

**FLERSTÄMMIG UNDER-
VISNING I FÖRSKOLAN**
Flerstämmig didaktisk
modellering?

2018:2 – Referensmaterial för deltagare i FoU-programmet

ifous



**MALMÖ
UNIVERSITET**

Ifous rapportserie 2018:2

Stockholm, april 2018

Författare: Ann-Christine Vallberg Roth

Redaktör: Henrik Hamilton & Karin Hermansson

Grafisk form & produktion: Per Isaksson

Ansvarig utgivare: Ifous

Kopiering och spridning får ske inom de skolhuvudmän som medverkar i FoU-programmet *Flerstämmig undervisning i förskolan*. Författares namn och rapportens titel ska anges. I övrigt gäller copyright för författaren och Ifous AB gemensamt.

INNEHÅLL

Förord	4
Inledning	5
Referensmaterial	6
Del I: Undervisning i förskola	7
Undervisning som begrepp.....	7
Mellan erkännande av och avståndstagande till undervisning i förskolan	9
Undervisning utifrån läroplanshistoriskt perspektiv.....	9
Områdesöversikt – exempel på forskning om undervisning och sambedömning	13
Undervisning i utvecklingspedagogiskt perspektiv.....	16
Undervisning i variationsteoretiskt perspektiv.....	18
Undervisning i pragmatiskt perspektiv	19
Undervisning utifrån poststrukturell ingång	21
Teoriinformerad undervisningspraktik – redskap i utveckling av flerstämmig undervisningskompetens.....	24
Flerstämmig undervisning och sambedömning	27
Syfte och frågor	27
Bedömning och sambedömning som begrepp.....	28
Bedömning i förskolors dokumentation.....	29
Begreppet bedömning i formativ och summativ mening.....	30
Olika former av bedömning i förskolan	31
Alternativt bedömningsbegrepp i förskola.....	35
Sammanfattande kommentar – bedömning i förskolors dokumentation.....	36
Rättssäker, mätsäker, medelsäker, icke-säker och säker bedömning – sam(o)säker bedömning	37
Metod och design för forskningsprojektet	40
Etik.....	42
Del II: Undervisningsupplägg i FoU-programmet	43
Teoriinformerade undervisningsupplägg – tre genomgående faser.....	43
Didaktiska frågor genomsyrar analysen genom hela treårsperioden	44
Pedagogisk-didaktisk dokumentation och sambedömning	45
Didaktiskt informerat undervisningsupplägg – ht 2018	46
Variationsteoretiskt informerat upplägg – vt 2019	47
Postkonstruktionistiskt informerat undervisningsupplägg – ht 2019	48
Pragmatiskt informerat undervisningsupplägg – vt 2020	49
Deltagande forskares arbetsfördelning och inriktning	50
Referenser	51
Bilaga: Flerstämmig metateoretisk ingång – möjliga exempel på undervisning med bedömning och dokumentation i förgrunden	59

FÖRORD

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

FoU-programmet har sin grund i den ambitionshöjning i förskolans uppdrag som styrdokumentet ger uttryck för. För att uppfylla de nya kraven behövs utvecklad kunskap, förhållningssätt och arbetsmetoder inom området undervisning i förskolan.

FoU-programmets upplägg har tagits fram av Ifous i samarbete med Malmö universitet och sju skolhuvudmän: Enskede/Årsta/Vantörs stadsdelsförvaltning, Eslövs kommun, Jönköpings kommun, Katrineholms kommun, Skurups kommun, Staffanstorps kommun, Vallentuna kommun och Örebro kommun. Tanken är att involvera hela organisationen, från förskola till förvaltningsledning, i att utveckla verksamheten och lära av varandra – över kommungränser och tillsammans med forskare.

I denna skrift, *Flerstämmig didaktisk modellering?*, 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 forskningsinsats, i vilken deltagande förskollärare och förskolechefer i samverkan med forskargruppen kommer 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!

Stockholm i april 2018

Henrik Hamilton
Projekt- och processledare, Ifous

Karin Hermansson
FoU-ansvarig, Ifous

INLEDNING

FoU-programmet *Flerstämmig undervisning i förskola* genomförs i samverkan mellan det fristående institutet för Innovation, Forskning och Utveckling i Skola och förskola (Ifous), åtta kommuner och Malmö universitet (Mau). 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 samhälleliga förutsättningar, med utmaningar för den sociala sammanhållningen, demokratin och individernas välbefinnande och möjligheter till en likvärdig utbildning. Utbildning framhålls i dag 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 måluppfyllelse i senare skolstadier, har påverkat satsningar på förskola och de yngsta barnen i många länder (OECD, 2013; Tallberg Broman, 2015). Bristande måluppfyllelse 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 ”Flerstämmig undervisning i förskola” kan ses som en del av detta sammanhang.

Skolformen förskola infördes i Sverige år 2010/2011 (SFS 2010:800). Det föreligger stora behov av att klargöra hur undervisning kan bedrivas i förskola och det har framträtt betydande olikheter i hur förskolor arbetar med det pedagogiska uppdraget (Skolinspektionen, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2017c). Tidigare forskning har varit mer inriktad mot lärande än undervisning i förskola (Vallberg Roth, 2017b). ”Undervisning i förskolan är inte förankrat som begrepp och innehåll” (Skolinspektionen, 2018, s. 21). Detta treåriga och prö-

vande samverkansarbete tar avstamp i utmaningar, möjligheter och förutsättningar som dagens förskola står inför genom ambitionshöjning i förskolans uppdrag och beslut om en reviderad läroplan (Regeringsbeslut, 2017-04-20). Enligt direktiven ska undervisning tydliggöras och förskolans didaktik uppmärksammas. Vidare framhålls förskolans kompensatoriska uppdrag i regeringsbeslutet. Undervisning och sambedömning kan prövas som redskap för ökad likvärdighet och inkludering (jfr Thornberg & Jönsson, 2015).

Forskningsdelen i FoU-programmet – i fortsättningen kallat ”forskningsprojektet” – syftar till att, i samverkan mellan verksamma förskollärare, förskolechefer, förvaltningsrepresentanter och forskare, vidareutveckla kunskap om vad som kan känneteckna undervisning och sambedömning med dess relation till vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i 45 förskolor och/eller avdelningar belägna i åtta kommuner i Sverige, mellan 2018 och 2021. Vidare syftar forskningsprojektet specifikt till att utpröva begreppet ”flerstämmig didaktisk modellering”.

Sambedömning kan utgöra ett redskap för organisationen på olika nivåer, som mikronivå (mellan individ, grupp och verksamhet), institutionsnivå och kommunnivå. 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 utifrån konkreta underlag. 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 prövas som en central komponent för ökad likvärdighet och vidareutveckling av verksamheten i förhållande till varje barns utveckling och förändrade kunnande. Vidare kan sambedömning och återkoppling ses som en brygga mellan undervisning och lärande i förskola. Återkoppling och doku-

mentation 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 kvalitetsskillnader mellan förskolors verksamheter (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). Det här FoU-programmet inkluderar åtta olika kommuners förskolor vilket möjliggör att sambedömning av förskoleverksamheter kan röra sig bortom avdelnings-, institutions- och kommungränser, något som 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, 2015b). 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 att bidra till 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, 2015a, 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:

- Utvecklingsarbete i de medverkande kommunerna och förskolorna, utgående från olika teoretiska ingångar (se nedan).
- Utvecklingsseminarier vid minst sex tillfällen som stöd för detta arbete, med föreläsningar och workshops där undervisningsupplägg planeras och sambedöms.
- En forskningsinsats som studerar vad som kan känneteckna undervisning och sambedömning i förskola. Under en treårsperiod följer vi olika teoriinformerade upplägg (se vidare kapitel 2).

REFERENSMATERIAL

Denna text kan användas som ett öppet stödmaterial för deltagare gällande forskningsdelen av FoU-programmet. Det är ”öppet” i meningen 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 forskningsprojektet: *flerstämmig didaktisk modellering*.

I kapitel 2 behandlas forskningsprojektets syfte, frågor och begreppet flerstämmig didaktisk modellering. 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 planerat upplägg för FoU-programmets forskning i samverkan med deltagarna under åren 2018-2021.

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 (till exempel 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, 2017). Undervisning kan som målstyrda processer under ledning av förskollärare utgöra en del av omsorg, lek och fostran och kan ses som anpassat 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 (till exempel 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 förskollärarstuderande 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, 1997).

(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 ("I" i figuren nedan) 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.

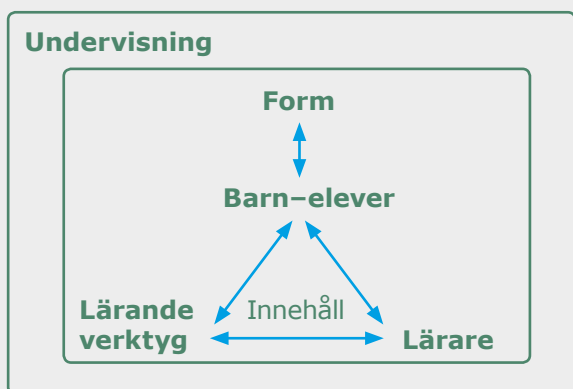
Rosenqvist (2000) belyser undervisning i förskolan med hjälp av Kansanens tre tänkandenivåer (Kansanen, 1993). De tre nivåerna inriktas på *Aktionsnivå*, *Tänkandenivå I* (Objektteorier) och *Tänkandenivå II* (Metateori). Aktionsnivån fokuserar konkreta hand-

lingar i relation till planering, genomförande och utvärdering av undervisning. Lärare planerar vad som ska göras, arrangerar situationer och löser omedelbara 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 Flerstämmig undervisning i förskola 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 2018 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, 2017a-c). 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). 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)



Den norska språkvetaren Dysthe (1993) lanserade ”det flerstämmiga klassrummet”, med framträdande inspiration från den ryske filosofen, och litteraturteoretikern Bakhtin och hans medarbetares arbeten. Sociolingvistisk och sociokulturell grund är framträdande. Med koppling till Kansanens nivåer kan flerstämmigheten uttolkas mer på aktionsnivå än på metateoretisk nivå i Dysthes flerstämmiga klassrum. Begreppet *flerstämmig undervisning* och *sambedömning* kan inspireras av Dysthe samtidigt som ett mer expansivt närmande kan utprövas som avser att inrymma flera vetenskapliga grunder.

MELLAN ERKÄNNANDE AV OCH AVSTÅNDSTAGANDE TILL 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 arbetssätt, 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 lärarens 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 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 kindergartnulektioner under början av 1900-talet). Sen kan vi fortsätta att spåra undervisning i Socialstyrelsens planer och vidare 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, 1632/1989). 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, 1632/1989, s. 21).



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)

Comenius föreslår ett utbildningssystem för alla barn från ett till 24 år. Modersskolan (*Informatorium maternum*) är en skola där barn mellan 1–7 år ska undervisas i hemmen. Därefter tänker han sig att barn mellan 7 och 12 år går i *Folkskolan* (eller modersmålskolan) 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 beskrivningar om undervisning och uppfostran under de tidiga barnåren. Notera att skriften med tankar om didaktik och undervisning för de yngsta trycks redan 1632. Comenius didaktik kan sammanfattas i sju allmänna anvisningar för undervisning, enligt följande:

- 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.

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:

- Logikens element kan under de första sex åren handla om att barnen förstår vad fråga och svar är, ”så att de inte talat om vitlök då frågan gäller rödlök” (Comenius, 1632/1989, 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:

- 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 nödvång 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 organiserat 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 (hjälpplärare), 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 stån-

dare. Lärarinnan utsåg ett av barnen till monitör (hjälpplärare). ”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 läse-öfningar” (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 aga. 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

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)

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 bien 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.

I ett schema från 1909 förekommer både kindergartnlektioner och raster (Vallberg Roth, 2011). Men innehållet organiserades företrädesvis efter Fröbels 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 låg 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 barnträdgårdslärarinna 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 UTBILDNINGS-

DEPARTEMENTETS 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 fortbildningsåtgärd, det så kallade förskolelyftet. Därtill startar en ny förskollärarytbildning hösten 2011 och en förskollärläroplan 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.

REVIDERING AV LÄROPLAN 2017–2018

Enligt regeringsbeslut (2017-04-20) har Skolverket i uppdrag att genomföra en översyn av läroplanen för förskolan (Lpfö 98). I översynen ska Skolverket se över olika delar i läroplanen, bland annat förtydliga begreppen undervisning och utbildning. "Undervisning som målstyrd process i ett förskolepedagogiskt sammanhang behöver tydliggöras så att undervisningen kan bedrivas i det dagliga pedagogiska arbetet med utgångspunkt i barnens olika behov, förutsättningar och åldrar samt progression i lärandet. För att det som sker i förskolan ska kunna betecknas som undervisning krävs att arbetet med att stimulera och utmana barnen har strävansmålen i läroplanen som en självklar utgångspunkt och riktning, och syftar till en lärandeprocess" (s. 5–6). Uppdraget ska redovisas till regeringen senast den 23 mars 2018 och Skolverket bedömer att det är önskvärt att den reviderade läroplanen träder i kraft den 1 augusti 2018.

Vi övergår nu till en områdesöversikt med exempel på forskning om undervisning och sambedömning i förskola med fokus på nordiska och svenska studier.

OMRÅDESÖVERSIKT – EXEMPEL PÅ FORSKNING OM UNDERVISNING OCH SAMBEDÖMNING

Svensk förskola placerar sig i en nordisk tradition med välfärdsstatliga ambitioner som är högt rankade i internationella framställningar (OECD 2006, 2012, 2017). I *Dagens industri* (Nilsson, 2017-11-16)

framhålls den svenska modellen i termer av ”Resultatet är världsklass. Enligt svenskt kvalitetsindex har förskolan högst förtroende av all samhällsservice, högre än grundskolan och gymnasiet och attraherar över 95 procent av barnen” (s. 2). Samtidigt framträder utvecklingsområden, till exempel gällande lärares arbetsförhållanden och löner (OECD, 2017).

Med tanke på att nordiska förskolor har likartade målstyrningssystem är det också lättare att anknyta till, översätta och använda resultat från nordisk forskning än från utomnordiska studier. I ett nordiskt perspektiv utmärker sig Sverige genom att förskolan är en skolform som regleras av en gemensam skollag för hela skolväsendet (Vallberg Roth, 2013, 2014). Lärande, kunskap och undervisning betonas mer än lek, omsorg, vård och trygghet, som är svagt, eller obefintligt framträdande, i skollagen (jfr Josefson, 2018).

Vid en internationell utblick pekar longitudinell forskning på förskollärarens betydelse för verksamhetens kvalitet, och därmed för barns lärande och utveckling (till exempel Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2010). Persson (2015b) betonar att ”Tidigare forskning har presenterat resultat som pekar på att kvalitet i förskoleverksamheten är en kombination av lyhörd omsorg och hög kvalitet på undervisningen, det senare benämns i den internationella forskningslitteraturen som *instructional quality*” (s. 123). Vidare framgår att alternativa former för lärande och undervisning, som exempelvis interdisciplinärt lärande (till exempel temaorienterat/projektinriktat), normkritiskt lärande (synliggör alternativ i lärandesituationer), och systembaserat lärande (att se hela systemet med flera nivåer och erkänna det som mer än summan av dess delar), kan vara gynnsamt i förhållande till hållbar utveckling (se till exempel UNESCO, 2012).

I en inventering av forskning om undervisning i förskola i Sverige framträder en variation av teoretiska ingångar (Vallberg Roth 2016, 2017b). Ett påtagligt perspektiv på undervisning och lärande i förskola är didaktik (till exempel Areljung, 2017; Bjurulf, 2012, 2017; Björklund & Ahlskog-Björkman, 2017; Botö, Lantz-Andersson & Wallerstedt, 2017; Dalgren, 2017; Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013; Fler, Gomes & March, 2014; Harju-Luukkainen & Kultti, 2017; Hedefalk, 2014; Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson, 2017; Rosenqvist, 2000; Stensson, 2017).

Ämnesdidaktisk forskning i Sverige och Norden fokuseras i en forskningsöversikt med titeln ”Förskola: Tidig intervention” (Tallberg Broman 2015). I den nordiska ämnesdidaktiska forskningen är det snarare ”lärandesidan” än ”undervisningssidan” som betonas. Ämnesdidaktiskt kan flerstämmig avse att olika innehåll fokuseras. Tidigare studier visar bland annat att det kan finnas en osäkerhet bland personalen kring hur de ska arbeta med naturkun-

skap och teknik i undervisningen. Det finns stora skillnader mellan hur förskolor arbetar med matematik, naturvetenskap och teknik – undervisningen är inte likvärdig (Skolinspektionen, 2017b). Vidare föreslås nya målområden i kommande reviderade läroplan vara hållbar utveckling och hälsosam livsstil (Regeringsbeslut, 2017-04-20). Fysisk aktivitet framhålls som förutsättningen för barns utveckling, hälsa och välbefinnande. I takt med teknikens utveckling har barn blivit allt mer inaktiva. Studier visar att motorisk förmåga har samband med fysisk aktivitetsnivå hos barn (Barnett et al., 2016), och en hög fysisk aktivitetsnivå främjar i sin tur den motoriska förmågan (Holfelder & Schott, 2014). Således finns ett ömsesidigt förhållande mellan de två. Motoriskt lärande pågår hela livet men tidig barndom är den absolut viktigaste perioden för lärande av motorisk förmåga (till exempel Andréason & Bärgekörd, 2016; Hestbaek, et al., 2017) och olika program utformas och testas med syfte att bidra till utveckling av barns motoriska förmåga (till exempel Piek, et al., 2013). Av en studie (Berglind, m.fl., 2017) framgår att endast 31 procent av fyraåringarna når upp till WHO:s rekommendation för åldern, det vill säga 60 minuter medel till hård fysisk aktivitet om dagen, vilket motsvarar en promenad i rask takt. I sammanhanget kommer FoU-programmet att fokusera innehållsområdena motorik-rörelse, musik, naturvetenskap, matematik, teknik och värden, vilka kan associeras till hållbar utveckling, hälsa och välbefinnande. De två senaste årens forskning med inriktning på NMT-didaktik, musikdidaktik och ”motorik-rörelsedidaktik” kan ha lite olika inriktningar, dels mot lärande, dels mot undervisning (till exempel Areljung, 2017; Chambers, Cheung & Slavin, 2016; Guo, et al., 2016; Ekberg, 2016; Sullivan & Bers, 2016; Sundqvist, 2016; Wang, et al., 2016; Wassrin, 2016; Wyatt & Chapman-DeSousa, 2017). Forskning om naturvetenskap i förskolan har under senare år tilltagit (Sjöström, 2018). Sjöström framhåller att denna forskning riktar in sig på olika områden och ”täcker in frågor om varför vad och hur naturvetenskap ska undervisas i förskola”. Young (2016) lyfter i en forskningsöversikt fram att det inom Early childhood music education finns ett gap mellan forskare och praktiker vilket delvis kan bero på forskares åsidosättande av musikutbildningens praktik, själva processen att undervisa och hur detta kan teoretiseras. Kring kombinationen av musik och förskola finns det många studier gjorda, men i relation till didaktik blir det betydligt färre. Rolle (2017) framhåller att grunderna för musikundervisning ständigt utmanas och tar upp didaktik som ett sätt att tänka kritiskt om utbildningsmål, innehåll och metod.

I nordiska studier som fokuserar undervisning framträder ett utvecklingspedagogiskt perspektiv (till exempel Björklund & Ahlskog-Björkman, 2017;

Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson 2013; Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson, 2017), som inkluderar sociokulturell teoribildning och variationsteori (till exempel Bäckman 2015; Sæbbe & Pramling Samuelsson, 2017). Sedan finns studier med variationsteoretiskt perspektiv (Gustavsson & Thulin 2017; Ljung-Djärf & Holmqvist Olander 2013; Holmqvist Olander, 2013; Ljung-Djärf, Magnusson & Peterson, 2014; Marton, 2014) och pragmatiskt perspektiv på undervisning (Hedefalk 2014, 2015). Med poststrukturell och postkonstruktionistisk ingång hamnar lärande i sociomateriella relationer i förgrunden (till exempel Dahlberg & Elfström, 2014; Lenz Taguchi, 2010/2012; Palmer, 2010, 2011; Palmer, Unga & Hultman, 2017; Skolverket, 2012), men undervisningsbegreppet fokuseras också (till exempel Areljung, 2017). Vidare finns ett underskott av didaktisk forskning som bygger broar till ledarskap och organisation och flyttar fokus från "lärande organisationer" till "undervisande organisationer" (jfr Uljens & Ylimaki, 2017).

Innebörden av undervisning i förskola skiftar beroende på vilka teoretiska perspektiv och ingångar som används. De (meta)teoretiska ingångar som opererar i studierna har, som tidigare berörts, varit mer inriktade mot lärande än mot undervisning. Vi har till exempel sociokulturella perspektiv med inriktning på "situerat lärande" och variationsteori med "Learning study" inriktat på intentionellt lärande. Vidare har vi exempelvis pragmatiskt perspektiv med inriktning mot "reflektivt lärande" och postkonstruktionism med "rhizomatiskt lärande" (Vallberg Roth, 2017a-b). Därmed framträder något av en "lärifierad didaktik" (jfr Biesta, 2017).

I FoU-programmet knyter vi an till skiftande teoretiska ingångar genom att deltagarna prövar olika teoriinformerade undervisningsupplägg kopplade till variationsteori, poststrukturell ingång och pragmatiskt perspektiv. Vi skapar förutsättningar för att flytta fokus från lärande till undervisning genom att tillföra undervisningsinriktad didaktik och sambedömning (bedömningsteori) i samtliga undervisningsupplägg. Sammantaget utprövas och sammanflätas de teoriinformerade undervisningsuppläggen i det alternativa begreppet "flerstämmig didaktisk modellering".

Enligt en kartläggning av studier om bedömning och dokumentation i förskola, med fokus på nordisk och svensk forskning (Vallberg Roth, 2015, 2017a), är bedömningsforskning ett relativt ungt (till exempel Johansson, 2016) och utvecklat område, medan dokumentationsfältet, och speciellt forskning om pedagogisk dokumentation, har en betydligt starkare ställning. 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 och graderade bedömningsformer i utomnordisk och internationell

forskning (till exempel OECD, 2013). I forskning om sambedömning i skola (Allal, 2013; Thornberg & Jönsson, 2015) påpekas att sambedömningen kan utgöra redskap för kollaborativt lärande, men sambedömningens potential är beroende av flera samverkande faktorer, som exempelvis hur ofta den genomförs och vilka underlag den utgår ifrån.

Förskolan ska, enligt Skollagen, vara likvärdig och erbjuda alla barn en förskoleverksamhet av hög kvalitet. Undervisningen behöver anpassas utifrån varje enskilt barns behov av stimulans så att alla barn utvecklas så långt som möjligt. Forskning rörande förskolans likvärdighet belyses i en forskningsöversikt (Persson, 2015b). I denna påpekas att en olikvärdig förskola riskerar att reproducera ojämlikhet och segregation i samhället. Undervisning och sambedömning kan hänföras till en verksamhet som möter varje barns behov av både anpassat stöd och anpassade utmaningar för att utvecklas så långt som möjligt (jfr Thornberg & Jönsson, 2015). Det här forskningsprojektet inkluderar åtta kommuners förskolor, vilket möjliggör att sambedömning av undervisning också kan studeras bortom avdelnings-, institutions- och kommungränser (jfr Vallberg Roth, 2017c).

I en kunskapsöversikt om undervisning i förskola (Sheridan & Williams, 2018) belyses också undervisning i relation till omsorg och lek utifrån olika teoretiska perspektiv. Björklund och Pramling Samuelsson (2018) beskriver en lekbaserad förskolepedagogik i vilken omsorg och lärande ses som dimensioner i undervisningen. Författarna utgår från utvecklingspedagogik, variationsteoretiska antaganden och sociokulturella perspektiv. Vidare presenteras ett kapitel med inriktning på förskolans uppdrag där omsorgsfull och lekfull utbildning och undervisning bildar en helhet (Eidevald, Engdahl, Frankenberg, Lenz Taguchi & Palmer, 2018). Författarna belyser undervisning som en omsorgsfull och lekfull undervisning i vilken förskollärare, kamrater och miljö stöttar barns utveckling och lärande. Teoretiskt utgår författarna dels från multidisciplinär forskning om barns utveckling och lärande inom ramen för "developmental science" – utvecklingsvetenskap, dels från begreppet *samaktivt stöttande*, det vill säga uppgiftsstöttande, ekologiskt stöttande, självstöttande och socialt stöttande (Mascolo & Fischers, 2015). Kunskapsöversiktens sammanfattning avslutas med att det finns behov av mer forskning på området och att forskning med fördel kan bedrivas i samverkan mellan förskollärare och forskare (Sheridan & Williams, 2018).

Samtantaget finns det ett stort underskott av studier som belyser undervisning och sambedömning i förskola i Sverige (Tallberg Broman, 2015; Vallberg Roth, 2015). Här föreligger behov av forskning där vetenskaplig grund inte reduceras till lärandeteoretiskt fokus. Detta innebär inte att lärandeteoretiskt grundad forskning om undervisning är ir-

relevant, utan snarare att den också kan breddas och kombineras med andra möjliga teoretiska ingångar. I exempel från undervisningsstudier som är inriktade på grund- och gymnasieskola framhävs att det finns ”faktiskt ingen teori som kan innesluta den totala undervisningssituationen” (Arfwedson, 1998, s. 131). I sammanhanget framträder behov av att forskning och teoribildning även inriktas på undervisning i förskola, med dess relation till gällande målstyrning, och med öppenhet för att också flera (meta) teoretiska ingångar kan inkluderas. Vidare kan det exempelvis röra sig om att belysa undervisning och didaktik i relation till omsorg, lek, utveckling och lärande. Det föreligger också behov av forskning som studerar undervisning i förskola i mer omfattande studier. I det här sammanhanget belyser FoU-programmet ett stort antal förskolor i åtta kommuner. År 2000 studerade Rosenqvist förskollärarstudierandes syn på begreppet undervisning i förskola utifrån Kansanens (1993) tre nivåer av didaktiskt tänkande (se teoretiskt avsnitt nedan). Resultatet visade bland annat att förskollärarstudierande inte utvecklat sitt tänkande om undervisning på teoretisk och metateoretisk nivå. Frågan är hur förskollärare och chefer uttrycker vad som kan känneteckna undervisning och sambedömning i förskola och vilka nivåer av didaktiskt tänkande som kan tolkas framträda i deras texter och dokumenterade samhandlingar mellan 2018 och 2021.

Vi övergår nu från områdesöversikt till exempel på undervisning utifrån olika teoretiska ingångar som utvecklingspedagogiskt perspektiv, variationsteori, pragmatiskt perspektiv och poststrukturell ingång.

UNDERVISNING I UTVECKLINGS- PEDAGOGISKT PERSPEKTIV

I förskolan handlar undervisning om att utmana och stötta. Undervisning i ett utvecklingspedagogiskt perspektiv verkar 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 zoologen Barnett (1973), av att:

- den utvecklar en förändring hos någon annan.
- den 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 undervisades 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 kunnande, 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. Något som kallas metakognitiva dialoger och kan ses som hjälpmedel för barns meningsskapande.

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

- 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 sättet 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 delta-gande 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 stötta och utmanas* – att stötta och utmana kan innebära att läraren aktivt exempelvis kan ta vara på och stötta barnens funderingar (till exempel 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 för-måga 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.

I ett exempel på forskningsprojekt om undervisning i relation till de yngsta barnen är syftet att beskriva och diskutera betydelser 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 elva personer (förskollärare och barnskötare). Initiala resultatet presenteras i form av dikotomier: Lärande i fokus – osynligt lärandeobjekt; barn som skyddas från lärande – allt kan erbjudas; medvetenhet – otydlig förskoledidaktik; undervisning som besvärligt – un-

dervisning 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, 2013). 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, framhåller Ljung-Djärf och Holmqvist Olander (2013). Resultaten från LS-studier visar fyra huvudsakliga skillnader där en skolorienterad LS-modell (se figur 4) och förskoleaktiviteter tycks skilja sig åt. Den första skillnaden tycks ligga i lärares och förskollärares närmande till lärande. I förskolan tas lärandet mer eller mindre för givet i varje situation och ses, enligt författarna, 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 kunnande 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 bedömning (Ljung-Djärf & Holmqvist Olander, 2013). I skolan bedöms varje elevs kunnande och läraren förväntas återkoppla och få återkoppling för att vidareutveckla såväl eleverns kunnande som sin egen undervisning. I förskolan har utvärdering och uppföljning varit vanligare begrepp än bedömning (till exempel 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, 2013). Synsättet att barns kunnande inte ska bedömas i förskola har varit framträdande (Vallberg Roth, 2009, 2015a). Bedömningen av varje barns kunnande 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 kunnande har växt (jfr Vallberg Roth, 2009).

LS-modellen som implementerades i förskolan designades så att en initial fas följdes upp av en eller flera mikrocykler (Ljung-Djärf & Holmqvist Olander, 2013). 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 användes 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 efterbedömning som senare bedömning. Förbedömning sker före undervisning och efterbedömning sker

strax efter undervisning. Senare bedömning sker 4–6 veckor efter undervisning.

Varje mikrocykel 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 kunnandet hade förändrats från vad barnen kunde före undervisningen. Därefter genomfördes en ny mikrocykel utifrån resultatet av den första cykeln (ibid).

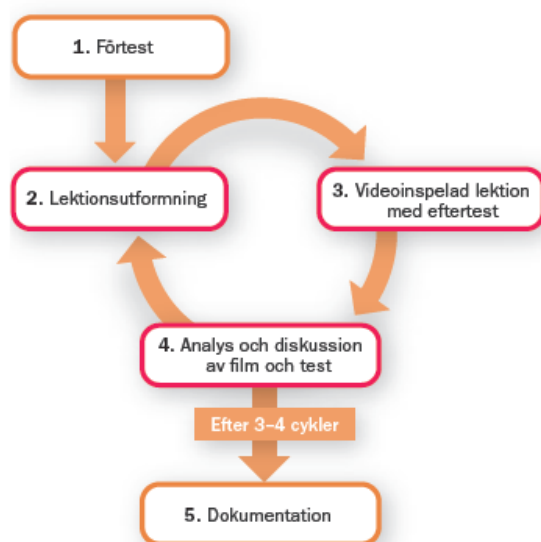
Pramling Samuelsson och Mårdsjö Olsson menar att learning studies är klart strukturerade efter följande punkter:

- besluta vad barnens uppmärksamhet bör inriktas mot och planera att detta sker,
- lärandeobjektet är tydligt avgränsat,
- videospelningar 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 lärstudier 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



Schematisk översikt över en learning study.

Figur 4: Learning study (efter Skolverket, 2013c, s. 36)

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 till exempel 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 observerbara 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. "Riktningsgivare" är sådana handlingar som resulterar i privilegiering – att handlingen i stunden tar en viss riktning. Riktningsgivare kan exempelvis vara bekräftande, instruerande och omorienterande. Bekräftande riktningsgivare innebär

att lärare bekräftar att det barnen gör är relevant och att de är på väg i avsedd riktning. Instruerande riktningsgivare avser att lärare instruerar barnen hur de förväntas handla eller om vad som behöver uppmärksammas. Omorienterande riktningsgivare 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.

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. Undervisningsprinci-

perna utgör ett analysverktyg som kan hjälpa till att ordna materialet och visar vad som kan privilegieras eller uteslutas i praktiken.

Hedefalk (2014) betonar värdet av pluralistiska undervisningsprinciper och efterfrågar kritiska närmanden i förhållande till hållbar utveckling som tema i förskolan. 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 riktningsgivare 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 riktningsgivare</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 riktningsgivare</i>

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

Jakob	Ja, för ja har inte smakat bönor förut.	
Lärare	Då får du väl göra det då.	<i>Bekräftande riktningsgivare</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 och det materiella är inte passiva ting utan de har agens och 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 fänga 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 prova 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

Exempel på spaltdokumentation:

GÖR	SÄGER	REFLEKTIONER

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 förbindelser 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 HÄNDELSESNAS BLICKPUNKT

Pedagogisk dokumentation är ett sätt att tänka om sin praktik och en filosofi som utvecklats i Reggio Emilias förskoleverksamhet. Den används i många förskolor i Sverige och 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).

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.

UTFORSKANDE PROJEKT

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

- Tidmättningsredskap – olika mätredskap ger olika resultat – ”timglas” 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.

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 låsas 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 ovisst framtid.

Förskollärares undervisningskompetens kan inkludera teoriinformerade undervisningshandlingar som är kritiskt reflekterade. Det är när verksamma och studerande reflekterar över praktiken, ställer kritiska frågor, brukar analytiska och vetenskapliga resurser och skapar möjligheter för förändring, som de kan tolkas genomföra teoriinformerade undervisningshandlingar som är kritiskt reflekterade. Processer där förankring, sammanvägning, översättning och omformning mellan teori och vardagshandlingar blir synliga som kommunicerade, delade, dokumenterade och kritiskt reflekterade erfarenheter över tid (se vidare varför-reflektion nedan). Det kan både handla om att vetenskaplig grund utmanar beprövad erfarenhet och att beprövad erfarenhet utmanar vetenskaplig grund. Sammantaget kan det då handla om undervisningskompetens som vilar

på skiftande vetenskapliga grunder och beprövade erfarenheter.

I FoU-programmet finner vi "teoriinformerad undervisningspraktik" som mer gångbart än exempelvis "teoribaserad" undervisning. Detta med tanke på att vi vill forma redskap som inte företrädesvis är styrda och baserade i teori, utan där professionellas omdöme och beprövade erfarenhet också utgör en viktig grund. När lärare tar del av forskning som de kollegialt utprövar i praktisk handling, kan det snarare beskrivas i termer av teoriinformerad undervisningspraktik än teoribaserad undervisning. Poängen är att utforma redskap i ett långsiktigt perspektiv som kan inrymma mål om vetenskapligt förhållningsätt och kollegialt lärande som är gångbara även efter att programmet avslutats.

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 utbildning ska vara till för. Den holländsk-engelska forskaren Biesta (2011) uppmanar både forskare och pedagoger 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 varförfrågan 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 ovisst 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, det vill säga ett decennium före att undervisning reglerades för förskola 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 kan det utvidgade begreppet *flerstämmig didaktisk modellering* utprövas. Begreppet kan indexera och erbjuda alternativa redskap för kritiskt reflekterad undervisning, återkoppling och sambedömning i förhållande till varje barns utveckling och lärande. *Modellering* kan avse hur lärare utifrån teoriinformerade upplägg, eller mo-

deller för undervisning, utvecklar sammanhang mellan planering, genomförande och uppföljning (jfr Ingerman & Wickman, 2015). Det handlar om att prövande forma och omforma undervisningen utifrån unika barn och barngrupper, mål och kunskapsformer och professionellas erfarenheter och organisatoriska förutsättningar. Med andra ord handlar det om att pröva, kritiskt reflektera, sätta in i sammanhang och utveckla. I FoU-programmet *modelleras undervisning genom sambedömning* i olika tolkningsled, som dels är vetenskapligt grundade, dels leder till beprövade erfarenheter.

Med flerstämmig (jfr Dysthe, 1993) avses flera röster i många stämmor, vilket kan översättas till flera infallsvinklar och variation av närmanden. 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. Så flerstämmig undervisning och sambedömning kan inkludera olika aktörer (som barn och föräldrar, lärare samt chefer på olika nivåer) med skiftande bakgrund i varierade innehåll och former.

SYFTE OCH FRÅGOR

Forskningsprojektet syftar till att, i samverkan mellan verksamma förskollärare, förskolechefer, förvaltningsrepresentanter och forskare, vidareutveckla kunskap om vad som kan känneteckna undervisning och sambedömning med dess relation till vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i 45 förskolor och/eller avdelningar belägna i åtta kommuner i Sverige, mellan 2018 och 2021. Vidare syftar forskningsprojektet specifikt till att utpröva begreppet "flerstämmig didaktisk modellering".

I forskningsprojektet studeras övergripande dels vad som kan känneteckna undervisning och sambedömning i professionellas texter, dels vad som kan känneteckna samhandlingar i undervisning och sambedömning utifrån teoriinformerade upplägg. Vidare belyses vilka spår av didaktiska nivåer och

didaktiska frågor som kan uttolkas, i relation till undervisning och sambedömning, i professionellas texter och dokumenterade samhandlingar.

Mer specifikt studeras dels vad som kan känneteckna undervisning med musik, motorik och rörelse, matematik, naturvetenskap, teknik och värden i fokus. Dels belyses vad som kan känneteckna ledarskap och organisation, samt bedömning och sambedömning i relation till undervisning i förskola.

Följande forskningsfrågor är vägledande:

ÖVERGRIPANDE FRÅGOR

- Vad kan känneteckna undervisning och sambedömning, med dess relation till vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, i professionellas texter och dokumenterade samhandlingar i 45 förskolor och/eller avdelningar belägna i åtta kommuner i Sverige, mellan 2018 och 2021?
 - Vad kan känneteckna undervisning och sambedömning, utifrån teoriinformerade undervisningsupplägg, i professionellas texter och dokumenterade samhandlingar?
 - Vilka spår av didaktiska frågor och didaktiska nivåer kan uttolkas, i relation till undervisning och sambedömning, i professionellas texter och dokumenterade samhandlingar?

DELFRÅGOR

- Vad kan känneteckna undervisning?
- Vad kan känneteckna undervisning med musik, motorik och rörelse, matematik, naturvetenskap, teknik och värden i fokus?
 - Vad kan känneteckna undervisning med transdisciplinärt innehåll i fokus?
- Vad kan känneteckna ledarskap och organisation i relation till undervisning?
- Vad kan känneteckna bedömning och sambedömning i relation till undervisning?

Med professionella avses förskollärare, förskolechefer och förvaltningsrepresentanter. Professionellas texter avser samplaneringar, samvärderingar och skriftliga beskrivningar av vad som kan känneteckna undervisning och sambedömning år 2018 och år 2021. Begreppet "samhandling" avser handling mellan minst två aktörer, som exempelvis handling

mellan barn och lärare, mellan barn, lärare och material, eller mellan lärare, chef och dokument. Handling avser något som utförs och innebär aktion. Att handla inbegriper aktivering – att vara aktiv. Vidare belyser vi återkoppling och gensvar i samhandlingar som framträder i filmad undervisning.

Med transdisciplinärt innehåll avses innehåll i samspel mellan undervisningsinnehåll, discipliner och praktiker där lärare och barn också ses som bärare och utvecklare av kunskap (jfr Palmer, 2010; Lenz Taguchi & Palmer, 2017). I forskningsprojektet kan alla involverade – barn, lärare, chefer och forskare med sina mångskiftande och flerspråkiga bakgrunder och erfarenheter – ses som kunskapsbärare, kunskapsbrukare och potentiella kunskapsutvecklare. Transdisciplinärt innehåll kan öppna för oväntade möten och överskrida gränser mellan olika ämnesdiscipliner, kunskapsområden, värden och erfarenheter.

I förhållande till studiens övergripande fråga är undervisning och sambedömning kopplade till styrdokument och kan bygga på skiftande vetenskapliga grunder och beprövade erfarenheter (se Bilaga). 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 outvecklat 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 om 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/graderade bedömningsformer i utomnordisk och internationell forskning. Som 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 forsk-

ning 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 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 (till exempel 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 insamlad 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 öppet redovisade så att den som tar del av resultaten kan se på vilka grunder värderingen har gjorts. (Åsén & Vallberg Roth, 2012, s. 14)*

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 skolin-

spektion, 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. 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 kunskande kopplat till genomförd undervisning
 - samvärdering på och mellan olika nivåer: mikro-, institutions- och kommunnivå.

Sambedömningens olika led med möjliga tillhörande frågor kopplade till mål att sträva mot kan sammanställas enligt figur 5.

Vad som kan känneteckna sambedömning i förskolekontext kommer att utprövas i forskningsprojektet 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 metateoretisk 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)

Figur 5: Sambedömning kopplad till förskolans mål att sträva mot.

SAMBEDÖMNING KOPPLAD TILL MÅL ATT STRÄVA MOT

Sambedömning inkluderar minst två aktörer för:

- samtolkning** av styrdokument och varje barns erfarenheter, kunskande, behov inflytande och intressen – *Vad är målet? Var befinner vi oss i förhållande till mål att sträva mot?*
- samplanering**, förberedelser och upplägg – *Hur gör vi för att röra oss i riktning mot mål att sträva mot?*
- samhandling** och **återkoppling** i genomförandet av undervisningen – *Hur genomförs undervisning och hur framträder återkoppling och gensvar i relation till mål att sträva mot?*
- samvärdering** och uppföljning av undervisning i relation till tecken på barns utveckling och lärande – *Vad behöver förändras för att alla barn ska växa och utmanas vidare i riktning mot mål att sträva mot?*

 MALMÖ
UNIVERSITY

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 forskningsprojektet 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 sammanhanget 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.

BEGREPPET 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 över-

lappar och flyter ihop. I forskning som inriktas på kunskapsbedömning och pedagogisk bedömning används begreppen *formativ* och *summativ*, som olika sätt att använda bedömningsinformation (se till exempel 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 kartläggnings-/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 till exempel 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 kunnskapsbedömningar* där läraren registrerar när barnen uppnår olika steg eller kunskapsmål enligt förutbestämda kategorier som ”behärskar”, ”behärskar delvis” eller ”behärskar inte” (se till exempel TRAS):

Kan barnet uttala ord med k och g riktigt?

Förstår barnet gradbörjningar 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 betygsliknande 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 nivåplacerande kunnskapsbedömningar 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 *Pedagogpärm* 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 (till exempel 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 2016).

BEDÖMNING AV TECKEN PÅ BARNS FÖRÄNDRADE KUNNANDE

Bedömningar av tecken på barns förändrade kunskapsnivå 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, 2013). I den refererade studien bedöms varje förskolebarns förändrade kunskapsnivå 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. Ut-sagan nedan rymmer också spår av bedömning av tecken på barns förändrade kunskapsnivå 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 & Svärddemo 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 portföljpraktiken kan också studeras i ett kritiskt perspektiv. Portfolio kan då ses som en del i en dold läroplan, inlåst 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 invävda 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 socio-kulturellt 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 till exempel 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 begrepps-bildning 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 barnvårdscentral (BVC). Förståelsen av bedömning som gränsobjekt kan också poängtera hur värderingar plockas upp och tas över från dem runtomkring, 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 kunskaper 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 kunskaper.

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 0 till 5 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 dessa begrepp kan vara användbara och relevanta för bedömning av barns lärande och utveckling i förskolan. Vilka alternativa bedömningsbegrepp som kan behöva formuleras? Det analyserade materialet visar här 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 av 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 på, 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 betygslänkande 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 och 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 (till exempel i portfolio och pedagogisk dokumentation).

Som nämndes inledningsvis i kapitlet har begreppen bedömning i *summativ* och *formativ* mening (till exempel Bennet, 2011; Black & Wiliam, 2009;

Scriven, 1969) företrädesvis utvecklats i förhållande till styrsystem med mål och kunskapskrav för den studerande att uppnå i skolan. Bedömningsbegreppet 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 också utanför skola, som hem och BVC. Begreppen summativ och formativ kan därför inte härbärgera 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 till icke-linjär bedömning.

I nedanstående exempel kan transformativ bedömning ses som ett omformande växelspel mellan linjär (målinriktad) och icke-linjär bedömning. Vidare utgör förskollärarens utsaga ett 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 peda-

gog 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 kunnighetsbedömningar 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 individers möjligheter konstrueras och uppförs. Transformativ bedömning kan som gränsobjekt växelspela mellan olika teoretiska positioner och sammanfogningar inkluderat influenser från psykologiska, socio-kulturella, variationsteoretiska, mätteoretiska och post-humanistiska teori-bildningar. 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 (Vallberg Roth, 2015a) i ett växel-spel mellan linjär (målstyrd och förutbestämd) och icke-linjär (icke förutbestämd) bedömning.

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 frågande 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 forskningsprojektets 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 kvalitetsarbete. 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 sambedömning 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 per-

spektiv. Begreppen valid och reliabel 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 idealet med ”mätsäkra bedömningar” i förskollärares bedömningspraktiker i förhållande till barns förmågor, kunnande, kuns-kapande, erfarenheter och tillblivelse i decentraliserad och recentraliserad målstyrning. Sammantaget kan det då röra sig om rättssäkra, 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:

- Rättssäker bedömning
 - bindande styrdokument och rättssäker 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), kan ”rättssäkra” och likvärdiga bedömningar avses (jfr till exempel Skolinspektionens rapport). Rättssäkerhet 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 rättssäker när den är målmedveten och följer bindande styrdokument. Att göra rättssäkra och rimligt likvärdiga bedömningar innebär att följa nationella styrdokument, föreskrifter och anvisningar. I den meningen kan exempelvis bedömningar av barnens personliga egenskaper (till ex lugn, snäll och harmonisk), så kallade ”personbedömningar”, tolkas vara ovidkommande och inte betraktas som rättssäkra 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), exempelvis när det gäller standardiserade bedömningsmaterial och mätinstrument (till exempel Ishimine & Taylor, 2014²). 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 normer³. I den meningen kan individinriktade, standardiserade mätinstrument tolkas vara relativt mätsäkra men inte rättssäkra. 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 kunnande kontinuerligt förändras inom målområdena i förhållande till de förutsättningar för utveckling och lärande som förskolan bidrar med” (Lpfö 98: Reviderad 2016, s 15).

-
- 2 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 kvalitet dels i en variation av ECEC-institutioner, dels gällande interaktion på en individuell lärarnivå. 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).
- 3 ”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 förstås omöjligt att tala om eller dokumentera något om barnet utan att göra en sorts bedömning. Däremot är det centralt att i förskolan inte göra nivåplacerande bedömningar som hänförs till någon typ av åldersnorm, stadietänkande eller liknande. (Skolinspektionen, 2012:7, s 57)

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). 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 av 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 2016) 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 (till exempel 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 av 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 perspektiv⁴ (och fenomenografi⁵) 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).

-
- 4 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).
- 5 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).

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 (till exempel Ljung-Djårf & Holmqvist Olander, 2013). I Ljung-Djårf 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 anses 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 POST-KONSTRUKTIONISTISK 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). 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 (till exempel 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 relativt säkra bedömningar med sanningsanspråk (återhållsam realistisk grund, se Bilaga). 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 relativt 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 Hedefalks studie (2014). Här rör det sig inte om "mätsäkra", "medelsäkra" eller "icke-säkra" bedömningar utan snarare om relativt 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, 2011,⁶ 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).

6 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; återhållsamt 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)
- 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 exemplifieras i Del II.

METOD OCH DESIGN FÖR FORSKNINGSPROJEKTET

Forskningsprojektets design utgörs av parallella fallstudier (serier av fall) med prövande anslag av undervisning och sambedömning i 45 förskolor och/eller avdelningar lokaliserade i åtta kommuner i Sverige. Fallen studeras med hjälp av dokumentation från deltagande förskollärare och chefer som genereras mellan 2018 och 2021, enligt följande:

- **Komparativ textanalys – deltagarnas texter om undervisning och sambedömning 2018 och 2021**
Analys av medverkandes skriftliga beskrivningar om vad som kännetecknar undervisning, sambedömning, undervisande förskollärare och ledarskap/organisation som verkar för undervisning i förskolor och kommuner. Komparativ textanalys – jämförelse av texter 2018 och 2021.

- **Textanalys av samplanering för undervisning**

Analys av deltagarnas samtolkning av mål, samplaneringar/förberedelser för undervisning i språk-kommunikation-musik-matematik – design av olika teoriinformerade upplägg kan prövas.

- **Analys av film/observation – genomförande av undervisning**

Observationsmaterial av undervisning (som inkluderar återkoppling-gensvar) genereras av deltagarna, transkriberas partiellt av forskarna och analyseras.

- **Textanalys av samvärdering och uppföljning av undervisning**

Samvärdering och kritisk reflektion av undervisningsupplägg från deltagarna genereras och analyseras.

- **Avslutande analys, rapport, populärvetenskaplig produktion och artikelproduktion samt kunskapsdelning**

I forskningsprojektet analyseras texter, observationer och dokument som främst deltagarna i programmet genererat från sin praktik av teoriinformerade upplägg.

TEORETISKA INGÅNGAR, HUVUDBEGREPP OCH ANALYS

Huvudbegrepp i projektets ingång är *undervisning* och *sambedömning*. Begreppet "flerstämmig didaktisk modellering" utprövas under projekttiden och kan succesivt framträda allt tydligare. Begreppen är kopplade till didaktik. Didaktik utgör en genomgripande teoretisk ingång i projektet och kan ses som kunskapsbasen för undervisning. Didaktikens grundfrågor (jfr Comenius, 1657/1989; Uljens, 1997) kan röra: vad som kan undervisas (innehåll som musik, motorik och rörelse, matematik, naturvetenskap och teknik), hur det kan undervisas (genomförande/samhandling), och med/för vem (aktör) och vilka (materiella aktörer/agenter)? I förhållande till materiella aktörer/agenter är frågan huruvida ting/material kan framträda som riktninggivare i undervisningssituationer och sambedömning. Den reflekterande varför-frågan handlar om undervisningens funktion och vad undervisningen kan vara till för, och är en fråga som kan kopplas till övriga frågor. Didaktikens frågor och dimensioner är grundläggande i forskningsprojektet.

Grundläggande komponenter i didaktik och didaktisk kompetens är bedömning och återkoppling. Bedömning och sambedömning ses som redskap i relation till undervisning och kan ses som brygga mellan undervisning och lärande. Återkoppling och dokumentation av varje barns utveckling och

lärande kan referera till undervisning och design av lärandesituationer i förskola. De didaktiska frågorna vad, hur, vem/vilka och varför opererar i förgrunden i analys av sambedömning och återkoppling. Det kan handla om återkoppling och gensvar som stöd för utforskande i undervisningsprocesserna. Vidare kan sambedömning inriktas på hur varje barns förmågor och kunnande förändras inom innehållsområden, i förhållande till de förutsättningar för utveckling och lärande som undervisningen i förskolan bidrar med. Sammantaget kan sambedömning inkludera sammanflätade tolkningsled såsom samtolkning av mål, samplanering av undervisningsupplägg, samhandling och återkoppling i uppförandet av undervisning, samt samvärdering och uppföljning av undervisningsuppläggen (jfr Allal, 2013).

Vidare kan didaktik tolkas betona reflektion i bildningsprocesser som handlar om att förbereda individer för en öppen och oförutsedd framtid. Med didaktik avses då en kritisk didaktik (jfr Biesta, 2011; Broström, 2012; Brante, 2016; Sjöström & Eilks, 2018). Konkret har vi i forskningsplanens frågor exempelvis bytt ut ”ska” till ”kan”. I didaktiska frågor anknyter ”ska” mer till traditionellt normativ didaktik, medan vi kopplar ”kan” till kritisk didaktik. ”Kan” öppnar för att det kan finnas alternativ till de val som görs och vi gör inga anspråk på att en gång för alla slå fast ”vad som ska undervisas” eller ”vad som kännetecknar...”, utan är inriktade på ”vad som kan känneteckna...” och så vidare. Kritisk didaktik strävar efter att ge stöd för kritisk reflektion genom alternativa redskap – poängen är att öppna för något alternativt. I forskningsprojektet öppnas för ”flerstämmig didaktisk modellering” – där didaktik kan framträda som flerstämmig på aktionsnivå, teoretisk nivå och metateoretisk nivå (jfr Kansanen, 1993; Vallberg Roth, 2017a, 2017b).

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

Didaktiskt orienterad analys och didaktiska frågor kan operera genom skiftande teoretiska ingångar och vetenskapliga grunder – didaktik ses då som (fler)vetenskap (Wickman, 2016). I projektet kan vi belysa vilka spår av teoretiska grunder som kan framträda i materialet. Begreppet ”flerstämmig didaktisk modellering” kan utprövas, vilket kan fånga och sammanfoga en kommunicerbar helhet av reflektion, analys och handlande utifrån mångsidiga och alternativa perspektiv, röster och versioner av verkligheten.

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 metateoretisk, eller med andra ord

ontologisk och epistemologisk, grund. En utvidgad metateoretisk ansats kan vara fruktbar i analys av komplexa verkligheter som de i undervisnings- och sambedömningspraktiker i förskola. En utvidgad ansats kan med andra ord vara öppen för den möjliga vidden av vetenskapliga grunder som kan framträda i materialet, det vill säga skiftande riktningar som exempelvis kan röra sig mellan socialkonstruktivistiska, post-konstruktivistiska och realistiska riktningarna (jfr Vallberg Roth, 2017a, 2017b).

Metodologiskt kan forskningsprojektet ta intryck av praxiografi (Bueger, 2011). Praxiografisk forskningsprocess kan beskrivas som en process ”in turning implicit knowledge into explicit. This imply 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, egodokument 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 forskningsprojektets rigorösa empiri behövs helst data vars existens i princip inte förutsätter forskarens närvaro.

Mer konkret handlar analysen om att identifiera spår i materialet i förhållande till forskningsprojektets syfte, övergripande frågor och delfrågor. I analysen används ”spår”, i stället för exempelvis ”kategori”, för att ”spår” är en term som analytiskt kan vara förenlig med infallsvinklar som rör sig mellan kvalitativa och postkvalitativa sätt att bearbeta data (jfr Vallberg Roth, 2017a, 2017b). Vi kommer att analysera variation av spår i förhållande till deltagarnas syn på vad som kan känneteckna undervisning och sambedömning år 2018 och år 2021; och belysa spår av olika grunder (såsom vetenskapliga grunder och/eller beprövade erfarenheter) som kan framträda i materialet. Vidare kommer vi att belysa spår av hur deltagarna dels samplanerar undervisning, dels genomför undervisning, inkluderat återkoppling och gensvar i undervisningssituationerna. Avslutningsvis analyseras samvärdering och uppföljning av undervisning (jfr Prior, 2011; Silverman, 2011). Analysen kan bidra med kunskap och explicitgörande av vad som kan känneteckna undervisning och sambedömning i förskola med avstamp i del-

tagarnas skriftliga tankar, samplaneringar, filmade/observerade samhandlingar och dokumenterade samvärderingar.

På datanivå utgörs analysenheten av data i form av ord och av audiovisuella data. Filmad observation används för att studera undervisning och återkoppling så som detta kommer till uttryck i samhandling och uppförande av undervisning. Inspiration om det värdefulla i täta beskrivningar av det konkreta, vilket observation med hjälp av film kan ge, har hämtats från Silverman (2011). Utifrån den praxiografiska orienteringen att rekonstruera mening, kan analysen öppna för alternativa redskap. Därigenom utmynnar analysen i utprovande av begreppet ”flerstämmig didaktisk modellering” – en utprovning och analys där empiri och teori successivt omtolkas i skenet av varandra. Sammantaget analyseras genererat material i förhållande till syfte, frågor, teoretiska ingångar och huvudbegrepp.

ETIK

Forskningsprojektet har granskats och godkänts av regionala etikprövningsnämnden i Lund (2018-01-10). I projektet följs forskningsetiska principer i enlighet med humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2017). 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 FoU-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. De som *inte* kan ingå i forskningsprojektet är:

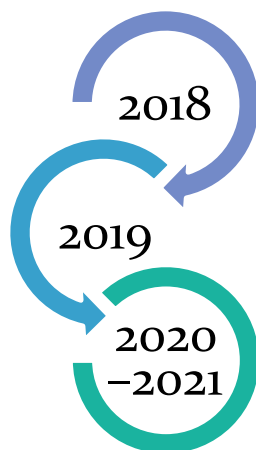
- barn till vårdnadshavare som inte samtycker till deltagande,
- barn till vårdnadshavare som uttrycker att de inte förstår innebörden i att ge samtycke,
- vuxna och barn med skyddade identiteter.

Studien genomförs genom registrerade aktiviteter, exempelvis genom ljudupptagning, anteckningar och film. Det är professionellt verksamma i förskolan som genomför och registrerar aktiviteterna. Samtliga registrerade uppgifter kommer att behandlas

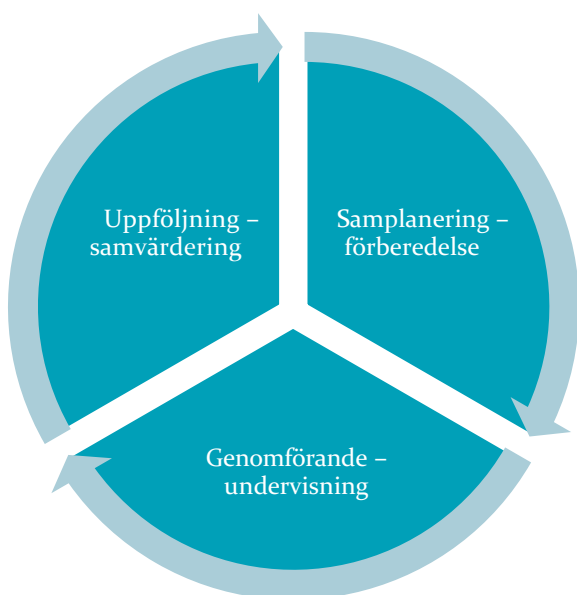
konfidentiellt och förvaras på en plattform, ”Box”, som är tillgänglig för forskare i forskningsprojektet (se vidare <https://www.mah.se/medarbetare/For-ditt-arbete/IT-service-for-personal/Vara-tjanster/box/>). Plattformen ”Box” uppfyller de lag- och säkerhetskrav som ställs på en svensk myndighet. Det betyder att Box kan användas för personuppgifter utom sådant som omfattas av sekretess (exempelvis patientuppgifter, politisk åskådning, etnicitet, religiös tro och sexuell läggning), se ovanstående punkter gällande samtycke. Trots detta är vi extra försiktiga, vilket innebär att professionella ute i verksamheten ombeds lägga upp skriftliga dokument där namn på personer och förskolor/avdelningar är avidentifierade. En professionell per förskola/avdelning utses för att lägga upp material på plattformen. Den utsedda professionella har enbart tillgång till det material han/hon själv lägger upp. I det här avseendet har kommunikation förts med data-skyddsombud Jesper Wokander, vid Malmö universitet. SUNET har tecknat avtal med Box, Malmö universitet har en överenskommelse med SUNET om användning av Box-tjänsten. Den överenskommelsen avspeglar SUNET:s avtal med Box. All trafik till och från tjänsten är krypterad, och filerna lagras krypterade hos leverantören. Uppgifterna från de som samtyckt kommer att användas för vetenskapliga syften och avrapporteras av forskarna på ett sådant sätt att enskilda personer inte kan identifieras av utomstående. När forskningsprojektet inte längre producerar publikationer destrueras uppgifterna på Box, senast år 2023.

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 forskningsprojektets publikationer då namn på de medverkande och på förskolor fingeras. Dataanalys kommer att vara kodad efter ett av oss bestämt system med fingerade namn, och kodnyckel förvaras i fakultetens arkivskåp enligt *konfidentialitetskravet*. Det insamlade materialet används i forskningssyfte, enligt *nyttjandekravet*. Barn i unga åldrar medverkar i studien, och föräldrarnas samtycke är därför en förutsättning. Som stöd för samtal med barn kommer vi att framställa en version av informationstext att kommunicera till barnen. Särskilt ansvar för barns integritet vilar på forskarna. Diskussioner om studiens etiska dimensioner kommer att föras kontinuerligt.

DEL II: UNDERVISNINGSUPPLÄGG I FOU-PROGRAMMET



TEORIINFORMERADE UNDERVISNINGSUPPLÄGG – TRE GENOMGÅENDE FASER



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

DIDAKTISKA FRÅGOR GENOMSYRAR ANALYSEN GENOM HELA TREÅRSPERIODEN

Didaktik utgör en genomgripande teoretisk ingång i FoU-programmet *Flerstämmig undervisning i förskola*. Didaktikens frågor och dimensioner är grundläggande och i forskningsdelen fokuserar vi ämnesdidaktik som rör motorik och rörelse, musik, naturvetenskap, matematik, teknik och värden. Dessa innehållsområden kan också kombineras i teman/projektverksamhet (transdisciplinära undervisnings- och sambedömningspraktiker).

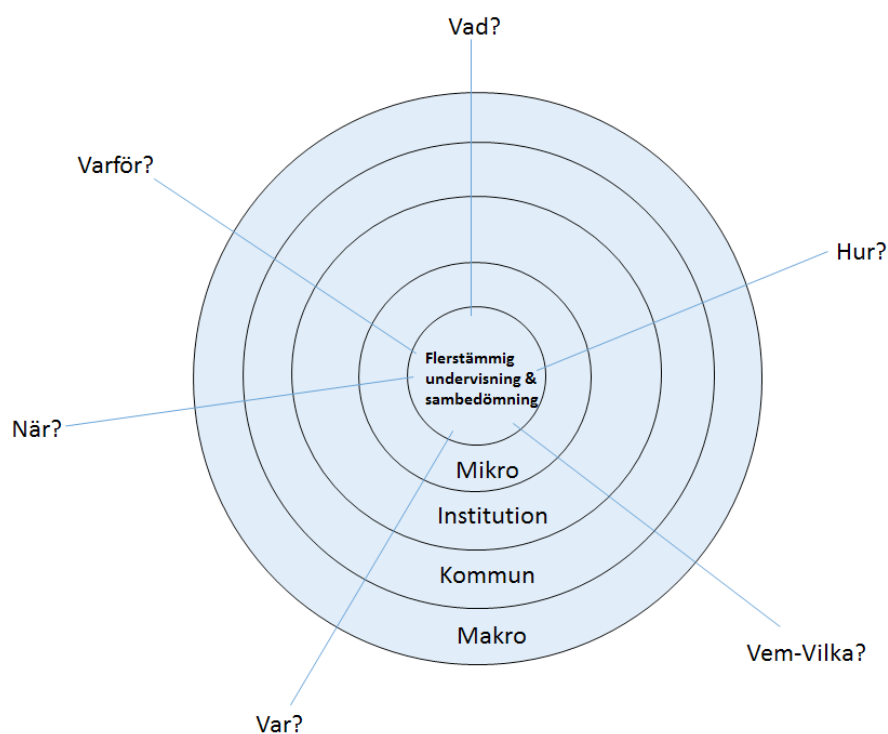
Grundläggande komponenter i didaktisk kompetens är bedömning och återkoppling. De didaktiska frågorna vad, hur, vem/vilka och varför opererar i förgrunden i analys av bedömning/sambedömning och återkoppling. Det kan handla om bedömning och återkoppling som stöd och styrning i själva lärande- och undervisningsprocesserna.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

FLERSTÄMMIG DIDAKTIK – DIDAKTIK MED SAMMANFLÄTADE FRÅGOR, NIVÅER OCH NÄTVERK

Didaktik har historiskt företrädesvis varit kopplad till en mikronivå. I ett de- och recentraliserat målstyrningssystem behövs en utvidgad didaktik, ett redskap för analys som kan användas på och mellan olika nivåer. Begreppet "flerstämmig didaktik" 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 6). Flerstämmig undervisning och sambedömning kan inkludera en rörelse mellan externa och interna sambedömningar på olika nivåer:

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



Figur 6: Sammanflätad väv av didaktiska frågor och nivåer som redskap vid analys.

Mikro/makroperspektivet behövs för att belysa hur olika aktörer och nivåer i nätverk kan samverka 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 flerstämmig didaktik 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 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 subjektivering i undervisningssituationerna? Grupp- eller individnivå?
- Uppföljning och sambedömning av teoriinformerade undervisningsupplägg – flerstämmig sambedömning i förhållande till de didaktiska frågorna:
 - Vad och hur?
 - Vem eller vilka?
 - Var? Mikro-, institutions-, kommun-, makronivå
 - När? Bakåtblick – före-under-efter undervisning – framåtblick. Fokus i respektive upplägg.
 - Varför? Funktion i förgrunden.

MÖJLIG LITTERATUR

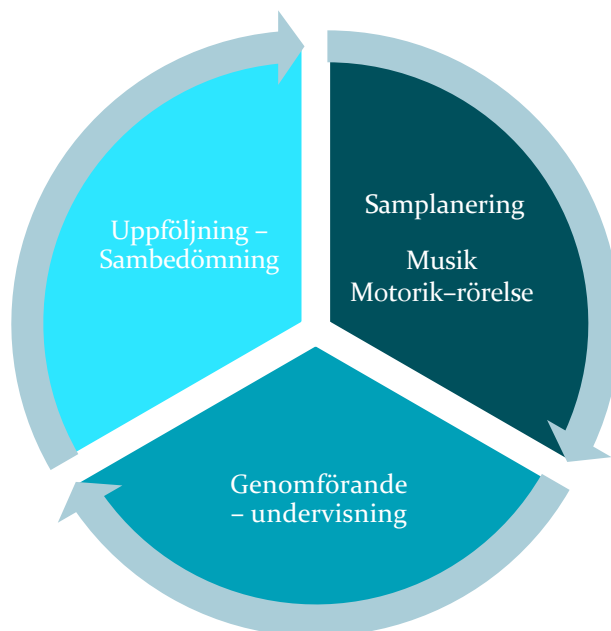
Möjliga referenser som stöd för reflektion över olika former av bedömning i dokumentation är Vallberg Roth (2017a-c) och för specifikt etiska frågor se Lindgren (2016).

DIDAKTISKT INFORMERAT UNDERVISNINGSUPPLÄGG – HT 2018 – DIDAKTISKT FOKUS PÅ VAD-, HUR- OCH VEM-FRÅGOR MED MUSIK OCH MOTORIK-RÖRELSE I FÖRGRUNDEN – DIGITAL TRÅD MED EXEMPELVIS "GARAGEBAND"

PEDAGOGISK-DIDAKTISK DOKUMENTATION OCH SAMBEDÖMNING

- Samplanering
 - Vad? Hur?
 - Vem/vilka?
- Genomförande – film/dokumentation
 - Vad? Hur?
 - Vem/vilka?
- Uppföljning/Samvärdering
 - Vad/hur blev det?
 - Vem/vilka blev det?

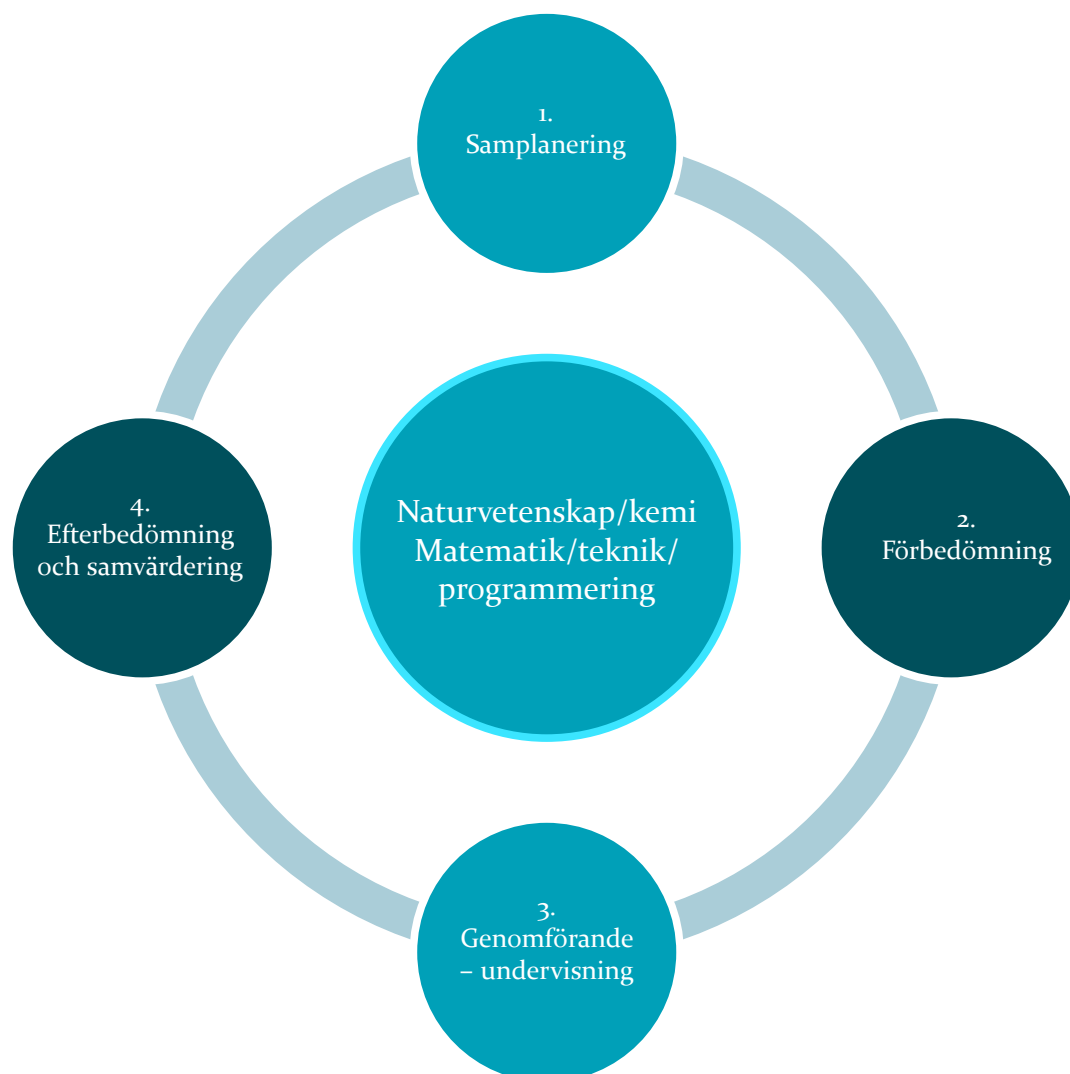
*Mikronivå/avdelning – uppföljning/
samvärdering
Institutionsnivå – mellan förskolor
– FoU-workshops
Kommunnivå – mellan kommuner
– FoU-workshops.*



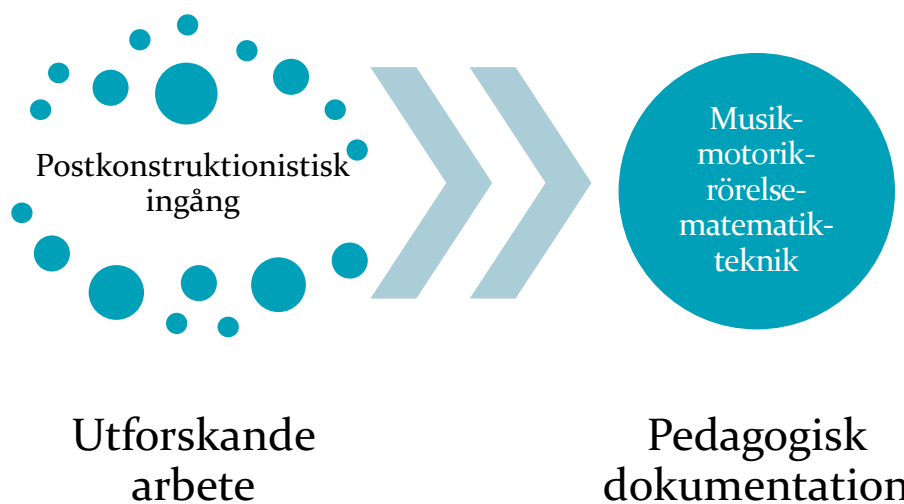
VARIATIONSTEORETISKT INFORMERAT UPPLÄGG – VT 2019 – DIDAKTISKT FOKUS PÅ VAD- OCH HUR-FRÅGOR MED NATURVETENSKAP/KEMI, MATEMATIK/TEKNIK/PROGRAMMERING I FÖRGRUNDEN

PEDAGOGISK-DIDAKTISK DOKUMENTATION OCH SAMBEDÖMNING

- Samplanering – lärandeobjekt – inventering – undervisningsdesig
 - Vad? Hur?
 - Förbedömning – varje barns kunnande före undervisningen
 - Genomförande – film/dokumentation
 - Vad? Hur?
 - Efterbedömning – varje barns kunnande efter undervisning
 - Uppföljning/Samvärdering
 - Vad/hur blev det?
 - Vem/vilka blev det?
- Mikronivå/avdelning – uppföljning/samvärdering*
- Institutionsnivå – mellan förskolor – FoU-workshops.*
- Kommunnivå – mellan kommuner – FoU-workshops.*



POSTKONSTRUKTIONISTIKT INFORMERAT UNDERVISNINGSUPPLÄGG – HT 2019 – DIDAKTISKT FOKUS PÅ VEM/VILKA, VAR-, NÄR- OCH VAD/HUR-FRÅGOR MED MUSIK-MOTORIK-RÖRELSE-MATEMATIK-TEKNIK (INKLUSIVE DIGITALA DOKUMENTATIONSREDSKAP) I FÖRGRUNDEN



PEDAGOGISK DOKUMENTATION OCH SAMBEDÖMNING

- Förberedelser/pedagogisk dokumentation
 - Vem/Vilka?
 - Var?
 - När?
 - Vad? Hur?
- Genomförande – film/spaltdokumentation/pedagogisk dokumentation
- Uppföljning/Samvärdering
 - Pedagogisk dokumentation
 - Mikronivå/avdelning*
 - *uppföljning/samvärdering*
 - Institutionsnivå – mellan förskolor*
 - *FoU-workshops*
 - Kommunnivå – mellan kommuner*
 - *FoU-workshops.*

PRAGMATISKT INFORMERAT UNDERVISNINGSUPPLÄGG – VT 2020 – DIDAKTISKT FOKUS PÅ VAD-, HUR- OCH VARFÖR-FRÅGOR MED VÄRDEN I FOKUS - HÅLLBAR UTVECKLING (INKLUSIVE DIGITALA DOKUMENTATIONSREDSKAP)

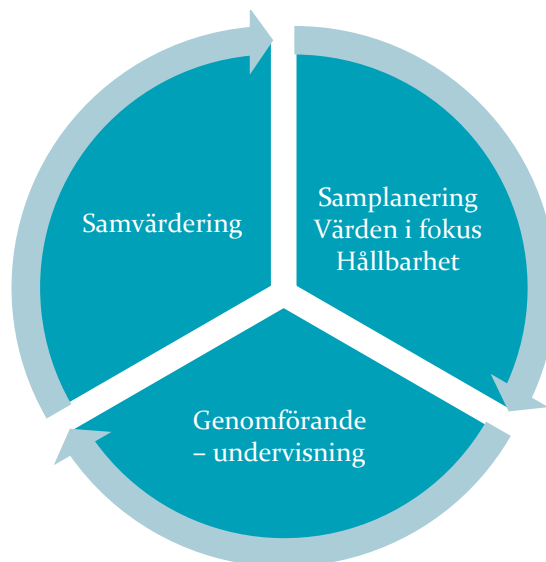
PEDAGOGISK-DIDAKTISK DOKUMENTATION OCH SAMBEDÖMNING

- Samplanering
 - Varför? Vad? Hur? Vem/vilka?
- Genomförande – film/dokumentation
 - Varför? Vad? Hur? Vem/vilka?
- Uppföljning/Samvärdering
 - Varför, vad, hur, vem/vilka blev det?

Mikronivå/avdelning
– uppföljning/samvärdering

Institutionsnivå – mellan förskolor
– FoU-workshops.

Kommunnivå – mellan kommuner
– FoU-workshops.



DELTAGANDE FORSKARES ARBETSFÖRDELNING OCH INRIKTNING



Från vänster **Catrin Stensson**, **Sverker Aasa**, **Ann-Christine Vallberg Roth**, **Jan-Eric Ekberg**, **Ylva Holmberg** och **Jesper Sjöström**. Foto: Håkan Røjder.

Projektledare och professor *Ann-Christine Vallberg Roth* ansvarar för forskningsprojektets design och analyser av data med speciellt fokus på undervisning och sambedömning och har huvudansvar för projektets sammantagna slutsatser.

Docent *Jesper Sjöström* har huvudansvar för innehåll med inriktning mot naturvetenskapernas didaktik/kemididaktik och koppling till hållbar utveckling.

Fil dr *Jan-Eric Ekberg* har huvudansvar för inriktning mot motorik- och rörelsedidaktik och koppling till hälsa.

Fil dr *Ylva Holmberg* har huvudansvar för musikdidaktik.

Universitetsadjunkt *Sverker Aasa* har huvudansvar för teknikdidaktik och digital tråd.

Universitetsadjunkt *Catrin Stensson* har huvudansvar för matematikdidaktik. Vidare är hon koordinator i forskningsprojektet och genomför forskarutbildning mot licentiatexamen inom projektet.

Samtliga är verksamma vid Malmö universitet, Fakulteten för lärande och samhälle.

REFERENSER

- Allal, L. (2013). Teachers' professional judgement in assessment: A cognitive act and a socially situated practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(1), 20-34.
- Alvesson, M. & Sköldberg, 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.
- Andréason, K. & Bärgekörd, G. (2016). *Medveten motorisk träning*. Stockholm: Natur & Kultur Läromedel.
- Areljung, S. (2017). *Utanför experimentlådan: Kunskapsproduktion, tid och material i förskolans naturvetenskapsundervisning*. Umeå: Umeå universitet.
- Arfwedson, G. (1998). *Undervisningens teorier och praktiker: Didactica 6*. Stockholm: HLS förlag.
- 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.
- Barnett, L.M., Lai, S.K., Veldman, S.L., Hardy, L.L., Cliff, D.P., Morgan, P.J., Ridgers, N.D. (2016). Correlates of gross motor competence in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Sports medicine*, 46(11), 1663-1688.
- 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. (1997). 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.
- Berglind, D., Hansson, L., Tynelius, P. & Rasmussen, F. (2017). Levels and Patterns of Objectively Measured Physical Activity and Sedentary Time in 4-Year-Old Swedish Children. *Journal of Physical Activity and Health*, 14(2), 117-122.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Bjurulf, V. (2012). "You'll just have to practice until you find your own way to do it!" – A narrative study about how teaching is carried out in technical vocational education. *NorDiNa*, 8(1), 17-25.
- Bjurulf, V. (2017). *Teknikdidaktik i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, C. & Ahlskog-Björkman, E. (2017). Approaches to teaching in thematic work: early childhood teachers' integration of mathematics and art. *International Journal of Early Years Education*, 1-14. Elektroniskt tillgänglig, 2017-03-15: <http://www-tandfonline-com.proxy.mah.se/doi/abs/10.1080/09669760.2017.1287061>
- Björklund, C. & Pramling Samuelsson, I. (2018). Undervisning, lek, lärande och omsorg – förskolans hörnsten. I S. Sheridan & P. Williams (red.), *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt* (ss.100-112). Stockholm: Skolverket.

- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Botö, K., Lantz-Andersson, A. & Wallerstedt, C. (2017). "Ja tycker om B" – Barns deltagande i läs- och skrivundervisning i förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 2(5), 78-99.
- Brante, G. (2016). Allmän didaktik och ämnesdidaktik - en inledande diskussion kring gränser och anspråk. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 2(1), 52-68.
- Broström, S. (2012). Curriculum in preschool: Adjustment or a possible liberation? *Nordic Early Childhood Education Research*, 5 (11), 1-14.
- 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.
- Carlgrén, 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.
- Chambers, B., Cheung, A. & Slavin, R. (2016). Literacy and language outcomes of comprehensive and developmental-constructivist approaches to early childhood education: A systematic review. *Educational Research Review*, 18, 88-111.
- Comenius, J. A. (1632/1989). *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.
- Dalgren, S. (2017). *Att göra pedagogisk praktik tillsammans: Socialt samspel i förskolans vardag*. Linköping: Linköpings universitet.
- 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, Tromsö: University of Tromsö.
- Eidevald, C., Engdahl, I., Frankenberg, S., Lenz Taguchi, H. & Palmer, A. (2018). Omsorgsfull och lekfull utbildning och undervisning i förskolan. I S. Sheridan & P. Williams (red.), *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt* (ss. 81-91). Stockholm: Skolverket,
- Ekberg, J.-E. (2016). What knowledge appears as valid in the subject of Physical Education and Health? A study of the subject on three levels in year 9 in Sweden. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3), 249-267.
- 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.
- Fleer, M., Gomes, J. & March, S. (2014). Science learning affordances in preschool environments. *Australian Journal of Early Childhood*, 39(1), 38-48.
- 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>
- Guo, Y., Wang, S., Hall, A., Breit-Smith, A. & Busch, J. (2016). The effects of science instruction on young children's vocabulary learning: A research synthesis. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 359-367.
- 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>
- Gustavsson, L. & Thulin, S. (2017). Lärares uppfattningar av undervisning och naturvetenskap som innehåll i förskolans verksamhet. *Nordic Studies in Science Education, NorDiNa*, 13(1), 81-96.
- Harju-Luukkainen, H. & Kultti, A. (red.) (2017). *Undervisning i flerspråkig förskola*. Malmö: Gleerups.
- 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.
- Hestbaek, L., Andersen, S. T., Skovgaard, T., Olesen, L. G., Elmose, M., Bleses, D., Andersen, S.C. & Lauridsen, H. H. (2017). Influence of motor skills training on children's development evaluated in the Motor skills in PreSchool (MiPS) study-DK: study protocol for a randomized controlled trial, nested in a cohort study. *Trials*, 18(1), 400.
- Holfelder, B., & Schott, N. (2014). Relationship of fundamental movement skills and physical activity in children and adolescents: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4), 382-391.
- Holmberg, Y. (2014). *Musikskap: Musikstunders didaktik i förskolepraktiker*. Diss. Malmö: Malmö högskola.
- Holmqvist Olander, Mona (red.) (2013). *Learning study i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Ingerman, Å. & Wickman, P.-O. (2015). Towards a teachers' professional discipline. In P. Burnard, B.-M. Apelgren, & N. Cabaroglu (Eds.), *Transformative teacher research: In theory and practice for the C21st* (pp. 167-179). Rotterdam: Sense Publishing.
- Ishimine, K & Tayler, C. (2014). Assessing Quality in Early Childhood Education and Care. *European Journal of Education*, 49(2), 272-290.
- Insulander, E. & Svärde Åberg, E. (2014). Vilken kunskap erkänns i det systematiska kvalitetsarbetet? Om oförenliga tankestilar 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>

Jonsson, A., Williams, P. & Pramling Samuelsson, I. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärare*, 5(1), 90-109.

Johansson, E. M. (2016). *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Josefson, M. (2018). *Det ansvarsfulla mötet: En närhetsetisk analys av omsorgens innebörder i förskolan*. Stockholm: Stockholms universitet.

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.

Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I M. Uljens (red.), *Didaktik* (ss. 215–228). Lund: Studentlitteratur.

Lenz-Taguchi, H. (2010/2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerup.

Lenz Taguchi, H. & Palmer, A. (2017). Dokumentation för lärande. SEMLA: Socioemotionellt och materiellt lärande i förskolan. I A.-L. Lindgren, N. Pramling & R. Säljö (red.), *Förskolan och barns utveckling: Grundbok för förskollärare* (ss. 245-259). 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.

Ljung-Djärf, A., Magnusson, A., & Peterson, S. (2014). From doing to learning: Changed focus during a pre-school learning study project on organic decomposition. *International Journal of Science Education*, 36(4), 659-676.

Lpfö 98 (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: Reviderad 2016*. 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.

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. (2014). *Necessary Conditions of Learning*. London: Routledge.

Mascolo, M.F. & Fischer, K. (2015). Dynamic Development of Thinking, Feeling and Acting. I Lerner, R. M., Leventahl, T. & Bornstein, M.H. (red) *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Theory and Method*. Hoboken, NJ: Wiley, (kapitel 4).

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.
- Nilsson, P.M. (2017-11-16). Så kan den svenska modellen gå på export, *Dagens industri*, Ledaren, s. 2.
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2012). *Starting Strong III. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- 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)
- OECD (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD. Elektroniskt tillgänglig, 2017-06-21: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/starting-strong-2017_9789264276116-en#page71
- 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.
- Palmer, A., Unga, J. & Hultman, K. (red.) (2017). *Svindlande matematik: Estetik, lek och utforskande i förskolan*. Malmö: Gleerup.
- Peirce, C. S. (1903/1990). *Pragmatism och kosmologi: Valda uppsatser i översättning av Richard Matz och med inledning av Margareta Bertilsson och Peder Voetmann Christiansen* [Pragmatism and cosmology: selected essays translated by Richard Matz and with introduction by Margareta Bertilsson and Peder Voetmann]. Göteborg, Sweden: Daidalos.
- Piek, J. P., McLaren, S., Kane, R., Jensen, L., Dender, A., Roberts, C. & Straker, L. (2013). Does the Animal Fun program improve motor performance in children aged 4-6 years?. *Human movement science*, 32(5), 1086-1096.
- Persson, S. (2015a). *Likvärdighet i förskolan – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Persson, S. (2015b). Delstudie 4: Pedagogiska relationer i förskolan. I Ingegerd Tallberg Broman (red.). *Förskola: Tidig intervention – SKOLFORSK* (ss. 117-135). Stockholm: Vetenskapsrådet. <https://publikationer.vr.se/produkt/forskola-tidig-intervention/>
- 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*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringsbeslut (2017-04-20). *Uppdrag om en översyn av läroplanen för förskolan*. U2016/05591/S U2017/01929/S. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- 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/Utreddingar/Rapporter-fran-riksdagen/Hur-kan-ny-kunskap-komma-till-_HooWRFR10/

Rolle, C. (2017). What is Right? What is wrong?: Music Education in a World of Pluralism and Diversity. *Philosophy of Music Education*, 25(1), 87-99.

Rosenqvist, M. M. (2000). *Undervisning i förskolan?: En studie av förskollärarstudenternas föreställningar*. (Stockholm Studies in Educational Sciences, 27). Stockholm: HLS Förlag.

Rubinstein Reich, L., Tallberg Broman, I. & Vallberg Roth, A.-C. (2017). *Professionell yrkesutövning i förskola – kontinuitet och förändring*. Lund: Studentlitteratur.

Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.

Sæbbe, P.-E. & Pramling Samuelsson, I. (2017). Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør de ikke det i barnehagen?. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, 14(7), 1-15.

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.

Sheridan, S. & Williams, P. (red.) (2018). *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Silverman, D. (Ed.) (2011). *Qualitative Research: Issues of Theory, Method and Practice* (3rd ed). Los Angeles: Sage.

Sjöström, J. (2018). *Allt mer forskning om naturvetenskap i förskolan*. Professionsvetenskaplig artikel publicerad 20 februari 2018: <https://liu.se/artikel/allt-mer-forskning-om-naturvetenskap-i-forskolan> (elektronisk resurs)

Sjöström, J., & Eilks, I. (2018). Reconsidering different visions of scientific literacy and science education based on the concept of Bildung. In: Y. Dori, Z. Mevarech, D. Baker (eds.), *Cognition, Metacognition, and Culture in STEM Education* (pp. 65-88). Dordrecht: Springer.

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>

Skolinspektionen (2016a): *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse 2015-2017: Delrapport 1*. Elektroniskt tillgänglig 2016-04-13: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2016/forskolerapport1.pdf>

Skolinspektionen (2016b). *Förskolans pedagogiska uppdrag – Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. Elektroniskt tillgänglig 2016-10-17: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/forskolan-ped-uppdrag/rapport-forskolans-pedagogiska-uppdrag.pdf>

Skolinspektionen (2017a). *Förskolans arbete med jämställdhet*. Lund: Skolinspektionen.

Skolinspektionen (2017b). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse 2015-2017. Delrapport 11*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen (2017c). *Huvudmannens styrning och ledning av förskolans kvalitet*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen (2018). *Slutrapport: Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (2009-03-30). *Förslag till förtydliganden i läroplan 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). *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.

Stensson, C. (2017). *Vad kännetecknar matematikundervisning i förskola?: Textanalys av förskollärares och chefers skriftliga tankar år 2016*. Malmö: Malmö högskola.

Sullivan, A. & Bers, M. (2016). Robotics in the early childhood classroom: Learning outcomes from an 8-week robotics curriculum in pre-kindergarten through second grade. *International Journal of Technology & Design Education*, 26(1), 3-20.

Sundqvist, P. (2016). *Teknik i förskolan är inte något nytt, men idag är vi mera medvetna om vad vi kallar teknik: Personalens beskrivningar av teknik som innehållsområde i förskolan*. Västerås: Mälardalens högskola.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. Abingdon, Oxon, England: Routledge.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

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.

Uljens, M. & Ylimaki, R. (2017). *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik – Non-affirmative Theory of Education*. Dordrecht: Springer.

UNESCO (2012). *Shaping the education of tomorrow: The 2012 Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development. Abridged*. Paris: UNESCO. Elektroniskt tillgänglig, 2016-04-05: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002166/216606e.pdf>

Utbildningsdepartementet (2011). *Förskolans ställning och pedagogiskt uppdrag stärks: Faktablad (U11:008)*. Stockholm: Regeringskansliet.

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

- Vallberg Roth, A.-C. (2017a). (Meta)Theoretical gateways in studies on assessment and documentation in preschool – a research review with a Scandinavian focus. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, 14(3), 1-20.
- Vallberg Roth, A.-C. (2017b). Att flerstämmigt undervisa och sambedöma. I L. Rubinstein Reich, I. Tallberg Broman och A.-C. Vallberg Roth, *Professionell yrkesutövning i förskola – kontinuitet och förändring* (ss. 241-256). Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A.-C. (2017c). Bedömning, utvärdering och uppföljning – utmaningar för förskolan. I A.-L. Lindgren, N. Pramling & R. Säljö (red.), *Förskolan och barns utveckling: Grundbok för förskollärare* (ss. 261-278). Malmö: Gleerup.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- 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.
- Wang, A., Firmender, J., Power, J. & Byrnes, J. (2016). Understanding the program effectiveness of early mathematics interventions for prekindergarten and kindergarten environments: A meta-analytic review. *Early Education and Development*, 27(5), 692-713.
- Wassrin, A. (2016). Challenging Age Power Structures: Creating a Public Sphere in Preschool through Musicking. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 15(5), 25-50.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard Univ. Press.
- Wickman, P.-O. (2016). *Didaktik: Lärares professionsvetenskap*. PPT vid Workshop Malmö högskola, 2 november, 2016.
- Wyatt, T. & Chapman-De-Sousa, B. (2017). Teaching as interaction: Challenges in transitioning teachers' instruction to small groups. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 61-70.
- Young, S. (2016). Early childhood music education research: An overview. *Research Studies in Music Education. Society for Education, Music and Psychology Research*, 38(1), 9-21.
- 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, G. & Vallberg Roth, A.-C. (2012). *Utvärdering i förskolan – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

BILAGA: FLERSTÄMMIG META- TEORETISK INGÅNG – MÖJLIGA EXEMPEL PÅ UNDERVISNING 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 & Sköldbäck, 2008; Åsberg, 2000/2001). Beroende på ansats och ingång framträder undervisning, bedömning och dokumentation med skiftande innebörd (se Vallberg Roth, 2015a). Det finns en betydande variation inom varje metateoretisk och vetenskapsfilosofisk riktning och avsnittet gör inga anspråk på att vara heltäckande, utan kan mer ses som en introduktion av vissa tendenser gällande undervisning, bedömning och dokumentation baserad på vetenskapsfilosofisk variation.

Mätteoretiska studier, utifrån positivistiska närmänden, 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 11 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 mätsäkra 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 (till exempel 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 mätsäkra 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 bestämmningar. 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)⁷, leder till övergången från konstruktivistisk till socialkonstruktionistisk grund för bedömning och dokumentation.

MELLAN KONSTRUKTIVISTISK OCH SOCIAL- KONSTRUKTIONISTISK GRUND FÖR BEDÖM- NING, DOKUMENTATION OCH UNDERVISNING

Inom samhällsvetenskap har socialkonstruktionistiska perspektiv en lång tradition. Med publiceringen av *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge* (Berger & Luckmann,

⁷ 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.

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 (till exempel 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 (till exempel 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, 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). "Fenomen" avser det som visar sig, det som kan iakttas, och "logi" betyder lära. Fenomenologi kan då avse läran om det som visar sig (ibid). Bedömning och dokumentation som styrning och konstruktion kan exemplifieras med studier som belyser makt och marknadsperspektiv (till exempel Andersson & Fejes, 2014; Lundahl & Folke-Fichtelius, 2010; Löfdahl & Pérez, 2010).

I exempelvis sociokulturella perspektiv (till exem-

pel Säljö, 2000; Wertsch, 1991) sker bedömning för lärande i interaktion och samspel med omgivningen, lärandesituationen och lärandemiljön (till exempel Hattie & Timperley, 2007; Lindström, 2006; Sadler, 1989). Intresse kan då snarare riktas mot kvalitativa omdömen baserade på en mångfald av kriterier än på kunskaper som kan bedömas i termer av "rätt" eller "fel" och återkoppling är ett viktigt inslag i bedömning för lärande (till exempel Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989). 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), "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-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. Som lärandeobjekt inkluderas 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 tanke-redskap och minnesstöd. Utifrån konstruktionistisk grund kan poängen kanske snarare röra sig om "flera medelsäkra" bedömningar utifrån en mångfald av dokumentationsformer (jfr Black & Wiliam, 2006;

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).

Grettve, Israelsson & Jönsson, 2014), än om ”mät-säkra” bedömningar som var idealet utifrån mät-teoretisk 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 bedömningstillfäl-len. Det är i stället bra att genomföra och utgå från flera bedömningar av samma kunskaper, förmågor och erfarenheter, men utifrån olika sätt så att för-skollärare har ett mångsidigt underlag att utgå från. I formativt syfte används bedömningsinformation i lika hög utsträckning för forandet av barnets kun-skapsutveckling som i forandet av barns möjlighet att lära i undervisningsmiljöer (Lindberg & Hirsch, 2015). Så bedömning i formativ mening kan inte isole-ras från kontext, undervisning och lärandevillkor.

I pragmatiskt perspektiv som också kan referera till fenomenologi (till exempel Carlgren & Nyberg, 2015; Dewey & Bentley, 1949; Hedefalk, 2014; Peirce, 1903/1990), utvecklas kunskapen i och ge-nom 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 obser-veras – 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 in-volverade 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 presen-teras i första kapitlet i föreliggande referensmaterial. Pragmatiska perspektiv leder över i poststrukturellt närmande som tas upp i nästföljande avsnitt.

Utbildningsforskare har, enligt Skolverket (2012), påpekat att konstruktionismens intresse för mellan-mänskliga relationer och sociala samspel inte räcker till för att förstå lärande. Enligt ett av Skolverket ut-givna stödmaterial (2012) introduceras en alternativ grund för pedagogisk dokumentation. Reaktionen på att konstruktionismen inte räcker till för att för-stå individers lärande leder till en postkonstruktionistisk grund för dokumentation och bedömning.

POSTKONSTRUKTIONISTISK GRUND FÖR BEDÖMNING OCH DOKUMENTATION

Postkonstruktionistisk och poststrukturell ingång
(till exempel 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 es-sentiellt, utan snarare som en dynamisk process, en kraft som moduleras inifrån situationen, i händel-sens ögonblick (ibid). Bedömning och återkoppling som immanent värdering kan här ses som samhand-ling i symmetriska socio-materiella och icke-anthro-pocentriska relationer (vilket kan jämföras med sociokulturellt perspektiv som anses vara antropo-centrisk i meningen att det mänskliga är utgångs-punkten 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 (rotnätverk som kvickrotens eller svampmycel)¹⁰. Materiella och per-formativa agenter som är delaktiga i lärandeproc-esserna kan vara: papper, lera, sand, klossar, möbler, med mera. Exempel på dokumentation och värde-ring 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 till-blivelse 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 be-rättelse tydligt se att barnen inte var ”ler-utforskande” 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 för-ändrades vid det andra tillfället. (Skolverket, 2012, s. 38)

Med en postkonstruktionistisk ingång överges tankar om naturen, varandet och kunskapsskapandet 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 vidare-utvecklar och sammanför konstruktionismen och realismen (alltså ett postkonstruktionistiskt och postrealistiskt tänkande) som tillsammans blir en agentisk realism” (Lenz Taguchi, 2010/2012, s. 25).

10 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 oförutsäg-bara banor. (Skolverket, 2012, s. 27).

I sammanhanget görs hänvisning till fysikern Barad (2012) som konstruerar begreppet "intra-aktion":

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 referensmaterial.

Postkonstruktionistiskt och postrealistiskt tänkande leder över i en återhållsam realism (med dokumenterbarhet i fokus), som gör åtskillnad mellan varat (ontologi) och vetandet (epistemologi). Det är 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 erfar 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 relativt 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 fakta-baserade undervisningsprincipen som exemplifieras i Hedefalks studie (2014) som återfinns i det inledande kapitlet i föreliggande referensmaterial.

En del studier visar "att barns frågor kan besvaras med en motfråga från läraren eller inte besvaras alls" (Thulin, 2011,¹¹ s. 99). Lärare kan återkoppla

11 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).

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.

BEDÖMNING MELLAN RELATIVISTISKA OCH REALISTISKA 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"¹²) också baserat på ontologisk och epistemologisk grund. Detta kan vara viktigt som redskap för att analysera hur olika metateoretiska 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 sammanfatta och samspelande former. "Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra" (Lpfö 98, 2016, s 6). Det kan handla om att expandera professionell kompetens för informerade val som medger att lärare kan variera strategier för bedömning och dokumentation. Strategierna kan röra sig mellan metateoretiska riktningar som kan sammanfattas enligt följande (Alvesson & Sköldberg, 2008; Åsberg, 2000/2001):

- Relativistiska riktningar kan beskrivas som relationella, där varat och vetandet är relaterat och sammanfogat. Här ses kunskap och vetande som något historiskt och socialt betingat och är därmed relativt till sin karaktär. Det finns ingen absolut sanning, verkligheten är konstruerad.
- Realistisk riktning kan i stället göra åtskillnad mellan varat (det som finns) och vetandet (det vi vet). Det existerar en verklighet som kan erfaras utan att det går att korrigera den med tankekraft. En relativistisk hållning, som ut-

trycks i termer av det inte finns något "sant" eller "falskt", "rätt" eller "fel", kan då kritiseras.

Beroende på vilken fråga och kunskapsform som är i fokus kan lärare röra sig mellan olika grunder. 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 relativistiska och realistiska, där de relativistiska 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 praktiketeorier 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).

12 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).

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