



UNDERVISNING I FÖRSKOLAN

Flerstämmig undervisning och sambedömning i förskolan?

2016:1 – Referensmaterial för deltagare i FoU-programmet

ifous



MALMÖ HÖGSKOLA

Ifous rapportserie 2016:1

Stockholm, mars 2016

Författare: Ann-Christine Vallberg Roth

Redaktör: Henrik Hamilton & Karin Hermansson

Grafisk form & produktion: Per Isaksson

Illustration: Hugo Hernqvist

Ansvarig utgivare: Ifous

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa. I övrigt gäller copyright för författarna och Ifous AB gemensamt.

INNEHÅLL

Förord	5
Inledning	7
Stödmaterial	8
Del I: Undervisning i förskola	9
Undervisning som begrepp.....	9
Mellan erkännande, avståndstagande och förvägran av undervisning i förskolan.....	10
Undervisning utifrån läroplanshistoriskt perspektiv.....	11
Lesson study – lektionsstudie	17
Undervisning i utvecklingspedagogiskt perspektiv.....	18
Undervisning i variationsteoretiskt perspektiv.....	20
Undervisning i pragmatiskt perspektiv	22
Undervisning utifrån poststrukturell ingång	23
Teoriinformerad undervisningspraktik – redskap i utveckling av flerstämmig undervisningskompetens.....	26
Flerstämmig undervisning och sambedömning	29
Syfte och frågor	29
Bedömning och sambedömning som begrepp.....	30
Bedömning i förskolors dokumentation.....	31
Begreppen bedömning i formativ och summativ mening	32
Olika former av bedömning i förskolan	33
Alternativt bedömningsbegrepp i förskola.....	37
Sammanfattande kommentar – bedömning i förskolors dokumentation.....	38
Rättssäker, mätsäker, medelsäker, icke-säker och säker bedömning – sam(o)säker bedömning	38
Metod och design för forskningsdelen	41
Etik.....	43
Del II: Undervisningsupplägg i FoU-programmet	44
Didaktiska frågor genomsyrar analysen genom hela tre-årsperioden.....	45
Pedagogisk-didaktisk dokumentation och sambedömning.....	45
Lesson study – vt 2016	47
Learning study – ht 2016.....	48
Upplägg med postkonstruktionistisk ingång – vt 2017.....	49
Pragmatiskt upplägg – ht 2017.....	50
Referenser	51
Bilaga 1: Möjlig vetenskapsfilosofisk ingång – exempel med bedömning och dokumentation i förgrunden	57
Bilaga 2: Flerspråkiga förskolor – från Skolverket, 2013b	63

FÖRORD

Välkommen till FoU-programmet *Undervisning i förskolan!* Nu drar vi igång!

FoU-programmet har sin grund i de nya förutsättningar, utmaningar, behov och krav som tydliggörs i nationella styrdokument. För att uppfylla dessa behövs utvecklad kunskap, nya förhållningssätt och arbetsmetoder inom området undervisning i förskolan.

Upplägget har tagits fram av Ifous, i samarbete med tio kommuner: Bjuv, Landskrona, Lidingö, Strängnäs, Svedala, Trelleborg, Uppsala, Vaxholm, Åstorp och Österåker och Malmö högskola. Tanken är att i kommunerna involvera hela organisationen, från förskola till förvaltning, i att utveckla verksamheten och lära av varandra – över kommungränser och tillsammans med forskare.

I denna skrift, *Flerstämmig undervisning och sambedömning i förskolan*, gör Ann-Christine Vallberg Roth, professor i pedagogik och FoU-programmets vetenskapliga ledare, en genomgång av undervisningen i förskolan i ett historiskt perspektiv och introducerar begreppen flerstämmig undervisning och sambedömning.

Hon beskriver också upplägget av FoU-programmets forskningsdel, i vilken praktiker och forskargrupp kommer att aktivt samarbeta för att ta fram ny kunskap om vad undervisning i förskola kan vara.

Skriften är tänkt som ett stöd- och referensmaterial för alla medverkande att kunna återkomma till under programmets gång. Den innehåller mycket referenser och förslag på ytterligare läsning för den som vill fördjupa sig.

Det är vår förhoppning att den ska ge inspiration och insikter till dig som deltagare!

Rapporten får gärna citeras med angivande av källa.

Stockholm i mars 2016

Henrik Hamilton
Projekt- och processledare, Ifous

Karin Hermansson
FoU-ansvarig, Ifous

INLEDNING

FoU-programmet *Undervisning i förskolan* genomförs i samverkan mellan det fristående institutet Ifous (Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola) och Malmö högskola (Mah). FoU-programmet tar avstamp i utmaningar, behov och förändrade förutsättningar som dagens förskola står inför genom ambitionshöjning i förskolans uppdrag. Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Undervisning i förskola ska utgöras av målstyrda processer som leder till utveckling och lärande hos varje enskilt barn.

Vi lever i ett samhälle som karakteriseras av globalisering, medialisering och påtaglig rörelse av både människor och idéer. Utgångspunkten är att dessa förändringar utgör nya samhällsliga förutsättningar, med utmaningar för den sociala sammanhållningen, demokratin och individernas välbefinnande och möjligheter till en likvärdig utbildning. Utbildning framhålls idag som en av de mest centrala faktorerna för att motverka segregation och utanförskap. Tidiga insatser för barns utveckling, lärande och välbefinnande motsvarar ett utbildnings- och forskningsområde som mött markant ökat intresse under senare år, både i ett lokalt- nationellt- och internationellt EU- och OECD-perspektiv. Ökande skillnader mellan barns och elevers utveckling, lärande och välbefinnande, och bristande målpuppfyllelse i senare skolstadier, har påverkat satsningar på förskola och de yngsta barnen i många länder (OECD, 2013; Tallberg Broman, 2015). Bristande målpuppfyllelse i skolans uppdrag, såväl vad gäller barns och ungas kunskapsutveckling, demokratiförberedelse som deras sociala utveckling, ställer stora krav på forskning och forsknings- och utvecklingsarbeten genom hela skolsystemet. FoU-programmet *Undervisning i förskolan* kan ses som en del av detta sammanhang.

Det här FoU-programmet omfattar tio kommuner, ca 80 förskolor/avdelningar och ca 240 deltagare, inklusive förvaltningsrepresentanter, förskolechefer och förskollärare. Utifrån målbeskrivningar och dialoger med deltagare, kan önskemål spåras som tar upp "kollegialt lärande" och behov av redskap för "vetenskapligt förhållningssätt". Därför har vi kommit fram till att vi utöver *undervisning* kan utpröva begreppet *sambedömning* i forskningsdelen. Sambedömning kan utgöra redskap för organisationen på olika nivåer, som mikronivå (mellan individ, grupp och verksamhet), institutionsnivå och kom-

munnivå. Som redskap kan sambedömning vara ett stöd för kollegialt lärande och beprövad erfarenhet med strävan efter rimlig likvärdighet och vetenskapligt grundat förhållningssätt i förskolors pedagogiska processer. Exempelvis kan sambedömning avse såväl kollegiala planeringsmoment med samtolkning av förskolans strävansmål, som uppföljning och samvärdering av undervisningspraktiker och av barns förändrade kunnande. Detta kan ske både i och mellan förskolor från olika delar av kommuner och mellan kommuner.

Undervisning och sambedömning i förskola kan bidra till att befästa förskolans ställning som den första delen i utbildningssystemet, samt bidra till att förstärka verksamhetens likvärdighets- och kvalitetsprocesser. Sambedömning kan i sammanhanget utgöra en central komponent för ökad likvärdighet och vidareutveckling av verksamheten i förhållande till varje barns utveckling och förändrade kunnande. Sambedömning och återkoppling kan ses som en brygga mellan undervisning och lärande i förskola. Återkoppling och dokumentation av varje barns utveckling och lärande kan då länkas samman med undervisning och design av lärandesituationer. Tidigare studier har belyst hur exempelvis bedömning och dokumentation kan variera beroende på var barnen växer upp och går i förskola (Vallberg Roth, 2009). Andra studier visar betydande kvalitetskillnader mellan förskolors verksamheter (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). I detta FoU-program kan sambedömning av förskoleverksamheter röra sig bortom avdelnings-, institutions- och kommungränser, vilket kan leda till utvidgade likvärdighetsprocesser.

Förskolan ska, enligt skollagen, vara likvärdig och erbjuda alla barn en förskoleverksamhet av hög kvalitet. Likvärdighet kan enligt skollagen inkludera tre grundläggande aspekter:

- Lika tillgång till utbildning
- Lika kvalitet på utbildning
- Kompenserande utbildning

En bredare bild av forskning om förskolans likvärdighet belyses i en forskningsöversikt (Persson, 2015). I denna påpekas att en olikvärdig förskola riskerar att reproducera ojämlikhet och segregation i samhället. Studier visar att barn i socioekonomiskt missgynnade familjer inte är lika förberedda vid skolstart

som deras jämnåriga från mer gynnade familjer. Undervisning och sambedömning i förskolekontext kan i sammanhanget ses som redskap för ökad likvärdighet och inkludering. "Likvärdighetsbegreppet ska emellertid inte förstås som att alla barn ska erbjudas en likadan förskoleverksamhet, snarare att förskolans likvärdighet bör baseras på en analys av hur barns olika villkor kan mötas av en förskola där alla barn kan utnyttja sin potential" (Persson, 2015, s. 11). FoU-programmet inkluderar således en forskningsdel där likvärdigt inriktad undervisning och sambedömning kan avse en verksamhet som möter varje barns behov av både extra anpassat stöd och anpassade utmaningar – en *flerstämmig undervisning och sambedömning* (se kap 2).

FoU-programmet består av:

- utvecklingsseminarier (preliminärt minst sex tillfällen) och workshops där undervisningsupplägg planeras och sambedöms
- en forskningsdel som studerar vad som kan känneteckna undervisning och sambedömning i förskola. Under en treårsperiod följer vi olika teoriinformerade upplägg (se vidare kapitel 2).

STÖDMATERIAL

Denna text kan användas som ett öppet stödmaterial för deltagare gällande forskningsdelen i FoU-programmet. Men "öppet" menas att materialet inte gör anspråk på fullständighet och att mycket kan hända under en treårsperiod.

Texten är ordnad i två delar. Del I består av två kapitel. I det första kapitlet presenteras en inventeringsstudie om undervisning i förskola som belyser undervisning som begrepp och några studier om undervisning i förskola i Sverige ur olika teoretiska perspektiv. Inventeringen utmynnar i ett tentativt begrepp som utprövas i forskningsdelen av programmet – *flerstämmig undervisning och sambedömning*.

I kapitel 2 behandlas forskningsdelens syfte, frågor och begreppet flerstämmig undervisning och sambedömning. Medan det första kapitlet fokuserar undervisning koncentreras det andra kapitlet till bedömning och sambedömning.

Del II skisserar, med utgångspunkt i kapitel 1 och 2, ett preliminärt upplägg för FoU-programmets forskningsdel i samverkan med deltagarna i programmet under de tre åren 2016–2018.

DEL I: UNDERVISNING I FÖRSKOLA

Vad säger forskningen om undervisning i förskola? Vad kännetecknar undervisningshandlingar? Vad kan undervisning innebära ur olika perspektiv? Perspektiv som berörs i kapitlet är didaktiskt, läroplanshistoriskt, utvecklingspedagogiskt, variations-teoretiskt, pragmatiskt och poststrukturellt.

UNDERVISNING SOM BEGREPP

Didaktik kan ses som kunskapsbas för undervisning och lärande. Ordets ursprung *didaskhein* är grekiska och betyder undervisa, att peka ut – kan läras ut (didakton) – med andra ord en teori om konsten att undervisa (t.ex. Bengtsson, 1997). ”Ordet didaktik kan alltså förklaras som ’konsten att peka ut något för någon’” (Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013, s. 7). Didaktikens grundfrågor, eller med andra ord lärarens reflekterande alfabet (jfr Comenius, 1657/1989; Uljens, 1997), kan röra:

- **vad**¹ som kan undervisas (innehåll som språk/kommunikation, musik och matematik),
- **hur** det kan undervisas (former/strategier),
- **var** (rum/platser) undervisning kan ske
- **när** undervisning kan ske (tid)
- **vem** (aktör)/**vilka** (materiella aktörer/ agenter) som kan utföra och inkluderas i undervisning? Materiella ting/agenter kan exempelvis framträda som riktningssgivare i undervisningssituationer.
- den reflekterande **varför**-frågan (undervisningens funktion) kan kopplas till alla övriga frågor som: Vilka? Varför dessa? Hur? Varför på de sätten? och så vidare.

Utifrån skollagen (SFS 2010:800) bedriver förskollärare undervisning. Skollagen definierar undervisning enligt följande: ”undervisning: sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande

genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden” (SFS 2010:800, 1 kap § 3). Förskolan har blivit en egen skolform och förskollärares yrkesutövning kallas undervisning. Därmed blir det också angeläget att vara delaktiga i erövrandet och vidareutvecklandet av begreppet undervisning (se Rubinstein Reich, Tallberg Broman & Vallberg Roth, kommande). Undervisning kan som målstyrda processer under ledning av förskollärare utgöra en del av omsorg, lek och fostran och kan ses som anpassad stöd för alla barns lärande, utforskande och växande. Som ord är inte undervisning nämnt i läroplanen för förskola. Styrdokument anger inte heller några specifika metoder, former eller principer för undervisning. Detta innebär att undervisningen kan variera stort mellan lärare i skiftande förskolor belägna i olika områden och kommuner. Till detta kan läggas att målstyrning i förskola, med förutbestämd riktning, utan förutbestämt slutmål, skapar stort professionellt handlingsutrymme. Detta kan både tolkas som en stor frihet och som utmaning, inte minst i förhållande till frågor om likvärdighet.

Med anknytning till skollagen kan undervisningshandlingar avse handlingar som under ledning av förskollärare riktar barns uppmärksamhet. Konkret kan undervisning ske vid olika tider och i rum med arrangemang som exempelvis kan framkalla begreppslek, omsorgssamspel, tema- och projektorienterad verksamhet, utforskande, skapande och kritiska handlingar (t.ex. att synliggöra handlingsalternativ).

Förskollärare som undervisare kan, enligt Rosenqvist (2000), uppmärksamma, stödja och uppmuntra det som barn efterfrågar och visar intresse och nyfikenhet för. Men de kan också bidra till att expandera lärande genom att initiera och rikta intresse till sådant som den lärande kanske inte direkt efterfrågar. En slutsats i Rosenqvists studie är att förskollärlärande uttrycker att de ska ha mål att arbeta mot, men det är inte lika klart att läraren ”måste ta konkreta initiativ i förhållande till barnen, enskilda som i grupp, för att förverkliga dessa syften och mål” (ibid, s. 163). Som undervisare kan förskollärare stödja, organisera och kommunicera kunskaper och färdigheter, kunskapande och vetande eller förståelse och insikter i ömsesidiga och likvärdigt inriktade lärandesituationer. Rosenqvist

1 Vad-frågan och innehållsområdet kan inkludera allt från övergripande mål och ämnesurval till konkret urval av innehåll och lärandeobjekt för enskilda undervisningssituationer (jfr Bengtsson, 1987).

(2000) framhåller att undervisning är ett komplext begrepp. Hon ser:

- *undervisning som systematiskt organiserad verksamhet* – innehållet/stoffet ges ett logiskt samband, en ordning genom pedagogisk planering som kopplas till system och teman
- *undervisning som intention och reflekterad avsikt* – ”undervisning är en intentionell handling med avsikt att studerande skall lära sig något” (ibid, s. 32), till skillnad från lärande som kan ske omedvetet och utan undervisning
- *undervisning som relation och interaktion* – undervisning inkluderar fyra viktiga aspekter; elever/barn, lärare, form och lärandeverktyg. Dessa aspekter är relaterade och påverkar varandra ömsesidigt. Innehållet skapas i interaktion mellan lärare-elev/ barn-lärandeverktyg. Betonas axeln mellan lärare och verktyg hamnar eleven/ barnen i bakgrunden och formen kan liknas vid traditionell katederundervisning. Fokuseras relationen mellan elev/barn-lärare uppmärksammas eleven/barnet i en form av individuell undervisning eller smågruppsundervisning. Betonas relationen elev/barn-verktyg hamnar läraren i bakgrunden och formen anpassas efter elevernas/barnens val och inne- och utemiljö utrustas efter elevernas/barnens anspråk för att kunna erövra innehållet, se figur 1.

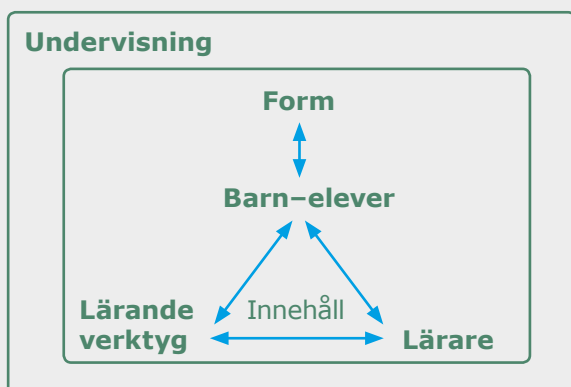
Rosenqvist (2000) belyser undervisning i förskolan med hjälp av Kansanens tre tänkandenivåer (Kansanen, 1993). De tre nivåerna inriktas på *Aktionsnivå*, *Tänkandenivå I* (Objektteorier) och *Tänkandenivå II* (Metateori). Aktionsnivån fokuserar konkreta handlingar i relation till planering, genomförande och utvärdering av undervisning. Lärare planerar vad som ska göras, arrangerar situationer och löser omedel-

bara problem i praktiken. På tänkandenivå I kan läraren reflektera över sina handlingar och relatera till teoretiska perspektiv för att bättre förstå sin praktik. Den andra tänkandenivån höjer anspråken för det professionella tänkandet till en metateoretisk nivå. På denna nivå kan läraren analysera sina handlingar och val utifrån de tidigare nivåerna. Läraren kan förstå hur handlingar och teoretiska perspektiv kan hänga ihop och utveckla sitt tänkande om hur bakomliggande antaganden kan relateras till varandra.

I FoU-programmet Undervisning i förskolan kan forskningsdelen relateras till dessa nivåer enligt följande:

- *Aktionsnivån* avser undervisningshandlingar i praktiken. Den praktikinära nivån kan fokuseras under alla terminer i FoU-programmet.
- *Tänkandenivå I* kan avse att förskollärare/ deltagare i programmet kan vetenskapligt grunda och relatera sin undervisningspraktik till teoretiska perspektiv, exempelvis de perspektiv som presenteras i kapitlet. Teoretiska perspektiv kan beröras under alla terminer men fokuseras från ht 2016 och framåt.
- *Tänkandenivå II* kan avse att förskollärare kan orientera sig i och placera de teoretiska perspektiven på en metateoretisk/metadidaktisk nivå (ontologisk och epistemologisk nivå). Ontologiskt (läran om varat) och epistemologiskt (läran om vetandet), framträder en stor variation i forskning om undervisning och bedömning (jfr Vallberg Roth, 2015a). Beroende på ansats och ingång framträder undervisning och bedömning med skiftande innebörd. Denna nivå berörs längre fram under rubriken ”Flerstämmig undervisning och bedömning” (se även Bilaga 1). Undervisning och bedömning i metateoretisk belysning kan fokuseras under år tre i FoU-programmet.

Figur 1: Hur undervisningens fyra aspekter är relaterade (fritt efter Rosenqvist, 2000, s. 34)



MELLAN ERKÄNNANDE, AVSTÅNDSTAGANDE OCH FÖRVÄGRAN AV UNDERVISNING I FÖRSKOLAN

En möjlig tolkning av undervisning som framhålls i ett kortare historiskt perspektiv är att undervisning är ett begrepp och en företeelse som inte inkluderats eller förknippas med förskolans tradition eller kultur. "...det finns ett avståndstagande till att använda eller se på förskoleverksamheten som undervisning och att tala om verksamheten i termer som instruktion, information, förmedling eller lära ut" (Rosenqvist, 2000, s. 22). Anledningen är att undervisning förknippas med skola och ett auktoritärt arbetsätt, menar Rosenqvist. I en annan text framhålls att "I denna boks titel har vi medvetet inkluderat

ett ord som får ses som kontroversiellt i relation till förskolans historia: *undervisning*. Av tradition är detta ord intimt förknippat med skolan, det kan rentav vara det ord som allra tydligast utmärker skolan som verksamhet. I skolan undervisar man och i förskolan leker man. Så heter det ofta” (Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013, s. 10). I en tredje text påpekas att ”under tiden som Socialstyrelsen ansvarade för förskolans verksamhet var det omsorgsbegreppet som användes för att beskriva lärares arbete i förskolan. Det fanns därmed ingen kultur inom förskolan att använda undervisningsbegreppet” (Hedefalk, 2014, s. 11).

Låt oss belysa undervisning inom ramen för förskolans tradition i ett lite längre läroplanshistoriskt perspektiv. Vi kan fråga oss om undervisning som begrepp har varit ett etablerat begrepp i svensk läroplanshistoria för förskolebarn. Vad undervisning har inneburit och om undervisningsdimensioner har fått erkännande och setts som värdefulla i läroplaner för barn i förskoleåldern över tid? Begreppet erkännande kan i sammanhanget kopplas till förskollärare som profession och till huruvida undervisningsdimensioner är framträdande i professionen. Är undervisningsdimensioner erkända möjligen undanträngda eller rentav förvägrade i senare delar av förskolans historia och tradition? Undervisning kan som målstyrda processer under ledning av förskollärare utgöra en del av omsorg, fostran, lek och skapande och kan ses som anpassat stöd för alla barns lärande, kunskapande, utforskande och växande. Frågan är huruvida flerdimensionella erkännandepraktiker kan framträda, där förskollärare också som undervisare kan erkännas i sammanflätning med andra dimensioner av professionen. Så vilka historiska spår av erkännande kan framträda när det gäller undervisning i förskola? Finns det spår av lärare i förskola i termer av en ”sammanflätad profession”, en profession som även kan inkludera undervisning?

UNDERVISNING UTIFRÅN LÄROPLANSHISTORISKT PERSPEKTIV

Undervisning förekommer som begrepp långt tillbaka i förskolans historia och i planer för lärande som motsvarade läroplaner för sin tid (Vallberg Roth, 2011). I ett läroplanshistoriskt perspektiv kan vi exempelvis följa idéer om undervisning i planer för lärande i skiftande skolor och institutioner för barn i förskoleåldern från 1600-talet till 1900-talet. Vi kan göra nedslag i planer för undervisning och lärande när det gäller *Modersskolan* (under 1600-talet), *Småbarnskolan* (med växelundervisning under mitten av 1800-talet) och *Barnträdgården/Kindergarten* (med kindergartnolektioner under början av 1900-talet). Sen kan vi fortsätta att spåra undervisning i Socialstyrelsens planer och vi-

dare fram i nutida styrdokument. Men vi börjar i en skrift från 1600-talet.

UNDERVISNING I MODERSSKOLAN

Idén om modersskola lanseras av Johan Amos Comenius under 1600-talet (Comenius, 1628/1989). Han var en prästvigd didaktiker som menar att alla ska ha tillgång till kunskaper, dygd och religion. ”Bildningens universella mål ligger i insikten i Guds existens” (Comenius, 1628/1989, s. 21).

Comenius föreslår ett utbildningssystem för alla barn från ett till 24 år. Modersskolan (*Informatorium maternum*) är en skola där barn mellan ett och sju år ska undervisas i hemmen. Därefter tänker han sig att barn mellan sju och tolv år går i *Folkskolan* (eller modersmålsskolan) och *Latinskolan* tar sedan vid när eleven fyllt 13 år. Slutligen kan eleven gå i *Universitet* mellan 18 och 24 års ålder. Comenius är känd för sitt stora verk om undervisning *Didactica Magna* (Stora undervisningsläran, 1657/1989). I skriften *Modersskolan* för Comenius fram sina tankar om undervisning och uppfostran under de tidiga barnåren. Notera att skriften med tankar om didaktik och undervisning för de yngsta trycks redan 1628, det vill säga cirka 30 år före *Didactica Magna*. Comenius didaktik kan sammanfattas i sju allmänna anvisningar för undervisning, enligt följande:



Figur 2: Johan Amos Comenius (1592–1671)
Källa: Aug, Schorn och Herm, Reinecke, *Pedagogikens historia* (1895); (Bild hämtad från Wikipedia: https://sv.wikipedia.org/wiki/Johan_Amos_Comenius)

- Innehållet för undervisning ska anpassas efter barnens åldersstadier och ingen uppgift ska överstiga barnens fattningsförmåga.
- Inläring sker genom sinnena. Undervisningen ska vara konkret och ta sin utgångspunkt i åskådningen, starta i det sinnligt erfarna.
- Undervisningen ska gå från det allmänna till det specifika. Undervisningen börjar i en allmän orientering om innehållets grunddrag så att barnen utgår från ett helhetsperspektiv på innehållet.
- Undervisningen startar i det enkla och går till det sammansatta – från det lätta till det svåra.
- Undervisningen rör sig från det kända till det okända.
- Undervisningen ska inte beröra för många olika ämnen på samma dag.
- Undervisningen ska gå långsamt fram, planmässigt och systematiskt och inte göra några hopp. Den ska anknyta till det gamla.
- Logikens element kan under de första sex åren handla om att barnen förstår vad fråga och svar är, ”så att de inte talar om vitlök då frågan gäller rödlök” (Comenius, 1628/1989, s. 68).
- I aritmetiken börjar barnen lära sig vad mycket och litet är, sen räkna till 20 eller 60, vet vad udda eller jämt är, att tre är mer än två samt att ett plus tre är fyra osv.
- I geometrin lär sig barnen vad som är litet och stort, kort och långt, smalt och brett, tjockt och tunt; senare även vad som kallas ett spann, en aln, ett steg osv.
- Musik övas enbart genom att lära sig sjunga någon psalm, vers eller hymn utantill.
- I konstfärdighet eller hantverk (slöjd) börjar barnen med att skära, klyva, snida, ordna, binda och lösa upp, lägga samman och ta isär som barn brukar göra.

Vidare framhåller Comenius att talet övas genom grammatik, retorik och poetik:

Tredje kapitlet i skriften *Modersskolan* har rubriken ”De unga behöver fostran och rätt undervisning och kan inte vara utan sådan”. Barnet kan, enligt Comenius, under de första sex levnadsåren införas i följande elementära kunskapsämnen:

- Lära känna och namnge elementen: eld, vatten, luft och jord. Vidare regn, snö, is, bly, järn osv.; träd samt några vanliga blommor, som rosor, nejlikor och violer; djur som fågel, får, häst, ko, osv.; även namnge kroppens lemmar och vad de tjänar till: öra till att höra, öga till att se, fötter till att gå osv.
- Inom optiken kan barnet veta vad ljus och mörker är samt skilja på och benämna några färger.
- I astronomin, om att skilja sol, måne och stjärnor från varandra.
- I geografin, om lära sig om dess födelse- eller boningsort är en gård, en by, en stad eller ett slott; förstå vad en åker, ett berg, en äng, en skog, en flod, osv. är.
- I tidsräkningen, lära vad en timma, dag, vecka, månad, år, vår, sommar osv. är.
- I historia börjar barnen när de börjar minnas, vad som inträffade igår, nyligen, för ett, två tre år sedan.
- I läran om hemmet och hushållet (ekonomi) ha reda på vilka som tillhör familjekretsen eller inte.

Comenius menar vidare att handlande och färdigheter tar i anspråk dels sinnena och talförmågan, dels sinnena och handen. Handlande, sinnena och talförmågan gäller logiken, aritmetiken, geometrin och musiken, medan färdigheterna, sinnen och handen gäller arbete och kroppsliga sysselsättningar:

- Under de första sex åren består grammatik av att barnen lär sig uttrycka sig genom språket allt de lär sig. Även om språket kan vara ofullkomligt bör de tillhållas att tala tydligt och begripligt så att man kan förstå dem.
- Retoriken består av att härma efter de bildliga uttryck och symboliska talesätt som de hör av andra.
- I poetiken lär barnen sig genom att inhämta några verser och rim ordagrant.

Förflyttar vi oss fram till mitten av 1800-talets småbarnskolor i Sverige, kommer vi i kontakt med vad som kallas växelundervisning.

UNDERVISNING I SMÅBARNSKOLAN

Det övergripande ändamålet med småbarnskolan var att ge omvårdnad och passande uppfostran samt ge barnen syftesenlig fysisk och intellektuell sysselsättning (Forsell, 1841). Enligt en del texter utformades småbarnsinstitutionerna vid den här tiden främst som ett socialt nödtvång för fattiga barn vars mödrar – ofta ensamstående – var tvungna att förvärvsarbeta utanför hemmet för sin försörjning. Småbarnskolan, som inrättades efter engelsk förebild redan på 1830-talet i Sverige, kan ses som föregångare till folkskolan från år 1842 (se vidare Ekstrand, 2000). Enligt Forsell (ibid) kunde barnens ålder variera mellan två och sju år, men det kunde även förekomma äldre barn. I småbarnskolan betonades inledningsvis kristendom, läsning, skrivning och räkning i ett moraliskt och religiöst perspektiv. Enligt innehållsförteckningen i handbok för småbarnskolor (ibid), var innehållet organise-

rat under huvudrubrikerna *Läse-öfningar, Bibliska Taflor, Djur-Taflor, Om Fäderneslandets Geografi, Om Fäderneslandets Historia och Tafla öfver de ätter som regerat i Sverige*. Den kristna tron genomsyrade varje moment. I den mån lek nämndes var den främst förlagd till rasterna och ansluten till omväxlande gymnastik och sångövningar. Uppfostran utan undervisning ansågs ofullständig. En detaljerad läroplan och utantillinläring framträder. I sann luthersk och kateketisk anda uppgavs exakta frågor och svar i Forsells läroplan. ”*Katekes betyder neml. undervisning verkställd i frågor och svar*” (Lindblom, 1810, s. 142).

Hvilken har skapat hela världen? – Sv. Gud. Hvad menas med hela världen? – Sv. Himmel och Jord. Hvar läsa vi om världens skapelse? – Sv. I de heliga skrifterna, som vi ock kalla Bibeln ... (Forsell, 1841, s. 45).

Huru lyder Första budet? – Sv. Du skall inga andra Gudar hafva för mig. Hvad är det? – Sv. Vi skole öfver all ting frukta och älska Gud, och sätta all tro och lit till Honom (a.a., s. 49).

Den från England influerade lancastermetoden och växelundervisningen föreskrevs och innebar att äldre och kunnigare barn, så kallade monitörer (hjälpklärare), undervisade yngre barn med hjälp av särskilda *tabeller*. Tabellerna innehöll dels alfabetet i svenska och latinska bokstäver, dels siffror ordnade efter 1 till 100. Bokstavstabellerna skulle dels vara ordnade i alfabetisk ordning, dels med konsonanter och vokaler, dels ordnade efter två, tre och flera stavelser. Mer försigkomna barn skulle samlas i ett mindre rum där de kunde läsa, i ett antal av åtta i varje ring, runt en tabellståndare. Tabellerna hängdes under läsövningarna i dessa ståndare. Lärarinnan utsåg ett av barnen till monitör (hjälpklärare). ”De barn som under längre tid besökt skolan och äro mera försigkomna, nedkallas från bänkställningarna och samlas i nästa rum/.../ där de under monitörers ledning fortsätter sina läseöfningar” (a.a., s. 40). Monitörerna utsågs av lärarinnan och barnen fördelades i mindre avdelningar om åtta till tio barn. Avdelningarna inspekterades av föreståndarinnan i den takt som hanns med. För att bibehålla uppmärksamheten från de yngre barnen var det viktigt att konstant växla över till något nytt och byta ämne eller rörelse. Bokstäver varvades med handklappning, sedan räknades det och så sjöng de en sång. Här efter följde ännu en bokstav och så räknade de mynt och studerade naturföremål. Lektionerna skulle helst inte pågå mer än 20–30 minuter åt gången eftersom längre stunder av stillasittande var olämpligt för barn vid så späd ålder. Under rasten skulle barnen sysselsätta sig med lekar i lekrummet till dess att klockan ringde och åter kallade dem till sina platser.

Lärarinnan var förbjuden att använda kroppslig åga. Om barnen stojade eller var olydiga skulle de tillrättavisas genom att nedkallas från bänken och skickas ut i nästa rum. Om inte det var tillräckligt skickades de hem för dagen. Offentlig examen med förhör av barnen skulle genomföras när ”Sällskapet för småbarnskolan” utsatte en tid för sammankomst. Då skulle barnen visa vad de lärt sig samtidigt som de roade och underhöll de församlade.

Runt slutet av 1800-talet och början av 1900-talet växte en ny institutionsform fram i Sverige med tysk och fröbelpedagogisk influens – kindergarten eller barnträdgård.

KINDERGARTENLEKTIONER

I barnträdgårdarna hämtades inspiration till ämnesinnehållet från den nära omgivningen och innehåll skulle väljas som passade såväl årstid som förhållanden i närmiljön och hembygden. Ett motiv var att föra barnet in i naturens och hemmets värld. Föregångare till dagens tematiska arbetssätt utformades i termer av ”arbetsmedelpunkt”. Exempel på förekommande innehåll var Äpplet, Hösten, Fåret, Trädgården, Grisen och Hästen. Bearbetningen av innehållet var mångskiftande. Nedan ges ett exempel på arbetsmedelpunkt om äpplet från första veckan av fyra veckor (efter Svenska Fröbel-Förbundets Tidskrift, 1919 i Tallberg Broman, 1995, ss. 88–89):

Äpplet

Arbetsmedelpunkt i september–oktober

Första veckan

Från blomma till frukt

1. *Besök i trädgården*. Äpplen upplockas. Barnen få iakttaga den mogna frukten. *Berättelse*: ”Vänta får du se”. Därefter färgläggning av äppelblomma till bokmärke.
2. *Samtal om äppelblomman*, och om hur de flitiga små bier hjälpa äppelblomman, så att därav till sist blir det vackra, röda, goda äpplet, som barnen och vi alla tycka så mycket om. Därefter utstickes och utsys en äppelblomma på första nålbokspärmen.
3. *Sång*: ”Hade jag guldäpplen två” av Zack Top. Lek: ”Trädgården” av S. Lithenius.
4. *Saga*: ”Fru Hälle” av bröderna Grimm. Efter sagan figurläggning: äppelträd.
5. *Nytt besök i trädgården*. Äppelträden iakttas, trädkuporna rensas, uppgrävas. Samspråk om trädgårdsmästarens arbete och allt vad han har att göra för att vi skola få de goda äpplena. Utklippning: trädgårdsmästare med spade.

Schema för barnträdgården 1909

Måndag	Tisdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
	M o r g o n b ö n			
Sång	Kindergarten- lektion	Flätning	Saga	Hemssysslor
	G y m n a s t i k - r a s t			
Flätning	Söm	Färgläggning	Söm	Färgläggning eller frihandsteckning
	F r u k o s t - r a s t			
Figur- läggning	Utklippning	Modellering	Pappers- vikning	Ryggning
	S å n g l e k			

Figur 3: Schema för barnträdgården 1909 (Vallberg Roth, 2011, s. 62)

I ett schema från 1909 förekommer både kindergartnlektioner och raster (Vallberg Roth, 2011). Men innehållet organiserades företrädesvis efter Frøbels gåvor i sysselsättningar som byggnad och figurläggning. Schemat visade också innehåll som husliga sysslor och söm (se figur 3).

Det finns även spår av barnträdgårdsrörelsen och barnträdgårdsledarinnorna som ivriga avståndstagare till undervisning i barnträdgård. De framförde kritik mot dåtidens skola. Ledarinnorna menade att undervisningen i skolan mest bestod av minnesträning och utantilldrill av katekesen. Vidare framhövs att skolans innehåll lågt långt från barnens värld. Barnen i barnträdgården skulle arbeta med alla sina sinnen och självverksamhet som under längre tid koncentrerades till en arbetsmedelpunkt, ett arbetsområde, som var närliggande. I barnträdgården skulle barnen ledas inte skolas och benämningen ledarinna motsvarade en närmare uppgiftsbeskrivning än lärarinna. Under 1940-talet ändrades yrkesbenämningen till barnträdgårdslärlarinna och 1955 blev titeln förskollärare. Under mitten av 1900-talet började staten och Socialstyrelsen efter hand att överta ansvaret och utbyggnaden av barnomsorg.

SOCIALSTYRELSENS PLANER – AVSTÅNDSTAGANDE FRÅN UNDERVISNING

Med Socialstyrelsen som huvudansvarig för barnomsorgen följer en period av utredningar och planer för förskola med relativt tydlig åtskillnad, där undervisning föreskrivs i skola men inte i förskola. I exempelvis Barnstugeutredningen (SOU, 1972: 26, 27) används inte begreppet undervisning i huvudutredningen. I stället är det lärande, omsorg, samspel, vård och trygghet som utgör en röd tråd

genom utredningen. I experternas bilagor förekommer emellertid undervisningsbegreppet i termer av "förberedande matematikundervisning" (s. 281), eller "biologisk undervisning" (s. 289). Omsorg, samspel, och trygghet betonas också i Socialstyrelsens Arbetsplaner och i Pedagogiska programmet (1987). I Socialstyrelsens allmänna råd (1990) artikuleras barns lärande, utveckling och lek. "Barn lär oavbrutet i olika sammanhang och pedagogen skall skapa 'situationer för inläring'" (ibid, s. 29). Undervisningsbegreppet används inte.

I förarbeten till läroplanen för förskola (SOU 1997:157, s. 151) uttrycks att "Ordet undervisning har inte använts i förskolans verksamhet utan i detta sammanhang har ordet pedagogisk verksamhet eller pedagogiskt arbete använts". Utredarna vill förändra och utvidga synen på undervisning och ge förskollärarna möjlighet att undervisa i förskola. Undervisning förekom dock inte som begrepp i läroplanen för förskola 1998.

SKOLVERKETS RÅD OCH UTBILDNINGSDEPARTEMENTETS SKOLLAG OCH LÄROPLANER

I Skolverkets *Förslag till förtydliganden i läroplan för förskolan* (2009-03-30) nämns inte undervisning och i den reviderade läroplanen (Lpfö 98: Reviderad 2010) förekommer inte heller undervisningsbegreppet. Men i den nya skollagen (SFS 2010:800) som började tillämpas den 1 juli 2011 omfattas även förskola av begreppet undervisning. Förändringarna genom skollag och reviderad läroplan sammanfattas i faktablad från Utbildningsdepartementet, enligt följande:

Förskolan blir en integrerad del av skolväsendet i syfte att befästa förskolans ställning som den första delen i utbildningssystemet samt för att förstärka dess kvalitet och likvärdighet. Detta innebär att flera av de skolformsövergripande bestämmelserna i skollagens inledande kapitel kommer att gälla även förskolan, bland annat övergripande mål för utbildningen.

Förskolans pedagogiska uppdrag stärks även genom att läroplanen har förtydligats med nya mål för barns språkliga och matematiska utveckling samt naturvetenskap och teknik. Dessutom har förskollärares pedagogiska ansvar tydliggjorts och nya avsnitt för förskolechefens ansvar samt för uppföljning, utvärdering och utveckling har tillkommit. För att förstärka den pedagogiska kompetensen hos förskolans personal genomförs 2009–2011 en fortbildnings-satsning, det så kallade förskolelyftet. Därtill startar en ny förskolläroplanutbildning hösten 2011 och en förskolläroplanlegitimation införs fullt ut hösten 2012.

Ny skollag innebär bland annat:

- Förskolan blir en egen skolform.
- Gemensamma övergripande mål för alla skolformer.
- Kommunala och fristående förskolor får gemensam reglering.
- Förskolan omfattas av begreppen undervisning och utbildning.
- Nya bestämmelser om systematiskt kvalitetsarbete.
- Ny befattning som förskolechef införs.
- Tydligare regler för anställning som förskollärare.
- Ny karriärväg som lektor i förskolan.
- Läroplanen gäller för både kommunala och fristående förskolor.
- Utökad ansvar för miljön i förskolan.
- Modersmålsstöd och utvecklingssamtal regleras i lag.

Reviderad läroplan innebär bland annat:

- Förtydligade mål för barns språkliga och matematiska utveckling samt för naturvetenskap och teknik.
- Förtydligande av förskollärares pedagogiska ansvar.
- Nytt avsnitt om utvärdering, uppföljning och utveckling.
- Nytt avsnitt om förskolechefens ansvar. (Utbildningsdepartementet, 2011)

I Skolverkets råd för förskola 2013a förekommer undervisningsbegreppet några gånger i samband med påpekanden om att det enbart är legitimerade förskollärare som är behöriga att bedriva undervisning och att undervisning ska ges en vid tolkning:

2 kap. 13 § – Vilka som får undervisa i skolväsendet

Endast den som har legitimation som lärare eller förskollärare och är behörig för viss undervisning får bedriva undervisningen.

Undervisningsbegreppet ska ges en vid tolkning när det gäller förskolan. I förskolan bildar omsorg, utveckling och lärande en helhet i undervisningen. (Skolverket, 2013a, s. 18)

Utbildningen ska vila på grundläggande demokratiska värderingar och ska vara icke-konfessionell. Detta gäller förskola i kommunal regi. I fristående förskola kan "utbildningen i övrigt" ha en konfessionell inriktning (1 kap. 7 §, Skollagen). Undervisningen ska dock vara icke-konfessionell i både kommunala och fristående förskolor. Frågan är hur åtskillnad kan göras mellan undervisning och icke-undervisning i förskolan.

NORDISKT PERSPEKTIV – UNDERVISNING OCH INNEHÅLL I NORDISKA BINDANDE RIKTLINJER 2013

I de nordiska riktlinjerna som analyserades år 2013 (Vallberg Roth, 2013, 2015b) används olika beteckningar för institutionell verksamhet med barn i åldern 1–5 år, enligt följande: Dagtilbud i Danmark, Barndagvård i Finland, Lekskola på Island, Barnehage i Norge och Förskola i Sverige. Lagarna i Norden benämns som:

- Danmark: Dagtilbudlov
- Finland: Barndagvårdslag
- Island: Lekskolelag
- Norge: Barnehagelov
- Sverige: Skollag

Sverige utmärker sig i Norden genom att inte ha någon särskild lag för förskola. Undervisning, lärande och kunskap betonas mer än lek, omsorg, vård och trygghet som är svagt, eller obefintligt framträdande i riktlinjerna. Undervisning nämns också i Finlands och Islands lagar och läroplaner, men inte i bindande riktlinjer för Dagtilbud i Danmark och Barnehage i Norge. I FN:s barnkonvention uttrycks barns rätt till lek. Lek förekommer emellertid inte alls i den svenska Skollagen, men framträder i den bindande läroplanen. Utbildning och undervisning är också framträdande och definierade i Skollagen. Undervisning framträder dock inte i läroplanen. Vård nämns inte i Skollagen och de allra yngsta barnen är inte särskilt kommenterade i texten. Detta kan jämföras med dansk lag som har föreskriven plan för 0–2-åringar. Däremot betonas mer av både ansvar och inflytande i svensk lag i jämförelse med övriga nordiska lagar. Sverige är ensam om en förskola som frivillig skolform (vid tiden för undersökningen). Stöd för modersmål samt en icke-konfessionell undervisning utmärker också den svenska skollagen i den nordiska jämförelsen. Sveriges explicita policy med inriktning på mål att sträva mot och inte mål att uppnå för barnet är också kännetecknande (Vallberg Roth, 2013). Detta får konsekvenser för bedömning. För att tydliggöra målstyrningens karaktär och statens reglerande ram för bedömning illustreras detta i figur 4 för olika skolformer och årskurser:

De nordiska läroplanerna för förskolor är inbyggda i decentraliserade målstyrningssystem. Detta innebär att utöver läroplanen kan en förskola ha egna policydokument eller arbetsplaner som vidgar, preciserar eller konkretiserar förskolans inriktning eller arbetsformer utan att strida mot läroplanen. Dessa dokument kan ses som ett komplement och kan i den enskilda förskolan fungera parallellt med den nationella läroplanen (Vallberg Roth, 2013).

Innehållskonstruktionen inkluderar i majoriteten

Figur 4: Målstyrning i Sverige – statens reglerande ram för bedömning



av nationerna sex till sju innehållsliga, eller tematiska inriktningar (se figur 4). Alla de nordiska läroplanerna kan tolkas inkludera språk, kultur och natur som innehåll. Sverige avviker med en konstruktion i målområden där motsvarande innehåll, som i nämnda innehållsliga inriktningar, främst återfinns i en integrerad och listad punktform under målområdet "Utveckling och lärande". Vidare konstrueras stora delar av den svenska läroplanen (avsnitt 2) i både mål och riktlinjer. Målen anger inriktningen på förskolans arbete, medan riktlinjer dels anger förskollärares ansvar för att arbetet sker i enlighet med målen i läroplanen, dels anger personalens ansvar i förskolans arbetslag. När det gäller skillnader i innehållskonstruktion innefattas matematik i finsk, norsk och svensk läroplan, men inte i danska och isländska innehållsliga inriktningar. Norge och Sverige kan också tolkas betona teknik. Det är intressant att religion och filosofi samt närmiljö och samhälle som ingår i den norska läroplanen och till stor del i den finska som även har historisk inriktning, inte framträder så tydligt i de danska och svenska läroplanerna. Av allt innehåll kan språk (nordiska språk) sammantaget tolkas vara mest betonat (ibid).

Enligt en OECD-rapport (2012) tenderar anglosaxiska länder att ha ett outcome-baserat och akademiskt, kognitivt närmande, medan nordiska länder snarare specificerar vad som förväntas av personalen i ett input-baserat närmande. "Outcome" avser länderresultat och "input" avser lärarens insatser och de förutsättningar som skapas för barnen i förskolan. *Nordic countries tend to avoid using the term 'child outcomes', while Anglo-Saxon*

countries favour the approach (OECD, 2012, s 1). I dagens nordiska förskolors riktlinjer tycks de båda traditionerna med inriktning mot verksamhet och läranderesultat till viss del samexistera, med ett växande intresse för att dokumentera och bedöma enskilda barns utveckling, kunnande och förmågor i akademiskt, kognitivt inriktade målområden (se figur 5). Innehållet kan tolkas inkludera både allsidig och kognitiv inriktning, men med en intensifierad kognitiv inriktning (Vallberg Roth, 2014c, s. 14), exempelvis har målpunkter gällande språk, matematik, naturvetenskap och teknik utökats i den svenska reviderade läroplanen för förskolan (Lpfö 98, 2010).

I forskningsdelen av FoU-programmet "Undervisning i förskolan" har vi, dels utifrån medverkandes önskemål, dels utifrån målpunkter i målområdet "Utveckling och lärande" valt att fokusera tre innehållsområden. Områdena representerar en variation från tidigare målformuleringar i Lpfö 98, där två områden expanderats och ett område är oförändrat i den reviderade läroplanen (Lpfö 98: Reviderad 2010). Det rör sig om Språk/kommunikation (fem punkter) och Matematik (fyra punkter) som sammantaget inkluderas i nio målpunkter, samt Musik som exempel på innehållsområde som enbart nämns som ord i uppräkningsdelen i en oförändrad målpunkt från Lpfö 98.

Nu lämnar vi det läroplanshistoriska perspektivet och övergår till nutida studier av undervisning i form av *Lesson study* eller lektionsstudie. Lektion i förskola kan avse en undervisnings- och lärandestund.

Figur 5: Exempel på innehållsliga inriktningar och dokumentation på individnivå i nordisk studie

	Innehållsliga inriktningar*	Dokumentation-bedömning på individnivå
Danmark	Allsidig personlig utveckling Social kompetens Språklig utveckling Kropp och rörelse Naturen och naturfenomen Kulturella uttrycksformer och värden	Språkscreening av 3-åringar
Finland	Matematisk inriktning Naturvetenskaplig inriktning Historisk och samhällelig inriktning, Estetisk inriktning Etisk inriktning Religions- och åskådningssanknuten inriktning (Språk genomsyrar alla inriktningar)	Individuell plan
Island	Literacy Hållbarhet Hälsa och välbefinnande Demokrati och mänskliga rättigheter Jämlikhet Kreativitet	Bedömning av varje barns utveckling
Norge	Kommunikation, språk och text Kropp, rörelse och hälsa Konst, kultur och kreativitet Natur, miljö och teknik Etik, religion och filosofi Närmiljö och samhälle Antal, rum och form	Observation och fortlöpande bedömning av varje barns utveckling och trivsel Språkkartläggning
Sverige	Målområdet Utveckling och lärande: Helhet och allsidighet (5 punkter) Språk-kommunikation (5 punkter) Matematik (4 punkter) Naturvetenskap (3 punkter) Teknik och byggande (2 punkter) Motorik, kroppsutfattning, hälsa och välbefinnande (1 punkt) Skapande - lek, bild rörelse, sång och musik, dans och drama, (1 punkt) Kulturell identitet, kommunikation i svenska & modersmål (1 punkt)	Systematisk dokumentation av varje barns lärande och utveckling

*Här presenteras enbart en del av innehållskonstruktionerna i både bindande och vägledande riktlinjer.

LESSON STUDY – LEKTIONSSTUDIE

Lesson study karaktäriseras av att en grupp lärare tillsammans arbetar med planering, genomförande, utvärdering och revidering av undervisning i cykliska förlopp. Lesson study finns i många olika delar av världen som Japan, Kina, USA och Sverige. Det finns olika varianter av Lesson study, men de har alla liknande syften. Lesson study är en modell

för att systematiskt studera undervisning där lärare samarbetar för att utveckla en så bra lektion som möjligt.

I de flesta fall begränsas undervisningen till att omfatta en lektion. Arbetet bygger på en grundläggande idé om att undervisningens karaktär har betydelse och syftar till att höja kvaliteten på denna, samt till att utveckla lärarnas undervisningskompetens. Modellen har många likheter med Learning

study (se nedan), men som benämningarna antyder är arbetet i en *Lesson study* mer inriktad på lektionsdesign, samt utprovning av aktiviteter i barngruppen, medan barnens lärande är det centrala i en *Learning study*. Båda modellerna används i Sverige i lokala skol- och kompetensutvecklingsprojekt.

Lesson study är en modell för lärare att utveckla kunskap om den egna praktiken. I en *Lesson study* arbetar en grupp lärare med att planera och analysera undervisning under en lektion. Det är vanligt att en *Lesson study* utvecklas i cykler och innehåller två eller flera versioner av lektionen. En lektion planeras gemensamt och en lärare genomför den planerade lektionen, medan övriga lärare observerar och gör utförliga anteckningar om vad som sker i barngruppen. Efteråt samlas lärarna för att diskutera och revidera lektionsdesignen utifrån observationerna. Den nya reviderade lektionen genomförs i en ny barngrupp med en ny lärare och de övriga lärarna observerar även denna lektion. Efter lektionen samlas lärargruppen igen för reflektion och diskussion. Resultatet delges kollegor på andra skolor genom rapporter eller att man har ”öppna lektioner” där lektionen visas. *Lesson studies* utgår inte från någon speciell teori. Möjligen kan didaktiska frågor vägleda analysen av lektionerna.

Att utveckla en så bra lektion som möjligt är det centrala i *Lesson study*. Det innebär att ta hänsyn till det som gör att lektionen blir så bra som möjligt. Särskild tonvikt läggs på barnens tankar, lektionens innehåll och mål, samt lektionens aktiviteter och undervisningsmaterial. Detta kan jämföras med andra upplägg som är inriktade på vad barnen är intresserade av och vill lära sig. Några frågor som lärare kan arbeta med i en *Lesson study* är:

- Vad vill vi att barnen ska lära sig på lektionen?
- Vilka aktiviteter och undervisningsmaterial kan engagera barnen och hjälpa dem att lära sig det som vi vill att de ska lära sig?

En *Lesson study* kan således användas för att studera och utveckla en mängd olika aspekter av undervisningen, allt från lärares kommunikation av konkreta läroobjekt till bemötande av barn i behov av särskilt stöd eller i behov av särskilda utmaningar.

SAMMANTAGET OM LESSON STUDY

Lärare som deltar i en *Lesson study* arbetar systematiskt med att undersöka och utveckla sin lektion i syfte att göra den så bra som möjligt. Undervisningen *planeras gemensamt* i ett arbetslag där alla deltagare undervisar i samma ämne – till exempel musik – i samma eller motsvarande barn- och åldersgrupper. Hur barn agerar, samt hur olika lektionsupplägg och aktiviteter fungerar, är centralt i en *Lesson study*.

En av lärarna genomför den planerade lektionen med en barngrupp och lektionen observeras av de andra i gruppen. Under lektionen protokollför observatörerna saker som man i gruppen förutbestämt att man vill studera särskilt noga.

Direkt efter lektionen (helst) diskuterar lärarna tillsammans hur barnen agerade, vad som gick bra och vad som gick mindre bra under lektionen. Här tar lärarna utgångspunkt i sina observationer och hur läraren, som undervisade, upplevde lektionen. En ny lektion planeras därefter, där ändringar görs från den första lektionen utefter vad som kommit fram i diskussionen.

Därefter genomförs lektionen igen, med de ändringar som gruppen har kommit överens om, i en ny barngrupp. Proceduren kan upprepas ytterligare, men vanligtvis avslutas studien efter att två lektioner genomförts.

Slutligen görs en *sammanfattning av hela studien*, där reflektioner kring de genomförda lektionerna och vad man lärt av studien dokumenteras. Det är väsentligt att dokumentera arbetet så att andra kan ta del av erfarenheter, insikter och lektionsupplägg.

En *Lesson study* kan sammanfattas i följande punkter:

- Målet är att förbättra undervisningen. Fokus är på lektionens aktiviteter, innehåll, material och barnens tankar.
- En möjlighet är att prova olika idéer för undervisning om samma innehåll.
- Gemensam reflektion kring vad som gör lektionen bra.
- Pedagogiskt utbyte och samarbete om undervisning.
- Kompetensutveckling och utvecklingsarbete om lektioner direkt i undervisningspraktiken.

UNDERVISNING I UTVECKLINGS- PEDAGOGISKT PERSPEKTIV

I förskolan handlar undervisning om att utmana och stötta. Att verka för barns lärande och meningsskapande i en lekfull och omsorgsfull miljö (Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson, 2013). Utvecklingspedagogiskt perspektiv betonar barns tidigare erfarenheter och metakognitiva dialoger på olika nivåer.

Undervisning kännetecknas, enligt författarnas referens till zoologen Barnett (1973), av att:

- den utvecklar en förändring hos någon annan
- håller fast vid en aktivitet/uppgift och förändrar den tills den lärande kan göra eller förstå uppgiften

Den som undervisar behöver vara lyhörd, förändra och anpassa sin undervisning efter den undervisa-

des behov och signaler. Detta synsätt på undervisning förutsätter interaktion mellan den som undervisar och den som ska undervisas. Undervisning blir då snarare en dialog än en monolog. Barnett menar vidare att undervisning sannolikt är avgörande för artens överlevnad och evolution. I den meningen kompenserar undervisning för att vi inte har några artspecifika beteendemönster. Vi har exempelvis ingen standardtyp av familj, eller standardmetod för att bygga, jaga, äta, med mera. Undervisning och fostran kan kompensera för denna avsaknad och vi kan utveckla olika förmågor. Med tanke på att majoriteten av dagens barn tillbringar stora delar av sin barndom i förskola är det angeläget att fokusera hur undervisning i förskola kan bidra till barns förändrade kunskande, växande och tillblivelse. I utvecklingspedagogiskt perspektiv formuleras kunnande som:

främjande av kunnande om världen och olika aspekter av denna /.../ något som psykologer skulle kalla kognitivt lärande, men som vi väljer att kalla barns meningsskapande eller förståelse för något specifikt i sin omvärld /.../ innebär att förstå eller kunna något visst. (Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson, 2013, s. 16)

Olika konkreta principer för undervisning presenteras av Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2013). Närmare bestämt beskrivs sju undervisningsprinciper som kan främja barns meningsskapande, vilka kortfattat presenteras i det följande:

1) *Att introducera variation* – att medvetet arbeta med variation och kontraster som en didaktisk princip – att introducera variation för att möjliggöra för barn att urskilja något visst och expandera barns tankevärld. Variationen kan avse olika former som att:

- urskilja en viss betydelse, exempelvis att en kvadrat skiljer sig från en triangel.
- olika individer/barn kan förstå på olika sätt – i en barngrupp finns en naturlig variation av sätt att förstå något på. Det handlar om att samtala om att det finns olika sätt att förstå och lösa problem på, metakognitiva dialoger, som kan ses som hjälpmedel för barns meningsskapande.

2) *Lärandesituationens inramning* – att rama in innehåll som lärare vill göra synligt avser hur ramarna för en aktivitet eller ett tema kommuniceras – hur lärare exempelvis introducerar ett tema och vad som är målet och poängen med olika aktiviteter.

- Det är viktigt att väva ihop, upprätta en röd tråd och göra språkliga kopplingar mellan olika tillfällen för att barnen ska få möjlighet att förstå och se hur saker hänger ihop både bakåt (tidigare

aktiviteter, vad vi har gjort), nutid (vad gör vi nu) och framåt (vad ska vi göra sen). Annars riskerar barnen att snarare förstå förskoleverksamheten som en serie av lösa trådar än en utbildning.

3) *Samordning av perspektiv* – möte och samordning mellan barns och lärares perspektiv

- Barns perspektiv och förståelse av något samordnas med lärarens perspektiv som avser ett vedertaget perspektiv för det specifika kunskapsområdet (exempelvis matematik och musikvetenskap).
- En av förutsättningarna för undervisning är delad uppmärksamhet. ”Grunden för undervisning är att två eller flera personer delar uppmärksamhet på något tredje” (ibid, s. 54) – att kunna samspeka inom ramen för triadiska relationer, det vill säga mellan tre parter som barn, leksak och lärare, är således grundläggande för undervisning.
- Uppmärksamhet delas på ett samordnat sätt – viktigt att barnet får tillgång till andras sätt att förstå och att läraren aktivt knyter det nya sätten att förstå till barnets förståelser. Då kan lärarna låta perspektiven vara i spel samtidigt och stötta barnen att få tillgång till ett vedertaget ”kulturellt redskap”. Barnet säger exempelvis: ”Det var en ’plinga’ (ibid, s. 48), när de lyssnar till ett musikstycke. Läraren säger då: Så kom det där plinget som Ellen pratade om. Triangel” (ibid, s. 49). Läraren knyter då samtidigt an till barnets perspektiv, som beskriver ljudet för instrumentet genom ordet ”plinga”, och lägger samtidigt till det vedertagna begreppet för instrumentet ”triangel”, som är inriktat på instrumentets form. Notera att begreppet ”triangel” är lika och kan därmed utgöra en kritisk aspekt, genom dess olika betydelser inom kunskapsområdena matematik (geometrisk form) och musikvetenskap (instrument med triangulär form).

4) *Från lokalt till expansivt språk* – lokalt språk avser språk som talas och förstås i situationen, exempelvis barnet som säger ”där” och pekar på något den vill ha, en kommunikation som är bunden till en här-och-nu-situation. Utbildning handlar också om att lära sig något som kan användas i andra och senare sammanhang. Ett expansivt språk avser ett utåtriktat språk som fungerar för att kommunicera över och mellan olika situationer. Med ett expansivt språk benämns exempelvis ”där” med orden ”knappen som du vill ha ligger i den stora lådan”. Då används ett språk som inte förutsätter närvaro i här- och nu-situationen. Barnet kan då vid senare tillfällen berätta vidare och dela sina erfarenheter med dem som inte var med där och då det hände, att hen ville ha en

knapp som låg i den stora lådan. Barns förståelser för sin omvärld är kopplat till hur vi talar om något visst. I förskola träffar barnet andra barn och vuxna som inte har samma erfarenheter som barnet, vilket kan trigga barn att utveckla ett expansivt språk. Så deltagande i förskolans språkmiljö kan bidra till att barnen triggas använda ett mer expansivt språk för att överskrida och kunna kommunicera upplevelser och händelser som de andra som barnet umgås med inte har delat. I familjen delas ofta många erfarenheter, vilket innebär att ett lokalt språk kan etableras. Det är inte i alla familjer som föräldrarna använder ett mer expansivt språk för att barnen ska kunna göra sig förstådda även bortom här-och-nu-situationen. Att lära sig ett språk som har bäring bortom här-och-nu är grundläggande för utbildning.

5) *Barn behöver både stöttas och utmanas* – att stötta och utmana kan innebära att läraren aktivt exempelvis kan ta vara på och stötta barnens funderingar (t.ex. hur stort är ett mjölkpaket?), eller visa på möjligheter att utveckla en lek genom att tillföra nytt material eller ställa utmanande frågor

6) *Vad det innebär att kunna något och utveckla ett kunnande* – barns kunnande blir synligt i vad de gör och säger och är ett kunnande om något, ett innehåll som rörelse, matematik eller språk och kommunikation. ”Utan insikter i barns kunnande kan man inte som lärare utmana barn för att de ska vidareutveckla sitt kunnande” (ibid, s. 76).

7) *Mönster görs synliga* – förståelse bottnar i en förståelse att se mönster. Vissa mönster tillhör vår kultur och det är först i mötet med andra kulturer där mönstret inte är detsamma som vi ser det. Exempel på vardagligt kulturellt mönster som barn möter är hur måltider går till hemma i familjen och i förskola. Vidare kan exempel på konkreta mönster i vardagen vara att barnen sorterar mönster efter leksaker och färger, exempelvis färgade fordon (flygplan, tåg, bilar och båtar). Så att fordonen sorteras vågrätt efter blåa, röda, lila, gröna och gula fordon. Andra exempel kan vara naturmaterial som sorteras i serier av kotte, sten och pinne, kotte, sten och pinne, och så vidare (ibid).

I ett exempel på forskningsprojekt om undervisning i relation till de yngsta barnen är syftet att beskriva och diskutera betydelse av begreppet undervisning i förskolan som det framstår hos förskolans personal (Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson, 2015). Teoretiskt närmande tar sin utgångspunkt i fältet Early Childhood Education och utvecklingspedagogik. Metodiskt utförs kvalitativa, stramt strukturerade fokusgruppssamtal som inkluderar 11 personer; förskollärare och barnskötare. Initiala resultatet presenteras i form av dikotomier (motsatsförhållanden): Lärande i fokus – osynligt lärandeobjekt; barn som

skyddas från lärande – allt kan erbjudas; medvetenhet – otydlig förskoledidaktik; undervisning som besvärligt – undervisning ger status. En motsägelsefull bild av begreppet undervisning i förskola för de yngsta framträder således i studien (ibid).

UNDERVISNING I VARIATIONS- TEORETISKT PERSPEKTIV

Variationsteoretiska studier fokuserar variation av uppfattningar av ett visst lärandeobjekt och intresserar sig för vad som görs möjligt att urskilja i en undervisnings- och lärandesituation (Ljung-Djärf & Holmqvist Olander, 2012). I Ljung-Djärf och Holmqvist Olanders studie bedöms varje förskolebarns förändrade kunnande genom samtal och observation före och efter genomförandet av riktade lärandesituationer (initierade av förskollärare/studerande/forskare) runt förutbestämda lärandeobjekt, inkluderat hel-del, bokstäver-siffror och flera-flest. Barnens lärande bedömdes öka när undervisnings- och lärandesituationen erbjöd möjligheter att tydliggöra och urskilja kontraster. Enligt studien gav kunskapsbedömningarna lärarna information som behövdes för att designa framtida lärandesituationer baserade i barnets egna uppfattningar och tidigare kunskaper – lärande utifrån varje barns perspektiv (ibid). Ett annat exempel på studie ur ett variationsteoretiskt perspektiv är ”Pedagogers sätt att tala om undervisning och naturvetenskap som innehåll i förskolans verksamhet” (Gustavsson & Thulin, 2015). I en ”Learning study” utgår lärare från variationsteori som verktyg vid planering och analys av undervisning och barnens lärande. Vikten av att bedöma barnens kunskaper både före och efter undervisningen är kännetecknande. Variationsteoretiskt perspektiv betonar:

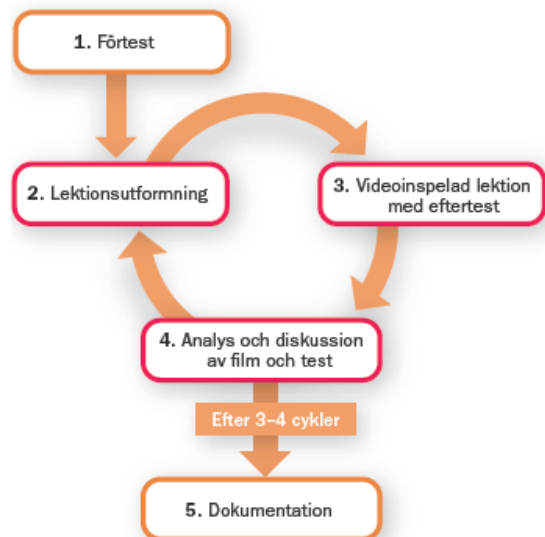
- variation,
- urskiljning,
- samtidighet och
- kritiska aspekter (se exempel nedan)

LEARNING STUDY – EXEMPEL I FÖRSKOLA

Learning study (LS)-modellen kan hjälpa förskollärare att reflektera över lärande som en mer explicit definierad process och inte bara något som händer automatiskt när barnen gör något, leker och har roligt (Ljung-Djärf & Holmqvist Olander, 2012; Marton & Booth, 2000). Resultaten från LS-studier visar fyra huvudsakliga skillnader där en skolorinterad LS-modell (se figur 6) och förskoleaktiviteter tycks skilja sig åt. Den första skillnaden tycks ligga i lärares och förskollärares närmande till lärande. I förskolan tas lärandet, enligt författarna, mer eller mindre för givet i varje situation och ses inte som nödvändigt att

planera och strukturera. Den andra skillnaden tycks ligga i förskollärarens och lärarens sätt att stödja lärande. Förskollärarens uppgift tolkas främst vara att inspirera och utmana barns lärande genom att hålla sig i bakgrunden och skapa förutsättningar genom att arrangera aktiviteter och miljö, inte genom att direkt instruera och kontrollera varje elevs/barns kunskande som är fallet i skolan. Förskolläraren ska hålla sig i bakgrunden och utgå från att barnen är kompetenta och kan utforska och lära på egen hand utan direkt inverkan. Den tredje skillnaden mellan skola och förskola är synen på lärande som i förskolan företrädesvis är sammankopplad med lek. Det har i förskolan varit svårt att fokusera lärande utan att också nämna lek. Den fjärde och avslutande skillnaden fokuserar på bedömning (Ljung-Djärf & Holmqvist Olander, 2012). I skolan bedöms varje elevs kunskande och läraren förväntas återkoppla och få återkoppling för att vidareutveckla såväl eleverns kunskande som sin egen undervisning. I förskolan har utvärdering och uppföljning varit vanligare begrepp än bedömning (t.ex. Vallberg Roth, 2009, 2015a; Åsén & Vallberg Roth, 2012). Utvärdering och uppföljning har snarast varit inriktad på förskoleverksamheten och det har visat sig vara svårt att beskriva enskilda barns utveckling och lärande (Ljung-Djärf & Holmqvist Olander, 2012). Synsättet att barns kunskande inte ska bedömas i förskola har varit framträdande (Vallberg Roth, 2009, 2015a). Bedömningen av varje barns kunskande som återkoppling för hur verksamheten behöver vidareutvecklas för att ytterligare utmana och stödja varje barns lärande har därmed också försvagats. Detta tycks bland annat ha inneburit att olikvärdigheten mellan olika förskolors verksamhet och barns kunskande har växt (jfr Vallberg Roth, 2009).

LS-modellen som implementerades i förskolan designades så att en initial fas följdes upp av en eller flera mikro-cykler (Ljung-Djärf & Holmqvist Olander, 2012). Under den initiala fasen definierades lärandeobjektet – det som barnet förmodades lära eller förstå, exempelvis symboler som siffror och bokstäver och hur siffror och bokstäver skiljer sig åt. En variation av symboler kan användas för att utveckla barns förståelse för symboler. Som del av den här fasen genomfördes en inventering (en typ av pilotstudie) med andra barn som inte deltog i huvudstudien, för att identifiera aspekter av lärandeobjektet som kunde vara kritiska för barnens lärande (ibid). Inventeringen kunde exempelvis visa att barnen hade svårt att skilja mellan bokstaven o och siffran o. Baserat på identifierade kritiska aspekter konstruerades ett sätt att bedöma barnens lärande. Exempelvis 16 kort som symboliserade siffrorna 0–7 och bokstäverna i, j, k, l, m, n, o, p. Barnen ombads att sortera siffror från bokstäver, det vill säga symboler som de var familjära med men ännu inte hade lärt sig, eller undervisats om. Identiska former och rutiner för bedömningen användes genom hela LS-processen, i såväl för- och



Schematisk översikt över en learning study.

Figur 6: Learning-study (efter Skolverket, 2013c, s. 36)

efterbedömning som senare bedömning. Förbedömning sker före undervisning och efterbedömning sker strax efter undervisning och senare bedömning sker 4–6 veckor efter undervisning.

Varje mikro-cykel inkluderade fyra specifika steg. I det första steget designades en lektion eller lärandeaktivitet i den första gruppen av barn, exempelvis 3–4 barn i fyra–femårsåldern. Planeringen genomfördes i samverkan mellan förskollärare och forskare. Målet var att utmana barnens förståelse och utveckla avsedd förståelse och lärande. I det andra steget undersöktes barnens förståelse (förbedömning i grupp 1) av vad de redan visste om det definierade lärandeobjektet. I steg tre implementerades den kollektivt planerade undervisningen av en lärare i barngrupp 1. Det fjärde steget bestod av en efterbedömning (och i något fall en försenad bedömning), som genomfördes för att beskriva vad dessa barn kunde efter undervisningen och hur kunskandet hade förändrats från vad barnen kunde före undervisningen. Därefter genomfördes en ny mikro-cykel utifrån resultatet av den första cykeln (ibid).

Pramling Samuelsson och Mårdsjö Olsson menar att learning studies är klart strukturerade efter följande punkter:

- besluta var barnens uppmärksamhet bör inriktas mot och planera att detta sker
- lärandeobjektet är tydligt avgränsat
- videoinspelningar av interaktionen och analys av denna
- skapande av en ny uppgift med samma lärandeobjekt, baserat på vad de kritiska

aspekterna av förståelse verkar vara, vad barnen förstår/inte förstår, eller snarare hur barnen förstår vad läraren lär ut. (Pramling Samuelsson & Mårdsjö Olsson, 2013, s. 71)

I jämförelse mellan utvecklingspedagogik och Learning studies konstaterar författarna bland annat att Learning studies är klart strukturerade (se ovan), medan lärarens strategier i utvecklingspedagogik "fokuserar på vardag och en riktad dialog, där barnets värld blir central" (ibid, s. 74). Läs gärna vidare om genomförande av lärostudier i *Learning study i förskolan* (Holmqvist Olander, 2013).

UNDERVISNING I PRAGMATISKT PERSPEKTIV

Undervisning i pragmatiskt perspektiv studeras i en avhandling av Hedefalk (2014). Hon är inriktad på barns meningsskapande om hållbar utveckling och fokuserar de didaktiska frågorna vad, hur och varför; det vill säga frågor om vilket undervisningsinnehåll och vilka undervisningssätt som barnen möter på sin förskola; varför de möter just detta innehåll och dessa undervisningssätt och de förutsättningar som de ger för meningsskapande. I fältet utbildning för hållbar utveckling ses kritisk handlingsförmåga, enligt Hedefalk, som ett förhållningssätt som genomsyrar undervisningen. "Att handla kritiskt innebär i detta sammanhang bland

annat att ifrågasätta och diskutera det förgivettagna" (s. 10).

Huvudbegrepp i Hedefalks (2014) analys är "Interaktion", "Stå fast" och "Gap". Interaktion avser situationer där samspel sker mellan människor eller mellan människor och artefakter (refererar till fysisk, idémässig och social verklighet, se t.ex. Säljö, 2011). Med begreppet "stå fast" menas när handlingen flyter på och delas i en jämn ström, och i samtal står ord och begrepp fast och det som sägs behöver inte förklaras. "Gap" blir observerbart när någon tvekar, eller något uppmärksammas på annat sätt än enligt vanan eller normen. I problematiska situationer visar sig "gap" i form av tvekan, tvivel eller informationsbrist.

I undervisningssammanhang finns det en mängd sätt att handla som kan fungera i situationen. Men det är ändå ett sätt som privilegieras och genomförs, vilket innebär att deltagarna medvetet eller omedvetet valt någon handling framför någon annan. I undervisningssituationer och interaktioner kan lärare gå in och rikta barns uppmärksamhet och ge stöd för att ta sig vidare i situationen, vilket innebär att vissa handlingar privilegieras medan andra utesluts. "Riktninggivare" är sådana handlingar som resulterar i privilegiering – att handlingen i stunden tar en viss riktning. Riktninggivare kan exempelvis vara bekräftande, instruerande och omorienterande. Bekräftande riktninggivare innebär att lärare bekräftar att det barnen gör är relevant och att de är på väg i avsedd riktning. Instruerande riktninggivare avser att lärare instruerar barnen hur de förväntas handla eller om

Tabell 1: Utmärkande drag för de olika undervisningsprinciperna (Hedefalk, 2014, s. 37)

Didaktiska frågor	Faktabaserad undervisningsprincip	Normerande undervisningsprincip	Pluralistisk undervisningsprincip
Undervisningsinnehåll, <i>vad</i>	Fördefinierat innehåll. Lära sig relevant kunskap och hitta/värdera relevanta källor	Fördefinierat innehåll. Moraliska värderingar; lära sig rätt attityd och sätt att handla på	Fakta räcker inte till, värderingar måste till Moraliska värderingar; olika värderingar och sätt att handla på
Undervisningsmetod, <i>hur</i>	Läraren undervisar relevant fakta och barnet lär sig rätt fakta och metod för att hitta den	Läraren undervisar det rätta sättet att handla på och barnen övar sig genom att agera	Läraren iscensätter situationer där barnet övar sig på att kritiskt reflektera över olika sätt att handla och tänka
Syfte med undervisningen, <i>varför</i>	Förstå hur världen/samhället fungerar Lära sig rätt fakta	Bli en fördefinierat "god" medborgare Lära sig den rätta handlingen eller värderingen	Bli en aktiv, kritisk medborgare Lära sig att kritiskt granska en handling utifrån olika källor och värderingar

vad som behöver uppmärksammas. Omorienterande riktninggivare avser att lärare får barnen att ta en annan väg än den de har slagit in på (ibid).

Vidare identifierar Hedefalk (2014) tre undervisningstraditioner i termer av "faktabaserad", "normerande" och "pluralistisk". I en faktabaserad undervisningstradition privilegieras lärandet av specifika fakta. Normerande undervisningstradition syftar till att påverka barns handlingar och attityder för att få dem att ta en viss ståndpunkt. Undervisningen privilegierar då barns förmåga att handla på ett förutbestämt "rätt" sätt. Pluralistisk undervisningstradition syftar till att synliggöra alternativ och att barn utvecklar förmåga att ta välinformerade och självständiga beslut. Barnen lär sig att kritiskt värdera olika alternativ (se tabell 1).

Hedefalk introducerar och utvecklar också begreppet "undervisningsprinciper". De kan avse vilka handlingar som privilegieras i olika undervisningssituationer. Medan undervisningstraditionerna bygger på uppfattningar som traderats under lång tid, fokuserar undervisningsprinciperna vad som privilegieras i situationen. Utmärkande drag formuleras för undervisningsprinciper som binder samman de didaktiska frågorna vad, hur och varför med de tre undervisningstraditionerna. Undervisningsprinciperna utgör ett analysverktyg som kan hjälpa till att ordna materialet och visar vad som kan privilegieras eller uteslutas i praktiken.

Nedan beskrivs två konkreta exempel från en måltidsstund och lekstund i förskola. Under måltidsstunden framträder syftet, med aktiviteten som skapas i interaktion med barnen "att barnen ska undersöka smaken av grönsaker" (Hedefalk, 2014, s. 27). I nedanstående utdrag framgår vad som tolkas som omorienterande och bekräftande riktninggivare i analysen.

Utsaga		Analys
Anna	Jag kan inte äta, det går inte. Jag gillar inte bönor!	
Lärare	Hur kan du veta det utan att ha smakat?	<i>Omorienterande riktninggivare</i>
Linus	Men jag har massor	
Fia	Det gjorde jag!	
Lärare	Jag tycker att du ska smaka innan du bestämmer dig/.../	
Jakob	Jag vill inte ha.	
Lärare	Man kanske kan smaka och sedan bestämma om man vill ha.	<i>Omorienterande riktninggivare</i>
Jakob	Ja, för ja har inte smakat bönor förut.	
Lärare	Då får du väl göra det då.	<i>Bekräftande riktninggivare</i>

Jakob smakar efter en stund på bönorna och säger att han gillar dem (Hedefalk, 2014, s. 30)

En lek och regler i leken kan illustrera hur meningsskapande kan ta olika riktningar. I leken kan barnen både upprätthålla och skapa regler. Att *upprätthålla regler* avser att hänvisa till regler som barnen har erfarenhet av. Att *skapa en regel* avser att barnen deklarerar en ny regel under lekens gång. Regler kan också problematiseras genom att olika regler ställs mot varandra. Då blir en värderande praktik synlig. Värdefrågor hänförs till två av ovan nämnda undervisningsprinciper: den normerande och pluralistiska undervisningsprincipen. I den normerande undervisningsprincipen privilegieras handlingar som hänvisar till normer som skapats tillsammans i barngruppen och som alla barnen har erfarenhet av. Den "pluralistiska undervisningsprincipen privilegierar handlingar där barnen förhåller sig kritiskt till reglerna och i diskussion kan ifrågasätta dem." (Hedefalk, 2014, s. 59). Här följer ett exempel:

Kalle och Kaj diskuterar vem det är som har rätt till skottkärrorna i leken. Kalle förklarar att skottkärran agerar säng i leken, varför han inte kan stå och hålla i den hela tiden. Tanken om att sängen är en del av leken ställs mot den på den aktuella förskolan vanligt förekommande regeln att man måste hålla i leksaken, annars förlorar man rätten till den. Kalle kan i situationen ställa sig kritisk till regeln som hans kamrat hänvisar till. (Hedefalk, 2014, s. 59).

I situationen kan barn tillsammans med lärare genom att uppmärksamma, argumentera eller prova sig fram upptäcka att det kan finnas alternativa handlingar som eventuellt löser deras problem. I enlighet med en pluralistisk undervisningsprincip kan barnen tillsammans ifrågasätta erfarna regler och diskutera vilka alternativa regler som kan vara användbara i situationen. Utgången kan både bli att erfarna, gamla regler behålls och att nya regler skapas. Poängen är att skapa förutsättningar för barn att synliggöra alternativ och erfara handlingar som innebär att handla kritiskt. Det behöver inte innebära att nya regler införs, men att läraren uppmärksammar när situationer uppstår där regler och moraliska frågor kan skapas, återskapas och problematiseras, situationer där det finns mer än en värdering för handen. När barnen får möjlighet att komma fram till olika lösningar och kritiskt värdera olika förslag kan de utveckla en kritisk handlingsförmåga (Hedefalk, 2014).

UNDERVISNING UTIFRÅN POSTSTRUKTURELL INGÅNG

Alternativa matematisk-estetiska undervisningspraktiker studeras utifrån en poststrukturell ingång av Palmer (2010). Palmer framhåller att analys utifrån poststrukturell ingång synliggör föreställningar

och sociomateriella relationer som vi tar för givna. Sociomateriella relationer kan vara relationer mellan människor och material/ting, exempelvis mellan barn och vatten, lera, sand, ris eller ting som tratt, hjul och bandyklubba. Tingen är inte passiva utan de har kraft att väcka frågor, sätta igång saker och får ting att hända. Med poststrukturell ingång menar Palmer att vi kan hitta fram till alternativa tillvägagångssätt för det vi håller på med i vardagen.

När det gäller hur vi upplever oss som matematiska är det kopplat till matematikämnet och de handlingar vi utför, hur vi talar till och bemöter varandra. "vi 'blir till' som matematiska subjekt på samma gång som vi lär oss något matematiskt" (Palmer, 2011, s. 21). Barn kan uppfatta matematiska begrepp med kroppen utan att de förstår och kan beskriva dess innebörd intellektuellt. Kroppen kan genom sinnena registrera och förnimma matematiska begrepp som hastighet, längd, avstånd, tid, rumsuppfattning, med mera. Matematiskt lärande förstås då som något som växer till i kroppen och vi blir matematiska i samverkan mellan kropp och intellekt och andra komponenter i olika sammanhang. Detta har betydelse för vår matematiska identitet. Ett begrepp som kan fånga lärande som sker genom både kropp och intellekt är "bodymind" (Merrell, 2003). Begreppet indikerar att allt lärande ses som flytande förlopp där både kropp och tänkande samverkar, en sammanflätning mellan kropp och tanke.

För att planera, genomföra och utvärdera matematikprojekt behövs redskap. Dessa redskap kan beskrivas och samlas i termer av en verktygslåda. En verktygslåda som består av ett förråd av perspektiv, begrepp och tänkesätt att välja mellan för att kunna förstå och möta barn med varierade strategier för matematiskt tänkande och utforskande. Vi kan samla på oss tanke- och förståelseredskap som gör att vi får tillgång till nya sätt att tänka om vår praktik. Då kan lärare pröva att arrangera lärandesituationer som kan utmana traditionellt tänkande om lärande. Matematik kan bli ett ämne i relation till oss själva vars innebörder inte går att fixera eller låsa fast. Barn kan tänka och göra på olika vis beroende på sammanhang och material (Palmer, 2011).

Kunskap är inte något som finns ute i världen eller inne i barnet utan uppstår i relationer då barnet möter människor och material i olika miljöer. Kunskap uppstår i förbindelserna i relationella nätverk när barnet kopplar ihop sina idéer och tankar med andras. Det är i mellanrummen som kunskap uppstår. Lärande följer därmed inte en utstakad väg eller en på förhand ritad karta (Palmer, 2011).

Begrepp som introduceras som användbara i den poststrukturella verktygslådan är exempelvis "rhizom", "diskurs" och "transdisciplinärt lärande".

Rhizom är ett begrepp som introducerats av de franska filosoferna Deleuze och Guattari (1987) för att beskriva hur tänkande uppstår i trassliga förbin-

delser likt spagettiröra. Begreppet är hämtat från biologin och vissa växters och svampars rotsystem som trassliga nätverk. Nätverket kan växa och breda ut sig i olika riktningar. Som metafor innebär det att lärande kan beskrivas gå i oförutsägbara, icke-linjära banor lite hit och dit, i stället för att beskrivas som progressivt och något som går i förutbestämda linjära riktningar. Rhizom kan också användas för att beskriva hur barn lär sig på olika sätt i sina skiftande förbindelser med omvärlden

Diskurs är ett annat begrepp i den poststrukturella verktygslådan. Diskurs är med hänvisning till den franska filosofen Foucault, "en specifik praktik som producerar en viss typ av uttalanden" (Palmer, 2011, s. 38). Diskursen styr praktiken och vad som är möjligt säga och göra på en särskild plats, exempelvis i förskolan. Så diskursen styr vilken kunskap och vilka subjekt som är möjliga att skapa där vi befinner oss.

Transdisciplinärt lärande innebär att sammanföra olika discipliners logik och skapa nya överskridande ämnen, som "matemusik" eller "dansematik". Då kan subjektet frigöra sig från det traditionellt vedertagna och försöker tänka i nya banor. En mer komplex syn på lärande avses där det materiella också har betydelse för kunskapsproduktionen. Lärandet avser alltså inte enbart vad som pågår mellan människor utan inkluderar också det som sker mellan människor och miljön i olika diskursiva sammanhang. Beroende på vilka material som erbjuds och vilka diskurser som är i omlopp uppstår olika typer av kunskap (Palmer, 2011).

Med dokumentation kan lärare följa barnens intressen i stället för att planera verksamheten utifrån lärarnas idéer. Lärarnas roll blir då att identifiera vad barnen redan är intresserade och fångslade av. Nya vägar kan uppstå som lärarna inte kunnat förutspå. Den pedagogiska dokumentationen diskuteras med barnen. Ibland kan arbetet gå vidare i olika spår i olika barngrupper och ibland kan det ta en gemensam riktning. "Med goda matematiska kunskaper kan man också tillföra matematiska begrepp och uppmuntra barnen att gå vidare" (Palmer, 2011, s. 19).

PEDAGOGISK DOKUMENTATION OCH SPALT-DOKUMENTATION – BARN-MATERIAL-LÄRARE I HÄNDELSERNAS BLICKPUNKT

Pedagogisk dokumentation är ett sätt att tänka om sin praktik och en filosofi som utvecklats i Reggio Emilias förskoleverksamhet och som används i många förskolor i Sverige. Det handlar om att genom digital eller analog dokumentation fånga barns pågående utforskande, lek och följa deras läroprocesser. När vi följer och samlar material som sedan reflekteras tillsammans med kollegor och barn kan frågor uppstå och intressen uppenbara sig som kan utforskas vidare (Palmer, 2011).

Exempel på spaltdokumentation:

GÖR	SÄGER	REFLEKTIONER
-----	-------	--------------

Poängen i pedagogisk dokumentation är att rikta uppmärksamhet mot händelserna och sociomateriella relationer, mellan barn och olika material. Det är inte barnen som personer som fokuseras utan vad som sker i händelserna, exempelvis barns händer som utforskar ris. Det blir då inte heller nödvändigt, enligt Palmer (2011), att alla barn är med. Poängen med dokumentationen är att öppna upp för att förstå och beskriva barns matematiserande på en mängd olika sätt.

Pedagogisk dokumentation kan också vara ett verktyg som synliggör lärares agerande. När lärare iscensätter projekt kan de genom dokumentationen få syn på hur deras handlingar påverkar vad som händer i barngruppen. Frågor kan väckas om varför ett material introducerades på ett visst sätt och hur det skulle bli om läraren prövade ett alternativt sätt. Vilket matematiserande bjöd läraren in till? Hur mötte läraren barnens frågor och inbrytningar? (ibid)

Utifrån dokumentationerna kan förskollärarna sedan hitta förslag/uppdrag till projekt där barnen kan fortsätta sitt utforskande och meningsskapande. Detta är en väsentlig del av målet för undervisning, där de bärande frågorna är: Hur ska vi hjälpa barnen att finna mening med vad de gör, vad de möter och vad de upplever och erfar? (Elfström, 2014, s 110)

DOKUMENTATIONSPROCESSEN

Dokumentationsprocessen kan beskrivas i olika led enligt följande (Palmer, 2011):

- Identifiering av problem – när problem som tycks fånga barnen dokumenterats blir nästa steg att återföra dokumentationen till barnen för att samtala med barnen vad som hänt
- Vad sker i mötet mellan barnen och dokumentationen – vilka frågor uppstår?
- Dokumentera vad som händer när barnen får tillbaka dokumentationen
- Ta med dokumentationen till arbetslaget för att diskutera och reflektera över vad som kan fördjupas och vidgas. Frågor att fundera över är:
 - *Vad?* Är det valda problemet utforskningsbart? Finns redan färdiga svar eller är det möjligt att lösa problemet på olika sätt? Kan det bli ett icke förutbestämt projekt med flera möjliga riktningar? Är problemet

konkret och möjligt att utforska både med kropp och tänkande, ”bodymind”?

- *Vem/vilka?* Utgår problemet från barnens frågor eller är det egentligen vuxnas intressen som styr? Vilka barn är intresserade?
- *När och var* är det intressant att utforska problemet; ute, inne, under promenaden, i ateljén i stora eller små barngrupper?
- *Hur?* På vilka sätt går det att utforska det matematiska problemet/intresset? Vilka material tycks attrahera barnen? Vilket konkret material och vilka uttrycksformer passar innehållet som utforskas? Musik, rörelse, bild – pröva och resonera! Arrangera en situation utifrån vad ni tror att barnen är intresserade av – om de visar intresse kan det vara bra att göra samma sak flera gånger, om det inte lyckas: gör om och gör nytt (ibid).

UTFORSKANDE PROJEKT

Exempel på utforskande projekt kan, enligt Palmer (2011), vara:

- Tidmättningsredskap – olika mätredskap ger olika resultat – ”tinglas” blir ”dagsglas” beroende på storlek på genomströmningshål och material som ska stämma igenom, exempelvis vatten, sand eller sirap.
- Tvååringar undersöker volym – barn undersöker ris vid ett vattentorn med hjälp av olika redskap som skålar, tratt, litermått, skedar med mera.
- Mätning och rumsuppfattning – rumsuppfattning avser barns relation till den fysiska omvärlden och hur barn med sin kropp kan avgöra avstånd och föremåls form, placering och storlek. Med kroppen och ögonen kan barnen också utforska längd, sträckor och mäta ting, samt erövra förståelse för ord som längre, kortare, lätt och tung.
- Sortering – i ett utforskande sorteringsprojekt kan barn vara upptagna av att urskilja egenskaper och klassificera exempelvis pärlor, kapsyler, kottar stenar, med mera. Matematiska begrepp som minst, mest och lika kan prövas.

- Taluppfattning – ett stort område som kan innefatta allt från att uppfatta tal, mängder, antal, parbildning, hälften/ dubbelt, fler än/färre till hur en räknar uppåt och nedåt. I området ingår också de fyra räknesätten, talmönster, uppdelning av tal, positionssystem med mera.
- Let's dance – matematiskt innehåll som inkluderar symboliskt tänkande och prealgebra (en början till bokstavsräkning), abstraherande av det symboliska språket, symboler för rörelse sattes samman till rader, där varje symbol har en innebörd som går att kommunicera. Därutöver ingår geometriska former, rumsuppfattning, statistisk (räkning av röster) – barnen utvecklar koreografi och symbolspråk, väljer, röstar och sammanräknar (ibid).

DILEMMAN

Elfström (2013) tar upp dilemmat att ”uppföljning av varje enskilt barns lärande och utveckling kring målområdena i läroplanen” (s. 232) inte får någon större uppmärksamhet i hennes material om pedagogisk dokumentation. Ett annat dilemma som Elfström formulerar är ”om *alla* (min kursivering) barns intressen och erfarenheter efterfrågas och får påverka inriktningen på hur olika delar i arbetet planeras och initieras” (s. 232). Ytterligare frågor som kan väckas är om dokumentation som systematiskt följer barns intressen och frågor kan leda till att ”permanenta” eller överskrida barns kunnande och ordning i praktik och samhälle. I sammanhanget framhåller Osberg och Biesta dilemman med ett barncentrerat närmande:

In this regard, it can be argued that allowing children to learn whatever they please, is just another way of perpetuating the existing order. In addition, questions have also been raised about the educational status of the child-centred approach/.../ Here there is no way of dismissing knowledge that is misinformed, faulty, biased or “just plain wrong.” Such complaints against child-centred education suggest it is undesirable as a solution as it is a form of educational neglect. (Osberg & Biesta, 2010, s. 8)

TEORIINFORMERAD UNDERVISNINGSPRAKTIK – REDSKAP I UTVECKLING AV FLERSTÄMMIG UNDERVISNINGSKOMPETENS

De teoretiska perspektiv som berörts i kapitlet är didaktiskt, läroplanshistoriskt, utvecklingspedagogiskt, variationsteoretiskt och pragmatiskt perspektiv samt poststrukturell ingång. Perspektiven och

ingångarna kan alla inrymmas i en förskollärares undervisningskompetens i vidareutveckling av en rimligt likvärdig förskola. Kompetens kommer från latinets *Competentia* och refererar till att kunna något (Øvrevik Kjerland, 2015). Begreppet kan inte läsas till förutbestämda kriterier eller krav utan relateras till skiftande sammanhang som något dynamiskt i förhållande till dåtid, nutid och framtid, ett relationellt fenomen. Kompetens kan då ses som ett kontextuellt begrepp som är i ständig utveckling i förhållande till förändrade krav och en oviss framtid.

Vi vill forma redskap som inte enbart är styrda och baserade i teori, utan där också professionellas omdöme och beprövade erfarenhet utgör en viktig grund. När lärare tar del av forskning som de kollegialt prövar i praktisk handling, kan det snarare beskrivas i termer av *teoriinformerad undervisningspraktik* än teoribaserad undervisning. I FoU-programmet kommer vi därför att använda detta begrepp. Poängen är att i ett långsiktigt perspektiv utforma redskap som kan inrymma mål om vetenskapligt förhållningsätt och kollegialt lärande – mål som är gångbara även efter att programmet avslutats.

När verksamma och studerande reflekterar över praktiken, ställer kritiska frågor, använder analytiska och vetenskapliga resurser och skapar möjligheter för förändring, kan de alltså anses genomföra teoriinformerade undervisningshandlingar som är kritiskt reflekterade. Det kan skapa processer där förankring, sammanvägning, översättning och omformning mellan teori och vardagshandlingar blir framträdande. Erfarenheter kan övergå i beprövad erfarenhet genom att erfarenheterna blir kommunicerade, delade, dokumenterade och kritiskt reflekterade (se vidare varför-reflektion nedan). Det kan både handla om att vetenskaplig grund utmanar beprövad erfarenhet och att beprövad erfarenhet utmanar vetenskaplig grund. Detta kan sammantaget leda till en undervisningskompetens som vilar på skiftande vetenskapliga grunder och beprövade erfarenheter.

TEORETISKA INGÅNGAR UTIFRÅN VARFÖRFRÅGAN – VAD SKA UNDERVISNING VARA TILL FÖR?

Ett sätt att reflektera över de teoretiska ingångarna är att koppla dem till frågan om vad undervisning och utbildnings ska vara till för. Den holländsk-engelska forskaren Biesta (2011) uppmanar både forskare och lärare att engagera sig i och reflektera över frågan om utbildningens funktion. Biesta diskuterar evidensbaserad utbildning mellan vetenskap och demokrati. Han menar att idén med evidensbaserad, eller *evidensinformerad* utbildning (att vetenskaplig evidens som genererats med hjälp av

storskaliga randomiserade och kontrollerade studier bör influera våra utbildningsbeslut), leder till fokus på "vad som fungerar" i stället för att rikta intresset på "vad som är önskvärt". Biesta menar att problemet med den evidensbaserade utbildningen är "att den begränsar lärarnas möjligheter att använda sitt professionella omdöme om vad som är pedagogiskt önskvärt i olika situationer" (s. 53). Frågan för lärare är inte främst vad som är mest effektivt, utan snarare vad som är lämpligt för unika barn i specifika sammanhang.

Biesta (2011) poängterar vidare att "lärande" i grunden är en individualistisk term som åsyftar det människor gör som individer, vilket står i kontrast till begreppet "utbildning som alltid anger en relation: någon utbildar någon annan och personen som utbildar har en viss känsla för syftet med sina aktiviteter" (s. 27). När det gäller den didaktiska varför-frågan och funktionen med utbildning tar Biesta upp tre begrepp: *kvalificering*, *socialisering* och *subjektifiering*. Att kvalificera handlar om att utrusta individer med kunskaper som krävs för medborgarskap, kulturellt liv och arbetsliv. Genom en socialiserande funktion (en överföring av normer och värden), införlivar utbildningen individen i en social ordning. Individen infogas i existerande sätt att göra och vara. Den subjektifierande funktionen är i stället inriktad på individens frihet, egen röst och unikheter (som oersättlig). Processen kan förstås som motsatsen till socialisering och handlar om ett sätt att vara som antyder ett oberoende av sociala ordningar. Socialisation handlar om hur vi är en del av en större och övergripande ordning medan unikheter uttrycker hur vi skiljer oss från dessa ordningar. Subjektifiering avser hur individen inleder en handling, en begynnelse, men också är föremål för dess konsekvenser och hur andra tar emot och bedömer våra begynnelse och handlingar. Biesta menar att

utbildning bör medverka till subjektifieringsprocesser som gör det möjligt för den utbildade att bli mer oberoende i tanke och handling. De tre funktionerna är sammansatta. När vi exempelvis ägnar oss åt kvalificering påverkas alltid socialisering och den subjektifierande funktionen.

Teoretiska perspektiv och ingångar som berörts i kapitlet kan relateras till att de på varierade sätt betonar undervisning i förhållande till kvalificering, socialisering och subjektifiering (jfr Biesta, 2011). Även om alla de teoretiska ingångarna rymmer såväl kvalificering som socialisering och subjektifiering, kan exempelvis poststrukturell ingång tolkas betona subjektifiering, medan kvalificering mer är i förgrunden när det gäller variationsteoretiskt perspektiv. Den normerande undervisningsprincipen som lyfts fram i relation till det pragmatiska perspektivet kan tolkas framhålla den socialiserande funktionen. Meningen med den här tankeoperationen är att rikta ljuset mot att lärares val av teoretiska perspektiv kan leda till skiftande inriktningar och att förskollärares undervisningskompetens behöver vara flerstämmig för att möta varje enskilt barns behov i förhållande till komplexa förmågor i läroplanen och en oviss framtid. Varje unikt barn kan uppföra olika förmågor beroende på situation och sammanhang. För att främja förutsättningar för alla barns optimala lärande, kunskapande och tillblivelser kan undervisning som inrymmer skiftande teoretiska spår förordas. Sammantaget kan det då röra sig om teoriinformerad undervisningskompetens som redskap i vidareutveckling av en rimligt likvärdig förskola – undervisningskompetens som vilar på skiftande vetenskapliga grunder och beprövade erfarenheter. Nästa kapitel fokuserar på bedömning och sambedömning och väver vidare på trådar som rör *flerstämmig undervisning och sambedömning*.

FLERSTÄMMIG UNDERVISNING OCH SAMBEDÖMNING

Undervisningshandlingar kan avse handlingar som under ledning av förskollärare riktar barns uppmärksamhet. Sambedömning kan prövas som redskap för strävan efter rimlig likvärdighet och vetenskapligt grundat förhållningssätt i förskolors pedagogiska processer. Tidigare studier indikerar att förskollärare och studerande behöver redskap för undervisning i förskola. Nedanstående citat är hämtat från en studie som publicerades 2000, alltså ett decennium innan undervisning i förskola reglerades i skollagen 2010:

Utifrån ett förskollärarperspektiv förefaller allt tal om ”lärande” idag, enligt min mening, som ofullständigt. Lärande har varit den dominerande diskursen inom förskolekontext allt sedan Barnstugeutredningen och är i sig ingen nyhet för förskollärare/.../ Att skollärare behöver lyfta fram lärandebegreppet är förståeligt och viktigt, men att de samtidigt skall frånhända sig undervisningsbegreppet och börja tala om lärande och handledning (SOU 1997:21, 157) förefaller som en alltför enkel lösning. (Rosenqvist, 2000, s. 164).

Rosenqvist (2000) framhåller att hennes studie aktualiserar möjligheten att kunna utveckla ökad medvetenhet om den egna undervisningen och barnens lärande. ”Kan olika slag av dokumentation av verksamheten, planering, genomförande och utvärdering, bidra till att öka pedagogers reflekterande förmåga i dessa avseenden?” (s. 166).

När det gäller frågor om dokumentation och bedömning i förhållande till varje barns kunskapsutveckling och lärande, indikerar tidigare studier behov av flerstämmig bedömningskompetens (Vallberg Roth, 2015a). I forskningsdelen av FoU-programmet utprövas det utvidgade begreppet *flerstämmig undervisning och sambedömning*. Begreppet kan erbjuda alternativa redskap och strategier för kritiskt reflekterad undervisning, återkoppling och sambedömning i förhållande till varje barns utveckling och lärande. Så flerstämmig undervisning och sambedömning kan inkludera olika aktörer (som barn, föräldrar, lärare och chefer på olika nivåer) med skiftande bakgrund i varierande innehåll och former.

Med flerstämmig² avses flera röster i många stämmor, vilket kan översättas till flera infallsvinklar och variation av sätt att närma sig undervisning och bedömning. Sammantaget kan flerstämmig undervisning och sambedömning prövas som redskap för kritisk reflektion som kan inkludera olika aktörers perspektiv (versioner), skiftande vetenskapliga grunder och beprövade erfarenheter.

SYFTE OCH FRÅGOR

Forskningsdelen i programmet syftar till att vidareutveckla kunskap om vad som kan känneteckna undervisning och sambedömning som är relaterad till styrdokument³, vetenskaplig grund⁴ och beprövad

- 2 Norska språketaren Olga Dysthe, (1993) lanserade ”det flerstämmiga klassrummet”, med framträdande inspiration från den ryske filosofen, och litteraturteoretikern Mikhail Bakhtins och hans medarbetares arbeten. Sociolingvistisk och sociokulturell grund är framträdande. Begreppet *Flerstämmig undervisning och sambedömning* kan inspireras av Dysthe samtidigt som ett mer expansivt närmande kan utprövas som avser att inrymma flera vetenskapliga grunder, se Bilaga 1.
- 3 Följande utdrag ur skollag och läroplan för förskola (Lpfö 98: reviderad 2010) fokuseras: I förhållande till undervisning och profession: – undervisning: sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden (Skollagen, Svensk författningssamling 2010:800, 1 kap § 3)
 - I förhållande till undervisning och ämnesdidaktik: målpunkter om språk och kommunikation, musik och matematik.
 - I förhållande till undervisning och sambedömning: dokumentation, uppföljning och analys ska omfatta ”hur barns förmågor och kunskaper kontinuerligt förändras inom målområdena i förhållande till de förutsättningar för utveckling och lärande som förskolan bidrar med” (Lpfö 98: Reviderad 2010, s 15).
- 4 Undervisning och bedömning på vetenskaplig grund innebär att den ska vara forskningsbaserad. ”Forskningsbaserad kunskap kan rent allmänt sägas vara kunskap som systematiskt har prövats och säkrats med hjälp av regler och procedurer som under lång tid arbetats fram inom vetenskapssamfundet” (RFR,10, 2012/2013, s 17). ”Vetenskap handlar om ett systematiskt utforskande av tillvaron vars yttersta mål är att ge en förståelse för och perspektiv på densamma. Att ifrågasätta och problematisera utgör vetenskapens motor. I det vetenskapliga arbetet finns en strävan efter att kritiskt granska, pröva och sätta enskilda faktakunskaper i ett sammanhang. Problematiseringar av olika slag ger utrymme för diskussioner och öppnar för nya sätt att betrakta verkligheten. Inom vetenskapen finns en strävan efter såväl en teoretisk förankring och vidareutveckling som en empirisk grund. Ett växelspel mellan teori och empiri är ett centralt inslag.” (Skolverket, 2013c, s. 10).

erfarenhet⁵ i ca 80 förskolor/avdelningar belägna i tio kommuner i Sverige. Forskningsdelen fokuserar specifikt vad som kan känneteckna undervisning i språk och kommunikation, musik och matematik. Vidare syftar den specifikt till att utpröva begreppet *flerstämmig undervisning och sambedömning*.

ÖVERGRIPANDE FRÅGA

- Vad kan känneteckna undervisning och sambedömning i förskola som är relaterad till styrdokument, vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet?

DELFRÅGOR

- Vad kan känneteckna undervisande förskollärare, organisation och ledning som verkar för undervisning i förskolor och kommuner?
- Vad kan känneteckna undervisning i språk och kommunikation, musik och matematik?
- Vad kan känneteckna undervisning i relation till bedömning och sambedömning?

Föregående kapitel fokuserade undervisning och dess relation till styrdokument och olika vetenskapliga grunder. I det följande fokuseras bedömning och sambedömning.

BEDÖMNING OCH SAMBEDÖMNING SOM BEGREPP

Enligt en kartläggning av studier om bedömning och dokumentation i förskola (Vallberg Roth, 2015a) är bedömningsforskning ett relativt ungt och utvecklat område, medan dokumentationsfältet och speciellt forskning om pedagogisk dokumentation har en betydligt starkare ställning. I takt med att fler olika former av bedömning och dokumentation tar plats i förskolan ökar också vikten av kunskap och medvetenhet kring vilka förtjänster, begränsningar och konsekvenser som olika former och praktiker kan ha. Även om forskning av bedömning är blygsam, kan ett ökat intresse noteras för processinriktad bedömning och bedömning av barns kunnande på individnivå. Bedömningsformer karakteriseras

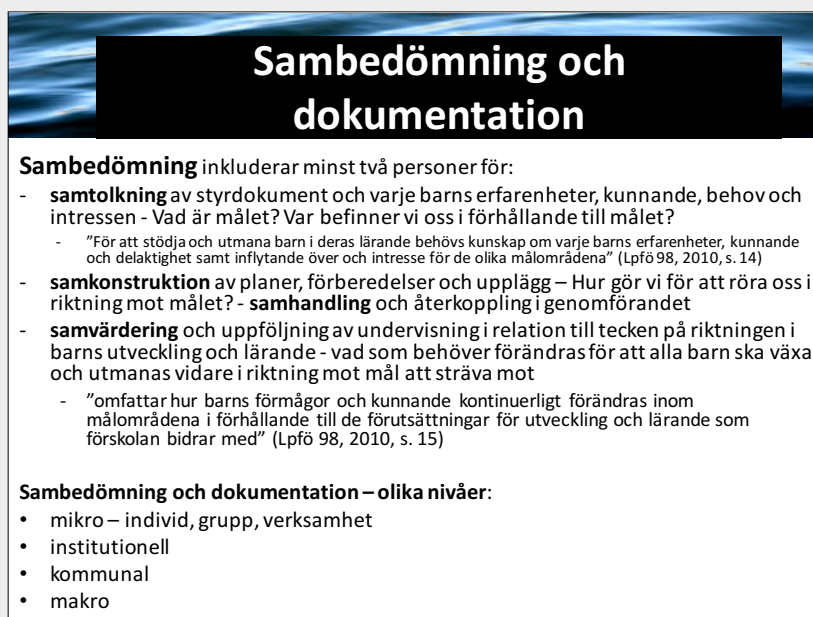
av att vara mer inriktade mot verksamhet i nordiska studier, medan de kan vara mer inriktade mot bedömning av läranderesultat ("learning outcomes") på individnivå samt mot standardiserade/raderade bedömningsformer i utomnordisk och internationell forskning. Som en viktig slutsats framkommer att professionella behöver tid och stöd i att identifiera, motivera och kommunicera sina bedömningar och val av dokumentationsformer och kritiskt reflektera över bedömningarnas kunskapsbas i relation till reglering och verksamhet med barnen. Resultaten från en kartläggning av specialpedagogisk forskning i förskola "pekar i riktning mot att barn inte sällan förstås som problembärare" (Palla, 2015, s. 7). Det finns bland annat behov av satsningar på forskning som fokuserar likvärdighetsfrågor och specialpedagogisk dokumentation och bedömning (Palla, 2015). Så det finns ett stort underskott av studier som belyser bedömning och sambedömning i svensk förskola. I forskning om sambedömning i skola (Thornberg & Jönsson (2015) påpekas att sambedömningen kan utgöra redskap för kollegialt lärande, men att sambedömningens potential är beroende av flera samverkande faktorer, som exempelvis hur ofta den genomförs och vilka underlag den utgår ifrån.

Inom det utbildningsvetenskapliga området kan begreppet "bedömning" referera till utvärdering av enskilda barns prestationer på individnivå. I allmänhet tenderar dock termen "utvärdering" avse värdering av verksamhet, system, program och förskola som organisation. Termen "uppföljning" kan tolkas som en kontinuerlig granskning, medan utvärdering mer avser en noggrann värdering och efterhandsbedömning vid viss tid på en verksamhetsnivå, en bedömning i förhållande till mål, indikatorer och/eller kriterier i nationella styrdokument (t.ex. Åsén & Vallberg Roth, 2012). Utvärdering innebär inte en fullständig granskning och värdering av allt i förskoleverksamheten utan är avgränsad till utvalda delar av den, enligt följande:

Med granska och värdera menas att utvärderingen inte bara ska beskriva de utvalda delarna av verksamheten utan också analysera och kritiskt undersöka dessa utifrån systematiskt insamlat material. Granskningen och värderingen ska göras gentemot den aktuella utvärderingens utgångspunkter, syfte, avgränsningar och bedömningskriterier. Insamlade uppgifter ska värderas i förhållande till i förväg fastställda och överenskomna kriterier./.../Kriterierna ska också vara öppna redovisade så att den som tar del av resultaten kan se på vilka grunder värderingen har gjorts. (Åsén & Vallberg Roth, 2012, s. 14)

5 Beprövad erfarenhet kan vara "något mer än erfarenhet också om den är lång. Den är prövad. För detta fordras att den ska vara dokumenterad, i alla fall på något sätt kommunicerad så att den kan delas med andra. Den ska också i ett kollegialt sammanhang vara granskad utifrån kriterier som är relevanta utifrån erfarenhetens verksamhetsinnehåll. Den bör också vara prövad utifrån etiska principer: all erfarenhet är inte av godartad och därmed av efterföljningsvärt slag"(RFR,10, 2012/2013, ss 19–20).

Figur 7: Sambedömning



Sambedömning och dokumentation

Sambedömning inkluderar minst två personer för:

- **samtolkning** av styrdokument och varje barns erfarenheter, kunnande, behov och intressen - Vad är målet? Var befinner vi oss i förhållande till målet?
 - "För att stödja och utmana barn i deras lärande behövs kunskap om varje barns erfarenheter, kunnande och delaktighet samt inflytande över och intresse för de olika målområdena" (Lpfö 98, 2010, s. 14)
- **samkonstruktion** av planer, förberedelser och upplägg – Hur gör vi för att röra oss i riktning mot målet? - **samhandling** och återkoppling i genomförandet
- **samvärdering** och uppföljning av undervisning i relation till tecken på riktningen i barns utveckling och lärande - vad som behöver förändras för att alla barn ska växa och utmanas vidare i riktning mot mål att sträva mot
 - "omfattar hur barns förmågor och kunnande kontinuerligt förändras inom målområdena i förhållande till de förutsättningar för utveckling och lärande som förskolan bidrar med" (Lpfö 98, 2010, s. 15)

Sambedömning och dokumentation – olika nivåer:

- mikro – individ, grupp, verksamhet
- institutionell
- kommunal
- makro

I förskolan finns en relativt lång tradition av intern och lokal utvärdering, där personalen haft möjlighet att ta initiativ och fatta beslut inom givna ramar, delvis i decentraliserade målstyrningssystem. Utvecklingen har gått från relativt enkla till mer komplexa utvärderingar, där allt fler intressenter och aktörer kommit att bli inblandade på olika nivåer och där både interna och externa bedömningar och inspektioner har intensifierats i en recentraliserad trend (Åsén och Vallberg Roth, 2012). Recentralisering innebär ett för staten återtagande av ansvar och befogenheter och ett exempel är Statens skolinspektion, som blev egen myndighet år 2008, med ökat uppdrag och betoning på inspektion och styrning genom kontroll. Bedömning och utvärdering kan med andra ord ses som flertydiga begrepp som kan vila på olika grunder och utgöra någon form av handling i skiftande kontexter och praktiker på och mellan olika nivåer.

Sambedömning kan i forskningsdelen avse samhandling mellan människor och material, exempelvis samhandling mellan människor och dokumentation på och mellan olika nivåer. Dokumenten och tingen är inte passiva utan de kan ses som medaktörer som har kraft att väcka frågor och trigga igång saker (Skolverket, 2012). Som samhandling kan sambedömning framträda i olika led i pedagogiska processer enligt följande:

- Samtolkning av styrdokument
- Samplanering och samkonstruktion av material och aktiviteter för undervisning och bedömning/återkoppling
- Samhandling och återkoppling i genomförandet av undervisningen

- Samvärdering och uppföljning av verksamhet och tecken på barns kunnande kopplat till genomförd undervisning
 - samvärdering på och mellan olika nivåer: mikronivå (individ, grupp och verksamhet), institutions- och kommunnivå

Sambedömningens olika led med möjliga tillhörande frågor kopplade till läroplanen kan sammanställas enligt figur 7.

Vad som kan känneteckna sambedömning i förskolekontext kommer att utprövas i forskningsdelen under programmets treårsperiod.

Nästa avsnitt börjar med att fokusera bedömning i förskolors dokumentation. Det rör sig då om bedömning med koppling till styrdokument och teoretiska perspektiv (jfr Tänkandenivå 1: Teoretisk nivå). I avsnittet därefter fokuseras sambedömning kopplat till styrdokument, beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund. Här rör det sig i förhållande till den vetenskapliga grunden om fokus på en meta-teoretisk nivå (jfr Tänkandenivå II).

BEDÖMNING I FÖRSKOLORS DOKUMENTATION

Följande fråga ställdes till några förskollärare: Finns någon relation mellan profession, dokumentation och bedömning? (Vallberg, 2014). Några förskollärare svarade:

Inte bedömning, men jag kopplar ihop professionalitet och dokumentation. Därför att jag tror att det ena är nödvändigt för att det andra

ska fungera. Utan dokumentationen tror jag det är svårt att vara professionell i allt du gör./.../ bedömning är så fruktansvärt (Förskollärare Alina)

Ja, med dokumentation men inte bedömning. Så skulle jag nog kunna säga (Förskollärare Amanda)

Ja, så visst bedömer man, jag tror inte man ska hyckla med det, för det gör man ju (Förskollärare Carin)

De två första utsagorna kan tolkas som att förskollärarna menar att dokumentation är något som kvalificerar professionen. Den tredje utsagan ger mer uttryck för ett konstaterande att förskollärare visst gör bedömningar. Men bedömning är inget som lyfts fram som en central komponent i förskollärares yrkesutövning på motsvarande sätt som dokumentation. Bedömning tycks, i likhet med undervisning, inte fullt ut vara erkänt som viktigt kompetensområde i professionen. Det är vidare intressant att dokumentation och bedömning tycks uppfattas som olika och åtskilda fenomen.

I forskningsdelen ses bedömning som en central komponent i professionell yrkesutövning i förskolan. Avsnittet vill bidra med underlag för kritisk reflektion omkring bedömning i förskolors dokumentation. Bedömning ses i sammantaget vara invävd i dokumentation som å ena sidan kan stödja och förstärka å andra sidan kan försvaga och vilseleda olika aktörer, såsom lärare, föräldrar och barn. Denna flertydighet kännetecknar ett kritiskt och alternativt närmande till bedömning som är inrymt i forskningsdelens didaktiska perspektiv. Med didaktik avses här en kritisk didaktik som strävar efter att ge stöd för en reflektion genom alternativa redskap. Poängen är att visa alternativ. Utifrån detta perspektiv visar avsnittet även vilka alternativa bedömningsbegrepp som kan spåras och formuleras i relation till dokumentation och bedömning i förskola i Sverige (jfr Vallberg Roth, 2015a).

I avsnittet diskuteras olika former av bedömning av barns utveckling och lärande i förskolors bedömnings- och dokumentationspraktiker. Ett specifikt syfte är att analysera vilka teorier rörande lärande olika bedömningsformer är baserade på, samt hur dessa i sin tur är relaterade till den statliga regleringen av förskola i Sverige. Frågor som behandlas är: Vilka former av bedömning kan framträda i förskolors dokumentation? Vilka teorier är bedömningsformerna baserade på? Hur förhåller sig dessa till statlig policy när det gäller dokumentation och bedömning i svensk förskola? Materialet som analyseras i avsnittet är intervjuer och dokument från tre förskolor (se Vallberg Roth, 2014). Här är förskollärare huvudaktörer, även om

också barn, föräldrar och andra aktörer berörs och kan vara delaktiga i bedömnings- och dokumentationspraktikerna. Viktigt att notera är att avsnittet inte bygger på observation av hur de olika bedömnings- och dokumentationsmaterialen används i praktiken, utan på vad som kan läsas ut av dokumenten i sig.

BEGREPPEN BEDÖMNING I FORMATIV OCH SUMMATIV MENING

Bedömning är ett flertydigt begrepp med föränderlig innebörd över tid och rum. Den kan innebära att jämföra, försöka uppskatta något, göra en avvägning, att värdera, granska eller betygsätta något eller någon, vilket är innebörder som delvis överlappar och flyter ihop. I forskning som inriktas på kunskapsbedömning och pedagogisk bedömning används begreppen *formativ* och *summativ*, som olika sätt att använda bedömningsinformation (se t.ex. Bennet, 2011; Black & Wiliam, 2009; Sadler, 1989; Scriven, 1969; Taras, 2009). Bedömning i summativ mening kan enligt en del studier betecknas som en värdering av det som barnen har lärt sig vid aktivitetens, undervisningens eller projektets/temaarbetets slut. Formativ bedömning kan i sin tur betecknas som en värdering av det som sker under lärandeförloppet. Den är framåtsyftande och ska stödja den studerandes fortsatta lärande och utveckling. Bedömning i formativ mening framhåller dels återkoppling till eleven och den studerandes aktiva deltagande i bedömningsprocessen, dels återkoppling till läraren i sin undervisning.

När det gäller formativ bedömning för yngre barns lärande har forskare uppmärksammat problem. Det beror bland annat på att de yngre barnens begränsade läs- och skrivförmåga ger dem sämre möjligheter att delta i bedömnings- och dokumentationsprocesserna (Bath; 2012; Garrick et al, 2010). Verbal och metakognitiv förmåga för 1–5-åringar är en annan faktor som kan spela in (jfr Pettersvold & Østrem, 2012). Vidare är målstyrningssystemen i förskolan annorlunda än i en del andra skolformer, till exempel grundskolan. En central skillnad mellan förskolan och grundskolans läroplaner är här att grundskolans mål formuleras som förutbestämda slutmål och kunskapskrav, medan förskolans läroplan anger strävansmål. Dessa strävansmål föreskriver en bestämd riktning utan förutbestämda slutmål eller preciserade kunskapskrav. I förskolan utfärdas heller inga betyg. I sammanhanget kan vi exemplifiera hur dokumentationen i förskolan trots detta kan bli till tillbakablickande bedömningar av barns brister, med uppnåendemål inskrivna i dokument som kartläggnings-/testmaterial, handlingsplaner och åtgärdsprogram (jfr Palla, 2011).

I samtalet nedan förklarar specialpedagogen för personalen hur ett kartlägnings-/testmaterial fungerar och exemplifierar med en del som handlar om korttidsminnet. En ramsa läses och därefter ska barnet upprepa denna ramsa. Specialpedagogen har tidigare gjort denna uppgift tillsammans med ett barn. Barnet klarade vid det tillfället inte att utföra den ålagda uppgiften.

S Och det gjorde inte han alltså.

P Nej, okej.

S Och när man är mellan tre och fyra år så fixar man detta.

P Ja.

S Och får tre korrekta rader av fyra.

P Mm.

S Och nu får vi... allting är relativt. Det här med ålder. Här står statistiskt tre till fyra år så. Men han är fem och ett halvt.

P Ja. Vad var han, fem, när ni gjorde det?

S Ja, fyra och tio. Nästan fem var han.

P Ja. Det är ju rätt. Det är ju lite över.

*Specialpedagogen poängterar att kunskap relaterat till **ålder** är något **relativt** vilket öppnar upp utrymmet för variation, medan testet representerar en statisk syn på vad barn ska kunna vid en viss ålder. Det transparenta och mätbara barnet befinner sig i gränslandet för vad som kan förväntas av någon i barnets ålder, att kunna återupprepa en ramsa på rim. Tilltron till testen tar dock överhand. (Palla, 2011, s 108)*

Begreppen summativ och formativ bedömning har inte utvecklats i förhållande till de yngsta barnens lärande eller till den svenska förskolans målstyrningssystem, där målen alltså är formulerade som strävansmål för verksamheten, som ska sträva efter att erbjuda barnen möjligheter att lära och utvecklas inom olika områden. Begreppen summativ och formativ har även främst utvecklats i förhållande till mål och kunskapskrav att uppnå på individnivå, vilket alltså inte gäller för förskolan. Trots detta finns det spår av bedömningar med både summativa och formativa drag, tillsammans med andra former av bedömningar, i det bedömningsmaterial som presenteras och analyseras i kapitlet.

OLIKA FORMER AV BEDÖMNING I FÖRSKOLAN

Vad är det då för typer av bedömning som syns i den dokumentation som studerats? Sammantaget framträder här en stor variation av bedömningsformer. Analysen visar även att dessa olika bedömningsformer kan ha skiftande teoretisk bas, vilken i sin tur har olika stöd i förskolans styrdokument och den statliga policyn när det gäller bedömning av barns lärande i förskolan. Här följer en möjlig kategorisering av de former för bedömning som materialet för studien visat.

UTVECKLINGSPSYKOLOGISKT BASERADE BEDÖMNINGAR

I det studerade materialet förekommer bland annat utvecklingspsykologiskt baserade bedömningar. Dessa utgår från antaganden och fördefinierade normer om att barns färdigheter är åldersbestämda, inom områden som exempelvis språk, motorik och socio-emotionell utveckling (jfr Palla, 2011). Följande exempel är hämtade från materialet StegVis:

1–3 år: Barn uppmärksammar att andra barn är större eller mindre än de själva. Barn börjar att reagera empatiskt, till exempel genom att ge en docka till någon som är ledsen. (StegVis, Löwenborg & Gislason, 2010, s. 34)

2–3 år: Barn börjar benämna olika fenomen och talar högt för sig själv om vad de gör. (StegVis, Löwenborg & Gislason, 2010, s. 43)

StegVis påstås vara ett evidensbaserat program som ger stöd för barns lärande av färdigheter som gynnar deras framgång i skolan och i livet (Löwenborg & Gislason, 2010). Att bedöma enskilda barn utifrån förutbestämda utvecklingspsykologiska och åldersnormerade kategorier, enligt ovanstående exempel, kan emellertid tolkas som oförenligt med den svenska policyn som föreskriver att barnet inte ska jämföras med någon annan än sig själv och inte från fastställda normer som kan hänföras till stadietänkande eller liknande (se t.ex. Prop. 2009/10:165; Skolinspektionen, 2012:7). Så även om bedömningen i det här fallet kan vara vetenskapligt grundad kan den tolkas vara motstridig i förhållande till regleringen av förskola i Sverige.

KUNSKAPSINRIKTADE OCH GRADERADE KUNNIGHETSBEDÖMNINGAR

I materialet förekommer också *kunskapsinriktade* och ibland *graderade kunnighetsbedömningar* där

läraren registrerar när barnen uppnår olika steg eller kunskapsmål enligt förutbestämda kategorier som ”behärskar”, ”behärskar delvis” eller ”behärskar inte” (se t.ex. TRAS):

Kan barnet uttala ord med k och g riktigt?

Förstår barnet gradböjningar av en del adjektiv? (t.ex. mindre, kortare, längst störst) (Espenakk, et al. 2003, s. 3)

TRAS påstås vara ett utmärkt vetenskapligt grundat redskap för att följa, analysera och stimulera barns språkutveckling och för att uppmärksamma de barn som behöver extra stöd i sin utveckling (Espenakk, m.fl. 2003). I ovanstående exempel framträder betygslänkande bedömningar (med summativa drag), i den meningen att läraren bedömer och registrerar i vilken grad barnen behärskar kunnande i förhållande till förutbestämda påståenden om barns språk. Att göra sådana graderade och nivåplacerade kunnighetsbedömningar kan, i likhet med utvecklingspsykologiska bedömningar, tolkas som oförenliga med nationell policy (jfr Pettersvold & Østrem, 2012; Skolinspektionen, 2012:7; Vallberg Roth, 2013).

Kunskapsbedömningar kan även spåras i materialet från den så kallade *Pedagogpärmen* och i material för individuella utvecklingsplaner (IUP), med lathundar/blad för olika kunskapsområden, en slags checklistor med ca 200 kunskapsobjekt rörande språk, matematik, motorik och naturkunskap. Dessa kunskapsobjekt uttrycks exempelvis i termer av att granska det egna samtalandet, grundläggande begrepp, färg, form, läge, räkneramsa, mätning, sortering, statistik, sannolikhet, fysikaliska experiment, fånga stor boll med bägge händerna, rita och klippa efter linje, med mera. Ett annat exempel på kunskapsbedömning är hämtat från ett samtal med förskollärare om portfolio i förhållande till bedömning av barns kroppsuppfattning. Utsagan inleds med att förskolläraren hänvisar till den reviderade läroplanen:

Förskollärare: De säger i den nya läroplanen, att man ska jobba med verksamheten, men att man ändå kan gå in och se för varje enskilt barn. Vad har lille Kalle eller Lisa lärt sig när vi har haft den här aktiviteten. Kan du peka ut kroppsdelarna? Dom ligger ju på pappret, och kan hon då så ringar man in med grönt. Ja, det är näsa, öra, mage, axlar, öga, mun, navel, hår fot, rygg, huvud, hals, arm, snippa, snopp, tunga, fingrar, bröst, haka, rumpa, tänder, knä och nagel.

Placeringen av dokumentet i barnets portfolio, utan reflektion om verksamhetsutveckling, stärker

inriktningen mot kunskapsbedömning på individnivå, snarare än att utvärdera personalens input, hur förskolan arbetar med olika målområden i dokumentationsarbetet (t.ex. att förskolan ska sträva mot att varje barn utvecklar sin kroppsuppfattning). Samtidigt kan denna typ av kunskapsbedömningar vara förenliga med läroplanen, förutsatt att de avser att bedöma barns förändrade kunnande inom läroplanens målområden, att de inte är graderade och att de är relaterade till de förutsättningar som verksamheten erbjuder och bidrar med (se Lpfö 98, reviderad 2010, s.15).

BEDÖMNING AV TECKEN PÅ BARN S FÖRÄNDRADE KUNNANDE

Bedömningar av tecken på barns förändrade kunnande i förhållande till förutbestämda lärandeobjekt, kopplade till möjligheter som erbjuds i verksamheten, kan exemplifieras med den tidigare nämnda studien baserad i variationsteori (Ljung-Djärf & Holmqvist Olander, 2012). I den refererade studien bedöms varje förskolebarns förändrade kunnande genom samtal och observation före och efter genomförandet av riktade lärandesituationer runt förutbestämda lärandeobjekt.

I det material som jag analyserat i min studie (Vallberg Roth, 2014) berörs kontraster och variation av uppfattningar exempelvis utifrån lärandesituationer om begreppen cirkel – kvadrat och rund – kantig. Utsagan nedan rymmer också spår av bedömning av tecken på barns förändrade kunnande om geometriska former, vilket i sin tur dokumenterats under portfolions matematikflik:

Förskollärare: Sa har jag frågat henne: Vad är en form för något? Så säger hon – Det är en rund boll /.../ och det behöver inte vara att barnen måste säga att det är en cirkel eller kvadrat. Vi har också haft barn som kanske har ritat en kakform. /.../ Sen här har hon det mer medvetet för hon har tagit till sig vad vi har gjort på avdelningen. Jo vi har haft sagor om ”Cecilia cirkel” och då kommer runda former. Sen har vi både ”Kantfamiljen” och ”Cecilia cirkel”, så ser vi här rund, kantig. Då har där skett ett lärande där. Man ser också hur språket utvecklas hur de uttrycker sig.

Något som ovanstående exempel också aktualiserar är att bedömning är en kommunikativ handling. Kommunikationen kan handla om att förstå vad som tilldelas särskilt värde och vad som erkänns som väsentlig kunskap i samspel och dokumentationspraktiker (jfr Emilson & Pramling Samuelsson, 2014; Insulander & Svärdemo Åberg, 2014).

PERSONBEDÖMNINGAR

I studiens empiriska material förekommer även personliga omdömen som kan tolkas vara personlighetspsykologiskt grundade, med spår baserade i tidigare temperamentslära (jfr Lundahl, 2006). Dessa omdömen är ofta positiva som i följande exempel från en portfolio: "Lugn och harmonisk kille". Sådana personbedömningar i den systematiska dokumentationen är en viktig fråga att uppmärksamma. Det finns inga målformuleringar om personliga egenskaper, som exempelvis lugn och harmonisk, uttryckta i skollag och läroplan. Personbedömningar har således ingen grund i förskolans läroplan (Vallberg Roth, 2012). Personlighetspsykologiskt baserade bedömningar kan, liksom ovanstående utvecklingspsykologiska bedömningar och graderade kunskapsbedömningar, därför anses oförenliga med nationell policy.

SJÄLVBEDÖMNINGAR

På individnivå kan det även förekomma barnintervjuer som innehåller *självbedömningar*, vilka kan relateras till metakognitiv teori. Det handlar då om individens förmåga att tänka om och bedöma sitt eget lärande, sina handlingar och sig själv som person. Detta kan exemplifieras med följande dokumenterade barnintervju:

Finns det något som du tycker är svårt? *Rita text.*

Vad är du bra på? *Rita drakar och dinosaurier.*

Vad vill du bli bättre på? *Bli större och gifter mig med mamma och pappa och Mia.*

Vad vill du lära dig? *Rita text.*

Hur ska du lära dig det? *Jag blir större.*

Vad tycker du om hos dig själv? *Trivas med min lillasyster. (Utdrag ur portfolio.)*

Självbedömningar kan relateras till bedömningar i formativ mening och kan därför, i motsats till psykologiskt baserade och kunskapsgraderade bedömningsformer, betraktas som förenliga med nationell policy (Vallberg Roth, 2012). I nationell policy får också portfolio som dokumentationsform uttryckligt stöd (Prop. 2009/10:165, s 353).

Men persföljpraktiken kan också studeras i ett kritiskt perspektiv. Portfolio kan då ses som en del i en dold läroplan, inflettad i talet om kunskapsutveckling och reflektion över det egna lärandet. Detta kan tolkas som en självreglerande styrningsteknologi där

barnen lär sig att uttrycka och vara generösa med sina privata sidor (jfr Foucault, 2008; Gustafsson, 2004; Pettersvold & Østrem, 2012). Med införande av loggböcker, portfolio och individuella bedömningsverktyg sker ett aktivt arbete med att få det enskilda barnet att ta ansvar för eget lärande och för bedömning av egna prestationer. För detta fordras en hög grad av självreflektion där barnen förväntas meddela sina överväganden, inre förnimmelser, känslor, hur de kan lära och vad de kan bli bättre på.

NARRATIVA BEDÖMNINGAR

Portfolio kan vidare inkludera *narrativa bedömningar*, med andra ord bedömningar som är invädda i berättelser om barnen i läroprocesser både som individer och som grupp (jfr OECD, 2013). Flera olika former av bedömningar kan också flyta ihop i berättelsen. Narrativa bedömningar kan även vara grundade i olika teoretiska inriktningar. Dokumentation och bedömning i portfolio kan visa spår av både ett metakognitivt perspektiv, med inriktning på barnens tänkande om sitt lärande, och ett sociokulturellt perspektiv.

Det sociokulturella perspektivet ser inte lärande och kunskap primärt som representationer i barnets "huvud", utan som kontextuellt och situerat i relationen mellan individens kropp, medvetande, omgivning och artefakter (se t.ex. Säljö, 2011). Dokumentation i form av lärande berättelser (*learning stories*) kan vara inkluderade såväl i portfolio (jfr Carr & Lee, 2012) som dagböcker, IUP och pedagogisk dokumentation. En lärande berättelse kan kombinera foton och stödmaterial med berättelser som kan växla mellan individ- och gruppnivå samt mellan kunskaps- och självbedömningar. Detta kan illustreras med följande exempel:

Under temat har vi talat om storlek, utseende, skillnad och likheter mellan olika träd, letat upp olika träd och pratat ännu mer. Vi har utökat vårt ordförråd och övat vår begreppsbyggnad med trädet som utgångspunkt./.../På fotot har Ben gjort pärontryck i olika färger som klistrats upp på det magiska trädet./.../ Ben har gjort två träd, ett stort och ett litet. Jag är på fotografiet och jag har två pinnar i händerna. En kort pinne och en lång. (Utdrag ur portfolio.)

Den här typen av berättelser kan vara sammansatta genom olika registreringstekniker som foto, text, ljudupptagningar med mera. Narrativa bedömningar kan också framträda som gränsobjekt mellan olika institutioner; mellan förskola och hem, eller mellan förskola, skola eller barnavårdscentral (BVC). Förståelsen av bedömning som gränsobjekt

kan också poängtera hur värderingar plockas upp och tas över från dem runt omkring, hur de mixas och transformeras. I följande exempel kan berättelsen i portfolion tolkas ge uttryck för både lärarnas, barnens och föräldrarnas röster i en mix av själv- och personbedömningar:

Lugn och harmonisk kille (läraren). Mamma säger att jag kan vara allt annat än lugn ibland. Har en egen vilja och önskar gärna att den följs men jag är lätt att övertala. Jag går i simskola och snart ska jag börja spela fotboll. (Utdrag ur portfolio.)

NARRATIVA OCH VERKSAMHETSINRIKTADE BEDÖMNINGAR

Berättelser om barnens lärande kan vidare reflektera både dåtid, nutid och framtid. Som sådana kan de ses som exempel på formativt orienterade bedömningar – reflektioner och bedömningar över hur barn kan utmanas framåt (jfr Carr & Lee, 2012). Ett annat exempel på narrativ bedömning är den som sker mellan kollegor i arbete med pedagogisk dokumentation. Exemplet nedan är hämtat från en intervju där förskolläraren beskriver arbetet med videofilm och pedagogisk dokumentation av barn i en aktivitet med lera på ett ljusbord:

Förskollärare: Denna dokumentation är direkt riktad till mina kollegor. Vi kan ta fram det när vi planerar. Jag kan berätta så här gjorde vi, det här hände. /.../ Han rörde inte leran, han var bara intresserad av ljuset. Hur ska man då tolka det? Jo, den här pojken han är väldigt intresserad av kontakter och ljus. /.../ han har full koll på den. Han vet var han kan tända och släcka. Han vet att om jag drar ut sladden så släcks den. Han har full koll på det. Då får man hitta den nischen att vad ska vi utmana honom i? /.../ Sen har vi flickan som satt bredvid honom; hon ville bara bygga med leran. Hon var inte så intresserad av själva ljuset utan hon ville bara ha lera att bygga med bredvid sig på bordet. Hur ska vi nu utmana henne nästa gång. Jo vi ska kanske göra en massa lerkorvar och lägga framför henne. Hur gör hon då? Bankar hon dom också, eller slänger hon dom på golvet eller stoppar hon dom i munnen, tar hon isär dom eller bygger hon med dom? Vad gör hon? Nästa gång igen kanske hon får bollar. Vad gör hon med alla bollarna? /.../

Den pedagogiska dokumentationen i ovanstående exempel är riktad till kollegor och kan tolkas som en form av sambedömning mellan kollegor, men också en form där barn i grupp dokumenteras, samtidigt

som enskilda barns intressen och handlingar beskrivs och bedöms ("Han har full koll på det"). Bedömningen inriktas här mot frågor som: "Hur ska man då tolka det? Hur ska vi nu utmana henne nästa gång? Hur gör hon då?" Dokumentationen och bedömningarna visar genom frågorna också spår av koppling till de förutsättningar som ges i verksamheten, eller hur barns kunnande och intressen kan utgöra underlag för en förändrad verksamhetsutveckling.

Den narrativa bedömningsformen kan således i ovanstående exempel tolkas glida över i *verksamhetsinriktade bedömningar*. Bedömningarna kan då vara inriktade på vilket innehåll, vilka konkreta situationer, utmaningar, lärandeprocesser och vilken miljö som kan ge barnen möjlighet att utvecklas och växa. Frågor kan inriktas på hur verksamheten påverkar barnen och hur verksamheten kan förändras för att stödja barnen. Bedömningarna kan även vara formativt influerade, med inriktning på barns intressen och frågor och vilka utmaningar, vilket lärarstöd och vilken lärandemiljö som barnen behöver för att växa.

Dessa exempel på verksamhetsinriktade bedömningar tycks vara något mer inriktade på barn i grupp och verksamhet än explicit inriktade på att kontinuerligt följa och bedöma varje barns förändrade kunnande inom målområdena. Elfström (2013) tar upp dilemmat att "uppföljning av varje enskilt barns lärande och utveckling kring målområdena i läroplanen" (s. 232) inte får någon större uppmärksamhet i hennes empiriska material om pedagogisk dokumentation.

Ett annat dilemma som Elfström formulerar är "om alla barns intressen och erfarenheter efterfrågas och får påverka inriktningen på hur olika delar i arbetet planeras och initieras" (s. 232). Ytterligare frågor som kan väckas är om dokumentation som systematiskt följer barns intressen och frågor kan leda till att "permanenta" eller överskrida barns kunnande.

In this regard, it can be argued that allowing children to learn whatever they please, is just another way of perpetuating the existing order. In addition, questions have also been raised about the educational status of the child-centred approach/.../ Here there is no way of dismissing knowledge that is misinformed, faulty, biased or "just plain wrong." Such complaints against child-centred education suggest it is undesirable as a solution as it is a form of educational neglect. (Osberg & Biesta, 2010, s. 8)

Andra exempel på frågor som kan uppmärksammas i förhållande till exemplet med dokumentationen vid ljusbordet är om könsordningen kan permanentas genom att stödja pojkens men inte flickornas intresse för kontakter och ljus.

STANDARDISERADE OCH GRADERADE VERKSAMHETSBEDÖMNINGAR

Standardiserade och graderade verksamhetsbedömningar som Bedömning-Reflektion-Utveckling-Kvalitet (BRUK), ett statligt utvecklat och läroplansstyrt material i Sverige, eller Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS) kan användas både som interna och externa bedömningsinstrument. ECERS kan vara utvecklat i skiftande versioner för barn i olika åldersgrupper från noll till fem år och även vara utvecklat för att inkludera föräldrar. Enligt OECD (2013) kan skattningsskalor som exempelvis ECERS ge en gemensam förståelse för servicekvalitet inom olika former av förskoleverksamhet (Early Childhood Education and Care; ECEC) och leda till ett gemensamt språk för professionella och föräldrar. Men skattningsskalor har även kritiserats för att vara normaliserande, dekontextualiserade instrument som kan undergräva mer demokratiskt deltagande i lokala praktikers kvalitetsarbete (Moss & Dahlberg, 2008).

ALTERNATIVT BEDÖMNINGSBEGREPP I FÖRSKOLA

I avsnittet presenterades inledningsvis begreppen formativ och summativ bedömning. I vilken mån kan dessa begrepp vara användbara och relevanta för bedömning av barns lärande och utveckling i förskolan? Vilka alternativa bedömningsbegrepp som kan behöva formuleras? Det analyserade materialet visar att bedömningen och dokumentationen kan ha både summativa och formativa drag. Bedömningen uttrycks dock mer som ett sätt att stödja än att kontrollera. Det är mer processer än produkter som är i fokus – att se barns läroprocesser. Sammantaget ligger tonvikten inte vid rätta eller felaktiga svar eller vid barnens brister och svaga sidor, utan snarare vid att uppmärksamma barns utveckling, framsteg och starka sidor. I sammanhanget säger sig förskollärarna vara nyfikna, att de lyssnar, ser, möter, utmanar och erbjuder lärande erfarenheter.

Förskollärarna bedömer både på egen hand och tillsammans med kollegor. Bedömningarna är inte i första hand riktade mot förskollärarna själva och deras insatser, utan på barnen. Förskollärarna bedömer var barnet befinner sig i sin utveckling, barns intressen och kunskaper. Särskilt i en förskola framträder betoning på hur barnen kan utmanas och gå vidare i förhållande till verksamhetens bidrag. Tendens till summativ och betygsliknande bedömning kan exempelvis förekomma i anslutning till TRAS, där läraren kan registrera i vilken grad barnet behärskar olika och på förhand formulerade kunskaper. Bedömningen kan vidare ske både tillsammans med föräldrar och barn, som sambedömning mellan

lärare och röra sig mellan institutioner (som BVC, förskola och skola, se vidare Vallberg Roth, 2012). Även om bedömning som är inbyggd i dokumentationsarbetet inte alltid direkt involverar barnet eller kommuniceras direkt i situationen till barnet, finns det inslag där barn involveras i självbedömning (t.ex. i portfolio och pedagogisk dokumentation).

Som nämndes inledningsvis i kapitlet har begreppen bedömning i summativ och formativ mening (t.ex. Bennet, 2011; Black & Wiliam, 2009; Scriven, 1969) företrädesvis utvecklats i förhållande till styrsystem med mål och kunskapskrav för den studerande att uppnå i skolan. Bedömningsbegreppen har därmed inte utvecklats i förhållande till den svenska förskolans målstyrningssystem, som inte anger kunskapskrav att uppnå på individnivå. Vidare blir begreppen summativ och formativ mindre användbara för förskolans del genom att de inte fokuserar bedömning i samhandling mellan olika aktörer, i nätverk mellan förskola och andra miljöer, som hem och BVC. Begreppen summativ och formativ kan därför inte hårbärgera de bedömningsformer som förekommer i studien och är inte fullt ut gångbara i förskolan. I stället vill jag pröva begreppet *transformativ bedömning* (Vallberg Roth, 2012).

Transformativ bedömning ses som en rörelse mellan det linjära och det icke-linjära. Den linjära bedömningen är inriktad på bedömning av tecken på lärande och kunskap som vetter mot det förflutna, eller som är fördefinierat, planerat och målinriktat. Den icke-linjära bedömningen är i sin tur orienterad mot en framtid som ännu inte kan förutses, en i stunden komplex och öppen förståelse av samhandlande processer. Begreppen bedömning i summativ och formativ mening kan i sammanhanget tolkas ha utvecklats mer i förhållande till linjär än icke-linjär bedömning.

I nedanstående exempel kan transformativ bedömning ses som ett omformande växelspel mellan linjär (målinriktad) och icke-linjär bedömning. Vidare utgör förskollärares utsaga exempel på sammanflätade didaktiska frågor gällande växlande form, innehåll, aktörer och funktioner. Förskolläraren talar här om skillnaden mellan behovet av att å ena sidan punktuellt observera enskilda barns språk, för att kontrollera vilka ord barnet kan. Å andra sidan talar förskolläraren om att processuellt dokumentera vad som händer i nuet, när en grupp barn bestående av fyra ettåringar släpps in i ett rum där förskolläraren placerat en stor skål på golvet som är fylld med rödfärgade isbitar:

Förskollärare: Jag måste ju verkligen veta, dom här 20 barnen, Pelle är så språkligt, Muhammed är så språkligt, den är si språkligt eller vad det nu än är. Här har vi ett barn som inte talar alls. Jag får faktiskt observera lite, jag får hålla mig lite i närheten och observera och se, utmana. Vad kan det här barnet

för ord? Kan det något ord överhuvudtaget? Speciellt vi i detta område, med 90 till 95 procent invandrare. Vi har ju massor med föräldrar och barn – dom kan inte svenska språket, men dom kan andra saker. Men vi måste ju ändå ha koll. Och det är klart den typen av observation eller dokumentation, den blir ju lite annorlunda än om jag som pedagog har... nu har jag fryst in isbitar. Och jag har färgat dom röda med karamellfärg och lagt dom i en stor skål och satt den på golvet. Och nu tar vi in fyra ettåringar. Nu ska jag bara titta och se vad som händer här. Alltså det blir ju en annan typ, det är inte mer eller mindre viktigt.

SAMMANFATTANDE KOMMENTAR – BEDÖMNING I FÖRSKOLORS DOKUMENTATION

I de studerade förskolornas dokumentation framträder olika bedömningsformer med skiftande teoretisk bas, såsom utvecklingspsykologiskt baserade bedömningar, graderade kunskapsbedömningar och personbedömningar (som kan tolkas som mindre förenliga med nationell policy), samt bedömning av tecken på barns förändrade kunnande, självbedömningar, narrativa och verksamhetsinriktade bedömningar. Även om både drag från summativa och formativa bedömningsbegrepp kan spåras är *transformativ bedömning* ett alternativt bedömningsbegrepp som bättre kan beskriva och fånga de komplexa bedömnings- och dokumentationspraktikerna som framträder i studiens material. Alla bedömningar utformas från bestämda positioner, intressen och perspektiv och ingår därmed i kampen om hur verkligheten och individens möjligheter konstrueras och uppförs. Transformativ bedömning kan som gränsobjekt växelspela mellan olika teoretiska positioner och sammanfogningar inkluderat influenser från psykologiska, sociokulturella, variations-teoretiska, mätteoretiska och posthumanistiska teoribildningar. Vidare kan transformativ bedömning ses som en omformande och samspelande rörelse mellan olika aktörer, former, innehåll och funktioner, där bedömningen kan spåras mellan olika nivåer i komplexa nätverk i ett växelspel mellan linjär (målstyrd-förutbestämd) och icke-linjär (icke-förutbestämd) bedömning. (Vallberg Roth, 2015a)

Professionella i förskolan behöver kunna erkänna, identifiera och motivera sina bedömningar och val av dokumentationsformer och kritiskt reflektera över bedömningarnas kunskapsbas. Frågan utifrån studiens material är om de professionella får tid att reflektera och stöd i att utveckla sin kompetens på detta område. I förhållande till ett kritiskt-didaktiskt perspektiv är ytterligare en fråga om barnen får något stöd i att grundlägga en nyfiken och kritiskt frå-

gande hållning i förhållande till systematisk dokumentation och bedömning.

När det gäller dilemmat rörande regleringen av bedömning av barn i svensk förskola, vilket presenterades inledningsvis i kapitlet, kan begreppet transformativ bedömning prövas i förhållande till att systematisk bedömning på individnivå (hur barns kunskaper förändras inom målområdena) transformeras till mål att sträva mot för verksamheten i förskolan. Dokumentation och bedömning av riktningen i barns förändrade kunnande på individnivå kan således transformeras till bedömning av förändrade förutsättningar på verksamhetsnivå. Bedömningen rör sig då från att genom systematisk dokumentation följa barns utveckling och kunnande på individnivå, till en verksamhetsinriktad bedömning över vad som behöver förändras för att barnet ska utmanas och vidareutvecklas i riktning mot läroplanens mål att sträva mot.

I förhållande till forskningsdelens övergripande fråga kan sambedömning och undervisning kopplas till olika grunder såsom styrdokument, vetenskapliga grunder och beprövade erfarenheter, vilket berörs vidare i följande avsnitt. Begreppet transformativ kan ses som en brygga mellan olika grunder. I följande avsnitt rör det sig när det gäller vetenskaplig grund, som tidigare nämnts, om fokus på en metateoretisk nivå (Tänkandenivå II).

RÄTTSSÄKER, MÄTSÄKER, MEDELSÄKER, ICKE-SÄKER OCH SÄKER BEDÖMNING – SAM(O)SÄKER BEDÖMNING

Om vi bara har en hammare är det svårt att bygga ett hus. Om vi däremot har flera redskap att välja mellan, exempelvis både hammare, såg, fil och skruvmejsel, och vi dessutom förstår att vi ibland kan behöva skapa och vidareutveckla nya redskap, kommer vi sannolikt att åstadkomma mer träffsäkra bedömningar och problemlösningar och nå våra mål med högre precision och kvalitet. Enligt Skollagen (SFS 2010:800) ska utbildning och därmed också undervisning, bedömning och dokumentation vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Bedömningskompetens som vilar på *en* eller otydlig vetenskaplig grund kan jämföras med att enbart ha *ett* redskap eller en diffus strategi för att lösa olika typer av problem i skiftande undervisnings- och bedömningssituationer. Med strategi avses i sammanhanget bestämd handlingslinje för att expandera kunnande och målinriktat arbete. Begreppet "flerstämmig undervisning och sambedömning" kan erbjuda flera alternativa redskap och strategier för kritisk reflektion, mer anpassad undervisning, bedömning och återkoppling i förhållande till förskolans mål, inkluderat komplexa förmågor och skiftande kunskapsformer. Flerstämmig undervisning och sambedöm-

ning kan med andra ord utprövas som stöd för varje barns erfarenhet, lärande och kunnande i likvärdigt inriktat kvalitetsarbete i decentraliserade och recentraliserade målstyrningssystem.

Vår flerstämmiga ingång kan öppna för att förskolepraktiker kan belysas utifrån flera grunder, och så kallat ”säkra bedömningar” kan belysas i olika perspektiv. Begreppen valid (giltig) och reliabel (tillförlitlig) kan exempelvis tolkas ha sin hemvist i en av flera teoretiska ingångar, det vill säga mätteoretisk och positivistisk ingång. Validitet och reliabilitet, med mer mättekniskt-statistiskt intresse, förmår inte fånga mer komplexa kunskaper, förmågor och handlingar som över tid bedöms i pedagogiska praktiker. Flerstämmig sambedömning avser exempelvis inte enbart exakt mätning, exempelvis att testet var mätsäkert – mätte vad som avsågs att mätas på ett mätnoggrant sätt. Med flerstämmig sambedömning blir det därmed angeläget att expandera möjliga innebörder av bedömning och problematisera idealen med ”mätsäkra bedömningar” i förskollärares bedömningspraktiker i förhållande till barns förmågor, kunnande, kunskapande, erfarenheter och tillblivelse i decentraliserad och recentraliserad målstyrning. Sammantaget kan det då röra sig om rätts-säkra, mätsäkra, medelsäkra, icke-säkra, säkra och sam(o)säkra bedömningar, vilket sammanställs och vidareutvecklas i det följande. Bedömning och sambedömning kan vila på olika grunder enligt följande:

- Rättsäker bedömning
– bindande styrdokument och rättsäker grund
- Mätsäker bedömning
– mätteoretisk och positivistisk grund
- Medelsäker bedömning
– socialkonstruktionistisk grund
- Öppen, icke-säker bedömning
– postkonstruktionistisk grund
- Säker bedömning
– återhållsamt realistisk grund
- Sam(o)säker bedömning
– styrdokument, beprövade erfarenheter och vetenskapliga grunder

RÄTTSSÄKER BEDÖMNING OCH UNDERVISNING UTIFRÅN BINDANDE STYRDOKUMENT

I förhållande till styrdokument, (på juridisk grund, se Bilaga 1), kan ”rättsäkra” och likvärdiga bedömningar avses (jfr t.ex. Skolinspektionens rapporter). Rättsäkerhet innebär att det finns en rättslig ordning som ger individen skydd mot övergrepp från andra individer och samhället. När det gäller undervisning kan den tolkas som rättsäker när den är målmedveten och följer bindande styrdokument. Att göra rätts-säkra och rimligt likvärdiga bedömningar innebär att följa nationella styrdokument, föreskrifter och anvis-

ningar. I den meningen kan exempelvis bedömningar av barnens personliga egenskaper (t.ex. lugn, snäll och harmonisk), så kallade ”personbedömningar”, tolkas vara ovidkommande och inte betraktas som rättsäkra bedömningar. Det finns inga personliga egenskaper nämnda i styrdokumentet.

MÄTSÄKER BEDÖMNING OCH UNDERVISNING SOM UTVÄRDERAS PÅ MÄTTEORETISK GRUND

Vidare kan det, som redan nämnts, röra sig om mätsäkra bedömningar (mätteoretisk grund, se Bilaga 1), exempelvis när det gäller standardiserade bedömningsmaterial och mätinstrument (t.ex. Ishimine & Taylor, 2014⁶). Mätteoretiskt fokus framträder i standardiserade verksamhetsbedömningar, med inriktning på om bedömningsinstrumenten är valida och reliabla. När det gäller relationen till undervisning kan den utifrån mätteori vara inriktad på utvärdering och test. Utvärdering kan även exempelvis inkludera enkäter till föräldrar. Vidare kan noteras att dessa standardiserade bedömningsinstrument företrädesvis är inriktade på verksamheten och kan inte tolkas följa varje enskilt barns kontinuerligt förändrade kunnande inom specifika målområden. Standardiserade instrument som är inriktade på att mäta barns prestationer på individnivå (nivåplacerade kunnighetsbedömningar), kan tolkas som mindre förenliga med svensk policy, i meningen att varje barn då jämförs och mäts i förhållande till fastställda standarder och normer⁷. I den meningen kan individinriktade, standardiserade mätinstrument tolkas vara relativt mätsäkra men inte rättsäkra. Så dessa mätinstrument tycks, i nuvarande konstruktioner, inte fullt ut kunna möta policydrivna utmaningar som framträtt genom den reviderade läroplanen i Sverige. I den svenska förskolans reviderade läroplan föreskrivs att dokumentation och analys ska omfatta ”hur barns förmågor och kun-

6 Ishimine och Taylor (2014) analyserar 11 mätinstrument (de flesta amerikanskt baserade, inkluderat ECERS-R) som primärt har designats för att bedöma generell/global kvalitet i förskolor (ECEC-settings) för barn som är tre år och äldre. Författarna går igenom instrumentens styrkor och svagheter och konstaterar att det finns behov av att utveckla mätinstrument som kan mäta kvaliteten dels i en variation av ECEC-institutioner, dels gällande interaktion på en individuell läroplan. De menar att detta skulle hjälpa lärare och personal med deras pedagogik och stödja pedagogerna i arbetet med att främja enskilda barns lärande (Ishimine & Taylor, 2014).

7 ”Barnet ska inte jämföras med någon annan än sig själv och inte utifrån fastställda normer” (Prop. 2009/10:165, s 353). De tydligare kunskapsmål som blivit synliga i och med den reviderade läroplanen skapar dilemman för personalen, särskilt vad gäller dokumentation, uppföljning och utvärdering. Det finns en osäkerhet om skiljelinjen mellan uppföljning och dokumentation av varje barn, och bedömning av varje barn. I en mening är det förstas omöjligt att tala om eller dokumentera något om barnet utan att göra en sorts bedömning. Däremot är det centralt att i förskolan inte göra nivå-placerande bedömningar som hänförs till någon typ av åldersnorm, stadietänkande eller liknande. (Skolinspektionen, 2012:7, s 57)

nande kontinuerligt förändras inom målområdena i förhållande till de förutsättningar för utveckling och lärande som förskolan bidrar med” (Lpfö 98: Reviderad 2010, s 12).

MEDELSÄKER BEDÖMNING OCH UNDERVISNING SOM VILAR PÅ SOCIALKONSTRUKTIONISTISK GRUND

Det kan också röra sig om många medelsäkra bedömningar i förhållande till mer komplexa kunskaper och förmågor (bedömningar som kan vila på socialkonstruktionistisk grund, se Bilaga 1). Kunskap ses som social konstruktion och inte som en sann representation av verkligheten. Bedömning sker i interaktion och samspel med omgivningen, lärandesituationen och lärandemiljön. Intresse riktas snarare på kvalitativa omdömen baserade på en mångfald kriterier än på kunskaper som kan bedömas i termer av ”rätt” eller ”fel”. Exempel på komplexa kunskaper och förmågor i läroplan för förskolan (Lpfö, 98: Reviderad 2010) är: förskolan ska ”sträva efter att varje barn utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer” (s. 8); ”utvecklar nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra” (s.10); samt ”utvecklar sin matematiska förmåga att föra och följa resonemang (s.10). Olika barn kan uppföra olika kunnande och förmågor beroende på situation och sammanhang. För att främja förutsättningar för alla barns optimala utveckling och lärande kan flersidiga former och mångsidiga underlag utgöra grunden för likvärdigt orienterad verksamhet och undervisning.

I exempelvis sociokulturella perspektiv (t.ex. Säljö, 2000) sker undervisning och bedömning för lärande i interaktion och samspel med omgivningen, lärandesituationen och lärandemiljön. Intresse kan då snarare riktas mot kvalitativa omdömen baserade på en mångfald kriterier och grunder än på kunskaper som kan bedömas i termer av ”rätt” eller ”fel” och återkoppling är ett viktigt inslag i bedömning för lärande. Bedömning i dokumentation som portfolio kan utgöra ett exempel. En riktning som i förskolan är kopplad till sociokulturellt perspektiv⁸ (och fenomenografi⁹) är utvecklingspedagogik (Pramling Samuelsson, 2015),

8 Förskolans läroplan från 1998 betonas vara förankrad i sociokulturellt perspektiv. ”Läroplanen vilar främst på sociokulturella teorier som innebär att barn lär genom att kommunicera och samspela med andra människor och sin omgivning (Säljö, 2000)” (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009).

9 Fenomenografi är en ansats som syftar till att fånga kvalitativt olika uppfattningar av ett fenomen. I utvecklingspedagogik handlar det om att urskilja olika sätt att erfara, men att också göra variationen synlig för barnen (Pramling Samuelsson, 2015).

”som handlar om att använda sig av vardagen och omvärlden och där rikta barns uppmärksamhet och intresse mot det man vill att de ska lära sig” (s. 168).

Variationsteoretiska studier fokuserar variation av uppfattningar av ett visst lärandeobjekt och intresserar sig för vad som görs möjligt att urskilja i en undervisnings- och lärandesituation (t.ex. Ljung-Djärf & Holmqvist Olander, 2012). I Ljung-Djärf och Holmqvist Olanders studie bedöms varje förskolebarns förändrade kunnande genom samtal och observation före och efter genomförandet av riktade lärandesituationer runt förutbestämda lärandeobjekt. Enligt studien bedömdes barnens lärande öka när undervisnings- och lärandesituationen erbjöd möjligheter att tydliggöra och urskilja kontraster (ibid).

Utifrån socialkonstruktionistisk grund kan alla bedömningar ses vara behäftade med felkällor och det är osäkert att dra för stora växlar på enskilda bedömningstillfällen. Det är bra med flera bedömningar av samma kunskaper och förmågor, men på olika sätt, så att förskollärare har mångsidiga underlag att utgå från vid sambedömning. Många medelsäkra bedömningar av komplexa förmågor utifrån många olika aktiviteter och sammanhang, kan över tid (och i jämförelse med mätsäkra bedömningar) leda till att förskollärare uppnår bättre anpassning av undervisning och verksamhet i förhållande till varje barns förändrade kunnande och behov av utmaningar och stöd.

ÖPPEN, ICKE-SÄKER BEDÖMNING OCH UNDERVISNING SOM VILAR PÅ POSTKONSTRUKTIONISTISK GRUND

Därutöver kan det röra sig om öppna, icke-säkra bedömningar (osäkra) som är en poäng i bedömning som stöd för icke-linjär, oförutbestämd potential och kunskapande processer (postkonstruktionistisk grund, se Bilaga 1). Detta kan exempelvis poängteras i förhållande till kunskapande förmågor och mål om att omsätta idéer i handling på ett kreativt sätt, som kan röra sig om att utveckla idéer i praktiska och socio-materiella skapandeprocesser. Icke-linjär och icke-säker bedömning kan formuleras enligt följande:

We should not try to judge what emerges before it has taken place or specify what should arrive before it arrives. We should let it arrive first, and then engage in judgement so as not to foreclose the possibilities of anything worthwhile to emerge that could not have been foreseen. (Osberg & Biesta, 2010, s. 603)

Undervisning i poststrukturellt perspektiv (t.ex. Palmer, 2010), koncentreras till socio-materiella relationer där även ting kan vara aktörer. Barns intressen, undersökande och experimenterande samt potentialen i stunden fokuseras.

SÄKER BEDÖMNING OCH UNDERVISNING SOM VILAR PÅ ÅTERHÅLLSAMT REALISTISK GRUND

Vidare kan det röra sig om undervisning som fokuserar säker kunskap som kan kopplas till säkra bedömningar med sanningsanspråk (återhållsam realistisk grund, se Bilaga 1). Att göra anspråk på sanning är motsatsen till konstruktionistiska närmanden och synsättet att allt är konstruktioner och tolkningar, att det inte finns någon sanning, ”rätt” eller ”fel”. Med sanningsanspråk avses att bedömningarna är säkra i meningen att kunskaper och erfarenhet av realiteter bedöms, det vill säga realiteter som inte behöver mätas och är säkra över tid. Exempelvis när det gäller erfarenheter som att vi blir våta när vi stoppar händerna i vatten eller att jorden snurrar runt solen, att ett äpple plus ett äpple blir två äpplen och så vidare. Inriktningen kan jämföras med den faktabaserade undervisningsprincipen i Hedafalks studie (2014). Här rör det sig inte om ”mätsäkra”, ”medelsäkra” eller ”icke-säkra” bedömningar utan snarare om säkra bedömningar, i meningen att de kan vara säkra över tid utan att mätas.

En del studier visar ”att barns frågor kan besvaras med en motfråga från läraren eller inte besvaras alls” (Thulin, 2011,¹⁰ s. 99). Lärare kan återkoppla på barns faktafrågor på ett relativiserande sätt, något som kan tolkas på olika sätt i meningen att det inte finns något rätt eller fel, sant eller falskt; allt är konstruktioner. Frågan är om lärare kanske snarare återkopplar på den här typen av frågor utifrån en konstruktionistisk än realistisk grund.

SAM(O)SÄKER BEDÖMNING OCH UNDERVISNING SOM VILAR PÅ SKIFTANDE GRUNDER

Utifrån regleringen gällande beprövad erfarenhet (kommunicerad, delad, reflekterad, dokumenterad och etiskt prövad erfarenhet) kan dessutom eventuell sam-(o)säkerhet – samstämmighet eller motstridighet och spänningar – framträda. När det gäller den etiska prövningen kan frågor om vem komma i förgrunden. Exempelvis kan frågor ställas som: Vem dokumenteras på vems villkor? Vem ger samtycke, vem ansvarar och hur förvaras och sprids dokumentationen? Etisk prövning kan ytterst handla om hur relationer skapas mellan de som dokumenteras och de som blir dokumenterade (Lindgren, 2016).

10 Av Thulins studie framgår att frågor som barn ställde ofta återkopplades på genom en motfråga från läraren som ”Vad tror du?” eller ”Ska vi ta reda på det?”. Resultaten visade dock att barns frågor ofta förblev obesvarade. Vidare visade resultatet att samtidigt som lärarens frågor tycktes få företräde så riskerade barn att lämnas åt ett eget sökande efter mening och svar på sina frågor (Thulin, 2011).

Sammantaget kan förskollärare med flerstämmig undervisnings- och bedömningskompetens möjligen göra bruk av sitt professionella handlingsutrymme, kopplat till styrdokument, vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. I den meningen kan förskollärare möjligen variera strategier och röra sig mellan rättssäkra bedömningar (bindande styrdokument, juridisk grund), mätsäkra bedömningar (mätteoretisk grund), många medelsäkra bedömningar (socialkonstruktionistisk grund), öppna och icke-säkra bedömningar (postkonstruktionistisk grund), säkra bedömningar (säkra över tid utan att mätas; återhållsam realistisk grund) och sam-(o)säkra (flera grunder) bedömningar för att i förhållande till varje barns utveckling och lärande framkalla extra anpassad undervisning och högre träffsäkerhet och ungefärlig likvärdighet i sambedömning.

Sammantaget och utifrån studiens övergripande fråga kan flerstämmigheten ta sig uttryck i ett växelspel mellan grunderna, enligt följande:

- rättssäker bedömning och undervisning har sin grund i bindande styrdokument,
- mätsäker, medelsäker, icke-säker och säker bedömning och undervisning har sin grund i skiftande vetenskapliga grunder (se Bilaga 1),
- sam(o)säker bedömning och undervisning kan ha sin grund i såväl styrdokument och beprövade erfarenheter som vetenskapliga grunder.

För att fånga vidden av dokumentation används *pedagogisk-didaktisk dokumentation* som samlande begrepp, vilket beskrivs lite närmare i Del II.

METOD OCH DESIGN FÖR FORSKNINGSDELEN

Forskningsdelens design utgörs av parallella fallstudier (serier av fall) med prövande anslag, av undervisning och sambedömning i ca 80 förskolor/avdelningar lokaliserade i tio kommuner i Sverige. Fallen kommer att studeras med hjälp av texter och dokumentation från deltagande förskollärare och chefer, som inkluderar texter, observation av undervisning och sambedömning på olika nivåer (mikro/avdelning, institution och kommun), samt dokumentanalys, enligt följande:

- **Komparativ textanalys – deltagarnas skriftliga tankar om undervisning – fokus år 1 och år 3**
Analys av deltagares skriftliga tankar om vad som kännetecknar undervisning, undervisande förskollärare och organisation/ledarskap som verkar för undervisning i förskolor och kommuner? Vad kan känneteckna undervisning och sambedömning i förskola relaterad till styr-

dokument, vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet? Komparativ textanalys – jämförelse av texter från jan/feb år 1 och vt år 3.

- **Textanalys – planer för undervisning och sambedömning – fokus år 1**
Analys av deltagarnas förberedelser/planering/planer för undervisning och sambedömning i språk/kommunikation, musik, matematik – design av upplägg utifrån olika grunder kan prövas
- **Observation/analys av – genomförande av undervisning – fokus år 2**
Observationsmaterial av undervisning (som inkluderar bedömning/återkoppling) genereras av deltagarna, transkriberas partiellt och bearbetas.
- **Dokumentanalys – sambedömning och uppföljning av undervisning – fokus vt år 3**
Dokumentation av sambedömning och uppföljning av undervisning från deltagarna genereras – dokument ”in action” som möjliga riktninggivare i sambedömningen kan analyseras.
Dokumentanalys av underlag som används vid undervisning och sambedömning.
- **Avslutande analys, artikelproduktion och kunskapsdelning – fokus år 3**

I forskningsdelen analyseras texter, observationer och dokument som främst deltagarna i programmet genererat från sin praktik av teori-informerade upplägg.

ANALYS I RELATION TILL ONTOLOGISK, EPISTEMOLOGISK, METODOLOGISK OCH DATANÄRA DIMENSION

Didaktiskt orienterad analys och didaktiska frågor opererar genom skiftande teoretiska ingångar och vetenskapliga grunder. Undervisning, bedömning och sambedömning kan då studeras utifrån en variation av teoretiska riktmärken som utvecklingspsykologi, sociokulturella perspektiv, variationsteori, pragmatiska perspektiv och postkonstruktionistiska spår (jfr Lindberg & Hirsch, 2015; Vallberg Roth, 2015). I forskningsdelen kan vi belysa vilka spår av teoretiska grunder som kan framträda i materialet. Begreppet *flerstämmig undervisning och sambedömning* kan utprövas, vilket kan kännetecknas av reflektion, analys och handlande utifrån mångsidiga och alternativa perspektiv, röster och versioner av verkligheten (se Bilaga 1).

För att möta behov av redskap som stöd för kritisk reflektion och handling behövs studier som också tydliggör hur undervisning och sambedömning kan baseras på vetenskapsteoretisk (metateoretisk/

metadidaktisk), eller med andra ord ontologiska (om varat) och epistemologiska (om vetandet) grunder. En utvidgad vetenskapsteoretisk ansats kan vara fruktbar i analys av en komplex verklighet som den i undervisnings- och bedömningspraktiker i förskola. Praktiker där förskollärare i förhållande till mål om likvärdighet ska skapa bästa möjliga förutsättningar för varje barns lärande, kunskapande och tillblivelse (jfr kvalificering, socialisering och subjektifiering i Biesta, 2011). Det rör sig om komplexa praktiker som inkluderar undervisning, bedömning och dokumentation av en mångfald av skiftande erfarenheter, förmågor och kunskapande processer, som kan belysas och inrymmas i en utvidgad ansats. En utvidgad ansats kan med andra ord vara öppen för den möjliga vidden av vetenskapliga grunder i materialet, det vill säga skiftande riktningar som exempelvis kan röra sig mellan socialkonstruktionistiska, postkonstruktionistiska och realistiska riktmärken (se Bilaga 1).

Metodologiskt kan forskningsdelen ta intryck av praxiografi (Bueger, 2011). Praxiografisk forskningsprocess kan beskrivas som en process ”in turning implicit knowledge into explicit. This implies a high degree of interpretation” (Bueger, 2011, s. 6). Praxiografer förstår praktiker som ”meaningful, regulated bodily movements, which depend on related implicit incorporated knowledge/.../ The overall orientation of praxiography is to reconstruct meaning” (s. 4). Praxiografi kännetecknas såväl av observation av tal, handlingar och bruk av ting/artefakter, som tolkningar av relaterad implicit kunskap. Lösningen för praxiografer, att vända implicit kunskap till explicit, är att med avstamp i observationer, tal och handlingar försöka identifiera ”moments in which participants themselves tend to articulate implicit meaning” (s. 6). Praxiografer kan analysera dokument, inkluderat manualer, handböcker, ego-dokument som brev och biografier, eller artefakter som registrerad praktik i form av video, målningar och arkitektur. I föreliggande forskningsplan föreslår vi analys av texter, observationer och dokument som främst deltagarna i programmet genererat från sin praktik. För forskningsdelens rigorösa empiri behövs helst data vars existens i princip inte förutsätter forskarens närvaro.

Mer konkret handlar analysen om att identifiera teman och mönster i materialet i förhållande till forskningsdelens syfte, övergripande fråga och delfrågor. Vi kommer att analysera mönster och variation i förhållande till deltagarnas syn på vad som kan känneteckna undervisning och sambedömning år 1 och år 3; och belysa spår av olika grunder (såsom styrdokument, vetenskaplig grund och/eller beprövad erfarenhet) som kan framträda i materialet. Vidare kommer vi att belysa hur deltagarna dels planerar undervisning och sambedömning, dels hur de genomför undervisning, inkluderat bedömning och återkoppling i undervisningssituationerna.

Avslutningsvis analyseras dels dokumentation av sambedömning och uppföljning av undervisning – här inkluderas dokument ”in action”, som möjliga riktninggivare i sambedömningen (Prior, 2011; Silverman, 2011). Därtill analyseras dokument/underlag som används och produceras vid undervisning och sambedömning (ibid). I analysen kan vi bidra med kunskap och explicitgörande av vad som kan känneteckna undervisning och sambedömning i förskola med avstamp i deltagarnas skriftliga tankar, planeringar/förberedelser/planer, observationer och dokumentationer. Utifrån en rekonstruerande orientering kan analysen öppna för alternativa redskap. Därigenom utmynnar analysen i utprovande av begreppet ”flerstämmig undervisning och sambedömning” – en utprovning och analys där empiri och teori omtolkas i skenet av varandra.

ETIK

I forskningsprojektet följs forskningsetiska principer i enlighet med humanistisk-samhälls-vetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2002). Det innebär bland annat att samtliga deltagare ska informeras och tillfrågas om deltagande enligt *informationskravet*. Allt deltagande är helt frivilligt och kan avbrytas när som helst utan angivande skäl för detta, enligt *samtyckeskravet*. Alla deltagare i programmet har informerats och fått möjlighet att ge sitt samtycke. Samtyckesblanketten på svenska och engelska är fri för översättning till fler språk utifrån eventuella resurser i samråd med huvudmännen. Om vårdnadshavare uttrycker att de inte förstår

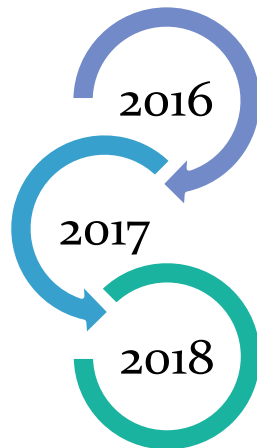
innebörden i att ge samtycke, kan inte deras barn ingå i forskningsdelen. De som *inte* kan ingå i forskningsdelen är följande:

- barn till vårdnadshavare som inte samtycker till deltagande
- barn till vårdnadshavare som uttrycker att de inte förstår innebörden i att ge samtycke
- vuxna och barn med skyddade identiteter

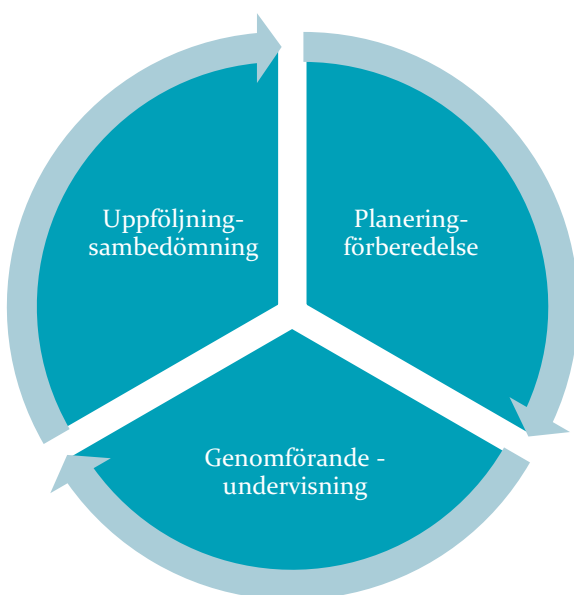
Studien genomförs genom registrerade aktiviteter, exempelvis genom ljudupptagning, anteckningar och videodokumentation. Det är professionellt verksamma i förskolan som genomför och registrerar aktiviteterna. Registrerade uppgifter kommer att behandlas konfidentiellt och förvaras på plattformen ”Box”, som genom högskolan är tillgänglig för forskare i programmet.

Uppgifterna kommer att användas för vetenskapliga syften och avrapporteras av forskarna på ett sådant sätt att enskilda personer ej kan identifieras av utomstående. Alla medverkande är anonyma i projektets publikationer då namn på de medverkande samt på förskolor fingeras. Dataanalys kommer att vara kodad efter ett av oss bestämt system med fingerade namn och kodnyckel förvaras inlåst i fakultetens arkivskåp, enligt *konfidentialitetskravet*. Det insamlade materialet används i forskningssyfte, enligt *nyttjandekravet*. Barn i unga åldrar medverkar i studien och föräldrarnas samtycke är en förutsättning. Särskilt ansvar för barns integritet vilar på forskarna. Diskussioner om studiens etiska dimensioner kommer att föras kontinuerligt.

DEL II: UNDERVISNINGSUPPLÄGG I FOU-PROGRAMMET



Teori-informerade undervisningsupplägg – tre genomgående faser



1. Planering och förberedelse
2. Genomförande av undervisning
3. Uppföljning och sambedömning – på avdelning/förskola i varje cykliskt undervisningsförlopp, samt mellan förskolor och kommuner en gång/termin i FoU-workshops.

DIDAKTISKA FRÅGOR GENOMSYRAR ANALYSEN GENOM HELA TRE-ÅRSPERIODEN

Didaktik utgör en genomgripande teoretisk ingång i FoU-programmet *Undervisning i förskola*. Didaktikens frågor och dimensioner är grundläggande och i forskningsdelen fokuserar vi ämnesdidaktik som rör språk/kommunikation, musik och matematik. Dessa innehållsområden kan också kombineras i teman/projektverksamhet (interdisciplinära undervisnings- och sambedömningspraktiker) som exempelvis musikmatematiska teman eller flerspråkig musikkommunikation.

Grundläggande komponenter i didaktisk kompetens är bedömning och återkoppling. De didaktiska frågorna vad, hur, vem/vilka och varför opererar i förgrunden i analys av sam-/bedömning och återkoppling. Det kan handla om bedömning och återkoppling som stöd och styrning i själva lärande och undervisningsprocesserna. Hur återkoppling, sambedömning och dokumentation kan relateras till undervisning och design av lärandesituationer i förskola. Vidare hur bedömning och sambedömning kan inriktas på hur varje barns förmågor och kunskaper kontinuerligt förändras inom innehållsområdena (musik, matematik, språk/kommunikation) i förhållande till de förutsättningar för utveckling och lärande som undervisningen i förskolan bidrar med.

NÄTDIDAKTIK – UTVIDGAD DIDAKTIK MED SAMMANFLÄTADE FRÅGOR MELLAN OLIKA NIVÅER

Didaktik har historiskt varit kopplad till en mikronivå. I ett de- och recentraliserat (se sid 31) målstyrningssystem behövs en utvidgad didaktik, ett redskap för analys som kan användas på och mellan olika nivåer. Begreppet ”nätdidaktik” kan omfatta en sådan utvidgning. I den meningen kan både extern och intern bedömning och dokumentation innefattas, som kan produceras och användas av olika aktörer på olika nivåer (se figur 8). Flerstämmig undervisning och sambedömning kan inkludera en rörelse mellan externa och interna sambedömningar på olika nivåer mellan:

- mikronivå – mellan lärare, barn, grupp, undervisning och verksamhet
- institutionsnivå – mellan institutioner som förskola, hem, skola, med mera
- kommunal nivå – mellan olika kommuner och mellan kommunal och enskild huvudman
- makronivå – nationell, internationell, transnationell och global nivå

På makronivå kan stat och nation, genom omfattande samhällsförändringar, i allt mindre omfattning avgöra sin framtid. Sverige är en del av global utbildningspolicy, teknologi och globala utbildningskoncerner. Globalt och transnationellt har exempelvis *Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling, OECD*, fått betydelse för svensk utbildningspolicy.

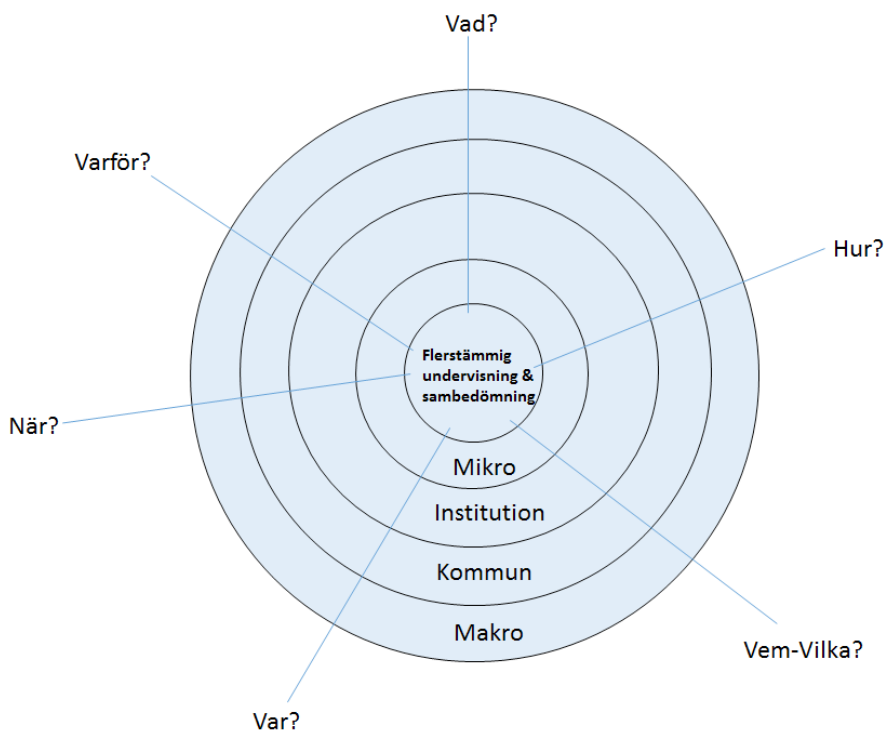
Mikro/makroperspektivet behövs för att belysa hur olika aktörer och nivåer kan samvariera och påverka varandra under sambedömning i de- och recentraliserade målstyrningssystem. De didaktiska frågorna kan löpa som en röd tråd mellan de olika nivåerna. Sammantaget kan nätdidaktik utgöra en väv av:

- sammanflätade didaktiska frågor
- sammanflätade nivåer: mikro/makro i de- och recentraliserade målstyrningssystem
- sammanflätade grunder där undervisning och sambedömning kan vila på styrdokument, vetenskap och beprövad erfarenhet (Aktionsnivå, Tänkandenivå I och Tänkandenivå II)

PEDAGOGISK-DIDAKTISK DOKUMENTATION OCH SAMBEDÖMNING

Vi följer pedagogisk-didaktisk dokumentation och sambedömning som likvärdighetsarbete över en treårsperiod – vilka frågor, mönster och dilemman framträder?

- Tolkning av styrdokument – omsättning till planer/förberedelser, aktiviteter och material.
- Återkoppling i undervisning – hur kan återkoppling stödja kvalificering, socialisering och subjektifiering i undervisningssituationerna? Grupp- eller individnivå?



Figur 8: Nätdidaktik – sammanflätad väv av didaktiska frågor och nivåer som redskap vid analys.

- Uppföljning och sambedömning av teoriinformerade undervisningsupplägg – flerstämmig sambedömning i förhållande till de didaktiska frågorna:
 - Vad och hur?
 - Vem/vilka?
 - Var? Mikro-, institutions-, kommun-, makronivå
 - När? Bakåtblick – före-under-efter undervisning – framåtblick.
 - Varför? Funktion i förgrunden.

Reflektion över olika former av dokumentation:

- Primär och sekundär dokumentation (dokumentation som resurs – socialkonstruktivistisk grund),
 - Primär dokumentation, t.ex. video, ljudregistrering och spaltdokumentation under genomförande av undervisning med primära spår från barnens handlingar.
 - Sekundär dokumentation, t.ex. förskolläraernas dokumentation i form av planering, uppföljning och sambedömning.
- Dokument som aktörer (postkonstruktivistisk grund, se t.ex. Skolverket, 2012),
- Dokumentation som starka och svaga dokument i skiftande kontexter (återhållsamt realistisk grund, se nedan).

Med återhållsamt realistiskt närmande hamnar registrering och dokumenterbarhet i förgrunden. Vidare kan svaga och starka dokument i relation till kontext fokuseras. Den italienska filosofen Ferraris (2013, 2012/2014) ger dokumentation en central position i en ontologi om den sociala verkligheten som han kallar "Documentality" ("dokumenterbarhet" i Ferraris,

2012/2014). För att förstå vad detta innebär kan vi försöka föreställa oss examina eller ett giftermål i avsaknad av bevis eller registrering. Vi inser då att det är svårt att hävda att en examinerad student eller ett äkta par har producerats. Sociala intentioner placeras i dokumenten. De sociala objekten är således intimt knutna till en registrering av något slag. Dokument har därigenom också högt institutionellt och professionellt värde. De återopas som viktiga i många olika sammanhang. Professioner kan exempelvis inte existera utan dokument. Dokument utgör med andra ord fundamentala element i samhället.

Ferraris (2013) framhåller att dokument kan ses som starka och svaga i relation till kontexten. Exempel på ett starkt dokument kan vara ett pass vid en gränskontroll. I en sådan kontext är exempelvis ett nedtecknat kakrecept ett svagt dokument. Men i ett sammanhang där du ska baka en kaka blir passet ett svagt dokument och kakreceptet ett starkt dokument. När det gäller bedömningsprocesser kan olika former av dokument vara starka eller svaga. Dokumentationen kan också skifta mellan att vara starka och svaga dokument beroende på var i processen som lärare befinner sig, eller vilka vetenskapliga grunder som är aktuella.

MÖJLIG LITTERATUR

Möjliga referenser som stöd för reflektion över olika former av bedömning i dokumentation är Vallberg Roth (2014, 2015a) och Palla (2011), samt för specifikt etiska frågor se Lindgren (2016).

LESSON STUDY – VT 2016 – DIDAKTISKT FOKUS PÅ VAD-, HUR- OCH VEM-FRÅGOR MED MUSIK I FÖRGRUNDEN

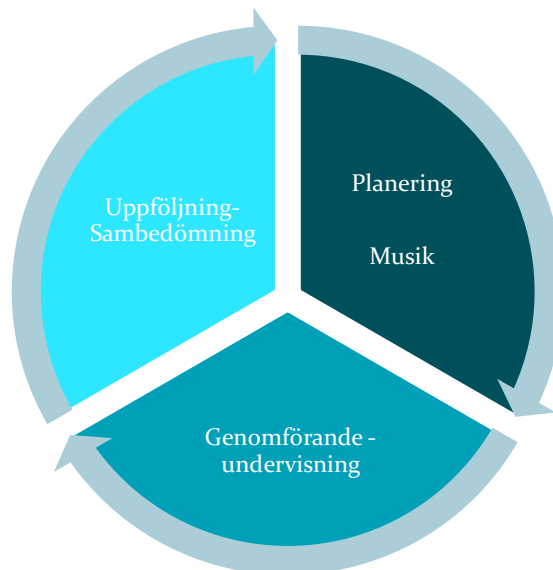
PEDAGOGISK-DIDAKTISK DOKUMENTATION OCH SAMBEDÖMNING

- Planer
 - Vad? Hur?
 - Vem?
- Genomförande – video
 - Vad? Hur?
 - Vem?
- Uppföljning/Sambedömning
 - Vad? Hur?
 - Vem?

*Mikronivå/avdelning – uppföljning/
dokument, videouppföljningsmöten
Institutionsnivå – mellan förskolor*

*– FoU-workshops/anteckning/ljudreg.
Kommunnivå – mellan kommuner*

– FoU-workshops/anteckning/ljudreg.



MÖJLIG LITTERATUR

Holmberg, Y. (2014). Musikskap: Musikstundens didaktik i förskolepraktiker. Lund/Malmö: Lunds universitet/Malmö högskola.

Möjliga referenser i förhållande till alla undervisningsupplägg

Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet: Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik.* Malmö: Malmö Högskola

Vallberg Roth, A.-C. (2014, 2015a)
– se referenslistan

LEARNING STUDY – HT 2016 – DIDAKTISKT FOKUS PÅ VAD- OCH HUR-FRÅGOR MED SPRÅK OCH MATEMATIK I FÖRGRUNDEN

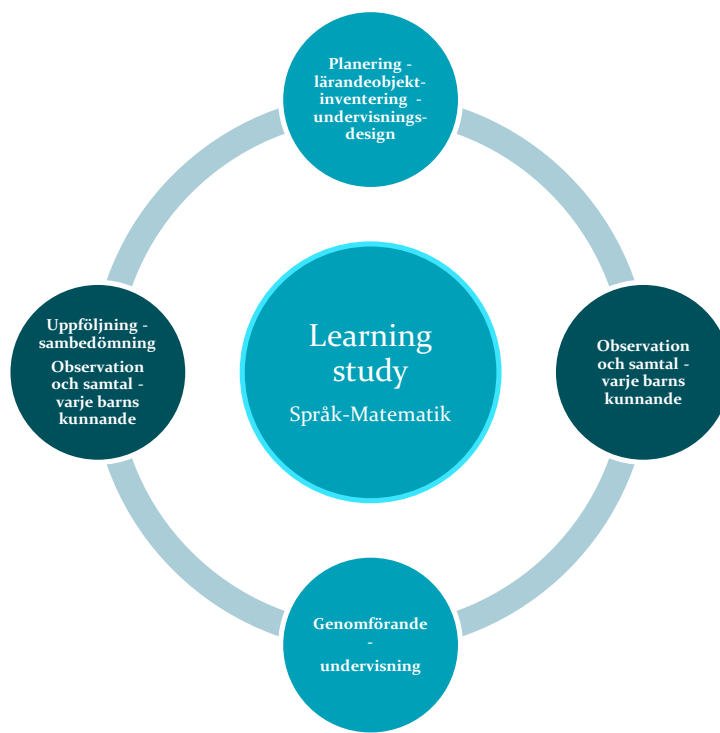
PEDAGOGISK-DIDAKTISK DOKUMENTATION OCH SAMBEDÖMNING

- Planer – lärandeobjekt – inventering
– undervisningsdesign
– Vad? Hur?
- Observation och samtal – varje barns kunnande före undervisningen
- Genomförande – video
– Vad? Hur?
- Observation och samtal – varje barns kunnande efter undervisning
- Uppföljning/Sambedömning
– Vad? Hur?

*Mikronivå/avdelning –
uppföljning/dokument,
videouppföljningsmöten*

*Institutionsnivå – mellan förskolor
– FoU-workshops/anteckning/
ljudreg.*

*Kommunnivå – mellan kommuner
– FoU-workshops/anteckning/ljudreg.*



MÖJLIG LITTERATUR

Ljung-Djärf, & Holmqvist Olander, M. (2012). Using Learning Study to Understand Preschoolers' Learning: Challenges and Possibilities. *International Journal of Early Childhood*, 45(1), 77–100.

Holmqvist Olander, M. (red.) (2013). *Learning study i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

**UPPLÄGG MED POSTKONSTRUKTIONISTISK INGÅNG – VT 2017
– DIDAKTISKT FOKUS PÅ VEM/VILKA, VAR-, NÄR- OCH VAD/HUR-FRÅGOR
MED MATEMATIK OCH MUSIK I FÖRGRUNDEN**

PEDAGOGISK DOKUMENTATION OCH SAMBEDÖMNING



- Förberedelser
 - Vem/Vilka?
 - Var?
 - När?
 - Vad? Hur?
- Genomförande – spaltdokumentation och video
- Uppföljning/Sambedömning
 - Pedagogisk dokumentation
 - Mikronivå/avdelning – uppföljning/dokumentation, videouppföljningsmöten*
 - Institutionsnivå – mellan förskolor*
 - *FoU-workshops/anteckning/ljudreg.*
 - Kommunnivå – mellan kommuner*
 - *FoU-workshops/anteckning/ljudreg.*

MÖJLIG LITTERATUR

Palmer, A. (2011). *Hur blir man matematisk?* Stockholm: Liber.

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

PRAGMATISKT UPPLÄGG – HT 2017 – DIDAKTISKT FOKUS PÅ VAD-, HUR- OCH VARFÖR-FRÅGOR MED INRIKTNING PÅ KOMMUNIKATION-VÄRDEN/LEK, MÅLTIDER OCH HÅLLBARHET I FÖRGRUNDEN

PEDAGOGISK-DIDAKTISK DOKUMENTATION OCH SAMBEDÖMNING

- Planer
 - Vad? Hur? Varför?
- Genomförande – video
 - Vad? Hur? Varför?
- Uppföljning/Sambedömning
 - Vad? Hur? Varför?

Mikronivå/avdelning – uppföljning/dokument, videouppföljningsmöten

*Institutionsnivå – mellan förskolor
– FoU-workshops/anteckning/ljudreg.*

*Kommunnivå – mellan kommuner
– FoU-workshops/anteckning/ljudreg.*



MÖJLIG LITTERATUR

Hedefalk, M. (2014). *Förskola för hållbar utveckling: Förutsättningar för barns utveckling av handlingskompetens för hållbar utveckling*. Uppsala: Uppsala universitet, avhandling.

Löf C. (2014a, 2014b) – om normkritik, kommunikation och kunskap om värden (se referenslistan)

Palla L. (2015). *Specialpedagogik i förskola*.

Skolverket (2013b). *Flera språk i förskolan – teori och praktik*. Stockholm: Fritzes.

REFERENSER

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, P. & Fejes, A. (2014). Svensk forskning om validering av vuxnas lärande – trender och tendenser. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(4–5), 324–344.
- Aug, S. & Herm, R. (1895). *Pedagogikens historia i förebilder och bilder*. Stockholm: Bonniers.
- Barad, K. (2012). Posthumanistisk performativitet: Mot en förståelse av vad material betyder (översättning av Martin Hultman). I C. Åsberg, M. Hultman & F. Lee (red.), *Posthumanistiska nyckeltexter* (ss. 77–88). Lund: Studentlitteratur.
- Barnett, S. A. (1973). Homo docens. *Journal of Biosocial Science*, 5(3), 393–403.
- 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.
- Bengtsson, J. (1987). Didaktiska dimensioner: Möjligheter och gränser för en integrerad didaktik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2(4), 241–261.
- Bennet, R.E. (2011). Formative assessment a critical review: Assessment in Education. *Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25.
- Berger, P. & Luckman, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, NY: Anchor Books.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Bueger, C. (2011). *Praxiography in International Relations: Methodological Implications of the Practical Turn*. Draft paper prepared for presentation at the third Conference of the World International Studies Committee, Porto Portugal, August 2011.
- Buus, A-M., Grundahl, T.H., Hamilton, S.D.P., Rasmussen, P., Thomsen, U.N. & Wiberg, M. (2012). *Brug af evidensbaserede metoder i seks pædagogiske institutioner. Når evidens møder den pædagogiske hverdag*. Rapport 3 – august 2012. Aalborg. Aalborg Universitet.
- Carr, M. & Lee, W. (2012). *Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education*. London: Sage.
- Carlgren, I. & Nyberg, G. (2015). Från ord till rörelser och dans – en analys av rörelsekunskandet I en dansuppgift. *Forskning om undervisning och lärande*, 14, 24–40.
- Comenius, J. A. (1628/1989). *Modersskolan eller om barns omvårdnad och fostran under de sex första levnadsåren* (översättning och inledning av Tomas Kroksmark). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Comenius, J. A. (1657/1989). *Didactica Magna: Stora undervisningsläran* (översättning och inledning av Tomas Kroksmark). Göteborg: Daidalos.
- Dahlberg, G. & Elfström, I. (2014). Pedagogisk dokumentation i tillblivelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(4–5), 268–296.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. (Översättning B. Massumi). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Dewey, J. & Bentley, A. (1949/1989). *Knowing and the known. The Later Works 1949–1952*. Vol 16, 1–280.
- Doverborg, E., Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.

- Dysthe, O. (1993). *Writing and Talking to Learn: A theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway*. Norway, Tromsø: University of Tromsø.
- Ekstrand, B. (2000). *Småbarnsskolan – vad hände och varför?: En sekellång historia studerad med fokus på förändring av pedagogisk verksamhet från 1833 och framåt*. Lund: Lunds universitet, Pedagogiska institutionen.
- Elfström, I. (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring – pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. Stockholm: Stockholms universitet, Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen.
- Emilson, A & Pramling Samuelsson, I. (2014). Documentation and communication in Swedish preschools. *Early Years: Journal of International Research & Development*, 34(2), 175–187.
- Espenakk, U. et al. (2003). *TRAS Schema för registrering av språkutveckling hos barn*. DK, Herning: www.SPF-Utbildning.com
- Ferraris, M. (2012/2014). *Manifest för en ny realism*. Stockholm: Daidalos.
- Ferraris, M. (2013). *Documentality: Why it is Necessary to Leave Traces* (översättning av Richard Davies). New York, USA: Oxford University Press.
- Foucault, M. (2008). *Diskursernas kamp: Texter i urval av Thomas Götselius och Ulf Olsson*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Forsell, C. (1841). *Handbok för småbarn-skolor*. Stockholm: Högbergiska Boktryckeriet.
- Garrick, R., Bath, C., Dunn, K., Maconochie, H., Willis, B. & Wolstenholme, C. (2010). *Children's Experiences of the Early Years' Foundation*. London: Department of Education.
- Grettve, A., Israelsson, M. & Jönsson, A. (2014). *Att bedöma och sätta betyg: Tio utmaningar i lärarens vardag*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Gustafsson, J. (2004). Portföljer, en bärande idé? Studies in Educational Policy and Educational Philosophy 2004:2. Elektroniskt tillgänglig, 2013-12-28: <http://www.upi.artisan.se/docs/Doc230.pdf>
- Gustavsson, L. & Thulin, S. (2015). *Att beskriva och analysera kvalitativa förändringar i pedagogers sätt att tala om undervisning och naturvetenskap som innehåll i förskolors verksamhet*. Abstrakt vid dialogkonferensen *Pedagogisk forskning i Skåne*, 2015-08-27. Elektroniskt tillgänglig, 2016-02-08: <https://www.mah.se/upload/FAKULTETER/LS/Dokument%20LS/Pedagogiskt%20utvecklingsarbete/Dialogkonferensprogram-2015.pdf>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hedefalk, M. (2014). *Förskola för hållbar utveckling: Förutsättningar för barns utveckling av handlingskompetens för hållbar utveckling*. Uppsala: Uppsala universitet, avhandling.
- Holmberg, Y. (2014). *Musikskap: Musikstunders didaktik i förskolepraktiker*. Diss. Malmö: Malmö högskola.
- Holmqvist Olander, Mona (red.) (2013). *Learning study i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Ishimine, K & Tayler, C. (2014). Assessing Quality in Early Childhood Education and Care. *European Journal of Education*, 49(2), 272–290.
- Insulander, E. & Svärden Åberg, E. (2014). Vilken kunskap erkänns i det systematiska kvalitetsarbetet? Om oförenliga tankestilar i dagens förskola i dagens förskola. *Nordisk Barnehageforskning*, 7(12), 1–18.
- Jonsson, A., Williams, P. & Pramling Samuelsson, I. (2015). Undervisas de yngsta barnen i förskolan? Abstrakt vid dialogkonferensen *Pedagogisk forskning i Skåne*, 2015-08-27. Elektroniskt tillgänglig, 2016-02-08: <https://www.mah.se/upload/FAKULTETER/LS/Dokument%20LS/Pedagogiskt%20utvecklingsarbete/Dialogkonferensprogram-2015.pdf>
- Kansanen, P. (1993). On outline for a model of teachers' pedagogical thinking. In P. Kansanen (ed.), *Discussion on some educational issues IV*. Research report 121. Department of teacher education, University of Helsinki.
- Lenz-Taguchi, H. (2010/2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerup.
- Lindberg, V. & Hirsch, Å. (2015). Formativ bedömning på 2000-talet: En översikt av svensk och internationell forskning. I VR, *Forskning*

- och skola i samverkan – Kartläggningar av forskningsresultat med relevans för praktiskt arbete i skolväsendet (ss. 105–109). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lindblom, J. A. (1810/1991). *Folkskolans katekes – omarbetad och förbättrad av Jac Ax Lindblom*. Stockholm: HLS.
- Lindgren, A-L. (2016). *Etik, integritet och dokumentation i förskolan*. Malmö: Gleerups.
- Lindström, L. (2006). Pedagogisk bedömning. I L. Lindström & V. Lindberg (red.), *Pedagogisk bedömning: Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (ss. 11–27). Stockholm: HLS förlag.
- Ljung-Djärf, A. & Holmqvist Olander, M. (2013). Using Learning Study to Understand Preschoolers' Learning: Challenges and Possibilities. *International Journal of Early Childhood*, 45(1), 77–100.
- Lpfö 98 (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: Reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.
- Lundahl, C. (2006). *Vilja att veta vad andra vet: Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Arbetsliv i omvandling 2006:8. Avhandling vid Uppsala universitet. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Lundahl C. & Folke-Fichtelius, M. (red.) (2010). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.
- Löf, C. (2014a). Didactics for life? *EDUCARE*, (4), 147–172.
- Löfdahl, A. & Pérez Prieto, H. (2010). Den synliggjorda förskolan. I C. Lundahl, & M. Folke-Fichtelius (red), *Bedömning av och i skolan – praktik, principer, politik* (ss. 71–84). Lund: Studentlitteratur.
- Löwenborg, L. & Gislason, B. (2010). *StegVis 1 socialt och emotionellt lärande för barn i åldrarna 4–6 år*. Herning, DK, Specialpedagogiskt förlag. Elektroniskt tillgänglig, 2012-07-12: <http://www.gislasonlowenborg.com/StegVis.html#Ursprung>
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Merrell, F. (2003). *Sensing Corporeally: Toward a Posthuman Understanding*. Toronto: University of Toronto Press.
- Middleton, H. E. & Baartman, L.K.J. (Eds.) (2013). *Transfer, Transitions and Transformations of Learning. International Technology Education Series* (Vol. 11). Rotterdam: Sense Publishers.
- 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.
- OECD (2013). *Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*. Paris: OECD. Elektroniskt tillgänglig, 2013-11-30: [http://search.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC\(2013\)3&doclanguage=en](http://search.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC(2013)3&doclanguage=en)
- Osberg, D. & Biesta, G. (2010). The end/s of education: Complexity and the conundrum of the inclusive educational curriculum. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6), 593–607.
- Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet: Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. (Malmö Studies in Educational Sciences, 63). Malmö: Malmö Högskola
- Palla, L. (2015). Specialpedagogik i förskola. I I. Tallberg Broman (red). *Förskola Tidig Intervention* (ss. 94–117). Stockholm: Vetenskapsrådet. <https://publikationer.vr.se/produkt/forskola-tidig-intervention/>
- Palmer, A. (2010). *Att bli matematisk: Matematisk subjektivitet och genus i lärarutbildningen för de yngre åldrarna*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Palmer, A. (2011). *Hur blir man matematisk: Att skapa nya relationer till Matematik och genus i arbetet med yngre barn*. Stockholm: Liber.
- Persson, S. (2015). *Likvärdighet i förskolan – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
- Pramling Samuelsson, I. (2015). Från fenomenografi till utvecklingspedagogik. I I. Engdahl & E. Ärlemalm-Hagsér (red.). *Att bli förskollärare: Mångfacetterad komplexitet* (ss. 166–169). Stockholm: Liber.
- Prior, L. (2011). Using documents in social research. I D. Silverman (red.), *Qualitative*

- Research: *Issues of Theory, Method and Practice* (3rd ed) (pp. 93–110). Los Angeles: Sage.
- Proposition 2009/10:165, Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet
- RFR, Rapporter Från Riksdagen (2012/2013). *Hur kan ny kunskap komma till bättre användning i skolan: Del I*. Elektroniskt tillgänglig, 2014-04-08: http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utreddningar/Rapporter-fran-riksdagen/Hur-kan-ny-kunskap-komma-till-_HooWRFR10/
- Rosenqvist, M. M. (2000). *Undervisning i förskolan? En studie av förskollärarstuderandes föreställningar*. (Stockholm Studies in Educational Sciences, 27). Stockholm: HLS Förlag.
- Rubinstein Reich, L., Tallberg Broman, I. & Vallberg Roth, A.-C. (kommande). *Professionell kompetens för förskola i förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.
- Scriven, M. (1969). The methodology of Evaluation. In Ralph Tyler, Robert Gagne & Michael Scriven (eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp 39–83). Chicago: Rand Mc Nally.
- SFS (2010: 800). *Skollagen*.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (red.) (2009). *Barns tidiga lärande: Tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Göteborgs universitet, ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.
- Silverman, D. (Ed.) (2011). *Qualitative Research: Issues of Theory, Method and Practice* (3rd ed). Los Angeles: Sage.
- Skolinspektionen (2012:7). *Förskola, före skola – lärande och bärande: Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget*. Elektroniskt tillgänglig, 2013-12-01: <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/forskola-2011/kvalgr-forskolan2-slutrapport.pdf>
- Skolverket (2009-03-30). *Förslag till förtydliganden i läroplanen för förskolan: Inriktningen av förslaget*. Elektroniskt tillgänglig, 2009-10-07: www.skolverket.se
- Skolverket (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling – pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2013a). *Allmänna råd med kommentarer för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2013b). *Flera språk i förskolan – teori och praktik*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2013c). *Forskning för klassrummet: Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Fritzes.
- Socialstyrelsen (1987). *Pedagogiskt program för förskolan 1987: 3*.
- Socialstyrelsen (1990). *Nya vägar inom barnomsorgen: Från kommunala riktlinjer till utvärdering*.
- SOU, 1972:26. *Förskolan del 1: Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*.
- SOU, 1972:27. *Förskolan del 2: Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*.
- SOU 1997: 157 *Att erövra omvärlden: Förslag till läroplan för förskolan*. Slutbetänkande av Barnomsorg och skola-kommittén.
- Säljö, R. (2011). Kontext och mänskliga samspel: Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning och demokrati*, 20(3), 67–82.
- Tallberg Broman, I. (1995). *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, I. (red.) (2015). *Förskola: Tidig intervention – SKOLFORSK*. Stockholm: Vetenskapsrådet. <https://publikationer.vr.se/produkt/forskola-tidig-intervention/>
- Taras, M. (2009). Summative assessment: The missing link for formative assessment. *Journal of Further and Higher Education*, 33(1), 57–69.
- Thornberg, P. & Jönsson, A. (2015). Sambedömning för ökad likvärdighet? *EDUCARE*, 2, 179–205.
- Thulin, S. (2011). *Lärares tal och barns nyfikenhet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Uljens, M. (red.) (1997). *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (2011). *Förskolans ställning och pedagogiskt uppdrag stärks: Faktablad*. Elektroniskt tillgänglig, 2016-01-05: http://www.avesta.se/Documents/barn_o_utbildning/Barnomsorg/Faktablad%20p%C3%A5%20svenska.pdf

Vallberg Roth, A.-C. (2009). Styrning genom bedömning av barn. *EDUCARE*, 2–3, 195–219.

Vallberg Roth, A.-C. (2011) De yngre barnens läroplanshistoria – didaktik, dokumentation och bedömning i förskola (2:a uppl.). 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, Ann-Christine (2013). *Nordisk komparativ analys av riktlinjer för kvalitet och innehåll i förskola*. Oslo, Norden: Nordiskt Ministerråd.

Vallberg Roth, A.-C. (2014). Bedömning i förskolans dokumentationspraktiker – fenomen, begrepp och reglering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(4–5), 403–437. Elektroniskt tillgänglig: <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/13170/11759>

Vallberg Roth, A.-C. (2015a). Bedömning och dokumentation i förskola. I Ingegerd Tallberg Broman (red.). *Förskola: Tidig intervention – SKOLFORSK* (ss. 54–83). Stockholm: Vetenskapsrådet. <https://publikationer.vr.se/produkt/forskola-tidig-intervention/>

Vallberg Roth, Ann-Christine (2015b). Nordisk komparativ analys av riktlinjer gällande innehåll och kvalitet i förskola. *CEPRA-STRIBEN: Tidsskrift för evaluering i praksis*, 19, 4–13.

Wallerstedt, C., Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2011). Embodied Voices and Voicing Embodied Knowing: Accessing and Developing Young Children's Aesthetic Movement Skills. In E. Johansson & J. White (Eds.). *Educational Research with Our Youngest. Voices of Infants and Toddlers* (ss. 87–102). New York: Springer.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard Univ. Press.

Westlund, K. & Löf, C. (red.) (2014b). *Barns inflytande i förskolan*. Malmö: FoU Malmö-utbildning.

Øvrevik Kjerland, G. (2015). *Å lære å undervise i kroppsøving: Design for teoribasert undervisning og kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för kost- och idrottsvetenskap.

Åsberg, R. (2000/2001). *Ontologi, epistemologi och metodologi: En kritisk genomgång av vissa grundläggande vetenskapsteoretiska begrepp och ansatser*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Åsén, Gunnar & Vallberg Roth, Ann-Christine (2012). *Utvärdering i förskolan – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

BILAGA 1: MÖJLIG VETENSKAPSFILOSOFISK INGÅNG – EXEMPEL MED BEDÖMNING OCH DOKUMENTATION I FÖRGRUNDEN

Ontologiskt och epistemologiskt, framträder en stor variation i bedömningsforskning (Vallberg Roth, 2015a). Studierna kan exempelvis placeras mellan positivistiska, social-konstruktionistiska, post-konstruktionistiska och realistiska ansatser och ingångar (jfr Alvesson & Sköldberg, 2008; Åsberg, 2000/2001). Beroende på ansats och ingång framträder bedömning, dokumentation och undervisning med skiftande innebörd (se Vallberg Roth, 2015a). Det finns en betydande variation inom varje vetenskapsfilosofisk riktning och avsnittet gör inga anspråk på att vara heltäckande, utan kan mer ses som en introduktion av vissa tendenser gällande bedömning, dokumentation och undervisning baserad på vetenskapsfilosofisk variation.

Mätteoretiska studier, utifrån positivistiska närmanden, kan beröras i förhållande till bedömning av det yttre observerbara, där det observerade omvandlas till kvantitativa mått för statistisk behandling (jfr Åsberg, 2000/2001). Det vetbara blir lika med det observerbara och mätbara och det iakttagna prioriteras framför det enbart uttänkta. Ett exempel på studie som baseras i mätteori är Ishmine och Tayler (2014), som analyserar elva mätinstrument för "Early Childhood Education and Care" (främst amerikanskt baserade). Dessa standardiserade mätinstrument kan vara inriktade på så kallad "klassrumsnivå", det vill säga barngrupp, lärare/pedagoger/personal i rum för undervisning och interaktion. Det finns också mätinstrument som kan tolkas vara inriktade på enskilda barn och/eller lärare på individnivå (Ishmine & Taylor, 2014). Mättekniskt intresse framträder och måtsäkra bedömningar utgör idealet. Även om mätinstrument som exempelvis ECERS företrädesvis används av forskare och som externa instrument, kan de också användas som interna mätinstrument i förskola (t.ex. Buus, et.al., 2012). Därmed kan professionella i förskola vara involverade i att göra bedömningar i mätinstrument som ECERS, både som externa och interna upplägg, där måtsäkra bedömningar utgör idealet.

Genom ett tydligt historiskt exempel, rörande Sir Francis Galtons studier och mätningar av fysiologiska egenskaper (först publicerad 1869), redovisar Åsberg (2000/2001) vad som kan bli problematiskt (med att det vetbara blir lika med det mätbara), när samhälls- och beteendevetare okritiskt tar över det naturvetenskapliga kunskapsfältets bestämningar. Galton (som var släkt med Darwin) menade att resultaten för en populations intellektuella förmåga fördelade sig som måtten för kroppslängd och bröstvidd (ibid). Antagandet om normalfördelad intelligens blev, enligt Åsberg, ett av den framväxande psykometrins (mätande av psykiska egenskaper) viktigaste antaganden som gav grunden till intelligentest och den så kallade "normalfördelningen" av betyg i grundskola och gymnasium (i läroplanen reglerad mellan 1962–1994). Kritiken mot "normalfördelningen" som grund för betyg och framförandet av alternativa synsätt, som att det är högst rimligt att själsliga drag uppkommer genom samspel med människor och omgivning (Åsberg, 2000/2001)¹¹, leder till övergången från konstruktivistisk till socialkonstruktionistisk grund för bedömning och dokumentation.

MELLAN KONSTRUKTIVISTISK OCH SOCIAL- KONSTRUKTIONISTISK GRUND FÖR BEDÖMNING OCH DOKUMENTATION

Inom samhällsvetenskap har socialkonstruktionistiska perspektiv en lång tradition. Med publiceringen av *The Social Construction of Reality. A Treatise*

11 Åsberg (2001–2002) varnar samtidigt för den vrångbild som odlats gällande positivism. Han menar att positivismens ambition att ta sin utgångspunkt i det observerbara i högsta grad är legitimt och ska inte förväxlas med vulgäruppfattningen att positivismen skulle hävda att man skulle kunna veta och mäta allt.

in the *Sociology of Knowledge* (Berger & Luckmann, 1966) lanserades begreppet social konstruktion som sedan fått en bred spridning. Idén om sociala konstruktioner handlar om att individuella och sociala fenomen borde studeras genom det subjektiva medvetandet hos individer, inte bara genom observerbart beteende. Synsättet har utvecklats längs två huvudlinjer som rymmer stora variationer och där den socialkonstruktionistiska grunden betonas i avsnittet:

En av dessa huvudlinjer kallas *konstruktivism-socialkonstruktivism*. Ett exempel är forskning med inriktning på kognition som kan fokusera kognitiva kartor som leder till människors handlingar. Människors tankar artikuleras i språklig kommunikation, och språket kan ses som en sann representation av individers mentala värld.

Den andra huvudlinjen, *socialkonstruktionism*, kan ses vara baserad i en hermeneutisk, kritisk, eller postmodern tradition (t.ex. Alvesson & Sköldberg, 2008), där det i grunden inte tros finnas någon kunskap att finna bortom individens upplevelser av verkligheten. Handlingar och mentala processer tolkas då vara resultatet av sociala *interaktioner mellan människor*. Vi kan bara veta hur människor skapar och förstår verkligheten och sitt agerande i den. Språket ses inte som en sann representation av individens mentala värld utan som något tolkat, förhandlat och omformulerat.

Socialkonstruktionistisk grund (t.ex. Alvesson & Sköldberg, 2008; Berger & Luckman, 1966) leder företrädesvis till bedömning som konstruktion och styrning (inkluderat självstyrning, mål- och resultatstyrning). Det är omöjligt att uppnå kunskap frikopplat från det subjekt som skapar kunskapen. Här rör sig undervisning, bedömning och dokumentation om en textuell-diskursiv relation-interaktion, med kommunikation och språk i förgrunden. Kunskap ses som social konstruktion och inte som en sann representation av verkligheten. Kunskap är inte endast relaterad till individen, som något enskilda människor har eller besitter, utan något som skapas tillsammans med andra. Kunskap är varken något enbart yttre, utanför individen, eller något enbart inre, inne i människan, utan något som konstrueras emellan omgivningen och människan. En viktig del är det sociala sammanhanget där kunskapen kommuniceras genom språket. Socialkonstruktionismen har sina rötter i fenomenologi och relateras under senare år till postmodernism (Alvesson & Sköldberg, 2008; Åsberg, 2000/2001). Bedömning och dokumentation som styrning och konstruktion kan exemplifieras med studier som belyser makt och marknadsperspektiv (t.ex. Andersson & Fejes, 2014; Lundahl & Folke-Fichtelius, 2010; Löfdahl & Pérez, 2010).

I exempelvis sociokulturella perspektiv (t.ex. Säljö, 2000; Wertsch, 1991) sker bedömning för lärande i interaktion och samspel med omgivningen,

lärandesituationen och lärandemiljön (t.ex. Hattie & Timperley, 2007; Lindström, 2006; Sadler, 1989). Intresse kan då snarare riktas mot kvalitativa områden baserade på en mångfald kriterier än på kunskaper som kan bedömas i termer av ”rätt” eller ”fel” och återkoppling är ett viktigt inslag i bedömning för lärande (t.ex. Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989). Bedömning i dokumentation som portfolio kan utgöra ett exempel. En riktning som i förskolan är kopplad till sociokulturellt perspektiv¹² (och fenomenografi¹³) är utvecklingspedagogik (Pramling Samuelsson, 2015), ”som handlar om att använda sig av vardagen och omvärlden och där rikta barns uppmärksamhet och intresse mot det man vill att de ska lära sig” (s. 168).

Variationsteoretiska studier fokuserar variation av uppfattningar av ett visst lärandeobjekt och intresserar sig för vad som görs möjligt att urskilja i en undervisnings- och lärandesituation (Ljung-Djärf & Holmqvist Olander, 2012). I exempelvis Ljung-Djärfs och Holmqvist Olanders studie bedöms varje förskolebarns förändrade kunnande genom samtal och observation före och efter genomförandet av riktade lärandesituationer (initierade av förskollärare/studerande/forskare) runt förutbestämda lärandeobjekt. Som lärandeobjekt inkluderas hel/del, bokstäver/siffror och flera/flest. Barnens lärande bedöms, enligt studien, öka när undervisnings- och lärandesituationen erbjuder möjligheter att tydliggöra och urskilja kontraster. Enligt studien ger kunskapsbedömningarna lärarna information som behövs för att designa framtida lärandesituationer baserade i barnets egna uppfattningar och tidigare kunskaper – lärande utifrån varje barns perspektiv (ibid).

Med socialkonstruktionism hamnar epistemologiska antaganden och det relationella i förgrunden. Dokumentation och bedömning är inriktad på processer i stället för produkter. Lärandeprocesser fokuseras i aktiviteter och interaktioner, snarare än på individer som kunskapsbärare. Fokus ligger på återkoppling av vad barn kan åstadkomma i samverkan med andra och med hjälp av olika tankeredskap och minnesstöd. Utifrån konstruktionistisk grund kan poängen kanske snarare röra sig om ”flera medelsäkra” bedömningar utifrån en mångfald av dokumentationsformer (jfr Black & Wiliam, 2006; Gretteve, Israelsson & Jönsson, 2014), än om ”måtsäkra” bedömningar som var idealet utifrån mätteoretisk

12 Förskolans läroplan från 1998 betonas vara förankrad i sociokulturellt perspektiv. ”Läroplanen vilar främst på sociokulturella teorier som innebär att barn lär genom att kommunicera och samspela med andra människor och sin omgivning (Säljö, 2000)” (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009).

13 Fenomenografi är en ansats som syftar till att fånga kvalitativt olika uppfattningar av ett fenomen. I utvecklingspedagogik handlar det om att urskilja olika sätt att erfara, men att också göra variationen synlig för barnen (Pramling Samuelsson, 2015).

grund. Utifrån en konstruktionistisk grund kan alla bedömningar ses vara konstruerade och behäftade med felkällor. Det är därför osäkert att dra för stora växlar på enskilda bedömningstillfällen. Det är i stället bra att genomföra och utgå från flera bedömningar av samma kunskaper, förmågor och erfarenheter, men utifrån olika sätt så att förskollärare har ett mångsidigt underlag att utgå från. I formativt syfte används bedömningsinformation i lika hög utsträckning för formandet av barnets kunskapsutveckling som i formandet av barns möjlighet att lära i undervisningsmiljöer (Lindberg & Hirsch, 2015). Så bedömning i formativ mening kan inte isoleras från kontext, undervisning och lärandevillkor.

I pragmatiskt perspektiv (t.ex. Carlgren & Nyberg, 2015; Dewey & Bentley, 1949; Hedefalk, 2014) utvecklas kunskapen i och genom handling och "inte främst genom ett åtskilt subjekt som bygger upp föreställningar om världen som grund för handlingar" (Carlgren & Nyberg, 2015, s. 29). Kunnandet som sådant kan inte observeras – det visar sig i handling. Exempelvis kan olika sätt att genomföra rörelser ses som uttryck för ett kunnande som indirekt kan studeras genom de olika rörelserna. Rörelsekunnande kan urskiljas genom en dans- och rörelsekunnig persons förmåga att röra sig olika till exempelvis tempo och utnyttjande av rummet (ibid). Relationen mellan kunnandet och kunskapsinnehållet kan ses som en transaktionell process, mellan någon som kan och något som ska kunnas. Transaktion innebär någon form av utbyte mellan parter som medför en förändring av alla involverade parter, till skillnad från interaktion som avser ömsesidigt utbyte mellan enheter som förblir intakta (ibid). Undervisning i pragmatiskt perspektiv exemplifieras i Hedefalks studie (2014) som presenteras i första kapitlet i föreliggande stödmaterial. Pragmatiska perspektiv leder över i poststrukturellt närmande som tas upp i nästföljande avsnitt.

Numera har utbildningsforskare, enligt Skolverket (2012), påpekat att konstruktionismens intresse för mellanmänniska relationer och sociala samspel inte räcker till för att förstå lärande. Enligt ett av Skolverket utgivna stödmaterial (2012) introduceras en alternativ grund för pedagogisk dokumentation. Reaktionen på att konstruktionismen inte räcker till för att förstå individers lärande leder till en postkonstruktionistisk grund för dokumentation och bedömning.

POSTKONSTRUKTIONISTISK GRUND FÖR BEDÖMNING OCH DOKUMENTATION

Postkonstruktionistisk och poststrukturell ingång (t.ex. Lenz Taguchi, 2010/2012; Dahlberg & Elfström, 2014) kan tolkas ge stöd för bedömning och dokumentation som icke-linjära samhandlande processer, med immanent värdering som öppnar

för oförutbestämd potential (jfr Dahlberg & Elfström, 2014). Begreppet "immanent" ses inte som något essentiellt, utan snarare som en dynamisk process, en kraft som moduleras inifrån situationen, i händelsens ögonblick (ibid). Bedömning och återkoppling som immanent värdering kan här ses som samhandling i symmetriska socio-materiella och icke-antropocentriska relationer (vilket kan jämföras med sociokulturellt perspektiv som anses vara antropocentrisk i meningen att det mänskliga är utgångspunkten i interaktioner). I en onto-epistemologisk ingång är då varandet och vetandet förbundet, ett lärande i varandet. Lärandet kan gå lite hit och dit i oförutsägbara banor likt rhizom (rot-nätverk som kvickrotens eller svampmycel)¹⁴. Materiella och performativa agenter som är delaktiga i lärandeprocesserna kan vara: papper, lera, sand, klossar, möbler, med mera. Exempel på dokumentation och värdering i socio-materiell samhandling kan vara barn som bedöms vara "lerutforskare", en dokumentation och värdering av kontinuerligt annorlundablivande-i-sig-själv (Skolverket, 2012). Kunskapande och tillblivelse är sammanflätade, leran är inbegripen i en process av medblivande och samkonstituerande och det går inte att skilja den som lär från det hen lär, vilket exemplifieras nedan:

Jämför vi det första tillfället med det andra kan vi även i denna sammanfattande berättelse tydligt se att barnen inte var "lerutforskande" barn i den första sekvensen trots att ett av barnen säger att hon "älskar lera", men snabbt blev annorlunda i sig själva – blev "lerutforskare" – när verksamheten förändrades vid det andra tillfället. (Skolverket, 2012, s. 38)

Med en postkonstruktionistisk ingång överges tankar om naturen, varandet och kunskapskapandet som något stabilt till förmån för "en ständig process av tillblivelse och rörelse. Det är en teoretisk ingång och relationell ontologi som bygger på men vidareutvecklar och sammanför konstruktionismen och realismen (alltså ett postkonstruktionistiskt och postrealistiskt tänkande) som tillsammans blir en agentisk realism" (Lenz Taguchi, 2010/2012, s. 25). I sammanhanget görs hänvisning till fysikern Barad (2012) som konstruerar begreppet "intra-aktion":

¹⁴ Begreppet rhizom är hämtat från biologin och betecknar vissa växters rotsystem. Systemet kan växa och breda ut sig åt olika håll, till skillnad från till exempel en trädrot som alltid förgrenar sig i ändarna. Ett rhizomatiskt tänkande gör det möjligt att beskriva hur lärandet, likt rhizomer, går i oförutsägbara banor, och inte på något sätt är linjärt eller progressivt. Lärandet följer därmed inte en linjär och på förhand utstakad väg, utan går lite hit och dit i oförutsägbara banor. (Skolverket, 2012, s. 27).

Det viktigaste begreppet i agentisk realism är 'intra-aktion'/'.../relationer där alla agenter som ingår i relationen påverkar och/eller förändrar varandra och där det inte går att tydligt visa var gränsen mellan den ena agenten och den andra går. De samkonstituerar varandra och i detta samkonstituerande både lär de sig något om varandra och omskapar varandra. Agentisk realism sammanför således ontologi med epistemologi för att förklara hur materiellt-diskursiva fenomen uppstår i pågående relationer – intra-aktioner (Lenz Taguchi, 2010/2012, s. 25)

Alternativa matematisk-estetiska undervisningspraktiker med poststrukturell ingång exemplifieras i Palmers studie (2010) som beskrivs i det inledande kapitlet i föreliggande stödmaterial.

Postkonstruktionistiskt och postrealistiskt tänkande leder över i en återhållsam realism (med dokumenterbarhet i fokus), som gör åtskillnad mellan varat (ontologi) och vetandet (epistemologi). En återhållsam realism som kritiserar postmodernistiskt tankegods för att ifrågasätta begrepp som "fakta" och "sanning".

ÅTERHÅLLSAM REALISM SOM GRUND FÖR DOKUMENTATION OCH BEDÖMNING

Realism, i termer av en återhållsam realism och måttfull konstruktionism (Ferraris version, 2012/2014), kan sätta dokumenterbarhet och registrering i förgrunden. Denna realism kan även ge stöd för bedömning med måttfulla sanningsanspråk, med andra ord återkoppling på fakta och bedömning av vad som kan vara sant eller falskt. Ferraris (2012/2014, 2013) formulerar en ontologi om sociala objekt baserat på registrering och dokumenterbarhet. Med dokumenterbarhet hamnar själva registreringen i förgrunden "...we are in a society of registration" (Ferraris, 2013, s. 179). Ferraris framhåller att sociala objekt skiljer sig från naturliga objekt, liksom att en inre värld (innanför begreppsschemana) skiljer sig från en yttre värld (utanför begreppsschemana). Varat och vetandet kan vara åtskilt (till skillnad från i postkonstruktionism) och varat, som rör den yttre världen, kan inte korrigeras med tankekraft (Ferraris, 2012/2014). Bedömningar påverkar och får konsekvenser för oss på ett annat sätt som människor och sociala objekt, än för naturliga objekt, som vatten, sten och frukter, vilka är likgiltiga för våra bedömningar. Så med realism som bas hamnar autonomi och åtskillnad mellan varat och vetandet i förgrunden, i stället för det relationella (ibid). Barns ontologiska erfarenhet kan här tjäna som initialt exempel: barn erfår att de blir våta av vatten, något som inte kan betraktas som

konstruktion, i meningen att det inte är möjligt att korrigera verkligheten med tankekraft (att genom tänkande få barn att inte bli våta när de stoppar handen i vatten); verkligheten förändras inte i den meningen genom begreppsscheman, konstruktioner eller representationer. Erfarenheten "kan ske utan kommunikation, dokumentation eller språklig artikulering" (ibid, s 66). Det behövs inga begrepp för att halka på en isfläck, eller bränna sig på elden. Ferraris drar en tydlig gräns mellan ontologi och epistemologi, att erfara är inte identiskt med att veta något. Det är inte samma sak att erfara huvudvärk som att veta och kunna beskriva vad huvudvärk är. Bedömning och återkoppling kan då ses i termer av fakta med sanningsanspråk, i stället för eventuell relativisering och återkoppling som något som kan tolkas på olika sätt i meningen att det inte finns något "rätt" eller "fel"; allt är konstruktioner och alla omdömen är lika sanna.

Ferraris (2012/2014) gör ett tankeexperiment med ett farväl till sanningen. Om vi tar farväl till sanningen kan följande påståenden bli möjliga: "Solen snurrar runt jorden"; '2+2=5'; 'Foucault är författare till *Faust*'; /.../ Om vi övergår från det farsartade till det tragiska. 'Förintelsen är ett påhitt av judarna'. Eftersom dessa påståenden följer helt naturligt av accepterandet av tesen att det inte finns fakta utan bara tolkningar" (s. 106).

Bedömning och återkoppling på barns möjliga frågor, exempelvis om solen går ner i havet eller om jorden snurrar runt solen; om röd flugsvamp är giftig för människor att äta; om Malmö är en stad i Kina; om två äpplen plus två äpplen är lika med fem äpplen, eller om fem myror är fler än fyra elefanter, blir då möjliga att få återkoppling på som faktafrågor med sanningsanspråk. Här rör det sig inte om "mätsäkra", "medelsäkra" eller "icke-säkra" bedömningar utan snarare om säkra bedömningar, i meningen att de kan vara säkra över tid utan att mätas. När det gäller undervisning kan den här riktningen exempelvis relateras till den faktabaserade undervisningsprincipen som exemplifieras i Hedefalks studie (2014) som återfinns i det inledande kapitlet i föreliggande stödmaterial.

En del studier visar "att barns frågor kan besvaras med en motfråga från läraren eller inte besvaras alls" (Thulin, 2011,¹⁵ s. 99). Lärare kan återkoppla på barns faktafrågor på ett relativiserande sätt, något som kan tolkas på olika sätt i meningen att det

15 Av Thulins studie framgår att frågor som barn ställde ofta återkopplades på genom en motfråga från läraren som "Vad tror du?" eller "Ska vi ta reda på det?". Resultaten visade dock att barns frågor ofta förblev obesvarade. Vidare visade resultatet att samtidigt som lärarens frågor tycktes få företräde så riskerade barn att lämnas åt ett eget sökande efter mening och svar på sina frågor (Thulin, 2011).

inte finns något rätt eller fel, sant eller falskt; allt är konstruktioner. Frågan är om lärare kanske snarare återkopplar på den här typen av frågor utifrån en konstruktionistisk än realistisk grund.

BEDÖMNING MELLAN RELATIONELLA OCH AUTONOMA GRUNDER

För lärare är det av vikt att kunna identifiera, utföra, analysera och kritiskt reflektera över egna och andras bedömningar i texter och praktiker, samt kunna argumentera för och kommunicera sina val av bedömningar och former för återkoppling ("feed back"¹⁶) också baserat på ontologisk och epistemologisk grund. Detta kan vara viktigt som redskap för att analysera hur olika filosofiska grunder utgör hemvist för och möjliggör bedömningar av kunskap både som fakta och tolkningar/konstruktioner, men också som icke-linjära kunskapande processer. Som professionell kan det också bli angeläget att göra bedömningar med bas i en variation av teorier (bedömningar baserade på teoretiskt gränsarbete), för att fånga erfarenhet och kunskap i olika sammansatta och samspelande former. "Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspejar med varandra" (Lpfö 98, 2010, s 6). Det kan handla om att expandera professionell kompetens för informerade val som medger att lärare kan variera strategier för bedömning och dokumentation. I möten mellan beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund kan professionella då förhålla sig till de ibland motstridiga påbuden som lärare möter inom bedömnings- och dokumentationsområdet. Det blir också lättare att se vad som inte låter sig fångas i entydiga riktlinjer eller påbud från myndigheter och forskning, vilket kan expandera professionellas möjlighet att göra bruk av sitt handlingsutrymme (Vallberg Roth, 2015).

Sammanvävt kan professionell bedömning baseras på en variation av teoretiska riktmärken mellan relationella och autonoma grunder, där de relationella grunderna kan variera mellan betoning på interaktion, transaktion eller intra-aktion. Detta kan ge professionella redskap att i praktiken arbeta med bedömning och dokumentation dels som styrning och konstruktion och som lärande bedömning i interaktion eller transaktion (jfr Carlgren & Nyberg, 2015), dels som stöd för icke-linjär och oförutbestämd potential, samt som stöd för bedömning och återkoppling med sanningsanspråk. Studier rörande lärares bedömning och dokumentation i termer av transformativt gränsarbete (jfr Middleton, & Baartman, 2013) mellan praktiker-teorier och filosofisk variation behöver vidare belysas, liksom inriktning på ämnesdidaktisk undervisnings- och bedömningspraktik. När det gäller likvärdighetsfrågor, arbete med verksamhetsutveckling och att stödja varje barns kunskapsutveckling och lärande, indikerar tidigare studier behov av *flerstämmig bedömningskompetens* (Vallberg Roth, 2015).

16 Se exempelvis "Where am I going (goals) – feed up [Vart är jag på väg?(det vill säga, vad är målet?)]; How am I going – feed back [Var befinner jag mig i förhållande till målet?]; Where to next – feed forward" [Hur närmar jag mig målet?] (Hattie & Timperly, 2007, s. 87)

BILAGA 2: FLERSPRÅKIGA FÖRSKOLOR – FRÅN SKOLVERKET, 2013B

(hela bilagan är ett citerat utdrag från Skolverket 2013b, ss.7-8)

Under senaste decenniet har allt fler forskare och förskolepersonal börjat tala om ”den flerspråkiga förskolan” när de avser förskolor där en stor del av barnen talar ett annat modersmål än svenska. Närvaron av flerspråkiga barn i verksamheten leder inte per automatik till att förskolan blir flerspråkig. Benämningen ovan används trots att barnen och förskolepersonalen i huvudsak använder svenska. En viktig aspekt att ta hänsyn till i detta sammanhang är skillnaden mellan individuell och institutionell flerspråkighet. Individuell flerspråkighet innebär användning av fler än ett språk i det dagliga livet. Institutionell flerspråkighet betyder att en viss institution genomför sin verksamhet på fler än ett språk. Förskolor som arbetar utifrån en flerspråkig profil på institutionell nivå är ytterst ovanliga i Sverige. Med flerspråkig profil avses att verksamheten bedrivs på flera språk, till exempel på svenska och engelska; finska och svenska eller svenska-spanska-engelska. Dessa förskolor återfinns företrädesvis i de större städerna. Även om de flesta förskolor i Sverige inte har en flerspråkig verksamhet är variationen på barngruppernas språkliga sammansättning i landets förskolor stor. Flerspråkighet på individuell nivå är alltså det vanligast förekommande men leder däremot inte per automatik till institutionell flerspråkighet.

I vissa förskolor talar flera barn till exempel bosniska eller arabiska förutom svenska, medan flertalet barn i andra förskolor talar många olika språk och deras enda gemensamma språk är svenska. Vad gäller personalens flerspråkighet är variationen också stor, men enbart det faktum att man talar flera språk och kategoriseras som flerspråkig, innebär inte att språken är gångbara i den dagliga verksamheten. Långt ifrån alla förskolor som beskrivs som flerspråkiga har flerspråkig personal eller tillgång till modersmålspedagoger. För att skapa

klarhet i vad som räknas som flerspråkighet i förskolan får följande tre typer av förskolor utgöra en beskrivning:

1. Förskolan som institution är flerspråkig med en tydlig två- eller trespråkig profil.
2. Förskolan är svenskspråkig på institutionell nivå men flerspråkig på individnivå där viss personal är flerspråkig och använder fler än ett språk i kommunikation med de barn med vilka de delar språk.
3. Förskolan är svenskspråkig på institutionell nivå men flerspråkig på individnivå där några eller alla barn talar förutom svenska ett annat modersmål, medan personalen enbart talar svenska.

Beskrivningen visar att långt ifrån alla förskolor som beskrivs som flerspråkiga inkluderar fler än ett språk i sin verksamhet. Därmed kan termen flerspråkig förskola vara missvisande. Flerspråkighet som begrepp började användas i förskolepedagogiska sammanhang någon gång under 1990-talet. Tidigare talade man mer om tvåspråkighet. I det här stödmaterialet ses både flerspråkighet och tvåspråkighet som sociolingvistiska fenomen. Ett barn som talar två språk till vardags kan betraktas som tvåspråkigt, medan ett barn som talar fler än två språk kan betraktas som flerspråkigt. När begreppet flerspråkig används i den här texten avses en person som talar fler än två språk till vardags (Skolverket, 2013b, ss. 7–8)

Skolverket (2013b). *Flera språk i förskolan – teori och praktik*. Stockholm: Fritzes.

Ifous – Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola – är ett oberoende forskningsinstitut. Vi verkar för att skapa nytta för svensk skola och förskola samt för att stärka konkurrens- och innovationsförmågan i ett nationellt och internationellt perspektiv. Det gör vi genom att stimulera, finansiera och nyttiggöra forsknings- och utvecklingsresultat inom svensk skolektor.

Ifous vänder sig främst till skolhuvudmän samt organisationer med ett tydligt skolfokus.

Läs mer om vårt arbete på www.ifous.se

