båda förskolorna. Den tradition av observation av barnens utveckling som finns inom förskolan förs vidare, (re)produceras i det dagliga arbetet på båda förskolorna. Observationerna har sin grund i olika teorier, och värderingar om barn och deras utveckling och lärande. Utvecklingspsykologiska teorier om barns utveckling till exempel språkligt, motoriskt och socialt, och används bland annat för att upptäcka när ett barn behöver stöd i sin utveckling. Att lyssna på barnen och att låta dem bli sedda är en väsentlig del av förskollärarnas professionella kompetens som lyfts fram som något de är duktiga på i till exempel Björnens samtal om bedömning ovan. Det är också kännetecknande för den *osynliga pedagogiken* där det pedagogiska budskapet är otydligt och *bedömningarna* också *vaga* och *diffusa*. De krav på att dokumentera barnens utveckling och lärande i syfte att utveckla förskolans kvalitet som skrivs fram i läroplanen (Lpfö 98, 2010) införlivas i, och blir del av bedömningspraktiken i förskolan. Det innebär att praktiken både lever vidare, bevarar sin igenkännliga form, och delvis förändras. Samtidigt är förskollärarna influerade av ”nya” idéer om att enskilda barns prestationer inte ska bedömas och att barnen inte ska bedömas i relation till utvecklingspsykologiska stadieteorier. Tillsammans med krav på att

dokumentera barnens utveckling och lärande och olika verktyg för denna kartläggning (re)producerar förskollärarna bedömningspraktiken. Under ytan, outtalat, förekommer bedömningar av barnens handlingar och förmågor i relation till olika teoretiska grunder, och för olika syften. Dessa bedömningar är ibland motstridiga, men lever sida vid sida i förskolekulturen, det vill säga i en igenkännlig förskolepraktik med olika ideologiska och teoretiska förtecken.

### **Planerade bedömningar – dokumentationsverktyg och test**

Utöver de bedömningar som sker ”i farten” genomförs också planerade bedömningar, ofta som svar på krav genom statlig styrning, eller som en del i förskollärarnas interna pedagogiska arbete till exempel inför samtal med föräldrar eller med mottagande lärare i förskoleklassen. Förskollärarna bedömer då barnen med avseende på olika egenskaper, färdigheter eller förmågor, vid särskilt planerade tillfällen. För dessa planerade bedömningar av barnen används olika dokumentations- och kartläggningsinstrument på förskolorna.

#### *IUP/VUP, anteckningar vid sidan av och blomman*

Från kommunal nivå är förskollärarna på de studerade förskolorna anmodade att upprätta en individuell utvecklingsplan (IUP) för varje barn. Denna plan revideras en gång per termin och fungerar som underlag för påbjudna utvecklingssamtal med föräldrarna om barnens trivsel, lärande och utveckling. Det finns ingen mall för hur en IUP ska se ut eller vad den ska innehålla och förskollärarna på de båda förskolorna har utvecklat lite olika modeller för sina utvecklingsplaner. Apelsinens förskollärare formulerar utifrån ett gemensamt tema-område, syfte och mål för förskolans verksamhet under en period, kanske ett läsår. Detta verksamhetsmål knyts till enskild dokumentation för varje barn och relaterar barnens utveckling till målet för verksamhetens pedagogiska arbete, tillsammans syfte och mål för ett tema-område gemensamt för hela förskolan. Som en konsekvens av att fokus läggs på verksamheten benämns den individuella dokumentationen för VUP i stället för IUP. Under tiden för studiens genomförande var temaområdet lika-olika, vilket grundade sig i ett identifierat behov av att arbeta mot mobbning på förskolan. Syfte och mål så som det formuleras för temaområdet blir samtidigt

det som styr innehållet i den VUP som upprättas för varje barn. Där formuleras också hur förskolan ska arbeta mot målen för det enskilda barnet:

Vi stöttar Abby i samspelet med barnen. Uppmuntrar det positiva samspelet. Vi uppmuntrar barnen att hjälpa varandra. Vi lyfter det positiva med att vi är olika. T.ex. jobbat konkret med begreppen lika-olika, stor-liten, lång-kort. Lyft när det är bra att vara kort resp. lång. Vi arbetar med förhållningssättet öra-lyssna, mun-säga snälla ord, hand-hjälpa varandra. Vi använder pratkulan på samlingar. Vi använder oss av samarbetsövningar/lekar. För språkutvecklingen arbetar vi med olika begrepp, sagor, ramsor och sånger som berör temat lika-olika. Vi samarbetar med modersmålstränarna.

(VUP för Abby, Apelsinen)

Exemplet ovan kan ses som en programförklaring för arbetssättet i förskolan, det som kännetecknar förskolan som något annat än skola, där lärandet pågår hela tiden och där förskollärarna och barnen tillsammans skapar kunskap. Det är en berättelse som bidrar till att (re)producera en förskolekultur genom att nya krav, att dokumentera varje barn, införlivas i en tradition av observation och bedömning av barnens utveckling. Vidare återskapar det också en förskolekultur där görandet är framträdande. Skrivningen i excerptet ovan visar hur kritiken mot att bedöma enskilda barn omformas i skrivningar om förskolans arbete för barnen. Emellertid är det snarare formen, än det pedagogiska innehållet som framträder i skrivningarna. Den *regulativa diskursen* (Bernstein, 2000) om social ordning är framträdande medan den *instruktiva diskursen* om pedagogiskt innehåll är svag. På det sättet fungerar de individuella utvecklingsplanerna som ett sorts spel som förskollärarna spelar om att få in verksamheten, det vill säga den pedagogiska praktiken, i bedömningar om barnen. Det framgår också när förskollärarna på ett möte inför föräldrasamtal, diskuterar vad som ska dokumenteras i barnens VUP:

Anneli: – Jag tror vi tänker rätt men det är svårt.

Anita: – Ja.

Anette: – Jo jag tror att alla tänker på rätt sätt men det är inte lätt om man ska fokusera på individen plus verksamheten.

Anneli: – Hm, men det är ju det vi gör verksamheten för, att man ska utveckla individen, ja det är ju det man ska.

Anette: – Och då är det väldigt likt.

## DET MOTSÄGELSEFULLA BEDÖMNINGSUPPDRAGET

Anneli: – Ja, i och med att vi har samma, det är ju det som är det svåra, att vi har samma mål.

/.../

Anette: – Ja för det finns andra bitar också som barnet, säg Abbud, kanske behöver som till exempel något i motoriken, att han inte är smidig eller inte är där. Då är det också ett behov som han har men det kommer aldrig att stå på den där att verksamheten hjälper till eller något.

Anita: – Nej, men då får man väl ändå försöka lyfta fram det främsta målet som han behöver mest också för det är klart att de behöver mycket.

Anette: – Hm, det är mycket annat inte bara det.

Anneli: – Men det är ju precis det hon kan skriva, det kan ju du skriva på den här andra att uppmuntra att rörelseaktivitet eller om det nu är så.

Anette: – Hm om de skulle vara så.

Anneli: – Men däremot ska det ju inte vara något mål för individen.

Anita: och Anette: – Nej.

(Samtal om VUP, Apelsinen, november 2011)

Proceduren, att skriva utan att bedöma och framförallt inte skriva om barnets brister, blir det viktiga och framstår som ett *bedömningspel* som förskollärarna spelar (jfr Basford & Bath, 2014). Att skriva en VUP för barnen fyller också olika funktioner. Förutom att svara upp mot kraven från kommunen, visas verksamheten upp för föräldrarna och involverar dem i samtal om barnen, stärker förskollärarna sin status, och identifieras behov av pedagogiskt arbete för barnets utveckling. Detta behov uttrycks i termer av dels att barnet ska ”stöttas” i olika avseenden och dels genom den beskrivning av hur det pedagogiska arbetet bedrivs, vad man gör på förskolan. Aktiviteterna på förskolan, det man gör, är bra för alla barnen och bidrar till barnets utveckling, framgår det av excerptet ovan. Det *enskilda barnet* blir på det viset *dolt* i berättelsen om det pedagogiska arbetet, som är väldigt lika för varje barn. Samtidigt blir en *ambivalens* i hur man ska hantera dilemmat att fokusera på verksamheten men också kunna berätta om varje barns utveckling och lärande tydlig. Som Anita konstaterar i exemplet ovan finns det sådant som behöver tas upp om barnets utveckling som inte ryms i VUP, till exempel om ett barn har motoriska svårigheter. Sådant tar förskollärarna på Apelsinen upp på ett särskilt dokument ”vid sidan av”:

Abby har bra språkförståelse. Kan färger och former. Hon leker gärna rollekar. Ibland kan fula ord förekomma. Hon behöver fortsatt stöd från oss i att avleda dessa. Stärka det positiva samspelet. Bra att leka lekar samt samarbetsövningar. Hon gillar att sy och väva. Vi kan vara som stöd för att utveckla denna förmåga hos henne. Duktig på att rita. Hon kan skriva sitt namn.

(Anteckningar vid sidan av, Apelsinen, Abby)

I den skriftliga dokumentationen gör förskollärarna bedömningar om barnens språk, lek, uppförande och intressen. Skrivningarna kännetecknas av att vara övergripande beskrivningar av barnens färdigheter, ”bra språkförståelse”, tillsammans med mer precisa exempel, ”kan skriva sitt eget namn”. Ett återkommande inslag i skrivningarna är också att man skriver om hur förskollärarna, det vill säga verksamheten, ska bidra till barnets utveckling och lärande. Barnets intresse, liksom förmågor tas som utgångspunkt för förskolans insatser. Också när det gäller förskollärarnas arbete är skrivningarna generella och uttrycks ofta i termer av att ”stötta” barnen. bedömningarna blir snarare ett slags spel, ett *bedömningsspel*, som handlar om att formulera sig på rätt sätt. Den *regulativa diskursen* är framträdande.

På Björnen skriver förskollärarna också om varje barn bland annat inför föräldrasamtal och man vill hellre tala om en VUP än om IUP. Vid ett fokusgruppsamtal i maj 2013, pratar förskollärarna om den dokumentation som de gör på förskolan:

Berit: – Förut hade vi ju de här individuella utvecklingsplanerna

Bodil: – Ja hm

Berit: – IUP som har varit lite av och till, nu är ju inte det

Birgitta: – Nej, det ramlade mellan stolarna lite grann

Berit: – Ja det stämde ju inte riktigt så /.../ (hur vi kan stötta) förr var det svagheter med IUP liksom ja äta på rätt sätt eller, nu är det styrkor. /.../ Och det är ju utifrån det vi måste, som motivation och drivkraft och intresse och de här sakerna som vi vill jobba med...

/.../

Eva: – IUP, på några ställen så har man valt att kalla

Birgitta: – Ja det gör vi här också

Eva: – IUP för VUP

## DET MOTSÄGELSEFULLA BEDÖMNINGSUPPDRAGET

Birgitta: – Ja det gör vi här också nu.

(Fokusgruppsamtal, Björnen, maj 2013)

Förskollärarna på Björnen lyfter fram att de inte skriver om barnens brister utan snarare om deras styrkor i dokumentationen om varje barn. Det är barnens motivation och drivkraft som är utgångspunkten för hur arbetet formas på förskolan menar förskollärarna. Det är också på det sättet skillnaden mellan en IUP och en VUP förklaras. På avdelningen på Björnen skriver man om barnen inför utvecklingssamtalen utifrån de innehållsliga områdena i Lpfö 98 (2010); inflytande, normer och värden, utveckling och lärande, intressen samt trivsel och kamratskap. Dessa områden är också formulerade som reflektionsfrågor till föräldrarna och går under namnet ”blomman” eftersom de är nedskrivna på ett dokument i form av text i kronbladen på en blomma.

Bodil: – Och jag kan säga att jag inte har jobbat så mycket utifrån blomman förut utan har använt väldigt mycket utifrån TRAS när jag har haft utvecklingssamtal. Men jag har ju blomman när jag är här och jag tycker att den är jättebra för den är täckande. Man vill ju berätta så mycket man kan och delge men så kan man ju plocka ut

Berit: – Hm

Bodil: – Och det kan ju vara ett blad där som man har gjort pedagogisk dokumentation kring och då kan jag ta fram den pärmen där och visa föräldrarna vad som har skett och vad vi har gjort och sedan målet då som är taget ur läroplanen.

(Fokusgruppsamtal, Björnen, maj 2013)

Bodils argumentation för dokumentationsverktyget ”blomman” ovan är det också den *regulativa diskursen* (Bernstein, 2000) som framstår som den viktiga. Det är proceduren hur olika delar av innehållet från blomman kan användas som blir framträdande snarare än det pedagogiska innehållet. Pedagogisk dokumentation kopplas på Björnen ihop med den individuella dokumentationen av barnen som ett sätt att fokusera på verksamheten och vad som är gjort i relation till ett mål som valts ut från läroplanen. Det är samma resonemang som förskollärarna på Apelsinen har renodlat i sitt sätt att tala om och skriva VUP i stället för IUP. Samtalen om att visa upp förskolans verksamhet för föräldrarna och att redovisa att läroplanen har följts framstår

som en viktig funktion. Så här står det i dokumentationen för Berg utifrån ”blomman” under rubriken Normer och värden på Björnen:

På avdelningen arbetar vi med att skapa ett demokratiskt förhållningssätt på olika sätt genom att barnen får göra olika val av aktiviteter, välja lek inne/ute, diskuterar och pratar med barnen kring frågor/ämnena, samtal i smågrupper mm. /.../ Pratar mycket om barnens lika värde i denna grupp. Tycker att dessa frågor är oerhört viktiga att prata med barnen om. Hur ser barnen på varandra? Olika/lika. Hur ska en bra kompis vara? Vad får man säga/inte säga? Därför jobbar vi med projektet ”Du, jag – vi tillsammans” /.../ Berg kan förmedla tankar/åsikter. Beror på vad vi pratar om. Berg kan lyssna på andra men kan ibland bli ivrig. Säger sällan något dumt/kränkande eller utesluter kompisar. Kan förhålla sig till regler.

(Individuell dokumentation, Björnen, Berg)

I den individuella dokumentationen av barnen på Björnen samsas beskrivningar av verksamheten, det vill säga avdelningens pedagogiska arbete, med beskrivningar av barnens förmågor och färdigheter kopplat till det pedagogiska innehållet. Bedömningspraktikerna kännetecknas av att olika teoretiska perspektiv ligger till grund för olika bedömningar som görs i olika syften. Som på Apelsinen blir det tydligt att kraven på att bedöma verksamheten snarare än de enskilda barnen samtidigt som de ska dokumentera varje barns utveckling och lärande blir ett dilemma.

### *Portfolio*

Ett annat dokumentationsverktyg som användes på båda förskolorna var portfolio. Medan VUP, enligt förskollärarna, skrivs med fokus på verksamheten, eller hur verksamheten ska utvecklas för barnens bästa, så är portfolio ett sätt att dokumentera det enskilda barnets göranden och utveckling på förskolan. Enligt Ellmin och Ellmin Cederholm (2012) är portfolio i förskolan en dokumentationsform som ger en nyanserad bild av barnets utveckling över tid. Barnet ska, genom portfoliomethodiken, bli delaktigt i sin lärandeprocess och förskollärare och föräldrar ska följa barnets utveckling och kunna stödja den. Portfolio används på båda förskolorna och portfoliopärmarna står uppställda på en hylla på respektive avdelning, lätt åtkomliga för barnen. I pärmarna förvaras dokumentation i form av fotografier av vad barnen gjort tillsammans med barnens egna alster. Där finns också barnens självporträtt och intervjufrågor som barnen har svarat på. För förskolan Apelsinen finns flikar med rubrikerna; ”Jag”, ”Jag kan”,

”Familj”, ”Vad vi gör” och ”Jag tycker”. På Björnen finns flikar med rubrikerna; ”Jag”, ”Jag kan”, ”Leka inne”, ”Leka ute”, ”Sova”, ”Jag fyller år” och ”Mina lekkamrater”. Dessa rubriker finns med från barnens tid på småbarnsavdelningen och förskollärarna på Björnen menar att de inte längre använder sig av dem. Portfolion följer barnen från starten på förskolan tills de börjar förskoleklass. Dokumentationen om barnens utveckling och lärande är inget som förskoleklassens lärare i något av områdena är intresserade att ta över. När barnen slutar på förskolan får de med sig innehållet i pärmen hem. På båda förskolorna har portfolions innehåll och funktion förändrats och förskollärarna pekar på hur den använts på ett mindre genomtänkt sätt förut. Så här sammanfattar Anette på Apelsinen förändringen:

– Hm, nu finns det ju i varje blad en text från läroplanen så det är mer tydligt att vi kan visa barnens lärande. Det blir inte bara ett album med en massa kort, det blir inte det vi gör. Vi fotograferar barnen i olika situationer och föräldrarna får de här korten om de vill, vi har en mapp till varje barn på datorn. Men de korten som går till portfolion de är utifrån vår läroplanstext och kort på det, att det finns bevis på att vi gör det, att vi följer de dokumenten.

(Intervju, Apelsinen, oktober 2011)

Från att ha varit ett album med fotografier och dokumentation av förskolans aktiviteter innehåller portfolio på Apelsinen nu, enligt Anette, utvalda fotografier som kopplas till läroplanens målskrivningar. En dokumentationsform, portfolio, har anpassats till nya krav på lärande i relation till läroplanen och används för visa att dessa krav följs.

På Björnen lyfts en förändring av hur portfolio används fram som att det är barnens berättelser som finns i portfolio i dag till skillnad från berättelser som de vuxna producerade om barnen tidigare:

– Tidigare var dokumentationen utvecklingspsykologisk och det var de vuxnas antaganden om vad barnet tyckte om att leka med och vem som är barnets kamrat, säger Birgitta. Nu skriver vi i stället berättelser ur barnens mun om vad som händer i relation till en bild eller målning.

(Fältanteckningar, Björnen, mars 2012)

Förskollärarna anpassar sitt sätt att tala om portfolion till läroplansmål och idéer om barn och barns lärande som betonar barnets perspektiv och barnet som subjekt (jfr Halldén, 2007; Bjervås 2011). Portfolion används dels som ett bevis på att förskolan arbetar mot läroplansmålen, det vill säga svarar mot



krav från stat och kommun. Dels används portfolion för att barnen ska kunna se vad de har gjort och lärt sig på förskolan. Vid utvecklingssamtalen visar förskollärarna upp vad barnen gör på förskolan. Praktiken att dokumentera vad barnen gör på förskolan utmanas av krav på att synliggöra barns lärande inom olika definierade innehållsliga områden liksom att utgå från barnens intressen och erfarenheter, att ta barnens perspektiv. Det sätt som portfoliopärmarna används innebär att det är den *regulativa diskursen* (Bernstein, 2000) som är framträdande. Kopplat till de innehållsliga flikarna tar förskollärarna bilder på barnen när de gör något som kan tolkas som ett exempel på ett specifikt lärande. Innehållet i lärandet, den instruktiva diskursen, och därmed i bedömningen av barnets förmåga är otydlig. Det är oklart i vilken mån barnet ser sitt eget lärande så som portfolio används.

### TRAS

Olika verktyg och test används för att kartlägga barnens utveckling och lärande innan det dokumenteras i IUP/VUP och Portfolio. På båda förskolorna är TRAS (Tidig Registrering Av Språkförmåga hos barn) det instrument som förskollärarna konsekvent använder sig av för att kartlägga barnens språkförmåga och språkutveckling<sup>16</sup>. På förskolorna Apelsinen och Björnen tas TRAS i bruk på både lika och lite olika sätt. Förskollärarna på båda förskolorna går igenom alla barn tillsammans med hjälp av TRAS en gång per termin, när de ”trasar” barnen. Till skillnad från Apelsinen använder förskollärarna på Björnen inte alla delar av TRAS-instrumentet utan har valt bort tre delområden av instrumentet som rör uttal, ordproduktion och meningsbyggnad. Samtliga förskollärare har gått en utbildning i att använda TRAS. Proceduren att ”trasa” barnen följer samma form på båda förskolorna. Förskollärarna samtalar om ett av de åtta (fem för Björnen) delområdena i taget för vart och ett av barnen och registrerar på observationsschemat vilka moment barnet klarar eller har nått upp till. Observationsschemat är utformat som en cirkel med tre ringar vilka motsvarar de tre ålderskategorierna som instrumentet omfattar, ”Trassnurran”. Cirkeln

---

<sup>16</sup> TRAS består av ett observationsschema och en handbok och är utvecklat i Norge. Språkförmågan bedöms inom områdena samspel, kommunikation, uppmärksamhet, språkförståelse, språklig medvetenhet, uttal, ordproduktion och meningsbyggnad. Inom varje område definieras språkförmåga i relation till ålderskategorierna 2-3 år, 3-4 år och 4-5 år. I handboken beskrivs språkutveckling både generellt och specifikt för varje område. Barn med språksvårigheter behandlas också. För vart och ett av de åtta definierade språkområdena ges förslag på hur man kan arbeta för att barnen ska utveckla sin förmåga inom området.

är också indelad i åtta tårtbitar för de olika språkliga aspekterna som bedöms. För varje aspekt och årsring finns tre påståenden som beskriver den avsedda förmågan. Om förskollärarna bedömer att barnet har nått upp till förmågan fyller de i fältet helt. Ibland bedöms barnet vara på väg att klara momentet och då streckas området.

Ett område som blir föremål för bedömning i TRAS är samspel. På tredje nivån i tårtbiten för samspel bedöms barnets förmåga att följa sociala spelregler:

Anita: – Nu ska vi se [läser ur observationsschemat], följer barnet sociala spelregler.

Anneli: – Strecka det, eller [tveksamt].

Anita: – Ja, men jag tycker att det har

Anneli: – Mycket bättre ja.

Anita: – Att hon gör det nu.

Anneli: – Helt fullt ut?

Anita: – Men jag kan strecka det om du om ni tycker det men.

Anneli: – Ja, jag tycker det.

Anita: – Jag tycker för det mesta funkar det bra nu.

Anneli: – Men hon kanske inte är helt färdig [tvekan].

Anita: – Nej, och det är ju det som vi har lyft i VUP också på henne.

Anneli: – Ja, det kan vara kvar hm, vi tänker på det.

(TRAS-samtal, Apelsinen, december 2011)

Anita och Anneli diskuterar i vilken utsträckning barnet följer sociala spelregler. Det framkommer att de har olika uppfattning om hon gör det eller inte gör det ”fullt ut”. Här hänvisar inte förskollärarna till situationer som skulle kunna illustrera förmågan. Snarare är det kanske tyst kunskap som används. Sociala spelregler är en del i det pågående tema-arbetet och i barnets VUP har det tagits upp som ett område för förskolan att arbeta med för flickans skull. Trots att, den innehållsliga, instruktiva, diskursen (Bernstein, 2000) är mer framträdande i TRAS-genomgången genom själva kartläggningsinstrumentet framträder den *regulativa diskursen*, proceduren för

samtalet som överordnat. Av excerptet framgår också hur förskollärarna kopplar ihop arbetet med att skriva VUP med TRAS, de spelar *bedömningspelet* (Basford & Bath, 2014). Efter att Anita påmint sig om att sociala spelregler är något de har lyft i VUP för det här barnet så går hon med på att det kan vara streckat, det vill säga barnet kanske inte är ”helt färdig”. Och så ska vi tänka på det avslutar Anneli. Det betyder i det här sammanhanget att förskollärarna ska uppmärksamma hur barnet klarar sociala spelregler i bedömningarna i den dagliga verksamheten, ”i farten” också. Bedömningen i TRAS påverkar hur blicken riktas på barnet i den dagliga verksamheten.

Sociala spelregler blir föremål för diskussion när förskollärarna går igenom TRAS också på Björnen:

Beata: – Det som vi har kvar på Berta det är ju följer barnet sociala spelregler? /.../

Birgitta: – Alltså hon har det ju, det ser man ju. /.../ Men det är ju väldigt mycket det där att det måste gynna henne själv om man säger. Det är ju där skon klämmer. Hon tar ju till alla medel för att få det som hon vill.

Bodil: – Men det är som att när hon får ett nej så stannar hon ju inte till och tänker efter, nu fick jag inte det och vad kan jag göra i stället utan hon.

Birgitta: – Snöar in lite så.

Bodil: – Ja, lite så här att då är det på det jag vill göra och då kan jag inte släppa det. Så jag vet inte hon kanske behöver ha lite hjälp med att, alternativ. /.../

Berit: – Ja, man kan ju observera lite grand också inför, och kolla en sådan sak. /.../

Beata: – Hur de leker menar du eller?

Berit: – Ja och lite, alltså när man är i lite olika konstellationer. Det växlar ju ganska så mycket vilka de är med också. Och man kan ju välja att styra det lite mer. Till exempel om man är inne med en liten grupp, vi har ju en del med miljön också, hur det ser ut på olika sätt. /.../

Beata: – Hm, men jag tror det är det hon vet också. Hon är ju så smart.

Birgitta: – Ja, hon kan men hon kan bara inte ha, samspela, hon vill bestämma. Så om det är uteslutande egocentricitet eller vad det är om det är, ja om hon inte kan det. /.../ Men funkare gör det ju inte fullt ut.

(TRAS-samtal Björnen, mars 2012)

När förskollärarna på Björnen bedömer Bertas språkliga färdigheter med hjälp av TRAS använder de sig av sina erfarenheter av hur hon fungerar socialt i olika sammanhang och tillsammans med olika barn. Det är observationer ”i farten” som används för att göra bedömningar i den planerade bedömningen med TRAS. Precis som på Apelsinen blir lärarna överens om barnets förmåga när det gäller socialt samspel, hon är inte riktigt där än, de måste strecka. Tillsammans tecknar förskollärarna, genom sina berättelser, en bild av hur barnet är. Det är barnets personlighet som hindrar henne från att visa att hon kan sociala spelregler. Hon är en som vill bestämma och som har svårt att ta hänsyn till andras åsikter. I samtalet lyfter förskollärarna fram att de kanske behöver observera barnet i olika konstellationer och föreslår olika pedagogiska grepp för att hjälpa barnet att handla på alternativa sätt, alltså att anpassa sig efter andras önskemål. I samtalen om TRAS blir de enskilda barnen bedömda både i relation till teorier om språkutveckling och social förmåga liksom antaganden om intelligens (”hon är ju så smart”) och personlighet. Olika teorier om barns utveckling och om socialt samspel ligger till grund för bedömningarna som också används för att diskutera pedagogiska strategier. Det framgår av resonemanget under samtalet att förskollärarna (re)producerar en praktik där lärandet sker hela tiden och förskollärarna följer och observerar barnen i denna verksamhet (jfr Tallberg Broman, 1991; 1995; Lenz Taguchi, 2000; Vallberg Roth, 2011). TRAS är ett instrument som definierar brister i specifika aspekter av barns språkutveckling och legitimeras på förskolorna som ett sätt att upptäcka barn som behöver stöd.

### *Andra test för språkfärdigheter*

På förskolan Apelsinen betonar förskollärarna att språket är särskilt viktigt i arbetet på just en sådan förskola där de flesta barnen talar ett annat modersmål än svenska. För att kartlägga barnens språkutveckling använder de sig utöver TRAS i vissa fall också av SIT (Språkligt Impressivt Test för barn) och Ordbanken. SIT är ett grammatiskt test för bedömning av barns förmåga att förstå svenska språket och utformades som ett examensarbete på Logopedlinjen vid Lunds universitet 1981. Sedan har det redigerats och provats ut på nytt på normalspråkiga barn, 3-7 år. NYA SIT, som förskollärarna på Apelsinen använder, gavs ut 1989. Testet är utformat som en sammanhängande berättelse bestående av 46 bildsekvenser som barnen får titta på en i taget. Till varje bildsekvens läser testaren en mening och ber barnet att peka på den bild som rätt representerar den lästa meningen.

Meningarna innehåller grammatiska konstruktioner som ska testas vilka utgörs av ordklasser, satser med flera variabler samt negationer. Barnets svar markeras på en testblankett och därefter markeras och grupperas felsvaren varpå en bedömning av barnens språkliga brister kan göras. Syftet är, enligt testkonstruktören, att bidra till bedömningen av barnets totala språkliga förmåga för att kunna ge den bästa behandlingen. Ordbanken består av en pärm som innehåller ord och bildkort. I pärmen sitter en materialbeskrivning tillsammans med förslag på användningsområden för materialet. Det framgår att Ordbanken är utarbetat på en förskola i Husby, en förort till Stockholm, där de flesta barnen är invandrabarn och många barn har behov av särskilt stöd. Materialet sägs bygga på förskolans rutinsituationer, måltid, hygien, vila, tambur samt utevistelse, och ska hjälpa barnen att bygga hela meningar. Dessutom pekar testkonstruktören på föräldrakontakt och test av barnets språkutveckling som exempel på användningsområden. Det ges också exempel på sånger och aktiviteter att göra i samband med de angivna rutinsituationerna. På Apelsinen använder förskollärarna, i den mån de överhuvudtaget används, orden och bilderna för att testa barnens ordförråd. I den samlade dokumentationen för varje barn finns resultat från SIT med för nio barn och från Ordbanken endast för fyra av de 26 barnen i gruppen.

Förskollärarna på Apelsinen har en kluven inställning till dessa instrument. Anita använder SIT ibland för de barn som hon har ansvar för:

- Ett test som kan vara bra att använda ibland är SIT, vilket kan vara svårt om man inte har svenska som modersmål, säger Anita som också berättar att hon genomför testet med barnen en gång per termin. Testet är grupperat efter ordklasser och görs på svenska. – Om man är osäker angående något barn kan modersmålläraren göra testet, säger Anita, - men de kan ha ont om tid. Anita berättar att hon brukar ta in barnet i målarummet för att göra testet när det finns tid, exempelvis på morgonen när hon har planeringstid.

(Fältsamtal, Apelsinen, september 2011)

Som en dag efter lunch när Anita genomför SIT-test på ett barn som jag får vara med på.

Anita frågar Abby om de ska gå och läsa sagan i pärmen, visar Abby pärmen där SIT-testet finns och Abby samtycker till att gå med in i målarummet. Abby sitter mitt emot Anita som har pärmen med bilder i framför sig, Anita läser ”sagotexten” och frågar sedan till varje bild olika saker om figurerna där. (Vilken pojke står framför... till exempel) Abby ser koncentrerad och allvarsam ut och pekar på det som Anita frågar om,

## DET MOTSÄGELSEFULLA BEDÖMNINGSUPPDRAGET

exempelvis, ”pojken som står framför huset”. Anita fyller i svaret i ett svarsformulär som hon har liggande bredvid sig på bordet. Abby svarar på alla uppgifter med allvarsam min. När Anita har läst igenom hela testet tackar hon för hjälpen och berömmar Abby att hon har varit duktig.

Efteråt berättar Anita att Abby hade kommit och frågat när de skulle läsa ”sagan”. Anita säger också att om barnen inte vill så tvingar man dem inte. Testet används för alla barnen en gång per termin. En period har man låtit TRAS ersätta SIT, berättar Anita, men nu har man tagit tillbaka SIT som ett komplement till TRAS efter en diskussion i utvecklingsgruppen. Man får veta vilka sorts ord barnet har svårt med, säger Anita, till exempel prepositioner eller något annat och kan träna på det.

(Fältanteckningar, Apelsinen, september 2011)

Anita använder alltså SIT med motiveringen att hon får syn på vad barnen har svårt med så att de kan träna på det på förskolan. Det speglar en tradition av att observera barnen i relation till utvecklingspsykologiska teorier. Synen på SIT är, som sagt, ambivalent på Apelsinen. Så här uttrycker Anneli sin syn på SIT under en intervju:

Eva: – Använder du SIT och hur tänker du om det?

Anneli: – Jag har gjort det någon gång. /.../ Det användes inte speciellt mycket alls när jag började här, det var något jag hörde att de hade gjort tidigare ganska mycket. När jag kom tillbaka efter en tids frånvaro var det mycket mer diskussion om att det kunde vara ett bra verktyg för att se var de ligger språkligt så att vi kan fortsätta jobba med det. Jag tycker att den är lite svår för att det blir väldigt lätt att det blir ett test för barn. Det är svårt att göra det, även om vi har diskuterat och sagt att vi ska göra som att läsa en saga. Men det blir ändå på något sätt, man bockar av det här kan du det här kan du inte. Ja, jag vet inte jag känner inte alls att det ger så jättemycket. Det var bättre att läsa en saga och sitta med barnet ändå eller spela ett spel och man kan se, sätta in så. Men om man är väldigt osäker på hur en del barn är, det är jättesvårt att veta hur mycket de kan och förstår språket och så. Då kanske det kan vara en hjälp för att få en blick hur man kan fortsätta.

(Intervju, Apelsinen, juni 2012)

Den kluvna inställningen som Anneli ger uttryck för ligger i linje med andra utsagor om att man inte ska bedöma enskilda barn utan att fokusera på verksamheten och att det gamla sättet att bocka av i IUP:n ska man inte använda längre. Samtidigt behöver förskollärarna veta var barnen befinner sig när det gäller barnens språkliga färdigheter. Det är en fördel att kunna kontrollera barn som man inte har kunnat skaffa sig så mycket kunskap om

genom bedömningar i vardagen. SIT används alltså ibland som ett sätt att ta reda på barnens språkfärdighet. Förskollärarna på Apelsinen har lite olika syn på vilken nytta de kan ha av testet och använder det också i olika hög grad. Detsamma gäller användningen av Ordbanken. Under samma intervju uttrycker Anneli det så här:

Eva: – Ordbanken finns med i en del av barnens pärmar.

–Anneli: Ja, just det, jag vet inte, det är ju väldigt svåra bilder även för ett svensktalande barn, så jag vet inte hur mycket det ger. /.../ Jag har använt det någon gång när, ja det kanske kan vara bra att få, för en del barn tror man att man vet men de är så svåra att greppa. De är inte här så mycket kanske. Då kan det vara ett bra sätt. men det får inte bli ett test liksom att det här kan du, det här kan du inte. Utan det är ju bara att man, för att se hur man ska jobba vidare med språket.

(Intervju, Apelsinen, juni 2012)

För att bedöma barnens språkfärdigheter använder sig förskollärarna på Apelsinen ibland, och särskilt när de är osäkra på vad barnet kan, av SIT och Ordbanken som ett komplement till TRAS. Det som dokumenteras om barnen i IUP/VUP och portfolio har förskollärarna skaffat sig kunskap om med hjälp av olika verktyg för planerad bedömning som TRAS, SIT och Ordbanken tillsammans med observationer i farten. Bedömning som sker i farten går in i och används i den planerade bedömningen. Bedömningen av barnen som planerad dokumentation genom kartläggningsinstrument och test legitimeras av att förskollärarna måste veta ”var barnen är”, det vill säga var barnen befinner sig kunskapsmässigt och utvecklingsmässigt, för att kunna anpassa verksamheten. Att kunna identifiera när ett barn behöver särskilt stöd är ett annat sätt att legitimera användningen av dessa instrument. Det är tydligt att olika observations- och kartläggningsverktyg med olika teoretisk grund och med olika motiv används sida vid sida i förskolepraktiken.

## Sammanfattning och reflektion

Bedömningar av barnen på förskolorna görs alltså, enligt förskollärarnas egen utsago, framförallt under dagliga informella observationer av barnen ”i farten”. Å andra sidan görs också bedömningar som planerade handlingar, med ett uttalat syfte. Dessa bedömningar sker framförallt genom skriftlig dokumentation av barnens utveckling och lärande, när förskollärarna samtalar,

och förhandlar, om vad som ska dokumenteras om varje barn. För denna bedömning används olika dokumentationsverktyg och ibland test. De dagliga bedömningarna ”i farten” utgör också underlag för de planerade bedömningarna, liksom de bedömningar som görs ”i farten” påverkas av de planerade bedömningarna. Till exempel blir innehållet i TRAS en utgångspunkt för vad som uppmärksammas under observationerna ”i farten”. Ibland görs också mer strukturerade observationer för att undersöka barnens förmåga eller kunnande inom ett specifikt område. Sådana observationer görs i regel inför utvecklingssamtal med föräldrar, här kallat föräldrassamtal, och inför samtal med en mottagande lärare i förskoleklassen, så kallade överlämnandesamtal. När förskollärarna är bekymrade över ett barns utveckling i något avseende kontakter man också specialpedagog, talpedagog eller elevhälsoteam. Inför sådana samtal har förskollärarna observerat barnet ibland utifrån specifika frågeställningar från berörd expert.

Bedömningarna som, enligt resultatet i den här studien sker hela tiden i den dagliga praktiken, förstås som en (re)produktion av bedömningspraktiker i förskolan och som förskollärarna själva talar om som så har vi alltid gjort. Också samtalen med föräldrar, mottagande lärare i förskoleklassen och i förekommande fall med specialpedagog ses som bedömningar av barnen, deras utveckling och lärande. Den påbjudna individuella dokumentation av barnens utveckling och lärande, som genom den reviderade läroplanen (Lpfö 98, 2010) har blivit tydligare framskriven, utgör underlag för samtal om barnen. Jag ser bedömningspraktikerna i förskolan som bestående av två delar; 1) bedömning som sker hela tiden ”i farten”; 2) bedömning som sker som en planerad dokumentation av barnens utveckling och lärande. De två delarna går in i och påverkar varandra. Tillsammans bildar de förskolans bedömningspraktik, (re)producerad i den dagliga verksamheten genom förskollärarnas handlingar.

Det finns flera faktorer som är väsentliga för innehållet i bedömningarna, det vill säga vad som blir föremål för bedömning. Som jag påpekade tidigare är bedömningarna beroende av läroplan och pedagogik (Bernstein, 1973b, 2000). Med *osynlig pedagogik* som kännetecknar förskolepedagogiken blir frågan *vad* som bedöms viktig. Inte minst i relation till frågor om makt och kulturell och social reproduktion. En annan betydelsefull faktor i sammanhanget är det dilemma som förskollärarna står inför med avseende på att bedöma verksamhetens kvalitet, och inte enskilda barns förmågor. Å ena sidan lyfts lärandet i förskollärarnas tal upp som viktigt samtidigt som å den andra sidan



enskilda barns lärande (kanske) inte ska bedömas. Den tradition som innebär att förskolläraren följer barnen, och utvecklas tillsammans med dem, som kan härledas ända från Frøbels tid innebär också att överföringen av det pedagogiska budskapet är otydligt vilket innebär att bedömningarna blir vaga och diffusa. Ett väsentligt resultat av hur bedömningarna görs är att den *regulativa diskursen* är stark medan den instruktiva diskursen är svag och otydlig. Förskollärarna spelar snarare ett sorts *bedömningsspel* (jfr Basford & Bath, 2014) än fokuserar på det pedagogiska innehållet i evalueringen.



## Kapitel 8. Bedömningarnas innehåll

Lek beskrivs ofta som kännetecknande för förskolans verksamhet (Lenz Taguchi, 2000; Markström, 2005). Samtidigt utgör leken en grund för bedömningar i förskolan (Bernstein, 1983; Tullgren, 2004). Med utgångspunkt i ökat fokus på det innehållsrika ämnesinnehållet i förskolan, både i läroplanen (Lpfö98, 2010) och som visats i forskning (jfr Vallberg Roth, 2012; Åsén & Vallberg Roth, 2012) kan man anta att bedömningarna av barnen i de här studerade förskolorna också omfattar bedömningar av barnens färdigheter, kunskaper och lärande. Föregående resultatkapitel pekar också på hur förskollärarna värderar lärandet som något viktigt. I de bedömningar som studeras i föreliggande avhandling finns också exempel på sådant innehåll, men inte i samma omfattning som bedömningar av social förmåga och lek. Vad som blir föremål för bedömning av barnens förmågor och färdigheter på förskolorna i den här studien har kategoriserats i fyra övergripande teman; social förmåga och lek, färdigheter (språkliga, motoriska, matematiska, estetiska/skapande), kunskaper (fakta och förståelse) samt avvikande beteende/”när det inte stämmer”. Vad som bedöms, analyseras med begreppen *stark* och *svag klassifikation* och *inramning*, samt *synlig* och *osynlig pedagogik*. *Begränsad* och *utvecklad språkkod* kopplas till bedömningen av barnens språkliga färdigheter på de två förskolorna. Resultatet tolkas också i relation till *rekogniserings-* och *realiseringsreglerna*.

### Lek och social förmåga

Hur barnen leker och uppför sig mot varandra är något som blir föremål för bedömning i samtliga skriftliga dokumentationer, föräldrasamtal och överlämnandesamtal mellan förskolans och förskoleklassens lärare. Lek är, enligt Bernstein (1983), utmärkande för förskolan och täcker nästan allt som barnen gör, vilket också är grundläggande för förskolans *osynliga pedagogik*. Bedömningarna av lek sker i relation till en ibland outtalad, ibland mer uttalad, norm av vad som uppfattas vara en god lekförmåga. Under ett föräldrasamtal berättar Anita för Ahmeds förälder om leken:

Anita: – Här leker han ju med, ja med allt möjligt. Han är duktig på att leka.

## DET MOTSÄGELSEFULLA BEDÖMNINGSUPPDRAGET

Föräldern: – Jo, han har fullt, en stor låda hemma. Det är bara att välja.

Anita: – Ja, han sitter gärna själv och leker, och kan sitta väldigt länge och leka.

Föräldern: – Han kan leka själv också, men han skulle gärna vilja ha en kompis som är snäll och skulle kunna leka med honom.

Anita: – Ja, här leker han med kompisar nu, det har börjat mer nu, han leker.

Föräldern: – Vad bra.

Anita: – Ja, för förut satt han mycket själv och lekte men nu har han börjat leka med.

Föräldern: – Han har varit lite (försiktig).

Anita: – Ja, men det har släppt nu så nu leker han mycket med Abdallah och Abdel.

(Föräldrasamtal, Apelsinen, december 2011)

En god lekförmåga är underförstådd i samtalet och bedömningen av barnets lek görs i relation till förskollärarens och föräldrarnas uttalade förväntningar. Lekförmågan knyts också till barnets handlingar och iakttagbara ageranden i situationer som associeras till lek, som leksaker och lekkamrater. Förväntningarna på barnens förmåga är inte klart definierad, och kan inte lätt mätas, *pedagogiken är osynlig*, ändå framgår det att Anita tycker sig kunna göra bedömningen att Ahmed är duktig på att leka. Underförstått, genom hur samtalet förs, kan en bra lekförmåga handla både om att leka ensam, då verkar det vara kopplat till uthållighet och koncentration, och om att leka tillsammans med andra. Både föräldern och Anita verkar vara överens om att det är bra att Ahmed leker mer med andra barn nu än vad han har gjort tidigare. Barnens lek på förskolan, säger Tullgren (2004), blir reglerad genom att förskollärarna under den fria leken observerar och skaffar sig kunskap om barnen. I den här studien använder förskollärarna bland annat sådana observationer som underlag för samtal om barnens lek med föräldrarna, vilket excerpetet ovan visar.

Den skriftliga dokumentationen av enskilda barn på förskolan Apelsinen följer samma mönster för alla barnen, med en inledande sida som fokuserar på förskolans temaarbete, VUP (se kapitel 7), följt av dokumentation om vad det enskilda barnet gör och kan. Den skriftliga dokumentationen om barnen

inleds ofta med vad de är intresserade av eller tycker om att göra. I Ahmeds dokumentation ser det ut så här när det handlar om lek och social förmåga:

Tycker om att leka med bilar, tågbanan eller olika spel. Duktig på att klippa och rita gärna. Vi kan försöka hjälpa Ahmed med att närma sig de andra barnen i samspelet.

(Individuell dokumentation, Apelsinen, hösten 2011, Ahmed)

Beskrivningen av aktiviteter som att klippa och rita kan ses som lek, men kan också ses som uttryck för motoriska färdigheter eller teckningsutveckling. Med andra ord är bedömningen som görs av lek förlagd i en kontext av *osynlig pedagogik*, den pedagogiska överföringen är underförstådd och kriterierna för bedömning diffusa, vilket föräldrasamtalet ovan visar. Lekförmågan och den sociala förmågan är också *svagt klassificerade* och överlappar varandra. Underförstått i texten framgår det att Ahmed behöver hjälp med att ta kontakt med de andra barnen, det vill säga hans sociala förmåga brister. Vid bedömningen en termin senare ser det ut som att Ahmeds sociala förmåga har utvecklats:

Han är duktig på och tycker om att dansa. Det ger vi tid till. Har börjat leka med de andra barnen, leker mycket Spiderman. Då brottas han mycket. Vi är närvarande vid leken eftersom det ibland kan bli lite hårdhänta lekar.

(Individuell dokumentation, Apelsinen, våren 2012, Ahmed)

Att vara duktig på att dansa kan, precis som att klippa och rita, ses som bedömning av motoriska färdigheter. Samtidigt kan dans ses som en social förmåga, om sammanhanget är att dansa tillsammans med andra. När Ahmed leker med de andra barnen verkar den sociala förmågan ha utvecklats, då blir den enligt bedömningen ibland för våldsam. Leken bedöms alltså i relation till normer av vad det innebär att leka bra (jfr Tullgren, 2004). Underförstått, *mellan raderna*, framstår Ahmed som en pojke som har blivit mer social, han leker med de andra barnen, men han behöver stöd i att leka mindre hårdhänt. Det här sättet att beskriva barnets förmågor, eller bristande förmågor, på ett indirekt sätt är vanligt. Det kan dels tolkas som en (re)produktion av *förskolekulturen* där en *osynlig pedagogik* kännetecknar verksamheten. Dels kan det tolkas som ett sätt att undvika att bedöma de enskilda barnen och i stället fokusera på förskolans verksamhet. I den konkreta bedömningspraktiken, både i föräldrasamtal och i den skriftliga dokumentationen, anstränger sig förskollärarna att lösa dilemmat att inte bedöma de enskilda barnen men att

dokumentera och följa barnens utveckling enligt läroplanen (Lpfö98, 2010). Detta tar sig uttryck i ett sätt att skriva och tala om barnen i termer av vad de gör och tycker om att göra. Underförstått, *mellan raderna*, framträder *barnets brister* genom det som förskollärarna ger stöd i.

I bedömningar av barns lek förekommer det emellertid också att barnens förmågor bedöms i relation till preciserade innehållsliga aspekter som definierar förmågan:

Är duktig på att leka, kan lekreglerna, har lärt sig många nya ord. Tycker om att leka.

(Individuell dokumentation, Apelsinen, Abigail)

I utdraget från den individuella dokumentationen om Abigail, är ett antagande att lekförmåga bland annat innebär att kunna lekreglerna, denna aspekt av lekförmåga är med andra ord relativt *starkt klassificerad*. Likaså kan ordkunskap, att ha lärt sig många ord, i det här sammanhanget tolkas som ett antagande att det bidrar till en god lekförmåga. Samtidigt är lekförmågan, vilket Bernstein (1983) också påpekar kännetecknar osynlig pedagogik, något som barnen antas utveckla när de leker, och det som förväntas är inte synligt för barnen själva. Bedömningen av barnets lek görs alltså i en kontext av *osynlig pedagogik*, där *bedömningsproceduren* är *vag* och *diffus*. Leken beskrivs i den individuella dokumentationen ofta som ett medel för samspel och en väg mot ökat självförtroende. Vad bra lekar och positivt samspel innebär är underförstått och grundar sig dels i samhällsliga normer men också i teorier om lekutveckling.

Som vi har sett framträder barnens förmågor ofta i skrivningar om förskollärarnas, eller verksamhetens, arbete. Här följer ett exempel från Apelsinen där skrivningen för det enskilda barnet samtidigt är en beskrivning av förskollärarnas arbete:

Vi skapar möjligheter för den fria och konstruktiva leken för att stärka det positiva samspelet mellan barnen.

(VUP, Apelsinen, Albin)

Förväntningarna på hur barnen ska tillägna sig dessa förmågor, som att samspela, eller leka tillsammans med kamrater, är outtalade, och antas snarast ske när barnen får möjlighet att leka och samspela med andra, vilket kännetecknar den *osynliga pedagogiken*. Förskollärarnas uppgift är att lägga

tillrätta den kontext som barnet förväntas utforska. *Pedagogiken*, kännetecknas här av *svag klassificering*, det vill säga vad som skiljer den pedagogiska handlingen, ”skapa möjligheter”, från andra handlingar är otydligt. Likaså är den *pedagogiska överföringen svagt inramad*, vem som styr över innehållet och utformningen av leken och samspelet liksom vem som tar initiativet till leken, är otydligt reglerat. Å andra sidan finns det också exempel på att kriterier på förväntat samspel eller sociala färdigheter, på Apelsinen har brutits ned till preciserade mål som också bedöms:

Adamina tar till sig när vi pratar kring bilderna öra, hand, mun. Hon säger ofta till om att man ska säga snälla saker till varandra. Hon hjälper gärna sina kompisar.

(VUP, Apelsinen, Adamina)

Social förmåga bryts ner i precisa uppförandekriterier som barnet visar att det klarar att göra. Här kan man tala om en *stark klassifikation* av goda *sociala förmågor* som är kopplade till värdegrundade normer av *förväntat uppförande*. I exemplet kan man också se att förskolläraren knyter ihop pedagogisk handling, ”när vi pratar kring bilderna öra, hand, mun”, med hur Adamina tar till sig budskapet. Det vill säga förskolläraren har en pedagogisk intention om ett förväntat uppförande vilket Adamina visar genom att hon förstår och kan praktisera. Den pedagogiska överföringen kan alltså ti någon mån beskrivas som *starkt inramad*. Samtidigt är förskollärarnas påpekanden om hur barnen ska uppföra sig inte begränsat till vare sig tid eller rum, utan något som sker under hela dagen och i alla rum på förskolan. På så vis är den pedagogiska överföringen också *svagt inramad* i dessa avseenden. Att lära barnen hur man ska uppföra sig mot varandra kan vidare ses som ett uttryck för förskolans fostrande roll (jfr Bigsten, 2015; Emilson, 2008; Halldén, 2007; Lenz Taguchi, 2000; Tallberg Broman, 1991; Vallberg Roth, 2011).

Också på Björnen är leken och sociala förmågor framträdande i bedömningarna, både de skriftliga dokumentationerna och i föräldrasamtalen. Här nedan är leken i fokus i ett föräldrasamtal på Björnen:

Berit: – Kompisar till exempel det har hon ju väldigt många, hon umgås med de flesta egentligen skulle jag vilja säga.

Föräldern: – Det är ju jättebra.

/.../

## DET MOTSÄGELSEFULLA BEDÖMNINGSUPPDRAGET

Berit: – Ja alla de här, hon leker antingen med någon av dem eller hittar på något helt enkelt.

Föräldern: – Hm.

Berit: – Så hon är väldigt allround kan man säga.

Föräldern: – Hon är en riktig dagisunge.

Berit: [skrattar] – Ja precis ja hon är social så hon trivs med många. Men hon trivs inte när man säger dumma saker och sådant får man ju också uppmärksamma.

(Föräldrasamtal, Björnen, juni 2012)

Precis som i ett tidigare excerpt är lekförmåga, både att kunna leka med kompisar och att hitta på något att leka själv, och den sociala förmågan bedömd och framskriven som något värderat, alltså något bra att kunna. Själva innehållet är *svagt klassificerat* och snarare uttryckt som förmågor som utvecklas hos barnen med stigande ålder och genom samspel och lek med andra, kännetecknande för en *osynlig pedagogik* i förskolan. Berits kommentar, att ”sådant får man ju också uppmärksamma” med syftning på att barnet ogillar ovänligheter, sänder en signal om att förskolläraren ska fostra och ge barnen omsorg. Det skickar samtidigt en signal om att förskollärarna lyssnar till barnet och tar barnets perspektiv, vilket är en framträdande diskurs om barn i dag (jfr Broström 2006; Docket, Einarsdottir & Perry 2009; Qvarsell, 2003; Sommer, 2003).

Bedömning av *social förmåga* som en förmåga i relation till barnens *ålder* är vanlig i bedömningarna i både skriftliga dokumentation och i samtal. Här följer ett exempel från ett föräldrasamtal på Björnen:

Föräldern: – Ja hon har börjat prata om det alldeles nu, det här med att ringa till kompisar och så. Dessförinnan har det inte varit något sådant.

Berit: – Nej, men det brukar komma runt den här åldern också, det är väl lite olika ja. Och hon kan gärna hjälpa de mindre barnen sade jag här [Berit läser ur sin dokumentation om Borghild] och det var mer det här tillrättvisa då. Det var den här lite mer förståndiga sidan. /.../ Men det är ju mycket det här att de vill säga till någon annan, så gör ju barn. /.../

Föräldern: – Ja.

Berit: – Nu ska vi se här [bläddrar i pappren], hon gillar inte hög ljudnivå skrev jag här och det är ju sådant som vi jobbar med.



## BEDÖMNINGARNAS INNEHÅLL

Föräldern: – Hm.

Berit: – Och vi har ju ganska mycket barn, det är inget som har kommit så jättemycket nu, men hon har nämnt det, men hon kan gå ifrån. Jag menar hon behöver inte ha någon att vara med heller, det är ju bra också, när hon är intresserad av någonting så kan hon sitta och pärla till exempel. Och man märker att det är mot slutet på något vis, det här att hjälpa dem att komma på någonting att göra, att ge utmaningar. För det växlar ju också vad de vill göra i den fria leken. Den kan hon ju gå ur och göra någonting annat, och det är ju helt okej. /.../ Tar ansvar och har tillit till sin egen förmåga skrev jag. Ja hon fungerar både enskilt och i grupp.

(Föräldrasamtal, Björnen, maj 2012)

Bedömningen av barnets sociala förmåga och lekförmåga, specifikt förmågan att *leka tillsammans med kompisar*, sätts i relation till barnets *ålder*, det är vid den här tiden barn börjar leka mer med kompisar. Det är emellertid inte tydligt uttalat vad en god social förmåga innebär utan det framgår snarare av samtalet mellan raderna, den är *svagt klassificerad*. Uttalandet att förskollärarna ”jobbar med” att påverka ljudnivån kan tolkas som en styrning i den pedagogiska relationen, men den måste bedömas vara *svagt inramad*, då det är i samspelet mellan förskollärare och barn som leken utvecklas. Precis som i ett tidigare exempel från Apelsinen är det under hela dagen och i alla rum på förskolan som förskollärarna ”jobbar” med att påverka ljudnivån. Den *osynliga pedagogiken*, framträder också genom att det framgår av Berits beskrivning hur barnen inom ramen för förskolans struktur ser ut att välja vad de vill göra, hur länge och med vem.

I den individuella dokumentationen på Björnen blir leken föremål för bedömning under rubrikerna ”Trivsel och kamratskap” samt ”Intressen” Här följer utdrag ur den individuella dokumentationen för, i tur och ordning, Baltasar och Barbro:

Trivsel och kamratskap: Baltasar väljer att leka med pojkarna och söker sig främst till Berg och Bertil. Berg och Baltasar leker på ett annat sätt nu och verkar ha hittat tillbaka till varandra. /.../ Busar ibland men har en god kontakt. /.../ TRAS, samspel 4-5 år; 1. Kan barnet delta i lek med andra över tid? Ja. 2. Deltar barnet i rollek? Ja.

Intressen: Inne på avdelningen är han ganska ofta sysselsatt. Tidigare gick han mycket runt. Det har ändrat sig mycket. Beror till stor del på att han själv har växt och utvecklats och att han har fler att leka med.

(Individuell dokumentation, Björnen, Baltasar)

Bedömningen av Baltasars lek grundar sig i ett antagande att han har frihet att välja vem han vill leka med och att lek tillsammans med andra är en värderad sysselsättning. Att vara sysselsatt och att leka kopplas ihop med utvecklingsteori i enlighet med kriterier i TRAS-instrumentet. Den pedagogiska överföringen är *svagt inramad*, det är Baltasars egen aktivitet som verkar åstadkomma utveckling av lek och sysselsättning, och innehållet är *svagt klassificerat*. Med hjälp av TRAS blir specifika aspekter av lek bedömda, de är alltså *starkt klassificerade*. Leken hänger samtidigt ihop med en teori som genererar slutsatser om utveckling, Baltasar känner dock inte till vilka kriterier det är som hans lek och sysselsättning bedöms emot.

Trivsel och kamratskap: Barbro samspelar för det mesta bra i leken, kommunicerar och för leken framåt. Leker inte alls lika mycket med Bertil. Barbro leker med många olika barn och är nästan alltid sysselsatt. /.../ Är på flera ställen samtidigt och leker och tar mycket lekutrymme så vi försöker få henne att leka i ett rum. Begränsa lekutrymmet för många. Bäst för henne att leka med ett eller några få barn gärna i ett eget rum. Då blir det lugnare. Hitta bra lekare. /TRAS, samspel 4-5 år; 1. Kan barnet delta i lek med andra över tid? Ja (med bra lekförutsättningar.) 2. Deltar barnet i rollek? Ja.

Intressen: Barbro leker mycket, både rollek och med lekmaterial av olika slag. Går verkligen in för leken och har fantasi. Hör när hon pratar. Hon kan ta leken till andra nivåer men hon är både högljudd och tar mycket utrymme när hon leker så hon behöver ofta påminnas. /.../ kan samarbeta; kommunicera, utveckla/utmana leken i en bra lekmiljö. På grund av att hon är så impulsstyrd blir hon intensiv och kan också gå till en annan lek och tappa tråden. Glömmer bort sig. I lugn miljö ett annat resultat.

(Individuell dokumentation, Björnen, Barbro)

Av dokumentationen om Barbro framgår det att hon kan samspela bra i leken, har bra social förmåga, och kan samarbeta, vilket ingår i lekförmåga. Också här lyfts sysselsättning, att vara sysselsatt, upp som en bra egenskap, vilket också kännetecknar den *osynliga pedagogiken*. I beskrivningen framträder också Barbros brister, underförstått genom förskollärarnas strategier att begränsa lekutrymmet för Barbro. Förskollärarna lägger tillräta den kontext som förväntas ge Barbro bra utvecklingsbetingelser att utveckla leken. Framförallt verkar det vara Barbros bristande förmåga att begränsa sig, vilket grundar sig i antaganden om *personlighet*, att hon är impulsstyrd, samt idéer om att kontexten, förskolemiljön, bidrar till god utveckling.

I beskrivningarna av barnens lekförmåga och sociala förmåga framgår det att antaganden om såväl utvecklingspsykologiska som

personlighetspsykologiska idéer om lek ligger till grund för bedömningarna. Bedömningarna har också gjorts ”i farten” medan förskollärarna har deltagit i den dagliga verksamheten tillsammans med barnen. Bedömningarna av barnens lek görs alltså i en kontext av *osynlig pedagogik*, det vill säga den pedagogiska överföringen är underförstådd och kriterierna för utvärderingen av resultatet är diffusa. Med andra ord förverkligas pedagogiken genom *svag klassifikation* och *inramning* (Bernstein, 1983). Bedömningarna av leken görs både i relation till *lekteori*, och i relation till *värderingar* av vad en bra lek är (jfr Tullgren, 2004). Något annat som framträder i bedömningarna är att de fokuserar på *görandet*, det är barnets sysselsättning, som är underlag för bedömningar. Enligt Bernstein (1983) drar läraren i den *osynliga pedagogiken* slutsatser om barnets beteende kopplat till utvecklingsstadium och utifrån barnets sysselsättning. I de individuella dokumentationerna på Björnen är också delar av TRAS-instrumentet, som hör till samspel, redovisade. Därigenom blir bedömningarna också *starkt klassificerade* i relation till utvecklingspsykologisk teori. Inom ramen för den osynliga pedagogiken innebär det dock att grunderna för bedömningarna, inte är tillgängliga för barnen.

### *Överlämnande till förskoleklass*

Lekförmåga och social förmåga framträder också som ett viktigt innehåll i överlämnandesamtalen mellan förskollärare på avdelningarna och de mottagande förskollärarna i förskoleklasserna. Nedan följer ett excerpt från ett samtal mellan Apelsinens förskollärare och mottagande lärare i förskoleklass:

Anneli: – Och så har Adena nog varit väldigt mycket hemma bara med mamma innan hon började här. Hon har ju inte haft så mycket socialt innan, så det kan ju också spela in förstås

Mottagande: – Men, det kommer ju att bli jättemycket flickor, så hon kommer ju att ha väldigt många kompisar att välja på.

Anneli: – Ja, precis, det är ju bara så man har lite kolla på att hon.

Agneta: – Blir inbjuden.

Anneli: – Ja, precis, att hon inte bara står vid sidan om. För så är det lite lätt att de leker och är ganska snälla mot henne. Liksom att kom du och var med, så det är inte så att hon blir utanför så.

## DET MOTSÄGELSEFULLA BEDÖMNINGSUPPDRAGET

Mottagande: – Men det är inte så att hon måste observera först då, innan hon går in i leken? Att hon måste se hur de andra gör?

Anneli: – Jo, hon är ju lite så men sedan.

Mottagande: – Ja, för att veta hur hon ska göra kanske.

Anneli: – Hon gör det som de säger till henne ganska mycket.

Agneta: – Ja.

Anneli: – Nu får du vara hund kanske, och så är hon det liksom.

Mottagande: – Hm, [tyst:] okej.

Anneli: – Ja, hon tar inte för sig så direkt.

Mottagande: – Nej.

(Överlämnandesamtal, Apelsinen, juni 2012)

I samtalet framkommer flera antaganden om hur social förmåga, som också här är diffus och *svagt klassificerad*, utvecklas. Först framgår det att vistelsen på förskolan i sig bidrar till utveckling av social förmåga, hur det sker är inte definierat utan överföringen är svagt inramad. Dessutom, menar mottagande lärare att på förskoleklassen, kan den sociala förmågan och lekförmågan bli bättre av att det kommer att vara många flickor i gruppen. Anneli och Agneta, från förskolan, menar dock att Adena har svårt att ta sig in i leken, har svårt att bli inbjuden. Mottagande förskollärare föreslår att hon kan vara ett barn som behöver iakta leken innan hon tar steget in. Förskollärarnas olika idéer står lite mot varandra och man kommer inte fram till någon konsensus. I en kontext av förskolans *osynliga pedagogik* grundar sig bedömningarna i exemplet ovan på underförstådda antaganden om att den sociala förmågan och leken utvecklas som en tyst osynlig process (jfr Bernstein, 1983).

Lek och social förmåga är ett vanligt innehåll i överlämnandesamtalen på Björnen också. Här lämnar Birgitta på Björnen över information om Britt:

Birgitta: – Annars är det en mångpysslare, för övrigt så skrev jag det samspelar bra men har litet utbud av vänner som hon kan tänka sig att leka med. Hon har de här tre stycken då som.

Mottagande: – Är det de i det här gänget som ska börja nu då?

Birgitta: – Ja, det är det. Och är de upptagna eller inte släpper in, då blir det lite kämpigt, och det har vi försökt hjälpa henne lite med.

Mottagande: – Hm.

Birgitta: – Med att sätta sig med andra barn och spela spel så där, men nej. Det var det som jag skrev där ja, hon föreslår men nappar inte på andra kompisar.

(Överlämnandesamtal, Björnen, juni 2013)

Samspel och lek är i det här samtalet förmågor som, om de inte är desamma, går in i varandra, de är *svagt klassificerade*. Vidare framgår det av samtalet att det är en värdefull förmåga att kunna ta sig in i leken och att kunna leka med fler (än de tre fyra som beskrivs som utvalda). Den bedömning som överförs från Birgitta till den mottagande läraren i förskoleklassen grundar sig dels i antaganden utifrån lekteori, här verkar det vara ett antagande om att för att kunna leka med andra behöver barn känna till och förstå strategier för att ta sig in i leken. Dels tycks värderingar om vad det innebär att leka bra ligga till grund för bedömningarna (jfr Tullgren, 2004). Samspelsförmågan, eller lekförmågan, beskrivs här också beroende på barnets ovilja att engagera sig i aktiviteter, till exempel spel, med andra barn. Antaganden om barnets person, eller personlighet, blir också föremål för den bedömning som görs. Förskollärarna, både Birgitta och den mottagande läraren, kan genom sina yrkesroller antas ha en gemensam tolkningsram för bedömningarna om barnets lekförmåga. Denna tolkningsram är emellertid inget som barnet har tillgång till, utan något som barnet underförstått drar slutsats av, vilket är kännetecknande för den *osynliga pedagogiken*. Ytterligare en aspekt som är värd att nämna i det här sammanhanget är Birgittas utsago om att förskollärarna har försökt att hjälpa barnet med att ta sig in i lek med andra. Det signalerar en osynlig pedagogik och en pedagogisk relation, vem som styr över innehållet och formen i leken med andra, som är *svagt inramad*.

## **Lek och sociala förmågor – osynliga och synliga**

Barns lek och sociala förmågor upptar den överlägset största delen av de bedömningar som görs, både i farten och planerat, och förstärker också bilden av förskolan som en institution för fostran (jfr Bigsten, 2015). Antaganden om att leka grundad på *teorier om lek* tillsammans med *värderingar* om vad som är bra lek (jfr Tullgren, 2004) utgör referensram för förskollärarnas bedömningar. Sociala förmågor, ibland uttryckta som förmåga att samspela, bedöms med grund i *utvecklingspsykologisk*, *personlighetspsykologisk* och *socialpsykologisk* teoribildning tillsammans med *värderingar* om vad det innebär

att samspela på ett bra sätt. Den *osynliga pedagogiken*, det vill säga där leken har en central plats och pedagogiken förverkligas genom *svag klassifikation* och *inramning* (Bernstein, 1983), är framträdande på förskolorna i studien. De teorier som ligger till grund för förskollärarens bedömningar av barnen i förskolans osynliga pedagogik är inte tillgängliga för barnen. Förskollärarna drar fortlöpande slutsatser om barnens utveckling utifrån deras beteende, eller sysselsättning, i relation till underförstådda antaganden om vilket beteende som förväntas.

Det finns exempel på inslag av *stark klassifikation* av innehåll i lek och social förmåga på båda förskolorna. Framförallt är detta kopplat till kartläggningsinstrumentet TRAS, som innehåller specifika aspekter av social förmåga och lek, vilket bedöms på båda förskolorna. Samtidigt är den pedagogiska överföringen *svagt inramad*, hur överföringen av specifika färdigheter ska ske är inte uttalade utan antas ske av sig självt i en tillrättalagd kontext. Färdigheterna utvecklas också i samspel med förskollärarna som ibland ”utmanar” i leken (se excerpt från Föräldrasamtal, Björnen, ovan). På Apelsinen förekommer ett annat exempel på stark klassifikation av social förmåga genom hur målet för temaarbetet bryts ner i specifika kriterier för uppförande, att ”lyssna, hjälpa varandra och säga snälla saker”. I det sammanhanget kan också den pedagogiska överföringen beskrivas som *starkt inramad*. Genom att prata om hur man ska uppföra sig, visa bilder som symboliserar dessa sätt, och påminna barnen om hur de ska vara i olika sammanhang ska de pedagogiska budskapet förverkligas av barnen. Kriterierna för bedömningen blir alltså också tillgängliga för barnen i detta avseende. I överlämnandesamtalet framstår det viktigt att identifiera barnets beredskap, i relation till utvecklingsteori, vilket förmodas bidra till att den mottagande läraren kan lägga tillräta en passande pedagogisk kontext för barnet. Det framgår att föräldrar liksom mottagande lärare för förskoleklassen är, åtminstone på ytan, överens om vad det innebär att leka på ett bra sätt. Man kan anta att de professionella, förskollärarna och mottagande lärare i förskoleklassen, genom sin yrkesutbildning har en gemensam teoretisk grund för de bedömningar som görs. Föräldrarna kan i olika hög grad dela denna grund. En mer utförlig diskussion om detta återkommer i nästa kapitel.

## Färdigheter

Inom kategorin färdigheter har jag samlat bedömningar som uttrycker sådant som barnen kan utföra, som motoriska, matematiska eller språkliga färdigheter. Från dokumentationerna på individnivå kan det se ut så här:

Kan rita gubbar med små detaljer, motoriken har blivit bättre.

(Individuell dokumentation, Apelsinen, Adena)

Ordförrådet har ökat, skiljer på olika storlekar och sorterar efter former.

(Individuell dokumentation, Apelsinen, Alona)

Har utvecklat både modersmålet och det svenska språket, tycker om att leka med bilar eller bygga med lego m.m.

(Individuell dokumentation, Apelsinen, Abdel)

Bedömningarna av färdigheter är ofta vaga och kan tolkas som en (re)produktion av traditionen att bedöma barns utvecklande färdigheter i relation till utvecklingspsykologiska teorier (jfr Tallberg Broman, 1995; Simmons-Christenson, 1997; Lenz Taguchi, 2000). Att kunna rita gubbar kan förstås som en finmotorisk färdighet, men också som en färdighet som utvecklas till följd av kognitiv utveckling. På samma sätt kan färdigheterna att skilja på olika storlekar och att sortera efter former höra ihop med utveckling av matematisk förståelse (jfr Lundström, 2015), ett ökat ordförråd, eller som en färdighet kopplad till kognitiv utveckling. Graden av *klassifikation*, stark eller svag, för färdigheter varierar och kan ibland vara starkare, som i exemplet med att rita gubbar, och ibland svagare, som att motoriken har blivit bättre. Bedömningar av färdigheter, så som de träder fram på de studerade förskolorna, görs emellertid i en kontext av *osynlig pedagogik*, det vill säga till grund för bedömningarna ligger förskollärares förväntningar på barnens färdigheter utifrån kunskaper om barns utveckling och lärande. Barnen har inte tillgång till dessa förväntningar och blir inte bedömda i relation till specifikt uttalade färdigheter som de kan arbeta för att uppnå, eller klara av vilket är fallet i en kontext av *synlig pedagogik* (Bernstein, 1983). Som visats tidigare, menar förskollärarna att de inte bedömer barnen och att de skiljer på bedömning från kartläggning och beskrivning av barnen. Barnens intresse är ofta förekommande i beskrivningarna om barnets färdigheter. Snarare än att tala om Abdels färdighet i att bygga med lego, som kan handla om

konstruktion eller motoriska färdigheter, beskriver man att han tycker om att leka med lego.

På liknande sätt skriver förskollärarna om barnen på Björnen vad de tycker om eller är intresserade av, liksom texterna handlar om barnens sysselsättning, det är *görandet* som är i fokus för bedömningarna:

Baltasar tycker om att vara i ateljén. T ex genom att leta upp en bild på datorn. Gillar att skapa med limpistolen. Ville göra fler modeller.

(Individuell dokumentation, Björnen, Baltasar)

Barbro är nyfiken och vetgirig vid aktiviteter såsom skapande och pyssel främst. Är stolt för att visa upp vad hon har gjort.

(Individuell dokumentation, Björnen, Barbro)

I excerpten ovan kan man utläsa att Baltasar kan använda datorn och hantera limpistolen uttryckt som att han tycker om dessa aktiviteter. Barbros färdigheter uttrycks inte i den skriftliga dokumentationen, möjligen kan man underförstått ana att hon uppvisar färdigheter i att pyssla som hon blir stolt för. Precis som när det gäller den sociala förmågan är det inte klart vem som bestämmer över och väljer ut det pedagogiska budskapet, det vill säga det är *svagt inramat*. Den *osynliga pedagogiken* är framträdande också när det gäller de färdigheter som barnen utvecklar på förskolan, grundad i antaganden om inläring som en osynlig process. Den vaghet och delvis avsaknad av bedömningar av barnens färdigheter kan antas hänga ihop med att förskollärarna löser dilemmat att inte bedöma det enskilda barnets resultat samtidigt som de ska dokumentera barnens utveckling och lärande. Konsekvensen av att inte bedöma enskilda barns färdigheter, blir att beskrivningarna om barnen fokuserar på vad de tycker om att göra. En annan tolkning som kan göras är att förskollärarna anstränger sig för att utgå från barnens intressen, att ta barnens perspektiv och låta barnen vara delaktiga i att bestämma innehållet i förskolevardagen (jfr Bjervås 2011; Elfström, 2013; Halldén, 2007). På de studerade förskolorna, där förskollärarna anstränger sig att inte bedöma de enskilda barnen samtidigt som de lyfter fram ”det viktiga lärandet”, är det paradoxalt nog bedömningar av barnens uppförande som är mer framträdande än bedömningar av ett specifikt lärande innehåll inom till exempel matematik eller naturvetenskap.



## Språkliga färdigheter

Framförallt är det barnens språkliga färdigheter som blir föremål för bedömningar på de studerade förskolorna, vilket blir tydligt inte minst genom användningen av instrumentet TRAS. På Apelsinen fyller förskollärarna i ”trassnuran”, rapporteringsdokumentet för resultatet av TRAS-kartläggningen, men presenterar inte resultatet för föräldrarna vid utvecklingssamtalen eller skriver om det i barnens individuella planer. Barnens språkliga färdigheter uttrycks i planerna och under föräldrasamtalen i beskrivande ordalag:

Anita: – Och hon har bra språkförståelse Abby.

Föräldern: – Är hon bra med språket?

Anita: – Ja, ja.

Föräldern: – Jättebra.

Anita: – Hon är duktig, det har kommit mycket nu.

Föräldern: – Ja, det kan jag tänka.

Anita: – Ja, och färger och former och ja.

Föräldern: – Ja, det är helt okej egentligen, språket är viktigt, att prata svenska alltså.

Anita: – Ja, precis.

(Föräldrasamtal, Apelsinen, december 2011)

Språkliga färdigheter blir i det här samtalet ospecificerade och vagt definierade, det är oklart vilka färdigheter det är som barnet är duktig på. Med andra ord kan man säga att *klassifikationen* är *svag*. Samtidigt blir det tydligare, och därmed också *starkare klassificerat*, att barnet kan namnen på färger och former. Att kunna färger ingår som en av delarna i TRAS-instrumentet, och är en del av vilka begrepp som barn förväntas utveckla kopplat till språkutveckling. När Anita beskriver Abbys utvecklande språkliga färdigheter, det har kommit mycket nu, gör hon det som något som sker medan barnet gör saker, det vill säga som en tyst, osynlig process vilket kännetecknar den *osynliga pedagogiken*. Att förstå och tala svenska är något som förskollärare på Apelsinen betonar är angeläget för barnen på just deras förskola där de flesta

barnen har ett annat modersmål än svenska. Föräldrarna lyfter också fram språket, att kunna tala svenska som något viktigt, precis som föräldern i excerptet ovan.

Vid överlämnandesamtalen till förskoleklassens lärare är språk också ett framträdande innehåll:

Anneli: – Motoriskt är det inga bekymmer alls och inte språkligt heller, men hon har inte speciellt stort ordförråd. Eller, hon klarar sig bra alltså, pratar och berättar och förstår och så.

Mottagande: – Hm.

Anneli: – Men det är ganska ofta som hon, ja vad heter det, heter det gaffel eller heter det sked och många sådana här vardagsord som hon tappar på svenska men inte på arabiska.

Mottagande: – Hm.

Anneli: – Hon har bra uttal, men det är ordförrådet.

Agneta: – Ja, hon är bra men man luras lite av, man tror att hon kan mer svenska än hon kan.

Anneli: – Ja, precis, hon klarar sig väldigt bra.

Agneta: – När man sagt något ibland så har hon inte förstått. När man har gett instruktioner och sådana saker.

Anneli: – Man kan ibland tro att, ja så man får försäkra sig om att hon har förstått vad det är man menar. Det kan ju vara bra att veta.

(Överlämnandesamtal, Apelsinen, juni 2012)

Av exemplet ovan framgår det att samtalet med mottagande lärare i förskoleklassen utgår från vad som kan vara svårigheter för barnet. Att det är motoriska och språkliga färdigheter som tas upp beror i Apelsinens fall på att mottagande läraren begärde den informationen vid samtalets start. Genom fokus på svårigheter i överlämnandesamtalet kan det tolkas som att barnen bedöms utifrån ett *bristperspektiv*. Inför övergången till förskoleklassen är det barnens svårigheter, eller brister som den mottagande läraren är intresserad av. De språkliga färdigheterna vållar, enligt Anneli, inga problem förutom att flickans ordförråd inte är så stort. Med den informationen kan läraren i förskoleklassen vara uppmärksam på att Abigail kanske inte alltid förstår och kan vidta åtgärder för att försäkra sig om att hon gör det. Språkliga färdigheter

verkar handla om att tala, berätta och förstå, vilket Anneli uttrycker som att klara sig, och kan beskrivas som *svag klassifikation*. Samtidigt finns det i samtalet bedömningar som pekar ut definierade språkliga delar, som uttal och ordförråd, vilket kan ses som ganska *stark klassifikation*. Bedömningarna av barnets förmåga att använda språket görs i relation till förskolevardagen, och till teorier som förklarar inläring som en tyst, osynlig process, det vill säga *pedagogiken är osynlig*. I överlämnandesamtalet ligger fokus på det enskilda barnets språkliga färdigheter, eller snarare bristande språkliga färdigheter, och bedömningen sker snarare i relation till barnets personliga uttrycksätt och erfarenheter, än i relation till givna lärandemål. Detta är också kännetecknande för den osynliga pedagogiken och innebär att kriterierna för bedömningarna inte är tillgängliga för barnet. Barnet utvecklar sina språkliga färdigheter i samspel och kommunikation med kamrater och lärare men har inga uttalade mål att nå upp till.

På Björnen beskrivs barnens språkliga färdigheter bland annat i relation till bedömningar utifrån TRAS. Resultatet från dessa bedömningar redovisas i den skriftliga dokumentationen för varje barn:

TRAS Kommunikation 4-5 år 1) Kan barnet berätta en historia med visst sammanhang? Ja 2) Kan barnet lätt göra sig förstått? Bättre och bättre. Vissa ord kan vara svåra att förstå men han gör sig förstådd av barnen. Uppmärksamhet 4-5 år 1) Kan barnet hålla uppmärksamheten mot något över en längre tid? Ja. Blivit mer fokus. /.../ TRAS 4-5 år Språkförståelse Gradbörningar av en del adjektiv (T ex mindre, kortare)? Ja berätta vad en sak är? Ja Språklig medvetenhet 3-4 år Rim och ramsor? Nej 4-5 år Rimma på egen hand? Skriva sitt namn? Ja.

(Individuell dokumentation, Björnen, Baltasar)

När det gäller språkliga färdigheter som bedöms med hjälp av TRAS är bedömningskriterierna knutna till definierade färdigheter som antas vara uppnådda vid en specifik ålder. Det är alltså utvecklingspsykologiskt, med fokus på normal språkutveckling, grundade bedömningar. De språkliga färdigheterna som bedöms kan sägas vara *starkt klassificerade* genom att enstaka färdigheter preciseras. Bedömningarna med TRAS grundar sig på iakttagelser av barnens språkliga *göranden*, i den dagliga verksamheten på förskolan. Med andra ord är det inom ramen för förskolans *osynliga pedagogik* som bedömningen med TRAS sker. Samtidigt som klassifikationen är stark, eftersom det är preciserade aspekter av språklig kompetens som bedöms, är det inte definierat som färdigheter som barnen vet att de ska sträva emot.

Kriterierna för bedömning av barnens språkliga färdigheter är alltså dolda för barnen och antas utvecklas i den pedagogiska kontext som förskollärarna har lagt tillräta.

Resultatet från kartläggningen av språkliga färdigheter med TRAS delges föräldrarna vid föräldrasamtalen på Björnen och noteras i den individuella dokumentationen, i de flesta av de individuella dokumentationerna, som i exemplet ovan. Språkliga färdigheter uttrycks också på andra sätt både i dokumentation och under föräldrasamtal på Björnen:

Föräldern: – Och hon brukar sitta med sin bok, det är en serie med ganska stora bokstäver så hon lärde sig ju läsa i den så fort hon fick den.

Berit: – Ja, precis.

Föräldern: – Jag blir alldeles, oj vad det går fort.

Berit: – Ja, när de väl knäcker det och har intresset för det också, det är ju det.

Föräldern: – Hm, så memorerade hon ju den första sidan.

Berit: – Ja, just det.

Föräldern: – Det var ganska mycket bilder och så fyra till fem rader så då kunde hon ju den. Sedan läser hon den sidan jättemånga gånger [skrattar].

Berit: – Ja, precis [skrattar]. Ja, det är bra hon tränar om och om, så det är ju precis som man ska göra.

(Föräldrasamtal, Björnen, 15 maj 2012)

I föräldrasamtalet ovan är det föräldern som pekar på barnets språkliga färdighet, att läsa. Att kunna läsa är en färdighet som, i relation till förskolebarn, kan förstås som ganska *starkt klassificerad*, det handlar snarast om att avkoda text än olika grader av att förstå innebörden i text. Å andra sidan kan färdigheten att läsa, också förstås som en färdighet att minnas och lära sig utantill. Detta kan tolkas som en bedömning av barnets läsutveckling att först förstå att text symboliserar mening och så småningom att klara att avkoda bokstäverna till ord, det vill säga i relation till en teori om läsutveckling. Läsfärdigheten verkar också utvecklas i relation till intresse och att knäcka koden, som något som sker genom barnens eget handlande, som kännetecknande för *osynlig pedagogik*. Berit pekar vidare på övning, som ett sätt

för barnet att utveckla läsfärdighet vilket kan tolkas som en idé om att övningar ger färdighet.

Att läsa är en färdighet som framträder i bedömningarna på förskolorna. I den kontext som bedömningarna görs här är läsfärdighet också att betrakta som en färdighet som barnen utvecklar genom görande i samspel med omgivningen. Lärandet är underförstått genom de erfarenheter barnet gör. Det verkar vara barnets motivation och intresse tillsammans med ålderseffekter, det är vid den här åldern som barn brukar intressera sig för läsning, som åstadkommer lärandet. Den pedagogiska överföringen kännetecknas av en *svag inramning*. Föräldern och förskolläraren är överens om bedömningen av barnets språkutveckling ovan. Däremot ges barnet inga explicita mål för läsningen.

### **Att utveckla språk – begränsad och utvecklad kod**

Språket bedöms i huvudsakligen som färdigheter att förstå och göra sig förstådd i vardagliga situationer på förskolan, vilket också bekräftas av fältanteckningar:

Jag kommer in till full aktivitet på avdelningen. Agneta och Anette sitter vid första bordet tillsammans med flera barn som pysslar, och pratar. Några barn leker i dockrummet/köket och några barn leker i lekrummet. Vid det andra bordet hjälper Anita en flicka med en väv. Vid samma bord tar ett annat barn fram lera och ytterligare ett annat barn kommer med ett pusselspel. Anita spelar tillsammans med barnet och pratar om djurbilderna, frågar vad djuret heter och hur många det finns av varje djur.

(Fältanteckningar, Apelsinen, 28 november 2011)

Detta scenario är vanligt på Apelsinen liksom på Björnen, barnen är sysselsatta med olika aktiviteter och förskollärarna deltar tillsammans med olika grupper av barn. Det som är framträdande särskilt på Apelsinen är att förskollärarna lägger sig vinn om att ”benämna, att sätta ord på”, det som de för tillfället har för händerna. Det kan vara djur och antal som i exemplet ovan, eller porslin och bestick vid måltider liksom ord för färger och former under till exempel samlingar eller namn på kläder när barnen ska gå ut. Det innebär inte att förskollärarna inte samtalar med barnen eller att barnen inte berättar saker för förskollärarna och pratar med varandra. Däremot kan man säga att de språkliga färdigheter som barnen utvecklar på Apelsinen fokuserar på ordförståelse i relation till förskolans vardag. Samtalen med barnen

kännetecknas av ett ”här- och nuperspektiv”. Med Bernsteins (1973a; 1973b) begrepp för språklig kod, kan det tolkas som uttryck för en *begränsad språkkod*. Språkliga färdigheter, särskilt att tala och förstå svenska, är inriktade på förståelse av enskilda begrepp och specifika situationer på förskolan.

Genom att tala om företeelser och händelser i mer övergripande och generell mening ges barn samtidigt också tillgång till en *utvecklad språkkod*. På Björnen kan man se sådana samtal i högre grad än på Apelsinen, vilket framgår av följande föräldrasamtal:

Föräldern: – Hon fantiserar.

Berit: – Ja, vilken fantasi alltså om man kommer in på det. Ibland har vi gjort egna berättelser, att vi berättar en saga eller så där och jag vet ett tillfälle när vi väntade på att ge oss iväg på en utflykt till en teaterföreställning.

Föräldern: – Hm, hm.

Berit: – och då blev det bara en sådan här berättelse. Och du vet med vilken inlevelse hon berättade den, och den tog aldrig slut.

Föräldern: – [skrattar] Den tog aldrig slut.

Berit: – Till slut fick man säga, du Britta. Hon, det är ju väldigt mycket dramatik och känslomässigt, ja mycket känslor som kommer i både.

Föräldern: – Ja, ja hon kan berätta om en dröm som hon har haft och så fortsätter hon att berätta den och jag tror inte ens att det är drömmen utan hon bara, det bara blev liksom.

Berit: – Utan det kommer lite annat där också ja [skratt tillsammans]. Ja, när vi har jobbat med vårt mål, eller vårt projekt, under de här två terminerna, så ville vi ju kunna ha dem i små grupper också.

Föräldern: – Hm.

Berit: – Jag vet inte, våren innan så hade vi ju lite sådant där kompisråd, kommer du ihåg att vi pratade om det?

Föräldern: – Ja, just det.

Berit: – Vi skulle vara några stycken och samtala kring kanske ett bestämt ämne, som inflytande till exempel. Just för att få fram, för det är ju svårare när man sitter alla i en grupp, för alla synpunkter och åsikter kommer inte fram på samma sätt.

(Föräldrasamtal, Björnen, juni 2012)

Här ger både föräldern och Berit exempel på hur Britta har en förmåga att berätta och fantisera, det vill säga hon använder sin språkliga repertoar och skapar fantasivärldar utanför här och nu. Det kan tolkas som ett sätt att utveckla språket mot en *utvecklad kod*. Genom den pedagogik som Berit berättar om har förskollärarna också skapat tillfälle på förskolan att ge tillgång till en utvecklad språkkod där barnen uppmanas att samtala om ett generellt ämne som inflytande. Det kan också knytas till den studie av mödrars samtal med sina barn där Hasan (2002) kunde skilja på två olika språkliga modaliteter informativ modalitet respektive formativ modalitet. Dessa modaliteter relateras till Bernsteins (1973a; 2000) begrepp *utvecklad och begränsad språklig kod*. Jag vill betona att de språkliga koder som urskiljs är avgränsade till den kommunikation på svenska som sker i förskolekontexten. Det har inget att göra med vilken språkkod som skulle kunna iaktas i samspel mellan föräldrar och barn utanför förskolans verksamhet. Genom hur bedömningarna fokuserar, huvudsakligen på ordförståelse på Apelsinen och i högre grad på kommunikativ användning av språket på Björnen, riskerar emellertid en begränsad språkkod att dominera på Apelsinen, medan både en begränsad och utvecklad språkkod får större möjlighet att utvecklas på Björnen.

## Kunskaper och lärande

Som kunskaper betraktar jag här sådant som barnet visar att de vet om något (fakta och förståelsekunskaper). Lärande, i bedömningarna om barnen, handlar om beskrivningar av *hur* barnet lär. Med grund i förskollärares betoning av lärandet som något viktigt för barnen i förskolan kan man anta att de konkreta bedömningarna också ska handla om barnens kunnande och lärande. Det finns emellertid ytterst få exempel på bestämda kunskaper eller lärande om ett specifikt innehåll i bedömningarna på de studerade förskolorna. På Apelsinen är det framförallt när förskollärarna berättar om barnet vid föräldrasamtalet utifrån innehållet i barnens portfolio som barnens kunnande och lärande blir synligt. I exemplet nedan har Anita hämtat Abby till föräldrasamtalet för att hon ska få berätta om vad hon har gjort och lärt sig på förskolan:

Anita: – Här ritade du när du var liten.

Föräldern: – Oj.

Anita: – Ja, du var två år när du ritade den teckningen.

## DET MOTSÄGELSEFULLA BEDÖMNINGSUPPDRAGET

Abby: – Här är en snigel.

Föräldern: – En snigel.

Anita: – Är det en snigel? Ja, det står att du har ritat sniglar, det kommer du ihåg, jättebra. Här har du också ritat när du var liten, men vad händer nu då, titta här.

Abby: – Den är arg.

Anita: – Ja, hon ser arg ut.

Abby: – Den här, är jag arg.

Anita: – Men jag tänkte bara här ser man att du har lärt dig rita mycket mer på den teckningen.

[föräldern och Abby samtalar om teckningen, ohörbart]

Anita: – Ja men det var en fin teckning eller hur, med händer och fötter. Man ser att den var mer utvecklad.

(Föräldrasamtal, Apelsinen, december 2011)

Det är ovanligt att barnen är med vid föräldrasamtalen, oftast är det förskolläraren och en förälder som talar om barnet. Vid tillfället som refereras ovan samtalade Anita med föräldern om Abby innan hon kallades in för att prata om portfolion. Det är tydligt att det är Anita som ser en utveckling av barnets färdighet, medan barnet självt inte fokuserar på den aspekten. Detta är ett kännetecknande drag för den *osynliga pedagogiken* (Bernstein, 1983) där förskolläraren använder sig av teorier om utveckling som barnet inte har tillgång till. Förskolläraren, men inte barnet, har en uppfattning om förväntat resultat (i meningen vad barnet ska kunna eller prestera). I exemplet nedan berättar Anita för en förälder om det pedagogiska innehållet på förskolan, och vad barnen lär sig genom de olika aktiviteterna, med hjälp av bilder i barnets portfolio:

Anita: – Här jobbar vi mycket med inflytande också, att barnen får göra det de vill, för då lär de sig mest. Sedan får vi försöka väva in liksom det de inte vill också, så det blir bra. Här gör hon en gubbe med olika former. Och här var när vi arbetade med de olika kulturerna, lite jul. Här lär vi oss att vi inte skräpar ner i naturen och att plocka upp. Så ska vi se, här är språk och sagor, det har vi arbetat mycket med, sedan har vi gjort en bordsteater med sagan om den lilla lilla gumman. Här är matematik med kameler i olika storlekar och färger. /.../ Här är arbetet med temat för det här året och det är lika olika, så det är teatern som vi var på och det är boken som vi



## BEDÖMNINGARNAS INNEHÅLL

björjade med, vem är söt. /.../ Sedan var vi ute i naturen också så naturvetenskap här. Här har hon plockat ett lönnblad.

(Föräldrasamtal, Apelsinen, december 2011)

I portfolion syns det enskilda barnets lärande, säger förskollärarna när chefen menar att de behöver bli bättre på att följa just det enskilda barnet i dokumentationen (se kapitel 6). Innehållet i portfoliopärmen knyter också an till målen för förskolans läroplan och det finns bilder av barnen i olika situationer som exemplifierar lärande, som i teknik och att inte skräpa ner. Innehållet i lärandet är emellertid vagt och generellt beskrivet, det är *svagt klassificerat*. I den individuella dokumentationen om barnen på Apelsinen är specifika kunskaper eller lärande om något speciellt ovanligt. Det är vanligare att man skriver om vad arbetet på förskolan innehåller och vad barnen gör, vilket är kännetecknande för den *osynliga pedagogiken*. I praktiken medan man gör olika saker antas lärande pågå som en tyst osynlig process och det antas inte underlättas av explicit kontroll av vad barnen har lärt sig (Bernstein, 1983).

På Björnen är lärandet uppmärksammat i de individuella dokumentationerna under en särskild rubrik i dokumentationsverktyget ”Blomman”. Snarare än explicita bedömningar av specifika kunskaper eller definierat lärande inom ett innehållsligt område beskrivs barnens intresse och bedömningar görs av lärande som en generell förmåga. Det kan till exempel se ut som följer:

Intresserad av sin bok. Kloka kommentarer. Man märker att han kan ta till sig info/kunskap och lagra den i hjärnan. Jag sa till en av våra flickor: Du har ett gott hjärta. Han sa: Jag har en bra hjärna. Han minns saker och kan relatera. Han har växt!

(Individuell dokumentation, Björnen, Baltasar)

Om man överhuvudtaget kan tala om *klassifikation* av ett kunskapsinnehåll i det här exemplet är den synnerligen *svag*. Snarare är det generella kognitiva förmågor, att kunna hantera information i hjärnan, minnas och relatera. Det kan också beskrivas som inneboende egenskap som också kopplas till växande och ålder, vilket är kännetecknande för den *osynliga pedagogiken* på förskolan. Förskollärarens roll i den pedagogiska relationen är otydlig och överföringen är *svagt inramad*. Att relatera till barnens lärande i bedömningarna i både föräldrasamtalen och de individuella dokumentationerna är vanligt. Däremot

är innehållet i lärandet otydligt, *svagt klassificerat*. På Björnen talar man om, och skriver i den individuella dokumentationen under rubriken ”utveckling och lärande”, om barnens lärande i generella termer:

Berta är intresserad, utforskande och nyfiken på att lära sig nya saker, vilket driver henne till utveckling och lärande. Hon tillägnar sig nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter. Berta utvecklar sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter genom musik, dans och rörelse, som hon tycker mycket om.

(Individuell dokumentation, Björnen, Berta)

Blix har mycket kunskap när det gäller spel – datorn. Svårt med uthålligheten så det behöver man tänka på. Plockar gärna fram ett spel med de andra flickorna men de sitter en kort stund, sedan går de iväg till något annat. Väljer svåra spel som de inte klarar av själva. Vi får vara med men orkar inte spela klart. Intresserad av böcker, sagor. Kan sitta länge och lyssna. Intresserad av pyssel som t ex att trä halsband. Ritar sällan egna teckningar, kan erbjuda i ateljén i lugn miljö. Skapande som kräver tid! Siffror och bokstäver? Gillar rollek, utklädnad till prinsessa mm. Blix visar nyfikenhet och engagemang i det hon är intresserad av och vi strävar efter att utgå från Blix’ erfarenheter, intressen, behov och åsikter.

(Individuell dokumentation, Björnen, Blix)

Birk utvecklas i det han är intresserad av. Genom att göra en aktivitet om och om igen lär man sig. Vi strävar efter att utgå från Birks erfarenheter, intressen, behov och åsikter. Det han är intresserad av vill vi att han ska utvecklas i.

(Individuell dokumentation, Björnen, Birk)

Björn kan sätta ord på sina känslor, han visar nyfikenhet och engagemang till att vilja lära sig nya saker, samt utvecklas enskilt och i grupp. Björn agerar ofta utifrån sina impulser. Vi strävar efter att utgå från Björns erfarenheter, intressen, behov och åsikter.

(Individuell dokumentation, Björnen, Björn)

Det som förskollärarna talar om som ”det viktiga lärandet”, (se kapitel 6), får i dokumentationen formen av barnens intresse, nyfikenhet och vetgirighet, vilket antas leda till lärande och kunskap. Innehållet i det pedagogiska budskapet, är alltså *svagt klassificerat* och vad barnen mer konkret kan eller har lärt sig förblir *dolt*. I vissa fall, som i exemplet från Blix, är det att spela dator som är en preciserad kunskap. Gemensamt för samtliga dokumentationer är också att utgångspunkten för vad som blir föremål för barnens lärande och

vad de utvecklar kunskap och förståelse för beror på deras intresse. Förskollärarna följer barnens intresse och den pedagogiska relationen är också svagt inramad. I en kontext av *osynlig pedagogik* blir det underförstådda teorier om hur lärande uppstår som ligger till grund för bedömningarna av barnens ”sysselsättningar” i relation till utvecklingsteori, eller barnets ”beredskap” (Bernstein, 1983). Vad barnen lär sig, vilka kunskaper och förståelse de utvecklar om olika företeelser eller inom olika områden är oklart. Det gör också att vad som bedöms blir diffust och det ges utrymme för bedömningar som sker utifrån olika bevekelsegrunder och antaganden, ibland medvetna ibland omedvetna.

## När det inte stämmer

Bedömningar av bristande förmågor och färdigheter ligger till grund för kontakter med experter, som specialpedagog eller talpedagog, liksom att föräldrarna uppmärksammas på när förskollärarna tycker att något inte stämmer, eller att barnets utveckling inte stämmer med den förväntade. Det kan också beskrivas som ett specialpedagogiskt perspektiv i förskolan (jfr Lutz, 2006; Palla, 2011). När förskollärarna anlitar experter utifrån för att de anser sig behöva hjälp med hur de ska bemöta barnet eller hur de kan ge barnet stöd kan man säga att ett *bristperspektiv* ligger till grund för bedömningarna som görs. Ofta handlar det om bristande språklig förmåga, särskilt på Apelsinen, men också på Björnen:

Det (språket) har utvecklats. Ahmed pratar mer, vill berätta. Talpedagogen kommer till förskolan regelbundet.

(Individuell dokumentation, Apelsinen, Ahmed)

TRAS: /.../ Kommunikation 1) kan barnet berätta en historia med visst sammanhang? Ja 2) kan barnet lätt göra sig förstått? Det börjar hända saker. Bra att talpedagogen är inkopplad. Vi fortsätter till hösten.

(Individuell dokumentation, Björnen, Berg)

Svårigheten för honom är troligen att han inte har koden för, hur man gör för, att vara med? I lek med jämnåriga blir det ofta konflikter, barnen skvallrar, ofta beskylls han. Äldre barn har sett detta och det har hänt att han har blivit utnyttjad av dem, i syfte att slå ett barn i stället för dem. (Situation, exempel). Diskutera med specialpedagog? /.../ De gånger han varit i mindre grupper/styrd aktivitet visar han intresse, pratar mer om det

han gör. Han ler med hela ansiktet, mår bra, känner sig sedd. Åtgärd: Planer t.ex bygglek med äldre, trygga barn, meningsfull sysselsättning.

(Individuell dokumentation, Björnen, Björn)

När förskollärarna gör bedömningen att det är något som inte stämmer med barnets utveckling och de anser sig behöva hjälp av någon expert på området handlar det antingen om språkfärdigheter, uttal och språkförståelse, då tar de kontakt med talpedagog, eller om lek och sociala förmågor, då specialpedagogen anlitas. Vari den språkliga färdigheten, och bristen på färdighet, består är vagt beskriven, *svagt klassificerad*, och ansvaret för den pedagogiska överföringen när det gäller dessa barn lämnas till experten. I excerptet ovan framgår det att förskollärarna gör antaganden om orsaker till de svårigheter de observerat i Björns samspel med andra barn på förskolan och har en plan för hur de kan åtgärda problemen. Antagandena grundar sig i idéer om att behärska lekkoder för att göra sig delaktig i lek och om utsatthet i socialt samspel. Dessa idéer och antaganden är förutsättningar som barnet inte har tillgång till, det vill säga de är underförstådda i den *osynliga pedagogiken* på förskolan. Samtidigt blir, inte minst genom användningen av TRAS, pedagogiken mer synlig när det gäller språkliga färdigheter. Användningen av TRAS bidrar till att förstärka bristperspektivet, barnens färdigheter bedöms i relation till förväntade åldersgivna utvecklingskriterier för språkutveckling. Under samtalet använder förskollärarna sin kunskap om barnets färdighet som de har skaffat sig genom observationer i det dagliga arbetet tillsammans med barnen. Här pratar man om Akiva utifrån manualen i TRAS:

Anneli [läser i manualen]: – Kan barnet hitta det riktiga föremålet genom att verbet nämns? Då har jag skrivit i min lilla bok, hoppas jag att jag har gjort, hm jo det kan hon det har jag skrivit.

Amanda: – För det kollade du väl efter?

Anneli: – Det kollade jag, ja det kan Akiva, visa den man ritar med, hm det var den [fyller i snurran].

/.../

Anneli: – Ja, men visa mig den man kan rita med, sådana kan hon ju. [Läser vidare i manualen:] Språkförståelse på den andra, förstår barnet uttryck som innehåller prepositioner; sätt bilen bakom hästen, lägg boken på bordet, och det tror jag att hon kan, faktiskt. På bordet kan hon ju, under bordet kan hon.

## BEDÖMNINGARNAS INNEHÅLL

Amanda: – Ja under kan hon ja ja.

Anneli: – Det var väl det vi pratade om förra gången också, de kan en hel del prepositioner men de kan inte alla.

Agneta: – De kan inte alla, och samtidigt när man sitter, hon säger ju ofta, jag sitter mitt emot dig, jag sitter bredvid dig.

Anneli: – Ja, sådant kan hon, det är hon jätteduktig på.

Amanda: – Ja, i går sade hon snett mitt emot.

/.../

Anneli: – Hm, då är ju frågan om jag ska fylla i den då.

Amanda: – Ja, det kan ju inte vara meningen att de ska kunna varenda.

Anneli: – Men bakom ryggen, den kan hon ju att man har händerna bakom ryggen det kan hon ju. Om man säger lägg den framför, på, under, mitt emot, jo jag tycker faktiskt att man kan säga att Akiva kan det. [Läser vidare i manualen:] förstår barnet minst två, tre till fyra namn på färger? Det kan hon för det har jag kollat.

/.../

Amanda: – Jag tycker Akiva är alltid här och pratar så man borde kunna henne utantill, men så är det inte.

Anneli: – Men det är de där sakerna som man måste tänka till om som man inte gör naturligt. Ska jag skriva upp det som en sak till att kolla.

Amanda: – Hm.

Agneta: – Det finns ju i den lådan, det är ju bra med dem. ... just den här med språkförståelsen finns ju färdig där.

(Trassamtal, Apelsinen, mars 2012)

Här är det språkförståelsen som står i fokus för bedömningarna genom specifika delar som verb och prepositioner. Bedömningarna från TRAS lyfts in i bedömningarna som görs under de dagliga aktiviteterna liksom erfarenheter från de dagliga aktiviteterna utgör underlag för bedömningarna i TRAS-verktyget. Förskollärarna använder egna exempel från situationer tillsammans med barnet i fråga och blir överens, skapar konsensus, om vad man kan säga att barnet kan och inte kan. För de delar som man är osäker på om barnet klarar eller görs en notering och förståelsen prövas vid ett senare

tillfälle. Ett särskilt material av konkreta saker, leksaksdjur, eller bilder på olika saker, har iordningsställt för att kunna pröva de olika delarna i TRAS-verktyget. På så vis får man veta vad som brister i barnets språkförståelse. Att kunna prata svenska, att ha ord för att göra sig förstådd, kopplas också till självförtroende och lekförmåga. Det framgår också av skrivningarna i den skriftliga dokumentationen om barnen på Apelsinen:

Vi fortsätter att stödja Abarrane med språket, samarbete med barnen och ger möjligheter att kunna uttrycka sina känslor. Ordförrådet har ökat och självförtroendet har blivit starkare. Abarrane har skapat en stark attityd med barnen i leken, hon vågar säga vad hon tycker och vill.

(VUP, uppföljning, Apelsinen, Abarrane)

Abarrane har ett stort ordförråd så hon kan säga vad hon vill när hon vill. /.../ kan färgerna, några former.

(Dokumentation vid sidan av, Apelsinen, Abarrane )

Abdallah behöver många ord, mycket språkstimulans. Har inte varit med på arabiskan så många gånger.

(VUP, uppföljning, Apelsinen, Abdallah)

Abdallah har utvecklat både modersmålet och det svenska språket sedan i våras. Han kan och vågar berätta saker för oss och de andra barnen. Detta gör att samspelet med de andra barnen har utvecklats. Vi fortsätter vårt arbete med bilder, ramsor, sånger och tecken som hjälp för att utveckla ordförrådet. Abdallah kan färgerna och även formen cirkel.

(Dokumentation vid sidan av, Apelsinen, Abdallah)

Ofta uttrycks barnets förmågor i termer av att de har utvecklats, som ordförrådet, och vad barnet behöver, till exempel många ord och språkstimulans. Färger och former anges ofta som exempel på ord som barnen kan och det är också ord som tränas vid olika situationer i vardagen, som i samlingar och vid måltider. Ordförrådet i svenskan brister hos många barn och det utvecklas med hjälp av att man använder bilder, ramsor, sånger och tecken i det pedagogiska arbetet. Kunskap om hur modersmålet har utvecklats har förskollärarna skaffat genom modersmålsläraren och i samtal med föräldern. Språket beskrivs som ett medel för att också samspelet ska fungera bättre och självförtroendet stärkas. Också vid överlämnandesamtal till förskoleklassens lärare är barnens språkfärdighet, eller bristande färdighet, framträdande:

## BEDÖMNINGARNAS INNEHÅLL

Anneli: – Ja, för språkmässigt så är det ju att när hon började här så pratade hon egentligen inte. Hon hade väldigt lång inskolning och var väldigt ledsen och pratade inte någonting i början.

Mottagande: – Ja, okej.

Anneli: – Och hade väldigt dåligt modersmål också. Men sedan har det släppt jättemycket så hon pratar med meningar alltså man förstår henne och allting så. Däremot har hon ganska dåligt uttal med flera olika ljud ju.

Agneta: – Ja, så det har ju varit en talpedagog inkopplad på henne.

/.../

Anneli: – Men däremot har det ju gått väldigt framåt så det är ju positivt. Och även modersmålet har, arabiska då det går hon ju hos modersmålläraren och det har ju blivit mycket bättre i alla fall. Men det kan man ju, det kan man ju tänka på. Och det har ju varit detsamma med det motoriska, att hon var enormt sen när hon började här. Vi har ju haft specialpedagogen inkopplad.

/.../

Anneli: – Ja, men då vet ni och så vet ni att specialpedagogen är med också då, har koll på det. Sedan har vi ju vårt TRAS, jag vet inte om ni vill se dem eller om de, nej jag vet vi pratade ju om det.

Mottagande: – Hm, för just den här flickan så kan det ju vara intressant att se språkbilden då.

Anneli: – Hon har ju tagit sig enormt om man ser på det de gjorde. De första är ju bara det gråa och sedan lite mer med det röda och så den då. Just det att hon har kommit sig med både samspelet väldigt mycket att hon vill kommunicera. Men du ser ju här liksom, det är inte riktigt, de andra som är lika gamla som hon har nästan fullt här. Och de har bara alltså de är verkligen så man ser en skillnad på henne, just ordproduktion, meningsbyggnad och så.

(Överlämnandesamtal, förskoleklassen, Apelsinen, juni 2012)

Det är det svenska språket, och hur det har utvecklats under tiden på förskolan som lyfts fram. Uttal och behov av hjälp av talpedagog är angeläget att berätta för den mottagande läraren liksom att en specialpedagog har varit inkopplad på barnet. När det rör sig om ett sådant barn är det intressant att titta på barnets TRAS-schema, säger den mottagande läraren. Det görs inte för alla barn. Språket har blivit mycket bättre, både svenskan och modersmålet, även om det inte är lika bra som de andra barnen i hennes ålder på förskolan.

Man behöver vara uppmärksam både på uttal och på språkliga delar som ordproduktion och meningsbyggnad, menar Anneli. Där kan man se brister i den språkliga förmågan. Genom användningen av TRAS blir barnens språkliga färdigheter *starkare klassificerade*, och bedömningskriterierna blir tydligare, det är de specifika delarna av språkfärdighet kopplat till teori om språkutveckling som ligger till grund för bedömningarna. Samtidigt är bedömningarna grundade på barnens utvecklande kompetens i relation till utvecklingsteori vilket bidrar till att innebörden i den bedömda kompetensen blir dold för barnet (och föräldrarna).

Den osynliga pedagogiken på förskolorna visar sig genom det underförstådda sättet att överföra det pedagogiska budskapet, svag inramning, och de diffusa kriterierna för vad det är som ska överföras, svag klassificering. Därmed blir också vad som ska evalueras, eller bedömas otydligt. Tillsammans med den svaga klassifikationen av det pedagogiska innehållet kännetecknas rummet för den pedagogiska överföringen liksom tiden som avsätts för denna överföring av *svag inramning*. Pedagogiken kännetecknas av antagandet att barnen lär sig om olika saker när de leker hela dagen och överallt. Målet för detta lärande, eller vad som kan förväntas av barnets fortsatta utveckling, är inte tillgängligt för barnet. Detta är ett *resultat* som framgår av studien men också ett kännetecken för förskolans *osynliga pedagogik*.

## Sammanfattning och reflektion

Frågan om vad som bedöms, och inte bedöms, av barnens utveckling och lärande tolkas i det här sammanhanget med hjälp av begreppen *svag* och *stark klassifikation* och *inramning*. Med grund i vad som träder fram, hur barnen synliggörs, i bedömningspraktikerna, skriftliga dokumentationer och bedömningsamtal, organiserar jag sammanfattningen om vad som bedöms med de samlande begreppen ”*barnet dolt mellan raderna*” och ”*lärande, en generell förmåga*”.

I den bedömningspraktik som formas i en kontext av en förskolekultur där pedagogiken kännetecknas av *osynlig pedagogik*, blir barnens lek, eller beredskap och sysselsättning, bedömd utifrån förskolläraernas uttalade antaganden om barnens utveckling. På båda förskolorna brottas man med dilemmat att inte bedöma enskilda barn och skriva om varje barns utveckling med fokus på verksamheten, samtidigt som man ska dokumentera och analysera varje barns utveckling och lärande. När förskollärarna hanterar detta dilemma blir



skrivningarna, och berättelserna, om varje barn snarlika. Konsekvensen blir att det enskilda barnet blir *dolt* och skymtar *mellan raderna* i texten om verksamheten. Dokumentationerna och samtalen om barnen innehåller inte bara beskrivningar om verksamheten, en stor del av innehållet utgörs också av beskrivningar om barnen. Framförallt är det barnens *lek* och *sociala förmåga* liksom *språkfärdigheter* som blir föremål för bedömningarna. Den osynliga pedagogiken, som kännetecknar förskolorna, kan, säger Bernstein (1983) ”ge upphov till både förtäckta och öppna former för och innehåll i bedömningen” (s. 63). På de studerade förskolorna framstår innehållet i bedömningarna av barnens sociala förmåga och lek både *svagt* och *starkt* klassificerade. Beskrivningar om att barnet leker bra, svag klassifikation, och kan leka både med leksaker och tillsammans med andra, är vanliga på båda förskolorna. Sådana beskrivningar sänder, mellan raderna, ledtrådar till såväl vad bra lek innebär som till hur bra det enskilda barnet lever upp till det förväntade sättet att leka (jfr Tullgren, 2004). Eftersom antagandena om vad bra lek innebär grundar sig i förskolläraernas teorier om lek och social utveckling, jämte värderingar om bra lek, är bedömningskriterierna inte explicita för barnen. Det finns också exempel på när innehållet i leken är starkt klassificerat, som när barnet bedöms kunna lekreglerna. Förväntningarna på att ha strategier för att ta sig in i och delta i social lek, att kunna lekreglerna, grundar sig i förskolläraernas kunskap om teorier om barns lek. *Pedagogiken* är alltså *osynlig*, och därmed är kriterierna för bedömning inte tillgängliga för barnen.

Social förmåga är också *svagt klassificerad* i skrivningarna och överlappar med lekförmåga. Mellan raderna framgår det både vad social förmåga innebär, som att kunna leka med flera och ta kontakt med andra, och hur barnet motsvarar förväntningarna på social förmåga i relation till utvecklingsstadium eller personlighet. Barnens förmågor, och bristande förmågor, tillskrivs i bedömningarna faktorer som personlighet, erfarenhet och utveckling (ålder) snarare än resultat av pedagogiska handlingar. Paradoxalt nog blir konsekvensen av bedömningarna i denna kontext av osynlig pedagogik att det blir på det enskilda barnet som ansvaret läggs för vilka lekförmågor och sociala förmågor de utvecklar. Därigenom går de stick i stäv med det goda och eftersträvansvärda som förskolläraerna säger sig göra; att bedöma och utveckla verksamheten, och inte de enskilda barnen. Det förekommer också *stark klassifikation* av innehållet i social förmåga i bedömningarna. På Apelsinen har social förmåga brutit ned i specifika kriterier för uppförande, att lyssna, att hjälpa varandra och att säga snälla ord. Dessa kriterier relateras till det

temaarbete som pågår på förskolan och den pedagogiska handlingen att prata om dessa kriterier för barnen. Kriterierna för en god social förmåga blir alltså explicita för barnen. Inramningen för den pedagogiska relationen blir starkt inramad, och pedagogiken i det här avseendet mer synlig. Samtidigt är överföringen *svagt inramad* med avseende på *tid* och *rum*, de bedömda förmågorna bedöms under hela dagen i alla rum på förskolan. Även på Björnen förekommer explicita kriterier för barnens sociala förmåga. Dessa är kopplade till TRAS och nedtecknade i den individuella dokumentationen. Vid föräldrasamtalen redogör förskollärarna för bedömningarna från TRAS. På Björnen är den pedagogiska överföringen svagt inramad och pedagogiken kännetecknas av osynlig pedagogik. Med starkare klassifikation och inramning när det gäller barnens sociala förmåga på Apelsinen blir de förväntade egenskaperna både tydligare, men samtidigt reducerade till enkla handlingar snarare än komplexa handlingsmönster. Enligt Bernstein (1983; 2000) medför klassifikation och inramning alltid maktrelationer. I det här sammanhanget handlar det om hur den pedagogiska kommunikationen, klassifikation och inramning, ser ut i det fortsatta utbildningssystemet, stark klassifikation och inramning, och i hemmet. Det vill säga hur barnets socialisering till god social förmåga stämmer överens med och värderas i det fortsatta utbildningssystemet.

Samtidigt som förskolans helhetssyn på lärande, lyfts fram har det under senare tid märkts också en ökad tendens i riktning mot att närma sig skolans tradition av fler och mer preciserade innehållsliga mål i läroplanen (jfr Folke-Fichtelius & Lundahl, 2015). Med anledning också av betoningen av lärandet både i statlig styrning (Skolverket, 2008b; Skolinspektionen, 2011) och förskollärarnas betoning av lärandet på Apelsinen och Björnen tittade jag också närmare på hur barnens lärande bedömdes. Tvärt emot vad man kunde vänta sig är ett genomgående resultat från studien att lärandet, vilket jag tolkar som viktigt för förskollärarnas och förskolornas status, uttrycks i vaga, generella, termer i bedömningarna och dokumentationerna om barnen. Barnens kunnande och färdigheter inom innehållsliga områden bedöms inte alls, i stället beskrivs barnens intressen inom olika områden. På Apelsinen menar förskollärarna att barnens lärande är synligt i dokumentationen i barnens portfoliopärmar. Det lärande som dokumenteras där kännetecknas av att det är kopplat till förskollärarnas underliggande förståelse av till exempel utveckling av teckningsfärdigheter, eller språkutveckling och ordförståelse. På Björnen finns ett särskilt område i dokumentationsverktyget ”blomman” som

särskilt tar upp utveckling och lärande. Barnens lust och nyfikenhet att lära tillsammans med tilltro till sin egen förmåga är utgångspunkt för bedömningarna om barnen. Barnens lärande beskrivs i termer av nyfikenhet och vetgirighet inför olika aktiviteter. Innehållet, vad barnet lär sig och vad barnet kan är mer vagt och osynligt, vi kan tala om ”*lärande, en generell förmåga*”. Det är förskolläraernas teori om hur barn lär sig eller hur lärande åstadkoms, genom nyfikenhet, vetgirighet och koncentration, som ligger till grund för bedömningarna. De bedömningar som görs sker inom ramen för en osynlig pedagogik (Bernstein, 1983; 2000). Barnet har inte tillgång till förskollärarens kunskap och *igenkänningsreglerna*, kunskapsinnehållet, och *realiseringsreglerna*, hur kunskaperna ska tillgodogöras och visas, är otydliga för barnet. Den *osynliga pedagogiken*, ökar (förskol)lärares makt gentemot barn och föräldrar, särskilt om föräldrarna inte är insatta i den bakomliggande teorin, säger Bernstein (1983). I bedömningarna i förskolan är det huvudsakligen lek och social förmåga som bedöms i relation till teorier som förklarar inläring i termer av utveckling och som en tyst, osynlig process. Lärandet, som lyfts fram som viktigt, både av förskollärarna i studien och i styrdokument, passar också in i förskolans osynliga pedagogik. Genom bedömningspraktikerna sänds, mellan raderna, delvis olika socialiserande budskap som kan förklaras av stark och svag klassifikation och inramning. I nästa kapitel ställs dessa socialiserande budskap i relation till kulturell och social reproduktion.



## Kapitel 9. Bedömningspraktiker och kulturell (re)produktion

De bedömningspraktiker som formas på de båda förskolorna uppvisar stora likheter. Vid närmare granskning framträder emellertid också vissa olikheter i vad förskollärarna fäster vikt vid i bedömningarna, liksom hur detta *vad* överförs och förhandlas i bedömningssamtal på förskolorna. Bedömningarna av barnens utveckling och lärande görs i relation till en specifik kontext, det sammanhang av förskolans innehåll och organisering i tid och rum, som påverkar vad som blir viktigt att bedöma (jfr Markström, 2005). Dagsrytmen och aktiviteterna på förskolan sänder budskap om vilka kunskaper och färdigheter som barnen förväntas utveckla. Som jag visat i föregående resultatkapitel kännetecknas pedagogiken på förskolorna av en *osynlig pedagogik*. Budskapen är därför i hög grad underförstådda och framgår av sammanhanget, kontexten. Igenkänningsreglerna är otydliga, barnen, och föräldrarna, drar slutsatser om budskapet i den pedagogiska kontexten där kraven på kompetens, realiseringsreglerna, är mer eller mindre svårtydda. Hur budskapet klassificeras och inramas får betydelse för budskapen som sänds och hur de kan tolkas (Bernstein, 1983; 2000). De båda förskolorna har organiserat dagen på liknande, men delvis olika sätt:

Dags-schema på Apelsinen och Björnen.

<i>Klockslog</i>	<i>Apelsinen</i>	<i>Björnen</i>
06.15	Förskolan öppnar	Förskolan öppnar
08.00	Frukost Efter frukost ”fri lek”; vissa dagar skogsutflykt för 5-åringarna, språk-samling för 6-åringarna	Frukost Efter frukost ”fri lek”
09.30	Samling, två grupper	
10.00	Lek ute på gården	Lek ute på gården eller inne
11.15	Samling, tre grupper	
11.30	Lunch	Lunch

DET MOTSÄGELSEFULLA BEDÖMNINGSUPPDRAGET

	Ett barn om dagen är ”dukarn”	En grupp barn per månad är ”dukarn”
14.15	Samling, kvarvarande barn (ibland)	
14.30	Mellanmål	Mellanmål
15.00	Lek ute på gården	Lek ute på gården eller inne
18.15	Förskolan stänger	Förskolan stänger

De bedömningar som görs av barnen på Apelsinen och Björnen görs också i en pedagogisk verksamhet, i en *förskolekultur*, som är igenkännlig som just förskola genom de rutiner och aktiviteter som kännetecknar verksamheten på en förskola. På båda förskolorna är läroplanen (Lpfö 98, 2010) en utgångspunkt för bedömningarna och dokumentationen som görs. Trots att dagsrytm och innehåll påminner om varandra framträder olikheter i verksamhetens organisering. På Apelsinen är, till exempel, dagliga samlingar där barnen är indelade i grupper ett stående inslag. Under dessa samlingar lägger förskollärarna vikt vid att stödja utvecklingen av barnens språkliga färdigheter, det vill säga färdigheter i att tala och förstå svenska. På Björnen, liksom på Apelsinen, är dagen organiserad enligt en dagsrytm där lek och aktiviteter ramas in av måltider och vistelse ute på gården. Samlingar med barnen initieras av förskollärarna på Björnen för att bearbeta ett tema, som att samtala kring kompisskap till exempel, men ingår inte som dagliga rutiner i verksamheten. De bedömningar av barnen som framträder på de båda förskolorna i relation till dessa kontexter, sänder lite olika socialiserande budskap, om vilka barnen ska bli. Både dagens struktur och val av kartläggningsinstrument påverkar de bedömningar som görs, här huvudsakligen av barnens sociala förmågor och språkfärdigheter. Bedömningarna av social förmåga respektive språk analyseras nedan i relation till vilka *socialiserande budskap* som sänds i den pedagogiska relationen. Med utgångspunkt i dessa socialiserande budskap diskuterar jag sedan hur olika *kulturella* och *språkliga kapital* används och skapas genom olika *institutionella habitus* (Bourdieu, 1990; 1997; Broady, 1991) genom bedömningarna på förskolorna.

## Bedömningar av Social förmåga och lek

Social förmåga kopplas, som det har framgått tidigare, till barnens lekförmåga på båda förskolorna. Barnens sociala förmågor bedöms i relation till hur barnet leker och samspelar med kamrater och vuxna på förskolan. Vad det innebär att ha en god social förmåga och lekförmåga tycks handla om samma saker på Apelsinen och Björnen, att kunna leka ensam eller tillsammans med andra och att vara en bra kamrat och att visa respekt för allas lika värde. På båda förskolorna var den sociala förmågan, vid tiden för studiens genomförande, innehåll i ett tema som låg till grund för den verksamhet som planerades och genomfördes. Apelsinens tema hette ”Lika och Olika” och målet för detta tema uttrycks som att barnen ska visa förståelse för alla människors lika värde. I syftesbeskrivningen sägs det att arbetet med temat ska stärka det positiva samspelet mellan barnen, barnens vilja att hjälpa varandra samt deras identitet. Vidare ska temat bidra till att barnen vågar uttrycka och stå för sina känslor liksom att det ska motverka mobbning. Förskollärarna på Björnen talar om att de arbetar i projekt. För den aktuella perioden hette projektet ”Du, jag, vi tillsammans”. Målet som var uppsatt för verksamheten inom projektet beskrivs vara att stimulera barnens samspel, att hjälpa barnen bearbeta konflikter och reda ut missförstånd liksom att kompromissa och respektera varandra. Likheten till trots antyds samtidigt, genom skrivningarna, olikheter i socialiserande budskap. Att ”stärka det positiva samspelet och barnens vilja att hjälpa varandra” skapar en föreställning om att uppföra sig på önskat definierat sätt. Skrivningen om att ”stimulera barnens samspel och hjälpa dem bearbeta konflikter” ger en bild av förhandling om olika möjliga sätt att samspela. Både innehållet i verksamheten så som det gestaltar sig i temat och projektet, liksom verksamhetens struktur i tid och rum styr vad som bedöms. I de konkreta bedömningarna, som sker i den kontext av förskolans dagliga aktiviteter och innehåll, analyserar jag vilka socialiserande budskap som sänds på förskolorna. I likhet med Nelson och Schutz (2007) urskiljer jag, genom vad bedömningarna fokuserar på, olika socialiserande budskap som kan relateras till olika uppfostringsstilar. De sätt att handla och tala som barnen uppmuntras att utveckla i de pedagogiska kontexterna kan också kopplas till olika habitus (Bourdieu, 1990; 1997) vilka kan vara olika gångbara i fortsatt utbildning och framtida sociala positioner (jfr Bernstein, 1983).

## Social förmåga – uppförande och förhandling

Bedömningarna av barnens sociala förmåga grundar sig i hur barnen uppför sig i relation till dagliga aktiviteter och rutiner på förskolan. Vid samlingar, under fri lek och vid rutinsituationer som måltider och tambursituationer på väg ut till eller in från gården lägger förskollärarna märke till barnens uppförande gentemot varandra. På Apelsinen är de dagliga samlingarna tillfälle för fostran till gott uppförande, som i exemplet nedan:

Vid samlingsstunden är barnen indelade i två grupper. Den här dagen inleder Anette med att plocka fram kort som innehåller bilder av ansikten med olika känslouttryck som glad, ledsen och arg. Anette frågar barnen vad bilderna visar och får förväntade svar på de känslor som avses. De har använt korten tidigare. Hon vänder sig särskilt också till två pojkar som har bråkat med varandra innan samlingen och som är orsaken till att korten plockas fram. Anette ber barnen tänka på hur det känns när någon är dum och uppmanar dem att vara snälla mot varandra.

(Fältanteckningar, Apelsinen, maj 2011)

Excerptet ovan visar hur innehållet i det pedagogiska budskapet, förståelse för allas lika värde, som karakteriseras av *svag klassifikation*, transformeras i den pedagogiska kommunikationen till ett *uppförandekriterium*, att vara snälla mot varandra. Detta blir i praktiken ett kriterium för bedömning av barnens sociala förmåga, en aspekt av att uppföra sig väl är att ”vara snäll” mot andra. I det här exemplet vädjar Anette till pojkarnas empatiska förståelse och använder sig dessutom av kort, bilder på ansiktsuttryck som symboliserar olika känslor, för att få barnen att reflektera över hur det kan kännas när någon ”är dum” mot en. Det fostrande budskapet framförs tydligt, barnen ska vara snälla mot varandra. Bedömningarna av barnens sociala förmåga sker i en *uppförandekultur*, som sänder ett särskilt *socialiserande budskap* till barnen, att uppföra sig väl och vara snälla mot varandra. Barnen fostras till att uppföra sig på specifika sätt och deras sociala förmåga bedöms i relation till hur väl de motsvarar förväntningarna att vara snälla mot varandra. Därigenom blir uppförandet *starkare klassificerat*, kopplat till *evalueringen* som blir mer explicit. Det socialiserande budskapet blir att det finns vissa givna kriterier för hur man ska uppföra sig. Budskapet liknar den uppfostransstil som Nelson & Schutz (2007) kallar ”accomplishment of natural growth” och som bland annat kännetecknas av fostran genom direkta tillsägelser. Här kallar jag det för



*uppförandekultur*. I den skriftliga dokumentationen för varje barn på Apelsinen kan det se ut så här:

Vi använder oss av våra bilder, hand, mun och öra. Där vi pratar om att vi ska hjälpa varandra, säga snälla saker och lyssna på varandra. /.../ Adamina tar till sig när vi pratar kring bilderna öra, hand, mun. Hon säger ofta till att man ska säga snälla saker till varandra. Hon hjälper gärna sina kompisar. Vi fortsätter arbetet med att uppmuntra barnen att hjälpa varandra.

(Individuell dokumentation, Apelsinen, Adamina)

Det pedagogiska budskapet, att hjälpa varandra, säga snälla saker och lyssna på varandra, är ganska starkt klassificerat och bedömningskriterierna blir därmed explicita, förskollärarna kan ge exempel på, i det här exemplet uttrycken för Adaminas förmåga att förstå att man ska säga snälla saker och att hon kan hjälpa sina kamrater. Det är ett rätt sätt att uppföra sig som definierats av förskollärarna och som barnet ska följa. Genom bedömningarna av barnens sociala förmåga sänds ett socialiserande budskap om *att uppföra sig rätt*, vilket kan fångas i begreppet *uppförandekultur*.

Också på Björnen bedöms barnens sociala förmåga i relation till olika situationer under hela dagen. Bedömningarna av barnens sociala förmåga grundar sig ofta på iakttagelser av barnens aktiviteter, lek och samspel under den fria leken. Vid sådana tillfällen dokumenterar förskollärarna ibland leken, som i kommande exempel från Björnen:

Birgitta fotograferar några barn som har byggt och nu leker med tåg i byggrummet.

Varför fotograferar du det här, frågar jag.

Ja, varför gör jag det, säger Birgitta och skrattar till lite. Det intressanta här är egentligen att det var ett bra samspel. Flera barn kom till tals här som de (andra barnen) inte brukar lyssna på. Egentligen hade jag ingen baktanke. Det var nog samspelet, vi jobbar mycket med det, fortsätter Birgitta. Vi fotograferar ju mycket och när barnen slutar får de med sig en cd-skiva med alla bilder som är tagna på dem på förskolan.

(Fältanteckningar, Björnen, 22 februari 2012)

Samspelet mellan barnen på Björnen prioriteras i bedömningarna. Bra samspel i det här sammanhanget förstås, med Birgittas ord, bland annat som när alla barn kommer till tals. Samspel är också något som förskollärarna ”arbetar med”, det vill säga det är ett innehåll i det pedagogiska budskapet som

överförs i den pedagogiska relationen på förskolan. Innehållet är *svagt klassificerat* och överföringen *svagt inramad*. Den sker hela tiden medan barnen leker och förskollärarna följer barnen och ibland använder olika strategier för att påverka barnens sociala förmåga och lek. Kriterierna för evaluering är implicita. Genom Birgittas förklaring av samspel som när fler barn ”kommer till tals” sänds ett socialiserande budskap om *förhandling* som en god social förmåga.

Precis som på Apelsinen är den sociala förmågan samt lek framträdande i den individuella dokumentationen för varje barn. Som i exemplet nedan:

Britta kan egentligen leka med vem som helst så hon är inte beroende av någon speciell. Leker med dem som gör som hon eller att hon och någon/några bestämmer att de ska leka. Britta leker med Borghild och Bothilda, både jämnåriga och yngre. Är nöjd med att leka i olika konstellationer. Britta är självständig. Hon är inkluderande och kan leka med flera och det är bra. Hon kan samspela bra i leken och hitta någon att leka med. Britta kommunicerar, planerar, strukturerar och är uppmärksam på andras lek. Hon leker gärna med flera, oftast av samma kön. Britta kan tycka om att vara på en lugn plats. Hon har stort behov av att leka. Britta kan ta ansvar och har tillit och tro på sin egen förmåga. Britta fungerar väl både enskilt och i grupp, hon samspelar bra med både vuxna och barn.

(Individuell dokumentation, Björnen, Britta)

Den här texten är skriven inför ett föräldrasamtal och beskriver sociala förmågor som är bra, som att kommunicera, planera, strukturera och vara uppmärksamma på andras lek. Självständighet, och att kunna leka med flera är bra förmågor, som Britta har. Den sociala förmågan beskrivs på ett positivt sätt om vad barnet kan och gör, fungerar väl och samspelar bra, precis som på Apelsinen. Britta beskrivs och bedöms i relation till hur hon agerar i leksituationer i förskolan. Att kunna leka med fler bedöms som något bra och i beskrivningen framgår att Britta har förmåga att utveckla och påverka lek med andra barn. Detta är sociala förmågor som kännetecknar en *förhandlingskultur*. Snarare än specificerade sätt att samspela med andra är det en kreativ förmåga att göra sig delaktig och att involvera andra barn i leken som bedöms här. Barnet som person är synligt i texten även om en del beskrivningar är allmänt hållna, vaga, positiva värderingar, som att Britta är nöjd med att leka i olika konstellationer eller att hon kan samspela bra. I texten skrivs Britta fram som självständig i bemärkelsen att ta initiativ till och utveckla lek. Innehållet i den sociala förmågan att leka tillsammans och kunna

samspela med både barn och vuxna kännetecknas av svag klassifikation, och överföringen av svag inramning. Därmed blir också evalueringsreglerna diffusa och grundar sig på förskolläraernas uttalade teorier och värderingar om barns sociala förmågor.

### *Bristperspektiv*

I både skriftliga dokumentationer om barnen och i samtalen med föräldrarna liksom vid överlämnandesamtal till förskoleklassen blir de preciserade sätten att samspela med andra underlag för bedömningarna på Apelsinen. Verksamheten lyfts fram och beskrivs alltid inledningsvis i den individuella dokumentationen och knyts till det enskilda barnet och vad det behöver. I den individuella dokumentationen för Abby ser det ut så här:

Vi stöttar Abby i samspelet med barnen. Uppmuntrar det positiva samspelet. Vi uppmuntrar barnen att hjälpa varandra. Vi lyfter det positiva med att vi är olika. T.ex. jobbat konkret med begreppen lika-olika, stor-liten, lång-kort. Lyft när det är bra att vara kort resp. lång. Vi arbetar med förhållningssättet öra-lyssna, mun-säga snälla ord, hand-hjälpa varandra. Vi använder oss av samarbetsövningar/lekar.

(VUP, Apelsinen, Abby)

Hon har bra fantasi i leken. Vi fortsätter stötta henne i samspelet.

(VUP, uppföljning, Abby)

Hon leker gärna rollekar. Stärka det positiva samspelet. Bra att leka lekar samt samarbetsövningar.

(Skriftlig dokumentation, vid sidan av Apelsinen, Abby)

Barnens sociala förmåga bedöms här i relation till att samspela på ett positivt sätt. I ett positivt samspel ingår att hjälpa varandra. Att Abby behöver ”stöttning” i samspelet med barnen indikerar att hon behöver bli bättre på detta. Abby har enligt bedömningen bra fantasi i leken och tycker om att leka rollekar, men behöver samtidigt fortsatt stöttning i samspelet. Lekar och samarbetsövningar är bra medel för att utveckla förmågan enligt texten. Det är oklart vad som menas med bra fantasi i leken, men man kan anta att det betyder att kunna leka och hitta på lekar. När det gäller att leka med fantasi kan man tolka det som ett exempel på att det också finns utrymme för barnens fantasi och kreativitet i bedömningarna på förskolan Apelsinen. Genom hur bedömningarna i hög grad pekar ut specifika uppförandekriterier

på social förmåga och i lek (se nedan) som förskollärarna ska hjälpa barnen att lära sig att handla efter, förstärks trots det bilden av en social förmåga som *uppförande*. Det handlar om fostran till att leka på rätt sätt (jfr Tullgren, 2004). Också Abbud behöver fortsatt stöttning i leken, den kan ibland bli lite högljudd, men han kan hjälpa sina kompisar om de behöver:

Vi stöttar Abbud i samspelet med barnen. Vi vuxna får ibland gå in i leken och hjälpa till att styra upp den. Uppmuntrar det positiva samspelet. Vi uppmuntrar barnen att hjälpa varandra. /.../Vi arbetar med förhållningssättet öra-lyssna, mun-säga snälla saker, hand-hjälpa varandra. Vi använder oss av samarbetsövningar/lekar.

(VUP, Apelsinen, Abbud)

Vi fortsätter stötta honom i leken och är aktivt närvarande. Han hjälper gärna barnen när det behövs.

(VUP, uppföljning, Apelsinen, Abbud)

Vi har pratat mycket om hur man ska vara mot varandra, att man får vara olika både till utseende och sätt, att alla är lika mycket värda. /.../ Leken inne kan ofta bli ganska busig och stöjig och då får vi vara med och 'dämpa lite'.

(Föräldrasamtal, Apelsinen, maj 2012)

I skrivningarna om Abbud framgår det mellan raderna att *samspelet brister* ibland. För att komma till rätta med denna bristande förmåga använder förskollärarna olika strategier. Dels går förskollärarna in i leken och "styr upp" den, dels arbetar man strategiskt med symboler för ett bra förhållningssätt, öra, mun och hand och gör samarbetsövningar. God lekförmåga tycks vara att ha fantasi och leka lugnt, eller åtminstone inte alltför högljutt och livligt. Genom att leken bedöms i relation till det som sker i den konkreta förskolekontexten och det är specifika sätt att uppföra sig i leken förstärks genom bedömningarna en *uppförandekultur*. På Apelsinen fostras alltså barnen till att "lyssna på varandra", "hjälpa varandra" och att "säga snälla ord". De ska också lära sig att förstå att det är bra att vara olika och att alla är olika men lika mycket värda. Hur väl barnet har förstått budskapet om att alla är lika värda framgår inte av bedömningarna. Trots ambitionen att inte bedöma barnens svårigheter framgår det, genom vad barnen i utsagorna beskrivs behöva stöttning i, att förskollärarna gör just bedömningar i relation till det som inte

fungerar så bra, det vill säga ett bristperspektiv på barnens förmågor framträder.

Bristperspektivet är synligt också i bedömningarna på Björnen:

Britt känner sig trygg med oss pedagoger och med flera av barnen på avdelningen. Känner sig inte bekväm med alla. Visar tydligt och säger rätt ut vem hon vill leka med. Det är på både gott och ont. Hon är bestämd med vissa som hon inte vill leka med (Blenda bl. a.) och då säger hon det också. Jobba lite på det! Ibland passar inte personligheten, bara man inte är otrevlig! Britt tycker om att leka med Blix och Brite för att det är hennes kompisar men kan även leka med Barbro. Leker med samma kön. Pratar hon om barnen? Britt och Blix blir lätt ovänner. Båda är bestämda och har en stark vilja så det är inte alltid det funkar. Behöver inte vara en stor sak för att det ska köra ihop sig för dem. Kanske de är för lika? Hur fungerar leken hemma?

(Individuell dokumentation, Björnen, Blix)

Att säga rätt ut vem man inte vill leka med är inte så bra, det behöver barnet, eller förskollärarna och barnet tillsammans, jobba på. Med uttrycket att jobba på snarare än att öva på signaleras att det som brister i Britts bemötande gentemot de andra barnen behöver förändras och att barnet, tillsammans med förskollärarna, behöver utveckla bättre strategier. Strategier som innebär att barnet förfinar sitt sätt att bemöta andra barn. Dessa strategier kan se ut på olika sätt, bara man inte är otrevlig. På så vis görs barnet delaktig i att finna ut sätt att vara på. Barnet inbjuds att förhandla om och använda sin kreativitet i ett resonemang med den vuxne om vad det innebär att samspele i leksituationer. Det är en *förhandlingskultur* där svaren inte är givna utan föremål för diskussion, även om vissa värden, och sätt att uppföra sig, inte är möjliga att förhandla. På Björnen är den sociala förmågan mer förhandlingsbar än på Apelsinen. Man kan tala om en förhandlingskultur, snarare än en uppförandekultur. Det innebär inte att barnen kan uppföra sig hur som helt på Björnen, eller att det inte förekommer förhandlingar om hur man ska vara emot varandra på Apelsinen. Men man kan, genom hur bedömningarna görs och hur förskollärarna talar och skriver om barnen, tala om att en uppförandekultur överväger på Apelsinen medan en förhandlingskultur dominerar på Björnen.

*Föräldrasamtal – uppförande och förhandling*

Föräldrasamtalen på Apelsinen utgår från förskollärarnas dokumentation om barnen och innehåller också en berättelse om vad som görs på förskolan, det vill säga om vilka mål och syften som finns och hur förskollärarna arbetar mot dessa mål. Sociala förmågor och lek är ett väsentligt innehåll i dessa samtal. På föräldrasamtalen berättar förskollärarna om arbetet på förskolan, på liknande sätt som skrivningarna i de individuella dokumentationerna, och bedömer hur barnen tar till sig det pedagogiska budskapet om att uppföra sig på rätt sätt:

Anneli: – Vi har ju arbetat med ett tema som vi började med i höstas, lika-olika [tolken översätter]. Det är för att stärka det positiva samspelet mellan barnen, att de ska hjälpa varandra och säga snälla saker och lyssna på varandra [tolken översätter]. Så vi har arbetat ganska mycket med att vi är olika men att det är positivt [tolken översätter]. Under våren har vi läst sagan om Pricken, en liten kanin handlar den om som är olika alla andra [tolken frågar: sagan om] Pricken [tolken översätter]. Vi har läst sagan och pratat mycket om den, barnen har fått göra kaniner och fått leka sagan [tolken översätter]. Det är något Alvina tycker mycket om, när någon berättar. Hon tar till sig det och pratar mycket om det efteråt./.../

Anneli: – Vi har en sådan här individuell verksamhetsplan [tolken översätter]. Alla barnen har var sin, där vi skriver hur vi gör för Alvina, hur vi jobbar här [tolken översätter]. Och då skrev vi i alla fall precis det att vi tränar mycket på samarbete att de ska lära sig att samarbeta, ja i höstas gjorde vi det [tolken översätter]. Och även det att vi delar in i smågrupper för att locka, för att våga stå för vad man känner och tycker [tolken översätter]. Och även det då som vi jobbar med alla att man ska lyssna på varandra och säga snälla saker [tolken översätter]. Det här blir ju en liten utvärdering eller en uppföljning på det [tolken översätter]. Jag säger vad jag har skrivit då så får du säga vad du tycker [tolken översätter]. Just att vi tycker att hon har utvecklat sin förmåga att samarbeta mycket under året [tolken översätter]. Att hon kunde lyssna på sina kompisar mycket mer [tolken översätter]. Mer i leken att hon kan lyssna var de vill att man ska vara någonstans [tolken översätter].

Förälder [genom tolken]: – Vad bra.

Anneli: – Ja det är jättebra, och då skriver jag bara att vi fortsätter med det jobbet att man ska lyssna på varandra och kunna (göra lite som andra vill) [tolken översätter]. Och så att vi fortsätter det här jobbet med språket och dela in dem i smågrupper. Vi kommer att fortsätta med våra grupper [tolken översätter]. Hm, ja, tycker du det låter bra? [tolken översätter].

Föräldern: – Ja det är bra, det är mycket bra.

(Föräldrasamtal, Apelsinen, maj 2012)

I föräldrasamtalet berättar Anneli om målet med det förskolepedagogiska arbetet, innehållet i det pedagogiska budskapet som barnen förväntas lära sig och som bedöms av förskolläraren. När Anneli berättar för föräldern om hur Alvina når upp till förväntningarna beskrivs det i relation till lek och samspel i den dagliga praktiken på förskolan. Evalueringskriterierna är ganska explicit uttryckta, ”att lyssna på andra och kunna göra som de vill ibland”. Samtidigt som samarbete kan vara en vagt definierad förmåga beskrivs den här i termer av specifika definierade kriterier som kan bedömas i termer av att samarbeta på rätt sätt. Jag tolkar det som att bedömningen sker i en *uppförandekultur*.

I föräldrasamtalen på Björnen är också den sociala förmågan ett framträdande inslag. I excerptet nedan samtalar Berit och en förälder om det sociala samspelet för Britta:

Berit: – Vi hade ju det här hur en kompis ska vara till exempel. Vi ställde de frågorna till dem /.../ det var i höstas. Det har ju varit en del konflikter, mycket kring det här med kalas, vem som får bli bjuden och lite sådana saker. /.../

Föräldern: – Hon är en riktig dagisunge.

Berit: – [skrattar] Ja hon är social, hon trivs med många men hon trivs inte när man säger dumma saker eller något sådant, och det får man ju också uppmärksamma.

(Föräldrasamtal, Björnen, juni 2012)

Berits beskrivning inledningsvis signalerar att den sociala förmågan, hur en kompis ska vara, är något som diskuteras med barnen. Det finns inte ett rätt sätt som definierar ett bra socialt samspel. I stället förväntas barnen kunna reflektera över olika sätt att vara en bra kompis på. Bedömningarna ger uttryck för en *förhandlingskultur*.

### *Överlämnandesamtal – uppförande och förhandling*

Barnens sociala förmågor och lek är ett framträdande innehåll också vid överlämnandesamtalen till förskoleklassen. På Apelsinen har man nyligen infört rutinen att ha överlämnandesamtal mellan förskola och förskoleklass inför barnens flytt från förskolan. Så här berättar Anneli och Agneta för den mottagande läraren i förskoleklassen om Aliza och hennes sociala förmågor:

Annelie: – Hon har ju haft lite svårt med samspelet speciellt under våren och vill bestämma väldigt mycket, är inte alltid riktigt snäll.

## DET MOTSÄGELSEFULLA BEDÖMNINGSUPPDRAGET

Agneta: – Nej hon kan också säga lite (dumma saker).

Annelie: – Till exempel mot Adena då som kan komma i kläm lite. Det har varit lite sådana saker under våren.

Mottagande: – Hmm.

Annelie: – Och det har vi jobbat med, det får vi hoppas att det blir bra. Det blir det nog.

(Överlämnandesamtal, Apelsinen, juni 2012)

Av beskrivningen ovan framgår att Aliza har svårigheter med att samspela, vilket yttrar sig i att hon vill bestämma för mycket och kan säga dumma saker, hon är inte riktigt snäll. I det här samtalet, som sker i en yrkesmässig relation, framträder budskapet om barnets sociala svårigheter mer rättframt och mindre mellan raderna än i den skriftliga dokumentationen och i föräldrassamtalen. Det är barnens svårigheter som blir viktiga att föra över till mottagande lärare vilket förstärker *bristperspektivet*. Samtidigt är det underförstått vad som definierar ett bra samspel även om det framgår att det innebär att bestämma lagom mycket och att vara snäll. *Uppförandekulturen*, det handlar om att lära sig att uppföra sig på rätt sätt, är framträdande.

På Björnen använder man sig av en blankett med givna punkter som ska tas upp vid överlämnandesamtalet. Överlämnande förskollärare ska beskriva barnets intressen och motivation, dess samspel och lek, kommunikation och eventuellt behov av talpedagog, uppmärksamhetsförmåga samt hur barnet fungerar i dagliga rutiner som påklädning och mat. Här berättar Birgitta om Brite med avseende på social förmåga och lek:

Birgitta: – Leker oftast i mindre konstellationer och går undan lite grand. Gillar inte det här stora stummiga utan leker med två tre kompisar mest. Hon kan till och med komma fram och säga att det är stummigt nu, det är högt ljud. Hon gillar inte det. Hon har hög status som kompis och många vill leka med henne. Hon kan liksom spelreglerna, har varit en ganska tystlåten tjej, kan fortfarande vara men kan säga ifrån nu.

Mottagande: – Hm.

Birgitta: – Så när det blir fel och att de mot de lite tuffare tjejerna, när de ska skaffa sig fördelar och så där, antingen kommer hon till oss eller så säger hon till. Det har vi jobbat lite grand med också så att de hm.

Mottagande: – Ja men hon kan alla spelregler, hon vet hur hon ska ta sig in i en grupp och hon vet så där ja.



Birgitta: – Ja och hon har allt några kompisar i den här gruppen med Blenda och Barbro och de känner varandra sedan jättelänge. Hon är en sådan där som uttalar sig när hon har något viktigt att berätta. Man får liksom vara lite noga med att ge henne talutrymme ibland så att man inte tappar bort henne.

(Överlämnandesamtal, Björnen, juni 2013)

Bedömningen om Brites sociala förmåga har gjorts i relation till lek på förskolan vilket är utmärkande för *osynlig pedagogik*. Här preciseras också den sociala kompetensen som att kunna spelreglerna, att veta hur man tar sig in i en grupp, det är ganska explicit formulerat. Denna formulering kan kopplas till att samtalet sker mellan två professionella som refererar till samma teoretiska kunskap om lek. Samtidigt uttrycks den sociala förmågan som en förmåga som är öppen för olika tolkningar en förmåga att berätta och säga ifrån, det vill säga ta ställning för sitt sätt att leka, inom det som jag tolkar som *förhandlingskultur*.

### Bedömningar av Språkfärdigheter

Det område som framträder tydligast för bedömning, inte minst genom användningen av TRAS-materialet på båda förskolorna, är barnens språkutveckling. Språk, att tala, kommunicera och uttrycka sig liksom att använda skriftspråket, eller att visa intresse för bokstäver och att kunna skriva sitt namn, är några saker som lärarna uppmärksammar i bedömningarna. Bedömningarna av språk sker alltså i högre grad än bedömningarna av barnens sociala förmåga också med hjälp av kartläggningsinstrument. Hur språket bedöms, eller vilka aspekter av språkförmåga som framträder, skiljer sig på ett systematiskt sätt åt på de båda förskolorna. Jag fångar skillnaderna i huvudsakligen *språk som teknik* för Apelsinen och övervägande *språk som kommunikation* på Björnen.

### Språk som teknik

På Apelsinen betonar förskollärarna att språket är särskilt viktigt för barnen på deras förskola eftersom de flesta barnen har ett annat modersmål än svenska. Det är alltså bedömningar av barnens språkfärdigheter i svenska som förskollärarna i studien bedömer. Barnens färdigheter i sitt modersmål bedöms av modersmålsläraren och i föräldrassamtalen av föräldrarna. När förskollärarna på Apelsinen samtalar om hur de ska skriva om barnens

språkliga färdigheter i de individuella dokumentationerna kopplas språket ihop med identitet:

Anneli: – Då tänkte jag på henne, det var lite svårt tyckte jag, hon har inget så där vem Abigail är, förutom språket. Men jag skrev så här i alla fall, jodels för att stärka identiteten, för det är ju ändå med, och då har jag skrivit att det gör vi genom att öva språket för att man måste ha ett språk för att kunna uttrycka en åsikt. Det måste kunna stå med här, eller?

Anette: – Och så har du modersmålet där då.

Anneli: – Ja, det skrev jag då, vi samtalar mycket med barnen under hela dagen och sätter ord på vad vi gör och vad saker heter. För jag tänkte på Abigail att det är ju det, hon har inte så mycket, det är ord som fattas.

(Samtal om barnen, Apelsinen, november 2011)

I excerptet ovan framgår *bristperspektivet* tydligt, det är sådant som barnet behöver stödjas i, det vill säga det som barnet bedöms ha svårigheter med, som blir föremål för dokumentation. För Abigails del framgår det att hon saknar ord. *Evalueringskriterierna* för språkförmågan är *explicita*, nedbrutna till ordförråd, att kunna många ord. Det är *språket som teknik*, att kunna förstå och uttrycka sig på svenska som bedöms. I både samlingarna och vid måltider och andra vardagliga situationer sätter förskollärarna ord på saker och händelser för att barnen ska lära sig fler svenska ord. De är samtidigt noga med att lyssna på barnen och svara dem. Både måltider och samlingar används också till mer tillrättalagda övningar av olika begrepp. Färger och former övas till exempel både vid samlingar och måltider:

Anneli och fyra barn sitter vid matbordet. På barnens tallrikar ligger kort i olika färger och former. På varje kort finns ett fotografi på barnet tillsammans med barnets namn. När barnen har satt sig ligger på deras tallrikar färgade kort i olika former med barnets namn och fotografi på. Anneli ber barnen att ge henne olika kort, t ex en grön kvadrat, och barnet som har ett sådant räcker sitt kort till Anneli. Hon hjälper Aylin som nyss har börjat på förskolan och frågar: – Har du en blå triangel? – Kan jag få den då? Aylin lämnar ifrån sig kortet. Därefter är det dags att läsa en ramsa och den här gången är det Albin som får bestämma vilken de ska läsa. Han bestämmer en som handlar om en bil.

(Fältanteckningar, Apelsinen, maj 2012)

Samlingarna blir också tillfällen för att öva på språket och former och färger används som markeringar för barnens platser i samlingsringen. Proceduren för

samlingen är liknande med variationer. Ofta, men inte alltid, används färgformerna för att öva på begreppen för färg och form. Språket övas också genom att barnen ges utrymme för att tala under samlingen. En strategi som används för att barnen ska lära sig språket är att vara noga med att benämna allt, liksom att använda konkreta saker och bilder när man berättar sagor och undervisar barnen.

Det är samling en morgon innan utevistelsen och barnen sitter i ring på samlingsplatsen. Anette börjar samlingen med att läsa ”Vänner-ramsan” och barnen läser med, mer eller mindre. Sedan tar Anette fram en plastficka med inplastade pappersformer i olika färger och frågar: – Vad är det för färg? – Vilken form är det här? Barnen får en form var i tur och ordning av Anette och får sätta sig på den. Så ber Anette om att få en viss form med en bestämd färg. Det eller de barn som sitter på en sådan form får lämna den till Anette. /.../ Anette tar fram en inplastad bild av en mun och frågar barnen vad det är? En mun vet barnen och Anette undrar vad man kan göra med munnen. Man kan säga snälla saker, men också sjunga och prata, berättar hon. Veckans dag kommer sedan och Adena vet vilken dag det är och får sätta upp den på tavlan. – Vad är det för väder? Abbud och Ali får sätta upp sol och moln på tavlan. När det är klart tar Anette fram en plastficka med bilder på kläder och barnen får ta fram kort som de tycker stämmer med vad de ska ha på sig. Flera förslag kommer med på tavlan och klädesplaggen namnges. Så får barnen gå ut.

(Fältanteckningar, Apelsinen, september 2011)

Vid en samling innan lunchen Anette läser en bok med mycket bilder i. Hon pratar om bilderna och bjuder in barnen att prata med henne om bilderna och det som händer på dem. Samlingen avslutas med en fingerlek ” Fem små apor” som alla barnen kan och gör tillsammans med Anette.

(Fältanteckningar, Apelsinen, maj 2011)

Arbetet med att stödja barnets språkutveckling är ett väsentligt innehåll i det dagliga arbetet på Apelsinen. Detta arbete är samtidigt ett mål för förskolans arbete och barnens språkliga färdigheter bedöms i en kontext av att träna på det svenska språket. Genom hur innehållet i den dagliga verksamheten organiseras blir språket som form och teknik framträdande i bedömningarna som görs av de utvecklande språkliga färdigheterna hos barnen. I de skriftliga dokumentationerna för varje barn bedömer förskollärarna barnens ordförråd och uttal, och beskriver hur de ska arbeta för att barnets färdigheter ska förbättras:

## DET MOTSÄGELSEFULLA BEDÖMNINGSUPPDRAGET

Vi fortsätter arbetet med språket. Adamina har fått ett större ordförråd, även uttalet har blivit bättre, att kunna formulera alla ljud i orden. Vi fortsätter med mycket samtal, sätter ord på vad saker heter. Modersmål varje vecka.

(Individuell dokumentation, Apelsinen, maj 2012)

Bedömningen av språket sker i en kontext av *osynlig pedagogik*, barnen antas lära sig svenska, både uttal och ordförråd, genom att delta i de aktiviteter som erbjuds på förskolan. Vad som förväntas av barnet, det vill säga vilka kriterier som avgör om språkfärdigheten är god eller mindre god, är inte uttalad. Samtidigt översätts barnens språkfärdigheter på Apelsinen i stor utsträckning till specificerade kriterier av ordförråd och uttal. Man använder också alltid kartläggningsinstrumentet TRAS, och ibland bedömningsinstrument, SIT och Ordbanken, för att testa barnens språkfärdigheter. På Apelsinen kännetecknas alltså bedömningarna av språkfärdigheter som *teknik*. Bedömningskriterierna blir därför i det här avseendet, när det gäller barnets språkfärdigheter i svenska, *starkt klassificerade*. I föräldrasamtalen, när förskollärarna berättar om barnets språkliga färdigheter *osynliggörs* emellertid de kartläggningsinstrument och eventuella test som har använts och barnens färdigheter beskrivs i vaga ordalag. För samtalet nedan har bedömningen skett dels i det dagliga arbetet och dels med hjälp av TRAS:

Anneli: – Det behöver vi inte skriva nu att det märks att Adamina har fått ett större ordförråd under hösten och vintern

[Tolken översätter]

Mamman: – Mm.

Anneli: Och även det här att kunna forma alla ljud i orden för det är ju en del som är lite svåra.

[Tolken översätter]

Anneli: – Ja så det fortsätter vi också arbetet kring men det märks att det går framåt hela tiden.

[Tolken översätter]

Anneli: – Och så har hon ju modersmål som också är jätteviktigt med modersmåls läraren.

[Tolken översätter]

Anneli: Och hon kan ju arabiska bra, det har jag förstått.

[Tolken översätter]

Mamman: – [skrattar] Hm.

(Föräldrasamtal, Apelsinen, maj 2012)

När det gäller språket, som är ett väsentligt innehåll i Apelsinens arbete med barnen, är det i regel specifika delar, ordförråd och uttal, som bedöms. Evalueringskriterierna är samtidigt vaga, hur stort ordförrådet bör vara eller hur uttalet bedöms är underförstått. Kunskap om färdigheter i modersmålet får förskollärarna av modersmåsläraren. Under föräldrasamtalen stämmer förskollärarna också av med föräldern hur väl barnet behärskar modersmålet. Färdigheterna i modersmålet, framgår det av samtalet, vet föräldern att de är goda. Här blir föräldern den som har den större kunskapen om barnets färdigheter och den som kan bidra till att Adamina utvecklar sitt modersmål. Bedömningarna handlar om språkets delar och form, jag tolkar det som bedömning av *språk som teknik*.

Vid överlämnandesamtalen från förskollärare på förskolan Apelsinen till mottagande lärare i förskoleklass fokuseras särskilt språkliga färdigheter.

Annelie: – Hon har ganska bra språk, har lite svårt med uttalet ibland och förut stammade hon väldigt mycket men det har nästan helt försvunnit. Det kan komma ibland när hon blir lite ivrig men hon har ju ändå, hon pratar och berättar och förstår vad vi säger och så. Hon kan ha svårt ibland att forma alla ljuden.

Agneta: – Det är nog när hon blir att det går för fort, hon blir så ivrig och då.

Annelie: – Sedan har hon haft med modersmålet, de har velat ha serbokroatiska är det väl så fanns inte det. Det kom en man som var här ett par gånger och skulle prata serbiska men han har inte kommit igen så jag vet inte hur det blir i skolan om ni har någon där. De vill i alla fall att hon ska ha.

Mottagande: – Hm

(Överlämnandesamtal, Apelsinen, juni 2012)

Också vid överlämnandesamtalen är bedömningarna av språkliga färdigheter, som i excerptet ovan, vagt uttryckta, evalueringskriterierna är vaga med avseende på vad som krävs för språket ska bedömas som bra. Å andra sidan är

klassifikationen ganska stark, det är uttal, att kunna prata och berätta, och förstå vad som sägs som definierar språklig färdighet. Språkets form framträder framför språkets kommunikativa funktion.

## Språk som kommunikation

Språkliga färdigheter är framträdande i bedömningarna också på Björnen, vilket till en del kan förklaras av att TRAS används på båda förskolorna. På Björnen har man emellertid valt att bara använda en del av kartläggningsinstrumentet. På uppmaning av områdets specialpedagog har tre delar, de som handlar om uttal, ordproduktion och meningsbyggnad, valts bort berättar förskollärarna:

Bodil: – Vår specialpedagog på området hon pratade, när vi gick på utbildning, om att det här gröna fältet, har vi tveksamheter där så ska vi kontakta talpedagog.

Eva: – Ja okej.

Bodil: – Hon menade att det som vi kan ägna timmar åt att sitta och tänka och klura över, det gör talpedagogen på en liten stund så då [instämmanden]

Eva: – Ja okej, då är det just de där uttal, ordproduktion, och meningsbyggnad det gäller?

[bekräftande ja från alla]

(Trassamtal, Björnen, mars 2012)

I det dagliga arbetet på Björnen ser man snarare att samtal med barnen är framträdande och bedömning av vardagliga begrepp är, av naturliga skäl, inte synliga här. I stället för att vara noga med att benämna olika saker uppmanar man barnen att utveckla sina beskrivningar av till exempel saker de har konstruerat:

Berit sitter tillsammans med 6 barn, 5 flickor och en pojke. De målar och använder kolkritor och akvarellfärger. Som förebild kan de välja på ett fotografi av en apelsin eller ett äpple. Berit pratar med barnen om det de håller på med.

Brite är färdig med sin målning. Berit: – Det är väldigt fina färger, jag skulle vilja veta vad det är du har gjort Brite: – Det vet du. Berit säger att hon gärna vill kunna skriva om bilden och till exempel berätta vilka tekniker du har använt. Flickan ser skeptisk ut, nu vill hon ”vika en hund” och hon får

ett nytt papper som hon kan använda till det, inte det som är använt till akvarellmålningen utan ett mindre fint papper./.../

Jag frågar Berit om vad hon har för ”baktanke” med att prata med barnen om tekniker. Om det är för att göra barnen uppmärksamma på dessa tekniker? Ja, säger Berit, och det är roligt att höra hur de resonerar.

(Fältanteckningar, Björnen, februari 2012)

I olika sammanhang under den dagliga praktiken samtalar förskollärarna med barnen och utmanar dem att använda språket för att berätta om det de gör. Språket används för *kommunikation* och resonering. Och det är också språk som kommunikation och argumentation som framträder i bedömningarna på Björnen. När förskollärarna på Björnen berättar om barnens språk i text och tal är det hur barnen kan använda språket kommunikativt och socialt som är i blickfånget. Så här står det om Brite i den skriftliga dokumentationen:

Brite kan ge uttryck för sina tankar och åsikter på olika sätt. Hon frågar oss pedagoger, berättar vad hon vill. Men nu flyter det på för henne och hon är ofta sysselsatt med något. Berättar och pratar mer i mindre grupp men kan även prata i stor grupp men inte direkt spontant. Om vi frågar henne något berättar hon men pratar aldrig rätt ut. Lyssnar lyhörd och är intresserad. Störs inte av andra och kan sitta still. Är heller inte beroende av andra och måste göra samma sak. /.../ Brite får vara med och bestämma över sin dag på förskolan och det tycker hon om. Kan välja om hon vill leka ute eller inne.

(Individuell dokumentation, Björnen, juni 2012)

Ovan tecknas en bild av en självständig flicka som använder språket för att ge uttryck för sina åsikter, som kan lyssna och vara lyhörd för andra. *Kommunikation* och  *eget ställningstagande* värderas och bedöms på Björnen. Också andra sätt att kommunicera, som genom skapande aktiviteter och begynnande skriftspråk, uppmärksammas:

Berg tillbringar mycket tid i ateljén där han ritar och skriver. Tar hem alla teckningar, något varje dag. Tar med sig teckningar hemifrån. Utvecklas i sitt ”ritande”. Han utvecklar sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter genom denna uttrycksform. Intresse för bokstäver? Tycker om att skapa. Modellen av rymdskeppet. Ritade av den och det blev en dokumentation! Det spann vi vidare på med de andra barnen.

(Individuell dokumentation, Björnen, Berg)

Kommunikation på Björnen innebär olika uttrycksformer och barnens färdigheter att uttrycka sig genom bilder och skriftspråk beskrivs och bedöms i observationer och dokumentation om barnen. På förskolan Björnen ska barnen lära sig att kunna *argumentera*. I de individuella dokumentationerna för barnen skrivs förmågan att delta i samtal fram liksom hur förskollärarna ska anstränga sig för att hitta barnets intresse och låta barnet få inflytande över sin vistelse på förskolan:

Baltasar kan ge uttryck för sina tankar och åsikter både i liten och större grupp. Han kan hålla uppmärksamhet mot något bättre och är mer mottaglig. Tidigare var han inte mottaglig när vi hade små gruppsamtal men nu är han äldre och kan ta emot lättare. Försöka hitta det Baltasar är intresserad av och ge honom inflytande över vad han vill göra under en dag på avdelningen.

(Individuell dokumentation, Baltasar, våren 2012)

I exemplet ovan är det Baltasars förmåga att delta och bidra med sina tankar och åsikter i samtal som bedöms. Exemplet visar också på delförmågor för att kunna delta i samtal, nämligen att hålla uppmärksamhet och vara mottaglig. Den kommunikativa förmågan kopplas till en mottaglighet som tycks komma med utveckling och ålder, det vill säga utvecklingspsykologiska antaganden ligger till grund för bedömningen. Bedömningen kan förstås som ett uttryck för fostran, eller undervisning, till språklig förmåga som *kommunikation* och *argumentation*. Barnens kommunikativa, språkliga förmåga dryftas också med föräldrarna i utvecklingssamtalen:

Berit: – Men hon kan ju ge uttryck för hur hon tänker, och hon har åsikter. Nu har vi ju inte suttit så jättemycket i grupper så som vi gjorde.

Föräldern: – [skrattar] Hon har fantasi.

Berit: – Ja, vilken fantasi alltså, om man kommer in på det också. Ja, jag ser henne, det var, ibland har vi gjort sådana här egna berättelser.

Föräldern: – Ja ha [skrikt i rösten].

Berit: – Berätta en sa, ja så här och, jag vet något tillfälle när vi väntade in. /.../ Och då blev det bara en sån här berättelse och du vet att, vilken inlevelse när hon berättade den här. Och den tog aldrig slut.

Föräldern: – [skrattar] Ja. /.../ hon kan berätta om en dröm hon har haft, och då fortsätter hon att berätta den. Jag tror inte ens att det är drömmen utan /.../ det bara blev sedan då./.../



Berit: – Kommer du ihåg att vi pratade om att vi skulle vara några stycken, och samtala kring, kanske ett bestämt ämne typ inflytande eller någonting sådant där. Men just det att få fram, för det är ju svårare när man sitter alla i en grupp så. För allas synpunkter och åsikter kommer inte fram på samma sätt som när man är några stycken.

Föräldern: – Nej.

Berit: – Det har vi inte kunnat göra lika mycket nu den här våren, men för just att få fram tankarna och så där är det ändå viktigt.

Föräldern: – Och där har Britta varit med.

Berit: – Ja absolut, hon säger hur hon upplever och tänker och tycker.

(Föräldrasamtal, Björnen, juni 2012)

Berit berättar för föräldern om Brittias färdigheter i att formulera sina tankar och åsikter. Språket bedöms i relation till en *kommunikativ färdighet*, för kreativitet och att kunna påverka. Föräldern bidrar i berättelsen om Britta och lyfter fram hennes fantasi och berättarförmåga som Berit också känner igen. Tillsammans skapar de en bild av en kreativ flicka som kan föra fram sina åsikter i samtal med andra barn. Evalueringskriterierna är implicita och diffusa, ändå framstår det som om föräldern och Berit är överens om Brittias kommunikativa och argumenterande språkliga färdigheter. De tycks också bedömas som goda av samtalet att döma. De kompetenser, eller färdigheter vad gäller språk som kommunikation som föräldern och Berit blir överens om i samtalet ovan, antas barnet utveckla i samspel i den dagliga praktiken under inflytande av såväl förskollärare som förälder.

Som jag tagit upp tidigare bidrar användandet av TRAS till att språkliga färdigheter är framträdande i bedömningarna på både Apelsinen och Björnen. När förskollärarna på Björnen samtalar om barnen med utgångspunkt i TRAS-verktyget fokuserar de på de delar som behandlar samspel, kommunikation och uppmärksamhet. Berit förklarar så här:

Berit: – Ja, samspel kommunikation och uppmärksamhet, det är de. Och sedan språkförståelse och språklig medvetenhet, det får man kanske observera eller kolla lite med barnet också ibland, vissa här så.

(Trassamtal, Björnen, mars 2012)

Resultatet av TRAS- kartläggningen tas upp i samtal med föräldrar på Björnen. Här en fortsättning av samtalet med förälder till Britta som presenterats tidigare:

Berit: – Och sedan, det röda fältet i det här TRAS då.

Föräldern: – Ja.

Berit: – Det handlar om språklig medvetenhet och där står det att visar barnet intresse vid lekskrivning.

Föräldern: – Jaha.

Berit: – Vilket ju kommer ganska mycket, har vi ju märkt nu, i de här åldrarna.

Föräldern: – Ja ja ja, precis.

Berit: – Ja, de börjar forma bokstäver.

Föräldern: – Ja, ja kollar bokstäver, det gillar hon ju.

(Föräldrasamtal, Björnen, juni 2012)

Berit lyfter fram innehållet i TRAS-verktyget och berättar för föräldern om barnets kompetens i relation till, i det här fallet, språklig medvetenhet. För Britta är det aktuellt att börja förskoleklass efter sommaren och Berit knyter an till sin kunskap om att intresset för lekskrivning kommer i de här åldrarna. Föräldern är införstådd med att Britta är intresserad av bokstäver. Liksom i förskolläraernas samtal sinsemellan kännetecknas samtalet här av att det försiggår i en kontext av *osynlig pedagogik*. Det vill säga det är barnets färdigheter i relation till teorier om språkutveckling som bedöms. Den pedagogiska överföringen, det vill säga pedagogiken, är outtalad, förskollärarna lägger inte så stor vikt vid den. Å andra sidan, och en aning motsägelsefullt, är det, när bedömningen sker utifrån kriterier i TRAS, specifika färdigheter som bedöms. Vilka specifika färdigheter som barnet förväntas klara är emellertid inte uttalade och inte heller kända för barnet, *igenkänningsreglerna* liksom *realiseringsreglerna* är otydliga. Genom användandet av TRAS blir ibland evalueringskriterierna för bedömningarna av språkfärdigheter mer explicita, och *bristperspektivet* framträder. Innehållet i det pedagogiska budskapet blir också mer starkt klassificerade, kopplade till specifika kriterier för preciserade aspekter av språkliga färdigheter i relation till åldersangivna utvecklingsstadier.

Inför övergången till förskoleklassen samtalar förskollärarna också med förskoleklassens lärare om barnen, bland annat om den språkliga förmågan:

Birgitta: – Sedan kommunikation, hon har ju väldigt mycket att berätta och pratar i liten som stor grupp. Liksom det är bara att släppa på när hon, och det är innehåll och det är, hon har verkligen något att berätta också.

Mottagande: – Hm, är det tydligt när hon berättar?

Birgitta: – Ja ja, det är det.

Mottagande: – Ja.

Birgitta: – Hon har många vuxna runt sig och det märks väldigt mycket. Hon berättar och pratar väldigt mycket, eftersom hon är en liten sladdis så där.

Mottagande: – Ja, då blir det.

Birgitta: – Ja, sedan är det med sammanhang så, ja sedan är det inga problem med henne. Hon orkar sitta länge om det är något som hon är motiverad av. /.../ Ja, hon har kommit väldigt långt med läs och skriv. Gillar sådant där lite knep och knåp.

Mottagande: – Ja.

Birgitta: – Så hon har ju i stort sett knäckt koden, tror jag.

(Överlämnandesamtal, Björnen, juni 2013)

Det är inga problem med henne. Dessutom har hon kommit långt med läs och skriv, hon verkar ha knäckt koden. I överlämnandesamtalet till den mottagande läraren för förskoleklassen är det *språkliga färdigheter* som *kommunikation*, ett berättande, som bedöms vara tydligt och innehållsrikt. Det är språket som kommunikativt och berättande färdighet som bedöms. Bedömningen av barnets språkliga färdighet har bedömts, i en kontext av osynlig pedagogik, med grund i antaganden om språklig utveckling. Man kan också märka antaganden om språklig utveckling i relation till social bakgrund, här position i syskonskaran. Förväntningarna på vilken färdighet barnet ska utveckla är underförstådd och barnet drar slutsatser om detta av kontexten, igenkänningsreglerna och realiseringsreglerna är otydliga. Innehållet i samtalet utgår också ifrån antaganden om vilka uppgifter om barnet som den mottagande läraren behöver för att planera pedagogiken i den klass hon ska starta upp till hösten. En sådan uppgift är också att Birgitta gör bedömningen

att flickan har knäckt läskoden, hon har förstått vad det innebär att tolka skriven text. Detta kan också tolkas som ett sätt att tala två professionella emellan som stärker yrkesstatusen genom ett yrkesspråk, och teorier som grund för yrkeskompetens.

## Samtalston

Genom de bedömningar av barnens språkliga färdigheter som görs på förskolorna, framträder också en bild av olika samtalston (jfr Palludan, 2007) Dessa samtalstoner är kopplade till förhållningssättet i samtal såväl mellan förskollärare och barn som mellan förskollärare och föräldrar. Dessutom kan man säga att dessa samtalstoner refererar till både det som bedöms, och det sätt på vilket bedömningarna sker. På Apelsinen kännetecknas samtalstonen av en *undervisande ton*. Under samlingen en dag tar Agneta upp vad det innebär att hjälpa varandra:

Vad gör man när man hjälper, undrar Agneta. Barnen ger olika förslag på hur man kan hjälpa någon som har ramlat och gjort illa sig. Agneta bekräftar att det är så man kan hjälpa varandra och säger sedan att i dag är det onsdag, vad brukar ni göra då? Man kommer fram till att det är dags för "pratbollen". Vart och ett av barnen får berätta vad de har gjort i helgen medan övriga lyssnar. Det är när man håller "pratbollen" i handen som man har taltid. De som inte talar ska lyssna. Barnen lyssnar i stort sett när talaren pratar, även om Agneta vid ett par tillfällen får säga till två flickor som pratar i stället för att lyssna. Barnen pratar och Agneta lyssnar utan att ställa följdfrågor till berättelsen.

(Fältanteckningar, Apelsinen, mars 2012)

Vid det här tillfället börjar Agneta samlingen med att låta barnen ge exempel på vad de gör när de hjälper någon. Det är ett uttryck för det sociala målet att lära sig att hjälpa varandra. I det här sammanhanget tolkar jag det också som ett uttryck för begreppsförståelse och uttryck för fostran mer än ett utforskande samtal om innebörder och olika uppfattningar. Nästa inslag är att barnen, ett i taget, får berätta om sådant som de har gjort under helgen. Barnen övar sig på att tala, de utvecklar sina språkfärdigheter, och de lär sig att tala och att lyssna. Agneta ställer inga följdfrågor till barnen utan uppmanar dem att tala och att lyssna. På frågan om vad det är hon uppmärksammar under samlingen säger Agneta:

## BEDÖMNINGSPRAKTIKER OCH KULTURELL (RE)PRODUKTION

Jag vill ju att barnen ska prata och utveckla sitt språk, säger Agneta, och jag märker ju att fler pratar mer och längre meningar nu. De vill ju lyssna också nu. /.../ När du hade samtalet var det bara barnen som pratade, påpekar jag, du sade inget? Nej, säger Agneta, jag vill att de ska prata. Jag frågade bara Alona när hon berättade om en häst, trodde först att hon sade fest.

(Fältanteckningar, Apelsinen, mars 2012)

Agneta tycks grunda sig på antagandet att barnets språk utvecklas när de får möjlighet att prata svenska, och det ger hon barnen tid för att göra under samlingen. Fokus är på att kunna prata och lyssna, det vill säga *tekniken*, snarare än att utforska språket eller samtalsämnet, innehållet. Ett annat exempel är när Ahmed kommer till förskolan en morgon och Anette tar emot honom:

Anette: – Hej nr 15! Du har 15 på tröjan, säger Anette, tar tag i Ahmed och pekar: 1 och 5 det är 15. Ahmed berättar något för Anette som lyssnar uppmärksam. Anette tolkar: – Har du fått nya byxor, vilken färg är det? Ahmed: – (ohörbart för mig). Anette: – Är det gröna, det låter faktiskt fint.

(Fältanteckningar, Apelsinen, april 2012)

Anette lyssnar på Ahmed och är mån om att försöka förstå vad han berättar och att svara på det. Det ger Ahmed bekräftelse på att han kan berätta och göra sig förstådd på svenska. På Apelsinen kännetecknas kulturen av en *undervisande ton* där barnen får stöttning och övar sig på att säga snälla saker, hjälpa varandra och lyssna på varandra, och att prata och förstå svenska. Framförallt fokuseras språkfärdigheter på att lära sig språket som form, det vill säga begrepp och meningsbyggnad.

På Björnen är en *utbyteston* kännetecknande för samtalstonen på förskolan. En dag sitter Berit tillsammans med några barn som målar:

Berit sitter tillsammans med 6 barn, 5 flickor och en pojke. De målar och använder kolkritor och akvarellfärger. Som förebild kan de välja på ett fotografi av en apelsin eller ett äpple. Berit pratar med barnen om det de håller på med./.../

Allteftersom barnen blir klara pratar Berit med dem om det de har målat och ber barnen berätta om bilden. Hon skriver på en post-it lapp och frågar barnen om detaljer i bilden som hon skriver ner så som barnen berättar det.

(Fältanteckningar, Björnen, februari 2012)

Under det här samtalet är det innehållet i bilderna och målningstekniken, sättet att framställa bilderna, som är i fokus för Berits frågor. Barnen målar och får idéer av Berit om hur de kan måla, själva kan barnen förklara sina idéer och vad deras bilder innehåller. Idén till målningsaktiviteten kom från ett av barnen:

Eva: – Är det något särskilt som du vill att barnen ska lära sig under den här aktiviteten?

Berit: – Egentligen att de ska få prova på olika tekniker och att det ska bli något mer. De bilderna barnen använde idag var dels ett fotografi av en apelsin som var lite ”konstig” och som vi därför tog ett foto på och ett annat foto av ett äpple. Flickan som började måla i dag föreslog när jag fotograferade apelsinen att hon skulle måla av den. Det var det jag tog som utgångspunkt när jag föreslog för henne att vi skulle måla av apelsinfotografiet. Så när jag letade efter färger fick jag syn på kolkritorna, dem var det länge sedan vi använde så jag tyckte det var en bra idé att använda dem tillsammans med akvarellfärger.

(Fältsamtal, Björnen, februari 2012)

Berit har en idé om att barnen ska lära sig något, men inte precis vad. Det finns utrymme för barnens egna idéer och samtalet handlar om dessa idéer och om förslag som Berit ger på tekniker. Barnens berättelser lyfts fram med avseende på innehåll snarare än form. Samtalstonen kännetecknas av en *utbyteston*. Förskollärarna samspelar och samtalar med barnen medan de leker eller spelar spel till exempel och barnen berättar olika saker och pratar med varandra när de leker. Genom bedömningarna som fokuserar övergripande förhållningssätt för samspel förstärks den utbyteston som framträder i förhållningssättet till barnens språkfärdigheter.

Det som gör att jag vill tala om olika *samtalston* är att det i det underliggande budskapet i de olika förskolekontexterna lägger vikt vid formen, att *uttrycka sig rätt*, på Apelsinen, och vid att *samtala och konversera*, om något med ömsesidigt *utbyte*, på Björnen. Naturligtvis pratar förskollärare och barn om innehållsliga saker också på Apelsinen liksom formen, hur man ska uttrycka sig i olika sammanhang sig tillexempel, blir föremål för förskollärarnas ingripanden också på Björnen. Men genom vad förskollärarna fäster blicken på i bedömningarna tenderar budskapet i den pedagogiska praktiken att kännetecknas av olika *samtalston*. Med samma grund för barns lärande och utveckling och förskollärarnas samspel och samtal med barnen, som (re)producerar en svensk förskolekultur och bedömningspraktik, tenderar

samtalen på Apelsinen att kännetecknas av en *undervisande ton* medan samtalen på Björnen tenderar att kännetecknas av en *utbyteston* (jfr Palludan, 2007). Dessa *samtalstoner* kan skönjas också i samtalen mellan förskollärare och förälder.

### *Föräldrasamtal – undervisande visavi utbyteston*

När lärarna samtalar med föräldrarna på Apelsinen lägger de sig vinn om att vara tydliga i sin information så att föräldern förstår vad de menar. Här har Anita utvecklingssamtal med förälder till Ahmed. Hon berättar om temaarbetet på förskolan:

Anita: – Det temat som vi jobbat efter det här året är lika olika, och vi har tagit ett Läroplansmål som vi jobbar efter. Målet är att förskolan ska sträva efter att varje enskilt barn visar förståelse för att alla människor har lika värde så att alla människor betyder lika mycket, oavsett social bakgrund

Föräldern: – Absolut det är så det ska vara.

Anita: – Så det målet arbetar vi i barngrupp, vi plockar ner det till barngruppen och jobbar utefter det.

Föräldern: – Tror du de här småttingarna förstår det, tror du [skrattar]?

Anita: – Jo, men vi gör så här att syftet med detta det är ju att vi ska stärka det positiva samspelet mellan barnen. Och att de ska vilja hjälpa varandra och så ska vi stärka barnens

Föräldern: – Jag tror

Anita: – Identitet att dom vågar uttrycka och stå för sina tankar och åsikter. Och då ska jag också berätta hur vi gör. Vi arbetar med olika begrepp som till exempel, ja stor och liten har vi jobbat mycket med. Då har vi mätt barnen med duplo-klossar och sett hur långa vi är och att vi är olika långa. Och vi har pratat om när det är bra att vara lång. Det är bra att vara lång för då kan man hämta något som är högt upp, säger barnen [skratt]. Och när man är kort då kan man krypa under soffan lätt och ta fram någonting, så vi försöker

Föräldern: – Det är positivt, det är bra.

Anita: plocka ner det på barnens nivå. Just för att förstärka det här att det är bra att vi är olika och att vi kan olika språk för då kan vi hjälpa varandra. Och sedan arbetar vi ju mycket med begreppen då, så att de får olika begrepp just med språk så att de förstår vad det är. Och sagor och sånger som berör temat./.../

## DET MOTSÄGELSEFULLA BEDÖMNINGSUPPDRAGET

Anita: – Sedan ger vi även Ahmed tid för samtal, för samtal är ju bra för att stärka språkutvecklingen. Vi brukar ha en sådan här pratkula på samlingen som vi skickar runt. Och när de håller i kulan så får de prata, berätta vad de har gjort hemma, eller ja något som de vill berätta. Och det tycker de är väldigt spännande. Och de får även träna på att lyssna på varandra. Vi arbetar ju med förhållningssättet öra, det betyder lyssna, och munnen, det är snälla ord, och handen, hjälpa varandra. Så det, vi har bilder på väggarna där så barnen är väldigt medvetna om det.

Föräldern: – Det låter bra.

Anita: Så om det är så att de säger något dumt så brukar vi peka på munnen, tänk på munnen [skrattar] och då vet de ja det är snälla ord [skratt]. Så det har gått hem hos barnen faktiskt. Och dialogen är viktig, att vi pratar mycket.

Föräldern: – Har du hört Ahmed säga fula ord?

Anita: – Nej, inte att Ahmed, det har jag inte hört.

(Föräldrasamtal, Apelsinen, december 2011)

Här är det Anita som berättar om verksamheten och arbetet med temat som tar sin utgångspunkt i läroplanen. Tonen är *undervisande* det är Anita som förklarar hur det är och föräldern bekräftar att det är ett bra arbete som görs på förskolan. Föräldern ifrågasätter i samtalet om barnen kan förstå det mål som satts upp för temaarbetet. Genom att förskolläraren förklarar för föräldern hur man arbetar på förskolan *underkänns* samtidigt föräldrarnas ifrågasättande. Föräldrasamtalet avslutas med att Anita visar portfolion med fotografier på barnet i olika situationer på förskolan. Hon berättar om bilderna och syftet med de olika aktiviteterna som avbildats:

Anita: – Här sorterar han, matematik, han räknar och sorterar kameler i olika färger och. Här står det [läser] utvecklar sin förmåga att använda matematik för att undersöka och reflektera över, hm, det är bra, det behöver man göra tidigt. Här är lite teknik med olika, vi arbetar mycket med olika former och så som cirklar, kvadrater och rektanglar. De här är ju väldigt bra, man kan bygga olika figurer. Och det tycker han är roligt. Det är sådan här magnet, så det är lite spännande.

Föräldern: – Hm

Anita: – Och här ser man att leken har kommit igång han leker rollek med Abdallah de leker doktor. Det är väldigt bra med den fria leken för de tränar konflikthantering och lösa saker, dela med sig.



Föräldern: – Det är fint. /.../

Anita: – Har du något annat som du undrar över eller så.

Föräldern: – Nej, det är bara talförmågan, jag är inte orolig jag vet att det kommer, men.

Anita: – Ja men det är ju jättebra att vi kan söka talpedagog så.

(Föräldrasamtal, Apelsinen, december 2011)

Portfolion används i samtalen för att föräldrarna ska förstå vad som händer på förskolan när det är svårt att kommunicera språkligt, menar förskollärarna. Det är mer av en monolog, Anita berättar och föräldern lyssnar, än en dialog och samtalet kännetecknas av en undervisande ton. Även om föräldern i det här exemplet initierar en dialog genom sitt ifrågasättande av Anitas berättelse om det pedagogiska innehållet, att barnen ska kunna förstå innebörden i allas lika värde. Detta ifrågasättande tillerkänns inte värde, det tas inte som utgångspunkt för en diskussion, utan Anita förklarar hur innehållet bryts ner till barnens nivå.

### *Föräldrasamtal – utbyteston*

När förskollärarna samtalar med föräldrarna på Björnen får föräldrarnas berättelser om barnet större utrymme och de deltar i beskrivningen och bedömningen av barnet och barnets förmågor. På Björnen berättar förskollärarna om vad och hur barnet leker på förskolan och med vem. Barnens förmåga att utveckla leken, att få med sig andra i leken liksom olika personliga egenskaper lyfts också fram. Precis som på Apelsinen berättar förskollärarna på Björnen om det pedagogiska arbetet på förskolan och målen med det. Förskollärare och förälder samtalar om barnets lek och sociala förmågor och skapar tillsammans bilden av barnet. Samtalet kännetecknas av en *utbyteston*. Här är det Berit som har samtal med föräldern till Borghild:

Berit: – Jag tänkte att vi ju skulle kunna börja med det här [tar fram ett papper med frågor till barnet om trivsel på förskolan som föräldern pratat med barnet om inför samtalet].

Föräldern: – Hm, det satt vi ju i går och tittade på så jag har skrivit det hon sade och sedan gick vi igenom frågorna en gång till ifall hon hade kommit på något mer. Så det som var roligt inne var att arbeta på i-paden och spela dator, ingenting annat, hon kunde inte komma på någonting mer. Jag kan inte komma ihåg allt, sade hon [skrattar].

## DET MOTSÄGELSEFULLA BEDÖMNINGSUPPDRAGET

Berit: – Nej, men i-paden den tycker de ju om, så det var roligast, hm.

Föräldern: – Ute gillar hon att göra geggamoja och samla sniglar.

Berit: – Ja [skrattar].

Föräldern: – Hm, mysigt [med ironi och skratt i rösten]. Och vad man har lärt sig under tiden på förskolan, att leka bra och att vara snäll.

Berit: – Att vara snäll.

Föräldern: – Ja, inget annat.

Berit: – Nej.

Föräldern: – Och skapa och lite olika saker, jag kommer inte ihåg allt [härmande barnets röst].

Berit: – Nej, då tycker hon om ganska mycket saker egentligen och om man går tillbaka och ser processen sedan vi flyttade till avdelningen så har det ju varit en del också. Det är svårt att komma ihåg [skrattar till]. De är ju mycket i nuet och så där givetvis.

Föräldern: – Hm, det var väl det senaste som var roligt och hon har tyckt bra om att vara på förskolan, inga andra kommentarer.

(Föräldrasamtal, Björnen, maj 2012)

Samtalet ovan äger rum i samband med att Borghild ska sluta på förskolan för att börja i förskoleklass till hösten. Föräldern berättar om vad barnet har svarat på de frågor som hon har fått med sig hem och som ligger till grund för samtalet. Det är sådant som har varit roligt och vad hon har lärt sig och speciella minnen. Samtalet kännetecknas av en *utbyteston*. Berit bekräftar bilden av vad barnet har upplevt på förskolan och lyfter in sin kunskap om hur förändringar, som flytt till avdelningen, och en del annat kan påverka minnet. Dessutom pekar Berit på sin generella kunskap om barn, att de är mycket i nuet. Föräldern tar tag i antagandet om barn som varande mycket i nuet och säger att det var väl det senaste som var roligt. Senare under samtalet berättar Berit om barnet i relation till förskolan, och utgår ifrån den skriftliga dokumentationen som hon har gjort inför samtalet:

Berit: – Och det var ju kring det här med inflytande, den kopplingen där ja, vad får du vara med och bestämma. [samtidigt skratt]

Föräldern: – Hm bara vem hon ska leka med.

## BEDÖMNINGSPRAKTIKER OCH KULTURELL (RE)PRODUKTION

Föräldern: – Ja, men de kanske tänker lite grand så. Och kanske det som är närmast, eller jag vet inte riktigt. Vad som var senast.

Berit: – Ja, det kan vara så lite grand, men hon går ganska mycket på, det här med inflytande tror jag, vad hon vill göra, intressen och så. För att det här med kompisar, där leker hon ju med väldigt många olika när hon väl är på avdelningen.

Föräldern: – Hm, fast det gör hon hemma också.

Berit: – Ja och det är ju jättebra att man har så väldigt många olika å välja på. /.../. Hon vill ju gärna ha dialog med oss och säga saker som kommer så här spontant. Och det tycker jag att hon har både den ibland lite spralliga sidan eller busiga sidan eller så blir det väldigt mycket kloka tankar och funderingar. Hon har ju väldigt mycket som kommer som hon har tänkt till på.

Föräldern: – Ja hon funderar mycket.

Berit: – Som det här med vad man inte får göra och får göra kontra små och stora barn och ja, många olika uttrycksformer. Ibland kan hon överraska en, men det är just att hon är väldigt spontan. Som när vi satt och skulle göra den här boken och hon säger: nej du kan ju inte det här [skratt tillsammans], nu skulle Beata varit här. Så hon, vi vill ju låta dem tänka efter också kring saker, ibland ställer vi frågan, hur tänker du där, och har inte alltid ett givet svar. Men hon är ju, ja tänker kring mycket, gör hon det hemma också?

Föräldern: – Hm, och så vill hon ju ha ett svar också och hon ska ha reda på allt.

Berit: – Sedan försökte vi ju dela barnen lite när vi jobbade med projektet och där kommer vi ju in på det här med normer och värden. Det har vi ju jobbat ganska mycket kring det här hur man ska vara mot varandra. Ser man tillbaka på det här året så har vi ändå gjort ganska mycket som varit relaterat till kompisskap och lika olika så. /.../ Vi ville ha de här smågrupperna för att de skulle kunna förmedla tankar och så på ett annat sätt än när de är i stor grupp. Då är det ju många som vill ha ordet samtidigt.

Föräldern: – Hm, och alla kanske inte vågar heller.

Berit: – Alla vågar inte heller, nej.

(Föräldrassamtal, Björnen, maj 2012)

Inledningsvis beskriver Berit Borghild som person, det är en tydlig bild av ett socialt barn som har många att leka med och som funderar mycket. Föräldern bidrar i samtalet som kännetecknas av konversation och ömsesidighet, Berit

bemöter föräldrarnas uppfattningar och bekräftar dem och vice versa. Samtalstonen kan fångas med begreppet *utbyteston*.

I den kontext av osynlig pedagogik (Bernstein, 1983) som kännetecknar både Apelsinen och Björnen, är föräldrarnas möjlighet att tolka de underliggande budskapen och agera i enlighet med dem på ett sätt som erkänns av institutionen väsentliga. Till förskolorna tar föräldrarna med sig olika sätt att tala, tänka, iakttä, uppskatta och handla, eller olika *habitus* (Bourdieu, 1990; 1997). Hur föräldrarnas sätt att agera stämmer överens med det sätt att tala, tänka, iakttä, uppskatta och tänka i de pedagogiska praktikerna på förskolan, innebär olika maktrelationer. Man kan tala om habitus som känsla för spelets regler (Bourdieu & Wacquant, 1992). I relation till förskolekontexten har föräldrarna olika *habitus* och olika *känsla för spelets regler* i mötet med förskolan och förskollärarna. Samtidigt används och formas, genom de skilda fostransstilarna på förskolorna, uppförandekultur respektive förhandlingskultur olika habitus. Nedan analyserar jag inledningsvis föräldrarnas känsla för spelets regler, som ett uttryck för habitus under föräldrasamtalen.

### **Känsla för spelets regler**

Samspelet och samtalen mellan förskollärare och föräldrar indikerar att föräldrarna har olika *känsla för spelets regler* i samtalen om barnen och deras utveckling och lärande. Ett sätt att förstå det är att se förskolan som en praktik där habitus kommer till uttryck och formas. Enligt Bourdieu (1993) är habitus ”*förkroppsligad nödvändighet, omformad till generativa dispositioner vilka ger uppbav både till meningsfulla praktiker och uppfattningar som kan ge mening åt samma praktiker*” (s 298). Det innebär att förskollärare, barn och föräldrar skapar och formas av ett specifikt sätt att tala, tänka och föra sig på förskolan, vi kan tala om ett särskilt institutionellt habitus, ett förskolehabitus. Samtidigt har de förskollärare som arbetar på förskolan liksom de barn och deras föräldrar som deltar i praktiken med sig sitt eget habitus in i samspelet. Olika föräldrar involverar sig i förskolans praktik på olika sätt, vilket kan förstås i termer av olika känsla för spelets regler (jfr Karlsen Bæck, 2005). I det sociala ”spelet” kommer kulturellt kapital till användning och omsätts. Eftersom inte allt habitus kan växlas till kapital (se Bourdieu, 1993; Broady, 1991) innebär i det här sammanhanget att olika habitus i olika grad renderar kulturellt kapital som kan ge fördelar i förskolepraktiken. I föräldrasamtalen på Apelsinen och

Björnen framträder olika grad av känsla för spelet hos föräldrarna. Två exempel, ett från Apelsinen och ett från Björnen får utgöra underlag för mitt resonemang:

Anita: – Så vi arbetar mot det målet i läroplanen och det är ju för att stärka det positiva samspelet mellan barnen och viljan att hjälpa varandra. Och det har vi ju arbetat mycket med på olika sätt då med förhållningssättet, bland annat att vi har det här; öra betyder lyssna, munnen snälla ord och handen hjälpa varandra

Föräldern: – Ja, han säger så någon gång.

Anita: – Ja, vi har bilder här på väggen.

Föräldern: – Ja han, jag lyssnade och han sade några av de orden.

Anita: – Jo, för det vet de, och är det någon som säger något ord som inte är så snällt så brukar vi peka på den där; mun, vad var det nu? Och då kommer de ihåg, ja då tänker de på det, så att det har blivit väldigt konkret för barnen.

Föräldern: – Ja.

Anita: – Ja för det är viktigt, för att man ska kunna lära sig att man fungerar i grupp. Och att man trivs och har roligt tillsammans, det är då man lär sig mest. Så det har vi arbetat mycket med. och sedan att barnen också ska våga prata, de ska våga uttrycka och stå för sina känslor. Så vi har pratat mycket om känslor, när man är glad och när man är ledsen. /.../

Föräldern: – Till exempel han kommer till mig och frågar varför är du ledsen? Du måste bli glad, du gör så [visar ett leende] [skrattar till].

Anita: – Ja [skrattar till] /.../ Vi uppmuntrar barnen att hjälpa varandra. Ibland kan det vara att vi vid utgång ber dem två och två, att de får gå ut och hjälpa varandra när de ska ta på sig kläderna. Och, ja så det har de blivit duktiga på faktiskt. Och sedan har vi pratat mycket nu om att vi är olika och vi ser olika ut men att det är BRA att vi är olika. Och då har vi pratat mycket om att vi, storleken, lång och kort till exempel. Och fått in de begreppen också, lång och kort, och när det är bra att vara lång och när det är bra att vara kort.

Föräldern: – Han säger jag är kort bara.

Anita: – Ja, ja men det är bra att vara kort ibland.

Föräldern: – Ja han säger det ibland, jag är inte så lång, jag är kortare [skrattar].

## DET MOTSÄGELSEFULLA BEDÖMNINGSUPPDRAGET

Anita: – Ja, då kan man ju kanske lättare krypa under soffan och hämta någonting.

Föräldern: – Men han berättar allting, kommer ihåg precis.

Anita: – Ja, men då ser man då har han snappat upp lite begrepp också /.../ Sedan har vi ju varit på teater och så. Vi har pratat mycket om färger mycket om olika begrepp också. Och så använder vi oss mycket av samarbetsövningar, lekar är också jättebra för att lära sig leka i grupp, och den fria leken är ju jätteviktig.

Föräldern: – Ja.

(Föräldrasamtal, Apelsinen, december 2011)

Samtalet mellan Anita och föräldern följer en procedur som är kännetecknande för hur förskollärarna talar om barnen på förskolan. Den *undervisande* tonen är framträdande, det är Anita som berättar om Abbud och föräldern bekräftar att det som Anita berättar tar sig uttryck i Abbuds sätt att uttrycka sig när han är hemma. Sättet att berätta om barnen vid föräldrasamtal är utmärkande för samtliga samtal på båda förskolorna. Snarare än att berätta vilka förmågor och färdigheter Abbud har beskriver Anita, i omskrivande ordalag, hur arbetet på förskolan går till. Det är temaarbetet som är utgångspunkt för Anitas berättelse, och hon berättar om hur verksamheten stödjer, i det här fallet, Abbuds utveckling och lärande. I föräldrasamtalet förväntas föräldrarna ha kunskap om förskolans läroplan, det vill säga målet för vad barnen ska inhämta för förmågor och färdigheter liksom om pedagogiken, det vill säga vilka strategier som används för den pedagogiska överföringen (jfr Bernstein, 2000). Föräldern i samtalet på Apelsinen ovan tar del i samtalet och tycks svara Anita med hur Abbud tillägnar sig det pedagogiska budskapet som sänds på förskolan. Bland annat har föräldern märkt att Abbud har uttryckt vissa ord hemma, som föräldern förstår att Abbud har lärt sig på förskolan. Föräldern använder sig av de ledtrådar som sänds i samtalet om Abbuds färdigheter och deltar med en *vag känsla för spelets regler*, av samtalet att döma. Möjligen framstår känslan för spelet som mer diffus genom föräldrarnas svårigheter att samtala på svenska.

Samtalen på Björnen följer samma procedur som de på Apelsinen:

Föräldern: – Och man märker att era rutiner sätter sig lite hemma också.

Berit: – Jaha.

## BEDÖMNINGSPRAKTIKER OCH KULTURELL (RE)PRODUKTION

Föräldern: – Det här att man ska tvätta händer och göra vissa rutiner. /.../

Berit: – Ja, men det är ju bra. det är ju det som är meningen lite grand också, att det kan bli en rutin till hjälp hemma också.

Föräldern: – Ja, men man märker det och jag brukar ju återkoppla också; hur brukar du göra på dagis? om det är någonting som jag ser hur hon gör. Som om hon sörplar mjölk med sked eller så. /.../

Berit: – Sedan egentligen tycker jag också då vi kom till den här avdelningen det blev ju en väldigt skillnad just att ha dem i rätt så lika åldrar.

Föräldern: – Ja.

Berit: – Det blev ju väldigt bra det här förra våren också.

Föräldern: – Ja, startade upp med buffé och.

Berit: – Ja [skrattar till].

Föräldern: – De har lärt sig, ja de kan själva. /.../

Berit: – Vi kan ju göra så att du kan få titta på ett självporträtt i alla fall [gemensamt skratt].

Föräldern: – Vad många tänder, det har hon inte nu.

Berit: – Nej, precis de faller ifrån.

Föräldern: – Ja, det är så roligt, hon har så många detaljer för sig.

Berit: – Ja, absolut. Och sedan har vi våra intervjufrågor här som är rätt så roligt att läsa.

Föräldern: – Att läsa böcker var tråkigt, jaha det gillade hon inte nej.

Berit: – Nej, det tyckte hon inte om, inte just då i alla fall [skrattar till].

(Föräldrassamtal, Björnen, juni 2012)

Samtalet mellan Berit och föräldern ovan följer en procedur som liknar den på Apelsinen och som är kännetecknande för samtal i en förskolekontext, både förälder och förskollärare bidrar i skapandet av bilden av barnet, det som Gars (2002) kallar delad vårdnad. En annan utmärkande aspekt av förskolepedagogik och bedömning som är tydligt i samtalet är att barnet beskrivs och bedöms, i relation till göranden på förskolan och hemma, ett av kriterierna för osynlig pedagogik (Bernstein, 1983). Vidare är fokus i samtalet på generell utveckling i utvecklingspsykologiskt perspektiv, barns självporträtt

antas bli mer och mer detaljerade, liksom förskolan som pedagogisk praktik, homogena åldersgrupper och självservering vid måltiden förespråkas av både förälder och Berit. En *förhandlingskultur* kan sägas känneteckna både samtalet och det pedagogiska budskapet, som barnets förmågor och färdigheter bedöms mot. I det här samtalet ger föräldern uttryck för en god förståelse av förskolan som praktik och föräldrarsamtalet som form, men också för sådana värderingar om barnuppfostran som Berit och föräldern tycks vara överens om. Det kan förstås som att föräldern har ett *habitus* som stämmer överens med förskolehabitus vilket ger kulturellt kapital och en *god känsla för spelet*.

## Sammanfattning och reflektion

På de båda förskolorna framträder samma värderingar om alla likas värde i både planeringen av temat och bedömningarna av barnens sociala förmågor. Barnens språkliga färdigheter framstår också som ett viktigt område för utveckling och bedömning på båda förskolorna. Som framgår av analysen framträder olika socialiserande budskap på de båda förskolorna, man kan tala om olika uppfostringsstilar (Lareau, 2003) som förstärks genom bedömningarna. På Apelsinen talar jag om en *uppförandekultur* medan Björnen kännetecknas av en *förhandlingskultur*. Dessa skillnader kan också förstås i termer av olika *institutionellt habitus* (Bourdieu, 2000; Broady, 1991) som används och formas genom förskolornas bedömningspraktiker i den specifika förskolekontexten. Som Bourdieu och Wacquant (1992) uttrycker det kan habitus beskrivas som en socialt konstituerad *känsla för spelets regler*. Genom de erfarenheter som barnen på förskolorna gör och de aspekter som uppmärksammas i bedömningarna av hur de uppför sig, social förmåga, och kommunicerar, språkliga färdigheter, utvecklar de olika sätt att förhålla sig till och agera i världen. På förskolorna signaleras det pedagogiska budskapet i den osynliga pedagogiken genom otydliga igenkänningsregler och tolkas av barnen genom realiseringsreglerna. I den strukturerade praktiken på Apelsinen lyfts barnens *uppförande* och definierade enskilda förmågor fram medan det i den friare organiseringen av praktiken på Björnen betonar *förhandling* och barnens kreativitet och delaktighet. Detsamma gäller de bedömningar av språkliga färdigheter som fokuserar på *teknik* och enskilda språkliga färdigheter på Apelsinen, medan *kommunikation* och samspel lyfts fram på Björnen.

Genom hur förskolan verksamhet organiseras och hur bedömningen sker ges olika socialiserande budskap som kan kopplas till *habitus* och olika *kulturellt*



*kapital*. Dels kan habitus förstås i termer av förskolehabitus som olika föräldrar kan vara olika införstådda med och därför ha olika känsla för spelets regler. Dels kan habitus förstås som att det formas i förskolepraktiken, som Broady (1991) uttrycker det:

Bourdieu har envist försökt förklara beteenden med hänvisning till mötet mellan habitus och sociala omständigheter. Ja, noga taget tar förbindelsen mellan habitus och beteende vägen över ”strategier”. I Bourdieus analyser möter vi ideligen samma förklaringsmodell: en given habitus möjliggör ett bestämt register av strategier som, alltid i relation till de aktuella omständigheterna, ger människorna ett bestämt spelrum, en betingad frihet om man så vill. I denna mening är beteendena resultat av människors fria vilja och deras aktiva handlande. (ss. 232-233)

Föräldrarna till barnen på Björnen delar i hög utsträckning den kunskap av och förståelse för förskolans verksamhet och dess innehåll så som den genomförs i den dagliga praktiken på förskolan. I samtalen med lärarna på Björnen är föräldrarna i hög grad delaktiga i konstruktionen av förskolebarnet. Strategierna som finns tillgängliga för föräldrarna till barnen på Björnen ger dem ett relativt stort spelrum för att delta i förskolans praktik, bland annat i samtal med förskollärarna. Många av Apelsinens föräldrar delar inte den kunskap om förskolans verksamhet som lärarna där har. I samtalen med lärarna på Apelsinen deltar föräldrarna inte på samma sätt i konstruktionen av förskolebarnet. Det kan uttryckas som att deras sociala och kulturella kapital inte tillerkänns värde. Genom bedömningspraktikerna på förskolorna förstärks vissa sätt att vara på för barnen beroende på vad bedömningarna fokuserar på. Det kan tolkas som att olika *institutionellt habitus* skapas och omsätts i förskolornas bedömningspraktiker.



## Kapitel 10. Diskussion

Den här studien granskar förskollärares bedömningar av barnens utveckling, lek och lärande på två förskolor i en svensk kommun. Det övergripande syftet med avhandlingen är att undersöka de bedömningspraktiker som formas i förskolan under en tid när krav på dokumentation och redovisning av kvalitet är framträdande fenomen i samhället, både nationellt och internationellt (jfr Moss & Dahlberg, 2008; Olssen, 2006; Pons, 2012; Power, 1999; 2000; Sahlin-Andersson, 2000; Segerholm, 2012). De studerade bedömningarna görs i en kontext av förskolan som en institution styrd av lagar och förordningar. Bedömningspraktikerna måste därför förstås i relation till både statlig styrning och den konkreta förskolepraktiken.

Ett grundläggande mål för förskolan, liksom för hela utbildningssystemet är likvärdighet och alla barns lika möjligheter (SFS 2010:800; Lpfö 98; 2010; 2016). Det är ett eftersträvarvärt mål som ibland verkar vara svårt att uppnå. Enligt Beach och Dyson (2016) bidrar utbildningssystemet snarare till att ojämlikhet fortsätter att reproduceras, än att det erbjuder en möjlighet till social rörlighet. Därför är ett uttalat syfte med föreliggande avhandling också att ställa bedömningarna i relation till teorier om kulturell och social reproduktion. Observationer och dokumentationer av barnens utveckling och lärande ingår som del av förskolepraktiken. Det är en tradition av fostran och bedömning i relation till utvecklingspsykologiska variabler som förs vidare genom förskollärarnas handlingar i den dagliga praktiken (jfr Tallberg Broman, 1995; Lenz Taguch, 2000; Vallberg Roth, 2011). Bedömningar är alltså en integrerad del i vad som kan beskrivas som förskolans kultur (jfr Ehn, 1983; 1986; Markström, 2005). Som Tallberg Broman (1995) och Vallberg Roth (2011) påpekar lever innehåll, arbetssätt och bedömningsprocedurer vidare och förändras inte så mycket även om de teoretiska grunderna för verksamheten förändras. Med rötterna i barnkrubbor och barnträdgårdar har förskolan i Sverige, som i de andra nordiska länderna, vävt ihop omsorg och pedagogik i vad som har kallats en nordisk förskoletradition (Alasuutari, Markström & Vallberg-Roth, 2014). Förskolan har i denna tradition ställts i motsats till grundskolan, vilket bland annat har märkts i betoningen av att

barnen skulle *ledas* inte undervisas i de tidiga barninstitutionerna (Hultqvist, 1990; Johansson, 1994; Vallberg Roth, 2011).

De bedömningar som görs i förskolan är knutna till läroplanen och målen för verksamheten. För förskolor i Sverige, liksom i övriga nordiska länder, innebär det att uppmärksamheten ligger på barnens utveckling och sociala förmågor i ett helhetsperspektiv, snarare än på specifika kunskapsinnehåll (jfr Alasuutari, Markström & Vallberg-Roth, 2014). När fokus ökar på innehållsliga områden i läroplanen för förskolan (Lpfö 98, 2010) kan man anta att barnens kunskaper och färdigheter inom dessa områden i högre utsträckning än tidigare blir föremål för bedömning i förskolan. Men i förskolorna i den föreliggande studien låg fokus snarare på andra förmågor och egenskaper hos barnen. I detta avslutande kapitel diskuterar jag inledningsvis studiens resultat i relation till var och en av forskningsfrågorna. Först diskuteras alltså bedömningarna i relation till statlig styrning och de konkreta bedömningspraktikerna, givet denna styrning, granskas. Därefter analyseras bedömningspraktikerna med hjälp av teorier om kulturell och social reproduktion. Till sist diskuteras resultaten i förhållande till förskolans kompensatoriska uppdrag.

## Bedömningar som svar på statlig styrning

Statens styrning av förskolan kan fångas med begreppet *documentality* (Steyerl, 2003), ett begrepp som kan knytas till Foucaults begrepp *governmentality* (Foucault, 2003a; 2003b). Med detta synsätt skapar dokument, eller texter av olika slag, ”sanningar” om den goda förskolan, den goda pedagogiken och den goda förskolläraren (jfr Sjöberg, 2011). Genom statliga krav på redovisningar av förskolans kvalitet, bidrar förskollärare (och andra) på förskolorna i produktionen av denna sanning; vi kan tala om en *sanningsregim* (Foucault, 2003d). Det vill säga att de idéer om innehåll och arbetssätt i förskolan och om vad som ska bedömas och inte bedömas, vilka betraktas som sanna kommer att reproduceras, medan de som betraktas som falska kommer att tryckas ned.

Den här studien visar att styrningen genom mål och granskning fungerar kraftfullt på så sätt att förskollärare och förskolechefer *anpassar sig* till och lever upp till de förväntade kraven från statsmakten. De bidrar också samtidigt till sin egen styrning, det vill säga de reglerar sig själva och varandra, genom olika

så kallade *självt teknologier* (jfr Hermann, 2010). En sådan självteknologi är, med Foucaults egna ord, ”omsorg om det egna självet” (care of the self):

Care of the self is, of course, knowledge [connaissance] of the self ... but also knowledge of a number of rules of acceptable conduct or of principles that are both truths and prescriptions. To take care of the self is to equip oneself with these truths: this is where ethics is linked to the game of truth. (Foucault, 2003b, s. 29)

När förskollärarna berättar om sitt dokumentationsarbete, hur de anstränger sig för att inte bedöma barnen utan i stället bedöma verksamheten, kan det ses som ett exempel på just en sådan handling som speglar en ”omsorg om självet”. De *bekänner* också vilka misstag de har gjort och hur de numera arbetar på ett annat, bättre, sätt. I dessa samtal, som i det här sammanhanget kan ses som *games of truth*, eller sanningsspel, skapar subjekten, det vill säga förskollärarna, sig själva som professionella förskollärare med den ”rätta inställningen” till dokumentation och bedömning av barns utveckling och lärande i förskolan (jfr Foucault, 2003c). Samtidigt framträder fler berättelser om vad arbetet som förskollärare innebär och hur förskollärarna utför detta arbete som de ser som just ”det rätta” att göra. Förskollärarna bidrar härigenom till den stora berättelsen om att vara förskollärare, en sanningsregim eller en *grand narrative* (jfr Ashton, 2011). Men deras berättelser visar också en *ambivalens*. Å ena sidan framstår det som viktigt att fokusera på lärandet och att genomföra dokumentation av barnens utveckling och lärande. Å andra sidan framställer förskollärarna det som viktigt att vara följsamma mot barnen och inte bedöma de enskilda barnens prestationer. Resultaten visar vidare att de motiv som förskollärarna antingen anger explicit eller implicit grundar sina resonemang på, kan vara olika och till och med disparata. Motiven fungerar också som redskap för en statushöjning av förskolläraryrket. Framförallt används två typer av förklaringar, eller motiv, för det sätt som dokumentation och bedömning av barnen, enligt förskollärarna, bör göras. Den ena typen av motiv är riktade mot *lärandet*, som ett viktigt innehåll i förskolan, medan den andra inriktar sig på *dokumentation* som ett viktigt redskap i sig i det pedagogiska arbetet på förskolan.

### **Lärandefokus som statushöjande strategi**

En förklaring till att förskollärarna anammar de statliga kraven på att dokumentera och analysera barnens utveckling och lärande är att just barnens

lärande, både i läroplanen för den svenska förskolan (Lpfö 98) och i internationellt perspektiv (jfr Kampmann, 2013), betonas som ett viktigt innehåll i förskolan. Det viktiga lärandet framhölls av förskollärarna i den här studien som ett sätt att *höja statusen* för förskolan och förskolläraryrket. Inom ramen för denna diskurs, ”the Grand Narrative”, kopplas lärandet ihop med att förskolan lyder under skollagen. Det kan tolkas som att om förskolan styrs av skollagen förstår man att barnen lär sig saker och att undervisning bedrivs i förskolan. Förskollärarna berättade också om hur barnens föräldrar uppmärksammar och uppskattar förskollärarnas arbete för barnens lärande på förskolan. Allt detta sammantaget framstår i tolkningen av lärarnas samlade berättelser som statushöjande.

I ett historiskt perspektiv kan vi se att förskolan står på olika ben, både omsorg och lärande, *educare*, har betonats (Alasuutari, Markström & Vallberg Roth, 2014). Försök att höja förskolläraryrkets status har gjorts alltsedan yrket uppstod som ett sätt för kvinnor ur medelklassen att ta plats på arbetsmarknaden (Tallberg Broman, 1991). Utvecklingspsykologin har varit ett sätt att höja statusen genom att kunskap om barnets utveckling vetenskapliggjordes (jfr Lenz Taguchi, 2000). Observationer av barnens utveckling, i relation till olika psykologiska teorier, bland annat social- och personlighetspsykologiska teorier, har också varit ett viktigt inslag i förskollärares kunskap och yrkesutövning (Hultqvist, 1990; Lenz Taguchi, 2000; Simmons-Christenson, 1997). Genom sitt fostrande uppdrag är förskollärares roll ibland svår att skilja från familjens uppgift (jfr Gars 2002, Markström 2005). Tidigare analyser av förskolans läroplanshistoria (Enö, 2005; Hatje, 1999; Tallberg Broman, 1991) har föreslagit detta som en förklaring till yrkets relativt låga status. Att höja statusen för yrket har också varit en angelägen uppgift för förskollärares fackliga företrädare (jfr Berntsson, 2006). Exempelvis Enö (2011) pekar på vetenskaplighet som uttryck för professionaliseringssträvan och statushöjning av förskolläraryrket. Resultatet av den föreliggande studien indikerar att förskollärarnas anammande av de förstärkta skrivningarna i läroplanen fyller en funktion som höjning av yrkets status.

## **Dokumenterandet visar statusen**

I förskollärarnas berättelser om vad det innebär att vara en god förskollärare framstår dokumenterandet i sig som betydelsefullt. Förskollärarna förde fram

argument för att dokumentation gör det möjligt för dem att få syn dels på barnens lärande och dels på sitt eget arbete för barnens lärande. Andra argument som kom till uttryck var att genom att dokumentera kan barnen få syn på sitt eget lärande, liksom att barnens föräldrar får syn på vilket värdefullt pedagogiskt arbete som görs på förskolan. Dokumenterandet kopplas alltså i förskollärarnas berättelse ihop med både att synliggöra barnens lärande, och att synliggöra arbetet med lärandet på förskolan. Ett annat tydligt inslag i förskollärarnas berättelse om dokumentation är en koppling till vetenskaplighet, att dokumentationen ska vila på vetenskaplig grund. Pedagogisk dokumentation lyftes fram som något positivt, som har vetenskaplig grund och som är svårt, en kvalificerad professionskunskap som fordrar utbildning och träning. Studiens resultat tyder alltså på att dokumentation, och framförallt pedagogisk dokumentation, bidrar till att stärka statusen som förskollärare. Det är inte att dokumentera i största allmänhet som räknas, utan att dokumentera på ”rätt sätt”, det vill säga ett vetenskapligt grundat sätt och med syftet att åstadkomma och visa på barnens lärande, som ger status.

Som jag visade i kapitel sex är den statliga styrningsrationaliteten med *documentality*, och förskollärarnas *ansvarighet* (accountability) ett kraftfullt instrument. Tillsammans med den disciplinära styrningen, *självregleringen*, verkar de statliga kraven så att förskollärarna anammar och genomför den dokumentation och bedömning som de förväntas göra. Men, som resultaten indikerar, visar förskollärarnas berättelser också på en *ambivalens* inför att dokumentera och bedöma barnens lärande och utveckling.

### **Ambivalens och motstånd**

Den ambivalens som framträder i förskollärarnas samtal om bedömning och dokumentation visar sig också som ett *motstånd* mot de statliga kraven. Motståndet är i huvudsak riktat mot två företeelser. Förskollärarna opponerar sig dels mot att bedömning i förskolan skulle vara nytt och speciellt på det sätt som det framställs i policydiskursen, dels mot att de, som de uppfattar det, ska bedöma de enskilda barnens förmågor. Tillsammans bidrar båda delarna till att förskolans egenart, det vill säga, det signum som står för en specifik förskolekultur och som flera beskriver som förskolan som något annat än skola (Hultqvist, 1990; Johansson, 1994; Vallberg Roth, 2011) värnas och bevaras i den stora berättelsen om den goda förskolan. Det som är

kännetecknande för förskolan, i kontrast till skolan, i ett historiskt perspektiv är dels sammanvävningen av omsorg och undervisning, *educare*, dels helhetsperspektivet på det pedagogiska innehållet (jfr Skolinspektionen, 2016). Barnens kunnande bedöms inte i förskolan i relation till preciserade mål att uppnå i läroplanen (Lpfö 98). I stället antas barnen lära sig saker genom de aktiviteter som förskollärarna planerar och de erfarenheter barnen gör tillsammans med förskollärarna. Den ökande betoningen på lärande i förskolan blir därför ett dilemma för förskollärarna när det kopplas till enskilda barns lärande. Ett ökat fokus på lärande i förskolan fungerar å ena sidan statushöjande, å andra sidan försvagar det förskolans särart gentemot skolan. Dilemmat förstärks av statliga direktiv som verkar förskjutats i riktning mot en mer skolinriktad diskurs om förskolan (jfr Folke-Fichtelius & Lundahl, 2015) där lärande ses som alltmer centralt, samtidigt som det betonas att det är förskolans verksamhet som ska bedömas (Skolverket, 2005; Lpfö 98, 2010).

Enligt läroplanen ska barnens utveckling och lärande dokumenteras och analyseras för att kvaliteten på verksamheten ska säkras. På både Apelsinen och Björnen löstes dilemmat genom att förskollärarna menade att de bedömer verksamheten och inte de enskilda barnen. Resultatet bekräftar i denna del en tidigare studie av Sheridan, Williams och Sandberg (2012). Skolverket (2004; 2008b) fann tvärtemot i sina granskningar en ökning av bedömningar och test på individnivå i förskolor. Ökningen kunde iakttas både i relation till införandet av Lpfö 98 och mellan de två genomförda granskningarna. Men också Skolverkets studie visade att förskollärare samtidigt värnar förskolans särart och är oroliga för att förskolan ska bli för lik skolan (Skolverket, 2004; 2008b). Ändå visade en av studierna (Skolverket, 2008b) en ökad användning av IUP som ”tenderar att bli betygsliknande” (s. 59). Den ambivalens som jag finner i den här studien stämmer alltså överens både med tidigare studier och kvalitetsgranskningar från Skolverket (dock användes inte betygsliknande IUP på de två förskolor som ingick i min studie). Resultatet pekar på att förskollärarnas ambivalens grundar sig i ett *motstånd* mot att bli en annan sorts lärare än en förskollärare, det vill säga att de värjer sig för en roll mer likt grundskollärare (jfr Enö, 2011). Det kan tolkas som att förskollärarna, i Foucaults termer, ”*vårdar sig*” eller ”*lägger sig vinn om*” sitt eget ”*själv*”, nämligen sin identitet som just förskollärare (jfr Ball & Olmedo, 2013).



## Form och innehåll

En annan aspekt av de bedömningspraktiker som formas i relation till statlig styrning gäller form och innehåll. På båda de studerade förskolorna observerades en upptagenhet av bedömningarnas semantiska form, snarare än vad de handlade om, det vill säga på hur man språkligt skrev och talade om barnen, snarare än vilka aspekter av barnens utveckling och sätt att vara som fokuserades och hur dessa värderades. *Proceduren* att genomföra dokumentation om barnens lärande och utveckling var alltså framträdande. Detta fokus på görande och procedurer kännetecknar förskolans *osynliga pedagogik* (Bernstein, 1983), vilket också kan sägas karaktärisera förskolekulturen, en kultur som alltså lever vidare som form trots förändrade förtecken i form av teoretisk grund och samhällseliga värden (jfr kapitel 2). Som ett uttryck för denna kultur kan man se att den *regulativa diskursen* är överordnad den *instruktiva diskursen* (Bernstein, 2000). Förskollärarnas sätt att diskursivt hantera bedömning kan i Foucaults termer beskrivas som att de ”spelar sanningsspelet” Foucault (2003c) och bidrar till *sanningsregimen* om att dokumentera och bedöma barnen ”på rätt sätt”.

Det som förskollärarna lever upp till när de ”spelar sanningsspelet” verkar vara det som Pramling Samuelsson, Sheridan och Williams (2006) lyfter fram i en diskussion om kvaliteten i förskolan i relation till läroplaner från fem olika länder. I en förskola av hög kvalitet ska barnet ges en god start i livet säger författarna, och det innebär att:

In focus are the individual child's opportunities for building up knowledge and expressing their understanding of the surrounding world. High quality is also related to the competent and professional teacher with theoretical and pedagogical knowledge (s. 11)

Bedömningen av barnens utveckling och lärande ingår som en del av kvalitetsbedömning av förskolan, vilket är en av de maktstrategier som används för att styra förskolans verksamhet i önskad riktning i vad som kan benämnas som ett granskningsamhälle eller ett 'audit society' (Power, 1999; 2000; Sahlin-Andersson, 2000). I stället för preciserade anvisningar för hur arbetet ska utföras utpekade förskollärare och förskolechefer i läroplanen (Lpfö 98, 2010; 2016) som ansvariga för att utveckla och driva förskoleverksamheten i enlighet med angivna kvalitetsmål. Att utforma det pedagogiska arbetet på förskolan och den bedömning som görs där överlämnas alltså till förskollärare, och förskolechefer. Samtidigt blir genom

granskningar och olika stödmaterial vissa sätt att utforma och dokumentera förskoleverksamhet starkt styrande för utformningen av verksamheten. Till dessa sätt hör pedagogisk dokumentation, med sitt ursprung i Reggio Emilia-filosofin. Pedagogisk dokumentation kan fungera som ett instrument att bedöma barnens utvecklande förmågor för att utforma verksamheten därefter (Alnervik, 2013; Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994). Beroende på hur det används kan det emellertid också bli en dokumentationsform som objektifierar barnet (Bjervås, 2011; Dahlberg och Elfström, 2014).

### Statlig styrning – konsekvenser i praktiken

Att den statliga styrningen fungerar effektivt är viktigt för att samhället ska fungera. Utbildning och fostran genom samhällets försorg innebär överföring av kunskaper och värden som betraktas som värdefulla i samhället vid en viss tid. Studiens resultat visar att den dokumentation och bedömning som blir resultatet av styrningen emellertid tenderar att generera fokus på *göra-nivå* snarare än på en innehållslig nivå. Det vill säga talet om att bedöma verksamheten och inte de enskilda barnen blir viktigare än samtal om bedömningarnas syfte och innehåll. Förskollärarna *anpassar sig* till de formella kraven, samtidigt som de gör *motstånd* mot sådant som inte stämmer med deras uppfattningar av förskolläraryrket och synen på barn. En väsentlig aspekt är motståndet mot att bedöma enskilda barns färdigheter som sätts i motsats till förskolans pedagogik där lärande ses som en pågående process (jfr Enö, 2011). Barnens rätt att inte bedömas värnas på detta sätt i förskolläraernas handlande. Trots detta görs olika bedömningar av barnen på förskolorna. I en pedagogisk verksamhet som förskolans, där förskolekulturen också kännetecknas av *görande*, är det viktigt att granska vilka bedömningar som görs i det dagliga arbetet på förskolorna. Vad som bedöms hänger ihop med läroplanen, det vill säga det pedagogiska innehållet, och vilken teoretisk och praktisk kunskap förskollärarna har om barns utveckling och lärande. Dessutom har förskolekulturen, den traditionella praktiken av att ”göra förskola” (jfr Markström (2005), betydelse för bedömningarnas genomförande och utförande på förskolorna. Markström menar att både barn och föräldrar tillsammans med förskollärarna är involverade i detta görande genom att såväl skapa och följa som att överskrida rutiner. Hur bedömningarna av barnen tar form i den konkreta praktiken på förskolorna, givet de förutsättningar som den statliga styrningen ger, diskuteras i nästa avsnitt.

## Bedömningar i förskolans dagliga praktik

Som jag har påtalat tidigare talade förskollärarna på de studerade förskolorna inte gärna om att de bedömer barn i förskolan. De framhöll att de bedömer förskolans kvalitet och den egna pedagogiska verksamheten i stället för de enskilda barnen. Jag har ändå valt att tala om bedömning, i den mening det har definierats här, dels med utgångspunkt i tidigare forskning som pekar på att det trots detta tal faktiskt förekommer en mångfald av olika bedömningsformer i förskolan. Framförallt är det studier om dokumentation och bedömning som har gjorts kopplat till förskolan. Dels, menar jag att det är viktigt att tala om bedömning av barnens utveckling och lärande därför att det annars förblir dolt och underförstått i förskolepraktiken. I en kontext av förskolans *osynliga pedagogik* (Bernstein, 1983) kan barn som i sin grundsocialisation har införlivat andra ageranden och värderingar än de som räknas i den svenska förskolan, ha svårare att känna igen och realisera det som förväntas av dem (jfr Bernstein, 1990; 2000). På så sätt riskerar också ojämlika maktrelationer och pedagogiska identiteter att reproduceras trots förskollärarnas intention att ge alla barn lika möjligheter.

Traditionen av att observera och bedöma barn i relation till utvecklingspsykologiska teorier har under flera år, inte minst efter barnstugeutredningen 1986, varit avförd från den statliga styrningens agenda (jfr Tallberg Broman, 1995). Samtidigt lever den uppenbarligen kvar i hur förskollärarna talar om att bedöma, eller snarare i deras tal om att inte bedöma, barnen på förskolan. Resultaten visar att förskollärarna ställde ”det gamla” nämligen att utgå från utvecklingspsykologi mot ”det nya” nämligen att utgå från barnet som subjekt emot varandra. På samma gång visar de resultaten i föreliggande studie att förskollärarna observerade barnen i den dagliga praktiken på förskolorna med ofta outtalade syften och underförstådda idéer om barnens utveckling och lärande. Det är en praktik som lever vidare genom förskollärarnas handlingar i den dagliga förskolepraktiken. Trots förskollärarnas uttalade ambition att inte bedöma barnen, eller beskriva vad barnen inte klarar utan snarare beskriva barnens förmågor och förskolans arbete, var *bristperspektivet* framträdande i de faktiska beskrivningarna om barnen (jfr Lenz Taguchi, 2000; Lutz, 2009), dels ”mellan raderna” men också, och inte minst, genom användningen av TRAS och i förskollärarnas samtal om och dokumentation av barnen.

När förskolans roll i utbildningssystemet närmar sig skolans, finns det anledning att undersöka om bedömningarna av barnen på förskolorna ändrar karaktär. Man kan anta att ett fokus på (uppnående)mål som gäller barnens färdigheter och kunskaper ökar som en följd av det ökade fokus på lärande som också lärarna i den här studien lyfter fram som viktigt. Som vi har sett så har tidigare forskning också visat att bedömning av kunnande på individnivå har ökat i nordiska förskolor under senare år (t. ex Vallberg Roth, 2012, 2014; Åsén och Vallberg Roth, 2012). Denna form av bedömning av kunnande på individnivå har jag alltså dock inte funnit på de här studerade förskolorna.

### **Bedömningspraktiker – form framför innehåll**

Förskollärarna observerade barnen under den dagliga praktiken ”i farten” på förskolorna i relation till olika situationer av lek och rutiner. Jag ser dessa observationer som (re)produktion av förskolekulturen, det vill säga den tradition av att observera barnens sysselsättning i relation till utvecklingspsykologiska teorier (Johansson, 1994; Lenz Taguchi, 2000; Tallberg Broman, 1991; 1995; Vallberg Roth, 2011) vilket alltså har varit ett centralt innehåll i förskolläraryrket under lång tid. Men observationerna ”i farten” kan också tolkas som ett uttryck för förskolan som något annat än förskola, där förskollärare och barn lär tillsammans. I den här studien framträder bilden av att förskollärarna menar att de lär känna barnen när de är tillsammans i den dagliga praktiken. Förskollärarna uttryckte att de genom att lära känna barnen också kan lägga tillräta miljön på förskolan och stötta barnen i deras lekar tillsammans med de andra barnen.

Innehållet i de mer planerade bedömningarna, framförallt den skriftliga dokumentationen, som gjordes till exempel inför föräldrasamtal och överlämnandesamtal, fokuserade i de studerade förskolorna på lek, eller social förmåga, och på språk, som språkutveckling och kommunikation. Den förväntade ökningen av fokus på barnens kunskaper om och i förskolans kunskapsinnehålliga områden matematik, estetik, naturvetenskap och teknik, gick inte att finna i bedömningspraktikerna på de studerade förskolorna. Trots att samtliga förskollärare lyfte fram *lärandet* som viktigt framstod alltså inte *lärandeinnehållet* som lika betydelsefullt. Bedömningarna, att observera och dokumentera barnens görande framstod därigenom som en *procedur* snarare än som bedömning av förväntade kunskaps- eller kunnandeinnehåll. Den regulativa diskursen, form, var på så sätt framträdande medan den instruktiva

diskursen, innehåll, var mindre synlig (Bernstein, 2000). I förskolans praktik, som kännetecknas av en förskolekultur med osynlig pedagogik och där görandet fokuseras, framstår inte bedömning av barnens tillägnande av specifika lärandeinnehåll som viktigt att göra. Proceduren, att dokumentera med fokus på verksamheten eller använda pedagogisk dokumentation, att visa att man inte bedömer enskilda barn framstår härigenom som ett iscensättande av ett ”spel”. Det blir viktigare att spela spelet väl än att analysera innebörderna i lärandet, det vill säga vilket lärandeinnehåll och vilka kunskaper som barnen förväntas utveckla genom den förda pedagogiken.

I den konkreta praktiken bedöms alltså barnen, med avseende på lek och social förmåga, som en fortsättning på den förskoletradition av observation ”i farten” (Lenz Taguchi, 2000) tillsammans med nya krav på dokumentation av varje enskilt barns lärande och utveckling (Lpfö 98, 2010). Dessa praktiker vävs samman och bildar förskolans bedömningspraktiker. Betoningen av den diskursiva normen att bedöma verksamheten och inte de enskilda barnens prestationer tycks förstärka antaganden om lärande som en tyst osynlig process, vilket är ett kännetecken på osynlig pedagogik (Bernstein, 1983). Att utveckla den sociala förmågan är på förskolan något som ingår i fostransuppdraget och blir därigenom kopplat till rådande värden i samhället. Vad som uppfattas som en god social förmåga hos barn skiljer sig förvisso åt mellan olika tider. Man kan anta att det också skiljer sig åt mellan olika samhällsklasser och kulturer. I de bedömningar som gjordes på de studerade förskolorna, både de skriftliga bedömningarna och samtalen, framstod det som att det underförstått förelåg konsensus om ”den goda leken” (jfr Tullgren, 2004). Då bedömningskriterierna är outtalade, och till och med avvisas som bedömning, är det förskollärarnas underförstådda antaganden om barnens utveckling som ligger till grund för bedömningar om barnens lek och sociala förmågor. Som Bernstein (1983) påpekar uppfattar barnen och lär sig hur de förväntas uppföra sig också när de är outtalade som i den osynliga pedagogiken.

### **Barnet dolt mellan raderna**

En konsekvens av dels den osynliga pedagogiken och dels hur förskollärarna menade sig fokusera på att bedöma verksamheten och inte de enskilda barnen är att barnet blir dolt, men framträder ”mellan raderna” i texterna om verksamheten. Ofta formulerades barnens lekförmåga i termer av att barnet

leker bra, och innehöll beskrivningar av lekar tillsammans med andra respektive av ensamlek. När lekförmågan bedömdes brista, skrev förskollärarna i stället om verksamheten och hur den skulle bidra till att leken utvecklades. Det vill säga mellan raderna om verksamheten framträder barnet som någon som är bra eller mindre bra på att leka. På samma gång blir barnets sociala förmåga bedömd i relation till förskollärarnas underförstådda och outtalade teorier om utveckling av social förmåga. Därigenom blir det snarare barnens personlighet som blir fokus i bedömningen än den pedagogiska verksamheten. Genom användningen av TRAS synliggörs också vissa specifika aspekter av lek och social förmåga. Med Bernsteins begrepp blir alltså klassifikationen stark med avseende på de specifika aspekterna och bedömningskriterierna blir tydliga. Dessa aspekter blir därigenom särskilt uppmärksammade när förskollärarna observerar och dokumenterar barnens utveckling. Utvecklingen bedöms också specifikt i relation till det svenska språket, inte minst vad beträffar lingvistiska aspekter. Att utveckla lekförmågor eller språkliga färdigheter sågs alltså i bedömningarna på förskolorna som en process som pågår under lek och socialt samspel.

### **Lärande - en generell förmåga**

Givet att barnens lärande framstod som så centralt i lärarnas *tal*, är det en smula förvånande att de direkta bedömningarna visade sig innehålla överraskande få exempel på specifikt lärande- eller kunskapsinnehåll. Snarare än bedömningar i relation till kriterier baserade på specifikt lärande eller kunskapsinnehåll, beskrevs lärandet i generella termer om barnens nyfikenhet och vetgirighet. Det var särskilt framträdande på Björnen, där barnen företrädesvis kom från familjer med ”svensk” medelklassbakgrund och där föräldrarna genom sin egen erfarenhet av normer, innehåll och procedurer i svensk förskola och skola, kan antas ha utvecklat en förtrogenhet och samsyn. På Apelsinen kopplades barnens lärande till portfoliopärmen där barnens ”göranden” beskrevs som exempel på lärande under olika rubriker med mål från förskolans läroplan som grund. Det lärande som illustrerades på detta sätt verkade vara tydligare för förskollärarna än för barnen själva.

Också lärandet knyts till förskollärarnas underförstådda antaganden om hur till exempel språk estetiska färdigheter och matematisk förståelse utvecklas. Paradoxalt nog verkar förskollärarnas strävan att inte bedöma det enskilda barnets färdigheter innebära att bedömningar av barnen som

personer, genom lek och sociala förmågor, framträder tydligare än det diskursivt så högt värderade lärandet. Med ökat fokus på lärande kunde man tänka sig att barnens färdigheter i specifika innehållsliga ämnen skulle få större utrymme i bedömningarna. Det skulle också kunna ligga till grund för ställningstaganden om hur den pedagogiska verksamheten skulle arrangeras och utvecklas för att alla barn, oavsett resurser och bakgrund, skulle få större möjligheter att utveckla sådana färdigheter och kunskaper som värderas i utbildningssystemet och majoritetskulturen. Exempelvis har Björklund (2008) visat hur barn, 1-3 år, utvecklade en förmåga att gå från det konkreta och synliga till det abstrakta genom förskolans berättarkultur. Lundström, (2015) pekar på att förskollärares förmåga att dels planera för ett matematiskt innehåll i verksamheten, dels fånga upp barnens upplevelser i vardagen för att utveckla matematiska resonemang kan gynna matematisk förståelse. Det kan, menar författaren ge barnen grundläggande matematiska färdigheter. Flera forskare pekar också på att förskolebarns matematiska erfarenheter och förståelse gynnar deras färdigheter i skolan (de Lange, 2003; Siegler, 2009). Dessutom visar studier att barn med mindre resursstark socioekonomisk bakgrund kan kompenseras i förskolan genom att de ges möjlighet att lära sig det formella matematiska språket (Clements et al., 2013).

På de studerade förskolorna finns det exempel på att barnens kunnande inom olika områden kommenterades i dokumentation och samtal. Det var emellertid alltså snarare i generella termer och ofta utan att barnen gjordes medvetna om sitt kunnande. Verksamheten planerades, och barnens uppförande bedömdes, huvudsakligen i relation till sociala och värdegrundade mål. De bedömningar som ges på förskolorna sänder också delvis olika socialiserande budskap. Härnäst ställs bedömningarna i relation till kulturell och social reproduktion.

## Socialiserande budskap i förskolans bedömningspraktik

Genom förskolornas bedömningspraktiker av social förmåga och lek sänds olika budskap om förväntat uppförande. Jag kallar det *social förmåga som uppförande* respektive *social förmåga som förhandling*. Ett annat område som sänder olika socialiserande budskap i bedömningarna är språkförmåga. De budskap som sänds om förväntad språkförmåga genom bedömningarna kallar jag *språk som innehåll* respektive *språk som kommunikation*. Dessa olika budskap grundar

sig i hur social förmåga och språkfärdigheter klassificeras, det vill säga stark eller svag klassifikation (Bernstein, 2000). Med social förmåga som uppförande definieras, företrädesvis på Apelsinen, vissa enskilda kriterier för barnens uppförande som utgör grund för förskollärarnas bedömningar. Social förmåga som förhandling innebär i stället att det är barnens förmågor till argumentation och förhandling i socialt samspel som värderas och bedöms. På liknande sätt innebär språk som innehåll att språkliga färdigheter kopplas till att kunna tala och förstå, att göra sig förstådd på svenska. Enskilda specifika färdigheter som uttal, ordproduktion och begreppsförståelse blir föremål för bedömning framförallt på Apelsinen, dvs. förskolan i den mångkulturella stadsdelen med svag socioekonomisk status. Språk som kommunikation, å andra sidan, fokuserar på användningen av språket som ett medel för att kommunicera, i betydelsen argumentera och utforska språket för till exempel berättande, i olika sammanhang. Det är företrädesvis på Björnen, dvs. förskolan i det socialt och ekonomiskt privilegierade området, som barnens språk bedöms på detta sätt.

En stark klassificering gör det, enligt Bernstein, lättare för en individ dels att urskilja vad som ska läras, dels att agera på ett ändamålsenligt sätt. Bernstein benämner detta som att den lärande behärskar ”igenkänningsregler” (recognition rules) respektive ”realiseringsregler” (realisation rules) för den aktuella lärsituationen. Utifrån denna teori skulle en stark klassificering således kunna innebära en fördel för barn vars sociala och språkliga förmågor skiljer sig från de som förväntas i den svenska förskolan. I det här sammanhanget kan barnen som har ett annat modersmål än svenska och som kanske har lärt sig andra koder för socialt samspel än de som implicit genomsyrar normerna på förskolan, få syn på *igenkänningsreglerna*, och efterkomma *realiseringsreglerna*, det förväntade budskapet. Förskollärarna på Apelsinen lägger sig vinn om att både barnen och föräldrarna ska förstå språket och förskolans pedagogiska uppdrag. Samtidigt innebär emellertid den starka klassificeringen och betoningen på att förmedla snarare än förhandla att barnens möjligheter att utveckla mer utforskande och argumenterande språkliga och sociala färdigheter begränsas. De språkliga färdigheter och sociala förmågor som barnen behärskar på sitt modersmål och tillsammans med sin familj riskerar att inte komma till uttryck i förskolan. Det innebär i sin tur att det blir svårare för barnen att komma till sin rätt i förskolan (jfr Berhanu, 2001). Detta kan också vara en av förklaringarna till överrepresentation i specialklasser (jfr Berhanu & Dyson, 2012).



Svagt klassificerade sociala förmågor och språkliga färdigheter innebär å andra sidan att igenkänningsreglerna och realiseringsreglerna blir mer diffusa och svårare för barnen och föräldrarna att tolka. På Björnen är både sociala förmågor och språkliga färdigheter mer öppna för olika tolkningar av både barn och föräldrar, även om viktiga värden om hur man bör vara mot varandra liksom vissa språkliga färdigheter också preciseras. Detta skulle gynna barn från socialt privilegierade grupper som kan antas ha tillgång till både sociala koder och språkliga färdigheter som värderas. Det vill säga till de igenkännings- och realiseringsregler som är användbara i sammanhanget. Det är också något som generellt kan gagna barns agens och inflytande och därför vore önskvärt att förskolan möjliggör för alla barn, också för dem som i mindre grad har tillgång till dessa värderade koder och färdigheter genom sin socialisation i familjen. I studien har jag analyserat de olika bedömningspraktikerna i förskolan med hjälp av Bourdieus teori om ”känsla för spelets regler”, eller habitus och kulturellt kapital (Bourdieu & Wacquant, 1992). Med kulturellt kapital avses i detta sammanhang att ha tillgång till de spelregler som gäller för förskolekulturen i svenska förskolor. Genom analysen vad som fokuseras i bedömningarna liksom hur samtalen utformas, framförallt mellan förskollärare och föräldrar, har jag funnit att förskolorna förmedlar olika socialiserande budskap. En möjlig konsekvens av detta är att förskolornas bedömningspraktiker både producerar och reproducerar *olika habitus* (Bourdieu, 1990; 1997; Broady, 1991) och genererar olika *kulturellt kapital*. I förlängningen skulle det kunna leda till att barn på förskolor med olika institutionellt habitus ges olika möjligheter för skolframgång och senare därmed tillträde till högre utbildning och framträdande sociala positioner. Även om utbildning inte är den enda faktorn som har betydelse för social framgång (jfr Baudelot & Establet, 1977) kan man anta att förskola och skola speglar en sådan samtalsstil och förhandlingskompetens som är framgångsrika på dominerande arenor.

## Slutsatser

Bedömningarna i förskolan – hur de görs och vilka betydelser de tillskrivs – påverkas av förskolans styrning, som å ena sidan kan beskrivas som decentraliserad, å andra sidan som recentraliserad, och av att förskolans uppdrag har blivit mer likt skolans. Studien visar att det är *form* snarare än *innehåll* som är i fokus för förskollärarna i de bedömningar som de gör. I

förskollärarnas berättelser framstår det som viktigt att bedöma och att bedömningarna har en till synes vetenskaplig grund och korrekt form. Genom att göra bedömningar som har en form som känns igen som professionell visar förskollärarna att de själva är professionella, vilket höjer deras *status*. Vidare framstår det i förskollärarnas tal som att ett kriterium för professionella bedömningar är att det är verksamheten och det egna arbetet som bedöms, inte barnen. Detta kan också tolkas som ett sätt för förskollärarna att hävda förskolan som unik och annorlunda än skolan, med andra pedagogiska traditioner och en annan teoretisk grund (jfr Hultqvist, 1990; Lenz Taguchi, 2000).

Förskolan har, som vi har sett i kapitel 2, en tradition av omsorg och fostran snarare än undervisning och den teoretiska grunden är utvecklingspsykologisk och socialpsykologisk snarare än didaktisk. Som en följd av detta har förskolan också använt andra verktyg för bedömning, med observationsscheman för barnens beteende snarare än prov för att pröva barnens kunskaper. Varken på Björnen eller Apelsinen var fokus på kunskapsinnehåll i bedömningarna, det är den *regulativa diskursen* om social ordning som framträder snarare än den *instruktiva diskursen* om kunskap (Bernstein, 2000). Trots vad förskollärarna själva hävdade, riktades bedömningarna i de undersökta förskolorna främst mot de enskilda barnens beteenden och därigenom kan de sägas bilda en form av *dold läroplan*. I detta kom barn med svensk bakgrund på den förskola som fanns i ett socialt privilegierat område ofta att konstrueras som mer kreativa, självständiga och språkligt och socialt kompetenta, vilket inte på samma sätt var fallet med barnen på förskolan i det mångkulturella och socioekonomiskt svagare området, där de socialiserande budskapen snarare handlade om konformitet och anpassning. De barn som har en annan lingvistisk, kulturell och klassmässig bakgrund riskerar också snarare att oftare bedömas vara i brist och att inte få erkännande för sina kompetenser, förhållningssätt och kulturella och språkliga resurser. Bedömningarnas ”dolda läroplan” såsom den utvecklas på förskolor med olika institutionellt habitus, riskerar på så sätt att leda till att barn från familjer med starkt kulturellt kapital får större chans att utveckla sin tilltro till sin egen förmåga och sin benägenhet att interagera språkligt och socialt på sätt som erkänns som kompetent än barn från familjer med svagt kapital (starkt och svagt ska i det här sammanhanget inte tolkas i absoluta termer utan i relation till ”den dominerande kulturen”).

## Förskolans möjlighetspotential

Det finns alltså två skäl till att förskolans upptagenhet av bedömning kopplat med avståndstagandet till skolans kunskapsfokus riskerar att missgynna barn på förskolor som Apelsinen, dvs. förskolor där flertalet barn har annan bakgrund än svensk medelklass. För det första kan det finnas en risk att barnen där får mindre stöd att utveckla kreativitet och självständighet, när förskolans pedagogik är mer inriktad på att barnen ska lära sig det svenska språket på en grundläggande nivå och att följa regler, än på att använda språket för att fantisera, utveckla och uttrycka sin vilja och att förhandla. För det andra kan det innebära en risk att barnen ges sämre förutsättningar att utveckla de kunskaper och förmågor som är förknippade med skolframgång genom att kunskapsinnehållet i förskolan, genom osynlig pedagogik och vaga bedömningskriterier, inte görs tydliga vare sig för förskollärarna eller barnen.

Utifrån denna analys av studiens resultat skulle ett par potentiella utvecklingsområden för bedömningspraktiker i förskolan kunna påverka rådande förhållande och öka chanserna för att alla barn får likvärdiga möjligheter att utveckla både kunskaper och självständighet och tilltro till sin egen förmåga. Ett sådant utvecklingsområde är att arbeta mer systematiskt för att alla barn, även barn på förskolor med många flerspråkiga barn, ska få stöd och uppmuntran att utveckla kreativitet och självständighet. Förskolor behöver utveckla kompetens kring hur språklig och kulturell variation kan användas som en resurs för lärande i förskolan. Ett annat utvecklingsområde är att sätta barnens kunskapsutveckling i fokus snarare än deras personlighet och beteende. Detta kan gynna särskilt barn med annan språklig och kulturell bakgrund. Vi vet t. ex att det finns en stor kompensatorisk effekt i att på förskolor arbeta på ett medvetet sätt med numeracitet (Krieg, m. fl, 2015). Låg social och utbildningsmässig bakgrund får betydligt mindre effekt när det gäller skolresultat för barn som har gått i sådana förskolor. Då kan formativ bedömning vara ett bra redskap, det handlar om att bedöma barnets förståelse för att utveckla ny kunskap och inte om att betygssätta barnen (jfr Dunphy, 2010).

Samtidigt kan förskollärarnas värnande av förskolans särart ses som ett sätt att skydda barnens ”rätt att inte bedömas”. Att förskollärarna motsätter sig bedömning av enskilda barn i förskolan kan också vara uttryck för en strävan att motverka tendenser som symboliserar distans och känslomässig neutralitet. Enligt Enö (2011) kan professionaliseringssträvanden tolkas som en

nedvärdering av närhet och omsorg, som har varit (och är) ett signum för förskolan. När förskollärarna bedömer barnens sociala förmågor och välbefinnande ”i farten” är det på samma gång ett uttryck för att ta omsorg om barnen, att lära känna barnen för att ge omsorg och stöd. I den kontext av osynlig pedagogik och samtidigt krav på att dokumentera barnens utveckling och lärande blir dessa bedömningar inlemmade i en dokumentationskultur där barnens sociala förmågor bedöms med hjälp av kartläggningsinstrument som riskerar att reducera bilden av barnet till fördefinierade kategorier.

Det dilemma som förskollärarna upplever handlar både om motstridiga i budskap från statlig styrning, och om motstridiga sätt att se på förskolan som något annat än skola å ena sidan och som likt skola å den andra sidan. Jag skulle vilja föreslå att förskolans tradition av att bedöma ”hela barnet” som förskolan i en educate-modell står för är en god grund för att gynna alla barn möjlighet att utveckla tilltro till sin egen förmåga och sin benägenhet att interagera språkligt och socialt på sätt som erkänns som kompetent. Genom kritisk reflektion av den egna bedömningspraktiken, kan innehållet i det pedagogiska budskapet, det vill säga den *instruktiva diskursen* (Bernstein, 1983) förstärkas. Både i de konkreta bedömningarna och i samtalen om vilka bedömningar som görs kan den *osynliga pedagogiken* synliggöras och därmed möjliggöra agens och delaktighet för både barn och förskollärare och föräldrar. Om bedömningar av barnens lärande görs mer explicit i bedömningarna kan pedagogiska strategier användas för att utveckla barnens kunnande inom olika områden. De bedömningar som görs av barnens sociala förmåga, eller barnens uppförande, kan i stället för att reducera bilden av barnen till fördefinierade kategorier ta utgångspunkt i barnens intressen och hjälpa förskollärarna att se och tolka barnen som fullödiga individer. Bedömningarna kan sedan användas för att anpassa verksamheten i förskolan till barnens behov och intressen på kort och lång sikt. Diskussionen om bedömning av barnen, deras utveckling och lärande i förskolan, behöver handla om *vad* som bedöms och *hur* bedömningarna används snarare än *om* bedömning ska göras.

## Summary

Ever since the first institutions for childcare were founded in the mid-19th century, Swedish preschool teachers have observed and assessed children's development and learning. With social change and changes in the way children and childhood have been viewed, the focus of the assessments has also varied. Sometimes the focus of attention has shifted between cognitive and social developmental aspects, content knowledge and caregiving and socialization. Our day and age – the beginning of the third millennium – is often spoken about as a time of intense documentation and evaluation of children's development and learning in preschools. Vallberg Roth (2009), for example, writes about changed, institutionalized assessment practices in the field of education as well as an increase in formal assessment and documentation from the early years. According to Lundahl and Folke-Fichtelius (2010), systematic assessment of individual children's abilities, knowledge and competence is a salient phenomenon of modern society. Still, preschool teachers themselves are very reluctant to use the term assessment in regard to their work with children. They would rather say that they are mapping or describing the children's development and learning. Nor is assessment a term that can be found in Swedish legislation, regulations or other national policy documents that regulate the work done in preschools. With regard to the requirement of following and analyzing children's development and learning, we find the following sentence in the National Curriculum for the Swedish Preschool (Lpfö 98, 2010; 2016):

By continually and systematically documenting, following up on, and analyzing the development and learning of every child, preschool teachers shall take responsibility for such development and learning, thus making it possible to evaluate to what extent the preschool secures the child's opportunities to develop and learn according to the goals and intentions set out in the curriculum. (My translation)

Although the concept of assessment is not mentioned in the text, the requirement to continually and systematically to document and analyze the child's development and learning actually amounts to an assessment of every child's development and learning. Preschool is the first stage of the Swedish

public school system and it reaches out to almost all children in Sweden. Judging from preschool teachers' statements, in which they claim that it is the institution – not the children – being assessed, assessment seems to be a taboo subject. This study's focus is on what sort of assessment practices take shape in preschools and how these can be understood.

## Background and purpose

When we talk about assessment in the context of education, we often talk about it in relation to marks or grades and as a measurement of a specific content knowledge. The concepts *summative* and *formative* assessment are used to differentiate between assessment *of* as opposed to assessment *for* learning (Bennet, 2011; Cizek, 2010; Korp, 2011; Vallberg Roth, 2014). Formative assessment is thus linked to the purpose of assessing the knowledge gained at a particular point in time and assessment for the purpose of developing knowledge, respectively. Preschool in a Nordic context is characterized by a strong integration of caregiving and education. The term often used for this model is *educare* (Cf. Tallberg Broman, 2015; Skolverket, 2008b; Vallberg-Roth & Månsson, 2011). In this type of curriculum design, there is a focus on more comprehensive aims and broader developmental goals. The assessment of children in conjunction with preschools in Sweden has traditionally focused on the children's natural development in relation to the theories of developmental psychology (Hultqvist, 1990; Johansson, 1994). Another model that can be found in Australia, Canada, France, Ireland, Holland, the UK and the USA, among other places, is characterized instead by school-like content and methods, clearly defined learning goals, and the testing of knowledge and skills (Åsén & Vallberg Roth, 2012).

Also regarding research, there appears to be a specific Nordic approach. It is characterized by a focus on the work of the institution, whereas in other international research on assessment in early childhood education, there is more focus of learning outcomes at the individual child level (Bennett, 2010; Vallberg Roth, 2015). In recent years, however, there has been a tendency in Nordic preschool studies (Vallberg Roth, 2012; 2014; Åsén och Vallberg Roth, 2012), to carry out research that focuses on the work of the institution *as well as* at the individual level. The current study investigates the assessment practices that take shape in preschools in an era of changing national policy.

## SUMMARY

These policies are seen as part of an *audit society*, as Power (1999; 2000) names it. Or in Sahlin Andersson's (2000) words:

We now have a society characterized not only by ever more pervasive documentation, evaluation, revision, and auditing; we also have a society in which our institutions are shaped and documented for the purpose of making revision possible.

The audit society is a global phenomenon that coincides with social change and the new models for public policy, especially the model called New Public Management (NPM). These changes in the way that public institutions are governed are also connected to neoliberal ideas. According to Segerholm (2012), starting from the end of the 1980s there has been a shift toward neoliberalism that has caused management ideas to be adopted within public institutions such as preschools. According to these neoliberal ideas, the state's involvement should be grounded in market-based laws and strategies, such as NPM (Cf. Sjöberg, 2011). In the spirit of neoliberalism, practices were developed that enable the state to exert control from a distance (Larner, 2000). Forsberg (2014) asserts that the audit society has come about as a result of a distance between politics, management, and practice. When municipal school plans and local work plans are no longer regulated by the state, the demands for systematic monitoring and evaluation increase. Instead of being centrally controlled by detailed regulations, institutions such as preschools are regulated through set goals and decentralization.

The decentralization of power to the municipal and institutional level can therefore be said to be a *re-centralization*. Preschools are regulated by school legislation and the arena in which the national curriculum takes shape; hence, the state's control increases through evaluations, inspections, and quality control (Cf. Lindgren, 2006; Vallberg Roth, 2011; Forsberg, 2014). A salient aspect of quality control and policy regarding goals and learning outcomes for preschools is the extensive documentation required (Asp-Onsjö, 2011). The demands for documentation of children's development and learning that are clearly outlined by the curriculum (Lpfö 98, 2010; 2016) can be seen as an expression of an auditing technique, *documentality* (Steyerl, 2010). Through the extensive documentation, annotations and descriptions of what goes on in for instance a preschool, there is a permeation of a certain *production of truth* which turn into government.

The assessment practices examined here are thus analyzed in a context of national policy, but are studied in concrete preschool practice or preschool culture. As previously stated, assessing children's development in relation to the theories of developmental psychology has historically speaking been a central part of preschool teachers' work (Cf. Lenz Taguchi, 2001). As an assessment practice that is part of preschool culture, assessment of children's development and learning in preschool is carried forward in the daily practice of preschools (Tallberg Broman, 1995; Vallberg Roth, 2011). With its roots in nursery schools and kindergartens, the Swedish preschool has, like other preschools in the Nordic countries, traditionally taken for granted the integrated notion of caregiving and education (Alasuutari, Markström & Vallberg-Roth, 2014). Preschools have also been socially constructed in opposition to, as something other than, school (Hultqvist, 1990; Johansson, 1994; Vallberg Roth, 2011). These circumstances have impacted the way assessment practices in Swedish preschool have developed

In the current study assessment is defined as the descriptions of children that teachers provide, which define and/or evaluate the child's abilities, knowledge and behaviour in relation to articulated or unarticulated expectations and norms. The study is grounded in the tradition of social constructionism (Berger & Luckmann, 1966/1991). Basing my argument on the work of, among others, Hannus och Simola (2010), I argue that a study of assessment in relation to national policy requires analytical concepts that unite the different levels. In this study I make use of Steyerl's concept of *documentality*, which is grounded in and details Foucault's concept of *governmentality*, in order to analyse the way national policy affects assessment practices. To be able to examine the way assessments are made in the concrete practice within the framework of present conditions, I employ Bernstein's concept of *instructional* and *regulative discourse* in conjunction with *invisible pedagogics*. Finally, I place assessment practices in relation to theories of social reproduction, and various socializing messages.

## Purpose

The purpose of this study is to scrutinize the assessment practices that take shape as preschool teachers perform their work in a state institution. Assessment practices, as they are implemented, are placed in relation to



theories about policy and cultural as well as social reproduction. Accordingly, the following research questions are posed:

- 1. How are documentation and assessment practices formed in relation to (de) and (re)centralized national policy?
- 2. What concrete assessment practices are formed in the pedagogical work carried out in preschools?
- 3. What socializing messages are communicated in assessments at two preschools attended by children from different social backgrounds, and how can they be understood in relation to cultural and social reproduction?

## Method

The study was conducted with an ethnographic approach and set in two preschools that are located in areas that differ in terms of socio-economic status and ethnic diversity. It could further be described as a critical ethnography (Cf. Thomas, 1993), in that it aims to develop an understanding of the ways that national educational policy and NPM affect assessment practices in preschools as part of their institutional culture, and what consequences that may have for children's identities, agency and future opportunities

One of the preschools, which I refer to as Apelsinen, is located in a so-called multicultural area where the majority of residents were born outside Sweden. The area can be described as socially and economically disadvantaged, since many of the families receive welfare or have low-income jobs, and many lack adequate living space (Cf. Boverket, 2010). The other preschool, referred to as Björnen, is located in a socially and economically privileged residential area. Unemployment is very low and income levels are high compared to the rest of the city and the national average. The percentage of residents that were born outside Sweden is significantly below the national average.

Ethnographies can be described as studies of cultures, in which multiple methods are used and various forms of data are produced (see, for example, Hammersley & Atkinson, 2007; Aspers, 2011; Walford 2008). The current study is based on data from observations, informal conversations and interviews as well as collected documentation about the children in the two sites. The study can thus be seen as a case study, which is common for

ethnographic studies, and the significance and consequences of the preschool teachers' assessments have been analysed and interpreted using concepts within the theoretical frame of the study (Hammersley & Atkinson, 2007; Cf. also Dovemark 2004; Lunneblad, 2006; Schwartz, 2013).

The role of the researcher as a participating observer and instrument in the research process is emphasized in ethnographic studies (Walford, 2008; Cf. Aspers, 2011). Fieldwork is a central concept; and presence in a field for an extended period of time, familiarizing with the setting, people and culture has indeed been the traditional hallmark for ethnographic studies. However, since research conditions have made it ever more difficult to carry out actual long-term field studies, ethnographic studies that work from these principles, but use less time in field, have become more commonplace. Jeffrey och Troman (2004) have suggested a typology that describes various forms of ethnographic studies, all of which can be relevant and appropriate depending upon the purpose of the study. But there are also pragmatic considerations, like time. For this study I have made use of what Jeffrey and Troman (2004) call 'a selective intermittent time mode'. This model involves the researcher selecting what points in time, situations, and contexts will be observed. Particularly rich contexts are chosen for examination and interpretation. By being open to occurrences during the research process, I was able to maintain particular areas of interest, such as the preschool teachers' conversations about the children, and abandon those that seemed less relevant or less interesting (Cf. Alvesson & Sköldberg, 2008). During the fieldwork I was also able to pose questions about my observations to the preschool teachers, which contributed to a depth of knowledge about the underlying significance of the practices. This new understanding has also generated new questions, which have contributed to improved interview results (Alvesson & Sköldberg, 2008; Cf. Aspers, 2011).

Data production has taken the form of field notes during participant observations at the chosen preschools. The conversations I had in the field also became a part of my field notes, and I wrote down preliminary analytical concepts that helped me to code and organise my notes (Hammersley & Atkinson, 2007; see also Dovemark, 2004). I worked on my field notes while in the field, which contributed to identifying assessment situations that I would not have been able to predict (Cf Fangen, 2005). Beyond my observations, the preschool teachers' conversations about the children in various situations have been recorded and transcribed. This has taken place in

conjunction with the preschool's planning sessions, the mapping of language development, and preparation for parent-teacher conferences. I have participated in and recorded six parent-teacher conferences at Apelsinen and three at Björnen. Furthermore, I recorded conversations between the preschool teachers I was studying and the preschool teachers in the kindergarten classes that the pupils were moving up to in both preschools. Interviews and focus group conversations with the preschool teachers have also been conducted in both preschools.

Finally, I have collected and analysed written documentation on the children, such as individual development plans (IDPs) and other written assessments that have been produced by the preschool during the year that the fieldwork was going on. Analysis has taken place continuously throughout the research process as well as when the fieldwork came to an end (Cf. Walford, 2008a). The field notes I have taken, as well as the transcriptions of conversations and interviews, were all interpreted using the analytical concepts to answer the research questions. But I have also been open to repetitions and patterns in the empirical material, which made it possible for me to formulate new questions and test new analytical concepts. Questions about what was being assessed and how assessment was carried out generated new questions about why assessment took the form it did and how it could be interpreted in relation to the preschool's culture and its pedagogical orientation. Through the use of several different methods of data production, method triangulation, I have been able to gain a deeper and more detailed picture of the object of my study, which also characterizes ethnographic studies (Hammersley & Atkinson, 2007).

## Discussion

The results of my study are presented in three parts, in accordance with the three research questions: 1) How are documentation and assessment practices formed in relation to national policy? 2) What concrete assessment practices are formed in the pedagogical work carried out in preschools? 3) What socializing messages are communicated in assessments at two preschools attended by children from different social backgrounds, and how can they be understood in relation to the notion of cultural and social reproduction?

## **Assessment and national policy**

The results of my study show that through documentation, responsibility, and auditing, policy is enforced from a distance. The preschool teachers adapt and live up to the demand that they document the children's development and learning. It is clear that the curriculum, learning, and documentation are becoming the means by which to raise the status of the profession and the preschool. At the same time, preschool teachers claim that preschools have a distinctive character, and the know-how that preschool teachers possess renders them competent professionals. That is to say, while they accept the demands of documentation of individual children's development and learning, they also claim to have a professional competence and knowledge through experience that is in opposition to assessing each individual child. On the one hand, this has to do with documenting the children's development at the level of the individual child and on the other, it is about documenting learning in various specific subject areas.

Through their actions, the preschool teachers become self-governing, regulating themselves and each other, and thus contribute to the grand narrative about preschools and the preschool teaching profession. (Cf Foucault, 2003c; Ashton, 2011). Two different kinds of resistance appear in the material. First, there is resistance to a preschool that is too much like school. Learning is important; it is linked to the discourse of lifelong learning and gives preschools the status of a 'school'. The learning that takes place in preschool is not linked to any specific knowledge that the children are required to gain, as is the case with school. Instead, there is learning that takes place throughout the time that the child is active. This resistance can be encapsulated in a slogan: maintain the unique character of preschool. Second, there is a resistance to authority, a claim of professionalism that is expressed in the principal's statement when s/he underscores the changes that the state demands in setting down more specific learning objectives for the preschool years. What the principal presents as something new is what the preschool teachers feel that they are already doing; both documenting the progress of individual children and working with subject areas, such as technology, in preschool.

Another dimension of this work that stands out when preschool teachers discuss pedagogical documentation in preschools is that it winds up being more of a to-do list than a plan with any content. Instead of discussing what is

to be documented or why the work of the institution and the children's development and learning should be documented and analysed, it is the form, the procedures that are emphasised. The content, what sort of learning and how it takes place, and what a preschool should accomplish, are not touched on in the preschool teachers' conversations. With Bernstein's (2000) concepts in mind, it seems that the discourse of social order, the regulative discourse, is highlighted and the content or the instructional discourse is left in the shadows.

### **Assessment practices – 'on the go' and planned**

According to the preschool teachers' own statements, assessment of preschool children is carried out primarily during the daily, informal observations; it is done 'on the go'. At the same time, assessments are also made as planned activities, on specific occasions and for that express purpose. These assessments occur primarily in written documentation of the children's development and learning, when the preschool teachers converse and negotiate what should be documented about each child. For this assessment, various documentation tools are used, and sometimes tests of various nature such as a language skill test. The daily assessment that takes place 'on the go' is also part of the material for the planned assessment sessions; by the same token, the assessments that are done 'on the go' are influenced by the planned assessment sessions. For example, the content of TRAS becomes a starting point for what is noted during observations 'on the go'. Sometimes more structured observations are made in order to examine a child's ability or knowledge in a specific area. Observations of this type are usually made as preparation for a parent-teacher conference, and as preparation for a conversation with the kindergarten teacher in whose class the child will be a pupil, so-called 'handing over' conversations

When preschool teachers are in any way worried about a child's development, they contact a special education teacher, a speech therapist or the pupil-health team. Before this type of meeting, preschool teachers have observed the child, sometimes with attention to specific questions from the expert who was contacted. This sort of assessment, according to the results of this study, occurs all the time in daily practice, and is understood as a reproduction of assessment practice in preschools. As the preschool teachers themselves say, this is what they have always done. In addition, conversations

with parents, kindergarten teachers and on occasion, special education teachers, are all seen as assessment of the children, their development and learning. The formally required documentation of children's development and learning, which has through the revised curriculum (Lpfö 98, 2010) become more detailed and more clearly expressed is the background material used for conversations about the children.

There are several factors that are essential to the content of assessments, that is to say, what becomes the object of assessment. Assessments made of preschool children's development and learning are closely linked to the curriculum and pedagogy (Bernstein, 1973b; 2000). The preschool pedagogy is characterized by invisible pedagogy, which is defined as the pedagogical message being invisible to the children. In such a context the question of what is deemed important to assess becomes important, especially in relation to questions of power as well as cultural and social reproduction. Another significant factor in this context is the dilemma that preschool teachers encounter with respect to evaluating the quality of the work of the institution, and not individual children's abilities. On the one hand, learning is often emphasized as important in what the preschool teachers have to say, while on the other hand, individual children's learning (possibly) cannot be assessed. The tradition that says the preschool teacher should follow the children and develop together with them – one that can be traced back to Fröbel's time – also means that the transmission of the pedagogical message is not clear, which in turn means that assessments will be vague and diffuse.

An important finding of the way assessments are carried out is that the regulative discourse is strong, while instructional discourse is weak and vague. Preschool teachers almost play a sort of assessment game (Cf Basford & Bath, 2014) rather than focusing on the pedagogical content of their evaluations. Linked to the preschool culture, the results show that assessment practices, as part of the institutional culture of the preschool, are (re)produced through the preschool teachers' daily pedagogical activities. In a context of invisible pedagogy that had a weak framework and classification (Bernstein, 1983) of the pedagogical message, the child is hidden and 'appears between the lines' in texts about the work of the institution. Most importantly, social skills and linguistic abilities are the object of assessment. Surprisingly, learning, which the preschool teachers hold as important, is rather invisible in the material. What is written down about the children's learning is general and only to a lesser extent tied to specific content knowledge.

## **Assessment and various socializing messages**

Finally, the results show that various socializing messages that are caught up in the concepts of behaviour culture or negotiation culture respectively can be discerned through assessment practices. At both preschools the same values are emphasized: that all children have the same dignity in both the planning of themes and assessments of children's social skills. The children's linguistic skills also stand out as an important area for development and assessment at both preschools. Nonetheless, these differences appear in the socializing message at both preschools, to the extent that one can talk about different education styles (Lareau, 2003) and these are reinforced through assessment. At Apelsinen a behaviour culture dominates, while Björnen is characterized by a more salient negotiation culture. These differences can also be understood in terms of different institutional habitus (Bourdieu, 2000; Broady 1991) that are employed and shaped through the preschool's assessment practices in the specific context of the preschool. As Bourdieu and Wacquant (1992) put it, habitus can be described as a socially constructed sense of the rules of the game. Through the experiences that preschool children have and the aspects that are emphasized in assessments of their behaviour, like their social skills as well as communication and linguistic skills, different ways of relating to and acting in the world are reinforced. In preschools the pedagogical message is signalled in an invisible pedagogy through vague rules of recognition and is interpreted by the children through realization rules. In the structured practice at Apelsinen, the children's behaviour and clearly defined individual abilities are emphasized, while in the freer organization of practice at Björnen, children's abilities to reason and negotiate are underscored. The same applies to assessments of linguistic skills that focus on technique and individual linguistic skills at Apelsinen, while communication and cooperation are emphasized at Björnen.

In this way, through the organization of work at a preschool and the way that assessment takes place, socializing messages are sent that can be linked to habitus and various types of cultural capital. On the one hand, habitus can be understood in terms of preschool habitus, which parents can be more or less on board with, and therefore have a varying sense of the rules of the game. On the other hand, habitus can be seen as shaped by the preschool's practice. The parents of the children enrolled at Björnen share to a great extent the knowledge of and understanding for the work done at the preschool, as well

as the way that work is carried out in the daily practice of the preschool. Through preschool assessment practices certain ways of conducting oneself are reinforced in the children, depending upon what the assessments focus on. This can be interpreted as different institutional habitus being generated and converted into preschool assessment practices.

## Conclusion

Assessment of children's development and learning at preschools can be summed up under two headings: 1) assessment as a pedagogical dilemma and 2) various socializing messages through assessment practices. Assessment as dilemma has to do with several things. First, the results indicate that the adoption of rigorous documentation and assessment procedures may serve a function to elevate the status of the profession. At the same time, the claim that preschools are different from schools, in that they do not assess the children, is a signal that the profession can hold its own. Second, the ambition not to assess individual children's achievements, but at the same time to document and analyse the children's development and learning, constitutes a dilemma. Preschool teachers avoid writing about children's shortcomings and instead write about what they do. In this way, assessments of children become hidden between the lines in texts about what goes on in the preschool. Through a particular focus in the assessments as well as in the way conversations – primarily those between preschool teachers and parents – take shape, a picture of various socializing messages, of a behaviour culture or a negotiation culture, respectively, is formed. A possible consequence of the different assessment practices might be that they generate different habitus (Bourdieu, 1990; 1997; Broady, 1991) as well as different cultural capital. In the long run, this can lead to unequal opportunities for acceptance to higher education and prominent social positions. Assessment of children's development in preschool can be seen as an instrument for insuring that all children have the same opportunities to develop. From the perspective of equality, the assessment practices in preschools harbour a potential conflict when it comes to children from families whose social and cultural capital is not attributed value, a conflict between evening out the chances for success and taking the risk of committing symbolic violence.



## Referenser

- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Ailwood, J. (2004). Genealogies of Governmentality: Producing and Managing Young Children and Their Education. *The Australian Educational Researcher*, 31(3), 19-33.
- Ailwood, J. (2008). Learning or earning in the 'Smart State': changing tactics for governing early childhood. *Childhood*, 15(4), 535-551.
- Alasuutari, M. (2014). Voicing the child? A case study in Finnish early childhood education. *Childhood*, 21(2), 242-259.
- Alasuutari, M. & Markström, A-M. (2011). The making of the ordinary child in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 517-535.
- Alasuutari, M., Markström, A-M: & Vallberg Roth, A-C. (2014). *Assessment and Documentation in Early Childhood Education*. London and New York: Routledge.
- Alnervik, K. (2013). "Men så kan man ju också tänka". *Pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, M. (2004). Preschool teachers' understandings of some aspects of educational planning and practice related to the national curricula in Norway. *International Journal of Early Years Education*, 12(2), 83-97.
- Alvestad, M. & Berge, A. (2009). Svenske førskolelærere om læring i planlegging og praksis relatert til den nasjonale læreplanen. *Nordisk barnebeforsking*, 2(2), 57-68.
- Alvestad, M., & Duncan, J. (2006). "The value is enormous: It's priceless I think!" Preschool teachers' understandings of the early childhood curriculum in New Zealand: A comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 31- 45.
- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger – i spänningsfält mellan tradition och nya styrformer*. Umeå: Umeå universitet.
- Andreasson, I. (2007). *Eleverplanen som text – om identitet, genus, makt och*

- styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Anthias, F. (2011). Intersections and Translocations: new paradigms for thinking about cultural diversity and social identities. *European Educational Research Journal*, 10(2), 204-217.
- Aronsson, L. (2006). Bedömning i förskolan. *Symposium 2006-Bedömning, flerspråkighet och lärande*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Arvidsson, T. (1974). *Barnobservationer i förskolan* (2. uppl.). Stockholm: Liber.
- Ashton, J. R. (2011). The CEC Professional Standards: a Foucauldian genealogy of the re/construction of special education. *International Journal of Inclusive Education*, 15(8), 775-795.
- Asplund Carlsson, M., Kärrby, G. & Pramling Samuelsson I. (2001). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Asp-Onsjö, L. (2011). Dokumentation, styrning och kontroll i den svenska skolan. *Educare*, (2), 39-56.
- Aspers, P. (2011, 2. uppl.). *Etnografiska metoder : att förstå och förklara samtidigt*. Malmö: Liber.
- Ball, S. J. & Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85-96.
- Bartholdsson, Å. (2007) *Med facit i hand. Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Bartholdsson, Å. (2008). *Den vänliga maktutövningens regim – om normalitet och makt i skolan*. Stockholm: Liber.
- Basford, J. & Bath, C. (2014). Playing the assessment game: an English early childhood education perspective. *Early Years: An International Research Journal*, 34(2), 119-132. doi: 10.1080/09575146.2014.903386
- Bath, C. (2012). 'I can't read it; I don't know': young children's participation in the pedagogical documentation of English early childhood education and care settings. *International Journal of Early Years Education*, 20(2), 190-201.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1977). Grundskolans funktion i det kapitalistiska skolsystemet. I B. Berner, S. Callewqert & H. Silberbrandt (red.) *Skola, ideologi och samhälle*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Beach, D. (2005). From Fieldwork to Theory and Representation in Ethnography. I G. Walford and G. Troman (ed.), *Methodological Issues and Practices in Ethnography (Studies in Educational Ethnography. Volume 11.)* Emerald Group Publishing Limited, pp.1 – 17.
- Beach, D. (2008). Ethnography and representation: About representations for

- criticism and change through ethnography. In G. Walford (ed.) *How to do Educational Ethnography*. London: the Tufnell Press.
- Beach, D. (2010). Identifying and comparing Scandinavian ethnography: comparisons and influences. *Ethnography and Education*, 5(1), 49-63, doi: 10.1080/17457821003768455
- Beach, D. (2011). On Structure and Agency in Ethnographies of Education: examples from this special issue and more generally. *European Educational Research Journal*, 10 (4), 572-582, doi: 10.2304/eerj.2011.10.4.572
- Beach, D. & Dyson, A. (eds.). (2016). *Equity & Education in cold climates, in Sweden and England*. London: the Tufnell Press.
- Bennet, R.E. (2011). Formative assessment a critical review. *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
- Bennett, J. (2010). Pedagogy in early childhood services with special reference to Nordic approaches. *Psychological Science and Education*, 3, 16-21.
- Berg, G. (1999). *Skolkultur - nyckeln till skolans utveckling : en bok för skolutvecklare om skolans styrning* (2:a uppl.). Stockholm: Gothia.
- Berger, P.L. och Luckmann, T. (1991). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin.
- Berhanu, G. (2001). *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berhanu, G. (2008). Ethnic minority pupils in Swedish schools: some trends in overrepresentation of minority pupils in special educational programmes. *International journal of special education*, 23 (3), 17-29.
- Berhanu, G. (2011). Inclusive education in Sweden: responses, challenges and prospects. *International Journal of Special Education*, 26 (2), 128-148.
- Berhanu, G. och Dyson, A. (2012). Special education in Europe, overrepresentation of minority students. I J. Banks (ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education*, (pp. 2070-2073). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Bernstein, B. (1973a). *Class, codes and control, vol. 1. Theoretical studies towards a Sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1973b). *Class, codes and control, vol. 2. Applied studies towards a Sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control, vol. 3. Towards a theory of Educational Transmission*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1983). Om samhällsklass och den osynliga pedagogiken. I B.

- Bernstein & U. P. Lundgren, *Makt, kontroll och pedagogik*. Stockholm: Liber.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control, vol. 4: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An essay, *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173, doi: 10.1080/0142569995380
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers INC.
- Berntsson, Paula (2006). *Läraryrket, forskollärare och statushöjande strategier. Ett könsperspektiv på professionalisering*. Göteborg: Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Bhaskar, R. (1998). General Introduction. I M. Archer m. fl. (eds.) *Critical Realism*. London: Routledge.
- Bigsten, A. (2015). *Fostran i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bjervås, L-L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bouakaz, L. (2007) *Parental involvement in school*. Malmö: Malmö studies in educational sciences No. 30.
- Bourdieu, P. (1990). *In other words: Essays towards a reflexive sociology*. Oxford: Polity Press
- Bourdieu, P. (1993). Distinktionen. En social kritik av omdömet. I D. Broady & M. Palme, *Kultursociologiska texter* (ss. 245-310). Stockholm: Stehag: B. Östlings bokförlag Symposion.
- Bourdieu, P. (1997). The forms of capital. I A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells (eds.), *Education, culture, economy and society* (pp. 46-58). Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (2000). *Konstens regler*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. & Passeront, J-C. (2008). *Reproduktionen*. Lund: Arkiv förlag.
- Boverket (2010). *Socialt hållbar stadsutveckling*. Karlskrona: Boverket.
- Broady, D. (1991). *Sociologi och epistemologi: om Pierre Bourdieus*

- författarskap och den historiska epistemologin* (2.a korr. uppl.). Stockholm: HLS (högskolan för lärarutbildning).
- Bronäs, A. (2006). Mötesplats eller tomrum – Funderingar kring en akademisk professionsutbildning. I: Agneta Bronäs & Staffan Selander (red.). *Verklighet, verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning* (ss. 119-133). Stockholm: Norstedts.
- Broström, S. (2006). Curriculum in preschool. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 65-76.
- Bruun, U-B. & Kärrby, G. (1978). *Se förstå handla*. Lund: Liber Läromedel.
- Bryman, A. (2016). *Social Research methods* (5:th edition). Oxford: Oxford University press.
- Bunar, N. (2001). *Skolan mitt i förorten. Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Stockholm: Symposion.
- Burchell, G., Gordon, C. & Miller, P. (eds.), (1991). *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism*. London and New York: Routledge.
- Broström, S. (2006). Children's perspective on their childhood experiences. I J. Einarsdottir & J. T. Wagner (Red.), *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (pp. 223-255). Greenwich, Conn.: IAP-Information Age Publishing.
- Cameron, D. L. & Tveit, A. D. (2011). The Policy for Implementation Challenges of Individual Plans for Preschool Children with Disabilities. *International Journal of Parents in Education*, 5(1), 12-23.
- Carlile, A. (2009). Finding Space for Agency in Permanent Exclusion from School. *Power and Education*, 1(3), 259-269.
- Cizek, G. J. (2010). An introduction to formative assessment. History, Characteristics, and Challenges. I H. L. Andrade och G. J. Cizek (eds.). *Handbook of formative assessment* (3-17). New York och London: Routledge.
- Clements, D. H., Sarama J., Wolfe, C. B. & Spitler, M. E. (2013). Longitudinal Evaluation of a Scale-Up Model for Teaching Mathematics With Trajectories and Technologies: Persistence of Effects in the Third Year. *American Educational Research Journal*, 50 (4), 812–850. doi: 10.3102/0002831212469270
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). London: Routledge.
- Corsaro, W. A. and Molinaro, L. (2008). *Entering and Observing in Children's*

- Worlds: a Reflection on a Longitudinal Ethnography of Early Education in Italy. In P. Christensen & A. James (eds.), *Research with Children. Perspectives and Practices* (pp. 239-259). London /New York: Routledge
- Dahlberg, G. & Elfström, I. (2014). Pedagogisk dokumentation i tillblivelse. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 19 (4-5), 268-296.
- Dahlberg, G., & Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola: om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. R. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care : languages of evaluation*. London: Routledge.
- Docket, S., Einarsdóttir, J. and Perry, B. (2009). Researching with children: ethical tensions. *Journal of Early Childhood Research*, 7(3) 283- 298. 10.1177/1476718X09336971
- Donzelot, J. (1997). *The Policing of Families*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar-flexibilitet-valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Dunphy, E. (2010). Assessing early learning through formative assessment: key issues and considerations. *Irish Educational Studies*, 29(1), 41-56. doi: 10.1080/03323310903522685
- Ehn, B. (1983). *Ska vi leka tiger?* Daghemsliv ur kulturell synvinkel. Malmö: Liber.
- Ehn, B. (1986). *Det otydliga kulturmötet*. Malmö: Liber.
- Ehn, B. och Löfgren, O. (2001). *Kulturanalyser*. Malmö: Gleerups.
- Eidevald, C. (2013). *Systematiska analyser för utvärdering och utveckling i förskolan: hallå hur gör man?* Stockholm: Liber.
- Eilard, A. (2010). Perspektiv på barndom och barns villkor i relation till lärande. I *Perspektiv på barndom och barns lärande. En kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år* (ss. 21-82). Stockholm: Skolverket.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197–211
- Elfström, I. (2005). *Varför individuella utvecklingsplaner. En studie om ett nytt utvärderingsinstrument i förskolan*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Elfström, I. (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring – pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. Stockholm: Stockholms universitet.

## REFERENSER

- Ellmin, B. och Ellmin Cederlund, U. (2012). *Portfolio i förskolan: ett sätt att förverkliga förskolans läroplan*. Stockholm: Liber.
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikations-handlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Emilson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2014). Documentation and communication in Swedish preschools. *Early Years*, 34(2), 175-187, doi: 10.1080/09575146.2014.880664
- Enö, M. (2005). *Att våga flyga. Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet*. Malmö: Malmö Högskola Lärarutbildningen. Malmö studies in educational science No. 19.
- Enö, M. (2011). *Arbetsdelning och professionalism – om status, makt och motstånd i förskollärares praktiker*. (Paper professionsforskning 2011.) Malmö högskola.
- EU (2011). *Meddelande från kommissionen. Förskola – en bättre grund för framtiden*. Europakommissionen Bryssel den 17.2.2011. KOM(2011) 66 slutlig.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber ekonomi.
- Fejes, A. (2008). To be One's Confessor Educational Guidance and Governmentality. *British Journal of Sociology of Education*, 29(6), 653-664.
- Fejes, A. och Dahlstedt, M. (2013). *The Confessing Society. Foucault, confession and practices of lifelong learning*. Oxon and New York: Routledge.
- Ferraris, M. (2013). *Documentality. Why it is necessary to leave traces*. New York: Fordham University Press.
- Folke-Fichtelius, M. (2008). *Förskolans formande: Statlig reglering 1944 – 2008*. Uppsala Studies in education No: 119.
- Folke-Fichtelius, M. & Lundahl, C. (2015). Förskolebarns lärande som mått på kvalitet – statliga krav på dokumentation i förskolan. I G. Åsén (red.) *Utvärdering & pedagogisk bedömning i förskolan* (ss. 38-71). Stockholm: Liber.
- Forsberg, E. (2014). Utbildningens bedömningskulturer i granskningens tidevarv. *Utbildning & Demokrati*, 23(3), 53-76.
- Foucault, M. (1990). *The Will to Knowledge: The History of Sexuality: 1*. London: Penguin Books.
- Foucault, M. (2003a). 'Technologies of the self', in P. Rabinov and N. Rose (eds.), *The Essential Foucault: Selections from the Essential Works of Foucault 1954-1984* (pp. 145-169) New York, NY: The New Press.

- Foucault, M. (2003b). Governmentality. I P. Rainbow och N. Rose (red.) *The essential Foucault: Selections from the essential works of Foucault 1954-1984* (pp. 229-245). New York: The new press.
- Foucault, M. (2003c). The ethics of the concern of the self as a practice of freedom. I P. Rainbow och N. Rose (red.) *The essential Foucault: Selections from the essential works of Foucault 1954-1984* (pp. 25-42). New York: The New Press.
- Foucault, M. (2003d). Truth and power. I P. Rainbow och N. Rose (red.) *The essential Foucault: Selections from the essential works of Foucault 1954-1984* (pp. 300-318). New York: The New Press.
- Foucault, M. (1987/2003). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. Lund: Arkiv.
- Gars, C. (2002). *Delad vårdnad? Föräldraskap och förskolläraryuppgift i den offentliga barndomen*. Stockholm: HSL förlag.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of the Society: Outline of the theory of Social Structures*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1997). *Modernitet och självidentitet. Självet och sambället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Gjems, L. (2010). Kartlegging av barns språk. Godt for hvem - godt for hva? *Nordic Early Childhood Education Research*, 3(3), 175-182.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2001). Ethnographic research in Educational Settings. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (eds) *Handbook of Ethnography* (pp. 188-203). London: SAGE Publications.
- Von Greiff, C., Sjögren, A. & Wieselgren, A-M. (2012). *Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi, 2012: 2*. Stockholm: Regeringskansliet, Finansdepartementet.
- Gulati, S., Paterson, M., Medved, J. & Luce-Kapler, R. (2011). Reflecting on the Methodological Aspects of a Critical Ethnographic Approach used to inform Change for Adolescents with Disabilities. *The Qualitative Report*, 16(2), 523-562.
- Gytz Olesen, S. (2010). Pierre Bourdieu. I S. Gytz Olesen & P. M. Pedersen (red.) *Pedagogik i sociologisk perspektiv* (ss.118-143). Århus och København: Via System.
- Haakarainen, P. (2006). Learning and Development in Play. I J. Einarsdottir &



## REFERENSER

- J. T. Wagner (eds.), *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (pp. 223-255). Greenwich, Conn.: IAP-Information Age Publishing.
- Hacking, I. (1999). *The social construction of What?* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Halldén, G. (red.) (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlssons.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects, *Ethnography and Education*, 1(1), 3-14. doi: 10.1080/17457820500512697
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge.
- Hannus, S. & Simola, H. (2010). The Effects of Power Mechanisms in Education: bringing Foucault and Bourdieu together. *Power and Education*. 2(10), 1-17.
- Hasan, R. (2002). Ways of Meaning, Ways of Learning: code as an explanatory concept. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (4), 537-548.
- Hatje, A-C. (1999). *Från treklang till triangeldrama*. Lund: Historiska Media.
- Hatje, A-C. (2013). Barnomsorghistoria och den svenska daghemsmodellen. I Hans Swärd, Per Gunnar Edebalk & Eskil Wadensjö (red.) *Vägar till välfärd – idéer, inspiratörer. Kontroverser, perspektiv* (ss. 128-138). Stockholm: Liber.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Statens skolverk, Liber förlag.
- Haug, P. (2003). *Om kvalitet i förskolan. Forskning om och utvärderingar av förskolan 1998–2001*. Forskning i fokus, nr 8. Stockholm: Skolverket.
- Hermann, S. (2010). Michael Foucault – pädagogik som magtteknologi. I S. Gytz Olesen & P. M. Pedersen (red.). *Pädagogik i sociologisk perspektiv* (ss. 68-91). Århus och København: Via System.
- Hood, C. (1991). A Public management for all seasons. *Public administration*, (69), 3-19.
- Hood, C. (1995). The “New public management in the 1980s: Variations on a theme. *Accounting, Organizations and Society*, 20 (2/3), 93-109.
- Hultqvist, K. (1990). *Förskolebarnet en konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen*. Stockholm/Stehag: Symposions Bokförlag & Tryckeri AB.
- Insulander, E. & Svärde-Åberg, E. (2014). Vilken kunskap erkänns i det systematiska kvalitetsarbetet? Om oförenliga tankestilar i dagens förskola. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, 7(12), 1-18.

- Isling Poromaa, P., Holmlund, K. & Hult, A.(2012). Om betydelsen av skolhabitus i högskolepraktiken. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 17(1-2), 45-60.
- Jeffrey, B. & Troman, G. (2004) Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30(4), 535-548.
- Jeffrey, B. & Troman, G. (2011). The Construction of Performative Identities. *European Educational Research Journal*, 10(4), 484-501.
- Jeffrey, B. & Troman, G. (2012). Governmentality in primary schools in England. I B. Jeffrey & G. Troman (eds.) *Performativity in UK education. Ethnographic cases o fits effects, agency and reconstructions* (pp. 67-86). Gloucestershire: E & E Publishing.
- Johansson, J-E. (1994). *Svensk förskolepedagogik under 1900-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kampmann, J. (2004). Societalization of Childhood: New Opportunities? New demands?. In H. Brembeck, B. Johansson, & J. Kampmann (eds.) *Beyond the Competent Child: Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. (pp. 127-152). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kampmann, J. (2013). Societalisation of early childhood care and services. *European Early Childhood Education research Journal*, 21(1), 1-4. doi: 10.1080/1350293X.2012.760335
- Karlsen Bæck, U-D. (2005). School as an arena for activating cultural capital Understanding Differences in parental involvement in school. *Nordisk Pedagogik*, 25(3), 217-228.
- Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning vad, hur och varför?* Stockholm: Skolverket.
- Korp, H. & Risenfors, S.(2013). Etnografi i forskning om ungdomars vardag. I S. Erlandsson & L. Sjöberg (red.) *Barn- och ungdomsforskning. Metoder och arbetsätt* (ss. 61-80). Lund: Studentlitteratur.
- Krieg, S.,Curtis, D., Hall, L. & Westenberg, L. (2015). Access, quality and equity in early childhood education and care: A South Australian study. *Australian Journal of Education*, 59(2), 119–132.
- Kullberg, B. (2014). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Käraby, G. (2000). *Svensk förskola - pedagogisk kvalitet med socialpolitiska rötter*. (Rapport från Institutionen för pedagogik, Nr 6:200). Borås: Högskolan i Borås.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race and family life*. Berkeley:

- University of California Press.
- Larner, W. (2000). Neo-liberalism: Policy, Ideologi, Governmentality. *Studies in Political Economy*, 63, 5-25.
- de Lange, J. (2003). Mathematics for literacy. In B. L. Madison & L. A. Steen (eds.) *Quantitative literacy: Why numeracy matters for schools and colleges* (pp. 75-89). Princeton, NJ: National Council on Education and the Disciplines
- Larsson, J. (2013). *Disciplin och motstånd. Pedagogisk-filosofiska perspektiv på samtida svensk skoldisciplin*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25, 16–35.
- Larsson, S. (2006). Ethnography in action. How ethnography was established in Swedish educational research, *Ethnography and Education*, 1:2, 177-195, doi: 10.1080/17457820600715406
- Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd. Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent. Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Lindgren, L. (2006). *Utvärderingsmonstret: kvalitets- och resultatmätning i den offentliga sektorn*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, A-L. & Sparrman, A. (2003). Om att bli dokumenterad. Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 58-69.
- Lpfö 98 (1998). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket.
- Lpfö 98 (2006). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket.
- Lpfö 98 (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98 reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.
- Lpfö 98 (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98 reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.
- Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, M. (2010). Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik. I C. Lundahl & M. Folke-Fichtelius (red.), *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik* (ss. 13-25). Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U. P. (1983). Utbildning och arbete. Ett försök att bestämma utbildningens förhållande till den samhälleliga produktionen. I B. Bernstein & U. P. Lundgren, *Makt, kontroll och pedagogik* (ss. 9-21). Stockholm: Liber.
- Lundström, M. (2015). *Förskolebarns strävanden att kommunicera matematik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden. En etnografisk studie på en förskola i ett multi-etniskt område*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lunneblad, J. (2009). En målsättning för de andra. Förskollärares tal om barn och föräldrar under planering och utvärdering på en förskola med en kulturellt blandad grupp. *Nordic Early Childhood Research*, 2(3), 115-125.
- Lunneblad, J. (2013). Tid till att bli svensk: En studie av mottagandet av nyanlända barn och familjer i den svenska förskolan. *Nordic Early Education Research Journal*, 6(8), 1-14.
- Luttröpp, A. (2011). *Närhet: Samspel och delaktighet i förskolan för barn med utvecklingsstörning*. (Licentiate dissertation). Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet
- Lutz, K. (2006). *Konstruktionen av det avvikande förskolebarnet*. Malmö: Malmö högskola.
- Lutz, K. (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern – Styrning och administrativa processer*. Malmö: Malmö högskola.
- Löfdahl, A. & Perez Prieto, H. (2009a). Between control and resistance: planning and evaluation texts in the Swedish preschool. *Journal of Education Policy*, 24(4), 393-408.
- Löfdahl, A. & Perez Prieto, H. (2009b). Institutional narratives within the performative preschool in Sweden: 'If we write that we're no good, that's not good publicity!' *Early Years*, 29(3), 261-270.
- Löfdahl, A. & Perez Prieto, H. (2010). Den synliggjorda förskolan. I C. Lundahl & Folke-Fichtelius, M. (red.) *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik* (ss. 71-84). Lund: Studentlitteratur.
- Madison, D. S. (2005). *Critical ethnography: methods, ethics and performance*. Californien: Thousands Oaks.
- Markström, A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik – en etnografisk studie*. Linköping: Institutionen för utbildningsvetenskap Linköpings universitet.
- Markström, A-M. (2006). Utvecklingssamtalet – ett möte mellan hem och institution. *Skapande Vetande*. 46. Linköping: Linköpings universitet.
- Markström, A-M. (2009). The Parent-Teacher Conference in the Swedish Pre-School: a study of an ongoing process as a pocket of 'local order'. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(2), 122-132 .
- Markström, A-M. (2011a). To involve parents in the assessment of the child in developmental talks. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 465-474.

## REFERENSER

- Markström, A-M. (2011b). 'Soft governance' i förskolans utvecklingssamtal. *Educare*, (2), 57-75.
- Markström, A-M. & Simonsson, M. (2011). *International Journal of Early Childhood*, 43(1), 23.
- Martin Korpi, B. (2006). *Förskolan i politiken – om intentioner och beslut bakom den svenska förskolans framväxt*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Matthews, S. H. (2007). A Window on the 'New' Sociology of Childhood. *Sociology Compass*, 1(1), 322–334
- Mills, S. (2003). *Michael Foucault*. London: Routledge.
- Moss, P. & Dahlberg, G. (2008). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5(1), 3-12.
- Nelson, M. K. och Schutz, R. (2007). Day Care Differences and the Reproduction of Social Class. *Journal of Contemporary Ethnography*, 36(3), 281-317.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik, vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124-138.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Olssen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 213-220.
- Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet. Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Malmö: Malmö högskola, lärarutbildningen.
- Palla, L. (2015). Specialpedagogik i förskola. *Förskola tidig intervention*, Delstudie 3. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Palludan, C. (2007). Two Tones: The Core of Inequality in Kindergarten? *International journal of early childhood*, 39(1), 75-91.
- Perryman, J. (2012). Inspection and the fabrication of professional and performative processes. I B. Jeffrey & G. Troman (eds.) *Performativity in UK education. Ethnographic cases of its effects, agency and reconstructions* (pp. 41-66). Gloucestershire: E&E Publishing.
- Persson, S. (1998). *Förskolan i ett sambällsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Pons, X. (2012). The Turn and the Paths. School External Evaluation in England, France and Switzerland: A Sociological Approach. *Education Inquiry* 3(2), 123-147.
- Popkewitz, P. (1997). The production of reason and power: Curriculum

- history and intellectual traditions, *Journal of Curriculum Studies*, 29(2), 131-164.
- Power, M. (1999). *The audit society: rituals of verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Power, M. (2000). The Audit Society – Second Thoughts. *International Journal of Auditing*, 4(1), 111-119.
- Pramling Samuelsson, I. (2010). Ska barns kunskaper testas eller deras kunskaper utvecklas i förskolan? *Nordisk Barnebageforskning*, 3(3), 159-167. [www.nordiskbarnebageforskning](http://www.nordiskbarnebageforskning)
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2014). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I., Sheridan, S. & Williams, P. (2006). Five preschool curricula – a comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 11-30.
- Qvarsell, B. (2003). Barns perspektiv och mänskliga rättigheter. Godhetsmaximering eller kunskapsbildning? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 101-113.
- Rainbow, P. & Rose, N. (2003). Introduction Foucault today. I P. Rainbow och N. Rose (red.) *The essential Foucault: Selections from the essential works of Foucault 1954-1984* (pp. vii-xxxv). New York: The new press.
- Rintakorpi, K., Lipponen, L., & Reunamo, J. (2014). Documenting with parents and toddlers: a Finnish case study. *Early Years*, 34(2), 188-197.
- Roberts, H. (2008). Listening to children: and Hearing them. I P. Christensen & A. James (eds.), *Research with Children. Perspectives and Practices* (pp. 239-259). London /New York: Routledge.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: OxfordUniversity Press.
- Ronström, O., Runfors, A. & Wahlström, K. (1998). "Det här är ett svenskt dagis": en etnologisk studie av dagiskultur och kulturmöten i norra Botkyrka. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roth, H. I. (1998). *Den mångkulturella parken*. Stockholm: Skolverket.
- Sadovnik, A. R. (2001). Basil Bernstein. *Prospects: the quarterly review of comparative education*, 31 (4), 687-703.
- Sahlin-Andersson K. (2000). *Transnationell reglering och statens omvandling*

## REFERENSER

- *Granskningsrådets framväxt*. Föredrag vid konferensen Moderna Tider i Staten den 6 december 2000. (*SCORE Rapportserie* 2000:14.)
- Schwartz, A. (2013). *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Segerholm, C. (2012). The Quality Turn. Political and Methodological Challenges in Contemporary Educational Evaluation and Assessment. *Education Inquiry*, 3(2), 115-122.
- Sernhede, O. (2009). Territoriell stigmatisering, ungas informella lärande och skolan i det postindustriella samhället. *Utbildning & demokrati*, 18(1), 7-32.
- SFS 2005: 609 *Förordning om ändring i förordningen (1997:702) om kvalitetsredovisning inom skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- SFS 2010: 800 *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sheridan, S. (2009). Discerning Pedagogical Quality in Preschool, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 245-261.  
doi: 10.1080/00313830902917295.
- Sheridan, S. Williams, P. & Sandberg, A. (2012). Systematic Quality Work in Preschool. *International Journal of Early Childhood*, 45(1), 123-150.  
doi 10.1007/s13158-012-0076-8
- Siegler, R (2009). Improving the numerical understanding of children from low income families. *Child Development*, 3(2), 118-124.
- Simmons-Christenson, G. (1997). *Förskolepedagogikens historia*. Stockholm: Natur och kultur.
- Simonsson, M. & Markström, A-M. (2013). Utvecklingssamtal som uppgift och verktyg i förskollärares professionssträvanden i interaktion med föräldrar. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 6(12), 1-18.
- Sjöberg, L. (2011). *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special education needs. *European Journal of Special Needs Education*, (11), 33-47.
- Skolinspektionen (2011). *Förskolans pedagogiska uppdrag*. (Kvalitetsgranskning, rapport 2011:10.) Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2012). *Förskola före skola – lärande och bärande. Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget*. (Kvalitetsgranskning, rapport 2012:7.) Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2016). *Förskolans pedagogiska uppdrag – Om undervisning, lärande*

- och förskollärares ansvar.* (Kvalitetsgranskning 2016. Diarienummer: 2015:5671.) Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid*, (Nationell utvärdering av förskolan, rapport 239.) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2005). *Allmänna råd och kommentarer för kvalitet i förskolan.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008a). *Allmänna råd och kommentarer Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008b). *Tio år efter förskolereformen*, (Nationell utvärdering av förskolan, rapport 318.) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012a). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – pedagogisk dokumentation.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012b). *Allmänna råd med kommentarer. Systematiskt kvalitetsarbete för skolväsendet.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. Skollagen och läroplanen. Film: Skollagen och läroplanen. Om skollagen och den förtydligade läroplanen för förskolan. <https://www.youtube.com/watch?v=n9clzAmmXPE>
- Skolverket (2013). *Allmänna råd med kommentarer. Förskolan.* Stockholm: Skolverket.
- Skrtic, T. M. (2005). A political economy of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 149-155.
- Socialstyrelsen (1987). *Pedagogiskt program för förskolan.* Stockholm: Socialstyrelsen. <http://hdl.handle.net/2077/30947>
- Sommer, D. (2003) Børnesyn i Udviklingspsykologien. Er et børneperspektiv muligt? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 85-100.
- SOU (1972:26–27). *Förskolan.* Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU (2008:109). *En hållbar lärarutbildning.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Steyerl, H. (2003). *Documentarism as Politics of truth.* Elektroniskt tillgänglig, 2009-09-19:eipcp.net/transversal/1003/steyerl2/en
- Steyerl, H. (2010). *Dokumentarism som sanningspolitik.* Ord & Bild, (5), 26-32.
- Stolz, P. (2009). Styrning barndom och skola. *educare*, (2-3), 17-40.
- Swartz, D. (1997). *Culture and power: the sociology of Pierre Bourdieu.* Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma.



## REFERENSER

- Tallberg Broman, I. (1991). *När arbetet var lönen. En kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Tallberg Broman, I. (1995). *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, I. (2015). Delstudie ett: Förskola till stöd för barns utveckling och lärande. *Förskola tidig intervention*, (ss. 14-58). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Thomas, J (1993). *Doing critical ethnography*. Newbury Park: Sage.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham, England: Open University Press.
- Thelander, M. (2012). *Om fostran i förskoleklass*. Malmö: Malmö högskola.
- Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. Malmö: Malmö högskola.
- Tveit, A.D. & Cameron, D. L. (2012). Utfordringer når foresatte skal medvirke på tjenestetilbudet til eget barn. *Nordic Studies in Education*, 32, 321-332.
- Vallberg Roth, A-C. (2009). Styrning genom bedömning av barn. *educare*, (2-3), 195-219.
- Vallberg Roth, A-C. (2010). Bedömning i förskolans och skolans individuella utvecklingsplaner. I Lundahl, C. & Folke.Fichtelius, M. (2010). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik* (ss. 49-67). Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A-C. (2011). *De yngre barnens läroplanshistoria – didaktik, dokumentation och bedömning i förskola*. Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A-C. (2012). Different forms of assessment and documentation in Swedish preschools. *Nordic Early Childhood Education Research*, 5(23), 1-18.
- Vallberg Roth, A-C. (2014). Bedömning i förskolors dokumentation – fenomen, begrepp och reglering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(4-5), 404-436.
- Vallberg Roth, A-C. (2015). Bedömning och dokumentation i förskola: *Förskola tidig intervention*, Delstudie 2. Stockholm: Vetenskapsrådet, SKOLFORSK.  
<https://publikationer.vr.se/produkt/forskola-tidig-intervention/>
- Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2006 ). Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan. *Utbildning & Demokrati*, 15, (3), 31-60.

- Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2008a). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13(2), 81-102.
- Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2008b). Individuella utvecklingsplaner för skolår 3, 6 och 8 i fyra sydsvenska kommuner. *educare*, elektroniskt publicerad artikel 2008-06-26:  
<http://www.mah.se/pages/39164/IUP.pdf>
- Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2008c). Individuella utvecklingsplaner för yngre barn i Sverige: Ett kritiskt ämnesdidaktiskt perspektiv. *Nordisk barnebageforskning*, 1(1), 25-39.
- Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2011). Individual development plans from a critical didactic perspective: Focusing on Montessori- and Reggio Emilia-profiled preschools in Sweden. *Journal of Early Childhood Research*, (9), 247. <https://ecr.sagepub.com/content/9/3/247>
- Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2009). Regulated Childhood: equivalence with variation. *Early Years*, 29(2), 177-190.  
Doi: 10.1080/09575140802685354
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningsled. Vetenskapsrådets rapportserie, 1:2011.*
- Vinterek, M. (2006). Individualisering i ett skolsammanhang. *Forskning i fokus nr 31*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Walford, G. (2008a). The nature of educational ethnography. I G. Walford (ed.) *How to do Educational Ethnography* (pp. 1-13) London: Tufnell Press.
- Walford, G. (2008b). Selecting sites, and gaining ethical and practical access. I G. Walford (ed.) *How to do Educational Ethnography* (pp. 16-38). London: Tufnell Press.
- Wehner-Godée, C. (2011). *Lyssnandets och seendets villkor: pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Stockholms universitets förlag : Förlagssystem distributör.
- Willis, P. (1981). Cultural production is different from cultural reproduction is different from social reproduction. *Interchange*, 12 (2-3), 48-67.
- Willis, P. E. (1993). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Hampshire: Ashgate.
- Willis, P. & Trondman, M. (2000). Manifesto for Ethnography. *Ethnography*, 1(1), 5-16. doi: 10.1177/14661380022230679
- Zetterström, A. (2006). *IUP och skolutveckling : individuella utvecklingsplaner som verktyg för skolans och förskolan förbättringsarbete*. Malmö: Gleerup.

## REFERENSER

- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2005). *Ljussnandets pedagogik*. Stockholm: Liber.
- Åsberg, R. (2001). *Ontologi, epistemologi och metodologi: en kritisk genomgång av vissa grundläggande vetenskapsteoretiska begrepp och ansatser*. (IPD-rapport, 2000:13). (Rev. uppl.) Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Åsén, G. & Moberg, E. (2015) Den statliga synen på och styrningen av utvärdering i förskolan. I G. Åsén (red.) *Utvärdering & pedagogisk bedömning i förskolan* (ss. 18-37). Stockholm: Liber.
- Åsén, G. & Vallberg Roth, A-C. (2012). *Utvärdering i förskolan - en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.



## Bilaga 1a

Trollhättan 2011-05-06

Hej!

Här kommer den skriftliga information om forskningsstudien, som jag ska genomföra under 2011 och 2012, som jag utlovade vid vårt möte på förskolan för en tid sedan. Jag heter alltså Eva Johansson och är anställd som universitetsadjunkt vid Högskolan Väst och doktorand vid Göteborgs universitet. Tidigare har jag arbetat som förskollärare under många år och som specialpedagog. Under våren 2011 inleder jag en forskningsstudie som också blir underlag för en doktorsavhandling i pedagogik.

Syftet med min studie är att beskriva och analysera hur barns utveckling och lärande dokumenteras och kommuniceras i olika sammanhang på förskolan. I styrdokument för förskolan lyfter man upp betydelsen av att följa och dokumentera barns utveckling och lärande. Det kan göras på olika sätt som kanske får betydelse för barnen och för verksamheten. På alla förskolor dokumenteras barns utveckling och lärande och kommuniceras både till föräldrar och i andra sammanhang på olika sätt. Däremot finns det inte mycket forskning om hur dessa aktiviteter ser ut i förskolpraktiken. Därför är det intressant att undersöka hur det kan ta sig uttryck i ett par förskolor som exempel.

Jag kommer att genomföra studien genom en etnografisk metod, vilket innebär att jag deltar i förskolans vanliga verksamhet tillsammans med er pedagoger och barn. Samtidigt som jag deltar observerar jag och dokumenterar det som sker. I ett inledningskede är jag med under några hela dagar för att lära känna er och verksamheten. Under den här tiden tänker jag också leta efter sådana situationer eller tillfällen när ni dokumenterar och kommunicerar barns utveckling och lärande. När jag genomför studien kommer jag att välja ut tillfällen som är särskilt värdefulla att delta i för att få svar på studiens syfte. För er innebär det alltså att ni arbetar som vanligt och låter mig delta. Självklart är jag lyhörd för när det passar er verksamhet att jag är med.

Senare kommer jag också att vilja intervjua er och även de barn och föräldrar som vill låta mig göra det. Det är viktigt att få ta del av barnens och föräldrarnas perspektiv. Jag kommer att fråga föräldrarna om de vill låta mig intervjua dem och de kommer att få ett brev om vad det innebär i samband med detta, (utöver den information om projektet som de får redan innan studien startar). Också barnen kommer självklart att kunna säga att de inte vill bli intervjuade, och det kommer jag i så fall att respektera.

Både förskolan och alla barn, pedagoger och föräldrar kommer att vara anonyma i avhandlingen. Allt material som jag producerar, i form av observationsanteckningar, bandinspelningar och annat kommer jag att förvara inlåst. Ni kommer, som deltagare i studien, att få tillfälle att diskutera och kommentera resultaten under projektet, vilket kanske kan vara till hjälp när ni utvecklar ert arbete. När som helst under studiens gång har

ni rätt att avbryta er medverkan. För mig är det väldigt angeläget att kunna följa verksamheten i förskolan för att kunna genomföra studien. Jag hoppas att ni ska tycka att det är en intressant studie som kanske kan vara givande också för er och därför låta mig delta i ert arbete på förskolan.

Med varma hälsningar

Eva Johansson, Högskolan Väst och Göteborgs universitet

Tel 070-2526413

[Eva.m.johansson@hv.se](mailto:Eva.m.johansson@hv.se)

**Efter att ha tagit del av ovanstående information vill jag gärna delta i det beskrivna forskningsprojektet:**

**Namn:**.....

**Telefonnummer:**.....

## Bilaga 1b

Trollhättan 2012-02-06

Hej!

Jag heter Eva Johansson och är anställd som universitetsadjunkt vid Högskolan Väst och doktorand vid Göteborgs universitet. Tidigare har jag arbetat som förskollärare under många år och som specialpedagog. Under våren 2011 har jag inlett en forskningsstudie som också blir underlag för en doktorsavhandling i pedagogik. Om ni vill önskar jag gärna genomföra en del av studien på er förskola.

För att ni ska få en uppfattning om vad studien innebär beskriver jag här kort vad studien syftar till och hur den kommer att genomföras. Studien kommer att pågå under ungefär ett års tid från februari 2012. Om ni har frågor eller funderingar får ni förstås gärna höra av er till mig.

Syftet med min studie är att beskriva och analysera hur barns utveckling och lärande dokumenteras och kommuniceras i olika sammanhang på förskolan. I styrdokument för förskolan lyfter man upp betydelsen av att följa och dokumentera barns utveckling och lärande. Det kan göras på olika sätt som kanske får betydelse för barnen och för verksamheten. På alla förskolor dokumenteras barns utveckling och lärande och kommuniceras både till föräldrar och i andra sammanhang på olika sätt. Däremot finns det inte mycket forskning om hur dessa aktiviteter ser ut i förskolepraktiken. Därför är det intressant att undersöka hur det kan ta sig uttryck i ett par förskolor som exempel.

Jag kommer att genomföra studien genom en etnografisk metod, vilket innebär att jag deltar i förskolans vanliga verksamhet tillsammans med er pedagoger och barn. Samtidigt som jag deltar observerar jag och dokumenterar det som sker. I ett inledningsskede är jag med under några hela dagar för att lära känna er och verksamheten. Under den här tiden tänker jag också leta efter sådana situationer eller tillfällen när ni dokumenterar och kommunicerar barns utveckling och lärande. När jag genomför studien kommer jag att välja ut tillfällen som är särskilt värdefulla att delta i för att få svar på studiens syfte. För er innebär det alltså att ni arbetar som vanligt och låter mig delta. Självklart är jag lyhörd för när det passar er verksamhet att jag är med.

Senare kommer jag också att vilja intervjua er och även de barn och föräldrar som vill låta mig göra det. Det är viktigt att få ta del av barnens och föräldrarnas perspektiv. Jag kommer att fråga föräldrarna om de vill låta mig intervjua dem och de kommer att få ett brev om vad det innebär i samband med detta. Föräldrarna kommer också att få information om studien innan jag startar. Också barnen kommer självklart att kunna säga att de inte vill bli intervjuade, och det kommer jag i så fall att respektera.

Både förskolan och alla barn, pedagoger och föräldrar kommer att vara anonyma i avhandlingen. Allt material som jag producerar, i form av observationsanteckningar, bandinspelningar och annat kommer jag att förvara inlåst. Ni kommer, som deltagare i studien, att få tillfälle att diskutera och kommentera resultaten under projektet, vilket kanske kan vara till hjälp när ni utvecklar ert arbete. När som helst under studiens gång har ni rätt att avbryta er medverkan. För mig är det väldigt angeläget att kunna följa verksamheten i förskolan för att kunna genomföra studien. Jag hoppas att ni ska tycka att det är en intressant studie som kanske kan vara givande också för er och därför låta mig delta i ert arbete på förskolan.

Med varma hälsningar

Eva Johansson, Högskolan Väst och Göteborgs universitet

Tel 070-2526413

[Eva.m.johansson@hv.se](mailto:Eva.m.johansson@hv.se)

**Efter att ha tagit del av ovanstående information vill jag gärna delta i det beskrivna forskningsprojektet:**

**Namn:.....**

**Telefonnummer:.....**



## Bilaga 2a

Trollhättan 2011-05-12

Mitt namn är Eva Johansson, och jag är lärare på Högskolan Väst i Trollhättan och forskarstuderande vid Göteborgs universitet. Tidigare har jag arbetat som förskollärare. Under våren inleder jag ett forskningsprojekt om hur man talar och skriver om barns utveckling och lärande på förskolor.

Jag har fått lov att genomföra studien på ert/era barns förskola. Det betyder att jag kommer att vara tillsammans med barnen och personalen som en extra vuxen i de vanliga aktiviteterna på förskolan. Ibland oftare och ibland mera sällan. Studien startar i maj och pågår fram till nästa sommar. Under den första tiden ska jag lära känna miljön på förskolan. Då tar jag också reda på när personalen talar och skriver om barnens utveckling och lärande. Lite senare vill jag intervjua/samtala lite mer med personal och barn och även några föräldrar om de vill. Det är viktigt att få veta hur barnen själva och föräldrarna ser på de beskrivningar som görs.

Forskningen som jag gör på förskolan ska jag skriva om i min doktorsavhandling. Jag kommer noga att följa de regler som finns för forskning där barn är med och att respektera barnens vilja om de t.ex. inte vill bli intervjuade eller observerade. När jag skriver om forskningen kommer förskolan och alla som har deltagit i studien att vara anonyma. Alla som har varit med kommer att få andra namn. Som förälder har du rätt att säga att du inte vill att ditt barn ska vara med i forskningen. Om du har några frågor eller vill säga att ditt barn inte ska vara med i studien är du välkommen att kontakta mig. Du kan också prata med personalen på förskolan.

Hälsar vänligen

Eva Johansson, Göteborgs universitet och Högskolan Väst

070-2526413

[Eva.m.johansson@hv.se](mailto:Eva.m.johansson@hv.se)



## Bilaga 2b

Trollhättan 2012-02-06

Mitt namn är Eva Johansson, och jag är lärare på Högskolan Väst i Trollhättan och forskarstuderande vid Göteborgs universitet. Tidigare har jag arbetat som förskollärare. Nu genomför jag ett forskningsprojekt om hur man talar och skriver om barns utveckling och lärande på förskolor.

Jag har fått lov att genomföra studien på ert/era barns förskola. Det betyder att jag kommer att vara tillsammans med barnen och personalen som en extra vuxen i de vanliga aktiviteterna på förskolan. Ibland oftare och ibland mera sällan. Studien kommer att pågå ungefär ett år framåt. Under den första tiden ska jag lära känna miljön på förskolan. Då tar jag också reda på när personalen talar och skriver om barnens utveckling och lärande. Lite senare vill jag intervjua/samtala lite mer med personal och barn och även några föräldrar om de vill. Det är viktigt att få veta hur barnen själva och föräldrarna ser på de beskrivningar som görs.

Forskningen som jag gör på förskolan ska jag skriva om i min doktorsavhandling. Jag kommer noga att följa de regler som finns för forskning där barn är med och att respektera barnens vilja om de t.ex. inte vill bli intervjuade eller observerade. När jag skriver om forskningen kommer förskolan och alla som har deltagit i studien att vara anonyma. Alla som har varit med kommer att få andra namn. Som förälder har du rätt att säga att du inte vill att ditt barn ska vara med i forskningen. Om du har några frågor eller vill säga att ditt barn inte ska vara med i studien är du välkommen att kontakta mig. Du kan också prata med personalen på förskolan.

Hälsar vänligen

Eva Johansson,

Göteborgs universitet och Högskolan Väst

070-2526413 [Eva.m.johansson@hv.se](mailto:Eva.m.johansson@hv.se)



Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlöpp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsandets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience*. Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text*. Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning*. Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier*. Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning*. Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt*. Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning*. Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarverfarenheter. En studie inom AMU*. Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys*. Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan*. Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära*. Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande*. Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education*. Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective*. Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningsyn hos icke facklärla*. Göteborg 1986
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning*. Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ferenc Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities*. Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin*. Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola*. Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach*. Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding*. Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning*. Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studiervalet ur den väljandes perspektiv*. Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper*. Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach*. Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära*. Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation*. Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall*. Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor*. Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv*. Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking*. Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svenske speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieselevs lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottsläraryrket och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgeift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunmandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningsätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa dagbem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg. 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÄRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevs erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningsätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektör, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSON *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmädevetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefällsörvning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textverster*. Göteborg 2000



150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga benvilgheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norske forskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENC MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjåpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8j*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskollärautbildningen utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTI LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med nio biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkavvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmännyttiga till speciallistjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRÖ CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningssamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfar situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An IT's Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSION *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse*. Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning*. Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice*. Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia*. Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan*. Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning*. Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada*. Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person*. Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer*. Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning*. Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet*. Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT*. Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare*. Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers*. Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och stråvan att övervinna dem*. Göteborg 2005.
235. BERTH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence*. Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study*. Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor*. Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent*. Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMT'ZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland*. Göteborg 2006
240. STEN BÄTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag*. Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse*. Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6*. Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives*. Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena*. Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer*. Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv*. Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Läk och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning*. Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar*. Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv*. Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärad hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare*. Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007

255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007

256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007

257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007

258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007

259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elendokumentation.* Göteborg 2007

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson

260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008

261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008

262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008

263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008

264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.

265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008

266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarensamtal.* Göteborg 2008

267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008

268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008

269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008

270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erinra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008

271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008

272. CANCELLED

273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009

274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erjara och hantera svårigheter.* Göteborg 2009

275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009

276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.

277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009

278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009

279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009

280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, bem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009

281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009

282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009

283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009

284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009

285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009
287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009
288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson
289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg 2010
290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010
291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010
292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg 2010
293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010
294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010
295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010
296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otaket med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010
297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010
298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010
299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010
300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010
301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010
302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011
303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011
304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011
305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011
306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011
307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011
308. EVA NYBERG *Folkebildung for demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunnskap som förändringskraft*. Göteborg 2011
309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011
310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011
311. TARJA ALATALO *Skäcklig läs- och skrivundervisning i åke 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011
312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011
313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011
314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011
315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011
316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011
317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg 2011
318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012
319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012
320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012
321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm*. Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn*. Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invariants i Maria Montessoris sinnesstränande materiel*. Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom*. Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments*. Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation*. Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments*. Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern*. Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter*. Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training*. Göteborg 2013
334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters*. Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan*. Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken*. Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten*. Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet*. Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education*. Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik*. Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skyllta med kunskap. En studie av hur barn urskäljer grafiska symboler i hem och förskola*. Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonerande*. Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9*. Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet*. Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children*. Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkehemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid teknikskeiften inom processindustrin*. Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i lärarutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringsens tid*. Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking*. Göteborg 2014
354. EVA WENNÄS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014
355. MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola*. Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

- 356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and social-behavioral aspects*. Göteborg 2014
- 357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education*. Göteborg 2014
- 358 PÅR RYLANDER *Tränarens makt över spelare i lagidrotter: Sett ur French och Ravens maktbasteori*. Göteborg 2014
- 359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämets roll i den sociala reproduktionen*. Göteborg 2014
- 360 GUNNAR HYLTEGREN *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan*. Göteborg 2014
- 361 MARIE HEDBERG *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnastetränarens handlande utifrån sitt dubbla uppdrag*. Göteborg 2014
- 362 KARI-ANNE JØRGENSEN *What is going on out there? - What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature - landscapes and its places?* Göteborg 2014
- 363 ELISABET ÖHRN och ANN-SOFIE HOLM (red) *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Göteborg 2014
- 364 ILONA RINNE *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg*. Göteborg 2014
- 365 MIRANDA ROCKSÉN *Reasoning in a Science Classroom*. Göteborg 2015
- 366 ANN-CHARLOTTE BIVALL *Helpdesking: Knowing and learning in IT support practices*. Göteborg 2015
- 367 BIRGITTA BERNE *Naturvetenskap möter etik. En klassrumsstudie av elevers diskussioner om samhällsfrågor relaterade till bioteknik*. Göteborg 2015
- 368 AIRI BIGSTEN *Fostran i förskolan*. Göteborg 2015
- 369 MARITA CRONQVIST *Yrkesetik i lärarutbildning - en balanskonst*. Göteborg 2015
- 370 MARITA LUNDSTRÖM *Förskolebarns strävanden att kommunicera matematik*. Göteborg 2015
- 371 KRISTINA LANÅ *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörskap och positioneringar i undervisningen*. Göteborg 2015
- 372 MONICA NYVALLER *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori*. Göteborg 2015
- 373 GLENN ØVREVIK KJERLAND *Å lære å undervise i kroppsøving. Design for utvikling av teorisert undervisning og kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen*. Göteborg 2015
- 374 CATARINA ECONOMOU *"I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk*. Göteborg 2015
- 375 ANDREAS OTTEMO *Kön, kropp, begär och teknik: Passion og instrumentalitet på två tekniska høyskoleprogram*. Göteborg 2015
- 376 SHRUTI TANEJA JOHANSSON *Autism-in-context. An investigation of schooling of children with a diagnosis of autism in urban India*. Göteborg 2015
- 377 JAANA NEHEZ *Rektorers praktiker i møte med utvecklingsarbete. Möjligheter och hinder för planerad förändring*. Göteborg 2015
- 378 OSA LUNDBERG *Mind the Gap – Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education*. Göteborg 2015
- 379 KARIN LAGER *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet*. Göteborg 2015
- 380 MIKAELA ÅBERG *Doing Project Work. The Interactional Organization of Tasks, Resources, and Instructions*. Göteborg 2015
- 381 ANN-LOUISE LJUNGBLAD *Takt och hållning - en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen*. Göteborg 2016
- 382 LINN HÅMAN *Extrem jakt på hälsa. En explorativ studie om ortorexia nervosa*. Göteborg 2016
- 383 EVA OLSSON *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary*. Göteborg 2016
- 384 JENNIE SIVENBRING *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan*. Göteborg 2016
- 385 PERNILLA LAGERLÖF *Musical play. Children interacting with and around music technology*. Göteborg 2016
- 386 SUSANNE MECKBACH *Mästarcoacherna. Att bli, vara och utvecklas som tränare inom svensk elitfotboll*. Göteborg 2016
- 387 LISBETH GYLLANDER TORKILDSEN *Bedömning som gemensam angelägenhet – enkelt i retoriken, svårare i praktiken. Elevers och lärares förståelse och erfarenheter*. Göteborg 2016
- 388 cancelled
- 389 PERNILLA HEDSTRÖM *Hälsocoach i skolan. En utvärderande fallstudie av en hälsöfrämjande intervention*. Göteborg 2016
- 390 JONNA LARSSON *När fysik blir lärområde i förskolan*. Göteborg 2016

391 EVA M JOHANSSON *Det motsägelsefulla  
bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i  
förskolokontext.* Göteborg 2016