

Lnu Licentiate No. 14, 2018

Värdeladdade utvärderingar

– en diskursanalys av förskolors systematiska kvalitetsarbete

Marita Davidsson



LINNAEUS UNIVERSITY PRESS

Värdeladdade utvärderingar

*– en diskursanalys av förskolors
systematiska kvalitetsarbete*

Licentiatuppsats
Marita Davidsson

**VÄRDELADDADE UTVÄRDERINGAR – EN DISKURSANALYS AV
FÖRSKOLORS SYSTEMATISKA KVALITETSARBETE**

Licentiatuppsats, Institutionen för pedagogik, Linnaeus University, Kalmar,
2018

Lnu Licentiate No. 14, 2018

ISBN: 978-91-88761-66-8 (tryckt) 978-91-88761-67-5 (pdf)

Utgiven av: Linnaeus University Press, 351 95 Växjö

Tryck: Copycenter, Linnaeus University, Växjö

Abstract

The overarching interest of this licentiate thesis is directed towards values as they are discursively constructed in systematic quality work in preschool. The aim of the study is to contribute with knowledge about the values discursively expressed in systematic quality work in preschool and how these can, in turn, be understood in relation to current quality work contexts. Values, as understood in the study, are assumptions about something good, desirable and worth aiming at and are seen as socially constructed in a specific societal, cultural and historical context. Discourse can be interpreted as a certain way of talking about and understanding values where language represents a specific meaning context.

Fairclough's critical discourse analysis has been applied to critically examine and make visible what values and discourses are expressed in the systematic quality work in preschool, as well as their mutual relations. In addition, Ball's performativity concept has been used. The empirical material consists of 17 preschools' documented systematic quality work in the form of evaluations conducted during the 2014-2015 school year.

The value practice emerging from the analysis of the evaluations carries a complexity in that values appear to overlap and may thus be hard to separate. Values are both explicitly and implicitly expressed. What is highlighted as desirable can be categorized within five areas: competence, democracy, ethics, disciplination and efficiency.

The result shows that a goal rational, a market-oriented, a relational, a morally oriented and a development psychology discourse are included in the order of discourse that exercises power over the values that are expressible and over the way this is done. The analysis clearly demonstrates the predominance of the goal rational discourse, while the influence of the development psychology discourse seems to be limited with regard to what is considered desirable in the organization. It also emerges that there is a power structure where the goal

rational and the market-oriented discourses seem to include and articulate the other discourses within the order of discourse.

In a long-time perspective, preschool activities appear to have passed from development psychology rationality to goal rationality. For preschool children this transformation may have entailed that currently the strongly emphasized welfare aspect of the organization tends towards a strong emphasis on competence. These values stand out in the evaluations as two opposite poles, which may indicate a swing of the pendulum from one side to the other.

Innehållsförteckning

Förord.....	5
Inledning.....	7
Syfte och forskningsfrågor.....	10
Studiens disposition	11
Ett systematiskt kvalitetsarbete som styrning, utveckling och kunskap om verksamheten.....	13
Utvärdering i det systematiska kvalitetsarbetet i förskolan.....	13
Från planering till kvalitetsarbete.....	14
Kvalitetsvändningen.....	15
Utvärdering – en integrerad del i det systematiska kvalitetsarbetet i förskolan	16
Systematiskt kvalitetsarbete – ett samhälleligt uppdrag.....	18
Systematiskt kvalitetsarbete i praktiken	20
Förskollärares ansvar och arbetslagets uppdrag	20
Förskolechefens ansvar.....	21
Dokumentation som styrning	24
Sammanfattning	26
Värdepedagogisk forskning i förskolan.....	27
Teoretiska ansatser i tidigare forskning om värden.....	28
Värden som policy och praktik	28
Värdefält	31
Omsorgsetiska värden.....	31
Demokratiska värden	32
Disciplinerande värden	35
Kunskapsvärden.....	36
Sammanfattning	37
Kritisk diskursanalys – teoretisk och metodologisk utgångspunkt.....	39
Kritisk diskursanalys.....	40
En tredimensionell diskursmodell.....	41
Värden.....	42
Diskurs	42
Makt, ideologi, hegemoni	43
Performativitet	44
Sammanfattning	45
Studiens genomförande	47
Val av förskolor	47
Det empiriska materialet	48
Faircloughs tredimensionella diskursanalytiska modell som analysprocess.....	49
Text.....	50
Diskursiv praktik	52

Social praktik.....	53
Studiens kvalitet och trovärdighet	55
Etiska aspekter.....	55
Studiens trovärdighet och generaliserbarhet.....	56
Resultat.....	57
Förskolans systematiska kvalitetsarbete som värdepraktik.....	58
Uttryck för kompetens.....	58
Uttryck för demokrati.....	72
Uttryck för etik.....	79
Uttryck för effektivitet.....	84
Uttryck för disciplin.....	88
Sammanfattning.....	89
Förskolans systematiska kvalitetsarbete som diskursiv praktik.....	91
Målrationell diskurs.....	91
Marknadsorienterad diskurs.....	93
Relationell diskurs.....	94
Moraliskt orienterad diskurs.....	96
Utvecklingspsykologisk diskurs.....	97
Sammanfattning.....	98
Relationen mellan värden och diskurser.....	99
Värden och den målrationella diskursen.....	100
Värden och den marknadsorienterade diskursen.....	101
Värden och den relationella diskursen.....	103
Värden och den moraliskt orienterade diskursen.....	104
Värden och den utvecklingspsykologiska diskursen.....	106
Sammanfattning.....	107
Diskussion.....	109
Förskolans systematiska kvalitetsarbete som social praktik.....	109
Den synliggjorda målrationella förskolan.....	115
Implikationer.....	118
Studiens värde och förslag till fortsatt forskning.....	120
Summary.....	123
Background and aim.....	123
Theory and method.....	124
Results and conclusions.....	125
Referenser.....	129
Bilaga 1.....	139

Förord

Forskarstudier på licentiatnivå kan liknas vid en resa, en tågresä där byten av tåg har skett vid olika stationer för att nå målet. Denna resa håller nu på att närma sig sitt slut. En station ska lämnas för att ta mig med till nästa destination. En känsla av tomhet och saknad infinner sig efter denna resa samt en förväntan inför nya mål. Denna resa hade dock aldrig blivit av om det inte vore för ett antal personer som på olika sätt bidragit till resan.

Till att börja med vill jag rikta ett stort tack till de tolv kommuner/stadsdelsförvaltningar som deltog i programmet Små barns lärande och som därigenom har gett förutsättningar för och möjliggjort min forskarutbildning och denna studie. Jag vill också tacka mina närmaste chefer genom dessa år och övriga kollegor vid Utbildningsförvaltningen i Jönköpings kommun som gjort det möjligt för mig att kombinera studier och skrivande med mina övriga arbetsuppgifter.

Fyra personer som har varit betydelsefulla under resan är mina licentiandkollegor och medresenärer Rebecka Lindberg, Frida Lindroth, Katarina Nilfyr och Malin Virtanen. Tack för att ni följt med på tågresan, både fysiskt och bildligt, och gjort denna resa till vad den blivit med alla glada skratt och diskussioner om de prövningar som studierna och skrivandet medfört.

Till mina handledare Anette Emilson och Lotta Bjervås. Ni har hela tiden stöttat mig och nu i slutet av resan har er uppmuntran varit ovärderlig. Lotta, tack för att du som biträdande handledare har granskat mina texter framför allt utifrån ett kritiskt diskursanalytiskt perspektiv. Anette, du som varit min handledare under hela resan, tack för din skarpa och kritiska granskning av både innehåll och form av mina ibland ganska komprimerade texter. Tillsammans har ni bidragit till min hjälp att föra arbetet framåt.

Några stopp under resan har varit de seminarier då manuset till uppsatsen har granskats. Först vill jag tacka Maria Hedlin, som vid planeringsseminariet tog sig an studiens plan och bidrog med värdefulla och konstruktiva tankar i en inledande fas. Därefter vill jag tacka Jan Håkansson, som vid halvtidsseminariet gav intressanta synpunkter på hur texten kunde utvecklas. Till sist riktas även ett tack till Daniel Sundberg, som läste manuset inför slutseminariet och gav konstruktiva kommentarer inför slutförandet av studien. Ett tack även till övriga som kommenterat manuset vid dessa tillfällen. Jag vill också passa på att rikta ett tack till Eva Johansson, som under en kurs vid ett tidigt skede av studierna gav konstruktiv kritik för att föra texten framåt.

Det finns också många andra personer i min omgivning som har inspirerat och bidragit till studien på olika sätt både på Linnéuniversitetet och i andra sammanhang. Med risk för att glömma någon nämner jag inga namn utan riktar ett tack till er alla!

Sist men inte minst blir mitt tack till familjen! Ni kanske inte har bidragit till så många reflektioner kring studien, men ni har alla medverkat till att jag har lämnat mina studier för en stund. På så sätt har ni bidragit till att jag ibland har fått komma ut på perrongen och se andra vyer, vilket gjort att jag har fått distans till studien. Tack Jesper och Katta, Anna och Olof samt Petter och Jeanie! Tack Christer för att du tålmodigt har låtit mitt skrivande uppta så mycket tid såväl under kvällar som helger.

Nu står jag förväntansfull på perrongen, redo för nya äventyr, och undrar vad nästa resa ska föra med sig!

Bankeryd maj 2018

Inledning

Det övergripande intresset i föreliggande licentiatuppsats riktas mot värden och diskurser, så som dessa uttrycks i förskolans systematiska kvalitetsarbete. Värden förstås i denna studie som antaganden om något gott, önskvärt och eftersträvansvärt (Halstead & Taylor, 2000). Värden ses som socialt konstruerade i ett visst samhälleligt, kulturellt och historiskt sammanhang (se Fairclough, 1992). Diskurs kan förstås som ett visst sätt att tala om och förstå världen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000), där språket representerar ett visst meningssammanhang.

Läroplanen för förskolan Lpfö 98 (Skolverket, 2010) reviderades 2010 och infördes tillsammans med en ny skollag (SFS 2010:800) som nya styrdokument för förskolan 2011. I den nya skollagen är kravet på kvalitetsredovisning borttaget. Istället finns skrivningar om att ett systematiskt kvalitetsarbete ska genomföras, i vilken verksamheten ska följas upp, utvärderas och utvecklas. Förskolans uppdrag så som det är formulerat i läroplanen och skollagen är politiskt föreskrivet och är formulerat som mål och riktlinjer. Det är dessa mål och riktlinjer som ska ligga till grund för såväl förskolans arbete som inriktningen på det systematiska kvalitetsarbetet (Skolverket, 2011). På så sätt styrs förskolans arbete mot en förväntad utveckling, där det systematiska kvalitetsarbetet blir ett instrument för detta arbete. I förskolans systematiska kvalitetsarbete kommer värden diskursivt till uttryck, vilka kan antas både speglar och påverkar den verksamhet som barn erbjuds i förskolan. Därmed kan det innehåll som formuleras i kvalitetsarbetet bidra till den verksamhet som barn erbjuds i förskolan.

Den svenska förskolan bygger på en nordisk förskoletradition, med en socialpedagogisk policy där omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet (Åsén & Vallberg Roth, 2012). I denna finns en stark tilltro till förskolans pedagogik och förskolan ses som ett första steg i det livslånga lärandet. Internationellt sett brukar denna helhet, där utbildning och omsorg ingår, beskrivas som en modell: *educare* (OECD, 2001, 2006). Det engelska

begreppet består då av orden *education* och *care* och beskriver den relation mellan utbildning och omsorg som den nordiska förskoletraditionen syftar till. Dels handlar syftet om ett pedagogiskt uppdrag och dels handlar det om ett omsorgsuppdrag om barnet när vårdnadshavare arbetar eller studerar.

År 1998 fick den svenska förskolan sin första läroplan, Lpfö98 (Utbildningsdepartementet, 1998), och i och med det blev förskolan mål och resultatstyrd. Efter dess införlivande i förskolans verksamhet har Skolverket (2004, 2008) genomfört utvärderingar två gånger, en gång efter fem år och en gång efter tio år. Den första utvärderingen gjordes för att belysa hur förskolan utvecklats efter reformen och studera reformens betydelse för denna utveckling (Skolverket, 2004). Den andra utvärderingen handlade om vilket genomslag förskolereformen hade i verksamheten och vilka konsekvenser den fick (Skolverket, 2008). Utvärderingarna visar att reformen har fått stort genomslag och att förskolans verksamhet har tagit två olika riktningar. Dels har en skolförberedande bedömningspraktik vuxit fram. I denna praktik finns ett ökat användande av utvecklingsplaner samt kartläggnings-, diagnos- och bedömningsmaterial av vilka merparten omfattar språk och språkutveckling. Dels har en praktik vuxit fram där det skett en fördjupning av arbetet inom läroplanens olika målområden. I denna praktik synliggörs ett intersubjektivt barn där sammanhanget med barngruppen, miljön och pedagogens förhållningssätt framhålls för barns utveckling och lärande (Skolverket, 2008).

Heckman (2000), som är amerikansk professor och nobelpristagare i ekonomi, argumenterar för att tidig utbildning ger goda effekter. Han menar att lärande föder lärande, vilket gör att investeringar i förskoleåldern förväntas ge goda effekter vid senare skolgång och yrkesliv. Det skulle då bli lönsamt både för individen och för samhället att investera i tidig utbildning. Enligt Heckman visar sig tidiga investeringar särskilt lönsamma vad gäller kognitiva förmågor medan icke-kognitiva förmågor och motivation kan förbättras vid senare åldrar. Dock påpekar han att tidiga investeringar i både kognitiva och icke-kognitiva förmågor samt motivation är lönsamma. I många moderna länder förefaller förskolans praktik inriktas mot alltmer skolliknande aktiviteter med särskilt fokus på literacitet och matematik, vilket syns i formuleringar av mål och innehåll (Broström, 2012). Förändringar i förskolans utbildning kan härledas till ekonomiska intressen. Broström (2012) redogör för en tendens i europeiska länder mot en ökning i att använda standards och manualer, en användning av enkla mellannivåer för mål och kriterier som mäter barns utveckling, en variation av värderings- och testmetoder, och implementering av kvalitetsarbete där förskollärare görs ansvariga för arbetet. Vallberg Roth (2010) beskriver denna bedömnings- och dokumentationspraktik i termer av en transnationell trend. Styrningen innebär då att regleringar inriktas på att granska lokala praktiker, vilket medför ökade krav på dokumentation, utvärdering och standardisering. Den transnationella rörelsen över världen

utvecklas genom nätverk av expertis där ledordet är ”best practice” (Vallberg Roth, 2009, s 202). På den lokala förskolan blir kompetenser i teknik och dokumentation viktiga att ha med sig i sin förskolläraryrkeprofession för att kunna synliggöra praktiken (Löfdahl & Pérez Prieto, 2010). I det här sammanhanget varnar Biesta (2009 s 43) för att fastna i att värdera det som är mätbart, istället för att mäta det vi värderar. Han menar att frågan om utbildningens syfte har kommit i skymundan i en tid av mätning och bedömning.

I förskolans reviderade läroplan (Skolverket, 2010) har strävansmålen inom områdena språk, matematik samt teknik och naturvetenskap förtydligats och stärkts, vilket riktar uppmärksamheten i förskolan mot barns kunskapsförmågor. Värderna av kunskapsrelaterad karaktär tycks därmed framträda allt starkare i förskolans kontext. Språk, matematik samt teknik och naturvetenskap blev också centrala områden i Skolverkets implementeringsinsatser tillsammans med det systematiska kvalitetsarbetet som formulerades som uppföljning, utvärdering och utveckling i läroplanen. I en tid av ökad bedömning av praktiken gör dessa områden, tillsammans med att ett systematiskt kvalitetsarbete ska genomföras, att det uppstår frågor om vilken mening och vilka konsekvenser detta kan få för barnen i förskolan.

I skrivandets stund har Skolverket fått i uppdrag av regeringen att göra ännu en översyn av förskolans läroplan (Skolverket, 2017) och ett förslag till en reviderad läroplan har lämnats till regeringen under våren 2018 (Skolverket, Dnr: 2017:783). Skolverket framhåller att sedan den nuvarande läroplanen skrevs för snart 20 år sedan har mycket förändrats i förskolan och samhället. Syftet med revideringen är att öka kvaliteten i undervisningen i förskolan och förskolans målpuppfyllelse (Utbildningsdepartementet, 2017). I förslaget har bland annat begreppet undervisning och förskollärares ansvar förtydligats (Skolverket, Dnr: 2017:783).

Mot denna bakgrund blir det väsentligt att granska de värden och diskurser som förskolan både omges av men också är medskapare av. Johansson, Fugelsnes, Ianke Mørkeseth, Röthle, Tofteland och Zachrisen (2015) framhäver värden i förskolan som ett forskningsområde i behov av mer kunskap. De menar att det syns en förskjutning i vad som eftersträvas. Samhällsförändringar med ökade krav på resultat, som även har inverkan på förskolan, kan leda till att omsorgs- och kompetensvärden utmanas av en strävan efter akademisk kunskap och effektivitet (Johansson, Fugelsnes, Ianke Mørkeseth, Röthle, Tofteland & Zachrisen, 2015). I denna licentiatuppsats har arbetet avgränsats till att granska det som formuleras som eftersträvansvärt i förskolans systematiska kvalitetsarbete. Ytterligare en avgränsning i sammanhanget är att förskolans systematiska kvalitetsarbete begränsas till utvärderingar av förskolans verksamhet som en del i detta arbete. Forskning om just utvärderingar av förskolan, framhåller Åsén och Vallberg Roth

(2012), som ett område med kraftigt behov av ny kunskap. Utvärdering innehåller värderande moment av verksamheten som analyseras i relation till de nationella målen, vilket resulterar i förskolans måluppfyllelse. Föreliggande studie kan därmed bidra till att synliggöra samband i förskolan mellan värden och ökade krav på resultat. Licentiatuppsatsen avser därmed att bidra med kunskap om de värden som kommer till uttryck i förskolans systematiska kvalitetsarbete. Dessa värden bidrar i sin tur till de diskurser som kommer till uttryck i förskolans systematiska kvalitetsarbete, liksom diskurserna bidrar till de värden som framträder. I fokus för studien står således en diskursiv praktik där utgångspunkten är att meningsskapande är något som både konstrueras och villkorar den vardagliga praktik som blir rådande för barn i förskolan.

Syfte och forskningsfrågor

Licentiatuppsatsens övergripande intresse är att analysera hur värden konstrueras diskursivt i förskolans systematiska kvalitetsarbete. Syftet är att bidra med ökad kunskap om värden som diskursivt kommer till uttryck i förskolans systematiska kvalitetsarbete och hur dessa värden kan förstås i relation till samtida sammanhang av kvalitetsarbete. Här görs en avgränsning av studieobjektet till att enbart analysera förskolans utvärdering av verksamheten som en del i förskolans dokumenterade systematiska kvalitetsarbete.

Studien avser att besvara följande forskningsfrågor:

- Hur kommer värden till uttryck i utvärderingar av förskolans verksamhet?
- Vilka diskursiva mönster och diskurser konstitueras i utvärderingarna av förskolans verksamhet?
- Hur kommer relationen mellan värden samt mellan värden och diskurser till uttryck i utvärderingar av förskolans verksamhet?

I studien undersöks de värden som kommer till uttryck i förskolans systematiska kvalitetsarbete samt relationen mellan dessa och hur de ingår i olika sammanhang, som kan ge uttryck för spänningsfält där också motstridiga förhållanden kan råda. Teoretisk och metodologisk utgångspunkt tas i kritisk diskursanalys där diskursiva och sociala praktiker kan ses i ett sammanhang utifrån ett bredare samhällsperspektiv. Ett antagande görs att det som artikuleras som eftersträvansvärt konstruerar diskurser och konstrueras av diskurser. Diskurser kan förstås som meningsskluster, där ett visst sätt att tala och tänka råder och där förutsättningar för vad som blir möjligt att säga skapas (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Diskurser ger på så sätt riktning för vad som blir möjligt att säga i förskolans utvärdering. Det som sägs formuleras då ofta som en ”sanning”, förgivettaganden eller sunt förnuft. I förskolans

systematiska kvalitetsarbete formuleras det som eftersträvas och bildar de synliggjorda värden. Dessa värden uttrycks explicit. Värden kan också uttryckas implicit, det vill säga vara outtalade. Fokus i denna studie är de värden som diskursivt kommer till uttryck både explicit och implicit i förskolans systematiska kvalitetsarbete.

Förskolans utvärdering, som en del i det systematiska kvalitetsarbetet, är dels en tillbakablick på förskolans verksamhet, dels blickar den framåt genom formulerade utvecklingsåtgärder som förbättrar förutsättningarna för barns möjligheter till utveckling och lärande. Diskursiva mönster i utvärderingen kan på så sätt ses som medskapare av förskolans verksamhet och därmed också som bidragande till förutsättningar för barns utveckling och lärande i förskolan.

Studiens disposition

I inledningen introduceras studien samt studiens syfte och frågeställningar. Därefter följer till att börja med en bakgrund till studien: *Ett systematiskt kvalitetsarbete som styrning, utveckling och kunskap om verksamheten*. Detta avsnitt avser att ge en kontext till förskolans systematiska kvalitetsarbete i allmänhet och utvärderingar i synnerhet. På så sätt bildar bakgrunden också ett bredare sammanhang för de värden och diskurser som uttrycks i kvalitetsarbetet. För att sätta in värden i förskolans sammanhang presenteras därefter tidigare forskning om värden i förskolans kontext, *Värdepedagogisk forskning i förskolan*. Sedan följer en redogörelse över den teoretiska och metodologiska utgångspunkt som valts för studien, Faircloughs (1992,2003) kritiska diskursanalys. I detta stycke presenteras även de centrala teoretiska begrepp som används i studien liksom hur de används. Begrepp som värden och diskurs definieras samt begreppet performativitet som har hämtats från Stephen Ball (2003,2012) för att analysera vilken betydelse krav på kvalitetsarbete kan ha för synliggörandet av förskolan. Därefter, i avsnittet *Studiens genomförande*, görs en beskrivning av val av förskolor och det empiriska materialet. I detta kapitel beskrivs också analysstegen i Faircloughs tredimensionella analysmodell: text, diskursiv praktik och social praktik. I resultatdelen redovisas sedan *Förskolans systematiska kvalitetsarbete som värdepraktik*, så som den visar sig i textanalysen av utvärderingarna, och *Förskolans systematiska kvalitetsarbete som diskursiv praktik* samt de relationer som finns mellan värden och diskurser. Slutligen diskuteras *Förskolans systematiska kvalitetsarbete som social praktik* i relation till bakgrunden och tidigare forskning. Uppsatsen avslutas med pedagogiska implikationer samt studiens värde och några förslag till fortsatt forskning.

Ett systematiskt kvalitetsarbete som styrning, utveckling och kunskap om verksamheten

Förskolans systematiska kvalitetsarbete kan förstås som en praktik där värden artikuleras. Detta kapitel syftar till att ge en bakgrund till studien. Förskolans utvärdering och systematiska kvalitetsarbete placeras då i en historisk och samhällelig kontext. Bakgrunden bildar på så sätt också ett sammanhang för de värden som diskursivt kommer till uttryck i förskolans systematiska kvalitetsarbete. Till att börja med ges en definition och beskrivning av fenomenet utvärdering samt en kortfattad historisk tillbakablick från planering till kvalitetsarbete. Därefter görs en övergripande beskrivning av kvalitetssäkring som en internationell rörelse, som efter det följs av en redogörelse för förskolans systematiska kvalitetsarbete som ett samhälleligt uppdrag. Förskolans utvärdering beskrivs sedan med utgångspunkt i Skolverkets (2012a, 2015) stödmaterial som en integrerad del i förskolans systematiska kvalitetsarbete. Avslutningsvis förs ett resonemang om dokumentation som styrning.

Utvärdering i det systematiska kvalitetsarbetet i förskolan

Av förskolans systematiska kvalitetsarbete är det textdokumentation i form av utvärderingar som studeras i föreliggande studie, då med fokus på de värden och diskurser som framställs däri. Utvärdering definieras i sammanhanget som att granska och värdera särskilt utvalda områden i verksamheten gentemot överenskomna kriterier som syftar till en djupare analys och förståelse (Åsén & Vallberg Roth, 2012).

Utvärdering som begrepp är en översättning av engelskans evaluation, där förstavelsen e kommer från latinets æ. Grundbetydelsen är värdering, kvalitativ bedömning, av något (Franke-Wikberg & Lundgren, 1980). Utvärdering kan ses som ett retrospektivt sätt att styra verksamheten (Åsén &

Vallberg Roth, 2012). I utvärdering tittar man bakåt för att värdera och förklara det som har hänt. Utifrån denna tillbakablick kan sedan åtgärder genomföras för att förbättra verksamheten. Enligt Åsén (2015) vet lärare ofta vad som ska utvärderas och hur utvärderingen ska gå till, men inte varför utvärderingen görs eller vad den ska användas till. Det finns tre framstående motiv till utvärdering (Franke-Wikberg & Lundgren, 1980; Vedung, 2002). Det första handlar om att kunna kontrollera och styra verksamheten. Utvärderingen ska då ge en bild av hur verksamheten uppnår de mål som är satta för den. Det andra motivet syftar till att förändra eller utveckla verksamheten. Utvärderingen ska då ge underlag om verksamheten för att främja en förbättring av den. Ett tredje motiv innebär att få upplysning och kunskap om verksamheten. Utvärderingen ger i detta fall en bättre förståelse för verksamhetens strukturer och processer (Franke-Wikberg & Lundgren, 1980; Vedung, 2002). Haug (2003) menar att kontrollaspekten utgår från en summativ utvärdering, som visar på de resultat som uppnåtts. Utvecklingsaspekten, som utgår från formativ utvärdering, ger information om tillståndet vid en viss tidpunkt för fortsatt utveckling. Det finns ett samband mellan utökad kontroll och decentralisering, vilket framträder i en verksamhet såsom förskolan, där ansvaret övergått från staten till kommunerna (Åsén & Vallberg Roth, 2012). Åsén och Vallberg Roth menar dock att för att kunna styra och utveckla en målstyrd verksamhet, behövs både kontroll, förändring och kunskap om den. I föreliggande studie förstås begreppet utvärdering både som att blicka tillbaka på verksamheten och att blicka framåt. Det innebär att tillbakablicken kritiskt granskar verksamheten, för att få kunskap om den att utgå från i en framtidsytande förändring av den.

Från planering till kvalitetsarbete

I den svenska förskolan har utvärdering som styrning vuxit fram ur de planeringar som genomfördes på 1980-talet, då verksamheten styrdes genom ett framtidsperspektiv. Under utbyggnadsåren på 60- och 70-talen hade förskolan en stark statlig styrning med detaljerade regler för verksamhetens inre organisation och yttre utformning (Åsén & Moberg, 2015). Tillsynsansvaret låg då hos socialstyrelsen, vilka främst genomförde kontroller av förskolans strukturella förutsättningar. Den pedagogiska verksamheten fick mindre uppmärksamhet. I ”Den första arbetsplanen för förskolan”, som gavs ut av Socialstyrelsen 1976, finns ett avsnitt om planering, där dagliga iakttagelser och observationer av barnen beskrivs. 1987 gav Socialstyrelsen ut ”Det pedagogiska programmet” med ett avsnitt om utvärdering och utvecklingsplan. I programmet redovisas en relation mellan utvärdering, planering och utveckling av verksamheten. När förskolan fick sin första läroplan 1998, betonas i regeringens förord vikten av metoder för utvärdering med relation till målen för verksamheten och dessas bidrag till

verksamhetsutveckling (Åsén & Moberg, 2015). Ett kvalitetsarbete blev tydliggjort med förordningen om kvalitetsredovisning inom skolväsendet som började gälla 1997 (Myndigheten för skolutveckling, 2003). Då hade förskolan ännu inte tillhörighet i skolväsendet. Förordningen föreskrev att en kvalitetsredovisning skulle genomföras som säkerställde kvaliteten i skolan. Denna skulle utgå från lokala utvecklingsbehov i den lokala arbetsplan som varje skola gjorde. Kvalitetsredovisningen reglerades 2002 till att även gälla förskolan. Den blev också mer statligt styrd genom enhetliga utvecklingsområden som utgår från målen i läroplanerna och skolans kursplaner. Med den reviderade läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) och den nya skollagen (SFS 2010:800), som började gälla 1 juli 2011, slopades kvalitetsredovisningen och ersattes av att ett systematiskt kvalitetsarbete ska genomföras. Den tidigare regleringen av kvalitetsredovisningen kunde upphöra, menade Skollagsberedningen (Utbildningsdepartementet, Ds 2009:25), då krav på att utvärdera skolans kvalitet skärpts genom bland annat utökning av inspektionsverksamheten. Kvalitetsredovisningen hade, enligt Skollagsberedningens förslag, haft varierande kvalitet och snarare varit beskrivningar av verksamheten än värderingar av resultatet. I förslaget avses kvalitetsarbetet leda till förbättringar genom att dokumentationen av det kan bilda underlag för bedömningar av verksamhetens förutsättningar och resultat. Dessa kan sedan utgöra underlag för prioriteringar och insatser för ökad målluppfyllelse. Ett kapitel om uppföljning, utvärdering och utveckling tillkom i förskolans reviderade läroplan. Detta kapitel beskriver förskolans lokala arbete utifrån de nya skrivningarna i skollagen om ett systematiskt kvalitetsarbete.

Kvalitetsvändningen

Inledningsvis nämndes att den svenska förskolan bygger på en pedagogik där fostran, omsorg och lärande bildar en helhet. Dess tradition är sprungen ur en nordisk läroplanstradition, där utvärderingar av verksamheten fokuserar på de förutsättningar för utveckling och lärande som förskolan bidrar med (Åsén & Vallberg Roth, 2012). De två utvärderingar som Skolverket (2004, 2008) genomfört av förskolans verksamhet efter läroplanens införande 1998, visar ett närmande mot den anglosaxiska traditionen. Inom denna finns ett mer skolliknande innehåll med större fokus på individuella kunskaper och färdigheter samt tester av dessa.

Utbildningen i Sverige är, som tidigare påpekats, mål- och resultatstyrd. Internationellt har en rationellt baserad styrning genom mål och resultat spridits från den privata sektorn till den offentliga sektorn (Segerholm, 2012). Detta har fört med sig en ökning av olika standarder, manualer och mål för att mäta barns utveckling. En variation av värderings- och mätningssystem som

syftar till en kvalitetssäkring på en känslig marknad, har också spridits från näringslivet till utbildningssektorn. Haug (2003) härleder kvalitetssäkring och kvalitetsutveckling till den ökande globaliseringens effekter. Förskolan ses då som en marknad, där en viktig faktor för styrningen av förskolans utveckling blir konkurrens. Vallberg Roth (2010) menar att denna ökning av mätning och värdering kan ses som en transnationell trend i samhället, där kvalitetssäkring riktas mot den lokala praktiken genom utvärderingar. Den transnationella trenden blir till en rörelse över världen som sprids genom nätverk av experter där det ledande ordet är ”best practice” (Vallberg Roth, 2009 s 202). Vad som värderas som eftersträvansvärt blir argument för reformer (Sahlin Andersson, 2000). Internationella organisationer (ex. OECD) påverkar nationella reformer genom kriterier som får en normativ och värderande roll. Metoderna för kvalitetssäkring förändras sedan och anpassas efter den lokala praktik där de ska användas (Segerholm, 2012). I den lokala praktiken, i detta fall förskolan, görs förskollärare ansvariga för att implementera det systematiska kvalitetsarbetet, vilket för med sig ökade krav på dokumentation men också på en ökad teknisk kompetens för att kunna synliggöra förskolans verksamhet (Broström, 2012). Förändringarna mot en ökad dokumentation och bedömning av praktiken för att kvalitetssäkra den kan härledas till ekonomiska intressen. Dessa visar sig i formuleringar av förskolans mål och innehåll, som då riktas mer mot vad barn ska kunna inom literacitet, matematik samt naturvetenskap och teknik. Dessa förändringar visar sig också i internationella mätningar inom utbildningssektorn såsom till exempel PISA, TIMSS. Förändringarna från 1990-talet och framåt som genomgått utifrån reformer med inslag av kvalitet, ser Nyttell (2006) som en utveckling från kvalitet som en idé till en kvalitetsregim. Han menar att kvalitetsidéns innehåll och form har utvecklats ”och blivit till en dominerande ordning i den statliga styrningen” (Nyttell, 2006 s 161).

Utvärdering – en integrerad del i det systematiska kvalitetsarbetet i förskolan

Enligt skollagen (SFS 2010:800, 4 kap 3-4 §§) ska ett systematiskt kvalitetsarbete genomföras såväl på huvudmannanivå som på enhetsnivå. Med de nya skrivningarna i styrdokumentet, har också stödmaterial för kvalitetsarbetet tagits fram av Skolverket, dels Allmänna råd med kommentarer Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet (2012a), och dels Kvalitetsarbete i praktiken (2015). Dessutom har ett riktat material till förskolan tagits fram som stöd i dokumentationsarbetet: Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan: Pedagogisk dokumentation (Skolverket, 2012b). I stödmaterialen ges, till skillnad mot i skollagen, en mer konkret beskrivning av hur det systematiska kvalitetsarbetet ska genomföras. Med anledning av att studieobjektet i föreliggande studie är förskolans

utvärdering som en del av det dokumenterade systematiska kvalitetsarbetet, ges i det följande en sammanfattning från Skolverkets (2012a, 2015) beskrivningar av systematiskt kvalitetsarbete.

Kvalitetsarbetet syftar, enligt Skolverket (2012a, 2015), till att identifiera och prioritera utvecklingsområden för att uppfylla de nationella målen samt att skapa delaktighet och dialog om måluppfyllelsen och om orsakerna till eventuella brister. Det systematiska kvalitetsarbetet framställs som en helhet och som en cyklisk process där de olika faserna följer upp, analyserar, planerar och genomföra ingår (Skolverket, 2012a). Dessa faser ska ses som en helhet där varje fas är beroende av den förra och påverkar den nästkommande. Inriktningen i kvalitetsarbetet är de nationella målen samt att detta arbete ska dokumenteras.

Den första fasen som Skolverket (2012a) beskriver är att följa upp frågan ”var är vi” (Skolverket, 2012a s 25). Skolverket menar då att resultat och måluppfyllelse ska följas upp och leda till en nulägesbeskrivning. I nulägesbeskrivningen redogörs för förutsättningar för verksamheten och hur den genomförs samt relateras dessa till de nationella målen och hur de har lett till måluppfyllelse. I fasen följa upp skriver Skolverket (2012a s 26) ”att det utöver uppföljning även genomförs utvärderingar avseende huvudmannens samlade verksamhet inom särskilt identifierade områden”. I Skolverkets (2012a) stödmaterial definieras de centrala begreppen uppföljning och utvärdering både som sammanlänkade och som olika. Uppföljning innebär, enligt Skolverket (2012a), en ständigt pågående process i det systematiska kvalitetsarbetet då saklig information om verksamhetens förutsättningar, genomförande och resultat fortlöpande samlas in. Informationen som samlas in kan innehålla både kvantitativa och kvalitativa data. Utvärdering beskrivs av Skolverket som en samlad bedömning utifrån underlag som framkommit i uppföljning som görs vid särskilda tillfällen med värderande moment samt innehåller en analys i relation till de nationella målen som vägledning för det fortsatta utvecklingsarbetet. Utvärderingen har därmed värderande inslag och genererar en nulägesbeskrivning av förskolans verksamhet som grund för det fortsatta arbetet. Utvärderingen innefattar också en analys, vilket är en del av kvalitetsarbetet i nästa fas.

Nästkommande fas i Skolverkets stödmaterial för kvalitetsarbetet, där analysen ingår som moment, svarar på frågeställningen ”vart ska vi?” (Skolverket, 2012a s 25). Enligt Skolverket inriktas arbetet i denna fas mot att bedöma förskolans kvalitet i förhållande till de nationella målen i läroplanen (Skolverket, 2012a, 2015). Förskolans förutsättningar och verksamhetens genomförande analyseras och bedöms då utifrån hur de påverkat resultat och måluppfyllelse. Syftet med analysen, menar Skolverket, är att leda till en nulägesbedömning med identifierade utvecklingsområden och mål.

Skolverket (2012a) beskriver därefter fasen planera som fokuserar ”hur gör vi” (Skolverket, 2012a s 25). Enligt Skolverkets stödmaterial planeras och dokumenteras i denna fas hur utvecklingsåtgärder ska genomföras med utgångspunkt i föregående fas nulägesbedömning. Planeringen ska omfatta både mål, förutsättningar, metoder och processer som leder till nästa fas, vilken handlar om att genomföra förskolans verksamhet. Dokumentation från denna fas ska då, enligt Skolverket (2015), bidra med konkreta beskrivningar av verksamhetens genomförande som svarar på frågan ”hur blev det” (Skolverket, 2015 s 19). Denna bildar tillsammans med övrig dokumentation underlag för vidare kvalitetsarbete (Skolverket, 2015). Därmed är det systematiska kvalitetsarbetet tillbaka till den första fasen och fortgår kontinuerligt.

I föreliggande studie är avsikten att samla in och med intresset riktat mot värden och diskurser analysera dokumentation från förskolors utvärderingar. Dokumentation från utvärderingar kan förstås, med hänvisning till Skolverket (2012a), som en del i kvalitetsarbetet som utgörs av en samlad bedömning av verksamheten med värderande moment och analys i relation till de nationella målen, vilken leder till utvecklingsområden och mål.

Systematiskt kvalitetsarbete – ett samhällligt uppdrag

För förskolan började nya styrdokument gälla den 1 juli 2011. En ny skollag (SFS 2010:800) samt en reviderad läroplan för förskolan (Skolverket, 2010) understryker att ett systematiskt kvalitetsarbete ska bedrivas, vilket ersätter den tidigare gällande kvalitetsredovisningen. Skollagen (SFS 2010:800) reglerar att utbildningen systematiskt och kontinuerligt planeras, följs upp och utvecklas på såväl huvudmanna- som enhetsnivå och att detta arbete dokumenteras. Det är förskolechefen som ansvarar för att kvalitetsarbetet genomförs på enhetsnivå. Förskollärare och övrig personal ska medverka i kvalitetsarbetet, men även barn och deras vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta.

Läroplanen för förskolan innefattar en mer specifik beskrivning av hur det systematiska kvalitetsarbetet ska genomföras i förskolan (Skolverket, 2011). Kontinuerligt och systematiskt ska förskolans kvalitet dokumenteras, följas upp, utvärderas och utvecklas. I läroplanen preciseras förskollärares ansvar för verksamhetens genomförande liksom att hela arbetslaget utför arbetet. Inriktningen på det systematiska kvalitetsarbetet är de skrivningar som finns i skollagen samt de nationella mål som finns i läroplanen (SFS 2010:800). Dessa skrivningar visar därmed på den förväntade kvalitetsutvecklingen.

Läroplanen tydliggör att det är verksamheten som ska vara i fokus i det systematiska kvalitetsarbetet (Skolverket, 2011). Vilken måloppfyllelse förskolans verksamhet har, ska värderas utifrån hur väl den arbetar i riktning mot dessa mål, både utifrån hur varje barns förmågor utvecklas och i förhållande till de åtgärder som vidtas (Skolverket, 2011). Förskolans systematiska kvalitetsarbete är därmed både tillbakablickande och framåtsyftande (Håkansson, 2013).

Läroplanens mer specifika framställning av förskolans systematiska kvalitetsarbete innefattar riktlinjer för förskolan att både följa, dokumentera och analysera barns lärande och utveckling och samtidigt följa, dokumentera och utvärdera den pedagogiska verksamheten. Insulander och Svärden Åberg (2014) ser det som ett dualistiskt uppdrag som ger utrymme för motstridiga förhållningssätt. I läroplanens skrivning finns både ett målrationalistiskt förhållningssätt och ett som handlar om meningsskapande. Åsén och Moberg (2015) menar att denna läroplanstext ger utrymme för olika tolkningar. Dels har kommuner hävdad att barns kunskaper måste mätas för att verksamhetens kvalitet ska vara möjlig att mäta. Ett sådant synsätt har kritiserats av Skolverket och Skolinspektionen, då de menar att det strider mot läroplanens intentioner. Dels har forskning visat att barns kunskaper inte kan relateras endast till verksamhetens kvalitet, utan kan också bland annat bero på hemmets förutsättningar (Åsén & Moberg, 2015).

I Skolverkets allmänna råd med kommentar Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet (2012a) beskrivs kvalitetsarbetet syfta till att de nationella målen för utbildningen ska uppfyllas samt till att skapa delaktighet och dialog om måloppfyllelsen och om orsakerna till eventuella brister. De nationella målen, som uttrycks i syftet, avser de mål som skrivs i skollag och läroplan. Ytterst handlar dessa om att varje barn ska erbjudas en likvärdig utbildning av hög kvalitet (Skolverket, 2012a). I läroplanen står det att ”syftet med utvärdering är att få kunskap om hur förskolans kvalitet, dvs. verksamhetens organisation, innehåll och genomförande kan utvecklas så att varje barn ges bästa möjliga förutsättningar för utveckling och lärande” (Skolverket, 2011, s 14). Insulander och Svärden Åberg (2014) menar att förskolan ofta saknar den systematik kring kvalitetsarbetet som behövs för att utveckla förskolans verksamhet. Den information som samlas in om verksamheten inriktas främst på individuella barn. Kvalitetsarbetet ger dock sällan svar på frågor som hur information, och analysen av den, relaterar till verksamheten som helhet eller hur verksamheten behöver förändras (Insulander & Svärden Åberg, 2014).

Systematiskt kvalitetsarbete i praktiken

Forskning visar hur förskolans kvalitetsarbete har utvecklats utifrån skolans kvalitetsarbete som norm (Lager, 2010; Johansson, 2016). Lager (2015) beskriver en utbildningsdiskurs som har spridits till förskolans kvalitetsarbete genom mallar och modeller som är utformade i enlighet med skolans innehåll och mål. Denna skolifiering av kvalitetsarbetet syns tydligast på kommunal nivå, medan det i förskolans vardagliga sammanhang har vuxit fram olika former för dokumentation (Lager, 2015).

Johansson (2016) beskriver bedömning som en del av kvalitetsbedömningen av förskolan, vilken ingår i styrningen av förskolans verksamhet mot önskad riktning. I det arbetet ställs förskolechefer och förskollärare ansvariga för att utveckla förskolans verksamhet i enlighet med läroplanens intentioner och mål. Kvalitet i förskolan relateras till förskolans värdegrund och uppdrag, uttryckta som strävansmål och riktlinjer i läroplanen för förskolan, och hur väl förskolan arbetar mot dess riktlinjer (Skolverket, 2016). I följande studie analyseras hur värden diskursivt uttrycks i förskolans systematiska kvalitetsarbete. Det är således den lokala förskolan som har producerat det systematiska kvalitetsarbetet. Nedan beskrivs förskolans inre arbete med det systematiska kvalitetsarbetet som genomförs av arbetslaget, förskollärare och förskolechef.

Förskollärares ansvar och arbetslagets uppdrag

Förskolans läroplan omfattar särskilda riktlinjer för förskollärare och arbetslag, som ger förskolläraren ansvar för att kvalitetsarbetet genomförs (Skolverket, 2016). Det innebär att förskollärare är ansvariga för ”att varje barns utveckling och lärande kontinuerligt och systematiskt dokumenteras, följs upp och analyseras för att det ska vara möjligt att utvärdera hur förskolan tillgodoser barnens möjligheter att utvecklas och lära i enlighet med läroplanens mål och intentioner” och ”att dokumentation, uppföljning och analys omfattar hur barns förmågor och kunnande kontinuerligt förändras inom målområdena i förhållande till de förutsättningar för utveckling och lärande som förskolan bidrar med” (Skolverket, 2016, s 14-15). Det är alltså inte barnen som ska bedömas utan verksamheten. I Skolverkets skrivningar framgår en komplexitet som följer av att samtidigt synliggöra barns individuella kunnande. Avsikten är således att dokumentation, uppföljning och analys i det systematiska kvalitetsarbetet ska leda till att förskolans kvalitet och barns möjligheter till utveckling och lärande ska utvecklas.

Det systematiska kvalitetsarbetets huvudsakliga arbete, det vill säga att följa upp, utvärdera och dokumentera barns utveckling och förskolans kvalitet, genomförs i det arbetslag som är ansvariga för en barngrupp (Håkansson, 2017). Det är dock dokumentation och utvärdering samt olika funktioner i det

arbetet som arbetslagen i huvudsak fokuserar i kvalitetsarbetet (Sheridan, Williams & Sandberg, 2013). Förskollärare lyfter fram dokumentationen som ett sätt att synliggöra barnens lärande och att synliggöra arbetet med lärande på förskolan (Johansson, 2016). Dokumentationen vilar på vetenskaplig grund, menar de, och kräver därför professionell kunskap som fordrar utbildning och erfarenhet. Dokumentationen är på så sätt statushöjande för förskollärare.

En studie av Sheridan, Williams och Sandberg (2013) visar att förskolans dokumentation har gått från att inriktas på barns göranden till deras lärande i relation till läroplanens målområden. Styrdokumentens förändringar har därmed påverkat den dokumentation som genomförs i förskolan. Två olika perspektiv synliggörs i studien: ett perspektiv utgår från en utvecklingspsykologisk tradition, där dokumentationen är inriktad mot vad barn kan eller inte kan, och ett sociokulturellt perspektiv, där dokumentationen är inriktad mot barns lärandeprocesser i relation till förutsättningar för lärande i förskolans miljö. De flesta pedagoger i studien menar emellertid att en förändring har skett från att dokumentera vad barn kan till att dokumentera barns lärande över tid (Sheridan, Williams & Sandberg, 2013). I Johanssons (2016) studie framkommer att i talet om dokumentation och bedömning är barns lärande centralt. Däremot framgår inte lärandeinhållet som lika angeläget. I realiteten riktades den dokumentation och bedömning som genomfördes mot barns beteenden. Mer komplexa relationer mellan barn och lärandeobjekt, pedagogernas tillvägagångssätt och hur lärandemiljön är sammansatt, saknas dock i dokumentationen och analysen (Sheridan, Williams & Sandberg, 2013).

Vallberg Roth (2012) finner att den dokumentation och bedömning som produceras i förskolan kan beskrivas som en transformativ bedömning i en varierad multidokumentation. Förskollärare tycks variera olika former av dokumentation och bedömning, där bedömningen finns invävd i förskolans dokumentationspraktik, även om den inte är uttalad. Dokumentation bidrar till sex olika bedömningsformer: utvecklingspsykologiskt baserade bedömningar, kunskapsinriktade och ibland graderade bedömningar med summativa drag, personlighetsbedömningar, barns självvärderingar, narrativa bedömningar, narrativa och verksamhetsinriktade bedömningar (Vallberg Roth, 2014a). Förskollärarnas bedömning är främst riktad mot barnen och inte mot sig själva. De bedömer då var barnet befinner sig, barnets intressen och kunskaper.

Förskolechefens ansvar

Håkansson (2016) menar, att kravet på ett systematiskt kvalitetsarbete i förskolan i sig själv inte utgör någon garanti för kvalitetsutveckling, professionell utveckling och lärande. Han har genomfört en studie av förskolechefers organisation och ledning av förskolan systematiska

kvalitetsarbete. Förskolechefen har det yttersta ansvaret för kvaliteten på förskolans lokala nivå och har därmed ett särskilt ansvar för förskolans systematiska kvalitetsarbete (SFS 2010:800; Skolverket, 2016). Det framgår i Håkanssons (2016) studie att förskolans styrning, organisation och ledning av det systematiska kvalitetsarbetet är i en utvecklingsfas. Hur förskolan tidigare har arbetat med kvalitet, det vill säga den styrning av kvalitetsarbetet som funnits, har betydelse för hur kvalitetsarbetet kan utvecklas (Lager, 2010). Lager (2015) pekar på, att de normer och genomföranden som finns i förskolans praktik, också bildar förutsättningar för vilka tolkningar och genomföranden som blir möjliga. Även läroplanens formuleringar har relevans för dokumentationen av måluppfyllelse i det systematiska kvalitetsarbetet då inriktningen i kvalitetsarbetet är de nationella målen.

I Håkanssons (2016) studie beskrivs relationen av ansvar för kvalitetsarbetet mellan kommunens ansvar och kontroll som huvudman och förskolechefens ledarskap och organisation på lokal enhetsnivå. I kvalitetsarbetet kan denna relation visa sig i självvärderingar med kvalitetskriterier, gemensamma mål, kvalitetsplaner och lokala mål för förskolan, vilka ska lämnas in till huvudmannen vid ett eller flera tillfällen per år. Många gånger bildar huvudmannens kontroll ett stöd för kvalitetsarbetet på förskolan. Förskolechefen erhåller ofta någon form av respons på kvalitetsarbetet, exempelvis på det inlämnade materialet eller genom diskussion om hur kvalitetsarbetet leds (Håkansson, 2017). I större städer, menar Håkansson (2017), verkar fler och mer varierade procedurer äga rum i kvalitets- och förbättringsarbetet. Här kan det till exempel förekomma kvalitetsbesök, observationer och intervjuer av olika politiska partier. I mindre städer förefaller däremot förskolechefer ha varit mer delaktiga i framtagandet av ett för förskolan gemensamt kvalitetssystem.

Det tar tid att implementera ett kvalitetsarbete och en risk kan vara att formerna för kvalitetsarbetet blir dominerande över innehållet. I Håkanssons (2016) studie framkommer kvalitetsarbetet vara baserat på dokumentation, planer och reflektion. Kvalitetsarbetet beskrivs som en process i vilken innehåll, organisation och metodologi fokuseras och är tidsmässigt styrda (Håkansson, 2017). Former och innehåll för arbetet är då ofta organiserade i en årscykel eller årsplan, i vilken hela eller delar av läroplanen finns jämnt fördelade över året och innefattar former såsom uppföljning, analys, utvärdering, dokumentation, möten och kommunikation i arbetslagen (Håkansson, 2016). Sådana årshjul har visat sig vara framgångsrika och utgör stabiliserande objekt i Lagers (2015) studie.

Innehållsmässigt kan kvalitetsarbetet delvis vara riktat mot de nationella målen och delvis mot kommunalt prioriterade mål (Håkansson, 2017). Hur dessa harmonierar med varandra varierar. Förskolecheferna i studien menar att

oftast är kvalitetsarbetet anpassat utifrån läroplanens intentioner, mål och riktlinjer, och utvecklingsarbetet är riktat mot dessa (Håkansson, 2016). En avgränsning av målen i läroplanen görs ofta på förskolenivå utifrån läroplanens rubriker, exempelvis Normer och värden, Utveckling och lärande, Barns inflytande och delaktighet.

En utmaning i arbetet är läroplanens krav att följa och dokumentera barns utveckling och förändrade kunnande. En del förskolor använder ett projekterande eller temainriktat arbetssätt, där dokumentationen, istället för att fokusera läroplansmål för barns utveckling och lärande, relaterar till intressen och kunskapsområden som ingår i arbetet. Dokumentation, som förskolans systematiska kvalitetsarbete vanligast baseras på, fokuserar på barns lärandeprocesser och intressen relaterat till läroplanens strävansmål (Håkansson, 2016).

En begränsning i arbetet, enligt förskolecheferna, är förskolepersonalens varierande kunskap och förståelse för varför ett systematiskt kvalitetsarbete ska genomföras (Håkansson, 2016). I organisationen av det systematiska kvalitetsarbetet har förskolechefen ofta delegerat specifikt ansvar till olika personer för att följa och stödja sitt eget och andra arbetslags kvalitetsarbete på förskolan och på andra förskolor såsom till exempel pedagogiska coacher, pedagogiska handledare eller pedagogiska utvecklare (Håkansson, 2017). En förskolechef kan också ha organiserat kvalitetsarbetet i utvecklingsgrupper med olika innehållsliga teman. Förskolepersonalen blir i varierande grad involverade i det övergripande systematiska kvalitetsarbetet med dokumentation och rapportering till huvudmannen (Håkansson, 2017). Oftast medverkar lednings- eller utvecklingsgrupp i det arbetet. En strategi, som förskolecheferna har, för att kommunicera sina förväntningar i arbetslaget, är att ge arbetslaget feedback på kvalitetsarbetet. Inför feedbacken är det viktigt för förskolecheferna att utveckla sin egen kunskap om arbetet i barngruppen och kvaliteten i det arbetet, för att ha en empirisk bas att bygga feedbacken på.

För det systematiska kvalitetsarbetet förefaller förskolecheferna ha långsiktiga strategier (Håkansson, 2017). Strategierna består av organisatoriska lösningar, långsiktigt innehåll och systematisk användning av metoder och verktyg. I Håkanssons studie framkommer att en stor del av de organisatoriska lösningarna handlar om att skapa förutsättningar och strukturer för ett kvalitetsarbete genom delegation. Ett långsiktigt innehåll kan både betyda att arbeta med vissa områden, som högläsning, och prioriterade läroplansmål eller enhetens prioriterade mål. Mål kan också riktas till såväl barn som förskolepersonal och ibland är dessa mål identiska. Systematisk användning av metoder och verktyg beskrivs som viktigt av förskolecheferna. Det ses dock som svårt att både analysera barns utveckling och kvalitet i förskolans verksamhet. En möjlighet med att dokumentera arbetet utifrån olika aspekter,

framhåller förskolecheferna, kan vara att förskolepersonalen hittar olika material som ger en djupare förståelse för arbetet (Håkansson, 2017).

Dokumentation som styrning

Dagens förskola beskrivs som performativ med en öppenhet för insyn, kontroll och konkurrens, vilket kan medverka till förändring och förbättring av verksamheten (Löfdahl & Pérez Prieto, 2010). Denna öppenhet möjliggör kontroll uppifrån och insyn från föräldrar. Informationen om förskolans verksamhet bidrar till konkurrens om presumtiva ”kunder”, dvs. barn och deras vårdnadshavare, och på så sätt utgör denna information en grund för vårdnadshavarnas val av förskola. För att tillfredsställa kraven från externa bedömare, blir vissa delar av verksamheten synliggjorda och andra inte, vilket bidrar till att institutionella berättelser konstrueras i förskolans dokumentation. Dessa institutionella berättelser innefattar uttryck för ”vad förskolan är och borde vara” (Löfdahl & Pérez Prieto, 2010, s 73). På så sätt kan berättelserna bli ett styrinstrument som medverkar till formandet av den pedagogiska verksamheten. Även utvärderingskriterier kan bli ett sådant styrinstrument för vad som blir väsentligt i verksamheten. Det innebär att det snarare blir utvärderingskriterierna, istället för uppsatta mål, som kommer att ange inriktningen av verksamheten (Karlsson Vestman, 2001).

Ferraris (2015) använder begreppet *documentality*, på svenska dokumentalitet, utifrån ett ontologiskt perspektiv. Med det avser han att dokumentation skapar vår sociala verklighet. Ferraris menar att sociala objekt är sociala akter, vilket kräver minst två personer. För att sociala objekt ska finnas kvar i våra minnen, behöver de registreras som någon form av bevis, såsom till exempel vid namngivning och bröllop, till skillnad mot stenar och andra naturliga ting som finns kvar. När vi gör något, som vi inte registrerar, finns det bara i vars och ens minne. De sociala objekten delas in i dokumentationer som är starka, som inskriptioner av handlingar (”as inscriptions of acts” enligt Ferraris, 2015), och i dokumentationer som är svaga, som registrering av fakta (”as recording as facts” enligt Ferraris, 2015). Starka dokument är sådana som har makt och verkar på omvärlden, till exempel biljetter och kontrakt, medan svaga dokument har mer informativ makt som till exempel en förbrukad biljett som kan användas som alibi. I det dokumentationsarbete och systematiska kvalitetsarbete som genomförs i förskolan kan stark dokumentation innebära sådan dokumentation som påverkar och utvecklar den verksamheten som bedrivs i förskolan och svag dokumentation blir mer en beskrivning av förskolans verksamhet som inte leder till vidare åtgärder. Dokumentalitet inbegriper, enligt Ferraris (2014), att det som dokumenteras finns och det som inte dokumenteras finns inte. I ett systematiskt kvalitetsarbete kan det medföra att det som är registrerat och dokumenterat blir det som fokuseras i

verksamheten och sedan värderas och åtgärdas. Det som inte är registrerat eller dokumenterat riskerar att inte värderas och att hamna i bakgrunden. I denna studie kan det innebära att de värden som uttrycks i förskolans utvärderingar även kommer att eftersträvas i verksamheten.

Vallberg Roth (2015) räknar upp fyra nivåer där aktörer kan finnas som både kan producera och använda bedömning och dokumentation. De olika nivåerna är mikronivå, där aktörerna kan vara individ, grupp eller verksamhet, institutionell nivå, där aktören kan vara förskola, barnhälsovård eller hem, kommunal/regional nivå, där aktören kan vara kommun eller region, samt makronivå, där aktörerna finns på nationell nivå, inom vetenskap, media, marknad eller global/inter-/transnationell nivå. Det systematiska kvalitetsarbetet kan sägas ha aktörer på alla fyra nivåerna, då exempelvis personal i förskolan ska medverka i kvalitetsarbetet, barn och vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta, ett kvalitetsarbete ska genomföras både på institutionell nivå och på huvudmannanivå samt att det systematiska kvalitetsarbetet regleras på nationell nivå.

Vallberg Roth (2014b) utgår från makronivån när hon analyserar dokumentation och bedömning som en form av styrning av barns utveckling, kunskapsbildning och värden. Styrningen innebär, enligt Vallberg Roth, att barn formas till önskvärda subjekt i förskolan. Följande dimensioner beskrivs som kan vara styrande på en makronivå: policyrelaterad dimension, marknadsstyrd dimension, evidensrelaterad dimension och civilt orienterad dimension. Styrning på en policyrelaterad dimension innebär statlig styrning och har demokratiska anspråk. Den kan exemplifieras med de statligt föreskrivna metoderna systematisk dokumentation, som regleras genom läroplanen för förskolan, samt pedagogisk dokumentation, som skrivs fram i Skolverkets stödmaterial om uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan (2012b). En marknadsstyrd dimension har marknaden med ekonomiska och kommersiella intressen som kännetecken (Vallberg Roth, 2014b). I den marknadsstyrda dimensionen exemplifieras dokumentation av enkäter som mäter kundnöjdhet, till exempel brukarenkäter och föräldraenkäter. I den evidensrelaterade dimensionen framställs vetenskaplig evidens, som har genererats med hjälp av storskaliga randomiserade studier, för att bilda en grund för åtgärder i utbildningspraktiken. Till denna dimension hör de standardiserade och vetenskapligt baserade bedömningsinstrumenten TRAS¹ och StegVis². I en civilt orienterad dimension råder ett intresse för att utbyta erfarenheter. Nätverk eftersöks och bildas, där man samlas kring frivilliga handlingar utifrån intressen, erfarenheter och värderingar. Den civila dimensionen innefattar även barns perspektiv utifrån ett barnperspektiv.

¹ Tidig Registrering Av Språkutveckling

² Ett material som tränar och utvecklar barnens sociala förmåga (för 4-6 år)

Vallberg Roth (2014b) menar att staten i en policyrelaterad dimension är inriktad på individer som medborgare, vetenskapen i den evidensrelaterade dimensionen på individer som studieobjekt, marknaden i den marknadsstyrda dimensionen på individer som kunder och civilsamhället i den civilt orienterade dimensionen på individer som medmänniskor. Ett systematiskt dokumenterat kvalitetsarbete kan i detta sammanhang relateras till en policyrelaterad dimension, då det systematiska kvalitetsarbetet är statligt reglerat genom styrdokumentet läroplan och skollag. Men beroende på hur det systematiska kvalitetsarbetet genomförs och dokumenteras kan det vara möjligt att relatera även till övriga dimensioner. Hur dessa olika dimensioner på en makronivå framträder i utvärderingarna kan säga något om det samhälleliga sammanhang som råder.

Sammanfattning

Sammantaget förefaller förskolans verksamhet och de värden som kommer till uttryck i den, handla om flera olika former av styrning. Förskolans systematiska kvalitetsarbete tycks vara en form, som kan syfta till att kontrollera, ge kunskap om och/eller utveckla verksamheten. På olika nivåer, från mikronivå till makronivå, påverkar olika aktörer vad som dokumenteras i kvalitetsarbetet och hur det dokumenteras. Dessa aktörer påverkas också på en samhällelig nivå, som kan räknas till en makronivå. Vallberg Roth (2014b) menar att dokumentation och bedömning på makronivå, som handlar om en nationell och internationell nivå, utgår från flera dimensioner: policyrelaterad dimension, marknadsstyrd dimension, evidensrelaterad dimension och civilt orienterad dimension. Studien tar teoretisk och metodologisk utgångspunkt i kritisk diskursanalys, vilket gör att styrningen på makronivå visas särskild uppmärksamhet, då denna nivå kan bidra till förståelse av vad som kan vara möjligt och vad som inte är möjligt.

Värdepedagogisk forskning i förskolan

I denna studie är syftet att bidra med ökad kunskap om värden som diskursivt kommer till uttryck i förskolans systematiska kvalitetsarbete och hur dessa värden kan förstås i relation till samtida sammanhang av kvalitetsarbete. Varför är det då intressant att studera värden i förskolans utvärderingar. Innan den frågan besvaras behövs ett resonemang om värden och värdepedagogiska forskning. Värden beskrivs av Johansson, Fugelsnes, Ianke Mørkeseth, Röthle, Tofteland och Zachrisen (2015) inrymmas inom värdepedagogik. Värdepedagogik handlar om värden som barn ges förutsättningar att utveckla förståelse för i den pedagogiska praktiken genom pedagogernas försorg. Värdepedagogik innefattar således både det som skrivs i styrdokumentet och det som sker i förskolans praktik (Johansson m.fl., 2015). Johansson m.fl. framhåller värdepedagogik i förskolan som viktig och som ett område med ett ökat behov av kunskap.

Inom värdepedagogisk forskning kan en åtskillnad göras mellan normativ och deskriptiv värdepedagogisk forskning (Thornberg, 2014). Normativ värdepedagogisk forskning har för avsikt att nå kunskap om hur värdepedagogiskt arbete bör utföras. Det sker ofta med hjälp av teoretisk forskning, men också med empirisk forskning för att visa på vilka värdepedagogiska metoder som fungerar. Deskriptiv värdepedagogisk forskning däremot intresserar sig för vad som sker, exempelvis hur värdepedagogik kommer till uttryck i förskolan eller i styrdokument. Denna studie placeras inom ramen för den deskriptiva värdepedagogiska forskningen. För att sätta in värden i ett sammanhang presenteras i detta avsnitt tidigare forskning om värden i förskolans kontext. Till att börja med redovisas denna forskning med fokus på den teoretiska forskningsansats som valts för den specifika studien samt resultat. Avsikten är att få en bild av vilka teorier som använts och slutsatser som därmed blir möjliga att dra. Därefter presenteras forskning om värden som policy och praktik, följt av forskning som tydligt pekar ut specifika värdefält i termer av: omsorgsetiska värden, demokratiska värden, disciplinerande värden och kunskapsvärden. Avslutningsvis görs en sammanfattning där denna licentiatavhandling ställs i relation till tidigare forskning.

Teoretiska ansatser i tidigare forskning om värden

Thornberg (2014) menar att åtskillnaden mellan normativ och deskriptiv värdepedagogisk forskning inte görs enkelt. Då deskriptiv forskning är normativ igenom att den valda teoretiska ansatsen inte är värdeneutral och att forskaren aldrig är neutral och fri från normativa antaganden. Forskningen finns därmed inbäddad i det sociala, kulturella och historiska sammanhanget. Den teori som forskaren väljer, får också konsekvenser för vilka forskningsresultat som blir möjliga, liksom att de uppfattningar som råder får följder för handlandet i praktiken (Emilson, 2014). Tidigare forskning om värden i förskolan positionerar sig främst inom tolkande och kritiska paradigmen. Den tolkande forskningen intresserar sig för socialt meningsskapande (Alvesson & Deetz, 2000). Inom denna ansats ligger flertalet av de studier som har varit av relevans för denna genomgång. Ett fenomenologiskt perspektiv förefaller vanligt med en datakonstruktion baserad på intervjuer med barn eller lärare för att nå deras uppfattningar, upplevelser eller förståelse av värden (Johansson, Cobb, Lunn-Brownlee, Walker, Boulton-Lewis, & Ailwood, 2014; Boulton-Lewis, Brownlee, Walker, Johansson & Cobb-Moore, 2011). Också observationer har använts för att fånga värden i vardagliga situationer (Ekström, 2007; Löfdahl, 2006; Puroila, Estola & Syrjälä, 2012) och i interaktioner mellan barn och lärare (Bae, 2009). I etnografiska studier handlar den tolkande forskningen om barns vardagliga sociala sammanhang där intresset riktas mot barns agentskap och delaktighet (Löfdahl & Hägglund, 2007; Markström & Halldén, 2009).

Inom kritisk forskning framställs ofta sociala institutioner som formade i ett historiskt perspektiv (Alvesson & Deetz, 2000). Ett mål för den kritiska teorin är att synliggöra asymmetriska relationer för att hjälpa människor att handla bättre. Flera studier om värden positionerar sig inom denna ansats, till exempel läroplansstudier (Broström, 2006; Einarsdottir, Puroila, Johansson, Broström, & Emilson, 2014; Vallberg Roth, 2013) och studier med fokus på kommunikationen av värden. Teorier som använts är Basil Bernsteins teori om klassifikation och inramning (Emilson, & Folkesson, 2006) och Habermas kommunikativa handlingsteori (Linnér, 2005; Emilson, 2007, 2008, 2011; Emilson & Johansson, 2013; Emilson & Pramling Samuelsson, 2014).

Värden som policy och praktik

Orlenius (2014) beskriver arbetet med värden som ett normativt uppdrag, då värden och värderingar finns fastställda och formulerade i förskolans läroplan genom politiska beslut. Han menar att läroplanens intentioner påverkas av rådande samhällsstrukturer och värderingar. Värdeperspektiven och synen på barn har förändrats över tid (Hartman, 2014; Hägglund, 2014). Den värdeförskjutning som skett kan då förstås utifrån en samhällsutveckling från

jordbrukssamhället över industrisamhället till kunskaps- och kommunikations-samhället (Orlenius, 2014). Ett historiskt perspektiv över värdeförskjutningar som skett över tid utifrån rådande samhällsstrukturer ges av Orlenius (a.a. s 72): ”från betoning av solidaritet till individens frihet, från kollektivism till individualism, från stabilitet till flexibilitet, från tradition till förändring, från plikt till utmaning, från orientering mot framtiden till idén om ”carpe diem” (fånga dagen), från smälta in till betydelsen av att synas.”

Värden kan delas upp i offentliga värden och privata värden (Thornberg, 2014). Offentliga värden är sådana värden som finns fastslagna i lagar och är grundläggande för samhället. De ger uttryck för demokratiska principer och mänskliga rättigheter. Privata värden handlar om individuella värden i samhället såsom politiska eller religiösa uppfattningar. Värden kan förstås både ur en social och en individuell dimension (Thornberg, 2014). I en social dimension ses de som gemensamma sociala konstruktioner som bildas i kulturella, historiska och samhällsliga sammanhang. Samtidigt bidrar de sociala konstruktionerna till den individuella dimensionen genom att individen tillägnar sig och internaliserar dem till sina personliga konstruktioner. I förskolan finns värden fastslagna i skollagens (SFS 2010:800) och läroplanens (skolverket, 2016) värdegrund. Inriktningen på förskolans systematiska kvalitetsarbete ska vara läroplanen, vilket således betyder att offentliga värden kan vara de som främst formuleras i utvärderingarna.

Powell (2010), som har studerat värden i engelska policytexter, menar att de teoretiska perspektiv som dessa dokument grundar värden i är motstridiga. Ett strukturalistiskt perspektiv visar sig när det gäller normativa och universella värden och ett postmodernt perspektiv synliggörs genom ett fokus på barns olikheter och i retoriken om det unika barnet.

I Folke-Fichtelius (2008) studie om förskolans formande mellan 1944 och 2008, framträder förskolans uppdrag som omsorg och utbildning. Vallberg Roth (2013) har genomfört en jämförande studie av riktlinjerna i de nordiska ländernas läroplaner ur ett läroplansperspektiv. Den visar att länderna har svårt att utforma begreppen omsorg, fostran och utbildning som en helhet, då alltid något område står framför de andra. I en annan läroplansstudie analyseras hur demokratiska, omsorgs- och kunskapsvärden, uttrycks i de nordiska ländernas läroplaner för förskolan (Einarsdóttir, m.fl. 2014). Två diskurser framträder framför allt i läroplanerna: dels en bild av barnet som subjekt med rättigheter här och nu, dels en bild av barnet som objekt för lärande för framtiden (a.a.).

Värden som förefaller prioriteras i förskolans verksamhet och som utbildningen organiseras runt handlar till stor del om omsorg, rättvisa och rättigheter (Johansson, 2009). Rättigheter har tidigare visats vara av större betydelse för barn, medan omsorg oftare prioriteras bland förskollärare

(Johansson, 2007). Förskolebarn tycks överta de värden, rättigheter och ansvar som finns i sammanhanget på förskolan snarare än att vara aktiva aktörer i konstruktionen av dem (Johansson, Cobb, Lunn-Brownlee, Walker, Boulton-Lewis & Ailwood, 2014). Idén om det aktiva deltagande barnet, där barnen ses som kompetenta sociala aktörer med egna idéer, åsikter, värden och kunskaper, förefaller fortfarande vara långt borta. I verksamheten handlar undervisningen av moraliska värden i första hand om att engagera barn i moraliska aktiviteter och därefter om att förmedla värden (Johansson, Brownlee, Cobb-Moore, Boulton-Lewis, Walker & Ailwood, 2011). Enligt Johansson m.fl. engageras barn sällan i meningsskapande och deltagande lärande av moraliska värden. Den värdepedagogiska delen av undervisningen sker ofta utan professionella övertaganden (Thornberg, 2008; Colnerud, 2014) och genomförs som en reaktion på det som för tillfället händer (Thornberg, 2008). Arbetet med värden förefaller ha ett fokus på barns agerande i den vardagliga verksamheten, och värdepedagogiken tycks ofta omedvetet realiserad. Det har framkommit att förskollärare förstår sin roll i den värdepedagogiska undervisningen som att vara en god förebild, att använda ett språk som barnen förstår, att diskutera värden med barnen, att guida barnens handlingar samt ibland också tillrättvisa barnen (Sigurdardottir & Einarsdottir, 2016). Flera studier pekar på att det saknas ett yrkesspråk som kan ge hjälp i att urskilja vilka värden och vilken metod som är lämplig i olika situationer (Colnerud, 2014; Johansson, Emilson & Puroila, i tryck; Thornberg, 2009). Thornberg (2016) refererar även till värden som explicita och implicita. Explicit värdepedagogik kan ses som didaktiska uttryck i styrdokument samt förskolepersonalens explicita värdepedagogiska intentioner och verksamhet. Implicit värdepedagogik relaterar till en ”dold” läroplan där värden finns implicit inbäddade i förskolans verksamhet och lärarens arbete. Förskolepersonal som verbaliserar och reflekterar över värden i verksamheten, kan utveckla en ökad medvetenhet om värden och etiska aspekter i sitt arbete (Juutinen & Viljamaa, 2016; Puroila m.fl., 2016). I ett holistiskt perspektiv där värden ses som konstruerade i ett sammanhang mellan individer och den övriga kontexten, kan värden inte bara förstås utifrån teoretiska aspekter, utan värden finns involverade i förskolepersonalens handlingar, känslor och olika sätt att kommunicera (Puroila m.fl., 2016). En utmaning för värdepedagogiken är att stödja barns lärande av värden och att uppmärksamma att värden blir kommunicerade i det pedagogiska arbetet. I denna studie kan de värden som uttrycks i utvärderingarna relateras till en explicit värdepedagogik genom didaktiska uttryck och intentioner.

I tidigare studier framkommer ett behov av kompetensutveckling för förskollärare vad gäller moral och värden (Boulton-Lewis, Brownlee, Walker, Johansson, & Cobb-Moore, 2011; Johansson, 2009b). För det första behöver förskollärare kunskap om moraliska begrepp samt normer och värderingar. För det andra behöver förskollärare kunskap för att kunna urskilja den

komplexitet av mening som värden kan innebära i läroplanskontexten. Och för det tredje behöver förskollärare kunskap om de tolkningar och den mening barn ger olika värden och hur de utvecklar och lär moral (Johansson, 2009b).

Värdefält

Tolkningar av värden och värdefältens avgränsningar kan göras på olika sätt, menar Johansson m.fl. (2015). De beskriver värdefälten som överlappade och många gånger svåra att skilja åt. Värden och värdefält kan därmed förstås som komplexa, vilket gör avgränsningar nödvändiga för att kunna identifiera värden och värdefält (Johansson m.fl., 2015). Aktuella värdefält som forskarna visar på är etiska värden, trygghetsvärden, demokratiska värden, självförverkligande värden, disciplinerande värden, effektivitetsvärden och kompetensvärden. Trygghetsvärden och självförverkligande värden kan då ses som nära förbundna med etiska värden. Förutom dessa värden, menar Johansson m.fl., att också andra värden kan komma till uttryck i samspel på förskolan. Vid en genomgång av tidigare studier framträder ett antal värdefält som eftersträvansvärda i förskolan, nämligen: omsorgsetiska värden, demokratiska värden, disciplinerande värden och kunskapsvärden. Nedan redovisas några huvudsakliga karaktäristika inom dessa värdefält.

Omsorgsetiska värden

Omsorgsetiska värden är starkt betonade i förskolans verksamhet enligt tidigare forskning (t.ex. Einarsdottir, m.fl. 2014; Ekström, 2007; Emilson & Johansson, 2009; Karlsson, 2009). I en jämförelse mellan de nordiska läroplanerna framkommer begreppet omsorg mer frekvent i den finska läroplanen än i övriga länder (Einarsdottir m.fl. 2014). Omsorg betonas i de nordiska läroplanerna som viktig för barns lärande. Ekström (2007) har funnit att lärare i förskolan inte gör någon tydlig skillnad mellan begreppen omsorg, fostran och lärande, utan dessa begrepp går in i varandra. I Ekströms studie framkommer en utvecklingspsykologisk diskurs, vilket kopplas samman med att flera av informanterna utbildades under inflytande av Barnstugeutredningen som förordade barns sociala kompetenser samt omsorg och utveckling i ett integrerat arbetssätt. Vidare menar Ekström att omsorgsvärden främst kommuniceras genom färdighetsövningar i omsorgssituationer, genom vilka barnen fostras till självständighet och till att fungera socialt. Omsorgsvärden visar sig som just omsorg och respekt om andra och miljön (ex Einarsdottir, m.fl. 2014; Ekström, 2007; Johansson, 2009b; Karlsson, 2009). Emilson (2008) har funnit att omsorgsetiska värden i förskolan tar sig konkret uttryck som att inte skada andra, att förstå och känna med andra, att hjälpa andra och att komma överens med andra. I barns agerande och kommunikation med andra barn och vuxna i den vardagliga verksamheten framkommer att barn tar ansvar, visar omsorg om andra och

respekt för andra (Johansson, 2009b; Karlsson, 2009). Omsorg om andra och deras välbefinnande framkommer även i en studie om förskolebarns förståelse av värden (Johansson m.fl., 2014).

Löfdahl och Folke Fichtelius (2015) har studerat omsorgsbegreppet i relation till dokumentationsarbetet. Omsorg visar sig vara ett otydligt begrepp i förskolans dokumentation. Talet om omsorg bland förskollärare och förskolechefer är inte särskilt omfattande och innebär av omsorg i beskrivningar och dokumentation uttrycks sällan. Forskarna menar att olika professionella strategier används för att fly från utmaningarna i dokumentationsarbetet och begreppet omsorg transformeras till nya innebörder i termer av lärande och kunskap. Omsorg tycks därmed vara ett värde som kommer i bakgrunden för andra värden. Det innebär att särskild uppmärksamhet kommer i studien att riktas mot implicita uttryck för värden och hur värden uttrycks.

Demokratiska värden

Emilson och Johansson (2017) ger en översikt över nordisk forskning om demokrati och hur den har utvecklats mellan år 2000 och 2013. De visar hur forskningen till att börja med till stor del riktas mot barns rätt och barns perspektiv, då den ofta baseras på ideologiska och teoretiska perspektiv. Denna forskning har sitt intresse i normativa och politiska argument. Därefter blir demokrati-forskningen mer empiriskt grundad och riktas mot hur värdepedagogik implementeras och realiseras i förskolans verksamhet. En mer kritisk forskning tycks ta form parallellt, som synliggör dilemman och motsättningar för hur demokrati, barns delaktighet och barns perspektiv kan förstås (a.a.). I nedanstående redogörelse kan dessa tre utvecklingslinjer framträda.

I de nordiska ländernas läroplaner uttrycks demokrati som ett explicit värde förutom i den finska läroplanen (Einarsdottir m.fl., 2014). I den finska läroplanen förekommer dock demokratiska värden implicit som barns rättigheter och delaktighet. Emilson, Folkesson och Moqvist Lindberg (2016) pekar på en motstridighet i läroplanen för förskolan gällande demokratiska värden, då flera värden kommer i spel som i verksamheten kan leda till dilemman. Å ena sidan ska förskolan sträva efter att motverka könsstereotypa roller och å andra sidan efter att barns intressen respekteras och uppmuntras. Då barns intressen visar sig bidra till att reproducera traditionella könsroller, innebär det att läroplanens intentioner om jämställdhet samt inflytande och delaktighet blir till en motsättning för förskolan att förhålla sig till.

Demokratiska värden uppträder framför allt som inflytande och delaktighet i såväl läroplaner som i praktiskt pedagogiskt handlande (ex Einarsdottir, m.fl. 2014; Emilson, 2007; 2014; Emilson & Folkesson, 2006; Löfdahl, 2006;

Markström & Halldén, 2009). Emilson (2008) har funnit att demokratiska värden som lärare kommunicerar i mötet med barn är delaktighet, inflytande och förhandling. I en studie, som fokuserade på barns engagemang för frågor om global rättvisa, synliggörs barns förmåga till självständigt tänkande, agentskap och medvetenhet om vad som händer i världen (Ruane, Kavanagh, Waldron, Dillon, Casey, Maunsell & Prunty, 2010). Flera tidigare studier om demokratiska värden tar utgångspunkt i barns inflytande och delaktighet, och ett samstämmigt resultat är att barns inflytande och delaktighet är begränsat (Bae, 2009; Linnér, 2005; Markström & Halldén, 2009). Hur förskolans verksamhet arrangeras och vilket utrymme som ges till barn har betydelse för vilket inflytande och vilken delaktighet som blir möjlig (Emilson, 2008; Markström & Halldén, 2009). Studierna har visat hur barn använder de resurser som finns tillgängliga för att få inflytande och hur de på så sätt blir medskapare av verksamheten på förskolan. Även andra studier visar hur förskolans kontext och dess förutsättningar, bidrar till och möjliggör barns lärande och utveckling av värden. Med utgångspunkt i barnkonventionens tolfte artikel om barns rätt att göra sin röst hörd har Bae, (2009) gjort en jämförelse mellan barnkonventionens och de norska styrdokumentens skrivningar om barns delaktighet, men även observationer av barn i olika situationer. Hon fann att barns rätt till delaktighet ofta handlar om individuella val. I en nordisk studie visas hur barn i förskolan har möjlighet att göra sin röst hörd och att de blir lyssnade till av de vuxna, men att det är långt ifrån alltid som barnens röster också blir beaktade (Johansson, Emilson, Röthle, Puroila, Broström, Einarsdóttir, 2016). Westlund (2011) fann liknande resultat i sin studie om barns inflytande, som då visade sig vara riktat mot ett individuellt inflytande. Detta tolkades som ett sätt att låta varje barn komma till tals och en effekt av detta blev att endast ett fåtal barn fick möjlighet att uttala sig. Vidare framkom att pedagogernas arbetsformer för att möjliggöra barns inflytande även används för att styra barn i önskvärd riktning (Westlund, 2011).

I relation till demokratiska värden fann Zachrisen (2016) två olika interaktionsmönster mellan barn och förskolans personal; dels en dyadisk interaktion, i vilken förskolepersonalens kommunikation var riktad till varje enskilt barn i en grupp, och dels en gruppinteraktion, där kommunikationen ägde rum mellan förskolepersonal och barn som delaktiga medlemmar i en gruppgemenskap. Den dyadiska interaktionen framkommer som vanligast i förskolan (Thornberg, 2016; Zachrisen, 2016). Zachrisen menar att dyadisk interaktion begränsar barns möjligheter att erfar delaktighet i en gruppgemenskap. Gruppinteraktion skulle däremot kunna ge barn fler möjligheter att utveckla en känsla av tillhörighet och bidra till att de erfar demokratiska värden. Att göra sin röst hörd härleder Johansson, Emilson, Röthle, Puroila, Broström och Einarsdóttir (2016) till barns integritet som en individuell rättighet i förskolan, tillsammans med att kunna göra egna val. I en

studie fann de även individuella rättigheter som relaterar till förskolan som institution: rätt till material, egna konstruktioner och deltagande. Kollektiva rättigheter som de fann i förskolan var: att dela med sig, gemenskap, kollektiva överenskommelser och kollektivt deltagande. Studien ger en komplex bild av rättigheter, där barn yrkar på sin individuella rätt, vilket stöds av förskolepersonalen. Dock blir det ofta förbisett av förskolepersonalen genom de intentioner och kollektiva krav som finns på förskolan. I studien fann Johansson m.fl. också en skillnad i rätten att göra sin röst hörd. Pojkarna verkade både ta och ges en position som en person med rätt till åsikter och delaktighet i beslut medan flickor positionerades till anpassning och att ge upp sin rätt (Johansson m.fl., 2016).

Löfdahl och Hägglund (2007) visar att förskolepersonalens intentioner för barns lärande inte alltid blir det som barnen utvecklar lärande om. I en ringlek, där leken går ut på att barnen väljer något annat barn, är intentionen att barnen ska få erfarenhet av delaktighet och samvaro. Istället för värdet delaktighet visar analysen att ringleken genererade ett upprätthållande av maktförhållanden och statuspositioner i gruppen (Löfdahl & Hägglund, 2007). I barns lek uttrycks både demokratiska och odemokratiska värden för att utveckla positioner med status i gruppen (Löfdahl, 2006). Då kan barn använda sig av strategier och bidra med attityder som uttrycker värden av både rättvisa och ojämställdhet. Hur förskolläraren genomför verksamheten, det vill säga förhållningssätt och arbetssätt, villkorar hur barns agentskap och värden kommer till uttryck (Månsson, 2008). Förskollärares syn på barn och barndom har betydelse för vilken relation som blir möjlig mellan barn och förskollärare. En finsk studie visar barns begränsade möjlighet till inflytande i den dagliga verksamheten, då det är förskollärare som har makten att besluta om verksamheten (Puroila, Estola & Syrjäla, 2012). Emilson och Folkesson (2006) finner att barns delaktighet i förskolan är avhängigt graden av förskollärares kontroll. För att möjliggöra barns delaktighet, krävs deltagande förskollärare som skapar mening och har ett närvarande, stödjande och intresserat förhållningssätt. Även barns inflytande under samlingar har studerats i relation till lärarkontroll. Studien visar att stark lärarkontroll inte alltid innebär ett begränsat inflytande för barnen (Emilson, 2007). Avgörande är hur den starka kontrollen upprätthålls. Barns inflytande ökar då lärarkontrollen över vad- och hur-aspekterna i kommunikationen är svag och när det finns en närhet till barnets livsvärld och ett kommunikativt förhållningssätt. I en kommunikation som kännetecknas av svag kontroll finns det utrymme för både vuxen och barn att ta initiativ och på så sätt bidra till kommunikationens utveckling. Mellan demokrati och disciplin tycks det således råda någon form av balansgång i vilken förskolepersonalens förhållningssätt verkar vara avgörande för om demokrati eller disciplin blir dominerande. Om barns delaktighet ska öka i förskolan, behöver, enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2003), dokumentationen av barns

perspektiv utvecklas för att kunna analyseras och bilda underlag för ett mer systematiskt kvalitetsarbete.

Av de demokratiska värdena tycks inflytande och delaktighet fokuseras till stor del i tidigare forskning. Förskolepersonalen verkar spela en roll för vilket inflytande och vilken delaktighet som barn får. I denna studie blir det av intresse hur starkt inflytande och delaktighet betonas i utvärderingarna och hur det kommer till uttryck.

Disciplinerande värden

Disciplinerande värden framställs inte som eftersträvansvärda i läroplanerna för förskolan i de nordiska länderna (Einarsdottir m. fl. 2014), vilket de tillika inte gör i talet om värden (Bjervås, 2016). Bjervås (2016) ger som en förklaring till att disciplinerande värden inte talas om, att i förskolan ses barnets perspektiv som betydelsefullt. I förskolans strävan efter att utgå från barnen följer lärare så långt som möjligt barnens intentioner. Tidigare forskning visar dock att disciplinerande värden förekommer som handlingar i praktiken (se t ex Emilson, 2008; Emilson & Johansson, 2009). Disciplinerande värden framkommer i tidigare forskning främst som lydnad och anpassning, vilket förmedlas genom ett auktoritärt förhållningssätt (ex Emilson, 2008; Johansson, Cobb, Lunn-Brownlee, Walker, Boulton-Lewis & Ailwood, 2014). Disciplin tycks därmed ha gått från att uttryckas auktoritärt och explicit till att uttryckas implicit och ”vänligt”. I en studie visas att förskolebarn uttrycker förståelse för disciplin och lydnad (Johansson m.fl., 2014). Emilson (2008) har funnit att disciplinerande värden handlar om en anpassning till rådande ordning som konkret kan ta sig uttryck som att lyda, att vara självständig samt att prestera (Emilson, 2008). Att självständighet och prestera, det vill säga att kunna ta en instruktion och prestera det som förväntas, hamnade under disciplinerande värden hängde samman med kommunikationens hur-aspekt som kännetecknades av en tydlig asymmetri mellan läraren och barnet. I förskolan handlar värdet av ”att göra rätt” om att lyda överenskomna förskoleregler (Johansson, 2009a). Dessa regler är oftast implementerade av förskollärare vilket gör att barnen relaterar dem till de vuxnas auktoritet. För barnen blir reglerna på så sätt en plikt att lyda. Disciplin som oreflektade regler och kontroll kan också leda till konflikter (Söderlund Wijk, 2016). Söderlund Wijk menar att regler måste finnas, men att de måste upprättas och förmedlas med respekt och hänsyn till dem det gäller. Dolk (2013) visar hur konflikter, som utgörs av barns motstånd mot förskolans försök att reglera och påverka barn åt rätt håll, kan förstås som motstånd mot en disciplinerande styrning. Barns motstånd, ser hon, som en möjlighet till att utöva demokrati som förhandling.

Genom att ställa frågor till barnen kan förskolepersonalen få med barnen på det de vill att barnen ska göra, vilket kan ses som en form av dold styrning

(Westlund, 2011). Det blir då en form av disciplinering. Westlund problematiserar styrning och den maktposition som pedagoger har i förhållande till barn. Hon menar då att förskolepersonalen inte bör fråga sig om de styr, utan hur de styr (Westlund, 2011). Den frihet och styrning som Westlund visar på, finns även i leken (Tullgren, 2004). I en strävan efter att nå mål för medborgare i framtidens samhälle, reglerar förskolan barns lekar. Att barn leker betraktas som utvecklande, beroende på vad de leker och hur de leker. Barns lek får ej vara obehaglig eller störande, utan regleras då till att bestå av lärorik lek i en önskvärd riktning där barnen för en god kommunikation. Även under andra aktiviteter, som har en målorienterad intention, framgår att barns egna föresatser blir styrda till en önskvärd riktning (Lindroth, 2018). Pågående aktiviteter som dokumenteras, då intentionen handlar om barns delaktighet, visar sig istället leda till den vuxnes manipulation.

Bigsten (2012) problematiserar solidaritet, som ofta ses som något som enbart är gott för gruppen. Hon menar att solidaritet också inkluderar barns erfarenheter av disciplinerande värden, som att vänta på sin tur och dela med sig. Att vara ett ansvarstagande och deltagande barn i gruppen, innebär både självdisciplinering och skyldigheter mot andra och sin närmiljö (Ärlemalm-Hagsér, 2013). Även Moqvist-Lindberg (2016) visar hur disciplinerande värden kan vara sammanflätade med andra värden som självförverkligande och omsorgsetiska värden. Disciplinerande värden kan även framträda indirekt genom andra värden såsom självständighet (Johansson m.fl., 2014). I en aktionsforskningsstudie av Sigurdardottir och Einarsdottir (2016) framkom att förskollärarna relaterade disciplin till självreglering. Genom självreglering menade de att barnen kunde utveckla sin sociala kompetens. Disciplin framstår därmed inte enbart som något negativt. Viss anpassning är också något som är nödvändigt i ett demokratiskt samhälle. I förskolans styrdokument finns inte disciplin explicit formulerat. Då förskolans systematiska kvalitetsarbete är inriktat mot de nationella målen i styrdokumentet, kan det kanske därför krävas särskild uppmärksamhet för att få syn på disciplinerande uttryck i utvärderingarna.

Kunskapsvärden

Kunskapsvärden framträder framför allt i läroplansstudier och förefaller främst handla om akademiska kunskaper (ex Löfdahl och Pérez Prieto, 2010; Vallberg Roth, 2013). I en jämförelse av riktlinjerna i de nordiska ländernas läroplaner är kunskapsvärden mest framträdande i den svenska läroplanen (Vallberg Roth, 2013; se även Einarsdottir m.fl., 2014). I förskolans verksamhet handlar lärandeinhåll till stor del om social träning med förmedling av värden för att utveckla barns kunnande (Einarsdottir m.fl., 2014; Ekström, 2007). Kunskapsinnehåll utifrån ett hållbarhetsperspektiv framkommer i Ärlemalm-Hagsérs (2013) studie att handla om kompetens och

förmågor som både kan kopplas till andra värden, exempelvis social kompetens, empatisk förmåga och ansvarsförmåga, och i form av faktakunskaper. Löfdahl och Pérez Prieto (2010) har i en studie granskat planerings- och utvärderingsdokument samt intervjuat förskollärare. I ett sammanhang av ökad kontroll, styrning och marknadsanpassning har de sökt förstå vad krav på synliggörande betyder och vad det för med sig för lärares arbete och den pedagogiska verksamheten i förskolan. De ser en förskjutning i beskrivningar av verksamheten mot kunskapsvärden vilka uppfattas som enkla att beskriva och bedöma, medan färre komplexa situationer av omsorgsvärden syns.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan sägas att den forskning som bedrivits om värden i förskolan, har under senare år främst varit inriktad mot det demokratiska värdefältet, men även det omsorgsetiska värdefältet och det disciplinerande värdefältet har prioriterats. Även kunskapsvärden framträder i senare forskning, vilket blir tydligt i studier av policytexter. Framför allt har specifika värden studerats och få studier beaktar olika värdefält och relationen dem emellan samtidigt. Några studier visar dock på dilemman och motsättningar som uttrycks mellan värden och som synliggör hur sammanlänkade de kan vara. Även i föreliggande studie eftersöks motstridiga förhållanden mellan värden, vilka kan framträda i relationerna mellan värden och diskurser. I den tidigare forskningen framkommer värden både explicit och implicit samt direkt och indirekt genom andra värden. I studien innebär det att vara extra uppmärksam på utsagda värden under analysen av texten.

I forskningsöversikten framkommer att jag ansluter mig till ett forskningsfält och en forskningstradition där en grupp forskare framträder starkt. Genom denna studie kan jag komplettera och utveckla dessa forskares ansats. Tidigare forskning om värden har till stor del handlat om hur värden framträder i förskolans vardagliga praktik och i policy. Denna studie riktar istället uppmärksamheten mot värden och diskurser i förskolans systematiska kvalitetsarbete; ett kvalitetsarbete som ligger på en nivå mellan praktik och policy. Emilson och Johansson (2017) visar hur nordisk forskning om demokrati har utvecklats och tagit form över tid. Få studier har studerat värden utifrån ett kritiskt perspektiv vilket utgör en anledning till att positionera föreliggande studie inom det kritiska fältet genom att använda kritisk diskursanalys. Skillnaden från tidigare forskning om värden i förskolan med en kritisk ansats är att det i denna studie analyseras språkliga konstruktioner av explicita och implicita värden i det systematiska kvalitetsarbetet. I studien fokuseras den text som produceras som utvärdering av förskolans verksamhet av de som bedriver verksamheten. Avsikten är att analysera både vilka värden

som framträder och hur de framträder diskursivt, det vill säga vilka diskurser och diskursordningar som definierar vissa värden som mer eftersträvnsvärda än andra i förskolans systematiska kvalitetsarbete.

Kritisk diskursanalys – teoretisk och metodologisk utgångspunkt

I denna studie är kritisk diskursanalys vald som teoretiskt och metodologiskt ramverk.

Kritisk diskursanalys (CDA – critical discourse analysis) är en inriktning inom kritisk teori som inte kan ses som en enskild akademisk disciplin, enligt Wodak (2013). Istället kan CDA förstås som ett interdisciplinärt program, där olika ansatser utgår från olika epistemologiska antaganden med olika teoretiska modeller och forskningsmetoder. Det som är gemensamt mellan inriktningarna är att de har en kritisk uppmärksamhet mot de språkliga dimensionerna av makt, orättvisa och politisk-ekonomisk, social eller kulturell förändring i samhället och i den globaliserade världen. Det kritiska i CDA kan förstås som att kritiskt undersöka sociala företeelser för att synliggöra förgivettaganden och utmana dessa. Kritisk diskursanalys beskrivs av Norman Fairclough (1992) både som teori och metodologi. I denna studie utgör kritisk diskursanalys både ett teoretiskt ramverk och en metod. Wodak (2013) placerar den riktning som Fairclough ansluter sig till, Dialectical-relational approach (DRA – dialektisk relationell inriktning), inom en kunskapsbaserad ekonomisk dimension av CDA. Enligt Fairclough (1992) eftersträvar kritisk diskursanalys att synliggöra dolda perspektiv på social omvärld och texthandlingar genom att studera text, diskursiv praktik och social praktik. I föreliggande studie används kritisk diskursanalys för att kritiskt granska och synliggöra vilka värden som diskursivt kommer till uttryck i förskolans systematiska kvalitetsarbete. På så sätt kan studien med hjälp av kritisk diskursanalys bidra till att utmana rådande förhållanden.

I nästa avsnitt redogörs för grunddragen och centrala begrepp i kritisk diskursanalys samt andra teoretiska begrepp som används i studien.

Kritisk diskursanalys

Fairclough (1992, 2003) beskriver språk som en del av den sociala omvärlden och text som delar av sociala handlingar. Språkhandlingar kan därmed också ses som delar av sociala handlingar. Språkhandlingar både skapas av och skapar sociala praktiker och sociala strukturer. De människor som finns i ett sammanhang och som producerar texten formar språket, medan språket också formar de människor som finns i det sociala sammanhanget. Det innebär att språket har en konstituerande och performativ funktion. Vi tolkar vår omvärld genom språket, samtidigt som språket gör omvärlden förklarad för oss. Det innebär att språket inte enbart kan ses representera verkligheten, utan språket har en aktiv roll i att skapa och förändra den. I denna studie ses förskolan som en social praktik, där människorna som finns i det sammanhanget är delaktiga i att upprätthålla, forma och förändra verksamheten genom språkhandlingar och den mening dessa ges.

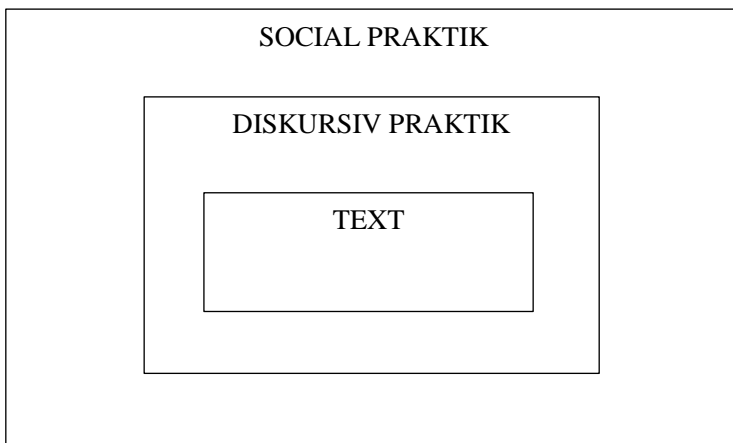
I kritisk diskursanalys finns ett dialektiskt och ett kritiskt perspektiv. Det dialektiska perspektivet innebär en relation mellan diskurs och sociala strukturer (Fairclough, 1992). Diskurs kan förstås som en form av social praktik som både konstituerar den sociala världen och konstitueras av den (Lund & Sundberg, 2012). Det innebär att den sociala praktiken skapas av den diskursiva händelse och den situation, institution och sociala struktur som omger händelsen. Det innebär även att det omvända förhållandet råder, nämligen att den sociala praktiken skapar diskursiva händelser, situationer, institutioner och sociala strukturer. Diskursiva praktiker formar sociala subjekt, samtidigt som sociala subjekt kan förändra diskursiva praktiker (Fairclough, 1992). Diskurs formar människor, liksom människor formar diskurs. Denna dialektiska relation kan även förstås gälla mellan diskurs och värden. En utgångspunkt i föreliggande studie är att värden skapar och skapas av diskurser.

Det kritiska i perspektivet innebär ett intresse för att synliggöra och analysera de maktrelationer som finns (Lund & Sundberg, 2004). I detta perspektiv kan strukturella villkor och människors handlingar förstås utifrån ett dialektiskt förhållande. Det innebär att strukturella förhållanden utgör ramar för vilka handlingar som blir möjliga för människan, samtidigt som människan är medskapare av de strukturella villkoren. I förskolan betyder det att de strukturella ramar och villkor som den omges av skapar förutsättningar för vad som blir möjligt i förskolans verksamhet. Förskolan och de som befinner sig i förskolans kontext är medskapare av de förutsättningar som blir rådande. De strukturella villkoren ses därmed inte helt definiera människans handlingar (Lund & Sundberg, 2004). I perspektivet finns även en syn på människan som aktiv med handlingsberedskap. Det gör att allt inte ses som bestämt av diskurser, utan det finns också ett antagande om förändring. Den kritiska

diskursanalysen kan då göra det möjligt att synliggöra nya förståelser och förklaringar av diskurser som kan leda till förändring i och av praktiken (a.a.), vilken i föreliggande studie syftar på utvärderingar av verksamheten inom ramen för förskolans systematiska kvalitetsarbete.

En tredimensionell diskursmodell

Språkhandlingar och sociala strukturer har en komplex relation, som finns i förhållande till en yttre bredare social praktik. Fairclough (1992) visar detta med hjälp av en tredimensionell diskursanalytisk modell (se figur 1) som innefattar tre delar, vilka bygger på varandra.



Figur 1. Faircloughs tredimensionella diskursanalytiska modell (Fairclough, 1992).

Faircloughs (1992) tredimensionella modell består av delarna text, diskursiv praktik och social praktik. Den första delen, texten, innefattar textens egenskaper. Den andra delen, diskursiv praktik, inbegriper de produktions-, distributions- och konsumtionsprocesser som är förbundna med texten. Den tredje delen utgör den bredare sociala praktik som den diskursiva praktiken är en del av. Den sociala praktiken, som handlar om en samhällelig nivå, kan sägas styra de strukturer som är möjliga och de som inte är möjliga över tid och inom olika samhällsinstitutioner och områden. Hur Faircloughs tredimensionella diskursanalytiska modell används i studien beskrivs närmre under rubriken Studiens genomförande.

Värden

Värden förstås i denna studie som de principer vilka styr våra handlingar och som bedöms som goda och eftersträvansvärda (Halstead & Taylor, 2000). Värden får därmed en vid innebörd i studien. Ett antagande är att värden erfars, uttrycks och blir överenskomna i interaktion mellan människor (Emilsson & Johansson, 2009). Fairclough (2003) beskriver värden och värderingar som antaganden om något gott, önskvärt och eftersträvansvärt. Värden kan vara mer eller mindre explicita eller implicita, det vill säga mer eller mindre uttalade. På olika sätt signaleras värden och värderingar i vårt språk. Det kan vara genom påståenden eller genom att vi förstärker det önskvärda eller det icke önskvärda (a.a.).

Utifrån vald teoretisk ansats förstås värden även som socialt konstruerade i en viss samhällelig, kulturell och historisk kontext (se Fairclough, 1992) samt artikulerade som eftersträvansvärda i en kör av röster (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Det innebär att de värden som synliggörs i förskolans systematiska kvalitetsarbete kan knytas både till förskolans tradition och till de sammanhang där förskolepersonalen som genomför det systematiska kvalitetsarbetet befinner sig. Därmed kan flera röster höras i det systematiska kvalitetsarbetet, såsom forskare, politiker, huvudmän samt röster från förskolepersonal och barn som finns i förskolans verksamhet.

Diskurs

Fairclough (1992, 2003) definierar begreppet diskurs utifrån olika betydelser, dels som språkbruk i tal och skrift i en mer generell betydelse, dels som ett bestämt sätt att tala om och förstå världen. I denna studie används diskurs i betydelsen ett språkligt mönster som representerar världen på ett bestämt sätt utifrån ett bestämt perspektiv på världen. Diskurser ger världen, genom att representera den, en viss betydelse (Fairclough, 1992). En mening konstrueras och konstitueras. Diskurser representerar olika aspekter av vår värld på olika sätt (Fairclough, 2003).

Språkliga representationer är därmed inte lika med verkligheten, utan visar hur den framträder för oss. Dessa språkliga representationer bildar förutsättning för olika handlingar där meningen avgör vilka språkhandlingar som blir möjliga. Det gör att diskurser både kan ses som ett sätt att handla på och som ett sätt att representera världen. Diskurser måste därför alltid tolkas utifrån sitt sammanhang (Lund & Sundberg, 2004). Det som formuleras kan ses som en "sanning" eller ett förgivettagande. Därmed blir ett maktperspektiv synligt. Språk och diskurs villkorar vad som blir möjligt och vad som blir mindre möjligt. Den sanning som representeras utgör grunden för vilken kunskap som blir erkänd som rätt kunskap (Bergström & Boréus, 2012). Värdefull kunskap

framträder på så sätt framför kunskap som är mindre värdefull. Hur värden konstrueras i förskolans systematiska kvalitetsarbete villkorar därmed vilka värden som blir möjliga i förskolan. Värden som artikuleras i utvärderingarna säger också något om vad som eftersträvas i förskolans verksamhet. Enligt Foucault, som räknas som en av förgrundsgestalterna för diskursanalys (Nilsson, 2008), finns en relation mellan språk, makt och kunskap (Foucault, 2002). Det är hur makt används och kommer till uttryck som Foucault intresserade sig för, det vill säga vilka maktrelationer som styr våra handlingar (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Makt ska då inte enbart ses som förtryckande utan den är även produktiv. Den bidrar till diskurser, kunskap och till de subjekt som vi människor är (a.a.). Fokus i denna studie är värden i förskolans systematiska kvalitetsarbete. Det innebär att analysera vilka diskurser som bidrar till den rådande maktordningen i det systematiska kvalitetsarbetet och som blir styrande för vilka värden som kan bli möjliga att uttrycka. I nästa avsnitt riktas fokus mot maktförhållanden.

Makt, ideologi, hegemoni

Enligt Fairclough (2008) är makt och ideologi förbundna med varandra. Han ser ideologi som en form av makt (Fairclough, 2003). Ideologier representerar aspekter av världen, vilka bidrar till att etablera och upprätthålla dominansförhållanden. Diskurser kan vara ideologiska, men är inte alltid det. Ideologiska dominansförhållanden har konstruerats och etablerats över tid. De ses som självklara. Ideologiska dominansförhållanden kan vara svåra att upptäcka, då de inte alltid är uppenbara, utan finns ofta i outtalade eller förgivettagna antaganden (Fairclough, 2003). Sådana dominansförhållanden kan i förskolan som en institution vara mer eller mindre naturaliserade och automatiserade. Det som värderas och uttrycks i förskolans systematiska kvalitetsarbete kan också innehålla outtalade antaganden som utgår från ideologiska praktiker och har blivit naturaliserade. Kritisk diskursanalys kan då vara en hjälp för att avtäckas dessa maktförhållanden samt motstridiga förhållanden. Chouliaraki och Fairclough (1999) refererar till sådana ideologier i utbildning vilka beskrivs som diskursiva konstruktioner. Dessa diskursiva konstruktioner utgår från diskurser som har utgångspunkt i andra praktiker än utbildning och som utbildning har en relation till. I förskolan kan dessa praktiker visa sig i till exempel marknadsekonomi-praktiker i form av brukarenkäter. Brukarenkäter och dess resultat kan då ses som ett medel i konkurrensen om vårdnadshavare och barn som kunder.

Fairclough (1992, 2003) använder begreppet hegemoni i relation till makt och ideologi. Han menar att hegemoni handlar om ledarskap och dominans mellan ekonomiska, politiska, kulturella och ideologiska domäner i samhället (Fairclough, 1992, 2008). Hegemoni kan förstås som makt, vilken bara uppnås

delvis och temporärt, som ett ostabilt ekvilibrium. Hegemoni handlar inte enbart om dominans, utan om att skapa allianser och en integrering för att uppnå konsensus kring betydelser. Fairclough menar att det pågår en hegemonisk kamp, där den allmänna meningen förhandlas. En diskursordning kan förstås som en diskursiv aspekt utifrån vilken en hegemonisk kamp bidragit till den existerande diskursordningen samt till sociala relationer och maktrelationer. Att söka efter hegemoni innebär att söka efter förgivettagen mening som bär med sig inslag av att uppnå och upprätthålla dominans. Hegemoni-begreppet kan därmed bli behjälpligt i analysen av den diskursiva praktiken som en form av hegemonisk kamp (Fairclough, 1992, 2008). De dominansförhållanden som avtäcks, möjliggör och begränsar vilka värden som kan uttryckas i det systematiska kvalitetsarbetet. Avsikten med studien är att söka efter värden som uttrycks diskursivt samt vad som framstår som dolt eller förgivettaget.

Performativitet

Chouriliaki och Fairclough (1999) menar att den kritiska diskursanalysen behöver använda tvärvetenskapliga teorier för att analysera den sociala praktiken och föreslår sociologiska teorier för detta ändamål. Förskolans systematiska kvalitetsarbete kan räknas till en policynivå, vilket gör att begreppet *performativity*, *performativitet* (Ball, 2003, 2012), som har teoretisk grund i utbildningspolicyn, kommer att användas som komplement till Fairclough's begrepp i denna studie. I ett sammanhang av ökade krav på kvalitetsarbete kan begreppet performativitet bidra till studiens analys av vad som synliggörs och formas som önskvärt i förskolans verksamhet. Begreppet performativitet kan också vara till hjälp för att analysera vilken betydelse krav på kvalitetsarbete kan ha för synliggörandet av förskolan.

Performativitet kan ses som en styrningsteknologi som är kännetecknande för ett marknadsmässigt samhälle och har spridits från den privata sektorn till offentlig verksamhet och alla nivåer inom utbildningssektorn (Ball, 2003). Ball beskriver performativitet som en teknologi, en kultur och ett sätt att reglera som involverar omdömen, jämförelser och uppvisning. I förskolan innebär det att redogöra för vad som genomförts i verksamheten och synliggöra det i dokument såsom det systematiska kvalitetsarbetet. Styrningen, som tidigare har kännetecknats av professionalism och byråkrati, gör även något med de människor som finns i verksamheten. Värdet av professionell erfarenhet har ersatts av produktivitet och resultat, vilket leder till uppvisning av vad som görs istället för att göra det (Ball, 2012). Det betyder att det som räknas, handlar om prestationer samt att producera mätbara och förbättrade resultat (Ball, 2003). Det får som resultat att det som är enkelt att mäta värderas.

Utifrån förskolans perspektiv benämner Löfdahl, Hjalmarsson och Franzén (2014) denna situation som den synliggjorda förskolan. Dokumentation är ett viktigt inslag i den performativa förskolan och blir ett sätt att visa upp en förskola av hög kvalitet. Förskolan producerar dokumentation för kontroll och jämförelse med möjlighet till insyn från stat, kommun, föräldrar och presumtiva kunder (Löfdahl, Hjalmarsson & Franzén, 2014). För detta ändamål gör ökade krav på mätbarhet, att förskollärare spenderar mer tid på andra-hands-aktiviteter ("second order activities" se Ball, 2012 s 20). Dokumentation kan vara en sådan andra-hands-aktivitet. Förskollärares andra-hands-aktiviteter tar på så sätt tid från deras första-hands-aktiviteter ("first order activities" se Ball, 2012 s 20). Första-hands-aktiviteter handlar om de pedagogiska processer som pågår i förskolan och som ska mätas. Förskollärares dokumentationsarbete tar därmed tid från det som ska dokumenteras.

I en förväntan och strävan efter att uppnå resultat och förbättrade resultat, konstrueras dokumentation som synliggör vissa delar av förskolans verksamhet och osynliggör andra delar av den. Den dokumentation som produceras blir då en uppvisning av en organisation som inte finns. Ball (2003, 2012) kallar detta för *fabrications*, *fabrikationer*. Teknologier som är avsedda att göra den offentliga sektorn mer transparent, bidrar tvärtom till att göra den mer ogenomskinlig (a.a.).

Sammanfattning

Faircloughs kritiska diskursanalys fokuserar flera centrala utgångspunkter som används i studiens teoretiska och metodologiska perspektiv för att kritiskt granska värden som diskursivt kommer till uttryck i förskolans utvärdering. I kapitlet har diskurs definierats dels som språkbruk i tal och skrift, dels som ett bestämt sätt att tala om och förstå världen. Människan kan påverka världen genom dessa språkhandlingar men världen kan också påverka språkhandlingarna. Förskolans systematiska kvalitetsarbete har lyfts som en social praktik som formas, bibehålls och förändras av de som befinner sig inom den kontexten. Det kritiska och dialektiska perspektivet synliggör relationen mellan diskursiv praktik och den sociala praktiken. Detta visar också på relationen mellan den lokala förskolan, där utvärderingen av förskolans verksamhet sker, och samhället i övrigt. Det öppnar upp för att analysera relationen mellan värden och diskurser utifrån textens struktur, det vill säga hur värden diskursivt kommer till uttryck, i utvärderingen. Vidare kan kritisk diskursanalys bidra i analysarbetet till att synliggöra dominansförhållanden i ett försök att förstå hur samhällsstrukturer medverkar till den sociala praktiken och värden som uttrycks i förskolans systematiska

kvalitetsarbete. Begreppet performativitet har presenterats som ett i analysen värdefullt begrepp för att tolka och förstå vad som synliggörs som eftersträvansvärt i utvärderingarna och vad som inte gör det samt i relation till ett sammanhang av ökat kvalitetsarbete.

Studiens genomförande

I detta avsnitt beskrivs studiens genomförande. Här presenteras val av förskolor och analysunderlag samt de metoder som har använts för att konstruera och analysera data. I slutet diskuteras studiens kvalitet och trovärdighet, liksom etiska aspekter.

Val av förskolor

Denna studie ingår i ett forsknings- och utvecklingsprojekt med titeln *Små barns lärande*. Projektet är initierat och finansierat av tio kommuner och två stadsdelsförvaltningar belägna i södra och mellersta Sverige, varav fem av dessa kan räknas till mindre kommuner och sju till mellanstora. Två förskolor från respektive kommun deltog i projektet med förskolechef samt två förskollärare. Från kommunerna deltog också representanter för styrgrupp samt processledare. Förskolorna kan beskrivas som socioekonomiskt och kulturellt olika. I projektet har en avsikt varit att utveckla förskolans systematiska kvalitetsarbete samt dokumentation av barns lärande. Det innebär att i de förskolor som medverkat i projektet kan ha funnits en utvecklingspotential som möjliggjort och bidragit till processen i det arbetet. Bland de involverade på förskolorna i projektet har det funnits en förståelse att delta i studiens datakonstruktion, precis som det har funnits en förväntan att studien ska bedrivas på just dessa förskolor, vilket har medfört ett tillträde till fältet. Dessa förskolor valdes därför ut för att informeras om studien och tillfrågas om deltagande. Val av förskolor har således inte gjorts utifrån generaliserbarhet. I projektet har seminarier hållits varje termin och vid några av dessa har information om studien delgivits deltagarna. I slutet av mars 2015 hölls ett seminarium då jag informerade deltagarna om studiens syfte och insamling av dataunderlag samt att min intention var att skicka ut en förfrågan om deltagande i slutet av vårterminen.

Vidare information och förfrågan om deltagande skickades därefter via mail genom processledarna i kommunerna till förskolechefen vid respektive förskola, som sammanlagt var tjugofyra till antal. Denna information innefattade även en definition av utvärdering för att förskolechefen skulle få

kännedom om vilket material som önskades för studiens genomförande (se bilaga 1). Svar begärdes senast 31 augusti samma år. Detta datum valdes med tanke på att många förskolor skulle lämna in dokumentation från det systematiska kvalitetsarbetet som uppföljning i början av höstterminen. I slutet av augusti hade endast ett fåtal utvärderingar erhållits. Därför mailades en påminnelse till processledarna och då inkom fler svar, vilket resulterade i att dataunderlag från sammanlagt sju förskolor erhöles. Det är dessa förskolors dokumentation av det systematiska kvalitetsarbetet som utgör underlag för analys i denna studie.

Det empiriska materialet

I fokus för analysen står de artikulerade värden samt de diskurser och diskursordningar som definierar dessa som eftersträvaransvärda i förskolans dokumenterade systematiska kvalitetsarbete i form av en samlad utvärdering. Denna dokumentation innefattar en samlad värdering av förskolans verksamhet enligt definitionen att granska och värdera särskilt utvalda områden i verksamheten gentemot överenskomna kriterier som syftar till en djupare analys och förståelse (Åsén & Vallberg Roth, 2012 s 14).

Det systematiska kvalitetsarbetet i förskolan lagstadsades för att börja gälla den 1 juli 2011. Då implementeringen och utvecklingen av detta arbete var och är en process över tid, var det av betydelse att förskolorna skulle ha så likvärdiga förutsättningar för kvalitetsarbetet som möjligt. En intention var då att det insamlade materialet så långt som möjligt ska härleda från samma tidsperiod. Därför efterfrågades en samlad utvärdering för läsåret 2014/15. Vid ett seminarium i projektet gavs en beskrivning av det efterfrågade datamaterialet och tillfälle fanns för frågor. För att få tillgång till utvärderingarna ombads förskolorna i projektet att skicka dokumentationen av denna i digital form. Utvärderingar i form av digitala dokument har förenklat analysarbetet, då olika digitala verktyg, som till exempel klippa och klistra, färgläggning, räkna och söka ord, har varit möjliga att använda.

Förskolans systematiska kvalitetsarbete kan förstås som en praktik där värden diskursivt konstrueras. De samlade utvärderingarna har producerats på lokal nivå, det vill säga på förskolorna, och är en sammanställning av det kvalitetsarbete som genomförts i arbetslagen samt andra underlag (jmf Håkansson, 2016, 2017). Det är oftast förskolechefen som har formulerat texten med inslag från förskolepersonalens, barns och vårdnadshavares röster i form av citat och värderingar. Vidare distribueras förskolans utvärdering till flera intressenter och kan vara riktat till och konsumeras av såväl barn och vårdnadshavare som huvudman och förvaltning. Den samlade värderingen har sällan genomförts i form av en enskild utvärdering, utan den är i regel i form

av en del av en verksamhetsberättelse, bokslut, kvalitetsredovisning eller liknande och benämns därmed på olika sätt.

De insamlade utvärderingarna är utformade och genomförda på olika sätt. Dokumentationen består ofta av beskrivningar av både utvärdering och analys samt utvecklingsområden för verksamheten. Ibland är den mall som använts i det systematiska kvalitetsarbetet synlig i texten genom till exempel målbeskrivningar, rubriker eller frågeställningar som då kan ha blivit styrande för vad som formulerats. Denna mall kan vara utformad på olika nivåer, antingen av förskolan eller av huvudmannen. Den kan också ha inslag från både huvudmannens och förskolans viljeinriktning. Ibland är texten strukturerad som en berättelse. Utvärderingarna har också olika omfattning, från en sida upp till fyrtio sidor. De förskolor som deltar i studien genomför en samlad värdering av förskolans verksamhet vid olika tidsperioder. En del redovisar för ett läsår, såsom 2014/15 enligt beskrivningen, en del för ett verksamhetsår till exempel 2014. De som genomför utvärdering av verksamheten för ett verksamhetsår, har mailat en digital version av utvärderingen för både 2014 och den del av 2015 som varit genomförd. I vissa fall har utvärderingen från verksamhetsåret varit indelad i tidsperioder. Dessa digitala utvärderingar har gjort det möjligt att spara den text som omfattar de tidsperioder som är aktuella för studien. I studien finns inget intresse av att jämföra förskolors utvärderingar, utan insamlat material betraktas som ett datamaterial. Intresset riktas mot de värden som diskursivt kommer till uttryck i utvärderingar av förskolan som institution. För att erhålla ett analysunderlag som kan besvara forskningsfrågorna, har relevant text från dokumentationen samlats i ett Worddokument. Dokumentation som inte är relevant för studien har alltså tagits bort, exempelvis sådant som handlar om budget, personalfrågor, samverkan med förskoleklass, skola, och fritidshem, samverkan med vårdnadshavare samt strukturell statistik över nyckeltal och beskrivningar av förskolan. Vid oklarhet om huruvida det dokumenterade är relevant eller inte, har det sparats. Sammanlagt består det empiriska materialet av 192 sidor, vilket omfattar 72 427 ord.

Faircloughs tredimensionella diskursanalytiska modell som analysprocess

I beskrivningen av teoretisk och metodologisk utgångspunkt redogörs för studiens grundvalar i kritisk diskursanalys baserad på Faircloughs antaganden om att världen är socialt konstruerad och konstituerad av språk (Fairclough, 1992, 2003). Språk kan då vara tal, text och bild. I föreliggande studie har dokumentation av förskolans systematiska kvalitetsarbete i den del som utgör utvärderingen av förskolans verksamhet valts som studieobjekt. Denna består av skriven text. En avsikt i studien är att analysera och synliggöra artikulerade

värden som framträder diskursivt i förskolans utvärderingar, vilket även innefattar de diskurser och diskursordningar som definierar dessa som eftersträvansvärda. Ett antagande är att diskursanalysen kan göra det möjligt att avgränsa innebörder och formmässiga gränser för värden och diskurser som framträder i utvärderingarna, både de som framkommer mer uttalat och de som framträder mindre uttalat. För att identifiera värden och diskurser i datamaterialet används Faircloughs (1992) tredimensionella diskursanalytiska modell (se figur 1). Modellen innefattar text, diskursiv praktik och social praktik, där varje kommunikativ del bygger på varandra (Fairclough, 1992).

Den tredimensionella diskursanalytiska modellen innebär tre analytiska steg: beskrivning, förståelse och förklaring (Fairclough, 1992). Analysen av dimensionerna i den tredimensionella diskursanalysmodellen har inte genomförts linjärt. De första läsningarna av det insamlade materialet har bestått av att skapa en helhetsbild av texten. Därefter har läsning av den samlade utvärderingen genomförts växelvis utifrån de olika dimensionerna under hela analysprocessen. Fairclough (1992, 2003) erbjuder en verktygslåda med flera verktyg i form av begrepp att använda i analysen. Han menar att det finns en valfrihet i användning av analysbegrepp och att val av begrepp måste utgå från och anpassas till den aktuella studien. Val av analysbegrepp har således gjorts utifrån dess användbarhet med utgångspunkt i studiens syfte och frågeställningar. Vilka begrepp som skulle användas i analysen var inte bestämt från början, utan bestämdes under forskningsprocessen utifrån studiens forskningsfrågor och den data som konstruerats. Analysbegrepp, som har använts i de olika stegen, beskrivs under de olika dimensionerna nedan.

I det följande beskrivs hur analysen i föreliggande studie har genomförts i de olika dimensionerna med hjälp av de analysbegrepp som Faircloughs teori erbjuder (1992, 2003).

Text

I det första beskrivande analyssteget har texten fokuserats, det vill säga texten i de samlade utvärderingarna. Då granskas innehåll och begrepp som finns i texten och uppmärksamheten riktas mot den språkliga form och mening som uttrycks (Lund & Sundberg, 2012). I analysen av utvärderingarna har det inneburit att söka efter de avgränsningar och innebörder för värden som framställts i dokumentationen. Uppmärksamhet har riktats både mot det som uttalas och det som framstår förgivettaget eller outtalat. Fairclough (1992) pekar på betydelsen av att observera vad som är placerat i inledningen av en sats eller mening, vilket kan synliggöra förgivettaganden eller vad som utsluts i texten. Begrepp i textdimensionen, som lånats från Fairclough (1992, 2003) för att få hjälp i analysen, har varit modalitet och markörer.

Begreppet *modalitet* innebär en betydelsegrund hos satsen, på vilket sätt den framträder, och det handlar om talarens eller textskrivarens grad av instämmande i en sats (Fairclough, 2003). Modalitet säger något om med vilken säkerhet talaren uttrycker något och vilket sanningsvärde som ges till satsen. Modalitet framträder på olika sätt. De former av modalitet som har sökts efter under analysen och som uttrycks i textdokumentationen är: kategorisk modalitet, modalitetens sanningsvärde, modalitet som skyldighet eller nödvändighet och subjektiv modalitet. Satsen ”lek är viktigt för barns utveckling och lärande”, uttrycks med kategorisk modalitet. Det är på ett visst sätt och går knappast att argumentera emot. I analysen av utvärderingarna söks efter hur modalitet som sanning framkommer. I satsen ”leken utvecklar barns sociala förmåga” uttrycks fullständigt instämmande och därmed även ett högt sanningsvärde. Däremot framställs mindre säker kunskap i satsen: ”leken kan vara viktig för barns utveckling och lärande”, vilket då är exempel på lägre modalitet. I studien handlar en frågeställning om hur relationer mellan värden och mellan värden och diskurser kommer till uttryck. För att finna på relationer, motsättningar och/eller kamp, har jag sökt efter öppen eller förhandlingsbar modalitet. En öppen eller förhandlingsbar modalitet uttrycker inte så säker eller sann kunskap och skulle kunna ge utrymme för flerstämmighet och uttryck för relationer mellan värden och mellan värden och diskurser. Modalitet som skyldighet eller nödvändighet uttrycker att något till exempel måste eller ska göras. Modalitet kan också uttryckas som tillåtelse, då någon får göra något. I subjektiv modalitet ger talaren ett instämmande till satsen exempelvis ”jag ser att”.

Värden och värderingar är explicita eller implicita i vårt språk och kan synliggöras på olika sätt i textdokumentationen av förskolans systematiska kvalitetsarbete. Ett sätt att synliggöra dessa har varit att söka efter värderande påståenden. Värderande påståenden är påståenden om att något är eller inte är eftersträvärt, till exempel påståendet: ”trygghet är bra för barn”. Värden kan även synliggöras i texten genom *markörer* eller signalord. Fairclough (2003) ger flera exempel på markörer som synliggör uttryck för något eftersträvärt. Här beskrivs de markörer som har använts i analysen. Adjektiv kan vara en markör för värden, till exempel adjektivet ”god”. Den värderande aspekten kan vara ett verb, till exempel istället för ”vi arbetar med barnens trygghet” kan det formuleras ”vi säkerställer barnens trivsel”. Värderande adverb kan också visa på värderande aspekter som i meningen ”vi uppmuntrar barnen att delta ofta” eller ”vi arbetar mycket för att öka barnens språkutveckling”. Implicita värden eller förgivettagna värden kan vara svårare att få syn på, då de ofta finns mer inbäddade i texten. Ett exempel är ”rutiner hjälper barn att bli trygga”, där verbet ”hjälp” blir markör för trygghet.

Diskursiv praktik

Det andra analyssteget är en förståelseanalys med inriktning mot den diskursiva praktiken (Fairclough, 1992). Den diskursiva praktiken är en sammanbindande länk mellan texten och den sociala praktiken. Social praktik är en förutsättning för den diskursiva praktiken, samtidigt som social praktik formas av diskursiv praktik (a.a.). I studien innebär det att det dialektiska förhållandet mellan att diskurser konstruerar de värden som kan artikuleras som eftersträvansvärda, liksom diskurser konstrueras av de värden som artikuleras, kan synliggöras. Under denna del av analysen har det handlat om att synliggöra vilka diskurser som reglerar vad som blir möjligt att artikulera eller inte i förskolans systematiska kvalitetsarbete. Analysen av de språkliga konstruktionerna i utvärderingarnas texter har då inneburit att avtäckta diskurser.

I de första läsningarna av utvärderingarna, säkras en tidig tolkning av den diskursiva praktiken (Fairclough, 1992). Under läsningen har det inneburit att söka urskilja mönster i textens struktur för att hitta återkommande teman, vilka utgörs av meningsbetydelser eller meningsbärande enheter utifrån studiens forskningsfrågor. I denna studie har det handlat om att söka teman för att identifiera de diskurser som finns i det empiriska materialet. Betydelsebärande aspekter, begrepp eller mening har då urskilts i utvärderingarna och satts samman i teman som bildar diskurser. Nedan presenteras de analysbegrepp som har använts under diskursiv praktik: intertextualitet, manifest intertextualitet och interdiskursivitet.

Intertextualitet innebär att det i en text finns andra texter införlivade (Fairclough, 2003). Texten bär på så sätt spår från andra texter och potentiella andra röster än talarens framträder i texten. Manifest intertextualitet är texter som mer tydligt utgår från andra texter, till exempel genom hänvisning till eller citat hämtade från exempelvis förskolans läroplan (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). När en text bygger på tidigare texter bidrar den till historisk utveckling, genom att koppla ihop det som skrivits tidigare med det som skrivs nu, vilket uppvisar både kontinuitet och förändring (Fairclough, 1992). Frågor som ställts under analysen är vilka texter som transformeras i förskolans systematiska kvalitetsarbete, hur de gör det samt vilka andra röster som framträder.

Begreppet *interdiskursivitet* har sitt ursprung i begreppet intertextualitet (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Analys av interdiskursivitet i utvärderingarna visar hur texten har spår av diskurser som kommer från olika diskursordningar. Under analysen har begreppet interdiskursivitet varit till hjälp för att avslöja vilka andra diskurser som införlivats i diskursordningen både innanför diskursordningen och från andra diskursordningar. Frågor som

ställt under analysen handlar om vilka diskurser som transformeras från andra diskursordningar och hur de artikuleras i dokumentationstexten.

Social praktik

Den förklarande analysen är det tredje analyssteget i vilket social praktik sätts i centrum (Fairclough, 1992). Under analysen synliggörs förhållandet mellan den diskursiva praktiken och diskursordningen som den är en del av. I förskolans systematiska kvalitetsarbete upprätthålls en diskursordning, som kan liknas vid ett system, ett mönster eller en struktur av diskurser där ordningen vidmakthålls, förändras och formas i interaktion mellan de som producerar och reproducerar förskolans kvalitetsarbete i förskolan som institution på lokal nivå och på en mer samhällelig nivå. En utvidgning av text och diskursiv praktik görs i den förklarande analysen genom att analysera dessa i relation till social praktik. Den diskursiva praktiken ställs då i ett vidare samhälleligt sammanhang. I studien innebär det att värden och diskurser som uttrycks i förskolans utvärderingar analyseras i förhållande till en bredare social praktik. Frågor som ställts under analysen handlar om vilken diskursordning som upprätthålls i förskolans systematiska kvalitetsarbete? Analys görs då för att förklara relationer och strukturer som skapar ramar för värden som diskursivt uttrycks i utvärderingarna av förskolans verksamhet och som dessa kan förstås utifrån. Begrepp från Fairclough (1992, 2003) som använts i det tredje analyssteget, social praktik, är diskursordning och hegemoni.

Den sociala praktiken analyseras med syfte att avgöra vilken social praktik diskursiva praktiker är en del av. *Diskursordning*, som omfattar de olika diskurser som finns samlade inom en praktik (Fairclough, 1992), är en del av analysen. Förskolans systematiska kvalitetsarbete kan i studien förstås som en praktik. Den diskursordning som upprätthålls i förskolans systematiska kvalitetsarbete, är ett system eller en struktur av diskurser där ordningen vidmakthålls, formas och förändras i interaktion mellan de människor som finns i det sammanhanget, i den sociala, kulturella och historiska kontexten. I diskursordningen avgörs vad som blir mer eller mindre möjligt att säga och göra i förskolans kvalitetsarbete. Centralt under analysen är att specificera vilken relation diskursiv och social praktik har till diskursordningen och hur de bidrar till diskursordningens kontinuitet och/eller förändring (Fairclough, 1992).

Hegemoni handlar om dominans och makt över utrymmet och kamp om att nå en dominerande ställning (Fairclough, 1992). Diskursiva strukturer i diskursordningen är mer eller mindre ostabila. Diskursiva praktiker som utgörs av produktionen, distributionen och konsumtionen av text är en del av den hegemoniska kamp som bidrar till graden av reproduktion och transformation av både diskursordning och existerande sociala

maktförhållanden. Hegemonisk kamp införlivar en förhandlingsprocess för att nå konsensus kring den mening och betydelse som råder. Specifika synsätt och uppfattningar som artikuleras i förskolans systematiska kvalitetsarbete, kan bli mer uttalade än andra. Hegemoni kan då ses som något som dominerar uppfattningar om vad som är eftersträvansvärt i förskolans verksamhet. Dessa uppfattningar bidrar på så sätt till den rådande hegemonin/diskursordningen. Ett antagande i studien är att föreställningar och synsätt om vad som eftersträvas i förskolans systematiska kvalitetsarbete som praktik kan finnas uttryckta i förskolans utvärderingar. Kritisk diskursanalys kan med begreppet hegemoni bidra till att dominansförhållanden avtäcks och synliggörs. Enligt Fairclough (2010 s 368) är det ofta möjligt att urskilja en *nodaldiskurs*. Det kan vara en dominerande eller underordnad diskurs, som organiserar relationerna mellan andra diskurser inom diskursordningen. En nodaldiskurs inordnar och artikulerar andra diskurser och är den nod som andra diskurser orienterar sig mot. Olika aspekter och strategier påverkar hur diskurser artikuleras. Genom att söka efter strategier som diskurser associeras med samt motsättningar mellan diskurser och strategier, kan den hegemoni som råder i förskolans systematiska kvalitetsarbete finnas.

Fairclough (1992) påvisar att frekvens av betydelsebärande teman, har relevans för att hitta diskursiva praktiker. Innehållsanalys, då ord eller ordkluster med både låg förekomst och hög förekomst räknas (Bryman, 2008), kan bidra till att söka diskursordningen och hur den formas, vilka diskursiva mönster som framkommer. I föreliggande studie har därför utsagor räknats då olika värden uttrycks inom de olika diskurser som framträder, vilket redogörs för i figur 4 i resultatet.

Begreppen diskursordning, hegemoni och frekvenstabell har använts i analysen tillsammans med begreppet nodaldiskurs. Tillsammans har dessa begrepp gjort det möjligt att synliggöra en ordning av relationer och strukturer som råder i förskolans systematiska kvalitetsarbete.

Parallellt med Fairclough's tredimensionella diskursanalysmodell har Balls (2003, 2012) begrepp om performativitet använts för att analysera och tolka vilka värden som blir synliggjorda och vilka som inte blir synliggjorda i förskolans utvärdering. Ur analysen kan därigenom en bild framträda, som kan illustrera vad som eftersträvas i "talet om" förskolans verksamhet. Denna bild kan sedan tolkas, förstås och diskuteras i relation till ett sammanhang av ökat kvalitetsarbete. Resultatet av analysen i de två första stegen i Fairclough's tredimensionella analysmodell, text och diskursiv praktik, kommer att redogöras för i resultatdelen. Den sociala praktiken, som är det tredje steget i analysmodellen, kommer däremot att diskuteras utifrån ett samhällsperspektiv i diskussionen. Då kommer även Balls begrepp om performativitet att användas.

Studiens kvalitet och trovärdighet

Nedan redogörs inledningsvis för de etiska överväganden som gjorts under studien. Därefter diskuteras studiens trovärdighet och generaliserbarhet utifrån begreppen intern validitet, hantverksskicklighet och pragmatisk validitet.

Etiska aspekter

Etiska aspekter handlar både om forskarens etiska förhållande till forskningen och till medverkan i forskningen (Hyry-Beihammer, Estola & Syrjäla, 2013). God forskningssed ställer krav på information, samtycke, konfidentialitet samt nyttjande (Vetenskapsrådet, 2011). Följande licentiatuppsats ingår i forsknings- och utvecklingsprojektet *Små barns lärande* tillsammans med ytterligare fyra licentiatuppsatser, vilket i sig kan medföra etiska frågor och ställningstaganden. För att tydliggöra etiska aspekter som beaktas i forskning, har information givits till samtliga förskolor i projektet vid ett seminarium om de fem studiernas syften, hur data kommer att samlas in och hur den kommer att användas, frivilligt deltagande och rätt att avsluta deltagande när så önskas samt konfidentialitet. Kommunala förskolors systematiska kvalitetsarbeten räknas till offentliga handlingar och är därför möjliga att få tillgång till (Rimsten, 2008). Enligt läroplanen för förskolan är det förskolans verksamhet som ska vara fokus vid uppföljning, utvärdering och utveckling (Skolverket, 2011). Det innebär att resultatet i studien kommer att utgöras av producerad text med beskrivningar av förskolans verksamhet som redovisas samlat. Skulle barn och förskolepersonal trots det omnämnas i utvärderingstexter kommer detta ej att redovisas, alternativt avidentifieras i de fall sådana beskrivningar är av värde för studien. En risk kan emellertid vara att medverkande eventuellt känner igen beskrivningar i resultatet.

Att forskaren har ett etiskt förhållningssätt till forskningen bygger på forskarens reflexivitet, vilket av Bryman (2008) beskrivs ha flera betydelser. I detta sammanhang innebär det att reflektera över de val av beslut som görs under hela forskningsprocessen och de följer dessa kan få för den kunskap som genereras. Inom diskursanalys ses forskaren som inbegripen i den kunskap som framställs och behöver då ha ett medvetet förhållningssätt gällande förgivettaganden och sin egen förutfattade mening. Som förskollärare med många år i förskolans praktiska verksamhet samt som utvecklingsstrateg för förskolan under några år, har jag med mig en förförståelse beträffande såväl studiens forskningsfokus som den praktiska verksamheten i förskolan. Denna förförståelse kan utgöra ett dilemma. Den kunskap och det engagemang som den bär med sig kan bidra på ett positivt sätt till forskningen. Kunskap inom området behövs för att kunna genomföra en studie (Neumann, 2003). Förförståelsen förutsätter dock också forskarens reflexivitet för att minska förförståelsens negativa inverkan. Exempelvis kan förförståelse bidra till en positiv inställning med okontrollerade värderingar som följd. Som forskare är

man en del i den rådande diskursen med de värderingar och normer som där råder. Det kan då vara svårt att lyfta blicken utanför diskursen. Genom att utmana egna förgivettaganden, pröva alternativa tolkningar och problematisera resultat kan det kända göras okänt (Alvesson & Deetz, 2000). På så sätt har jag försökt att reducera förförståelsens negativa inverkan.

Studiens trovärdighet och generaliserbarhet

Trovärdighet handlar om huruvida forskningen är valid, det vill säga att forskaren gör det den säger att den ska göra (Bryman, 2008). Validitet handlar om en bedömning av kvaliteten i studiens slutsatser, huruvida de är trovärdiga eller ej. Tre begrepp har valts för bedömning av studiens trovärdighet: intern validitet, hantverksskicklighet och pragmatisk validitet. Intern validitet innebär att det finns en relation mellan de olika delarna i studien (Bryman, 2008). Diskursanalys får ofta kritik för att diskurser skapas i forskarens huvud, eftersom de finns utifrån sitt sammanhang och förstås utifrån hur det ser ut just här och just nu. Men intern validitet gäller även diskursanalys. Det ska finnas en överensstämmelse mellan insamlad data och de tolkningar som görs. En ambition har varit att ge noggranna beskrivningar av studiens genomförande. Genom att ge tydliga beskrivningar av studiens genomförande kan studien få transparens, och genom en öppenhet i textutdragen samt dess tolkningar och analyser kan läsaren ges möjlighet att bedöma huruvida de är möjliga och relevanta (Bryman, 2008). Den interna validiteten har också prövats då studien presenterats och diskuterats kontinuerligt under processens gång vid olika konferenser och seminarier dels i forskarsamfundet och dels för deltagarna i projektet. Hantverksskicklighet handlar om forskarens noggrannhet och kritiska förhållningssätt under studiens alla faser och att forskaren då har ett reflexivt förhållningssätt (Kvale, 1997), såsom beskrivits ovan. Den pragmatiska validiteten handlar om praktiska konsekvenser för resultaten från en studie. Då studien ingår i ett forsknings- och utvecklingsprojekt har deltagarna i projektet presenterats studien kontinuerligt vid flera tillfällen för att möjliggöra de deltagandes perspektiv och reaktioner. Kritisk diskursanalys för en förändringsaspekt med sig, vilket även ligger i pragmatisk validitet. Kritisk diskursanalys kan göra det möjligt att synliggöra diskursiva mönster för värden, som leder till reflektion och diskussion i förskolans praktik och som följs av ett förändrat handlande.

I kritisk diskursanalys är inte ambitionen att resultatet ska vara generaliserbart, utan det tolkas relativt sammanhanget (Lund & Sundberg, 2004). I studien kan dock finnas beröringspunkter med andra sammanhang. Genom de beskrivningar som ges av studiens alla delar kan det göras möjligt för läsaren att avgöra huruvida resultatet är rimligt och kan överföras till andra sammanhang, vilket överläts till läsaren att bedöma.

Resultat

I analysen är en utgångspunkt att förskolors systematiska kvalitetsarbete kan ses som en *värdepraktik*, där det som artikuleras som värdefullt konstrueras, samt som en *diskursiv praktik*, där diskurser konstrueras. Det betyder att det i utvärderingarna formuleras en komplex praktik av både värden och diskurser. En diskursordning upprätthålls i det systematiska kvalitetsarbetet. Den förstås som ett system eller en struktur av diskurser där ordningen vidmakthålls, förändras och formas i interaktion mellan de människor som finns i det sammanhanget, utifrån en social, kulturell och historisk kontext. De diskurser som framkommer i utvärderingarna ska då inte förstås som värdediskurser. Snarare ska de förstås som diskurser som gör att värden blir möjliga att artikulera inom diskursen och det som eftersträvas är medskapare av själva diskursen.

Förskolechefen är oftast den som har sammanställt och skrivit ned det som står i utvärderingarna. Andra röster som också hörs och görs delaktiga i utvärderingarna är förskolans personal, vårdnadshavare och barn om än inte i lika hög grad. Förskolepersonalen kommer till tals i arbetslagens beskrivningar av verksamheten och i resultat från självskattningar. Vårdnadshavares röster är att finna i beskrivningar och resultat från brukarenkäter, medan däremot barnens röster förekommer i ringa grad. När barns röster dock synliggörs så är det genom reflektioner och intervjuer samt genom vårdnadshavares bedömning av barnens upplevelser av förskolans verksamhet. Även huvudmannen framträder i skrivningarna i form av nämnd, kommunfullmäktige eller förvaltning. Det kan också vara huvudmannen som har satt mål och rubriker för kvalitetsarbetet. Mål som är satta av kommunfullmäktige är ibland en kommuns övergripande målsättningar inom all förvaltningsverksamhet. Dessa har sedan anpassats till förskolans verksamhet. Rubriker och mål kan även vara förskolans egna. Huvudmannen genomför dessutom ofta de brukarenkäter som vårdnadshavare svarar på. Då är frågorna i enkäten huvudmannens.

Språket som används i utvärderingarna innehåller ofta övergripande beskrivningar av verksamheten med hänvisningar till styrdokument.

Resultatet av analysen presenteras med utgångspunkt i Faircloughs tredimensionella analysmodell som text, diskursiv praktik och social praktik och utifrån studiens frågeställningar.

I det följande presenteras den värdepraktik som har framträtt i analysen av utvärderingarna. Därefter presenteras förskolans systematiska kvalitetsarbete som diskursiv praktik för att till sist avslutas med en redogörelse av den relation mellan värden samt mellan värden och diskurser som framkommer vid analysen av utvärderingarna. Den sociala praktiken och den rådande diskursordningen kommer sedan att presenteras och diskuteras utifrån ett bredare samhällsperspektiv i diskussionen.

Förskolans systematiska kvalitetsarbete som värdepraktik

Det som på något sätt uttrycks som eftersträvansvärt, gott, rätt och riktigt i utvärderingarna av förskolans verksamhet tolkas i analysen som värden. De värden som har identifierats redogörs för i figur 2 nedan.

VÄRDEN				
Kompetens:	Demokrati:	Etik:	Effektivitet:	Disciplinering:
utveckling och lärande	lika värde	omsorg	effektivitet	anpassning
förmågor, ämneskunskap	ansvar	trygghet		
förståelse	respekt	säkerhet		
lärprocess, utforskande	Inflytande - delaktighet	självkänsla		

Figur 2. Det som artikuleras som eftersträvansvärt i förskolans systematiska kvalitetsarbete kategoriserat inom värden.

I figur 2 kategoriserar det som uttrycks som eftersträvat inom fem områden: kompetens, demokrati, etik, disciplinering samt effektivitet. Den värdepraktik som framträder bär med sig en komplexitet, då värden tycks gå in i varandra och därför kan vara svåra att separera. Olika värden ges också olika utrymme. Resultatet, det vill säga uttryck för värden, presenteras med hjälp av citat från utvärderingarna. Dessa exemplifierar och representerar variationen i vad som framställs som värdefullt. Efter varje citat följer en analys. I denna har jag kursiverat de analysbegrepp som används från Faircloughs teori.

Uttryck för kompetens

I utvärderingarna betonas kompetens som något värdefullt. Begrepp som används i samband med kompetens, och därmed ger uttryck för kompetens som värde, är utveckling och lärande, förmågor, förståelse samt lärprocesser. Det är således inte enbart kompetenser som artikuleras som eftersträvansvärt, utan även processer som leder till kompetens. Kompetens kan också visa sig

som förmågor och förståelse inom andra områden såsom etik, demokrati, effektivitet och disciplin. På så sätt relaterar kompetensvärden till samtliga värdefält och de kompetenser som prioriteras kan ses hänga samman med det som betonas i läroplanen att barn ska utveckla kunnande om. Vidare uttrycks kompetens både som något individuellt och som något grupprelaterat.

Utveckling och lärande betonas i utvärderingarna som ett uttryck för kompetens och kan därmed tolkas som värdefullt i förskolans verksamhet. I utvärderingarna finns formuleringar där utveckling och lärande uttrycks som ett mål i sig, det vill säga som ett mål att värdera och/eller utvärdera förskolans arbete mot, vilket exemplifieras i följande citat.

Exempel 1

Vi är fokuserade i arbetet med barnen och arbetar målmedvetet för att främja deras lärande och utveckling.

Vi uppmärksammar och dokumenterar kontinuerligt deras utveckling.

(citat ur utvärdering 1)

I citatet uttrycker förskolans personal att de är fokuserade på ”målmedvetet” arbete med barnen i syfte att ”främja” deras ”lärande och utveckling”. De redovisar att barnens utveckling uppmärksammas och att de ”dokumenterar” lärande och utveckling, vilket utifrån utvärderingstexten kan tolkas som att barns utveckling och lärande relateras till ett målorienterat och rationellt arbete. Citatet bygger på formuleringar i läroplanen (Skolverket, 2016, se exempelvis s 15) och visar på så sätt *intertextualitet* med den. Enligt förskolans styrdokument ska utvärderingen utgå från Skollagen och från läroplanens mål och intentioner, vilket tydligt kommer till uttryck i utvärderingarna. Framförallt finns explicita kopplingar till läroplanen antingen i form av direkta citat eller som omformuleringar. Det målorienterade och rationella arbetet samt intertextualiteten med läroplanen tyder på en målrationellitet.

Om blicken istället riktas mot hur citatet är formulerat blir det tydligt att flera markörer används. I första meningen används ”för att” som uttrycker ett syfte samt ”främja” som uttrycker något som framhålls. Båda dessa markörer relateras till ”lärande och utveckling”. I den andra meningen används ”uppmärksammar” som markör och syftar på ”utveckling” som något värdefullt. I citatet skrivs att något ”är” på ett visst sätt, i den uttryckta meningen ”är” vi fokuserade. Det innebär att förskolans målinriktade arbete med att främja barns utveckling och lärande uttrycks med *kategorisk modalitet*. I citatet används även presens och satsen innehåller inga hjälpverb, vilket tyder på en hög grad av instämmande och därmed också på en *hög*

modalitet. Formuleringar i texten förmedlar att förskolan målmedvetet arbetar med barns utveckling och lärande i enlighet med förskolans styrdokument.

I utvärderingarna understryks även lärandet som värdefullt genom beskrivningar av hur det synliggörs.

Exempel 2

Lärandet görs synligt för barn och vuxna genom att vi arbetar med pedagogisk dokumentation.
(*citata ur utvärdering 3*)

I citatet beskriver förskolepersonalen med *hög modalitet* att "Lärandet görs synligt för barn och vuxna". Genom att synliggöra lärandet för barn och vuxna med hjälp av dokumentation, läggs tonvikt på lärande, som därmed framstår som värdefullt. Lärandet tycks således vara betydelsefullt att visa upp. Barn och vuxna får genom dokumentationen någon form av evidens för att förskolan arbetar målinriktat med lärande. Det kan förstås som en vilja att visa att förskolan är just en plats för lärande i enlighet med läroplanens direktiv. Begreppet "synligt" bidrar på så sätt med ett betydelsebärande uttryck för en marknad.

I utvärderingarna framhålls barns lärande i relation till sammanhanget, vilket framkommer i nästa citat.

Exempel 3

Genom vårt medforskande arbetssätt där vi lyssnat in barnen och skrivit ner barnens tankar och samtal samt där material med konstruktion finns synligt gör att det skapar ett gemensamt intresse. Alla platser är "lärplatser" och "lärsituationer", vi lär av varandra hela tiden både barn och vuxna. Barnen visar glädje, trygghet, utveckling och får känna ett meningsskapande lärande. I lekfulla sammanhang visar barnen att de har lärt sig att de är en del i verksamheten med språk, matematik, naturvetenskap, teknik m.m. men även turtagande, ansvar, delaktighet, inflytande och gruppmedlemskap med enkel demokrati.
(*citata ur utvärdering 6*)

I citatet ger förskolepersonalen en beskrivning av utveckling och lärande i ett sammanhang där alla platser beskrivs vara "lärplatser", där "vi lär av varandra hela tiden". Lärande beskrivs i termer av meningsskapande vilket å ena sidan kan tolkas som ett positivt laddat uttryck som markerar något starkt önskvärt. Å andra sidan ges lärandet inte så hög modalitet. Satsen "får känna ett

meningsskapande lärande” innebär *modalitet som tillåtelse* genom hjälpverbet ”får”, och därmed inte en skyldighet. Det sammanhang som beskrivs kännetecknas av en lekfullhet där barnen är delaktiga i verksamheten. Relationen hamnar i förgrunden i citatet, då sammanhanget, både miljön samt barn och vuxna, framställs som betydelsefulla för barnens lärande.

I utvärderingarna finns flera redogörelser för arbetet med barn i behov av särskilt stöd. De flesta av dessa beskrivningar görs i relation till barns utveckling och lärande. I följande citat redogör en förskolechef för hur förskolan stödjer utveckling och lärande för barn i behov av särskilt stöd.

Exempel 4

Jag kan tydligt se att det är en ökad kontinuitet i arbetet kring barn i behov av särskilt stöd med en specialpedagog knuten till verksamheten. Det är säkerställt att alla barn i behov av särskilt stöd har en handlingsplan som stödjer deras utveckling och lärande och att kontinuerliga uppföljningar sker. Specialpedagogen har god kännedom om verksamheten och arbetssättet och kan även arbeta förebyggande genom att tillföra metoder och forskning/teorier som har betydelse i arbetet. Vi har infört barnkonferenser som ytterligare ett sätt att skapa struktur i arbetet kring barn i behov av särskilt stöd.
(*citat ur utvärdering 2*)

I citatet beskriver förskolechefen förskolans arbete med utveckling och lärande för barn i behov av särskilt stöd på ett sätt så att det framstår som värdefullt. Förskolechefen beskriver de rationella metoder som används i arbetet som betydelsefulla och hänvisar till specialpedagog, handlingsplan, forskning/teorier samt barnkonferenser. Specialpedagogen omnämns som central i förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd då specialpedagogens kompetens tydligt skrivs fram.

I citatet uttrycks ”utveckling och lärande” som något värdefullt vilket blir tydligt med hjälp av markören ”stödjer”. ”Stödjer” är här ett värdetriggande ord för ”utveckling och lärande”. Förskolechefen framhåller starkt att förskolan bedriver ett arbete som ger barn i behov av särskilt stöd goda förutsättningar, och hänvisar både till styrdokumentens riktlinjer och intentioner samt till specialpedagogens erfarenhet. Detta uttrycks med en *kategorisk modalitet* genom citatets inledande ord ”Jag kan tydligt se”. De förutsättningar som beskrivs kan tolkas som evidens för att ett gott arbete bedrivs på förskolan med barn i behov av särskilt stöd. Beskrivningen kan därmed ses som en form av uppvisande eller marknadsföring av verksamheten.

Barns utveckling och lärande framstår som eftersträvansvärt även genom att handlingsplaner lyfts fram som viktiga dokument i utvärderingarna.

Exempel 5

Avdelning 1: Handlingsplanen är ett "levande" dokument som vi kontinuerligt går igenom. Detta gör att vi tydligt ser hur vi skall arbeta vidare för att i bästa fall nå önskvärd utveckling.

Avdelning 2: Genom levande samtal mellan oss pedagoger och loggbok samt TRAS vet vi hur vi ska utmana barnen utifrån deras egna förutsättningar. Vi har inget barn med handlingsplan men ögonvråsbarn som vi genom vår loggbok vet hur vi ska stödja.

Avdelning 3: Vi kan bli bättre att följa upp handlingsplanerna, exempelvis att vi sätter upp bestämda datum lite oftare än tidigare.

(citater ur utvärdering 7)

I citatet redovisas en sammanställning av hur tre arbetslag på en förskola beskriver sitt arbete för att stödja utveckling och lärande när det gäller barn i behov av särskilt stöd. Sammanställningen av beskrivningarna från de olika avdelningarna är gjord av förskolechefen. I citatet nämns handlingsplan, loggbok och TRAS som exempel på olika dokumentationsformer som används i förskolan i relation till barns utveckling och lärande. Handlingsplanen beskrivs av avdelning 1 som "ett 'levande' dokument" som tydliggör hur personalen ska arbeta vidare. Handlingsplanen framställs därmed som framåtsyftande. Avdelning 1 beskriver även handlingsplanen som ett dokument som kontinuerligt används för att tydliggöra det vidare arbetet för att barn i behov av särskilt stöd ska "nå önskvärd utveckling". Vad denna önskvärda utveckling mer explicit innebär framgår inte i citatet, enbart att utveckling ses som önskvärt och att handlingsplanen är ett verktyg för ett målinriktat arbete mot önskvärd utveckling.

Avdelning 3 skriver om att bli bättre på att följa upp handlingsplanerna. Det kan ses som ett uttryck för att avdelningen kan använda handlingsplanerna effektivare i sitt arbete, och därmed uttrycks en strävan efter ett mer rationellt arbete. I citatet lyfts handlingsplanen som en rationell metod för barn i behov av särskilt stöd vad gäller utveckling och lärande, men även loggbok och TRAS kan utgöra olika rationella metoder. Avdelning 2 framhåller att kunskap om hur barnen ska utmanas utifrån sina förutsättningar nås genom att använda loggbok, TRAS samt samtal mellan pedagogerna. Dessa metoder kan också förstås som evidens för att det finns rationalitet i verksamheten.

Förmåga beskrivs som något värdefullt i utvärderingarna. Dels kan det röra sig om förmågor inom ett specifikt område som till exempel språk, matematik, naturvetenskap och teknik. Dels kan det röra sig om förmågor som

självständighet och omsorg om andra. På så vis går förmågor som uttryck för kompetens in i andra värden. dock beskrivs förmågor ofta i allmänna ordalag i enlighet med exemplet nedan.

Exempel 6

Alla barn oavsett kön utvecklar sina förmågor i meningsfulla sammanhang där lust och nyfikenhet styr.
(*citater ur utvärdering 1*)

I citatet lyfts förmågor i största allmänhet som önskvärt med markören ”utvecklar”. Här skrivs det fram med *kategorisk modalitet* att när lust och nyfikenhet styr så utvecklar alla barn sina förmågor, som en universal sanning. Barns ”meningsfulla sammanhang” kan ses som uttryck för ett relationellt perspektiv där barn förstås i relation till sammanhanget.

Det förekommer också att förmågor preciseras i utvärderingarna. Specifika kunskapsförmågor som nämns rör språk, matematik, naturvetenskap och teknik. Främst framhålls den språkliga förmågan.

Exempel 7

Nyckeltal för språkutvecklingen med fem-åringarna togs fram. Detta nyckeltal tydliggjorde kvaliteten på vad verksamheten erbjuder barnen inom språkutveckling.
(*citater ur utvärdering 15*)

I citatet pekas på språkutveckling som något värdefullt med markören ”nyckeltal”. Frasen uttrycks med *hög modalitet* genom formuleringen ”Detta nyckeltal tydliggjorde kvaliteten på vad verksamheten erbjuder barnen inom språkutveckling”. Nyckeltal för kvalitet framstår i citatet som ett hjälpmedel som gör det möjligt att bedöma och/eller värdera verksamheten. Det gör också att verksamhetens kvalitet och måluppfyllelse synliggörs. Citatet innehåller begreppen ”kvalitet” och ”erbjuder”. Dessa begrepp visar på *interdiskursivitet* med marknadsföring inom vilket begreppen också används.

Nedanstående citat är exempel på uttryck för det värdefulla i att barn utvecklar förmågor inom ett specifikt kunskapsområde, såsom skriftspråket. Denna utvärderingstext är skriven av en förskolechef, medan de mål som uttrycks har satts upp av arbetslaget.

Exempel 8

Jag kan bedöma att utveckling skett i verksamheten. Personal har blivit mer fokuserad på skriftspråket och är mer medvetna om vad och varför det är viktigt att öva på skriftspråket utifrån att ha höga förväntningar på sig själv och barnen, samt att alla SKA LYCKAS. Förskolläraren har på ett lekfullt sätt i de var-dagliga aktiviteterna satt upp mål för skriftspråket.

- Att barnen utvecklar intresse för skriftspråk samt förståelse för symboler och deras kommunikativa funktioner
- Att barnen utvecklar intresse för bilder, texter.
- Att barnen uttalar bokstäverna rätt. För att utmana barnen inom skriftspråket, Barnen får undersöka sambandet mellan talspråk och skriftspråk.

(*cit*at ur utvärdering 10)

I citatet framhåller förskolechefen betydelsen av att barn utvecklar sin skriftspråkliga kompetens i förskolan. Ett målinriktat arbete för att utveckla barnens skriftspråk uttrycks genom tre preciserade ”mål”, vilka har formulerats av förskolläraren och återges här av förskolechefen. Det första målet ”Att barnen utvecklar intresse för skriftspråk samt förståelse för symboler och deras kommunikativa funktioner” är ordagrant återgivet från ett av läroplanens strävansmål under kapitlet Utveckling och lärande (Skolverket, 2016, s 10). Det andra målet ”Att barnen utvecklar intresse för bilder, texter” återger första delen av ett av dessa läroplansmål (a.a., s 10). Det framgår inte i texten från utvärderingen huruvida de tre preciserade målen för skriftspråksutvecklingen utgör uppnåendemål eller strävansmål på den aktuella förskolan. Precis som det föregående textutdraget angående utveckling och lärande, införlivar detta citat läroplanen, men på ett än mer tydligt sätt. Den ordagranna återgivningen av läroplanens skrivning, visar på en *manifest intertextualitet* med denna och tydliggör förskolans målorienterade arbete med barnens skriftspråkliga förmåga.

Skriftspråket framställs i citatet som en förmåga för barn i förskolan inom ett specifikt område, vilken kan ses som en del av språkförmågan. I utvärderingarna av förskolans verksamhet är språket det kunskapsområde som synliggörs oftast i utvärderingarna och som dessutom kan ses som ett skolliknande ämne. Skriftspråklig förmåga uttrycks som eftersträvansvärd genom markören ”viktigt att öva på”. De preciserade målen, innehållande läroplansformuleringar, kan också ses som en värde markör. Dessa visar att förskolläraren, som förskolechefen hänvisar till i texten, ger värde åt att utveckla barns skriftspråkliga förmåga. Det framkommer också att förskolechefen menar att det finns en större medvetenhet numera hos personalen om värdet av att arbeta med barns skriftspråksutveckling, vilket i

texten uttrycks med *hög grad av subjektiv modalitet*: ”Jag kan bedöma”. Att arbetet ges värde lyfts även i texten med *kategorisk modalitet* genom formuleringen att ”alla SKA LYCKAS”. Användandet av versaler bidrar till *hög modalitet* och förväntningarna på personalen är högt ställda då förskolechefen skriver fram skriftspråklig förmåga som en kompetens som alla barn förvärvat.

Även i nästa citat framställs skriftspråklig förmåga som värdefull för barn, men nu med hänvisning till forskning.

Exempel 9

Sterner och Lundberg (2010, sid 20) uttrycker, att flera stora undersökningar visar, att bokstavskunskap och fonologisk medvetenhet redan i förskolan ger utdelning i hur det senare kommer att gå i skolans läs- och skrivinläring. Förskolan kommer att fortsätta undervisa systematiskt med skriftlig kommunikation genom experimentskrivning, lekskrivning, lekläsning och bildsamtal.

Målet för fokus av skriftspråket är att utmana fler barn i skriftspråket inför övergången till förskoleklassen och att inte få så stor spridning på kvaliteten av skriftspråket.

(citat ur utvärdering 10)

I citatet synliggörs ett målorienterat arbete med barns skriftspråk inför övergången till förskoleklass. Citatet ger uttryck för att barns skriftspråkliga förmåga värdesätts högt genom att framhålla mål för skriftspråket. Här används även forskningsreferenser som evidens för förskolans arbete. Personalen söker stöd i forskningsresultat av Sterner och Lundberg, som har visat att förskolans arbete med skriftspråket leder till goda kunskaper senare i skolan, vilket då motiverar förskolans arbete med skriftspråk. Referensen ger uttryck för *manifest intertextualitet*. I citatet framställs både ett effektivt och rationellt arbete genom formuleringen ”Förskolan kommer att fortsätta undervisa systematiskt med skriftlig kommunikation” och ett målinriktat arbete genom formuleringen ”Målet för fokus av skriftspråket är att utmana fler barn i skriftspråket”. Således är målorienteringen tydlig här vilket också stärker att den skriftspråkliga förmågan betraktas som värdefull för barn att utveckla i förskolan.

Förmågor inom området matematik formuleras också som värdefull kompetens för barn att förvärva. I följande citat beskriver en förskola sitt arbete med att skapa förutsättningar för barn att utveckla sin matematiska förmåga.

Exempel 10

Barnen utvecklar ständigt sin förmåga att använda matematik för att tillsammans reflektera över olika lösningar på egna eller andras frågeställningar. Vid måltiderna används ofta ”mattekluringar” för att barnen tillsammans och individuellt reflekterar över olika lösningar. Matematiken används nu på ett naturligt och medvetet sätt i vardagliga situationer såsom vid mat, tambursituationer i de projekt och temaarbeten som pågår. Renoveringarna i båda husen har gett barnen bilder och exempel på hur viktigt det är att kunna mäta och räkna för att bygga väggar mm.

För de yngre barnen handlar matematiken mycket om att sortera, klassificera och konstruera för att sedan fortsätta att utmana med material och miljöer som tar tillvara barnens kunskaper och utmanar till nytt lärande.

På förskolorna finns det matteambassadörer som inspirerar kollegor och barn till att fortsätta utveckla det matematiska tänket.

(citat ur utvärdering 12)

I citatet redogörs både för hur personalen har arbetat för att utveckla barns matematiska förmåga och för hur det fortsatta arbetet med matematik på förskolan ska utvecklas. Förskolepersonalen redovisar för hur matematik används i det vardagliga arbetet på förskolan både i rutinsituationer, som måltider och tambursituationer, och i projekt samt temaarbeten. En beskrivning ges av hur arbetet genomförs för att utveckla de yngre barnens matematikförmåga, vilket leder till frågan om övriga beskrivningar av arbetet med barnen gäller de äldre barnen på förskolan. I utvärderingen hänvisas till ”matteambassadörer” som inspiratörer för utvecklingen av förskolans arbete med matematik. Det fortsatta arbetet med barns utveckling av sin matematiska förmåga har på så sätt säkrats. Matematisk förmåga uttrycks med *hög modalitet* som önskvärd med markören ”utvecklar ständigt”. I beskrivningarna tydliggörs förskolans rationella arbete med matematik och förstärker matematik som eftersträvansvärd förmåga för barn att utveckla.

Även naturvetenskaplig och teknisk förmåga uttrycks som värdefull i utvärderingarna. I nästa citat betonas teknisk förmåga genom en referens från läroplanen.

Exempel 11

IT-utveckling för lärande

Vision:

”Barnen ska utveckla intresse för bilder, texter och olika medier samt en förmåga att använda sig av, tolka och samtal om dessa.

Barnen ska utveckla sin förmåga urskilja teknik i vardagen och utforska teknikens funktion.” Lpfö 98/2010
(*citat ur utvärdering 2*)

I citatet ges uttryck för ett målinriktat arbete genom den vision med preciserade mål som formulerats för arbetet med IT-utveckling för lärande. Visionen med preciserade mål markerar också det värde som tycks ges åt tekniska förmågor. Målen i citatet är, förutom inledningen av dem, ordagrant återgivna från läroplanens strävansmål under kapitlet Utveckling och lärande och uppvisar därmed en *manifest intertextualitet* med förskolans läroplan (Skolverket, 2016, se s 10). Det tyder på att förskolan synliggör en verksamhet som har ett målorienterat arbete relaterat till läroplanens mål. I läroplanen inleds strävansmålen med: ”Förskolan ska sträva efter att varje barn” (Skolverket, 2016), medan citatet inleds med formuleringen ”Barnen ska utveckla”, vilket anger *modalitet som skyldighet*. Tillsammans med referensen till läroplanen bidrar det till att en stark målstyrning kommer till uttryck här, som innebär förväntningar på att förskolans arbete ska nå upp till målen. Med andra ord används en policyrelaterad evidens för att visa ett målorienterat arbete.

Förmågor kan i utvärderingarna också framställas med andra begrepp som exempelvis kunskaper, färdigheter och kompetenser.

Exempel 12

Vi strävar efter att dela in barnen efter ålder för att bättre kunna anpassa den pedagogiska verksamheten som till exempel upplevelser, miljö och material efter barnens behov och intressen. Där kan vi utmana barnet så att det kan erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter inom ”den proximala utvecklingszonen”, för att använda Vygotskijs begrepp.

På en avdelning med åldersindelad barngrupp finns bättre förutsättningar för att miljö och material blir mer tillgängligt och tillåtande, vilket i sin tur leder till att barnen blir mer självständiga och deras kompetenser synliggörs tydligare.

Vi har även gjort ett ställningstagande att använda oss av ett projektinriktat arbetssätt. Genom att arbeta åldersindelad skapar vi bättre förutsättningar för att arbeta i projekt.

Verksamheten ska utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskaper. Barnen söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iakttä, samtala och reflektera. Med

temainriktat arbetssätt kan barnens lärande bli mångsidigt och sammanhängande. Lpfö -98 reviderad 2010
(*citatt ur utvärdering 17*)

I citatet skrivs kunskaper och färdigheter fram som eftersträvade med verbet ”erövra”, men *modaliteten är inte så hög* i frasen då barnen ”kan” lära genom ett temainriktat arbetssätt. Lärande framstår i texten mer som en möjlighet. Med hänvisning till en av förskolans avdelningar beskrivs däremot barns självständighet och kompetenser med *hög modalitet*. Här framhålls att ”barnen blir mer självständiga och deras kompetenser synliggörs tydligare”. I beskrivningen framgår det att avdelningen har förutsättningar som gör det möjligt att sträva efter att barnen blir självständiga. Därmed uttrycks en strävan efter olika former av kompetens beroende på vilka förutsättningar som skapas på förskolans olika avdelningar. I citatet tycks självständighet därigenom eftersträvas framför kunskaper och färdigheter. Både kunskaper, färdigheter och självständighet kan dock förstås i termer av kompetens. Det rationella arbete som beskrivs bedrivs på förskolan tycks handla om hur barnen organiseras i åldershomogena grupper som stöd för en verksamhet som är anpassad efter dem. Organisationen med åldersindelade barngrupper motiveras med att det i dessa grupper kan skapas bättre förutsättningar i miljön i relation till barnens kompetens. Det målinriktade arbetet stöds genom *manifest intertextualitet* med en citathänvisning till läroplanen (se Skolverket, 2016, s 6-7).

Ett innehåll i förskolans utvärderingar är beskrivningar av verksamhetens arbete för hållbar utveckling. I utvärderingarna framställs olika värden i arbetet för hållbar utveckling. Beskrivningarna av det arbetet handlar inte enbart om exempelvis källsortering och miljöarbete såsom omsorg om miljön, vilket riktas mot ett etiskt förhållningssätt, utan kan även ge uttryck för andra värden. I följande citat framhålls kunskapsförmågor och självständighet som eftersträvansvärda kompetenser för barnen att utveckla i förskolan utifrån ett hållbarhetsperspektiv.

Exempel 13

Pedagogerna vill att barnen ska veta vart källsorteringskärlen av kompost, papper och plast finns, detta med stöd av bilder på varje kärl så att barnen vet vilket avfall som ska ligga vart. Mervärdet i detta mål är att barnen ska få syn på källsortering och vad som händer med vårt avfall samt att de utökar sin självständighet. Detta är även en viktig del i tänket kring hållbar utveckling samt förskolans arbete kring grön flagg.
(*citatt ur utvärdering 5*)

Kunskap uttrycks i citatet som att barnen ska veta hur de källsorterar samt vad som händer med det som källsorteras. I citatet instämmer förskolechefen i hög grad med *modalitet som skyldighet* i och med att barnen ”ska veta” och barnen ”ska få syn på”. Det signalerar att barnen ska lära sig något om något. I citatet framhålls självständighet som eftersträvansvärt genom markören ”utökar”. Barnen ”utökar sin självständighet”. Att självständighet eftersträvas förstärks således med *hög modalitet*. Förmågan självständighet kan också ses som en form för indirekt disciplinering, då det kan leda till att barnen kan utföra uppdrag att källsortera själva och därmed upprätthålla ordningen. Självständighet beskrivs i utvärderingarna som en förmåga inom ett område varför det här har tolkats som kompetens.

I utvärderingarna framkommer ibland det som eftersträvas implicit genom den beskrivning som återges. I följande citat handlar det också om självständighet.

Exempel 14

Förskolans ute- och innemiljö stimulerar och tränar barnen att klara sina vardagsbehov. Ledorden är ”hjälp mig att lära mig själv”.
(*citat ur utvärdering 11*)

I citatet uppges att barnen tränas och stimuleras att klara sina vardagsbehov i förskolans inne- och utemiljö. Det kan tolkas som att miljön tillrättaläggs och bidrar till att barnen blir självständiga. ”Stimulerar och tränar” bildar värdegrund för självständighet i form av att ”klara sina vardagsbehov”. ”[H]hjälp mig att lära mig själv” visar *intertextualitet* med Maria Montessori, vilket också kan ses som uttryck för att barnet ska få hjälp med att klara sig själv och bli självständigt. Vidare framgår det att det är miljön som ska stimulera och träna barnens självständighet, vilket kan tolkas som att miljön på förskolan är tillrättalagd av de vuxna så att barnen kan lära sig att bli kompetenta att hantera sin omvärld.

Förståelse är ytterligare ett uttryck för kompetens som formuleras som eftersträvansvärt i utvärderingarna och i likhet med förmåga kan även förståelse förekomma i andra värdefält. Citatet nedan exemplifierar förståelse för olika kulturer.

Exempel 15

Flickor och pojkar tar del av och utövar kultur i olika former samt utvecklar förståelse för sin egen och andras kultur.
(*citat ur utvärdering 1*)

I citatet uttrycks med *hög modalitet* att barn utvecklar förståelse för olika kulturer. Förståelse markeras som eftersträvansvärt med markören ”utvecklar”. I citatet uttrycks höga förväntningar på barnen att utveckla förståelse för andra kulturer som en följd av att barnen möter andra kulturer i verksamheten.

Utvärderingarna innefattar även inneboende antaganden om värdet av kompetens. Detta kan visa sig i de begrepp som används i utvärderingstexterna och hur dessa begrepp beskriver barns lärande och utveckling, till exempel **läroprocesser**, utforskande, undersökande. I nedanstående citat är barnens läroprocesser i fokus, det vill säga själva kunskapandet.

Exempel 16

I utvecklingssamtalen fokuserar vi på barnens individuella förändrade kunnande medan projektberättelsen visar gruppens gemensamma processer och lärande. Samtidigt kan jag se att det kooperativa lärandet är ett fortsatt utvecklingsområde för oss då vi i det konkreta projekterande tenderar att fokusera i det individuella och de individuella utmaningarna och läroprocesserna.
(*citat ur utvärdering 2*)

I citatet används flera begrepp som innefattar uttalade antaganden om kompetens såsom läroprocess, förändrade kunnande och lärande, vars innebörder indikerar att det kan leda till att kompetens utvecklas. Både individuella och kooperativa läroprocesser framhålls i citatet, om än med något olika modalitet. Barnens individuella förändrade kunnande och läroprocesser formuleras som värdefulla med *hög modalitet* genom markören ”fokusera”. Barngruppens kooperativa lärande uttrycks däremot som eftersträvansvärt med *subjektiv modalitet*, genom användningen av det personliga pronomenet ”jag”. ”Jag”, som i citatet kan vara förskolechefen, uttrycker med *kategorisk modalitet* ”att det kooperativa lärandet är” ett eftersträvat utvecklingsområde. Det tycks således som att man i denna förskola ser både barns individuella läroprocesser och barns samlärande i en relation med andra barn som värdefullt. Samtidigt konstateras det i texten att förskolepersonalen i det konkreta arbetet främst riktar blicken mot individens lärande. Det kan förstås som ett uttryck utifrån läroplanens formuleringar om att följa, dokumentera och analysera varje barns utveckling och lärande.

Utvärderingarna innehåller även begreppet lärmiljöer som innefattar förgivettagna antaganden om värdet av lärande och kompetens.

Exempel 17

De pedagogiska lärmiljöerna är ett ständigt aktuellt område. Vi har arbetat med våra miljöer utifrån att dessa ska vara välkomnande, tillgängliga, tilltalande och tydliga. Miljön kommunicerar med oss hela tiden och ger förutsättningar för barnen att bli.

Även här har vi lyckats med att uppnå en ökad likvärdighet genom vår satsning på gemensamma diskussioner, reflektion, handledning och inspiration när det gäller vår pedagogiska miljö. Vi har även tagit fram ett miljödokument som ger pedagogerna stöd i utformandet av miljön. Vi kommer att fortsätta med att berika våra miljöer med material som kan användas på många olika sätt och som möjliggör utforskande.

(*citrat ur utvärdering 2*)

I citatet betonas arbetet med att utveckla förskolans lärmiljöer. ”De pedagogiska lärmiljöerna” triggas som värdefulla genom formuleringen att detta ”är ett ständigt aktuellt område”. Begreppet lärmiljö kan associeras till en miljö där lärande sker och som i förskolan verkar ha ett förgivettagande om barns utveckling och lärande. I satsen används *kategorisk modalitet* som fastställer att det inte går att säga emot, vilket ger en särskild tyngd åt arbetet. Ett arbete som har varit centralt för förskolan under året är att göra miljöerna tilltalande, tillgängliga och tydliga för barnen. Formuleringen ”Miljön kommunicerar med oss” kan förstås som ett uttryck för att förskolans miljö ses som en agent som gör något med barnen. En intersubjektiv relation med miljön synliggörs i förskolans beskrivning av miljön.

Arbetet med att utveckla lärmiljöerna beskrivs ha resulterat i ”en ökad likvärdighet”. Likvärdighet innebär med utgångspunkt i förskolans styrdokument att förskolan ska ge barn förutsättningar med hänsyn till deras olika behov i arbetet med att nå de nationella målen. Likvärdighet handlar därmed inte om att fördela lika. I utvärderingarnas formuleringar som handlar om lika värde, kan likvärdighet således härledas till rättigheter utifrån ett moraliskt perspektiv. Dock används begreppet likvärdighet i utvärderingssammanhang även i relation till förskolans kvalitet. Likvärdighet kan i detta sammanhang förstås som ett uttryck för kvalitet. Kvalitet är ett begrepp som kommer från en marknadsmässig retorik och som kan bidra till produktens garant i marknadsföring. Likvärdighet kan således förstås ur olika perspektiv. Dels kan likvärdighet förstås utifrån barns rättigheter att få förutsättningar i utbildningen. Dels kan likvärdighet förstås utifrån ett kvalitetsperspektiv där kvalitet kan ses som ett säljande argument i marknadskonkurrensen.

Uttryck för demokrati

Demokratiska värden ingår i förskolans värdegrund och i det uppdrag förskolan har att förhålla sig till. Det är tydligt i utvärderingarna att **demokrati** är något som eftersträvas i förskolans verksamhet. I utvärderingarna tar demokrati sig uttryck främst som inflytande, delaktighet samt lika värde, men även respekt och ansvar är värden som framhålls i utvärderingarna.

Demokrati beskrivs ofta i texterna termer av grundläggande demokratiska värderingar som vårt samhälle är uppbyggt av. På så sätt innefattar demokrati flera värden, vilket framkommer av följande citat.

Exempel 18

Viktigt är att förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på samt att varje barn ges förutsättningar att utveckla sin identitet och egenvärde.

(citat ur utvärdering 5)

I citatet klargörs att samhällets grundläggande demokratiska värderingar ska föra vidare i förskolan. De mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingarna framställs som eftersträvansvärda i förskolan att förmedla till barnen. Detta blir tydligt genom markören ”viktigt”. Satsen karaktäriseras av *kategorisk modalitet* genom användningen av ”är”, det vill säga ett påstående som inte går att säga emot. Detta förstärker sanningsvärdet i satsen. Citatet tar utgångspunkt i läroplanens skrivningar om grundläggande värden och har därigenom även en *intertextualitet* med denna (Skolverket, 2016, se exempelvis s 4). Här tydliggörs på så sätt en riktning mot läroplanens skrivningar, som innehåller de mål och intentioner för förskolan, som ska följas. Intertextualiteten visar därmed att det arbetet som pågår på förskolan bedöms i utvärderingstexten vara i enlighet uppdraget som det formuleras i läroplanen. Det tydliggör en målorienterad riktning utifrån läroplanens riktlinjer.

Lika värde handlar i utvärderingarna om jämlikhet, jämställdhet, likvärdighet och likabehandling, vilket då kan då uttryckas som lika rättigheter och möjligheter för barnen.

Följande citat handlar om hur personalen i förskolan har säkerställt arbetet med likabehandling utifrån barns lika värde.

Exempel 19

Arbetslaget har arbetat fram en likabehandlingsplan där man har diskuterat fram hur man vill främja lika rättigheter och möjligheter samt förebygga trakasserier, diskrimineringar och kränkande behandling på avdelningen. Till detta så använder pedagogerna sig av ett material för att kontinuerligt dokumentera kränkande behandlingar och diskrimineringar samt skriver åtgärdsplaner för att hindra fler incidenter.

(*citat ur utvärdering 5*)

Lika värde uttrycks med *hög modalitet* som något eftersträvansvärt genom det likabehandlingsarbete som "Arbetslaget har arbetat fram" och genomfört i avsikt att "främja lika rättigheter och möjligheter" för barnen. "Lika rättigheter och möjligheter" kan ses som uttryck för lika värde, där "främja" bildar markör. I citatet framställs *förhandlingsbar modalitet* genom en vilja att såväl främja lika rättigheter och möjligheter som förebygga trakasserier, diskrimineringar och kränkande behandling. Lika värde beskrivs som en rättighet för barn som ska säkerställas och skyddas i likabehandlingsplan och åtgärdsplan. Citatet har spår från skollagens skrivningar om kränkande behandling (SFS 2010: 800, 6 kap.) och uppvisar *intertextualitet* med den. I skollagen föreskrivs att en plan mot kränkande behandling ska upprättas, vilken ska säkerställa att barns värdighet inte kränks. I citatet blir det tydligt att barns lika värde framhålls samtidigt som det ger uttryck för att fler incidenter måste förhindras i förskolan. Det berör även barns säkerhet, vilket kan härledas till de etiska värdena trygghet och säkerhet. Ett förebyggande arbete mot trakasserier, diskriminering och kränkande behandling genomförs därmed på förskolan för att skapa trygghet och säkerhet för barnen. I citatet synliggörs således det komplexa förhållandet mellan lika värde och trygghet/säkerhet som kan finnas mellan olika artikulera värden.

Dokumentation av förskolans arbete mot kränkande behandling medverkar även till transparens och evidens för arbetet. Att en plan mot kränkande behandling upprättas bidrar således till en säkerhet både för barnen, förskolepersonalen och förskolan som institution. Det likabehandlingsarbete som förskolan genomför indikerar i beskrivningen att ett rationellt och målinriktat arbete görs.

Barns lika värde formuleras även som likvärdighet i utvärderingarna.

Exempel 20

Alla barn behandlas likvärdigt oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder eller livsvillkor.

(*citata ur utvärdering 2*)

I citatet uttrycks likvärdighet som en rättighet att få lika möjligheter och förutsättningar med utgångspunkt i ett jämlikhetsperspektiv, som innebär att ha lika värde. Här fastställs med *hög modalitet* att "Alla barn behandlas likvärdigt". Likvärdighet tycks i citatet utgå från diskrimineringsgrunderna. Ur ett jämlikhetsperspektiv är människors lika värde centralt och grundas i de lagstadgade diskrimineringsgrunderna. *Intertextuellt* tar diskrimineringsgrunderna, som formuleras i citatet, utgångspunkt i diskrimineringslagen (2008:567), men texten bär också spår av förskolans läroplan. Likvärdighet tycks utifrån citatet handla om lika värde och härleds därmed till rättigheter utifrån ett moraliskt perspektiv. Likvärdighet kan då förstås utifrån varje barns individuella rättighet till förutsättningar i utbildningen.

Lika värde kan också beskrivas utifrån idén om olikhet, i den mening att olikheter då utgör en förutsättning för allas lika värde.

Exempel 21

Andra kulturer, språk och traditioner har lyfts i olika sammanhang på förskolorna genom t.ex. skapande, musik, sång och ramsor och i projektarbete. Pedagogerna har belyst svenska och internationella traditioner och kulturer genom dialog med barnen och deras föräldrar. Barnen är intresserade och delaktiga i samtal kring kultur och de har haft möjlighet att dela med sig och reflektera kring sin egen kultur och att olikheter och mångfald kan ses som en tillgång.

(*citata ur utvärdering 16*)

Citatet är ett exempel på hur förskolepersonalen i utvärderingen av verksamheten redogör för ett arbete med kulturer där olikheter och mångfald beskrivs som en positiv resurs. Det understryks genom formuleringen "att olikheter och mångfald kan ses som en tillgång". Dock signalerar "kan" *inte* så *hög modalitet*. I citatet uttrycks emellertid att "andra kulturer, språk och traditioner har lyfts i olika sammanhang", vilket kan tolkas som att människors lika värde oberoende av etnisk tillhörighet eftersträvas i arbetet. Olikheter, som förskolans verksamhet har handlat om och som framhålls som en tillgång, kan då förstås som olika etnisk tillhörighet. Ett målinriktat arbete med olikheter utifrån etnisk tillhörighet kan därmed ses som moraliskt riktigt och en skyldighet i arbetet på förskolan.

Respekt och **ansvar** är ytterligare demokratiska värden som har identifierats i utvärderingarna. Det kan då handla om att ta ansvar genom att vara rädd om saker.

Exempel 22

Det har skapats en medvetenhet kring hur respektfullt vi vuxna måste behandla boken för att barnen ska göra detsamma. Nedtryckta, trasiga böcker i en plastlåda signalerar inte direkt att man behöver vara rädda om dem. Pedagogerna upplever att de läser mer medvetet tillsammans med barnen och väver in organiserad läsning i sin struktur på avdelningen. På de flesta förskolor har gemensamma bibliotek anordnats där litteraturen har setts över utifrån vilket skick boken är i och vad den förmedlar.

(citrat ur utvärdering 2)

I citatet framhålls värdet av ansvar i form av att vara rädd om böcker. Det framgår, genom *modalitet som skyldighet* att de vuxna ”måste behandla boken” med respekt. Att behandla boken respektfullt kan implicit ses som att ta ansvar. De vuxna på förskolan ska då utgöra förebilder för barnens agerande. Hur vuxna behandlar boken, ska medverka till att barnen gör likadant. I satsen uttrycks *modalitet som skyldighet* då barnen förväntas anpassa sig till det önskvärda beteendet att ta ansvar för böckerna. Barns anpassning till ett önskvärt beteende tycks då handla om disciplinering till ordning. Tillsammans med uttryck för demokratiska värden respekt och ansvar eftersträvas således även disciplin, då i form av anpassning till rådande ordning, vilket synliggör hur sammanflätade värden kan vara.

Respekt och ansvar uttrycks även i följande citat som sammanvävda värden. I en motivering till bedömningen av förskolans verksamhet betonas förskolepersonalens ansvar för att bemöta barnen med respekt.

Exempel 23

Det som motiverar det höga omdömet är den medvetenheten som råder gällande vårt ansvar som pedagoger och vikten av att vi alltid bemöter barnen med stor respekt. Pedagogerna vågar granska sitt eget agerande och är uppmärksamma på klimatet i barngruppen och vågar även lyfta dilemman som kan uppstå i situationer som kan kännas svåra att hantera.

(citrat ur utvärdering 2)

I citatet redogörs för värdet av ansvar och respekt. Både ansvar och respekt framhålls då vila på förskolepersonalen. Värdet av ansvar och respekt lyfts med *hög modalitet* i formuleringen ”medvetenheten som råder gällande vårt ansvar som pedagoger och vikten av att vi alltid bemöter barnen med stor respekt”. I citatet tycks det därmed finnas en relation mellan ansvar och respekt. En utgångspunkt i citatet är att pedagogerna bemöter såväl enskilda barn som hela barngruppen med respekt. I citatet finns flera markörer som framhåller respekt som värdefullt, till exempel ”vikten av” och ”alltid”. Respekten för andra människor framhålls därmed som värdefullt. Att just bemötandet av barnen framhålls kan säga något om de relationer och det respektfulla förhållningssätt som är önskvärt mellan vuxna och barn på förskolan.

Inflytande och delaktighet formuleras som två värden i utvärderingarna, men skrivs ofta tillsammans och ges ungefär samma innebörd. De är därför svåra att separera och redovisas därför här tillsammans. I utvärderingarna kan inflytande och delaktighet dels beskrivas utifrån hur förskolans verksamhet tar utgångspunkt i barns åsikter, egna val, behov och förmågor och dels utifrån hur barn deltar i mer demokratiska former för ett formellt inflytande.

Exempel 24

Förväntat resultat

Barnen gör egna val.

Barnen ger uttryck för sina åsikter, tankar, erfarenheter, idéer och hypoteser.

Barnen förhandlar och argumenterar för sina åsikter.

Barnen deltar i förskolans beslutsprocesser utifrån sin egen förmåga.

Analys

Vi lyfter ämnet under verksamhetsbesök där vi för intressanta dialoger om barns inflytande och delaktighet kan utvecklas.

(cit. ur utvärdering 1)

I citatet redogörs för förskolans förväntade resultat gällande barns inflytande och delaktighet i verksamheten, vilket har formulerats som mål. Därefter följer förskolans analys med en utvecklingsåtgärd. ”Förväntat resultat” bidrar som markör i citatet för de målformuleringar som ger uttryck för att det som värderas i förskolan och förväntas uppnås i arbetet handlar om barnens reella inflytande och delaktighet. De mål som är formulerade för förskolan för dessa värden innehåller *hög modalitet*, exempelvis i formuleringen ”Barnen deltar i förskolans beslutsprocesser ...”. Det betyder att kraven på förskolan är höga gällande att erbjuda en verksamhet och ett förhållningssätt som ger utrymme för barns reella inflytande. I citatet uttrycks dock inget om förhållningssätt eller hur verksamheten ska iscensättas för att barns reella inflytande ska

komma till stånd, utan i citatet redovisas enbart att dialoger förs för att kunna utveckla dessa demokratiska värden.

Citatets andra målformulering, ”Barnen ger uttryck för sina åsikter, tankar, erfarenheter, idéer och hypoteser” är hämtat från läroplanen (Skolverket, 2016 se exempelvis s 12) vilket visar en *intertextualitet*. Denna intertextualitet bidrar till den målorientering som citatet signalerar. Citatet kan också vara ett uttryck för det rationella arbete som genomförs på förskolan utifrån att ett systematiskt kvalitetsarbete ska genomföras.

I utvärderingarna uttrycks barnens inflytande och delaktighet med utgångspunkt i deras intressen som något eftersträvansvärt.

Exempel 25

Planeringen och genomförandet av aktiviteter på förskolan utgår från barnens intressen och förmågor. Ett av våra mål har under året handlat om barnens delaktighet i sin verksamhet. Det har medfört framsteg i hur barnens intresse kan påverka innehållet i verksamheten. Vi synliggör barnens tankar i loggböcker samt genom fotografier.
(*citat ur utvärdering 8*)

I citatet framhålls inflytande som värdefullt i förskolans verksamhet, då *hög modalitet* används i formuleringen ”Planeringen och genomförandet av aktiviteter på förskolan utgår från barnens intressen och förmågor”. Satsen innehåller inga spår av frågasättande av om det verkligen förhåller sig så att det är barns intressen och förmågor som är utgångspunkt för det som sker på förskolan. Det är dock barnens delaktighet som specifikt omnämns som ett av förskolans mål. Citatet utgör ett exempel på hur sammanflätat inflytande och delaktighet kan beskrivas i utvärderingarna, här genom hänvisningar till barnens intressen, förmågor, delaktighet och tankar.

I utvärderingarna görs flera beskrivningar av relationer mellan barn och förskolepersonal på förskolan, och barns inflytande framhålls då som värdefullt för relationen. I nedanstående citat beskrivs hur relationer mellan barn och vuxna och barns inflytande förutsätter varandra.

Exempel 26

Vi bygger en förtroendefull relation med varje enskilt barn och arbetar aktivt för att lyssna och fånga upp barnens frågor, tankar och intressen. När vi ser vad barnen är intresserade av, uppmuntras detta

på olika sätt. Tillsammans med barnen hittar vi aktiviteter som intresserar dem.

(citat ur utvärdering 1)

Förskolepersonalens arbete med att skapa relationer innebär enligt citatet att arbeta aktivt genom att lyssna på barnen och fånga deras ”frågor, tankar och intressen”, vilket markerar värde åt inflytande. Med *hög modalitet* lyfts barnens inflytande i arbetet. Förskolepersonalen beskriver att de lyssnar till barnen och deras intressen, vilket medverkar till förskolans aktiviteter. Därmed bidrar barnens inflytande till den verksamhet som förskolan utvecklar. En förtroendefull relation mellan barn och vuxna framhålls i citatet vilket kan tyda på en intention om ett intersubjektivt förhållningssätt.

I utvärderingarna beskrivs både ett formellt och ett informellt inflytande som något eftersträvänsvärt för barnen. I nedanstående citat görs en bedömning av förskolans arbete med barns inflytande och delaktighet, både det formella och det informella. Det ges också en motivering till varför bedömningen gjorts.

Exempel 27

-Uppnått i stor utsträckning på båda förskolorna. Vi ser detta genom att barnen stärkts i sin självkänsla och vågar uttrycka sig. De känner sig lyssnade på. På barnsamråd är detta tydligt när de upplever att de blir lyssnade på. I yngrebarngrupperna är resultatet stort, det beror på att pedagogernas förhållningssätt till att lyssna och gå in med inställningen att barnen ”Kan” har gjort skillnad för barnen. Äldre barn grupperna har tydliggjort barnens inflytande genom synliggörandet av deras delaktighet/påverkan i verksamheten.

(citat ur utvärdering 13)

I citatet beskrivs barnsamråd av förskolepersonalen som ett forum för barns formella inflytande på förskolan. Det informella inflytandet beskrivs som att barnen blir lyssnade på och stärkta i sin självkänsla, vilket också verkar ha medverkat till barnens aktiva inflytande i barnsamrådet. Inflytande och delaktighet tydliggörs i citatet som något som eftersträvas genom markörerna ”tydliggjort” och ”synliggörandet”. I förskolepersonalens motivering till förskolans goda resultat gällande barns inflytande, framhålls ett samband mellan deras förhållningssätt och barns inflytande och delaktighet. Förskolepersonalens förhållningssätt handlar då om att lyssna på barnen och ha en inställning till barn som kompetenta. Hos barnen visar sig förskolepersonalens inlyssnande förhållningssätt, enligt utvärderingstexten, i form av en starkt självkänsla som gör att de vågar uttrycka sig. Att så skulle vara fallet uttrycks i citatet med *hög modalitet*, ”Vi ser detta”. Att barnens formella inflytande betonas uttrycks med *kategorisk modalitet* genom

formuleringen ”På barnsamråd är detta tydligt när de upplever att de blir lyssnade på”. Texten innehåller därmed ett starkt instämmande till att inflytande värdesätts och en hög grad av modalitet. Förskolepersonalens bedömning av verksamhetens strävan efter barns inflytande och delaktighet tycks således vara hög.

Det återfinns beskrivningar av barns inflytande och delaktighet i utvärderingarna relaterar till arbetet med lärande för hållbar utveckling.

Exempel 28

För ett framgångsrikt miljö- och hållbarhetsarbete är barnen en viktig del. Ett lärande för hållbar utveckling genomsyras av demokratiska arbetsmetoder och processinriktade förhållningssätt där barnen är delaktiga och har inflytande genom en mångfald av pedagogiska metoder.

(citat ur utvärdering 5)

I citatet ges uttryck för att ett demokratiskt arbetssätt betonas i förskolans arbete med lärande för hållbar utveckling. Inflytande och delaktighet framhålls specifikt genom *kategorisk modalitet* i formuleringen ”barnen är delaktiga och har inflytande”. Påståendet kan då ses som uttryck för att det verkligen är på detta sätt, barns delaktighet och inflytande är ett faktum som är svårt att säga emot.

I ett tidigare citat, i avsnittet om uttryck för kompetens, beskrivs att förskolans arbete inom hållbar utveckling är inriktat mot miljön. I detta sammanhang beskrivs även självständighet som en värdefull förmåga, vilken barnen skulle uppnå genom att veta hur och vad som ska källsorteras. I detta citat tydliggörs en annan dimension i förskolans arbete med hållbar utveckling, nämligen det arbete som har med demokratiska värderingar att göra, i vilket barns inflytande och delaktighet ges ett särskilt värde. Detta arbete kan relateras till en social dimension då barnen ska fostras eller socialiseras in i ett samhälle för en hållbar framtid.

Uttryck för etik

I utvärderingarna framställs etiska värden, exempelvis omsorg, trygghet, säkerhet och självkänsla som värden för förskolan att arbeta i riktning mot.

Omsorg beskrivs ofta i termer av barnets välbefinnande och utveckling, som exemplifieras i citatet nedan.

Exempel 29

Förskolan ska präglas av en verksamhet grundad på omsorg om barnets välbefinnande och utveckling. Viktigt är att förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på samt att varje barn ges förutsättningar att utveckla sin identitet och egenvärde.

(*citat ur utvärdering 5*)

I citatet formuleras de grundläggande värden som förskolans verksamhet enligt läroplanen ska utgå ifrån i arbetet med barnen. Här framstår omsorg som ett starkt betonat värde. Formuleringen ”Förskolan ska präglas av en verksamhet grundad på omsorg...” innefattar en *modalitet som nödvändighet*, det vill säga att omsorg är nödvändigt i förskolans verksamhet och ska prägla all verksamhet. Omsorg legitimeras på så sätt som värde. Citatets innehåll kan härledas till inledningen i förskolans läroplan (Skolverket, 2016, s 4) och visar därmed på en *intertextualitet* med den. Texten har ett tydligt ursprung i läroplansformuleringarna. Omsorg tolkas därför vara ett starkt betonat värde i förskolans målinriktade verksamhet.

Omsorg riktas i utvärderingarna också mot barnets primära behov.

Exempel 30

Samtalet i det dagliga mötet mellan vårdnadshavare och pedagog ligger främst kring barnets mat, sömn och hälsa.

(*citat ur utvärdering 5*)

I citatet beskrivs den dagliga kommunikation som förskolepersonalen har med vårdnadshavare. Med *hög modalitet* uppges att förskolepersonalen främst samtalat med vårdnadshavare om mat, sömn och hälsa. Mat, sömn och hälsa kan räknas till människans primära behov och kan inbegripas i en god omsorg, som är en del i förskolans uppdrag. Att det är dessa behov som betraktas som värdefulla framgår genom markören ”främst”. Det kan då förstås som att barns primära behov prioriteras i förskolans verksamhet.

Även i följande citat beskrivs omsorg om barns primära behov, men då som en förutsättning i verksamheten.

Exempel 31

På grund av ett stort flöde av barn som under läsåret skolas in eller ut från hemvisten går tiden till stor del åt till att tillgodose barnens primära behov så att de får en god start hos oss.

(*citrat ur utvärdering 5*)

I citatet uttrycks att de nyinskolade barnens primära behov tar en stor del av tiden när förskolan har många inskolningar. Det framkommer tydligt att verksamheten på förskolan sörjer för att tillgodose barns primära behov. Att tillgodose primära behov uttrycks med *hög modalitet* som en förutsättning för en "god start" i förskolan. De primära behoven kan på så sätt bli styrande för förskolans verksamhet då många inskolningar är en del av verksamheten.

Ett annat värde som framhålls i utvärderingarna är **trygghet**, vilket också kan relateras till **säkerhet**. I följande citat formuleras både trygghet och säkerhet som något eftersträvt.

Exempel 32

Att alla barn är trygga i sin förskolemiljö är av yttersta vikt för oss och vi har arbetat med detta utifrån många olika perspektiv. Dels handlar det oerhört mycket om vårt bemötande och förhållningssätt. Vi granskar ständigt vårt eget agerande och arbetar med att skapa ett gott klimat i barngruppen.

En trygg fysisk miljö har även den en stor betydelse. Dels att miljön ska vara säker, att det finns närvarande pedagoger men även att miljön ger barnen möjligheter att hitta meningsfulla aktiviteter och på så sätt möjlighet att påverka sin egen situation.

(*citrat ur utvärdering 2*)

Trygghet och säkerhet uttrycks i citatet som starkt betonade värden. "Vi" i citatet uttrycker att trygghet "är av yttersta vikt", vilket markerar värdet av trygghet. Det framkommer inte vilka "vi" är, men kan förstås av citatet som några av förskolepersonalen som arbetar i barngruppen. I satsen "barn är trygga" bidrar begreppet "är" både som värde marker för trygghet och till *kategorisk modalitet*. Trygghet framstår i det första stycket som att det handlar om trygghet i den sociala miljön, där trygghet är beroende av förskolepersonalens bemötande och förhållningssätt. I nästa stycke uttrycks värdet av säkerhet genom *modalitet som nödvändighet* "att miljön ska vara säker". I citatet förefaller trygghet och säkerhet också handla om barnens fysiska miljö på förskolan. Då vävs trygghet och säkerhet ihop till en helhet. I detta sammanhang poängteras även "närvarande pedagoger". Trygghet och

säkerhet tycks således härledas till både det sociala sammanhanget och den fysiska miljön.

Beskrivningarna av förskolans likabehandlingsarbete kan ta sig olika uttryck i utvärderingarna. Under demokratiska värden har jag visat hur lika värde står för allas lika rättigheter och möjligheter. Även det som i citatet nedan sorterar under uttryck för etik är att finna i detta likabehandlingsarbete, då formulerat som trygghet och säkerhet.

Exempel 33

Likabehandlingsarbete har varit en stor del av den dagliga verksamheten. Kartläggningar har gjorts genom intervjuer med barnen och observationer i både inomhus- och utomhusmiljö. Med hjälp av detta material har sedan analyser och reflektioner gjorts. Mål och åtgärder har tagits fram och allt har dokumenterats i planen mot diskriminering och kränkande särbehandling. Denna plan upprättas varje år av varje förskola.
(citat ur utvärdering 4)

I citatet beskrivs förskolans likabehandlingsarbete för att motverka diskriminering och kränkande behandling. Detta arbete har dokumenterats och resulterat i en plan med innefattande mål och åtgärder för att motverka diskriminering och kränkande särbehandling. Likabehandlingsarbete kan tolkas som ett perspektiv med allas lika värde som utgångspunkt. Arbetet kan även tolkas vara inriktad mot att garantera barns trygghet och säkerhet i mål och åtgärder för att motverka att de far illa genom diskriminering och kränkande behandling. Det innebär att markören för likabehandlingsarbetet, ”stor del”, även visar att barns trygghet och säkerhet eftersträvas. I utvärderingstexten redovisas att mål och åtgärder har tagits fram och att arbetet har dokumenterats i en plan, vilket avser att visa hur förskolepersonalen säkerställer att ett rationellt arbete genomförs för att motverka diskriminering och kränkande särbehandling. Planen kan ses som evidens för ett rationellt arbete.

Utvärderingarna innehåller även resultat från brukarnas bedömningar av förskolans verksamhet. I följande citat representeras brukare av vårdnadshavare till barnen i förskolan, vilka bedömer barnens känsla av trygghet och möjligheter till relationsskapande. Därmed bidrar de till den statistik som synliggörs i utvärderingen.

Exempel 34

I arbetet gällande NORMER OCH VÄRDEN anser 96 % av föräldrarna att barnen känner sig trygga i gruppen. 98 % av barnen trivs på förskolan. 93 % av föräldrarna upplever att barnen ges goda förutsättningar att bygga upp varaktiga relationer. 99 % av barnen trivs med sina kompisar och 97 % av barnen trivs med de vuxna på förskolan. Dessa siffror och nöjdheten i och kring området NORMER OCH VÄRDEN har ökat sedan 2014, detta ser jag som en stor framgång. Naturligtvis är detta ett av förskolans viktigaste område att barnen skall känna sig trygga i gruppen och kunna bygga upp varaktiga relationer.
(*citrat ur utvärdering 10*)

Att barnen ska känna sig trygga i förskolan betonas i citatet. Trygghet betecknas som värdefullt genom markören ”viktigaste” i formuleringen ”Naturligtvis är detta ett av förskolans viktigaste område”. Meningen uttrycks med *kategorisk modalitet*, vilket innebär att den står oemotsagd. Barns trygghet i sociala relationer, vilket både har att göra med trygghet i gruppen och trivsel på förskolan i allmänhet, beskrivs som värdefull. Hur vårdnadshavarna upplever och bedömer barnens känsla av trygghet redogörs för i utvärderingen av förskolans verksamhet under rubriken Normer och värden. Nöjdhet framställs i utvärderingen utifrån hur stor andel vårdnadshavare som är nöjda med hur de upplever sitt/sina barns känsla av trygghet, men också utifrån andel vårdnadshavare som är nöjda med förskolans förutsättningar för att skapa trygghet. Vårdnadshavarna blir därmed talesmän för barnen. Mätningen av nöjdhet gör att förskolans statistik kan jämföras över år. I denna mätning har andel vårdnadshavare som är nöjda ökat, vilket beskrivs som ”en stor framgång”. Det framhålls med *subjektiv modalitet* genom formuleringen i jag-form. Det innebär således att förskolechefen ”ser” denna ökning som positiv och att det framgår ett samband mellan resultatet av vårdnadshavares nöjdhet och trygghet som starkt värderat i förskolan. I citatet uttrycks även effektivitet som värde och förskolechefen förefaller värdera det förbättrade resultatet högt.

Ett annat värde som kommer till uttryck i utvärderingarna är **självkänsla**. En stark självkänsla framstår som något eftersträvsvärt.

Exempel 35

Pedagogerna på förskolan skall lägga fokus på att kommunicera läroprocesser med både barn och vårdnadshavare. Detta för att barnet skall kunna skapa en tillit till sin egen förmåga och på så sätt stärka sin självkänsla. Barnet skall också kunna se sig själv som en lärande

individ som vill ta ansvar och i verksamheten få ett inflytande över sitt lärande. ”Arbetslaget ska verka för att det enskilda barnet utvecklar förmåga och vilja att ta ansvar och utöva inflytande i förskolan” (Lpfö-98/10. s.12).

(*citata ur utvärdering 5*)

I citatet redovisar förskolechefen förskolans rationella arbete genom att beskriva orsaks- och konsekvensförhållandet mellan verksamhet och syfte. Förskolechefen redogör då för avsikten att stärka barnets självkänsla i arbetet med att kommunicera och synliggöra läroprocesser för barn och vårdnadshavare. Intentionen uttrycks med *modalitet som skyldighet* genom formuleringen ”att barnet skall”, då en stark självkänsla uttrycks som eftersträvansvärd med hjälp av markören ”för att”. Det innebär att förväntningarna på förskolepersonalen att nå upp till intentionen är höga. Citatet innehåller även *manifest intertextualitet* genom ett citat från läroplanen, vilket förstärker det önskvärda i att barnet ska utveckla en ”förmåga och vilja att ta ansvar och utöva inflytande i förskolan” (Skolverket, 2016, s.12).

I utvärderingarna kan självkänsla även uttryckas som tillit till sin egen förmåga, identitet och/eller egenvärde.

Exempel 36

Genom att vi pedagoger utmanar, uppmuntrar och är tillåtande ser vi att barnen har mer tillit till sin egen förmåga.

(*citata ur utvärdering 9*)

I citatet redovisar förskolepersonalen sitt arbete med att öka barnens självkänsla. Med *kategorisk modalitet*, som betyder att det ”är” på ett visst sätt, beskriver förskolepersonalen att deras förhållningssätt har lett till att barnen visar självkänsla. Genom markören ”mer” ges ett värde åt ”tillit till sin egen förmåga”. Förskolepersonalen framhåller också självkänsla som värdefullt med *hög modalitet*, ”ser vi”. I förskolepersonalens beskrivning av strävan efter att stärka barnets självkänsla återger de det förhållningssätt som råder i relationen mellan förskolepersonalen och barnet som betydelsefullt.

Uttryck för effektivitet

Effektivitet är ett värde som ofta artikuleras både explicit och implicit i utvärderingarna och förefaller ha med måluppfyllelse och resultat att göra. Dels kan det handla om att effektivisera hur förskolan organiseras för att förbättra arbetssätt och verksamhet för barnen i syfte att öka måluppfyllelsen, och dels kan det handla om effektivitet som jämförelsetal och mätningar av resultat, som också har en relation till ökad måluppfyllelse.

Effektivitet uttrycks både i beskrivningarna av verksamheten med barnen och i beskrivningarna av dokumentations- och kvalitetsarbetet. I följande citat artikuleras effektivitet explicit i beskrivningen.

Exempel 37

Eftersom vi pedagoger har bestämt att vi använder ipaden som verktyg har vi börjat att få ett effektivt och enkelt sätt att använda dokumentationen pedagogiskt tillsammans med barnen.
(*citat ur utvärdering 7*)

I citatet redovisar förskolepersonalen att förskolans dokumentationsarbete har börjat genomföras och användas tillsammans med barnen. Med *hög modalitet* framställs att ett resultat av att i-paden har börjat användas tillsammans med barnen i dokumentationsarbetet är att detta arbete har effektiviserats. Det kan tolkas som att effektivitet är ett kriterium för att förskolans dokumentationsarbete ska kunna genomföras rationellt.

Även i följande citat uttrycks effektivitet explicit, men då som tidseffektiv.

Exempel 38

Vi har också börjat med samlingen lite tidigare, för att bli klara tidigare och ha längre tid på oss tills vi ska vara inne igen. Barnen får nu frukt i en mugg till skillnad mot tidigare då frukten låg uppskuren på en bricka och barnen åt tills brickan var tom. Nu får varje barn en 1/4 frukt och när den är uppäten lämnar barnet muggen och går till den aktivitet de ska göra. Detta gör att samlingen också är mer tidseffektiv. Den pedagog som ska gå ut tar med sig barnen på en gång och kommer igång med påklädningen tidigare.

Vi upplever också att vissa barn sover kortare nu och när de vaknat erbjuds de utevistelse.

(*citat ur utvärdering 5*)

I citatet beskriver förskolepersonalen hur förskolan har strukturerat om verksamhetens rutiner för att utöka barnens utevistelse. Värdet av effektivitet uttrycks både indirekt, för att få mer tid för barnen att vara ute, och mer direkt, som tidseffektiv, vilket uttrycks med *kategorisk modalitet* genom skrivningen ”är”. Strävan efter effektivitet framkommer även genom markören ”mer” i formuleringen ”Detta gör att samlingen också är mer tidseffektiv”. Det betyder att effektivitet uttrycks som önskvärt. En tolkning är att effektivitet kan medverka till att samlingen genom att vara tidseffektiv, blir instrumentell. I

citaten synliggörs hur verksamheten planeras och tidseffektiviseras för att möjliggöra för barnen att få mer tid för andra aktiviteter. Effektivitet handlar i citatet om att organisera förskolans rutiner och verksamhet för barnen i syfte att få mer tid till andra aktiviteter. Effektivitet kan genom dessa rutiner begränsa eller möjliggöra för barn, vilket även skulle kunna vara en indirekt disciplinering av barnen.

Effektivitet uttrycks även implicit som eftersträvansvärt, vilket följande citat är exempel på.

Exempel 39

Vi tar till oss brukarenkätens resultat och kommer att fundera och diskutera i arbetslaget hur vi kan vara ännu tydligare i vårt arbete med att delge barnens lärprocesser och utveckling. Vi kommer att fortsätta att möta upp vårdnadshavare i vardagen och försöka vara ännu mer tydliga när vi synliggör barnens lärprocesser. I vissa fall upplever vi att vårdnadshavare inte förstår när vi förmedlar barnens lärprocesser och då tänker vi att vi genom att visa fler bilder på olika lärprocesser kan vi tydliggöra för vårdnadshavarna.

(citat ur utvärdering 5)

I citatet beskriver förskolans personal en slutsats de drar utifrån resultatet av en brukarenkät som vårdnadshavare har genomfört. Vårdnadshavare är, tillsammans med barnen i förskolan, brukare och bedömer verksamheten i en brukarenkät. I citatet lyfts med *hög modalitet*, att förskolepersonalen "upplever" att det finns tillfällen när "vårdnadshavare inte förstår" när förskolan synliggör barnens lärprocesser. Att visa upp en verksamhet med hög kvalitet framgår i citatet som ett krav i förskolan. En god måluppfyllelse i brukarenkäten kan ses som evidens för en god verksamhet på förskolan. Genom den nöjdhet som framstår i brukarenkäten bidrar vårdnadshavare till förskolans marknadsföring för att få nya barn och vårdnadshavare, som då kan ses som kunder. I citatet framförs dock att vårdnadshavare i rollen som brukare inte tycks ha gett så högt omdöme gällande förskolans kriterium "att delge barnens lärprocesser och utveckling". Som utvecklingsåtgärd planerar förskolepersonalen därför att visa fler bilder för att vårdnadshavarna ska förstå. Det kan tolkas som ett sätt att bli mer effektiva. Effektivitet uttrycks som eftersträvansvärt genom markören "ännu mer tydliga", vilket i citatet tycks syfta till att vårdnadshavare ska ge ett högre omdöme i brukarenkäten som innebär en ökad måluppfyllelse. Genom markörerna "tydligare" och "synliggör" markeras även lärprocesser som värdefulla i citatet.

Effektivitet framställs också i beskrivningar av mätningar som görs gällande förskolans verksamhet i relation till resultat. I följande citat redogörs för resultatet från en brukarenkät.

Exempel 40

94 % av föräldrarna anser att förskolan stimulerar och utmanar barnen i deras utveckling och lärande. En bidragande faktor till resultatet kan antas vara vårt arbete med synliggörandet av barnens förändrade kunnande/expanderade lärande och de läroprocesser barnen har befunnit sig i.

När det gäller den fysiska lärmiljön anser 91 % av föräldrarna att innemiljön är lärorik för deras barn medan utemiljön får något lägre styrtal med 88 % positiva svar.

(citat ur utvärdering 2)

I citatet görs antagandet att förskolans resultat i brukarenkäten angående hur förskolan stimulerar och utmanar barnen i deras utveckling och lärande, ”kan” bero på förskolans arbete med att visa upp barnens läroprocesser och lärande. Det uttrycks med *modalitet som inte är så hög*, vilket innebär att instämmandet i satsen inte är så starkt och kan sägas emot. Ett samband mellan att synliggöra förskolans verksamhet och att nå goda resultat i brukarenkäten framställs av förskolepersonalen som ett effektivt sätt för att nå god målpuppfyllelse. Effektivitet framställs därmed av förskolan som värdefullt.

Vidare beskrivs effektivitet i relation till rutiner som begränsar eller möjliggör barnens förutsättningar i förskolan.

Exempel 41

Genom att det görs ett avprickningsschema fastställs att alla barn med regelbundenhet får följa med och slänga och sortera sopor i soprummet. Soprummet är inte anpassat för de minsta barnen så det går inte att göra dem delaktiga.

(citat ur utvärdering 5)

I citatet beskrivs hur förskolepersonalen skapar rutiner för att möjliggöra och fastställa att alla barn får följa med till soprummet för att sortera soporna. Med *hög modalitet* ges effektivitet implicit ett värde genom hänvisningar till ett ”avprickningsschema”. Genom avprickningsschemat skapar förskolan rutiner som möjliggör för barnen att vara delaktiga i att kasta soporna i soprummet. I citatet handlar effektivitet då om rutiner som möjliggör för barns aktiviteter.

Rutinerna skulle även kunna utgöra hinder för barns aktivitet som ett uttryck för indirekt disciplinering. Utifrån en dylik tolkning skulle effektivitet således kunna medverka till indirekt disciplinering.

Uttryck för disciplin

I analysen av utvärderingarna uttrycks även disciplin som eftersträvansvärt, även om det inte nämns explicit i texterna. Den disciplin som då implicit framkommer kan förstås i termer av barns anpassning.

I nedanstående citat uttrycks barns **anpassning** implicit som något eftersträvansvärt och fostran som något som sker genom korrigerande och förstärkning av barns beteende.

Exempel 42

Om ett barn exempelvis knuffar ett annat barn säger vi NEJ eller Stopp och visar barnet hur det ska ta kontakt på ett positivt sätt. Till exempel kan vi ta barnets hand och klappa på det andra barnets kind. Barnet får höra att om du slår på den andre så gör det ont och då blir hen ledsen. När barnen visar omtanke om varandra bekräftas och beröms barnet för dess beteende för att barnet ska få en slags belöning och därigenom vill göra om det goda beteendet fler gånger. Tanken är att andra barn runtomkring som observerar barnet som får beröm lockas också att göra likadant för att de också ska få beröm och på så vis få förståelsen av vad som är rätt och fel.
(*citat ur utvärdering 5*)

I citatet beskriver förskolepersonalen hur barn blir tillrättavisade eller får beröm för att de ska lära sig vad som är rätt eller fel beteende, det vill säga det som socialt sett är önskvärt. Barns anpassning uttrycks som eftersträvansvärt med *modalitet som nödvändighet* eller *skyldighet* i formuleringen ”visar barnet hur det ska ta kontakt på ett positivt sätt”. Det innebär att förskolepersonalens fostran av barnen till rätt beteende kan tolkas som nödvändig. I citatet beskrivs hur barn ska lära sig att ta kontakt på rätt sätt. Det blir tydligt att barn inte får göra varandra illa, här uttryckt som att de inte ska knuffas. ”NEJ” med versaler bidrar till *kategorisk modalitet*, det vill säga en hög grad av instämmande. Det är den vuxne i förskolan som framstår som den som genom tillrättavisningar ska korrigera barnens handlingar så att dessa blir socialt önskvärda. Även beröm används som strategi. När barnet visar omtanke om andra barn får barnet istället en belöning i form av beröm för att på så sätt förstärka ett önskvärt beteende. Intentionen tycks vara att även få andra barn att förstå vad som är önskvärt och anpassa sig till det. I citatet framstår korrigerande och förstärkning av barns beteenden som nödvändigt för att barnet ska lära sig hur man beter sig mot varandra.

Anpassning uppges i utvärderingarna även handla om att följa uppsatta regler. Dessa regler kan då dels handla om hur barnen disciplineras av de vuxna genom vuxenformulerade regler, dels om hur barnen disciplinerar sig själva utifrån gemensamt överenskomna regler. I båda fallen utgör reglerna verktyg för att nå målen, och barnen måste anpassa sig efter dessa regler.

Exempel 43

Vi diskuterar trivselregler med barnen utifrån deras ålder och mognad. Detta innebär att varje avdelning har lite olika ”regler”. Alla har dock inte tagit fram trivselregler tillsammans med barnen eftersom vi tolkade vårt mål på olika sätt.
(*citater ur utvärdering 7*)

I citatet formuleras förskolans trivselregler som centrala. Trivsel tycks ha en relation till omsorg då det verkar handla om välbefinnande. Emellertid är det regler utifrån den disciplinerande funktionen regler kan ha som uttrycks i citatet. Disciplin uttrycks följaktligen som eftersträvansvärt med *hög modalitet*. Även en modalitet som är mer öppen för förhandling uttrycks genom ”har lite olika” och ”har dock inte tagit fram”. Det betyder att de disciplinerande reglerna inte uttrycks som fasta och kan därför tolkas som förhandlingsbara. I texten framställs också att trivselreglerna diskuteras med barnen utifrån deras ålder och mognad. Det tyder på att barnen har inflytande över trivselreglerna, vilket resulterar i avdelningsspecifika regler. Anpassning till regler och inflytande kan tyckas utgöra motsägelsefulla värden, som förskolepersonalen ändå försöker hantera.

Sammanfattning

I utvärderingarna uttrycks kompetens som starkt betonat. Framförallt formuleras förmågor samt utveckling och lärande som önskvärd kompetens. I hög grad verkar kunskapsförmågor såsom språk, matematik och naturvetenskap eftersträvas. Uttryck som tycks bära med sig förgivettagna antaganden om kompetens finns också såsom till exempel läroprocesser, undersökande och utforskande. Även demokrati och etik uppges som värdefulla inslag i förskolans verksamhet. Demokratiska värden såsom likvärdighet, inflytande och delaktighet framhålls, liksom tonvikt läggs på omsorg och trygghet bland etiska värden. Effektivitet och disciplinering framkommer inte i lika hög grad som eftersträvat. Dock uttrycks effektivitet både explicit och implicit. Det kan förstås som att effektivitet anses eftersträvansvärt att synliggöra i vissa sammanhang, medan i andra gör det inte det. Disciplin däremot uttrycks implicit och i ringa omfattning. En tolkning är att disciplin ändå eftersträvas i verksamheten, men det är inte något man som förskolepersonal vill synliggöra.

I värdepraktiken uttrycks även världens komplexa relationer. Flera värden tycks ha relationer till varandra i utvärderingarna. De uttrycks ofta tillsammans såsom inflytande och delaktighet, som ofta även ges samma innebörd och tycks på så sätt vara sammanflätade med varandra. På likartat sätt, men inte lika starkt, framkommer också uttryck för en relation mellan trygghet och säkerhet samt mellan respekt och ansvar. Andra relationer som blir tydliga mellan värden är där ett värde framhålls som värdefullt för ett annat värde. Till exempel beskrivs förmågor leda till att barn blir stärkta i sin självkänsla. Likaså uttrycks i utvärderingarna att stärkt självkänsla leder till att öka barns inflytande och delaktighet genom att de vågar uttrycka sig. I förskolornas beskrivningar av likabehandlingsarbetet formuleras lika värde, trygghet och säkerhet utifrån en relation. I denna relation uttrycks trygghet och säkerhet som en garant för lika värde.

Relationer kan visa sig mellan olika värden som förskolepersonalen har att förhålla sig till, såsom mellan värden som artikuleras och därmed hamnar i förgrunden samt värden som hamnar i bakgrunden i utvärderingarna. Det kan då tolkas som att värden som hamnar i förgrunden är möjliga att artikulera. Exempelvis hamnar disciplin i bakgrunden i ett par beskrivningar då disciplin uttrycks implicit. Ett exempel är i beskrivningen av barns fostran till självständighet då tanken är att barnen ska lära sig källsortera. Det kan tolkas som indirekt disciplinering; barnet ska lära sig källsortera, som ett sätt att skola barnen till goda framtida miljömedvetna medborgare, och därigenom upprätthålla ordningen. Emellertid är det självständighet som artikuleras explicit av förskolan och därmed synliggörs. I ett annat exempel är barns hantering av böcker centralt. Samtidigt som respekt och ansvar för böcker framhålls explicit som eftersträvansvärt, framkommer även uttryck för disciplinering till ordning mer implicit. Även effektivitet hamnar i bakgrunden då andra värden framställs explicit som önskvärda. Trygghet framförs explicit framför implicita uttryck för effektivitet. Likaså kommer explicita uttryck för läroprocesser i förgrunden framför effektivitet. Effektivitet verkar dock synliggöras och hamna i förgrunden framför disciplin.

Sammantaget framkommer en komplex värdepraktik där värden går in i varandra och står i relation till varandra på olika sätt. Mer eller mindre betonas det som eftersträvas i utvärderingarna och blir därför mer eller mindre synliggjort.

Förskolans systematiska kvalitetsarbete som diskursiv praktik

De diskurser som har identifierats i utvärderingarna av förskolors verksamhet är: *målrationell diskurs*, *marknadsorienterad diskurs*, *relationell diskurs*, *moraliskt orienterad diskurs* samt *utvecklingspsykologisk diskurs*. Begrepp som har urskilts och identifierats som betydelsebärande för dessa diskurser åskådliggörs i nedanstående figur, se figur 3.

DISKURSER				
Målrationell	Marknadsorienterad	Relationell	Moraliskt orienterad	Utvecklingspsykologisk
målorienterad	nöjdhet	relationer	rättigheter	mognad
rationellt arbete	synliggörande	sammanhang	skyldigheter	ålder
policyinriktad	kvalitet	samspel	likvärdighet	primära behov
effektivitet	likvärdighet som kvalitet	meningsfullhet	olikheter	
evidens	effektivitet	förhållningssätt	normkritik	
			hållbar utveckling	

Figur 3. Begrepp som är betydelsebärande för de identifierade diskurserna i utvärderingarna av verksamheten i förskolorna.

Nedan presenteras diskurserna innefattande dessas specifika kännetecken och karaktäristiska drag, vilka framgår av figur 3. Kännetecken och karaktäristiska drag utgörs av meningsbärande aspekter och strategier för diskurserna i det systematiska kvalitetsarbetet. Precis som i fallet med värdena är inte heller diskurserna tydligt avgränsade från varandra, utan de går ibland in i varandra. Diskurserna är i en ständig rörelse och det kan uppstå en kamp om utrymmet. Diskurserna ges således olika utrymme i utvärderingarna och framträder på olika sätt, vilket har att göra med den diskursordning som råder vid studiens genomförande.

Målrationell diskurs

Analysen av utvärderingarna visar att en målrationell diskurs är stark. Denna kännetecknas av ett målorienterat och rationellt arbete. Mål och målluppfyllelse framstår då som centrala komponenter i det målorienterade arbetet. Fokus i det rationella arbetet ligger på metoder, kartläggning, organisation och struktur. Utvärdering av förskolans verksamhet, som ett dokumenterat systematiskt kvalitetsarbete, är i sig ett kvalitetssäkringssystem som kan ses som ett rationellt arbete. Ett annat kännetecken för denna målrationella diskurs är vikten av att visa hur förskolans verksamhet bedrivs rationellt utifrån styrdokumentet.

Inom denna målrationella diskurs blir det av vikt att visa på evidens av olika slag i utvärderingarna. En strategi för att evidensbasera utvärderingarna är att hänvisa till vetenskapligt förankrade metoder för att synliggöra den verksamhet som bedrivs i förskolan. Att använda tydliga och tillförlitliga

underlag blir då en förutsättning. I utvärderingarna används till exempel citat och referenshänvisningar flitigt som evidens för måluppfyllelse samt för att visa att förskolans verksamhet bedrivs enligt styrdokumentet. Dessa citat och referenshänvisningar synliggör därför en *intertextualitet* med förskolans styrdokument, vilket innebär att formuleringar från läroplanen syns i utvärderingarna som citeringar eller omformuleringar. Då blir hänvisningen en ett slags bevis på att utbildningen genomförs och utvecklas mot de nationella målen. Dessa policybaserade inslag blir således en strategi för att visa på en samstämmighet mellan policy och mål.

I skollagen (SFS 2010:800), som också är på policynivå, betonas att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Forskningshänvisningar samt citat och referenser till forskningsrelaterad litteratur kan då förstås som uttryck för sådana evidensbaserade inslag som visar att verksamhetens innehåll och arbetssätt genomförs med vetenskaplig evidens. I utvärderingarna förekommer exempelvis forskningsreferenser som evidens för att förskolans arbete med skriftspråket faktiskt leder till goda kunskaper senare i skolan. Referensen fungerar således här som ett argument för det arbete som bedrivs på förskolan.

Som evidens för utvärderingarna används även vetenskapligt förankrade metoder såsom till exempel BRUK och ECERS. Dessa bidrar därmed till underlag för värderingen av verksamheten och kan förstås som att de säkerställer en mer objektiv bedömning. De metoder som används lyfts fram som ett bevis för att förskolepersonalen arbetar för att nå de nationella läroplansmålen. I utvärderingarna hänvisas det även till andra forskningsrelaterade bedömningsinstrument och metoder, såsom TRAS och StegVis (se även under nästa avsnitt om en marknadsorienterad diskurs). Ibland stöds evidensen av hänvisningar till handlingsplaner och olika stödinsatser, men handlingsplaner och stödinsatser kan även utgöra ett rationellt verktyg för att öka möjligheterna att nå en önskvärd utveckling och att få bra resultat. Därmed bidrar handlingsplanen till ett målinriktat arbete.

Ett annat kännetecken för denna målrationella diskurs är effektivitet, vilket åsyftar ett rationellt arbete. Effektivitet härleds *interdiskursivt* till en marknadsekonomisk diskursordning, i vilken effektiviteten har sitt ursprung och har transformerats ifrån. I utvärderingarna gör uttryck för effektivitet intrång i den diskursordning som råder i förskolans systematiska kvalitetsarbete. Effektivitet uttrycks både explicit och implicit i utvärderingarna. Implicit framkommer effektivitet genom de beskrivningar av effektivisering som görs för att förbättra verksamheten för barnen. Ofta handlar beskrivningarna om hur förskolan organiserar och förbättrar arbetet i syfte att nå ett bättre resultat.

Utvärderingar som en del av förskolans systematiska kvalitetsarbete förefaller i en målrationell diskurs bli till ett medel för styrning och kontroll av förskolans arbete. Relationerna kan då komma att präglas av yttre makt och en asymmetri. I diskursen, så som denna kommer till uttryck i utvärderingarna, handlar förskolans verksamhet om att på ett rationellt sätt nå målen.

Den målrationella diskursen kan, liksom den marknadsorienterade diskursen, förstås utifrån en marknadsekonomisk diskursordning, vilket innebär att de ibland kan vara svåra att skilja åt. Det som utmärker den målrationella diskursen har ovan presenterats som en strävan efter att nå uppsatta mål i förskolans verksamhet genom att fokusera på metoder, organisation och struktur. Det som utmärker en marknadsorienterad diskurs presenteras nedan.

Marknadsorienterad diskurs

Analysen har även resulterat i en marknadsorienterad diskurs som innefattar beskrivningar av en förskola med fokus inriktat på kvalitet, synliggörande, kundens inflytande samt nöjdhet som på så sätt kan ge kunden motiv till att välja just denna förskola.

Synliggörande är centralt inom den marknadsorienterade diskursen i utvärderingarna. För förskolan handlar det om att synliggöra förskolans visioner, mål och verksamhet för både vårdnadshavare och andra som kan ses som kunder och/eller presumtiva kunder. I utvärderingarna används begreppet synliggöra men också att verksamheten ska kommuniceras med barn och vårdnadshavare. Betoningen på att kommunicera och synliggöra förskolans verksamhet tyder på att det är viktigt att visa upp verksamheten. Begreppen visar på *interdiskursivitet* med marknadsföring och kan härledas till en marknadsorienterad diskurs.

I utvärderingarna beskrivs en verksamhet som synliggörs för vårdnadshavare genom dokumentation. Synliggörande av förskolans verksamhet framställs dock inte enbart vara riktat mot vårdnadshavare. På olika sätt synliggörs förskolans verksamhet både inåt och utåt i verksamheten. Flera olika dokumentationsverktyg verkar förekomma i det systematiska kvalitetsarbetet: barnenkät, kartläggning, dokumentation, olika dokumentationsappar, TRAS, StegVis, Stratsys, BRUK, ECERS, självskattning, Facebook, brukarenkät. Dokumentationsverktygen går ut på att synliggöra barns utveckling och lärande liksom förskolans verksamhet för andra, samtidigt som de ger evidens för arbetet. De dokumentationsmetoder som används innebär därmed dels synliggörande, som visar på *interdiskursivitet* med marknaden. Dels kan de utgöra rationella arbetsmetoder, som *interdiskursivt* härleds till målrationellitet. Marknadsorienterad diskurs och målrationell diskurs kan på så vis ses orientera sig mot varandra.

En del i förskolans kvalitetsarbete som redogörs för i utvärderingarna handlar om vårdnadshavares inflytande och delaktighet. I utvärderingarna framstår det som angeläget för förskolan att synliggöra det arbete som riktas mot vårdnadshavares inflytande och vårdnadshavare som bedömare av verksamheten, vilket kan vara ett uttryck för vikten av kundnöjdhet. *Intertextualitet* med brukarenkäten och resultat från brukarenkäten framkommer i utvärderingstexterna. I en redogörelse av förskolans resultat från brukarenkäten beskriver förskolepersonalen utvecklingsåtgärder för att bemöta de brister som framkommer i enkätsvaren när det gäller vårdnadshavares värdering av nöjdhet i fråga om barns utveckling och lärande. Förskolans utvecklingsåtgärder handlar om att synliggöra barnens läroprocesser tydligare med hjälp av fler dokumentationer så att vårdnadshavare kan förstå förskolans intentioner i arbetet. Intentionerna tycks vara att vårdnadshavare i framtiden ska kunna ange ett högre värde i brukarenkäten som gör att förskolans resultat, och därmed förskolans måluppfyllelse, förbättras.

I utvärderingarna framhålls förskolans kvalitet. Begreppet kvalitet kan härledas till en marknadsekonomisk diskursordning och förstås här utifrån en marknadsorienterad diskurs. I utvärderingarna redogörs det för nyckeltal som ett sätt att tydliggöra bedömningar av kvaliteten på verksamheten. Nyckeltal för kvalitet gör att den verksamhet som inte enkelt låter sig mätas i förskolan blir möjlig att bedöma och/eller värdera både för dem inom verksamheten och för dem som är utanför. Det gör också att verksamhetens kvalitet och måluppfyllelse synliggörs. Ett begrepp som används i utvärderingarna av förskolans verksamhet i relation till kvalitet är likvärdighet. Begreppet likvärdighet kan förstås utifrån olika perspektiv. Likvärdighet kan, i formuleringar som handlar om lika värde, härledas till rättigheter utifrån ett moraliskt perspektiv, och bärs då upp av en moraliskt orienterad diskurs. Dock används begreppet likvärdighet i utvärderingssammanhang även i relation till förskolans kvalitet. Likvärdighet kan i det senare sammanhanget förstås som ett uttryck för en kvalitet som många efterfrågar och som därav lyfts fram i syfte om att i offentligheten synliggöra en enskild förskolas kvalitet. Med andra ord kan likvärdighet användas inom en marknadsorienterad diskurs. Likvärdighet kan således förstås ur olika perspektiv.

Med grund i presentationen ovan förefaller en marknadsorienterad diskurs leda förskolans systematiska kvalitetsarbete i en riktning mot en styrning och kontroll av förskolans verksamhet där konkurrens och jämförelse av resultat medverkar i styrningen. Det leder till att det blir av vikt att synliggöra en förskoleverksamhet av god kvalitet, för att nå brukarnas kundnöjdhet.

Relationell diskurs

I analysen har även en relationell diskurs identifierats, i vilken förskolans verksamhet inriktas mot intersubjektivitet. Kännetecknande för den

relationella diskursen är beskrivningar av sammanhang, relationer, samspel, meningsfullhet och förhållningssätt. I utvärderingarna finns beskrivningar av barns interaktioner både med andra barn, vuxna samt förskolans miljö och omgivande närmiljö.

Ett nyckelbegrepp i den relationella diskursen tycks vara sammanhang. Sammanhanget framhålls på olika sätt i utvärderingarna, dels betonas meningsfulla sammanhang, dels relateras sammanhang till relationen med andra men också till miljön. Meningsfulla sammanhang beskrivs då som betydelsefulla för barns utveckling, och kan ses som uttryck för den relation barn har till sammanhanget. Skrivningarna tyder också på att förskolans verksamhet organiseras utifrån en idé om att barn lär tillsammans med andra, vilket understryker den relationella aspekten. Det verkar således finnas en tro på det relationella samspelet, vilken visar sig i beskrivningar av hur förskolans verksamhet planeras för att skapa möjligheter för barns utforskande tillsammans. Miljö och material verkar bidra till att skapa möjligheter till intersubjektiva relationer. I utvärderingarna beskrivs förskolans miljö som välkomnande, tillgänglig, tilltalande och tydlig. Lärmiljön lyfts som betydelsefull. Ibland framgår av sammanhanget i beskrivningarna att förskolans miljö ses som en agent som gör något med barnen. På så vis framträder en intersubjektiv relation mellan barn och förskolans miljö.

Det är inte enbart relationen mellan barn och miljö som betonas i utvärderingarna utan även relationen mellan barn och förskolepersonal framstår som viktig i en relationell diskurs. Förskolepersonalens förhållningssätt är också något som beskrivs som betydelsefullt och avgörande för att skapa nära och förtroendefulla relationer mellan dem och barnen. Ansvaret för att skapa dessa förtroendefulla relationer vilar således på personalen. Förhållningssättet beskrivs i termer av ömsesidiga relationer som möjliggör ett intersubjektivt förhållande mellan barn och förskolepersonal. Vidare handlar det om att aktivt lyssna på barnen för att ge dem inflytande genom att tillvarata deras frågor, tankar och intressen. Det är ett förhållningssätt som kan öppna upp för dialog med barnen. Förhållningssättet i denna relation kännetecknas därmed av lyssnande förskolepersonal som tycks ha en tro på att barn "kan"; att de är autonoma och kompetenta individer.

Sammanfattningsvis kan då konstateras att den relationella diskursen som framträder i utvärderingarna kännetecknas av intersubjektivitet. Det innebär en betoning på en ömsesidighet mellan barn och förskolepersonal som kan öppna upp för perspektivtagande. Även symmetriska relationer framstår som väsentliga, och ansvaret för att få till stånd sådana relationer förefaller vila på de vuxna i förskolan.

Moraliskt orienterad diskurs

I analysen av utvärderingarna visar sig även en moraliskt orienterad diskurs. Den kommer till uttryck som rättigheter och skyldigheter i form av likvärdighet, olikhet, normkritik och hållbar utveckling. Barns och andras rättigheter och skyldigheter ses då som moraliskt riktiga och finns oftast implicit inbäddat i det som sägs. Rättigheter innefattar i utvärderingarna många gånger en dubbelhet som kan innebära att någons rättigheter omvänt kan utgöra någon annans skyldighet.

Likvärdighet, som är kännetecknande inom den marknadsorienterade diskursen i relation till kvalitet, kommer även till uttryck i utvärderingarna av förskolans verksamhet, men då som lika möjligheter och förutsättningar för barnen i förskolan. På så vis framkommer en *interdiskursivitet* mellan de båda diskurserna. Likvärdighet inom den moraliskt orienterade diskursen uppvisar även en *intertextualitet* med förskolans läroplan och skollagen. I enlighet med läroplanen innebär likvärdighet i förskolan att ge barn förutsättningar med hänsyn till deras olika behov i relation till de nationella målen. Det betyder därmed inte att fördela lika. Likvärdighet kan då ses utifrån ett jämlikhetsperspektiv och kan förstås som en rättighet för alla barn. Ur ett jämlikhetsperspektiv är människors lika värde centralt och grundas i de lagstadgade diskrimineringsgrunderna. Intertextuellt i utvärderingarna finns spår från diskrimineringsgrunderna i förskolans styrdokument i uttryck såsom: oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder eller livsvillkor. Idén om olikhet som en resurs och utgångspunkt för verksamheten omnämns också i utvärderingstexterna. Olikhet som resurs utgår också från ett jämlikhetsperspektiv och kan ses som en rättighet inom den moraliskt orienterade diskursen. Olikheter och mångfald beskrivs som positiva resurser i förskolans arbete med kulturer och med människors lika värde oberoende av etnisk tillhörighet. Att arbeta med olikheter utifrån etnisk tillhörighet kan därmed ses som en skyldighet för förskolan.

Normkritik är något som förekommer inom den moraliskt orienterade diskursen, så som denna kommer till uttryck i utvärderingarna. Beskrivningar om att utveckla ett normkritiskt förhållningssätt återfinns i förskolans likabehandlingsarbete. Det arbete med normkritiskt tänkande och förhållningssätt som beskrivs kan förstås som ett arbete som främjar människors lika värde. Lika värde uttrycks då som en rättighet för barnen. Att vara normkritisk innebär därmed också en skyldighet i förskolan med hänsyn till barnens rättigheter.

Vidare förekommer flera beskrivningar av arbetet med hållbar utveckling. Tolkat utifrån en moraliskt orienterad diskurs framträder även detta arbete

som både en rättighet och en skyldighet i utvärderingarna, då en hållbar framtid kan ses som både en rättighet och en skyldighet för alla människor. Hållbar utveckling beskrivs utifrån flera dimensioner, varav en handlar om Grön Flagg- eller miljöarbete. I förskolans miljöarbete förefaller ett syfte vara att barnen ska lära sig källsortera. Det handlar om att barnen ska utveckla en kompetens om var avfall ska läggas samt veta vad som händer med avfallet. Detta verkar vara det som först och främst utgör förskolans miljöarbete. Kontentan är således att det i förskolans systematiska kvalitetsarbete framträder en moraliskt orienterad diskurs innefattande idéer om hållbar utveckling som en skyldighet, vari källsortering kan förstås som en viktig del i miljöarbetet.

I utvärderingarna beskrivs också andra dimensioner av hållbar utveckling som kan tolkas in i den moraliskt orienterade diskursen. En sådan är en social dimension, som handlar om fostran och socialisering in i ett demokratiskt samhälle. Ett demokratiskt förhållningssätt kan ses både som en rättighet och en skyldighet i förskolan, som därmed identifierar en moraliskt orienterad diskurs.

I presentationen ovan har det framkommit att en moraliskt orienterad diskurs bärs upp av rättigheter och skyldigheter. Det har även framkommit att det finns en symmetrisk relation mellan barn och förskolepersonal genom de demokratiska rättigheter som råder i diskursen.

Utvecklingspsykologisk diskurs

I utvärderingarna har även en utvecklingspsykologisk diskurs kunnat identifieras, vilken utgörs av kännetecknen som kan härledas ur en utvecklingspsykologisk pedagogik som var rådande i förskolan. En utvecklingspsykologisk diskurs framträder som inslag i texterna genom beskrivningar som understryker barnens mognad, ålder och primära behov. I diskursen är det just barnets mognadsstadier som betonas och förefaller bli styrande för den verksamhet som erbjuds. Det kan visa sig i utvärderingarna som åldersbestämda mål eller i aktiviteter som är realiserade utifrån barns ålder och/eller mognad. Barnens mognad framhålls då som en utgångspunkt för valet av arbetssätt. Med andra ord verkar barnens mognad vara vägledande för den verksamhet som planeras och som därmed blir möjlig för barnen i förskolan att erfar, vilket tyder på en utvecklingspsykologisk diskurs.

Inom den utvecklingspsykologiska diskursen betonas även omsorg om barnen. Barns primära behov nämns i utvärderingarna som uttryck för en utvecklingspsykologisk diskurs. I utvärderingarna framställs nyinskolade barns primära behov ta en stor del av förskolepersonalens tid. De primära behoven kan förstås som mat, sömn och blöjbyten. Vid många inskolningar av nya barn verkar en god start i förskolan prioriteras, vilket kan bidra till att

goda förutsättningar för barns utveckling och lärande blir möjliga i verksamheten.

I utvärderingarna av förskolan beskrivs en tillrättalagd miljö där barnen kan lära sig att klara sina vardagsbehov själva. Det framgår att miljön ska stimulera och träna barnens självständighet, vilket kan tolkas som att miljön på förskolan är tillrättalagd av de vuxna så att barnen utifrån sin mognad kan lära sig att hantera sin omvärld. Även dylika skrivningar kan tyda på en utvecklingspsykologisk diskurs.

Utifrån resultatpresentationen ovan står det klart att den utvecklingspsykologiska diskursen så som denna framträder i utvärderingarna, främst handlar om barns omsorg och behov.

Sammanfattning

I förskolans systematiska kvalitetsarbete som en diskursiv praktik framkommer en målrationell diskurs, en marknadsorienterad diskurs, en relationell diskurs, en moraliskt orienterad diskurs och en utvecklingspsykologisk diskurs. I den målrationella diskursen beskrivs förskolans verksamhet handla om att på ett rationellt sätt nå målen. Som evidens för att förskolans verksamhet genomförs på ett rationellt sätt refereras i utvärderingarna till olika handlingsplaner, forskning och vetenskapligt förankrade metoder samt styrdokumentet. I en marknadsorienterad diskurs förefaller det vara av vikt för förskolan att synliggöra en förskoleverksamhet av god kvalitet i utvärderingarna. Avsikten med att visa upp en bra verksamhet tolkas vara för att nå brukarnas nöjdhet och därmed goda resultat i brukarenkäterna. Inom den relationella diskursen ryms beskrivningar av förskolans verksamhet som just relationell. En utgångspunkt verkar vara att barnet förstås utifrån sitt sammanhang. Både förskolans förutsättningar i miljön samt förskolepersonalens förhållningssätt till barnet tycks ha betydelse. En moraliskt orienterad diskurs beskrivs bäras upp av rättigheter och skyldigheter. Rättigheter och skyldigheter uttrycks ofta som demokratiska värden utifrån vad som anses vara moraliskt rätt och riktigt. I en utvecklingspsykologisk diskurs, som framkommer som inslag i utvärderingarna, beskrivs förskolans verksamhet främst handla om omsorg om barn och om barns behov.

I nästa avsnitt redogörs för relationen mellan olika värden och diskurser.

Relationen mellan värden och diskurser

I analysen av utvärderingarna framkommer ett komplext förhållande mellan värden och diskurser. Relationen mellan identifierade värden och diskurser, illustreras i nedanstående figur 4.

Värden	Diskurser					Summa
	Målrationell	Marknadsorienterad	Relationell	Moraliskt orienterad	Utvecklingspsykologisk	
Kompetensvärden	65	17	24	7	1	114
Utveckling och lärande	18	9	6			
Förmåga, ämneskunskap	39	3	12	3	1	
Förståelse	4			4		
Läroprocess	4	5	6			
Demokratiska värden	22	3	16	32	4	77
Demokrati	1			2		
Lika värde	9	1	3	14	1	
Ansvar			1			
Respekt	1					
Inflytande och delaktighet	11	2	12	16	3	
Etiska värden	26	5	21	9	4	65
Ömsorg	5	1	10	2	4	
Trygghet	8	2	9			
Säkerhet	9		1	5		
Självkänsla	4	2	1	2		
Effektivitetsvärden	11	14				25
Effektivitet	11	14				
Disciplinerande värden			8	1	1	10
Anpassning			8	1	1	
Summa	124	39	69	49	10	

Figur 4. Antal utsagor för det som uttrycks som eftersträvansvärt inom identifierade diskurser i utvärderingarna av förskolans verksamhet.

I figuren åskådliggörs antal utsagor för det som uttrycks som eftersträvansvärt inom de diskurser som framträder i utvärderingarna av förskolans verksamhet i syfte att visa på den komplexa relation som råder mellan diskurserna. I figuren framkommer även summan av utsagor inom varje värdefält i syfte att tydliggöra vilka fält som betonas i utvärderingarna. Likaså framkommer summan utsagor inom varje identifierad diskurs, vilket säger något om de maktförhållanden som råder inom diskursordningen.

I det följande sammanförs värden i relation till respektive diskurs som har identifierats i utvärderingarna i syfte att visa sammanband som råder mellan dessa. Ett utsnitt från ovanstående figur, där identifierade värden samt antal utsagor inom respektive värde åskådliggörs för inom respektive diskurs, inleder varje avsnitt om värden och diskurser. Figuren visar på så sätt den aktuella diskursen i relation till värden.

Värden och den målrationala diskursen

Inom den målrationala diskursen återfinns framförallt kompetensvärden, demokratiska värden, etiska värden och effektivitetsvärden (se figur 5). Kompetensvärden betonas starkt inom denna diskurs, vilket gör att en tydlig relation mellan kompetensvärden och målrational diskurs blir synlig.

Värden inom målrational diskurs	Antal utsagor
Kompetensvärden	65
Utveckling och lärande	18
Förmåga, ämneskunskap	39
Förståelse	4
Läroprocess	4
Demokratiska värden	22
Demokrati	1
Lika värde	9
Ansvar	
Respekt	1
Inflytande och delaktighet	11
Etiska värden	26
Omsorg	5
Trygghet	8
Säkerhet	9
Självkänsla	4
Effektivitetsvärden	11
Effektivitet	11
Disciplinerande värden	
Anpassning	
Summa	124

Figur 5. Identifierade värden inom diskursen samt antal utsagor inom respektive värde.

I utvärderingarna framställs förskolepersonalens strävan efter att barnen ska utveckla specifika kompetenser. Dessa kan ta sig uttryck som ett målmedvetet arbetssätt, i målbeskrivningar och som preciserade mål. De kompetenser som förskolan strävar efter att barnen ska uppnå, har en tydlig koppling till läroplanen, och kan uttryckas som rena citat därifrån. Från värdefältet kompetens används ord som utveckling och lärande, förmågor, förståelse och läroprocesser även inom den målrationala diskursen. Förmågor inom ett specifikt område framträder då tydligt som eftersträvad kompetens. Eftersträvide förmågor tycks främst handla om kunskap inom områden som språk och kommunikation, matematik samt naturvetenskap och teknik, det vill säga sådana områden som kan förstås som ämneskunskap i grundskolan.

Även andra värden framträder inom den målrationala diskursen och kan således förstås utifrån målorientering och rationalitet. Exempelvis kan demokratiska och etiska värden uttryckas på ett målmedvetet och målorienterat arbetssätt samt i form av mål. Inom det demokratiska värdefältet formuleras demokrati, lika värde, respekt samt inflytande och delaktighet som något eftersträvansvärt. Ofta särskiljs inte inflytande och delaktighet i innebörder utan framstår som ett värde i utvärderingarna. Barns inflytande uttrycks ofta i den målrationala diskursen som att barns intressen, åsikter och tankar ska ges möjlighet att påverka verksamheten på förskolan. Från det etiska värdefältet formuleras omsorg, trygghet, säkerhet och självkänsla som

eftersträvansvärda inom den målrationella diskursen. Förskolans likabehandlingsarbete kan ses som ett rationellt arbete som genomförs i syfte att arbeta för lika värde och säkerhet. Avsikten med arbetet är att främja både lika värde och att säkerställa att förskolans verksamhet är fri från diskriminering, trakasserier och kränkande behandling. De effektivitetsvärden som framkommer i den målrationella diskursen handlar om ett målmedvetet och målorienterat arbetssätt i syfte att öka måluppfyllelsen i sig. Effektivitet visar sig i beskrivningar av hur förskolan organiserar och strukturerar förskolans rutiner och verksamhet, vilket ska leda till nya villkor för barnen i syfte att nå ökad måluppfyllelse. Disciplinerande värden formuleras inte i den målrationella diskursen, men kan framgå indirekt i samband med effektivitetsvärden. Den effektivisering som genomförs kan då medverka till indirekt disciplinering genom en förväntan om barns anpassning till rådande ordning.

I förskolans utvärderingar bidrar den målrationella diskursen till att tydliggöra ett målmedvetet arbete i verksamheten. En stark målrationell diskurs innebär i detta sammanhang en kraftig betoning på barns kompetens och förmågor. Det i sin tur kan leda till att vissa värden framträder mindre tydligt i förskolans utvärderingar. En stark betoning på effektivitetsvärden i utvärderingarna kan få till följd att verksamheten ter sig instrumentell.

Värden och den marknadsorienterade diskursen

Den marknadsorienterade diskursen handlar i utvärderingarna om synliggörande och kommunicerande av förskolan och dess verksamhet samt kvalitet, kundens inflytande och nöjdhet. I diskursen blir det därmed viktigt att synliggöra och framhålla värden som har med kvalitet och kundnöjdhet att göra. De värdefält som kommer till uttryck i den marknadsorienterade diskursen är kompetensvärden, demokratiska värden, etiska värden och effektivitetsvärden (se figur 6). Disciplinerande värden finns inte uttryckta, varken explicit eller implicit. Det kan då tolkas som att disciplinerande värden inte ryms inom den marknadsorienterade diskursen. Här betonas snarare vikten av att synliggöra och framhålla en förskola med hög kvalitet.

Värden inom marknadsorienterad diskurs	Antal utsagor
Kompetensvärden	17
Utveckling och lärande	9
Förmåga, ämneskunskap	3
Förståelse	
Läroprocess	5
Demokratiska värden	3
Demokrati	
Lika värde	1
Ansvar	
Respekt	
Inflytande och delaktighet	2
Etiska värden	5
Ormsorg	1
Trygghet	2
Säkerhet	
Självkänsla	2
Effektivitetsvärden	14
Effektivitet	14
Disciplinerande värden	
Anpassning	
Summa	39

Figur 6. Identifierade värden inom diskursen samt antal utsagor inom respektive värde.

Kompetensvärden och effektivitetsvärden är de värdefält som framträder mest tydligt i relation till den marknadsorienterade diskursen. Inom värdefältet kompetens uttrycks utveckling och lärande, förmågor samt läroprocesser som eftersträvansvärda, vilket kan förstås som att det är dessa som är värda att synliggöra.

I den marknadsorienterade diskursen, till skillnad från den målrationella, uttrycks effektivitet i termer av jämförelsetal och mätningar av resultat, vilket dock har en tydlig koppling till ökad måluppfyllelse. Det som då skiljer sig från en målrationell diskurs är att det inom den marknadsorienterade diskursen främst handlar om att verksamheten ska nå ett högt nöjdhetsvärde från vårdnadshavarnas sida. Detta undersöks exempelvis genom enkäter till brukarna. Ibland kan även barnets röster göras hörda genom enkäter som antingen riktas till barnen själva, eller till vårdnadshavare som för barnets talan. Vårdnadshavare får då bedöma verksamheten utifrån barnets upplevelse. Barnens och deras vårdnadshavares nöjdhet kan därmed synliggöras och bidra till tydliggörandet av förskolans måluppfyllelse. Nyckeltal som är mätbara kan göra det enkelt att se och jämföra kvalitet både inom förskolan och utåt, då kvalitet annars kan vara svårt att värdera och bedöma. En relation mellan vårdnadshavares nöjdhet och synliggörandet av förskolans verksamhet blir tydlig i utvärderingarna genom uttalanden som att synliggörandet av barnens förändrade kunnande/expanderande lärande har bidragit till resultatet (se s 87 Effektivitetsvärden). Vårdnadshavare som är nöjda med den verksamhet som bedrivs, är en styrka i konkurrensen om vårdnadshavare som nya kunder.

En relation mellan effektivitetsvärden och kompetensvärden och en stark marknadsorienterad diskurs kan medföra att vissa kompetenser synliggörs

framför andra. Det kan innebära att utveckling och lärande, förmågor samt läroprocesser görs mätbara genom jämförelsetal som visar måluppfyllelse. Förståelse, som ofta framkommer inom ramen för andra värdefält än inom kompetensfältet, framträder inte som eftersträvansvärt inom den marknadsorienterade diskursen. Det kan ses som att kompetens såsom förståelse för demokratiska, etiska och disciplinerande värderingar inte eftersträvas att synliggöras eller att mätas.

Värden och den relationella diskursen

Inom den relationella diskursen går samtliga värdefält att identifiera förutom effektivitetsvärden (se figur 7), som därför tycks falla utanför denna diskurs.

Värden inom relationell diskurs	Antal utsagor
Kompetensvärden	24
Utveckling och lärande	6
Förmåga, ämneskunskap	12
Förståelse	
Läroprocess	6
Demokratiska värden	16
Demokrati	
Lika värde	3
Ansvar	1
Respekt	
Inflytande och delaktighet	12
Etiska värden	21
Omsorg	10
Trygghet	9
Säkerhet	1
Självkänsla	1
Effektivitetsvärden	
Effektivitet	
Disciplinerande värden	8
Anpassning	8
Summa	69

Figur 7. Identifierade värden inom diskursen samt antal utsagor inom respektive värde.

Specifikt eftersträvas här meningsfulla sammanhang och interaktioner mellan barn, mellan barn och vuxna men också mellan barn och miljö. Också barns kompetenser betonas och barns utveckling, lärande, förmågor och läroprocesser framstår som något eftersträvansvärt. Inom värdefältet kompetens eftersträvas utveckling och lärande, förmågor och läroprocesser. Kompetensvärden beskrivs i relation till meningsskapande och sammanhang i vilka miljön, materialet, barngruppen och personalens relationella kompetens och didaktik ges betydelse. Hur lärmiljön är utformad beskrivs som centralt för barns utforskande och lärande och belyser därmed den betydelse som ges åt en relation mellan sammanhanget och läroprocessen.

Sammanhanget och förhållningssättet beskrivs som betydelsefullt även för de demokratiska och etiska värden som framträder i den relationella diskursen. Från det demokratiska värdefältet läggs tonvikt på inflytande och delaktighet, men även lika värde och ansvar eftersträvas. Enligt utvärderingstexterna ska

förskolans miljö utformas så att den bidrar till att utmana barnen att välja aktiviteter i miljön oavsett kön.

I presentationen av identifierade värden och diskurser blir det också tydligt att det finns en koppling mellan de etiska värdena och den relationella diskursen beträffande omsorg om varandra och självkänsla. Omsorg betecknar då ett värde som handlar om att hjälpa varandra, och kan ses som ett uttryck för barnens och de vuxnas omsorg eller omtanke om varandra. Miljön beskrivs som ett betydelsefullt sammanhang för trygghet och säkerhet, vilket också uttrycks som eftersträvansvärt inom diskursen.

Förskolepersonalens förhållningssätt framställs i den relationella diskursen, både i form av kommunikation och interaktion med barnen. I utvärderingarna framhålls förskolepersonalens utmanande, uppmuntrande och tillåtande förhållningssätt. Förhållningssättet framhålls likaså i beskrivningar av vuxna som konkreta förbilder för barnen. De vuxna som förebilder ska bidra till att barnen handlar som de vuxna gör och anpassar sig till vad som är önskvärt beteende på förskolan. Det kan tolkas som ett slags implicit disciplinering. Disciplinerande värden har främst visat sig handla om barns anpassning till ordning och regler. I den relationella diskursen kan det då förstås som att barnen anpassar sig till normer som framgår av interaktionen och sammanhanget på förskolan.

Värden och den moraliskt orienterade diskursen

Även den moraliskt orienterade diskursen bärs upp av kompetensvärden, demokratiska värden, etiska värden och disciplinerande värden, det vill säga samma värden som den relationella diskursen (se figur 8).

Värden inom moraliskt orienterad diskurs	Antal utsagor
Kompetensvärden	7
Utveckling och lärande	
Förmåga, ämneskunskap	3
Förståelse	4
Läroprocess	
Demokratiska värden	32
Demokrati	2
Lika värde	14
Ansvar	
Respekt	
Inflytande och delaktighet	16
Etiska värden	9
Omsorg	2
Trygghet	
Säkerhet	5
Självkänsla	2
Effektivitetsvärden	
Effektivitet	
Disciplinerande värden	1
Anpassning	1
Summa	49

Figur 8. Identifierade värden inom diskursen samt antal utsagor inom respektive värde.

En skillnad jämfört med den relationella diskursen är dock att i relation till de värden som framhålls inom den moraliskt orienterade diskursen framkommer även rättigheter och skyldigheter, det vill säga vad som kan ses som moraliskt riktigt. Det innebär att det finns en dialektik mellan värden som identifierar och ger uttryck för en moralisk rättighet eller skyldighet och den moraliskt orienterade diskursen. Denna dialektik betyder att värden som ger uttryck för moraliska rättigheter och skyldigheter bär upp den moraliskt orienterade diskursen och den moraliskt orienterade diskursen bär upp dessa värden. Utav de områden som förskolans verksamhet handlar om, framträder vissa starkare än andra i utvärderingarna, till exempel likabehandlingsarbete, barns inflytande och delaktighet, hållbar utveckling och disciplinering utifrån vad som anses vara rätt eller fel. Kompetensvärden inom den moraliskt orienterade diskursen förekommer i låg grad, och begrepp som förmåga och förståelse förekommer i liten utsträckning. Förmåga och förståelse kan då kopplas till andra värdefält som till exempel förståelse för demokratiska värderingar eller förståelse för omsorg om andra.

I utvärderingarna framkommer en tydlig relation mellan den moraliskt orienterade diskursen och demokratiska värden. Läroplanen slår fast att förskolan vilar på en demokratisk grund och har som uppgift att förmedla denna (se Skolverket, 2016 s 4). Demokratiska värden kan förstås som en rättighet för alla som därmed också innebär en skyldighet för alla att visa. I beskrivningarna av förskolans verksamhet betonas inom den moraliskt orienterade diskursen främst lika värde samt inflytande och delaktighet från det demokratiska värdefältet, då också demokrati uttrycks som eftersträvansvärt. Från det etiska värdefältet framstår omsorg, säkerhet och självkänsla som önskvärt.

Det likabehandlingsarbete som framställs i utvärderingarna innebär ett arbete för att motverka att trakasserier, diskriminering och kränkande behandling förekommer på förskolan. Det kan då förstås som en skyldighet för förskolan att verksamheten genomförs på ett sådant sätt att alla barn känner sig trygga och säkra samt att barnen blir bemötta utifrån att de har lika värde. Barns säkerhet och lika värde är således att betraktas som eftersträvansvärt inom den moraliskt orienterade diskursen.

Hållbar utveckling har också pekats ut som ett område som beskrivs i beskrivningarna av förskolans arbete i utvärderingarna. Att arbeta för hållbar utveckling kan i enlighet med utvärderingarnas beskrivningar ses som en skyldighet för att nå en hållbar framtid, vilket således indikerar en moraliskt orienterad diskurs. De värden som i utvärderingarna relaterar till hållbar utveckling och den moraliskt orienterade diskursen är kompetensvärden, demokratiska värden och etiska värden. Även disciplinerande värden uttrycks i den moraliskt orienterade diskursen och kan då förstås utifrån barns

skyldigheter. I utvärderingarna uttrycks disciplinering implicit som barns anpassning till att följa regler och ordning och det framgår som eftersträvansvärt att barnen ska lära sig vad som är rätt och fel beteende mot varandra.

Värden och den utvecklingspsykologiska diskursen

I utvärderingarna är det uppenbart att en utvecklingspsykologisk diskurs förekommer i talet om förskolan, men denna röst framstår inte så stark. Värden som artikuleras inom den utvecklingspsykologiska diskursen, relateras i utvärderingarna till barns ålder och mognad samt till deras behov. De värden som uttrycks är kompetensvärden, demokratiska värden, etiska värden och disciplinerande värden (se figur 9).

Värden inom utvecklingspsykologisk diskurs	Antal utsagor
Kompetensvärden	1
Utveckling och lärande	
Förmåga, ämneskunskap	1
Förståelse	
Läroprocess	
Demokratiska värden	4
Demokrati	
Lika värde	1
Ansvar	
Respekt	
Inflytande och delaktighet	3
Etiska värden	4
Omsorg	4
Trygghet	
Säkerhet	
Självkänsla	
Effektivitetsvärden	
Effektivitet	
Disciplinerande värden	1
Anpassning	1
Summa	10

Figur 9. Identifierade värden inom diskursen samt antal utsagor inom respektive värde.

Dessa värden handlar utifrån en utvecklingspsykologisk diskurs om att förskolan anpassar arbetssättet och verksamheten efter barns ålder och mognad. I utvärderingarna preciseras det som eftersträvas i relation till den utvecklingspsykologiska diskursen. Förmågan självständighet uttrycks som en viktig kompetens för barn att erhålla. Vidare formuleras lika värde samt inflytande och delaktighet utifrån det demokratiska värdefältet. Disciplinerande värden uttalas som barns anpassning till gemensamma regler. Reglerna är då avpassade efter barnens ålder. Det är dock omsorg om barns behov som framhålls starkast inom den utvecklingspsykologiska diskursen. Även formuleringar som omsorg om barnens primära behov uttrycks och innebär en mer basal omvårdnad om barnen.

I utvärderingarna finns en tydlig koppling mellan många nya barn och stort behov av omsorg (se s 97 Utvecklingspsykologisk diskurs). Slutsatsen som

kan dras här är att det i en dominerande utvecklingspsykologisk diskurs kan bli ålder, mognad och behov som blir styrande för vad som erbjuds och realiserar i förskolans verksamhet.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis framkommer i analysen av utvärderingarna att i relationen mellan värden och diskurser finns det en dialektik mellan värden som uttrycks inom en diskurs och den diskurs de uttrycks i. Diskurserna förefaller påverka det som uttrycks som eftersträvansvärt, liksom det som eftersträvas kan tänkas påverka diskurserna. Det innebär till exempel att inom en målrationell diskurs beskrivs förskolans verksamhet, och därmed också de värden som kommer till uttryck inom diskursen, utifrån ett sammanhang med ett målinriktat och rationellt arbete. Kunskapsförmågor samt utveckling och lärande uttrycks som eftersträvansvärd kompetens i hög utsträckning, vilket synliggör en tydlig relation mellan målrationell diskurs och kompetens. Även demokrati, etik och effektivitet formuleras som eftersträvat inom diskursen, men inte i samma omfattning. Disciplin värderas inte inom den målrationella diskursen. Det tycks som att en starkt dominerande målrationell diskurs i förskolans systematiska kvalitetsarbete kan ha som följd att specifik ämneskompetens, som exempelvis matematik och naturvetenskap, framstår som högt värderad.

I en marknadsorienterad diskurs beskrivs värden i relation till kvalitet och brukarnas nöjdhet. Den verksamhet som beskrivs och synliggörs framhålls som en förskola av god kvalitet. Inom diskursen betonas värden av kompetens och effektivitet. Främst förekommer effektivitet i utvärderingarna som mätningar av resultat från brukares nöjdhetsenkäter samt som jämförelser av dessa. Kompetens och effektivitet i relation till en dominerande marknadsorienterad diskurs kan medföra att önskvärd kompetens synliggörs samt görs mätbar och jämförbar framför andra värden.

Värden inom en relationell diskurs formuleras i förhållande till en relation mellan barnet och sammanhanget, både utifrån en relation mellan barn och mellan barn och förskolepersonal samt i relation till miljön på förskolan. Förskolepersonalens förhållningssätt beskrivs ha betydelse för det som eftersträvas.

Inom en moraliskt orienterad diskurs skrivs värden fram som har en relation till rättigheter och skyldigheter och det som anses vara rätt och riktigt. I utvärderingarna visar det sig i att innehållet i läroplanens värdegrund främst synliggörs som eftersträvat inom diskursen. Även andra värden uttrycks, dock inte effektivitetsvärden.

Beskrivningar som kännetecknar en utvecklingspsykologisk diskurs syns fortfarande i utvärderingarna, dock i ringa omfattning. Värden kommer till uttryck inom diskursen i relation till barns ålder, mognad och behov samt främst som omsorg.

Diskussion

Studiens övergripande syfte var att bidra med kunskap om värden och diskurser som artikuleras i förskolans systematiska kvalitetsarbete. Mer preciserat har det handlat om att skapa en fördjupad förståelse för de värden som uttrycks i förskolans systematiska kvalitetsarbete och hur de i sin tur kan förstås i relation till samtida sammanhang av kvalitetsarbete. Identifierade värden och diskurser har studerats med hjälp av två dimensioner hämtade från Faircloughs (1992) tredimensionella modell, det vill säga som text och som diskursiv praktik. Detta kapitel inleds med en diskussion av förskolans systematiska kvalitetsarbete utifrån den tredje dimensionen i Faircloughs modell, det vill säga social praktik, i avsikt att ställa funna värden och diskurser i relation till ett bredare samhälleligt sammanhang. Med hjälp av begreppet performativitet (Ball, 2003; 2012) diskuteras därefter hur uttryckta värden och diskurser kan bidra till bilden av förskolans verksamhet. Vidare diskuteras studiens pedagogiska implikationer och avslutningsvis förs ett resonemang om studiens värde men också behov av och förslag till vidare forskning.

Förskolans systematiska kvalitetsarbete som social praktik

Som tidigare nämnts förstås förskolornas systematiska kvalitetsarbete utifrån Faircloughs (1992) modell som en social praktik. Resultatet visar att denna sociala praktik innefattar fem olika diskurser: en målrationell, en relationell, en moraliskt orienterad, en marknadsorienterad samt en utvecklingspsykologisk diskurs. Det innebär att dessa diskurser ingår i den diskursordning som i kvalitetsarbetet har makt över de värden som blir möjliga att uttrycka och hur de kan uttryckas. I analysen blev det tydligt att den målrationella diskursen dominerar (se figur 4), medan den utvecklingspsykologiska diskursen hamnar längst ned i den hierarkiska ordningen och förefaller därför ha ett begränsat inflytande över vad som betraktas som önskvärt i verksamheten.

Inom diskursordningen i förskolornas systematiska kvalitetsarbete råder en maktordning där två diskurser framträder som nodaldiskurser. Dessa är den målrationella samt den marknadsorienterade diskursen. Det är med andra ord dessa nodaldiskurser som inordnar och artikulerar övriga diskurser inom diskursordningen. De aspekter och strategier som kännetecknar målrationell och marknadsorienterad diskurs blir därmed styrande för hur andra diskurser inom den diskursordning som råder artikuleras. Aspekter och strategier som kännetecknar den målrationella diskursen, och som övriga diskurser orienterar sig mot, handlar om beskrivningar som ger uttryck för ett målorienterat och rationellt arbete som är evidensbaserat, medan motsvarande aspekter och strategier inom en marknadsorienterad diskurs handlar om att synliggöra en verksamhet som har god kvalitet. Övriga diskurser innehåller alltså artikulationer med spår av målorientering, rationellt arbete och evidens. Det innebär således att utvärderingstexterna i hög grad är influerade av det som kännetecknar en målrationell och en marknadsorienterad diskurs.

Ovan nämnda nodaldiskurser blir således styrande för hur andra diskurser i diskursordningen artikuleras i utvärderingarna genom att de inordnar sig under nodaldiskurserna. En hegemoni framträder i den maktordning som råder i det systematiska kvalitetsarbetet. På så vis upprätthålls en komplex relation mellan de diskurser som är rådande i diskursordningen i det kvalitetsarbete som förekommer i förskolan. Den styrning som dessa nodaldiskurser bidrar till kan förstås som att en internationell marknadsekonomi även har inverkat på förskolan och dess kvalitetsarbete. Det systematiska kvalitetsarbetet tycks i sig själv vara en trend från marknadsekonomin.

Sett över tid verkar förskolans verksamhet ha gått från en utvecklingspsykologisk rationalitet till en målrationellitet. För barnen i förskolan kan denna förändring ha medfört att den starkt betonade omsorgen i verksamheten numer snarare innebär en stark betoning på kompetens. Dessa värden framstår i utvärderingarna som två motpoler, vilket kan tyda på att pendeln har svängt från den ena sidan till den andra. Det finns inget som direkt tyder på att omsorg och kompetens ses som integrerade delar av en helhet i utvärderingarna. I detta ligger också möjligen en förändrad barnsyn, det vill säga att vi har gått från en syn på barn som sårbara till att se dem som kompetenta barn (Bjervås, 2011). De kompetenser som betonas i utvärderingarna handlar om förmågor inom områdena språk, matematik, naturorienterande ämnen och teknik. Det är dessa områden som beskrivningarna av förskolans verksamhet ofta fokuserar.

I samband med att förskolan fick sin första läroplan 1998, överfördes ansvaret för förskolan från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet. Det innebar en större samordning mellan förskola och skola. Motsvarande krav på kvalitetsredovisning och skolplan som fanns för skolan började även gälla för

förskolan 2002. Därefter har skolans norm för kvalitetsarbete börjat gälla även i förskolan (Lager, 2015). Främst syns detta på kommunal nivå. I förskolans verksamhet är det en stark tradition att dokumentera som har vidareutvecklats utifrån ett behov som kommit inifrån verksamheten på förskolans lokala nivå. Denna utveckling kan även jämföras och förstås utifrån hur kvalitetssäkring och kvalitetsarbete har spridits både internationellt och nationellt från den privata sektorn till den offentliga, och därefter anpassats till förskolan som samhällelig institution och till förskolans lokala nivå (Segerholm, 2012). Segerholm (2012) talar om detta fenomen i termer av en kvalitetsvändning. Kvalitetsarbetet är, enligt Vallberg Roth (2010), ett arbete som delvis genomförs med avsikt att kvalitetssäkra verksamheten, vilket innebär att driva verksamheten mot de mål som är satta för den. Det i sin tur handlar om att genomföra ett rationellt arbete för att nå dessa. Ett ökat fokus på kvalitet medverkar då inte enbart till att sprida metoder för att genomföra kvalitetsarbetet, utan även till det som anses vara eftersträvansvärt att dokumentera i arbetet. I denna studie är det just kunskapsförmågor som i utvärderingarna framstår som eftersträvansvärda, inte minst genom hänvisningar till mätningar och jämförelser.

Ett preciserat syfte i studien handlar om att förstå hur de värden som uttrycks och synliggörs i utvärderingarna kan förstås i relation till samtida sammanhang av kvalitetsarbete. På nationell nivå kan förskolan ses som en samhällsinstitution som styrs genom nationellt föreskrivna lagar och förordningar. Vallberg Roth (2014b) har funnit fyra dimensioner på denna makronivå som medverkar till styrningen av barns utveckling, kunskapsbildning och värden i förskolan; policyrelaterad dimension, marknadsstyrd dimension, evidensrelaterad dimension och civilt orienterad dimension. Det kan förstås som att både nationella och internationella förändringar och trender är bidragande till förskolans styrning och förändringar. I en marknadsstyrd dimension finns ett ökat fokus på kvalitetsarbete som har spridits från den privata till den offentliga sektorn både internationellt och nationellt. Nyteff (2006) pekar på hur reformer med inslag av kvalitet också har bidragit till en statlig styrning och en rådande kvalitetsordning. Denna kvalitetsordning kan sättas i relation till en kvalitetsdiskurs och även jämföras med den diskursordning som framkommit i denna studie. I den diskursordningen bär den målrationella och den marknadsorienterade diskursen upp övriga diskurser och synliggörandet av en god kvalitet är en aspekt som övriga diskurser inordnar sig under.

Det som eftersträvas formas dock inte enbart av en specifik diskurs, utan också av de maktförhållanden som råder inom diskursordningen och den position som diskursen ifråga har inom diskursordningen. Det innebär att det som uttrycks som eftersträvansvärt också är det som är möjligt att uttrycka sig om och synliggöra. Ett tydligt resultat är, som tidigare påpekats, att

kompetensvärden är starkt betonade i utvärderingarna (se figur 4). Tydligast är detta i den målrationella diskursen där den största andelen utsagor om kompetens handlar om förmågor samt utveckling och lärande. Dessa kompetenser tycks dock eftersträvas även inom övriga diskurser. Inom den målrationella diskursen uttrycks också andra kunskapsförmågor i hög grad, såsom språk, matematik och naturvetenskap och teknik. Det indikerar att det är främst kunskapsförmågor inom skolämnen som eftersträvas starkast i utvärderingarna.

I forskning framkommer betydelsen av, och lönsamheten med, att tidigt starta utbildning där kunskapsämnen ingår för att lyckas i senare skolgång (Heckman, 2000). Heckman menar dock att även andra områden är lönsamma att starta med tidigt, men inte i lika hög grad. Genom detta synsätt förstås förskolan endast som en förberedelse för akademiska studier i skolan. Barns varande både nu och i framtiden tycks därmed inte värderas i lika hög grad, liksom inte heller förskolans tradition av att se barnet som en helhet. Detta förefaller inte unikt för Sverige utan även internationellt sett är det kunskapsförmågor och högre resultat som framhålls. Kunskapsförmågor tycks i tidigare forskning, främst läroplansstudier, hänvisa till akademisk kunskap (t.ex. Einarsdottir m.fl. 2014; Löfdahl & Pérez Prieto, 2010; Vallberg Roth, 2013). Intressant att notera är att de studier som kommit fram till att kunskapsförmågor eftersträvas i förskolan baseras på textanalyser av dokumentation såsom läroplaner samt planerings- och utvärderingsdokument. Det kan tolkas som att det är just kunskapsförmågor lärare väljer att dokumentera i skriftliga dokument. Frågan som följer är då huruvida kunskapsförmågor eftersträvas i förskolans vardagliga verksamhet? Jämfört med kunskapsförmågor förekommer beskrivningar av omsorg sällan i utvärderingarna och när de gör det är det ofta med en manifest intertextualitet med förskolans värdegrund och uppdrag i läroplanen. Omsorgsbeskrivningar från läroplanstexten kan på så sätt vara mer eller mindre ordagrant citerad i utvärderingarna. Resultatet stärker även det som Löfdahl och Pérez Prieto (2010) har kommit fram till. De ser en förskjutning mot kunskapsvärden i dokumentationsbeskrivningar av verksamheten, medan omsorgsvärden sällan beskrivs eller definieras. Det kan förstås som att omsorg i den vardagliga verksamheten kan vara svårare att beskriva och att omsorg inte eftersträvas i lika hög grad som kunskapsförmågor. En tolkning är således att omsorgsdiskursen har försvagats över tid i förskolan. Samtidigt tycks det finnas intentioner på policynivå att göra något åt detta då Skolverket i sitt förslag till reviderad läroplan har haft för avsikt att förtydliga och stärka såväl omsorg som undervisning (dnr 2017:783). Skälen till det anges som att studier visar "att i förskolor med hög kvalitet ses omsorg och lärande som lika viktiga och att de är integrerade med varandra" (Utbildningsdepartementet, 2017, s 8).

Liksom omsorg förekommer i övergripande beskrivningar av förskolans verksamhet, gör även demokratiska värden det. Beskrivningarna visar intertextualitet och manifest intertextualitet med förskolans styrdokument i hög grad. Det visar förskolepersonalens starka förtrogenhet och trogenhet med förskolans läroplan och inriktningen mot läroplanen i det systematiska kvalitetsarbetet. Mer specifika beskrivningar av förutsättningar i förskolans verksamhet görs oftare i förhållande till kompetensvärden. Beskrivningar av förskolans förutsättningar, tillgänglighet och förskolepersonalens förhållningssätt kan utgöra en utgångspunkt för kvalitetsarbetet. Det betyder att den trogenhet som syns i utvärderingarnas beskrivningar genom inriktningen mot läroplanen, behöver kompletteras med beskrivningar av hur verksamheten i förskolan genomförs för att ge en bild av verksamheten som kan vara möjlig att analysera och ha som utgångspunkt för utveckling.

Ett komplext förhållande framkommer mellan olika värden i föreliggande studie. Olika värden uttrycks ibland tillsammans och framträder därför som sammanflätade och med liknande innebörder, exempelvis respekt och ansvar, inflytande och delaktighet samt trygghet och säkerhet. Det betyder att innebörderna i dessa värden inte är entydiga och kanske inte heller definieras av förskolepersonalen i diskussionen om den verksamhet som planeras för barnen. Samtidigt kan frågan ställas om värden är möjliga att definiera till en allena rådande gemensam förståelse, och om det ens är önskvärt. Kanske finns då en risk att värden ges en för snäv innebörd. Värden kan förstås som mångtydiga och denna mångtydighet kan ses som en berikande tillgång för barnen. Relationer mellan de värden som beskrivs i utvärderingarna handlar ofta om att något uttrycks som mer eftersträvansvärt än något annat, det vill säga att något kommer i förgrunden och något kommer i bakgrunden. Det som kommer i förgrunden kan då tolkas vara viktigare än annat att synliggöra. Ett exempel kan vara värdet disciplin som enbart framträder implicit inom den relationella, den moraliskt orienterade samt den utvecklingspsykologiska diskursen. Disciplin hamnar därför i bakgrunden då andra värden uttrycks explicit. Det förstås som att disciplin inte eftersträvas i lika hög grad, men uttrycks ändå implicit som värderat. Inom den målrationella diskursen och den marknadsorienterade diskursen finns varken explicita eller implicita uttryck för disciplin som värde, se figur 4. Detta stärker tidigare forskning som också har visat att pedagoger undviker att tala högt om eller i text beskriva disciplinerande värden (se t ex Bjervås, 2016; Emilson, i tryck; Einarsdóttir m. fl. 2014). Observationsstudier har dock visat att disciplin i förskolan handlar om anpassning och lydnad (se t ex Bigsten, 2012; Emilson, 2008; Johansson m.fl., 2014). Begreppet disciplin tycks ha en negativ klang, som emellertid inte enbart kan ses som något negativt (Emilson, i tryck). Disciplin kan som anpassning och självreglering också ses som nödvändigt att eftersträva för att även andra värden såsom till exempel solidaritet, självständighet, effektivitet och lika värde ska kunna utvecklas.

Disciplinerande värden förekommer alltså inte vare sig, explicit eller implicit i den målrationella eller den marknadsorienterade diskursen. Det gör däremot effektivitet. Disciplin uttrycks däremot som eftersträvansvärt inom den relationella, den moraliskt orienterade och den utvecklingspsykologiska diskursen, men endast implicit, medan effektivitet inte gör det. Det framgår då en skillnad mellan de olika diskurserna i vilka värden som uttrycks och hur de uttrycks inom diskurserna.

I både den relationella och den moraliskt orienterade diskursen framkommer en symmetri i relationen mellan barn och förskolepersonal. Inom den relationella diskursen beskrivs då att barn förstås i förhållande till de förutsättningar som finns i sammanhanget. I denna diskurs poängteras begrepp som meningsskapande och kompetenta barn. Den moraliskt orienterade diskursen kan däremot förstås utifrån rättigheter och skyldigheter, vilket kan innebära att någons rättigheter framstår som någon annans skyldighet. Utifrån ett rättighetsperspektiv kan det finnas en risk att ett förgivettagande om vad som anses vara rätt och riktigt kan vara svårt att se förbi. Denna risk kan även finnas i den relationella diskursen genom att begrepp som meningsskapande och kompetenta barn då kan utgå från förskolepersonalens förgivettaganden som gör att begreppen blir normativa och inte problematiseras och diskuteras.

Efter läroplanens införlivande i förskolan 1998 har två utvärderingar genomförts av Skolverket för att granska reformens genomslag, påverkan och betydelse för förskolans utveckling (Skolverket, 2004; 2008). De två utvärderingarna visar på två riktningar som verksamheten tagit nationellt sett. Dels har en skolförberedande bedömningspraktik vuxit fram och dels har en praktik vuxit fram där det skett en fördjupning av arbetet med läroplanens olika målområden med en betoning på intersubjektiva möten mellan barn, mellan barn och vuxna och mellan barn och miljö. Dessa två riktningar framträder även i analysen av empirin i föreliggande studie. Dels genom den betoning som görs på kunskapsförmågor i utvärderingarna och dels på den betydelse som ges åt sammanhanget för barns utveckling och lärande. Dessutom finns i de studerade utvärderingarna beskrivningar som betonar att ett effektivt och rationellt arbete genomförs för måluppfyllelse.

Sammantaget kan sägas att utvärderingarna som en del i förskolans systematiska kvalitetsarbete och då som en social praktik domineras av en diskursordning i vilken målrationell och marknadsorienterad diskurs kan ses som styrande för det som uttrycks som eftersträvansvärt i förskolans verksamhet. Både nationella och internationella förändringar och trender tycks medverka till styrning och förändring i förskolan. Kvalitetssäkrande metoder verkar ha spridits och anpassats till förskolan som institution och den lokala förskolan liksom vad som anses vara eftersträvansvärt. Den rådande

maktordningen tycks därmed ha bidragit till en betoning på kompetensvärden i förskolan, då kunskapsförmågor starkt betonas i de analyserade utvärderingarna.

Den synliggjorda målrationala förskolan

Löfdahl och Pérez Prieto (2010) beskriver förskolan som performativ, det vill säga en synliggjord förskola som är öppen för insyn, kontroll och konkurrens. De menar att vissa delar av förskolans verksamhet blir synliggjorda i konkurrensen om barn och vårdnadshavare som då betraktas som kunder, medan andra delar inte blir synliggjorda. Synliggörandet bidrar på så sätt, enligt Löfdahl och Pérez Prieto, till en konstruerad berättelse av förskolans verksamhet. Även i föreliggande studies resultat framgår förskolan som synliggjord. I dokumentationen av förskolornas systematiska kvalitetsarbete framställs en verksamhet som visas upp och synliggörs för vårdnadshavare, men även för andra såsom till exempel huvudman och presumtiva kunder. I utvärderingarna används ibland referenser som evidens för skrivningarna, det vill säga som en slags garant för att den aktuella förskolan bedriver en verksamhet och ett arbetssätt av god kvalitet. Till den synliggjorda förskolan kan adderas målrationalitet. Förskolan framträder därmed som synliggjord och målrational, se figur 4. Den verksamhet som framställs i förskolornas systematiska kvalitetsarbete kan med Löfdahl och Pérez Prietos (Löfdahl & Pérez Prieto, 2010) ord ses som fabricerad, då vissa värden synliggörs i texterna framför andra. Löfdahl och Pérez Prieto påpekar att ett sådant tillvägagångssätt bidrar till att förskolan framstår som den ”borde vara” (a.a. s 73). En risk är att i framställningarna av förskolans verksamhet blir beskrivningarna mer och mer till en sanning som eftersträvas. Den effekten kan jämföras med den bild som vi målar upp av oss själva i digitala medier, där var och en bidrar till sin egen marknadsföring. Bilden som tonar fram blir något slags idealt jag av oss själva och hur vi vill framstå. Vid denna jämförelse kan bilden av förskolan ses som målbeskrivningar eller som en vision att nå upp till.

I relation till dokumentation, utifrån Ferraris (2015) beskrivning om stark respektive svag dokumentation, får en synliggjord och målrational förskola konsekvenser. Stark dokumentation är dokumentation som på något sätt påverkar omvärlden, medan svag dokumentation innebär att dokumentationen är informerande. Dokumentation inbegriper också att det som dokumenteras finns och att det som inte dokumenteras inte finns (Ferraris, 2014). I en målrational förskola värderas kompetens starkt och i en synliggjord förskola eftersträvas kompetens och effektivitet. Det medför i den synliggjorda målrationala förskolan att det som eftersträvas, det vill säga kompetens och effektivitet, är just det som synliggörs. Disciplin, som tidigare nämnts,

uttrycks endast implicit i utvärderingarna och kan därmed förstås som att det inte är av värde att synliggöra. Skulle en utvärdering med starkt betonad disciplin signalera en verksamhet med en kontrollerande atmosfär (Johansson, 2003), där reglering av barnen skulle medverka till deras anpassning?

Genom att det är ett prioriterat uppdrag i verksamheten att bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete kan det innebära att de diskurser som framkommer i detta arbete påverkar förskolans verksamhet. Det som uttrycks som värdefullt i utvärderingarna får styrning av den maktordning som råder bland diskurserna. Den synliggjorda målrationella förskolan kan därför tänkas bidra till den förskola som eftersträvas av förskolepersonalen. En synliggjord målrationell förskola kan på så sätt medverka till att förskolans verksamhet förändras genom att utvecklingsåtgärder som har fokus på kompetens och effektivitet värderas. I sin tur skulle det kunna leda till att kompetens och effektivitet, som starkt betonas och synliggörs i utvärderingarna, också kommer att eftersträvas i talet om förskolan liksom i den vardagliga verksamheten. Frågan är om det snarare blir utvärderingskriterier än förskolans mål som styr utvecklingen av förskolans verksamhet (jmf Karlsson Vestman, 2001).

I föreliggande studie har en avsikt varit att analysera vad som uttrycks som eftersträvansvärt i förskolans utvärderingar. Dock framgår i analysen kvalitetskriterier och målområden som utgör riktningen på kvalitetsarbetet och det som verksamheten också värderas och beskrivs emot. Fokus i kvalitetsarbetet verkar då vara riktat mot det som anses vara önskvärt att visa upp. Även Biesta (2011) framhåller att fokus ligger på bedömning av verksamheten och inte på vad utbildningen anses syfta till. Han pekar på att utbildning bör medverka till processer inom tre områden: kvalificering, socialisering och subjektifiering. Denna studie har visat att en synliggjord målrationell förskola till stor del handlar om beskrivningar av barns kunskapsförmågor i språk och matematik. Det kan därmed finnas en risk att det som eftersträvas blir en ganska ensidig utveckling av kvalificering. En konsekvens av detta kan bli att barns kunskapsförmågor eftersträvas allt mer i förskolan, vilket kan leda till en akademisering av förskolans verksamhet där ämnesområden framställs allt tydligare. Värden som däremot inte uppmärksammas i kvalitetsarbetet på motsvarande sätt kan även få allt mindre utrymme i den vardagliga verksamheten. Det som inte synliggörs i det dokumenterade kvalitetsarbetet finns således inte.

I förskolans utvärderingar finns spår från huvudmannens kvalitetskriterier och mål, vilka verksamheten värderas mot. Utvärderingarnas beskrivningar kan också ha en tydlig inriktning mot dessa. Håkansson (2016) menar, att en relation kan visa sig i kvalitetsarbetet mellan huvudmannens kvalitetskriterier och gemensamma mål och lokala mål för förskolan. Håkanssons forskning har

visat att dessa kvalitetskriterier och mål kan medverka både till att kontroll och stöd ges till förskolechefen från huvudmannen. Även andra studier har visat att utvärdering som kontroll, utveckling och kunskap om förskolans verksamhet bidrar till styrningen av den (Franke-Wikberg & Lundgren, 1980; Vedung, 2002). Huvudmannens kvalitetskriterier och prioriterade målområden att utvärdera verksamheten mot kan innefattas i denna styrning. Emellertid bildar de kanske inte enbart ett stöd i kvalitetsarbetet, utan kan även bli till en begränsning i förskolans arbete och verksamhet, eftersom fokus i förskolornas utvärderingar främst tycks vara inriktat mot de gemensamma målen. Vilken förskoleverksamhet som barnen erbjuds kan då vara beroende av vilka gemensamma mål som huvudmannen beslutar ska vara prioriterade. Det blir då en avvägning för huvudman och för förskolepersonalen att värdera vad som kan vara möjligt att prioritera som målområden och kvalitetskriterier.

Huruvida förskolans systematiska kvalitetsarbete syftar till kontroll, utveckling och/eller kunskap om verksamheten framgår inte av föreliggande studie. De ökade krav på resultat som en synliggjord målrationell förskola ställer gör dock att utvecklingsåtgärderna, som är ett av syftena med att genomföra ett kvalitetsarbete, kan reduceras. I den strävan efter att framställa en förskola som har god kvalitet i utvärderingen, kan det medverka till att utvecklingspotentialen blir osynliggjord. Istället blir det en bild av en förskola med god kvalitet som skildras i dokumentationen. Utvärderingen blir då snarare en summativ bedömning genom den bild som målas upp av förskolan. Med andra ord kan utvärderingar medverka till en kontroll av förskolans verksamhet istället för att bidra till en formativ bedömning och utveckling. Risken är att kvalitetsarbetet då blir till en beskrivning av en önskvärd förskola och något som görs för någon annan. Kvalitetsarbetet blir kanske därför inte till den hjälp i utvecklingen av verksamheten som det är avsett att vara. Det kan leda till att en specifik bild av förskolan stabiliseras som önskvärd att nå upp till och att realisera.

Som tidigare nämnts framgår att kompetens värderas starkt i utvärderingarna. I tidigare forskning har det poängterats att den styrning som har påverkat utvecklingen av förskolans systematiska kvalitetsarbete har grundats i skolans bedömning av verksamheten. Lager (2010, 2015) och Johansson (2016) menar att förskolans systematiska kvalitetsarbete har utvecklats utifrån skolan som norm, vilket har inneburit en skolifiering av kvalitetsarbetet. Lager (2015) påvisar emellertid att i den lokala förskolan har olika former utvecklats för att genomföra kvalitetsarbetet. Dock stödjer föreliggande studie Vallberg Roths (2014a) och Johanssons (2016) resultat vad gäller dokumentation och bedömning, nämligen att dokumentation och bedömning mer riktas mot barnens lärande och intressen än mot förskolepersonalen själva och den verksamhet som iscensätts. Mer komplexa relationer som förhållningssätt, förutsättningar och tillgänglighet blir sällan beskrivna. Det innebär att det

systematiska kvalitetsarbetet behöver utvecklas ytterligare utifrån förskolan som särart. Den dokumentation som görs i det systematiska kvalitetsarbetet påverkas även av formuleringarna i förskolans läroplan, då inriktningen i kvalitetsarbetet är de nationella målen (Lager, 2015). I läroplanen för förskolan (2016), som det systematiska kvalitetsarbetet ska inriktas mot, är fokus i målen att "Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar...". I förslaget till en reviderad läroplan för förskolan (Skolverket, dnr 2017:783) lyder texten att "Förskolan ska ge barnen förutsättningar att utveckla...". I förslagets skrivning ändras fokus för uppmärksamheten från en inriktning mot att varje barn utvecklar till att istället rikta uppmärksamhet mot att förskolan ska ge förutsättningar. Det är en ändring av fokus som kan vara betydelsefull för utvecklingen av förskolans systematiska kvalitetsarbete till att bli mer inriktat mot att värdera och analysera vilka förutsättningar som förskolan ger barnen och vilken verksamhet som erbjuds. Till detta hör också vilka värden barnen får tillgång till. De beskrivningar av kunskapsförmågor, som har visat sig vara i fokus i kvalitetsarbetet i denna studie, kan ses som en del av skolifieringen av arbetet som riktar blicken mot barnens lärande. Genom att utifrån förskolans tradition att kritiskt granska och analysera verksamhetens förutsättningar och tillgänglighet samt förskolepersonalens förhållningssätt skulle det kunna leda till utvecklingsåtgärder som ser till hela barnet.

Implikationer

I denna studie framkommer fem diskurser: målrational, marknadsorienterad, relationell, moraliskt orienterad och utvecklingspsykologisk. Diskurserna kan sägas vara styrande för vilka värden som beskrivs i det systematiska kvalitetsarbetet och hur de artikuleras. I det systematiska kvalitetsarbetet är syftet att utvärdera förskolans förutsättningar för barns utveckling och lärande. Det inriktas med andra ord mot förskolans verksamhet. Vad som eftersträvas i förskolans verksamhet bidrar på så sätt till de möjligheter som barn kan få i förskolan. De diskurser och värden som artikuleras i utvärderingarna ger på något sätt uttryck för en önskvärd utbildning och därmed en styrning av den som bidrar till barns utbildning. I denna studie har diskurser och den maktordning som råder i förskolans utvärderingar synliggjorts och blir på så sätt också möjliga att förhålla sig till. Denna uppsats kan således bli ett underlag för diskussion genom att öppna upp för samtal och reflektion kring vad som synliggörs som eftersträvansvärt i utvärderingarna och vad som därmed kommer i förgrunden och värderas som viktigt för barn att ha med sig i framtiden. Kanske kan dessa samtal på så sätt bidra till att kvalitetsarbetet utvecklar verksamheten i förskolan.

Vad medför då en synliggjord målrational förskola där kompetens och effektivitet tycks vara det som eftersträvas för barnen? En förskola av god

kvalitet tycks vara av vikt att synliggöra och bidrar till att vissa delar av förskolan blir synliggjorda framför andra. I kvalitetsarbetets dokumentation framstår en synliggjord målrational föskola där kompetens och effektivitet tycks vara det som eftersträvas. Den berättelse som skapas kan verka svår att kritiskt granska och analysera för att ge hjälp i kvalitetsarbetet. Det kan också vara svårt att inte följa den dominerande diskursen att dokumentera en målrational föskola. För att tydliggöra syftet med det systematiska kvalitetsarbetet behöver förskolepersonalen genomföra reflekterande samtal över vad som ska uppnås med detta arbete och hur det ska genomföras. Med den betoning på kompetens som uttrycks i förskolans systematiska kvalitetsarbete behöver förskolepersonalen vara uppmärksamma på att skapa olika förutsättningar i verksamheten för barnens utveckling. I en verksamhet som betonar barnens kunskapsförmågor kan en ganska ensidig verksamhet för barnen framstå, i vilken barnen inte får tillgång till de olika värden som de har möjlighet och rätt till. En effektiv verksamhet som barnen erbjuds kan dessutom te sig instrumentell. De mål och kvalitetskriterier som verksamheten värderas mot och som kanske till stor del består av kompetensvärden, behöver kritiskt granskas för att barnen ska få tillgång till och erbjudas en variation av möjliga förutsättningar i förskolan. Oavsett vilken diskurs som blir dominerande i ett systematiskt kvalitetsarbete, så kan det få konsekvenser för vad som blir möjligt att eftersträva. I figur 4 framgår att det inom den moraliskt orienterade diskursen främst är demokratiska värden som framställs, och att det inom den utvecklingspsykologiska diskursen främst är omsorg. Inom den relationella diskursen verkar uttryck för vad som eftersträvas få en större spridning, men värdet av effektivitet, respekt, demokrati och förståelse formuleras inte inom diskursen, se figur 4. Vilken diskurs som än dominerar ger det betoning på vissa värden i verksamheten. Förskolans systematiska kvalitetsarbete speglar det som synliggörs som eftersträvansvärt i verksamheten. En diskussion som då kan föras handlar om vad som synliggörs som önskvärt i förskolans utbildning och vilka förutsättningar som ges till barn i förskolan både för deras varande här och nu samt för att de ska få redskap för ett vuxet liv som individ och medborgare i framtiden. Dagens utbildning i förskolan bidrar till morgondagens vuxna.

Resultatet i studien visar att det finns en komplex relation mellan det som uttrycks och synliggörs som eftersträvansvärt i förskolans systematiska kvalitetsarbete. Studien visar dels en betoning på kunskapsförmågor i kvalitetsarbetet som gör att vissa värden inte framställs i lika hög grad. Det kan leda till att dessa värden görs mindre tillgängliga för barnen i verksamheten. Dels visar studien svårigheter som personalen i förskolan har att genomföra ett kvalitetsarbete där kritisk granskning och analys av verksamheten pekar ut utvecklingsåtgärder som blir resultatet av detta arbete. För att genomföra ett systematiskt kvalitetsarbete behövs kompetens i att kritiskt granska och analysera förskolans verksamhet så att det bidrar till

formativ bedömning, som leder till en utveckling av verksamheten. Kvalitetsarbetet kan därigenom leda till förbättrade förutsättningar i verksamheten för att uppfylla de nationella målen, vilket också ska vara avsikten med arbetet. Att kritiskt granska och analysera förskolans verksamhet är en process som tar tid att lära sig och som det behövs ges förutsättningar för.

Som innesluten i den rådande diskursordningen kan det vara svårt att se utanför denna. Olika nivåer, från mikronivå till makronivå, samverkar till de maktförhållanden inom diskursordningen som råder i förskolans systematiska kvalitetsarbete: i verksamheten genom förskolepersonal, på institutionell nivå genom förskolechefer, på huvudmannanivå, och på makronivå genom forskning och nationell styrning samt internationell påverkan (Vallberg Roth, 2015). I ett sammanhang av ökat kvalitetsarbete kan en fördjupad förståelse för de värden och diskurser som artikuleras i förskolors systematiska kvalitetsarbete, bidra till att synliggöra den maktordning som råder i kvalitetsarbetet. Det kan också leda till att styrkor och svagheter i arbetet synliggörs.

Studiens värde och förslag till fortsatt forskning

De teoretiska och metodologiska val som forskaren gör, bidrar till vilka resultat som blir möjliga. Kritisk diskursanalys har varit studiens teoretiska och metodologiska ramar och har därmed utgjort det perspektiv som kommit i förgrunden. Forskning som bedrivs inom kritisk diskursanalys kan endast förstås utifrån det kulturella, historiska och sociala sammanhang som vid tillfället råder. Det innebär att de olika val som gjorts under forskningsprocessen i denna studie har medverkat till den tolkning som gjorts. Syftet i studien har inte varit att ge en heltäckande bild av vilka värden och diskurser som framträder i förskolors systematiska kvalitetsarbete. Det betyder att det i andra dokumentationer av systematiskt kvalitetsarbete kan förekomma andra värden och diskurser. Resultatet som framkommit kan därför mer ses som överförbart till liknande sammanhang, än som generaliserbart. Studien kan därmed bidra till samtalet om förskolans innehåll och vad som eftersträvas i verksamheten baserat på utvärderingstexter hämtade från förskolors systematiska kvalitetsarbete.

I förskolors systematiska kvalitetsarbete kommer olika röster till uttryck när det gäller vad som värderas. Det kan exempelvis vara politiska direktiv i styrdokument, forskning samt förskolans tradition, men också annan politisk samt även internationell påverkan. Andra röster som kommer till uttryck i förskolors systematiska kvalitetsarbete kan vara huvudmannen, förskolechef som oftast har gjort sammanställningen, förskollärare och övrig

förskolepersonal samt barn och vårdnadshavare. De röster som hörs är således från de olika nivåerna mikronivå, institutionell nivå, kommunal nivå, samt makronivå och/eller global/inter-/transnationell nivå (Vallberg Roth, 2015). Tillsammans medverkar dessa röster till att skapa den bild som synliggörs av vad som uttrycks som eftersträvansvärt i förskolors systematiska kvalitetsarbete utifrån de ramar och sammanhang som råder. Mellan de värden och diskurser som kommer till uttryck, finns en dialektik, som innebär en relation där diskurser skapar ramar för vad som blir möjligt att säga inom diskursen, det vill säga vilka värden som uttrycks, och det som eftersträvas skapar diskurserna. I förskolan innebär det att personalen behöver utmanas i samtal genom reflektion och diskussion för att vidareutveckla verksamheten utifrån det som eftersträvas.

I denna studie framträder en bild av de värden och diskurser som uttrycks i utvärderingarna och hur dessa värden kan sättas i relation till samtida sammanhang av ökade krav på kvalitetsarbete. För vidare forskning har flera tankar väckts under forskningsprocessen. Föreliggande studie pekar på en betoning av kompetensvärden och att ökade krav på resultat i förskolan kan medverka till denna. Ökade krav på resultat i förskolan kan ses som ett fenomen, som inte börjat uppmärksammas inom forskning. Fortsatt forskning inom ett sammanhang som kvalitetsarbetet skulle kunna ge en mer komplex bild av vad som eftersträvas i förskolans systematiska kvalitetsarbete och hur detta kan förstås. Exempel på en fråga skulle kunna vara vad som eftersträvas i förskolepersonalens planeringar och utvärderingar. En annan fråga kan vara vad som uttrycks som eftersträvat i huvudmannens styrning och hur det medverkar till vad som artikuleras som eftersträvansvärt i förskolans systematiska kvalitetsarbete och verksamhet. Vidare forskning skulle också kunna vara att observera verksamheten utifrån värden och diskurser samt se hur kvalitetsarbetet får genomslag i verksamheten. Värden som artikuleras i förskolans systematiska kvalitetsarbete rymmer en komplexitet som är i behov av vidare forskning.

Summary

Background and aim

The focus of this licentiate thesis is directed towards values and discourses as they are expressed in systematic quality work in preschool. Values are understood in the study as assumptions about something good, desirable and worth aiming at (Halstead & Taylor, 2000). Values are regarded as socially constructed in a specific societal, cultural and historical context (see Fairclough, 1992). Discourse may be referred to as a certain way of talking about and understanding values (Winther Jørgensen & Phillips, 2000), where language represents a specific meaning context.

In the revised preschool curriculum (Skolverket, 2016), the targets within the areas of language and mathematics as well as technology and science have been clarified and reinforced to direct attention to children's cognitive abilities. Cognitive values thus seem to be receiving growing attention in the preschool context. Language, mathematics, technology and science were also pronounced core areas in the National Agency for Education's implementation efforts together with the systematic quality work, which was specified in the curriculum as follow-ups, evaluation and development. In a period of increasing evaluation of practice these areas, together with the implementation of systematic quality work, give rise to questions about its meaning and consequences for children in preschool.

The overarching interest of this licentiate thesis is directed towards values as they are discursively constructed in systematic quality work in preschool. The aim of the study is to contribute with knowledge about the values expressed in systematic quality work in preschool and how these can, in turn, be understood in relation to current quality work contexts. The study object has been limited to analyzing preschool evaluations of activities as part of the documented of preschool's systematic quality work.

The study aims at answering the following research questions:

- How are values expressed in evaluations of preschool activities?
- What discursive patterns and discourses are constituted in the evaluations of preschool activities?
- How are the relations between values as well as between values and discourses expressed in evaluations of preschool activities?

Theory and method

The theoretical and methodological starting point of the present study is based on critical discourse analysis for the purpose of scrutinizing and making visible what values and discourses are expressed in systematic quality work in preschool, as well as their mutual relations. Discourse is in this study based on Fairclough's (1992, 2003) definition as a language pattern representing the world in a specific way on the basis of a specific perspective on the world. Discourses give a specific meaning to the world by representing it (Fairclough, 1992). Since meaning is constructed and constituted, discourses must always be interpreted by their context (Lund & Sundberg, 2004). The focus of this study lies on values in preschool's systematic quality work. This involves analyzing what discourses contribute to the prevalent power structure in such work, which controls what values are expressible. What is evaluated and expressed there can also contain implicit assumptions that have become naturalized. Critical discourse analysis may then be useful for dismantling these power relations.

As systematic quality work in preschool can be assigned to a policy level, it is motivated that the concept of performativity (Ball, 2003, 2012) with its theoretical foundation in educational policy has been used to supplement Fairclough's concepts in this study. In connection with the increasing demands on quality work, the performativity concept can contribute to the study analysis of what is made visible and what is applied as desirable in preschool activities. The performativity concept can also help analyzing what may be the importance of quality work demands for making preschool visible.

To identify values and discourses in the preschool evaluations, which constitute the data material, Fairclough's (1992) three-dimensional discourse analysis model has been applied (see Figure 1). The model comprises text, discursive practice and social practice, all aspects being intercommunicative (Fairclough, 1992). The first aspect, the text, includes textual qualities. This means scrutinizing the contents and the concepts found in the text with the attention directed towards the linguistic form and the expressed meaning (Lund & Sundberg, 2012). The second aspect, discursive practice, comprises the production, distribution and consumption processes connected with the text. This part of the analysis deals with making visible the discourses that

regulate what is and what is not articulable in preschool systematic quality work. The analysis of the linguistic constructions in the evaluation texts has involved the dismantling of discourses. The third aspect involves the broader social practice of which discursive practice is part. Social practice, with its reference to a societal level, can be said to control the structures that are possible as well as those which are impossible over time and within different societal institutions and areas. During the analysis, the relation between discursive practice and order of discourse, of which it is part, is made visible.

The focus of the analysis lies on the articulated values and discourses expressed in preschool documented systematic quality work in the form of an aggregated evaluation of the 2014-2015 school year. Data from a total of 17 preschools, out of the 24 that were invited to participate, have been gathered for the analysis.

Results and conclusions

One starting point of the analysis is that the systematic quality work in preschool can be looked upon as value practice, where what is articulated as valuable is constructed. It can also be seen as discursive practice, where discourses are constructed.

What is expressed as desirable is categorized into five areas: competence, democracy, ethics, disciplination and efficiency. The emerging value practice carries a complexity, as the values seem to overlap and may hence be hard to separate.

In preschool systematic quality work as value practice, competence is strongly emphasized. Abilities, development and learning are formulated as especially desirable competences. Cognitive abilities like language, mathematics and science are major aims. There are also expressions that seem to imply taken-for-granted assumptions about competence, such as learning processes, investigation and exploration. Democracy and ethics are other concepts deemed valuable in preschool activities. Among democratic values, equality, influence and participation are emphasized, as are welfare and security among ethical values. Efficiency and disciplination are mentioned less frequently among desirable aims, while efficiency is both explicitly and implicitly expressed. The interpretation may be that it should be made visible in some contexts only. Discipline, however, is expressed both implicitly and infrequently, which suggests that it is desired but need not be visualized.

When systematic quality work in preschool appears as discursive practice, there emerge a goal rational, a market-oriented, a relational, a morally oriented

and a development psychology discourse. In a goal oriented discourse, preschool activities are described as a rational way of reaching the goals. To evince how rational the implementation of preschool activities is, the evaluations refer to various action policies and to research and scientifically based methods as well as to policy documents. In a market-oriented discourse the importance for preschools to make good quality activities visible in the evaluations is highlighted. Demonstrating a good organization is supposed to satisfy caregivers and thus ensure that the questionnaires show good results. In the relational discourse, preschool activities are pinpointed for their relationality, where an understanding of the children is created on the basis of the context. Both the preschools' environmental circumstances and the staff's attitude towards the children seem relevant. A morally oriented discourse is described as being characterized by rights and obligations, which are often expressed as democratic values based on what is considered morally right. In the development psychology discourse, as apparent from the evaluations, preschool activities are described as dealing primarily with children's welfare and needs.

It emerges from the analysis of the evaluations that the relation between values and discourses involves the dialectics between values expressed within a discourse, on one hand, and the discourse in which they are expressed, on the other. Hence, discourses affect what is expressed as desirable, at the same time as being affected by what is expressed.

The result shows that the social practice studied comprises five different discourses: a goal rational, a relational, a morally oriented, a market-oriented and an education psychology discourse. This means that these discourses form part of the order of discourse which exercises power in the quality work over expressible values and their ways of expression. The analysis established that the goal rational discourse dominates, while the development psychology discourse ends up at the bottom of the hierarchical order and hence has a limited influence on what is deemed desirable in the organization.

The order of discourse in preschool systematic quality work contains a power structure where two discourses stand out as nodal, i.e., the goal rational and the market-oriented ones. In other words, it is their aspects and strategies that arrange and articulate the other discourses and hence control how they, in turn, are articulated in the order of discourse which prevails.

In a long-time perspective, preschool activities appear to have passed from development psychology rationality to goal rationality. For preschool children, this transformation may have entailed that currently the strongly emphasized welfare aspect of the organization tends towards a strong emphasis on competence. These values stand out in the evaluations as two opposite poles,

which may indicate a swing of the pendulum from one side to the other. There is no immediate indication that welfare and competence are viewed as integrated parts in a holistic evaluation perspective.

The results of the present study indicate the visibility of preschool. Its documentation of systematic quality work presents an organization that is visible to caregivers as well as to others like responsible authorities and presumptive customers. The evaluations sometimes include references to support what has been written, approaching a guarantee that the activities and method of work of the preschool in question are of good quality. In addition to visibility, goal rationality may be mentioned. Thus, preschool stands out as both visible and rational in its goals; see Figure 4. The activities presented in its systematic quality work may, in the words of Löfdahl and Pérez Prietos (Löfdahl & Pérez Prieto, 2010), be referred to fabricated, as some values are made more visible in the texts than others. There is a risk that the descriptions of preschool activities are becoming more and more close to the desired truth. This effect may be compared to the image we create of ourselves in digital media, where we all contribute to our own marketing. The image that emerges turns into some ideal of ourselves and of how we wish to be perceived by others. By comparison, the image of preschool can be equated with a goal description or a vision to be fulfilled.

The study demonstrates, on one hand, an accentuation of cognitive abilities in quality work, which leads to certain values not being presented to an equally great extent. This may make these values less accessible to the children within the organization. On the other hand, the study illustrates the difficulty of preschool staff to implement quality work where the development measures pinpointed by critical scrutiny and activity analysis are actually the result of this work. Implementing systematic quality work requires competence in critically examining and analyzing preschool activities so as to contribute to a formative assessment leading to organization development. In this way, quality work may lead to improving the organization's conditions for fulfilling the national goals, which is also supposed to be its purpose. Systematic quality work in preschool reflects what is visualized as desirable in the organization. The discussion that ensues can thus focus on what has emerged as desirable in preschool education and what to offer children in preschool in their current state of life as well as providing them with tools for their future adult life as individuals and citizens.

Referenser

- Alvesson, Mats & Deetz, Stanley. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bae, Berit. (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions, *European Early Childhood Education Research Journal*, 17:3, 391-406, DOI: 10.1080/13502930903101594
- Ball, Stephen J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity, *Journal of Education Policy*, 18:2, 215-228, DOI: 10.1080/0268093022000043065
- Ball, Stephen, J. (2006). *Education policy and social class. The selected works of Stephen J. Ball*. London: Routledge.
- Ball, Stephen J. (2012). Performativity, Commodification and Commitment: An I-Spy Guide to the Neoliberal University, *British Journal of Educational Studies*, 60:1, 17-28, DOI: 10.1080/00071005.2011.650940
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (Red.). (2012). *Textens mening och makt. Metodbok I samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, Gert. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33-46.
- Bigsten, Airi. (2012). What problems do teachers face when anchoring individualism and solidarity in preschool? In Eva Johansson & Donna Berthelsen (Eds), *Spaces for solidarity and individualism in educational contexts* (pp 65-82) (Gothenburg Studies in Education Sciences 318). Gothenburg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bjervås, Lise-Lotte. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömnings-praktik i förskolan. En diskursanalys*. Gothenburg studies in educational sciences 312. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bjervås, Lise-Lotte. (2016). Spänningsfält i det värdepedagogiska arbetet i förskolan. I Anette Emilson & Ingeborg Moqvist-Lindberg, *Värdefull förskola. Perspektiv på värdepedagogiskt arbete* s 61-88. Lund: Studentlitteratur.
- Boulton-Lewis, Gillian M., Brownlee, Joanne M., Walker, Sue, Johansson, Eva, & Cobb-Moore, Charlotte. (2011). Moral and social development: teachers' knowledge of learning and teaching strategies in the early years. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36 - (4), pp. 6-14.
- Broström, Stig. (2006). Curriculum in preschool. *International Journal of Early Childhood*, 38 - (1), 65-76.

- Broström, Stig. (2012). Curriculum in preschool. Adjustment or a possible liberation? *Nordisk Barnehageforskning*, 5 - (11), 1–14.
- Bryman, Alan. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2. uppl.). Stockholm: Liber.
- Börjesson, Mats. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, Mats, & Palmblad, Eva (Red.). (2010). *Diskursanalys i praktiken*. Stockholm: Liber.
- Carlgren, Ingrid. (2012). Kunskap för bildning. I Tomas Englund, Eva Forsberg & Daniel Sundberg (Red.), *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* (ss 118-139). Stockholm: Liber.
- Chouliaraki, Lilie & Fairclough, Norman. (1999). *Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh university press.
- Colnerud, Gunnel. (2014). Värdepedagogik: Om vikten av ett urskiljande språk. I Eva Johansson & Robert Thornberg (red.), *Värdepedagogik: Etik och demokrati i förskola och skola* (s 35-52). Stockholm: Liber.
- Dolk, Klara. (2013). *Bångstyriga barn – Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Doktorsavhandling. Stockholm: Ordfront förlag.
- Einarsdottir, Johanna, Puroila, Anna-Maija, Johansson, Eva Marianne, Broström, Stig, & Emilson, Anette. (2014). Democracy, caring and competence: values perspectives in ECECurricula in the Nordic countries, *International Journal of Early Years Education*, DOI:10.1080/09669760.2014.970521
- Ekström, Kenneth. (2007). *Förskolans pedagogiska praktik – ett verksamhetsperspektiv*. Doktorsavhandling i pedagogiskt arbete; 5; 12. Umeå: Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning, Umeå universitet.
- Emilson, Anette. (2007). Young Children's Influence in Preschool. *International Journal of Early Childhood*, 39 - (1), 11-38.
- Emilson, Anette. (2008). *Det önskvärda barnet*. Avhandling. Göteborg studies in educational sciences 268. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Emilson, Anette. (2014). Demokrati och inflytande i förskolan. I Robert Thornberg & Eva Johansson *Värdepedagogik. Etik och pedagogik i förskola och skola*. [Values education. Ethics and pedagogic in preschool and school. Stockholm: Liber AB.
- Emilson, Anette (I tryck). Tacit knowledge in early childhood education. In E. Johansson, A. Emilson, & A-M. Puroila (Eds.) *Values Education in Early Childhood Settings; concepts, approaches and practices*. Springer.
- Emilson, Anette, & Folkesson, Ann-Marie. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176 - (3 & 4), 219-238.
- Emilson, Anette, Folkesson, Anne-Mari, & Moqvist Lindberg, Ingeborg. (2016). Gender beliefs and embedded gendered values in preschool. *International Journal of Early Childhood*, 2016, Vol.48(2), pp 225–240 DOI 10.1007/s13158-016-0162-4
- Emilson, Anette, & Johansson, Eva. (2009). Communicated values in teacher and toddler interactions in preschool. In Donna Berthelsen, Jo Brownlee, and Eva Johansson (Eds) *Participatory learning and the early years* (s 61-77). New York: Routledge and Taylor & Francis Group.
- Emilson, Anette, & Johansson, Eva. (2013). Participation and gender in circletime situations in preschool, *International Journal of Early Years Education*, 21:1, 56-69, DOI: 10.1080/09669760.2013.771323

- Emilson, Anette, & Johansson, Eva. (2017). Values in Nordic Early Childhood Education – Democracy and the Child's Perspective. In *International Handbook on Early Childhood Education and Development*, edited by Marilyn Fleer and Bert van Oers. Dordrecht: Springer.
- Emilson, Anette, & Pramling Samuelsson, Ingrid. (2014). Documentation and communication in Swedish preschools, *Early Years*, 34:2, 175-187, DOI: 10.1080/09575146.2014.880664
- Fairclough, Norman. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity press.
- Fairclough, Norman. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, Norman. (2008). *Kritisk diskursanalys*. Köpenhamn: Hans Reitzels Forlag.
- Fairclough, Norman. (2010). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Harlow: Longman.
- Ferraris, Maurizio. (2015). Collective intentionality or documentality? *Philosophy and Social Criticism*, 41 - (4-5), 423-433.
- Ferraris, Maurizio. (2014). Total mobilization. *The Monist*, 97 - (2), 200-221.
- Folke-Fichtelius, Maria. (2008). *Förskolans formande. Statlig reglering 1944-2008*. Doktorsavhandling. Uppsala studies in education no 119. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Foucault, Michel. *Sexualitetens historia. Band 1. Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos.
- Franke-Wikberg, Sigbrit, & Lundgren, Ulf P. (1980). *Att utvärdera utbildning. Del 1. En introduktion till pedagogisk utvärdering*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Fritzell, Christer. (2003). *Pedagogisk praktik som demokratiska samtal. Några steg mot en praktisk-pedagogisk deliberationsmodell*. Växjö: Växjö universitet.
- Halstead, J. Mark, & Taylor, Monica J. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30 - (2), 169-202.
- Hartman, Sven. (2014). Värden i föränderliga barndomsvärldar. I Eva Johansson & Robert Thornberg (red.), *Värdepedagogik: Etik och demokrati i förskola och skola* (s 87-100). Stockholm: Liber.
- Haug, Peder. (2003). *Om kvalitet i förskolan. Forskning om och utvärdering av förskolan 1998-2001*. Forskning i fokus nr 8. Stockholm: Skolverket.
- Heckman, James J. (2000). Policies to foster human capital. *Research in Economics* 54, 3-56.
- Hyyry-Beihammer, Eeva Kaisa, Estola, Eila & Syrjälä, Leena. (2013). Issues of responsibility when conducting research in a northern rural school, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26:8, 1062-1078, DOI: 10.1080/09518398.2012.731538
- Håkansson, Jan. (2013). *Systematiskt kvalitetsarbete i förskola, skola och fritidshem: strategier och metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, Jan. (2016). Organising and leading systematic quality work in the preschool – preschool managers' perspectives. *School Leadership & Management*, 1-19. DOI: 10.1080/13632434.2016.1247043
- Håkansson, Jan. (2017). Leadership for learning in the preschool: preschool managers' perspectives on strategies and actions in the systematic quality work. *Educational Management Administration & Leadership*.
- Hägglund, Solveig. (2014). Förskolebarnet och rätten till delaktighet: Ett försök att begreppsliggöra ett värdepedagogiskt uppdrag. I Eva Johansson & Robert Thornberg

- (red.), *Värdepedagogik: Etik och demokrati i förskola och skola* (s 101-115). Stockholm: Liber.
- Insulander, Eva, & Svärde Åberg, Eva (2014). Vilken kunskap erkänns i det systematiska kvalitetsarbetet? Om oförenliga tankestilar i dagens förskola. *Nordisk Barnehageforskning*, 7 - (12), 1-18.
- Johansson, Eva. (2003). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Forskning i fokus, nr 6. Stockholm: Skolverket.
- Johansson, Eva. (2007). *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar*. Göteborg studies in educational sciences 251. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, Eva. (2009a). "Doing the right thing": a moral concern from the perspectives of young preschool children. In Donna Berthelsen, Jo Brownlee, and Eva Johansson (Eds) *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy*, pp 44-60. New York: Routledge and Taylor & Francis Group.
- Johansson, Eva. (2009b). The preschool child of today – The world-citizen of tomorrow? *International Journal of Early Childhood* 41 - (2), 79-95.
- Johansson, Eva, Brownlee, Jo, Cobb-Moore, Charlotte, Boulton-Lewis, Gillian, Walker, Susan, & Ailwood, Joanne. (2011). Practices for teaching moral values in the early years: a call for a pedagogy of participation. *Education, Citizenship and Social Justice* 6 - (2), 109–124.
- Johansson, Eva, Cobb, Charlotte, Lunn-Brownlee, Joanne, Walker, Sue, Boulton-Lewis, Gillian M, & Ailwood, Jo. (2014). Children's perspectives on values and rules in Australian early education, *Australasian Journal of Early Childhood*, 39 - (2), 12-20.
- Johansson, Eva, Emilson, Anette & Puroila, Anna-Maija. (I tryck). Values Education in Early Childhood Settings; concepts, approaches and practices. *Springer*.
- Johansson, Eva, Emilson, Anette, Röthle, Monika, Puroila, Anna-Maija, Broström, Stig, Einarsdóttir, Johanna. (2016). Individual and Collective Rights. Expressed in Educator and Child Interactions in Nordic Preschools *International Journal of Early Childhood* pp 1-16 doi:10.1007/s13158-016-0164-2
- Johansson, Eva, Fugelsnes, Kristin, Ianke Mørkeseth, Elisabeth, Röthle, Monika, Tofteland, Berit, & Zachrisen, Berit. (2015). *Verdipedagogikk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansson, Eva M. (2016). *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext*. Doktorsavhandling. Gothenburg studies in educational sciences 391. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Johansson, Inge, & Sandberg, Anette. (2010). Learning and participation: two interrelated key-concepts in the preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18 - (2), 229-242.
- Juutinen, Jaana & Viljamaa, Elina. (2016). A narrative inquiry about values in a Finnish preschool: The case of traffic lights. *International Journal of Early Childhood*, 2016, Vol.48(2), pp 193-207 DOI 10.1007/s13158-016-0165-1
- Karlsson, Rauni. (2009). *Demokratiska värden i förskolebarns vardag*. Doktorsavhandling. Göteborg studies in educational sciences 279. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Karlsson Vestman, Ove. (2001). *Utvärderandets konst. Att granska Fou-miljöer inom välfärd*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Lager, Karin. (2010). *Att organisera för kvalitet. En studie om kvalitetsarbete i kommunen och förskolan*. Licentiatuppsats. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande.
- Lager, Karin. (2015). *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet*. Doktorsavhandling. Gothenburg studies in educational sciences 379. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindroth, Frida. (2018). *Pedagogisk dokumentation – en pseudoverksamhet? Lärares arbete med dokumentation i relation till barns delaktighet*. Licentiatuppsats. Växjö: Linnéuniversitetet.
- Linnér, Susanne. (2005). *Värden och villkor – pedagogers samtal om ett yrkesetiskt dokument*. Doktorsavhandling. Acta Wexionensia Nr 78. Växjö: Växjö University Press.
- Lund, Stefan, & Sundberg, Daniel. (2004). *Pedagogik och diskursanalys. Metodologiska orienteringsförsök på ett framväxande forskningsfält*. Pedagogiska rapporter nr 5. Växjö: Växjö universitet.
- Lund, Stefan & Sundberg, Daniel. (2012). Tema: Kunskaper för en ny tid. Pedagogisk kritik av samtidens kunskapspraktiker. *Utbildning & demokrati*, 21- (2), 5-14.
- Löfdahl, Annica. (2006). Grounds for values and attitudes – Children’s play and peer-cultures in pre-school. *Journal of early childhood research*, 4 - (1), 77–88.
- Löfdahl, Annica & Folke Fichtelius, Maria. (2015). Preschool’s new suit: care in terms of learning and knowledge. *Early Years*, Vol. 35, No. 3, 260–272, <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2014.995600>
- Löfdahl, Annica, Hjalmarsson, Maria, & Franzén, Karin. (2014). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber.
- Löfdahl, Annica, & Häggglund, Solveig. (2007). Spaces of participation in pre-school: Arenas for establishing power orders? *Children & society*, 21, 328–338.
- Löfdahl, Annica, & Pérez Prieto, Héctor. (2010). Den synliggjorda förskolan. I Christian Lundahl & Maria Folke-Fichtelius (Red.), *Bedömning i och av skolan – i praktik, principer, politik* (ss 71-84). Lund: Studentlitteratur.
- Markström, Ann-Marie, & Halldén, Gunilla. (2009). Children’s Strategies for Agency in Preschool. *Children & society volume 23*, 112–122.
- Moqvist-Lindberg, Ingeborg. (2016). Förskolan, föräldrarna och barnets fostran. I Anette Emilson & Ingeborg Moqvist-Lindberg, *Värdefull förskola. Perspektiv på värdepedagogiskt arbete* s 45- 60. Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Att granska och förbättra kvalitet. Om kvalitetsutveckling i skola, förskola, skolbarnsomsorg och vuxenutbildning – en översikt över aktuell forskning och utveckling samt dokumenterad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Månsson, Annika. (2008). The construction of “the competent child” and early childhood care: Values education among the youngest children in a nursery school. *Educare 4 - (3)* 20-41.
- Neumann, Iver B. (2003). *Mening, materialitet, makt: en introduktion till diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, Roddy. (2008). *Foucault – en introduktion*. Malmö: Égalité.

- Nytell, Hans. (2006). *Från kvalitetsidé till kvalitetsregim. Om statlig styrning av skolan*. Doktorsavhandling, Uppsala studies in Education No. 114. Uppsala: Acta Universitatis Uppsaliensis.
- OECD. (2001). *Starting strong. Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- OECD. (2006). *Starting strong II. Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Orlenius, Kennert. (2014). Individens frihet och solidaritet: En värdekonflikt i skolans uppdrag? I Eva Johansson & Robert Thornberg (red.), *Värdepedagogik: Etik och demokrati i förskola och skola* (s 67-86). Stockholm: Liber.
- Powell, Sacha. (2008). Hide and Seek: Values In Early Childhood Education And Care. *British Journal of Educational Studies*, 58:2, 213-229, DOI: 10.1080/00071001003752195
- Pramling Samuelsson, Ingrid, & Sheridan, Sonja. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. I *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8 - (1-2), 70-84.
- Puroila, Anna-Maija, Estola, Eila, & Syrjälä, Leena. (2012). Having, loving, and being: children's narrated well-being in Finnish day care centres, *Early Child Development and Care*, 182:3-4, 345-362, DOI: 10.1080/03004430.2011.646726
- Puroila, Anna-Maija, Johansson, Eva, Estola, Eila, Emilson, Anette, Einarsdóttir, Johanna, & Broström, Stig. (2016). Interpreting values in the daily practices of Nordic preschools: a cross-cultural analysis. *International Journal of Early Childhood*, 2016, Vol.48(2), pp 141-159 DOI 10.1007/s13158-016-0163-3
- Rimsten, Olle. (2008). *Sekretess i skolan, samt offentlighet, handläggning och dokumentation*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Ruane, Brian, Kavanagh, AnneMarie, Waldron, Fionnuala, Dillon, Sheila, Casey, Maria, Maunsell, Catherine, & Prunty, Anita. (2010). *Young children's engagement with issues of global justice*. Trócaire: The Centre for Human Rights and Citizenship Education, St. Patrick's College, Drumcondra and Trócaire.
- Sahlin Andersson, Kerstin. (2004). *National, International and Transnational Constructions of New Public Management*. Score Rapportserie 2000:4. Stockholm: Score, Stockholm University.
- Segerholm, Christina. (2012). The Quality Turn. Political and Methodological Challenges in Contemporary Educational Evaluation and Assessment, *Education Inquiry*, 3:2, 115-122.
- SFS 2010:800*. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sigurdardottir, Ingibjorg & Einarsdottir, Johanna. (2015). An action research study in an Icelandic preschool: Developing consensus about values and values education. *International Journal of Early Childhood*, 2016, Vol.48(2), pp 161-177 DOI 10.1007/s13158-016-0161-5
- Sheridan, Sonja, Williams, Pia & Sandberg, Anette. (2013). Systematic Quality Work in Preschool. *International Journal of Early Childhood*. 45:123-150. DOI 10.1007/s13158-012-0076-8
- Skolverket. (2004). *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan*. Rapport 239. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2008). *Tio år efter förskolereformen. Nationell utvärdering av förskolan*. Rapport 318. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98. Reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket. (2011). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98. Reviderad 2010* (rev. uppl.). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012a). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012b). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan: Pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2015). *Kvalitetsarbete i praktiken*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98. Reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017). *Förskolans läroplan ska revideras*. Hämtat den 2017-06-12 på <https://www.skolverket.se/laroplaner-amen-och-kurser/forskola/forskolans-laroplan-ska-revideras-1.260355>
- Skolverket. (Dnr 2017:783). *Redovisning av uppdrag om en översyn av läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1972:26. *Förskolan del 1. Barnstugeutredningen*. Stockholm: Socialdepartementet.
- Sundberg, Daniel. (2007). *Läroplansteori efter den språkliga vändningen – några ansatser inom den samtida svenska pedagogiska och didaktiska teoribildningen*. Konferens Läroplansteori Örebro 7-8 sept. Växjö: Växjö universitet. Institutionen för pedagogik.
- Söderlund Wijk, Birgitta. (2016). *Värdekonflikter i förskolan*. I Anette Emilson & Ingeborg Moqvist-Lindberg, *Värdefull förskola. Perspektiv på värdepedagogiskt arbete* s 89-106. Lund: Studentlitteratur.
- Thornberg, Robert. (2004). *Värdepedagogik. Pedagogisk Forskning i Sverige, 9 - (2) 99–114*.
- Thornberg, Robert. (2008). *The lack of professional knowledge in values education. Teaching and Teacher Education 24, 1791– 1798*.
- Thornberg, Robert. (2009). *The moral construction of the good pupil embedded in school rules. Education, Citizenship and Social Justice, 4(3), 245–261*.
- Thornberg, Robert. (2014). *Värdepedagogik: En introduktion*. I Eva Johansson & Robert Thornberg (red.), *Värdepedagogik: Etik och demokrati i förskola och skola* (s 19-34). Stockholm: Liber.
- Thornberg, Robert. (2016). *Values Education in Nordic Preschools: A Commentary. International Journal of Early Childhood, 2016, Vol.48(2), pp 241–257 DOI 10.1007/s13158-016-0167-z*
- Tullgren, Charlotte. (2004). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet*. Malmö studies in educational sciences No. 10. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplanen för förskolan, Lpfö98*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Utbildningsdepartementet. (Ds 2009:25). *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Hämtad den 2017-01-29 från: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/departementsserien-och-promemorior/2009/06/ds-200925/>
- Utbildningsdepartementet. (2010). *Förskola i utveckling – bakgrund till ändringar i förskolans läroplan*. Hämtad den 2016-08-16 från: <http://www.regeringen.se/informationsmaterial/2011/01/u10.027/>
- Utbildningsdepartementet. (2017). *Uppdrag om en översyn av läroplanen för förskolan. U2016/05591/S, U2017/01929/S*. Hämtat den 2017-06-12 på

<http://www.regeringen.se/4991f4/contentassets/fc4626cab51b4d06bd3d1a5b98aa798b/uppdrag-om-en-oversyn-av-laroplanen-for-forskolan.pdf>

- Vallberg Roth, Ann-Christine. (2009). Styrning genom bedömning av barn. *Educare* (2-3) 195-219.
- Vallberg Roth, Ann-Christine. (2010). Att stödja och styra barns lärande – tidig bedömning och dokumentation. I Skolverket (Red.), *Perspektiv på barndom och barns lärande. En kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år* (ss 175-234). Stockholm: Skolverket.
- Vallberg-Roth, Ann-Christine. (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. *Nordiske Arbejdsrapporter Nordiska Arbetspapper, NA2013:927* <http://dx.doi.org/10.6027/NA2013-927>
- Vallberg-Roth, Ann-Christine. (2014a). Bedömning i förskolors dokumentation – fenomen, begrepp, reglering. *Pedagogisk forskning i Sverige* 19 (4–5): 403–437.
- Vallberg Roth, Ann-Christine. (2014b). Styrning genom dokumentation och bedömning. I Thom Axelsson, Jutta Balldin & Jonas Qvarsebo (Red.), *Styrningskonst på utbildningsarenan. Upphöjda begrepp i svensk utbildningsdiskurs* (ss 103-125). Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, Ann-Christine. (2015). Delstudie 2. Bedömning och dokumentation i förskola. I Ingegerd Tallberg Broman, Ann-Christine Vallberg Roth, Linda Palla & Sven Persson (Red.), *Förskola tidig intervention. Delrapport från SKOLFORSK-projektet* (ss 61-95). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vedung, Evert. (2002). *Utvärdering som megatrend och gigatrend*. Uppsala: Uppsala universitet, Statsvetenskapliga institutionen.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningsсед/>
- Westlund, Kristina. (2011). *Pedagogers arbete med förskolebarns inflytande. En demokratididaktisk studie*. Malmö Studies in Educational Sciences. Licentiate dissertation series 2011:21 Malmö: Malmö högskola.
- Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wodak, Ruth. (2013). Critical Discourse Analyses – Challenges and Perspectives. In Ruth Wodak (Ed) *Critical Discourse Analyses Vol 1*. SAGE: Los Angeles, London, Singapore, Washington. (xxi).
- Zachrisen, Berit. (2016). The contribution of different patterns of teachers' interactions to young children's experiences of democratic values during play. *International Journal of Early Childhood*, 2016, Vol.48(2), pp 179–192 DOI 10.1007/s13158-016-0166-0
- Åsén, Gunnar. (2015). Tio grundläggande frågor i samband med utvärdering. I Gunnar Åsén (Red.) *Utvärdering och pedagogisk bedömning i förskolan* (ss 74-98). Stockholm: Liber.
- Åsén, Gunnar, & Moberg, Emilie. (2015). Den statliga synen på och styrningen av utvärdering i förskolan. I Gunnar Åsén (Red.) *Utvärdering och pedagogisk bedömning i förskolan* (ss 18-37). Stockholm: Liber.
- Åsén, Gunnar, & Vallberg Roth, Ann-Christine. (2012). *Utvärdering i förskolan – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Ärlemalm-Hagsér, Eva. (2013). Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan. Gothenburg studies in educational sciences 335. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.

Bilaga 1

2015-05-27

Linnéuniversitetet, Kalmar

Till Förskolechef,

Den förskola där Du är förskolechef deltar i forsknings- och utvecklingsprogrammet Små barns lärande. I programmet ingår tolv kommuner/stadsdelsförvaltningar, Ifous samt Linnéuniversitetet. Skolhuvudmän/kommuner i samverkan med Linnéuniversitetet har antagit fem licentiander för att genomföra forskning inom ramarna för syftet i programmet. Jag är en av dessa licentiander och ska genomföra en licentiatt uppsats. I licentiatt uppsatsen kommer förskolans systematiska kvalitetsarbete att studeras med fokus riktat mot det innehåll som framträder och värderas.

I en första studie kommer jag att studera och analysera innehållet i förskolans utvärdering av verksamheten. Jag önskar för denna studie få tillgång till utvärderingar från de förskolor som deltar i programmet Små barns lärande. Med utvärdering avses definitionen ”att granska och värdera särskilt utvalda områden i verksamheten gentemot överenskomna kriterier som syftar till en djupare analys och förståelse” (Åsén & Vallberg Roth, 2012). En utvärdering kan se olika ut och benämnas på olika sätt, t ex verksamhetsberättelse, årsberättelse etc. Det väsentliga är att dokumentet innehåller en samlad utvärdering för 2014-2015. Dokumentet ska således innehålla en granskning och värdering av förskolans verksamhet. Jag är tacksam om utvärderingarna skickas digitalt via e-post så snart det är möjligt, dock senast 31 augusti. E-post-adress finns nedan. De olika förskolorna kommer inte att jämföras utan utvärderingarna kommer att betraktas som ett gemensamt material och redovisas som ett samlat resultat utifrån förskolan som institution.

Ett deltagande i studien innebär för respektive förskola att:

- Information om studien samt dess syfte och metod har getts vid ett seminarium i Små barns lärande den 26-27 april 2015.
- Det systematiska kvalitetsarbetet i kommuner är offentliga handlingar, men kommer i studien att behandlas konfidentiellt och med tanke på förskolans integritet.
- Namn på barn och personal, avdelning och förskola samt kommun kommer att behandlas konfidentiellt. Samtliga personliga uppgifter tas bort. Resultatet från de deltagande förskolorna kommer att redovisas som ett samlat resultat där inga resultat kan kopplas till en specifik förskola.
- Information om resultat av studien ges när den avslutats.

För mer information kontakta:

Marita Davidsson, Licentiand, Linnéuniversitetet

marita.davidsson@extern.lnu.se

Tel: 036-10 67 05