



Vetenskapsrådet

UTVÄRDERING I FÖRSKOLAN – EN FORSKNINGSOÖVERSIKT



UTVÄRDERING I FÖRSKOLAN – EN FORSKNINGSÖVERSIKT

Gunnar Åsén
Ann-Christine Vallberg Roth

UTVÄRDERING I FÖRSKOLAN – EN FORSKNINGSOVERSIKT

Rapporten kan beställas på www.vr.se

VETENSKAPSRÅDET

101 38 Stockholm

© Vetenskapsrådet

ISBN 978-91-7307-216-8

Grafisk Form: Erik Hagbard Couchér, Vetenskapsrådet

Tryck: Arkitektkopia AB, Bromma 2012

FÖRORD

Utbildningsvetenskaplig forskning rymmer en mångfald av forskning om lärande och kunskapsbildning inom utbildning och undervisning. Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté arbetar på flera sätt för att sprida kunskap om aktuella forskningsresultat. Ett exempel är den årliga konferensen Resultatdialog, ett annat exempel är genom att sammanställa forskningsresultat inom ett avgränsat område i form av forskningsöversikter. Den föreliggande forskningsöversikten är en av de rapporter inom Vetenskapsrådets rapportserie som tagits fram i samarbete med Skolverket. Skolverket ska stödja skolhuvudmän, rektorer och lärare i deras utbildningsverksamhet och bidra till att förbättra deras förutsättningar att arbeta med utveckling av verksamheterna för ökad måluppfyllelse. De slutsatser och reflektioner som presenteras är författarnas egna. Forskningsöversikten har tagits fram av Gunnar Åsén vid Stockholms universitet och Ann-Christine Vallberg Roth vid Malmö högskola. Granskningen av rapporten är genomförd genom peer review.

Stockholm i november 2012

Sigbrit Franke
Ordförande

Elisabet Nihlfors
Huvudsekreterare

INNEHÅLL

SAMMANFATTNING	6
SUMMARY	7
FÖRFATTARPRESANTATION	8
1. INLEDNING	9
2. VAD MENAS MED UTVÄRDERING?	13
3. TVÅ LÄROPLANS- OCH UTVÄRDERINGSTRADITIONER	15
Den anglosaxiska utvärderingstraditionen	15
Den skandinaviska utvärderingstraditionen	19
4. DEN SVENSKA FÖRSKOLAN – UTVÄRDERINGENS ROLL I STYR- OCH ANSVARS- SYSTEMET	21
Förskolans läroplan – mål och riktlinjer	21
Hur ser ansvarsfördelningen ut?	23
5. UTVÄRDERING AV OCH I DEN SVENSKA FÖRSKOLAN – EN ÖVERSIKT	25
Lokal utvärdering och utveckling	25
Övergången till målstyrning	27
Från medborgare till brukare	28
Kvalitet och standardiserade bedömningsskalor	30
Pedagogisk dokumentation som bas för utvärdering	34
Starkare fokus på det pedagogiska uppdraget	36
Skolverkets nationella utvärderingar av förskolan	37
Barns inflytande och delaktighet	39
Utvärdering på individnivå	40
Effekter av förskolevistelse	42
Bilden av utvärdering alltmer komplex	43
6. UTVÄRDERINGSVERKSAMHETEN I SVENSK FÖRSKOLA – ANALYS UTIFRÅN NÅGRA GRUNDLÄGGANDE FRÅGOR	45
Motivfrågan: Varför har utvärderingen gjorts?	45
Intressentfrågan: För vem har utvärderingen gjorts?	47

Innehållsfrågan: Vad har utvärderats?.....	48
Metodfrågan: Hur har utvärderingen genomförts?.....	50
Etikfrågan: Vilka etiska överväganden har gjorts i utvärderingen?.....	51
Värderingsfrågan: Gentemot vilka kriterier har verksamheten bedömts?.....	53
Kunskapsfrågan: Hur har resultaten från olika utvärderingar relaterats till varandra?.....	54
7. EN SKANDINAVISK UTBLICK – UTVÄRDERING AV FÖRSKOLAN I DANMARK OCH NORGE.....	56
Läroplan och utvärdering i dansk förskola.....	56
Utvärderingsforskning i Danmark.....	59
Läroplan och utvärdering i norsk förskola.....	62
Utvärderingsforskning i Norge.....	65
8. AVSLUTNING.....	69
REFERENSER.....	73
BILAGA: SÖKPERIOD, SÖKORD OCH SÖKMOTORER/DATABASER.....	84

SAMMANFATTNING

Syftet med föreliggande översikt är att redovisa olika sätt att tänka kring och genomföra utvärdering i förskolan. Tyngdpunkten ligger på svenska förhållanden, men rapporten innehåller även en del internationella utblickar. Där redovisas bl.a. skillnaderna mellan en anglosaxisk utvärderingstradition med fokus på individen och testningar av förskolebarns kunskaper och färdigheter och en skandinavisk tradition med fokus på utvärdering av verksamheten eller förskolan som system. Utblickar görs också mot våra skandinaviska grannländer Danmark och Norge.

I översikten ges en beskrivning av vad som anges beträffande uppföljning och utvärdering i förskolans läroplan samt en översikt över hur utvärdering genomförts och använts i svensk förskola från 1970-talet fram till i dag. De olika sätten att utvärdera analyseras också utifrån några grundläggande frågor i samband med utvärdering.

I slutet av översikten diskuteras hur det skandinaviska utvärderingstänkandet i dag tycks föra sig i riktning mot det anglosaxiska i och med införandet av individuella utvecklingsplaner, diagnoser och tester. I dagens förskola kan man se en samexistens av dessa båda sätt att tänka även om den skandinaviska traditionen fortfarande dominerar.

I avslutningskapitlet pekas också några områden ut där forskning saknas och som det är angeläget att utveckla. Ett sådant område är forskning om bedömning i förskolan, där det är viktigt att problematisera bedömningsbegreppet och utveckla forskning om hur man kan bedöma verksamhetens kvalitet, utan att använda standardiserade kriterier för vad barn ska kunna i en viss ålder. Ett annat forskningsområde handlar om hur barn och föräldrars inflytande i utvärderingar kan stärkas i enlighet med vad som står i förskolans läroplan. Ytterligare ett forskningsområde som är eftersatt är komparativa studier av förskoleverksamheten i olika länder, där jämförelser mellan Sverige och de andra skandinaviska länderna kan vara särskilt intressant eftersom läroplanerna genomgår en likartad utveckling i dessa länder. På det hela taget behöver forskningen om utvärdering i förskolan expandera kraftigt och fler forskningsdiscipliner än hittills bör bidra till att utveckla ny kunskap om verksamheten.

SUMMARY

The purpose of this overview is to provide an account of various modes of thinking about and carrying out evaluations in preschools. The emphasis is on Swedish conditions, but the report also contains some international perspectives. For example, differences are presented between an Anglo-Saxon tradition of evaluation, focusing on the individual and testing of the knowledge and skills of preschool children, and a Scandinavian tradition, concentrating on evaluation of operations or the preschool as a system. Glimpses of our Scandinavian neighbours, Denmark and Norway, are also provided.

The overview describes what is stated in the preschool curriculum regarding follow-up and evaluation and a survey of how evaluations have been performed and used in Swedish preschools from the 1970s to the present. The various ways of evaluating are also analysed in terms of fundamental questions relating to evaluation.

The overview ends with a discussion of how Scandinavian thinking about evaluations today is trending in the direction of Anglo-Saxon thinking as a result of the introduction of individual development plans, diagnoses, and tests. In today's preschools we see a coexistence of these two modes of thinking, although the Scandinavian tradition continues to dominate.

The final chapter also identifies some areas in which research is lacking but are in urgent need of development. One such area is research on assessment in preschools, where it is important to problematize the concept of assessment and develop research into how it is possible to assess the quality of operations without using standardized criteria for what children should know at a certain age. Another research area is how children's and parents' influence on evaluations can be strengthened in accordance with what is stated in the preschool curriculum. A further area of research that has been neglected is comparative studies of preschool activities in different countries, where comparisons between Sweden and other Scandinavian countries may be particularly interesting, as the curricula are undergoing similar development in these countries. Generally speaking, research on evaluations in preschools is expanding dramatically, and here more research disciplines than hitherto should be contributing to the generation of new knowledge about operations.

FÖRFATTARPRESENTATION

Gunnar Åsén, professor i didaktik vid Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet. Ansvarig för kapitlen 1–6, 8.

Ann-Christine Vallberg Roth, professor i pedagogik med inriktning mot yngre barn, Malmö högskola. Ansvarig för kapitel 7–8.

1. INLEDNING

Vi lever i dag i en tid med starkt fokus på utvärdering, där i stort sett allt som görs inom den offentliga sektorn ska granskas och bedömas i en omfattning som aldrig tidigare skådats (Lindgren, 2006). I tänkandet kring tidstypiska fenomen som kvalitetssäkring och målstyrning spelar utvärdering en nyckelroll.

Utvärdering som begrepp har sina rötter i framväxten av en offentlig sektor, bl.a. i de stora välfärdsprogram som initierades i USA på 1930-talet av president Roosevelt under beteckningen "The New Deal". Utvärderingar sattes in för att undersöka om programmen uppnådde sina mål att främja ekonomisk tillväxt och skapa arbetstillfällen. Under andra världskriget användes utvärdering för att studera effekter av olika militära operationer, men från slutet av 1950-talet har utvärdering fått fäste i den vanliga civila verksamheten igen (Forss, 2007). Inom utbildningsområdet kom den s.k. sputnikpsykosen att medföra ett ifrågasättande av hela utbildningssystemet, vilket medförde krav på utvärderingar av mål och resultat (Guba & Lincoln, 1989). Sverige importerade utvärdering från USA i mitten av 1960-talet, men termen utvärdering kom inte in i svenska ordböcker förrän omkring 1970 (Vedung, 1998). I dag utgör utvärdering ett eget vetenskapligt område med tidskrifter, konferenser, professurer, forskarmiljöer och omfattande nätverk av yrkesverksamma inom utvärderingsfältet (Forss, 2007).

Innan vi går in på hur utvärderingstänkandet utvecklats inom förskolans område, vill vi sätta in utvärdering i ett större sammanhang i syfte att kunna bidra till en ökad förståelse kring varför utvärderingsfrågor blivit så centrala inom de flesta områden i dag.

Går man tillbaka några decennier i tiden var planeringsbegreppet och planeringstänkandet centralt inom de flesta organisationer, inte minst i förskolan, där man sedan länge arbetat med terminsvis grovplanering och veckovis finplanering. De flesta som arbetade i förskolan på 1980-talet minns säkert hur man använde sig av olika typer av planeringskalendrar som ett sätt att strukturera arbetet och tänka framåt.

Den förändrade fokuseringen, från planering till utvärdering, kan förstås bl.a. i relation till förändringar i modernt förvaltningstänkande och sättet att styra verksamheter. Tidigare har man oftast försökt styra organisationer framtidsorienterat eller *prospektivt* med hjälp av planer – i dag har man i regel gått över till en tillbakablickande, *retrospektiv*, styrning med hjälp av utvärdering och andra typer av feedback. Rombach & Sahlin-Andersson (1995) har beskrivit utvecklingen på följande sätt:

I stora delar kan vi förstå utvecklingen som en reaktion mot den tidigare starka tron på att kunna förutsäga och prognostisera framtiden – en tro som yttrat sig i ett utbrett planeringstänkande. Till skillnad mot planering är utvärdering en bakåtriktad aktivitet. Utvärderandets logik bygger på tanken att man kan samla upp erfarenheter för att sprida dem, lära av dem och därifrån utveckla verksamheten. (s 14)

Utvärderingen görs således i efterhand. Den riktar sig bakåt och handlar om något som har hänt. Ambitionen är inte bara att beskriva utan också att värdera, bedöma och förklara det som hänt. Evert Vedung (2000) är inne på samma linje när han beskriver utvärdering som en del av två större trender i vår tid:

De nya kraven på utvärdering av offentligt finansierad och utförd utbildning hänger samman med en megatrend i modern förvaltningspolitik, som innebär att bakåtriktad utvärdering skjuts fram på bekostnad av framtidsorienterad planering [...] Men utvärdering ingår också i en ännu större trend i vår tid, i en gigatrend. Vi kan kalla denna gigatrend för utvärdering som reflexiv modernitet. (s 15)

Vedung ser utvärdering som ett av de sista stegen i den fortgående moderniseringen eller rationaliseringen av det västerländska samhället. Enligt Vedung kan utvärdering ses som ett barn av modernismen i den meningen att man med rationella kalkyler och vetenskapliga metoder försöker strama upp politik och offentlig förvaltning (Vedung, 1998). Utvärdering bygger på föreställningar om att man genom ökad kunskap kan skapa förbättringar inom de flesta sociala områden. Men utvärdering kan också betraktas som ett gränsfenomen i övergången mellan rationalismen och "den reflexiva moderniteten" i den meningen att den tittar bakåt och reflekterar över resultat som ett sätt att åstadkomma ett mer rationellt handlande (Beck, Giddens & Lash, 1994).

Den danske utvärderingsforskaren Peter Dahler-Larsen menar att de senaste decenniernas utvärderingsvåg "speglar kunskapsproblemet i den reflexiva moderniteten". Han menar att det ständigt växande antalet utvärderingar inom olika samhällssektorer avspeglar, men också främjar, en tvivlande mentalitet. Man har svårt att avgöra om något är tillräckligt bra och den kunskap som utvärderingar ger kan därför bidra till att ge svar på frågan om huruvida vi ska vara nöjda med saker och ting. Utvärdering är också karaktäristiskt för den reflexiva moderniteten genom att man samlar in kunskap retrospektivt och lokalt. Även om alla utvärderingar kan sägas ha ett "reflexivt" element, kan man se att de modeller som utvecklades fram

till 1970-talet präglades av modernitetens tro på vetenskap, styrning och kontroll, medan senare utvärderingsmodeller mer fokuserar lokalt vetande, självvärdering och en mångfald olika utvärderingskriterier. (Dahler-Larsen, 1998)

Utvecklingen inom utvärderingsområdet har således gått från enkla mätningar mot mer komplicerade utvärderingar. En av anledningarna till denna utveckling är den växande kritiken mot strävan efter förenkling, att i utvärderingar försöka reducera den komplexitet som i själva verket utmärker de flesta fenomen som studeras (House, 1980; Guba & Lincoln, 1989). Som ett svar på denna kritik har modeller utvecklats i syfte att avspegla och hantera den komplexitet som kännetecknar den verksamhet som ska utvärderas. Det är i det sammanhanget som processutvärderingar, intressentutvärderingar och teoribaserade utvärderingar utvecklats. Utvärderingsmodellernas utvecklingshistoria illustrerar således väl den reflexiva modernitetens gradvisa framväxt. Bilden av en centralt placerad politisk beslutsfattare som äger makt över utvärderingsverksamheten ersätts steg för steg av en bild där många olika aktörer på olika nivåer involveras i utvärderingar.

Syftet med den här översikten är att redovisa olika sätt att tänka kring och genomföra utvärdering i förskolan. I översikten behandlas olika typer av forskning och utvärdering. Översikten tar upp dels forskning *om* utvärdering, dels forskning *för* utvärdering. I det senare fallet handlar det om forskning som ligger till grund för olika utvärderingsmodeller och utvärderingsansatser och som bidrar till att ge dem en vetenskaplig grund och legitimitet. I översikten redovisas också mer omfattande utvärderingar av förskolan. Översikten innehåller även en del forskning om utvärdering mer generellt och tar upp olika sätt att tänka kring och genomföra utvärderingar. Den typen av utvärdering har ofta sina rötter i andra forskningsdiscipliner än pedagogik, t.ex. sociologi och statsvetenskap, men ger samtidigt ett bredare perspektiv på grundläggande frågor kring utvärdering i förskolan.

Översikten inleds med en diskussion om hur utvärdering kan definieras. Därefter görs en internationell utblick på hur utvärdering använts i förskolesammanhang. Där redovisas bl.a. skillnaderna mellan en anglosaxisk utvärderingstradition med fokus på individen och testningar av förskolebarns kunskaper och färdigheter och en skandinavisk utvärderingstradition med fokus på utvärdering av verksamheten. Därefter ges en kort beskrivning av förskolans och utvärderingens roll i ett målstyrt utbildningssystem. Vidare redovisas vad läroplanen för förskolan föreskriver när det gäller uppföljning och utvärdering. I därpå följande kapitel ges en översikt över hur utvärdering har genomförts och använts i svensk förskola från 1970-talet och framåt. Där kan man se hur sättet att tänka kring och praktiskt genomföra

utvärderingar förändrats i takt med förändringar i omvärlden, valfrihetsreformen och förändringar av den statliga styrningen. I det avsnitt som sedan följer analyseras utvärderingarna av svensk förskola utifrån några grundläggande frågor i samband med utvärdering. Därefter ges exempel på hur utvärdering och utvärderingsforskning inom förskolans område bedrivits i Danmark och Norge på senare år. Översikten avslutas med några reflektioner kring utvärdering i förskolan, vilka trender och mönster som kan urskiljas, vad det saknas forskning om och vilken forskning om utvärdering som det är angeläget att utveckla.

Avsnittet om utvärdering i den svenska förskolan behandlar utvecklingen från 1970-talet och fram till i dag, medan den skandinaviska utblicken är koncentrerad till perioden 2000–2011. Sökprocessen och de sökord och sökmotorer som använts för dessa båda avsnitt redovisas i bilaga 1. Utblicken mot den anglosaxiska utvärderingstraditionen bygger inte på denna typ av sökning utan ger endast exempel på den typ av utvärderingar som dominerat i länder som USA och England.

Översikten vänder sig i första hand till personer som är intresserade av utvärdering i förskolan, men många av de frågor som behandlas bör vara giltiga också vid utvärdering av andra former av pedagogisk verksamhet.

2. VAD MENAS MED UTVÄRDERING?

Vad menas med utvärdering? Det finns många svar på den frågan och man kan i utvärderingslitteraturen hitta en uppsjö av definitioner. Bell (1975), som har skrivit en avhandling om utvärdering av sociala program, framhåller att utvärdering ingår i en större beslutsgång och är en metod för att avgöra om ett program eller en insats uppnår de mål eller intentioner som finns. En liknande allmän definition ges av Franke-Wikberg och Johansson (1975) då de definierar utvärdering av undervisning:

Utvärdering av undervisning är en jämförelse mellan observationer av och intentioner med undervisningen varvid informationsinhämtning samt beskrivning, analys och tolkning erfordras i syfte att möjliggöra en välinformerad bedömning av hur undervisningen fungerar. (s 16)

De framhåller även vikten av att de som berörs av utvärderingen medvetandegörs och ges utrymme för reflektion. Även Vedung (2009) ger en vid definition av utvärdering:

Utvärdering = en noggrann bedömning i efterhand av utfall, slutprestationer, förvaltning och beslutsinnehåll samt organisering av offentlig verksamhet, vilken tänkes spela en roll i praktiska beslutssituationer. (s 22)

Vedung (2009) menar också att all utvärdering i grunden handlar om lärande:

Utvärdering reflekterar över andra verksamheter för att destillera fram lärdomar som kan nyttiggöras i framtida förbättringar. Lärande är utvärderingens mest överordnade poäng. (s 165)

I dagligt tal används utvärdering och uppföljning nästan som synonymer. Genom att begreppen lätt sammanblandas visar det sig att många s.k. utvärderingar vid närmare granskning mer liknar det som kallas uppföljning. Varför är det då så viktigt att hålla isär begreppen? De viktigaste skälen är dels att utvärdering och uppföljning representerar olika sätt att skaffa information och kunskaper om en verksamhet, dels att de har olika funktioner. I Skolverkets skrift "Att utvärdera skolan" (Skolverket, 1989) anges följande skillnader mellan uppföljning och utvärdering:

Uppföljning

- vill ge en samlad översiktlig bild
- vill ge saklig, värderingsfri, partipolitiskt neutral information
- innebär regelbunden och fortlöpande insamling av information
- bygger främst på kvantitativ information (sifferuppgifter, nyckeltal och liknande)
- innebär oftast totalundersökningar (när urval sker är det viktigt att det är representativt).

Utvärdering

- syftar till en djupare analys/förståelse (än vad uppföljning gör)
- innebär en granskning och värdering av särskilt utvalda områden
- sker vid särskilda tillfällen, oftast på uppdrag av någon.

Den främsta skillnaden mellan uppföljning och utvärdering ligger dock i det granskande och värderande inslaget, vilket är själva kärnan i all utvärdering. Även om olika utvärderingsforskare lägger olika tyngdpunkt på vilka moment som är de viktigaste i utvärdering så är en gemensam nämnare att utvärdering inte bara ska kartlägga, utan även uttrycka ett värdeomdöme i förhållande till vissa uttalade och överenskomna kriterier (Karlsson, 1997; Karlsson Vestman, 2011). Skolverket (1999) har formulerat följande definition av utvärdering, vilken ligger i linje med detta och som ligger till grund för det urval av studier som gjorts för denna översikt:

Att granska och värdera särskilt utvalda delar av verksamheten inom barnomsorg och skola gentemot överenskomna kriterier. (§ 34)

Med *särskilt utvalda delar* menas att en utvärdering aldrig innebär en fullständig granskning och värdering av skolverksamheten utan är avgränsad till vissa delar av den. Med *granska och värdera* menas att utvärderingen inte bara ska beskriva de utvalda delarna av verksamheten utan också analysera och kritiskt undersöka dessa utifrån systematiskt insamlat material. Granskningen och värderingen ska göras gentemot den aktuella utvärderingens utgångspunkter, syfte, avgränsningar och bedömningskriterier. Insamlade uppgifter ska värderas i förhållande till i förväg fastställda och överenskomna *kriterier*, t.ex. mål i läroplaner och kursplaner. Kriterierna ska också vara öppet redovisade så att den som tar del av resultaten kan se på vilka grunder värderingen har gjorts. För att en aktivitet ska kunna betraktas som en utvärdering måste den uppfylla samtliga de krav som nämnts ovan.

3. TVÅ LÄROPLANS- OCH UTVÄRDERINGSTRADITIONER

I OECD-rapporten "Starting Strong II" (OECD, 2006) beskrivs två olika läroplanstraditioner inom förskolan som kan urskiljas internationellt. Inom den ena traditionen, den anglosaxiska, tenderar man att introducera skolliknande innehåll och metoder i förskolan. Bland 20 granskade OECD-länder återfinns inom denna tradition bl.a. länder som Australien, Kanada, Frankrike, Irland, Holland, Storbritannien och USA. I de länder där denna tradition är stark baseras kvalitetskontrollen när det gäller barns lärande på tydliga mål och tester av på förhand givna kunskaper och färdigheter.

Inom den andra traditionen, som betecknas som den nordiska och centraleuropeiska traditionen, finns en stark tro på att förskolans pedagogik kan influera de första åren i skolan (jfr Martin-Korpi, 2005). I flera av de länder där denna tradition är stark synliggör man vad barn lär sig genom dokumentation i syfte att följa barns framsteg, men dokumentationen används också som utgångspunkt för kollegial reflektion bland personalen kring barnens lärande. Inom den förstnämnda traditionen betonas utvärdering av det individuella barnets kunskaper och färdigheter, medan man inom den nordiska och centraleuropeiska traditionen fokuserar på utvärdering av verksamheten och de förutsättningar som förskolan ger vad gäller barns lärande (Bennett, 2008).

I OECD-rapporten noteras också att arbetet med pedagogisk dokumentation, bl.a. med inspiration från de kommunala förskolorna i Reggio Emilia, fått ett särskilt kraftigt genomslag i svenska förskolor, men även i andra länder har pedagogisk dokumentation alltmer börjat användas i förskolan, där den även diskuteras som ett alternativ till användningen av tester som utvärderingsinstrument (se t.ex. Smith, 2000; Horm-Wingard, 2002; Solley, 2007).

Den anglosaxiska utvärderingstraditionen

Eftersom utvärderingar av olika slag är mycket talrika är det naturligtvis vanskligt att försöka ge en heltäckande bild av studiernas inriktning och resultat inom den anglosaxiska utvärderingstraditionen. Detta är inte heller ambitionen med detta avsnitt, utan syftet är framför allt att ge en karak-

täristik av några av de utvärderingsstudier som dominerat vad gäller barn i förskoleåldern. I detta sammanhang är USA intressant eftersom man har en lång utvärderingstradition, men även i andra länder, t.ex. England, har olika typer av utvärderingar använts flitigt. Eftersom det finns vissa likheter mellan de båda länderna vad gäller de dominerande sätten att utvärdera skulle man i sammanhanget kunna tala om "en anglosaxisk utvärderingstradition" (Bennett, 2008).

I USA har en stor del av utvärderingarna handlat om huruvida insatser för yngre barn kan fungera förebyggande. Under 1960- och 1970-talen började man på många håll medvetet satsa på olika former av kompensatoriska program – bl.a. Head Start och liknande typer av förskoleprogram – som syftade till att kompensera för de brister man menade fanns i vissa barns hemmiljö samt till att förbereda socialt utsatta barn för skolan. Dessa program utvärderades på både kort och lång sikt. Det visade sig då att programmen i regel varit effektiva så till vida att barnen lärt sig mycket och kunde mer än de som inte genomgått något förskoleprogram, medan man på längre sikt inte kunde se några bestående effekter vad gäller testresultaten i skolan. I de fall man engagerat föräldrarna i arbetet och försökt skapa en positiv attityd till lärande i barnens familjer kunde man emellertid se mer långsiktiga effekter (Olsen & Zigler, 1989).

I USA har man brottats med relativt stora sociala problem och det har också funnits en medvetenhet om problem med barn i riskzonen (*children at risk*). Vad som är effektiva förskolor eller förskoleprogram, i bemärkelsen att de på sikt bidrar till färre sociala problem, har sett mot denna bakgrund blivit en viktig fråga. Ett sätt att avgöra effektiviteten hos olika pedagogiska insatser eller program har varit att genom uppföljningsstudier studera de långsiktiga effekterna av förskolevistelse genom att undersöka i vilken utsträckning t.ex. studieavbrott, tidiga aborter, arbetslöshet och drogmissbruk förekommer bland olika grupper under ungdomstiden och upp i vuxen ålder. Sådana longitudinella studier har bl.a. bidragit till att stärka förskolans legitimitet eftersom studierna kunnat visa att barn som genomgått förskola eller andra pedagogiskt inriktade program klarat sig bättre än andra, inte bara i skolan utan också senare i livet (Woodhead, 1985; Schweinhart, Weikart & Larner, 1986; Sylva, 1988; Schweinhart m.fl. 1993, 2004). Ett ofta citerat exempel är High Scope Perry förskoleprojekt som gällde 123 fattiga svarta barn i en stad i Michigan i USA. Slutsatsen där blev att man för varje statligt investerad dollar senare sparade sju dollar, huvudsakligen genom minskad kriminalitet (Schweinhart m.fl., 1993).

I rapporten "Starting Strong III" (OECD, 2011) anläggs det också ett ekonomiskt perspektiv på förskolan, där det konstateras att investeringar i för-

skolor med hög kvalitet ger högre ekonomisk avkastning på sikt än investeringar i senare skolformer.

Wylie & Thompson (2003) visade i en longitudinell studie från Nya Zeeland att det finns långsiktiga effekter av barns förskolevistelse upp till det att barnen är 10 år. Barn som vistats mer än tre år i förskola presterade genomsnittligt bättre i skolan än andra barn. Särskilt hade kvaliteten i interaktionen mellan personal och barn betydelse för hur barnen lyckades senare i skolan.

I en engelsk studie (Sammons m.fl., 2004) konstateras att antalet år i förskolan har stor betydelse för barnens resultat i skolan: ju längre barnen hade vistats i förskolan, desto bättre resultat på bedömningar och tester. Resultaten visar på det hela taget att förskolevistelse bidrar till att ge barnen en bättre skolstart.

Studier från USA visar också att förskolevistelse har särskilt stor betydelse för barn från resurssvaga familjer (Slavin m.fl., 1994; Frede, 1995; Conell & Prinz, 2002). Winsler m.fl. (2008) utvärderade ett skolförberedande projekt och fann att barn från fattiga förhållanden och med olika etnisk bakgrund klarade sig bättre i skolan om de tidigare hade gått i förskola.

Longitudinella studier som belyser förskolans betydelse för hur barn lyckas senare i skolan och vuxenlivet ger således en ganska entydig bild. Det gäller i stort sett alla tänkbara aspekter, men särskilt stor betydelse har förskolan för barn från resursfattiga familjer. Påtagliga effekter på barnens kognitiva, emotionella och sociala förmågor har visat sig i de ovan nämnda studierna. Här har också kvaliteten i relationen mellan vuxen och barn mycket stor betydelse.

I takt med globaliseringen och den hårdnande internationella konkurrensen har man i många länder vänt blickarna mot de yngre barnen och möjligheterna att lära i allt lägre åldrar. Tydligast har detta kanske framträtt i USA och England där man under lång tid fört diskussioner om skolsystemens misslyckanden. I USA började man på 1980-talet oroa sig för den låga kunskapsstandarden hos skoleleverna, inte minst utifrån farhågor att inte kunna hänga med Japan och andra östasiatiska länder i den ekonomiska konkurrensen (jfr National Commission on Excellence in Education, 1983). En motsvarande diskussion fördes i samband med den s.k. sputnikpsykosen på 1950-talet då man i USA var oroade för att hamna efter Sovjetunionen i rymdkapplöpningen (Lundgren, Pettersson & Åsén, 2010). En skillnad mot 1950-talet var att det på 1980-talet var svårt att bygga ut skolsystemet högre upp i åldrarna och därför vände man blickarna mot de yngre barnen.

I USA och England och många andra länder har förskolans uppdrag alltmer kommit att handla om en förberedelse för skolan. En sådan utveckling

påbörjades redan i mitten av 1980-talet (Walsh, 1989). Under det senaste decenniet har internationella studier även uppmärksammat en utveckling där "narrowing the curriculum" blivit ett vanligt mönster i både förskolan och skolan (se t.ex. Frost, 2003; Kenney, 2006). Även den ökade användningen av tester för utvärdering av individers kunskaper har bidragit till en sådan utveckling då lärarna fokuserar på sådant som de vet kommer att testas ("teach to the test") (Solley, 2007).

En relativt vanlig uppfattning som ligger bakom denna utveckling är att det finns ett direkt samband mellan träning och inläring av kognitiva färdigheter, t.ex. att man genom att lära barn siffror och vissa räkneoperationer utvecklar deras matematiska färdigheter. Det finns emellertid forskning som visar att träning inom avgränsade områden i vissa fall ger kortsiktiga effekter, men att dessa effekter ofta försvinner efter en tid. Barn är i regel anpassningsbara och lär sig oftast det de förväntas lära sig, men de sociala bieffekterna, som att barn lär sig följa instruktioner, och metainläringen, d.v.s. att barn lär sig något om sin egen förmåga – att de kan eller inte kan – kan ofta vara mer bestående än de avsedda kognitiva förändringarna. Flera större utvärderingar, i både USA och England (Shepard & Smith, 1986; Osborne & Milbank, 1987), tyder på att snävt kunskapsinriktade program för yngre barn inte ger de långsiktiga effekter man förväntat sig. Program som bygger på en mer helhetlig och dynamisk syn på barns utveckling och uppfostran är av allt att döma mer framgångsrika (jfr Kärrby, 1990; Alexander, 2009).

I England, där barnen börjar skolan vid 5 års ålder, har man sedan slutet av 1980-talet gradvis ökat användningen av tester. Forskare har på senare tid beskrivit England som det testtätaste landet i världen. Flera rapporter från det mest omfattande utvärderingsprojektet i England under efterkrigstiden, the Cambridge Primary Review, visar emellertid att en allt starkare fokusering på nyckelområdena läsa, skriva och räkna bland 5–7-åringar med tillhörande nationella test snarast haft en negativ effekt på elevernas kunskapsutveckling (Harlen, 2007; Tymms & Merrel, 2007; Whetton m.fl., 2007; Alexander, 2010). Även Harlen & Deakin-Crick (2004) finner i sin forskning att tester ofta leder till sämre motivation, särskilt för svagpresterande elever. Istället förordar man formativ bedömning som ett sätt att utveckla barns och elevers lärande. Harrisson & Howard (2009) är inne på samma linje och har utvecklat olika metoder för att utveckla en formativ ansats i syfte att stärka motivationen och lärandet bland barn och elever i yngre åldrar.

I England har det på olika nivåer i skolsystemet även förekommit olika typer av självvärderingar (self-evaluations) under en längre tid. Syftet med dessa har inte enbart, som i fallet med testerna, varit att ge underlag för

kontroll. Syftet har i stället varit att de ska kunna användas av lärare för att utveckla det egna arbetet – ”to inform their practice, not to get a score” (se t.ex. Rodger & Richardson, 1985; Clift m.fl., 1987; Department of Education, 2010).

En annan typ av utvärderingsmodell, som ligger närmare den skandinaviska utvärderingstraditionen, bygger på dokumentation och har utvecklats av en grupp forskare, tillsammans med tre- och fyraåringar, föräldrar och personal på en förskola i London. I ett utvecklingsprojekt ville man, med inspiration från den pedagogiska dokumentation som utvecklats i förskolorna i Reggio Emilia, pröva nya sätt att lyssna på yngre barn och försöka förstå deras syn på tillvaron. Metoden har beskrivits som ”the mosaic approach” eller ”mosaikmetoden”. Egentligen handlar det om en multimetod, som innefattar en mängd olika dokumentationstekniker där både barn, föräldrar och pedagoger är delaktiga. Genom att ställa samman en ”mosaik” från den dokumentation som samlas in får man ett underlag för gemensam reflektion kring barnets tillvaro i och utanför förskolan. Exempel på dokumentationsmetoder som används är observationer, samtal med barnen, fotografier (där barnen själva går runt med engångskamera och fotograferar sådant som de tycker är viktigt för dem i förskolan), ”rundvandringar” i närmiljön där barnen bestämmer var man ska gå och hur det hela ska dokumenteras, bandinspelningar samt barnens egna kartor, berättelser och teckningar. När man samlat in alla mosaikbitar är det dags att sammanfoga dem till en helhet. Utifrån den lagda mosaiken kan man sedan reflektera och diskutera kring i vad mån det som framkommer i dokumentationen stämmer överens med det man vill erbjuda barnet i förskolan. Utifrån en sådan utvärdering blir det sedan möjligt att, med utgångspunkt i barnens tankar och önskemål, förändra och utveckla arbetet. (Clark & Moss, 2001)

Den skandinaviska utvärderingstraditionen

Den svenska eller skandinaviska traditionen innebär att man främst fokuserar på utvärdering av förskolans verksamhet. Det handlar då om hur förskolan fungerar som system. När det gäller utvärdering på verksamhetsnivå är det processerna och omständigheterna som individerna fungerar under som är föremål för utvärdering.

Vid utvärdering på individnivå, som dominerat i länder som USA och England, är perspektivet ett annat. Det är individens kunskaper, färdigheter m.m. som bedöms (se ovan). Hur bra individens prestationer är beskrivs antingen i relation till andra individer som tillhör samma kategori eller också

i relation till vissa uppsatta krav eller mål som man förväntar sig att individens ska ha uppnått (jfr Marton & Säljö, 1981).

En översikt över utvärdering i den svenska förskolan ges i de båda kapitel som följer. I därpå följande kapitel ges exempel på hur utvärdering och utvärderingsforskning bedrivits i våra skandinaviska grannländer Danmark och Norge.

4. DEN SVENSKA FÖRSKOLAN – UTVÄRDERINGENS ROLL I STYR- OCH ANSVARSSYSTEMET

Förskolans läroplan – mål och riktlinjer

Den första läroplanen för förskolan (Lpfö 98) kom att gälla från den 1 augusti 1998. Läroplanen omfattar dels en allmän del om förskolans värdegrund och uppdrag, dels en del med mål och riktlinjer. Den senare delen innehåller fem avsnitt:

- normer och värden
- utveckling och lärande
- barns inflytande
- förskola och hem
- samverkan med förskoleklassen, skolan och fritidshemmet.

Målen anger inriktningen på förskolans arbete och uttrycker en önskad kvalitetsutveckling i förskolan. Målen är formulerade som "strävansmål" och anger vad förskolan ska sträva mot när det gäller det enskilda barnets utveckling och lärande. Mål anges för de tre första av de ovan nämnda avsnitten. Några uppnåendemål finns alltså inte och inte heller ska det enskilda barnets resultat kontrolleras genom utvärderingar.

Riktlinjerna anger det ansvar som förskolan har. Riktlinjer anges dels för förskollärarna, dels för arbetslaget. Riktlinjer finns för samtliga fem avsnitt.

Förskolans läroplan reviderades 2010. I den reviderade läroplanen inkluderas bl.a. förtydliganden av vissa mål och riktlinjer, ett kompletterande avsnitt om uppföljning, utvärdering och utveckling, riktlinjer för förskollärares respektive arbetslagets ansvar inom vart och ett av läroplanens målområden samt ett avsnitt om förskolechefens ansvar. I läroplanen ges följande anvisningar beträffande uppföljning och utvärdering:

Förskolans kvalitet ska kontinuerligt och systematiskt dokumenteras, följas upp, utvärderas och utvecklas. För att utvärdera förskolans kvalitet och skapa goda villkor för lärande behöver barns utveckling och lärande följas, dokumenteras och analyseras. För att stödja och utmana varje barn i deras lärande behövs kunskap om varje barns erfarenheter, kunskaper och delaktighet samt inflytande över och intresse för de olika målområdena. Det

behövs också kunskap om hur barns utforskande, frågor, erfarenheter och engagemang tas tillvara i verksamheten, hur deras kunnande förändras samt när de upplever verksamheten som intressant, rolig och meningsfull.

Syftet med utvärdering är att få kunskap om hur förskolans kvalitet, d v s verksamhetens organisation, innehåll och genomförande kan utvecklas så att varje barn ges bästa möjliga förutsättningar för utveckling och lärande. Det handlar ytterst om att utveckla bättre arbetsprocesser, kunna bedöma om arbetet sker i enlighet med målen och undersöka vilka åtgärder som behöver vidtas för att förbättra förutsättningarna för barn att lära, utvecklas, känna sig trygga och ha roligt i förskolan. Det är analyserna av utvärderingens resultat som ska peka ut väsentliga utvecklingsområden. All form av utvärdering ska utgå från ett tydligt barnperspektiv. Barn och föräldrar ska vara delaktiga i utvärdering och deras röster ska lyftas fram. (Lpfö 98, reviderad 2010, s 14)

Att barns och föräldrars delaktighet i utvärdering lyfts fram så tydligt innebär en stor utmaning för förskolan när det gäller att utveckla strategier och metoder för att genomföra detta.

Enligt läroplanen ska förskollärare bl.a. ansvara för att utvärderingsmetoder kritiskt granskas och:

...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 barns möjligheter att utvecklas och lära i enlighet med läroplanens mål och intentioner. (s 14)

Bedömningar av kvalitet i relation till förskolans läroplan måste således vara relaterade till de mål som läroplanen anger och de utvärderingar som används bör bidra till utveckling av den pedagogiska verksamheten i förskolan.

I och med tillkomsten av förskolans läroplan markeras förskolans pedagogiska uppdrag på ett helt annat sätt än tidigare. Det innebär också att förskolan numera ingår i och utgör det första steget i samhällets samlade utbildningssystem för barn och ungdom. Som en följd av detta ingår förskoleverksamheten i dag i ett *målstyrt system*. En viktig förutsättning för att ett sådant system ska kunna fungera är att det finns en tydlig ansvarsfördelning mellan olika nivåer i organisationen.

Hur ser ansvarsfördelningen ut?

I dagens målstyrda utbildningssystem är ansvaret fördelat på följande sätt:

Statlig nivå: Statens roll är att besluta om lagar och förordningar, att formulera nationella mål och riktlinjer samt att bedöma och stödja utvecklingen av verksamheten.

Kommunal nivå eller huvudmannanivå: Kommunens (huvudmannens) uppgift är att organisera verksamheten utifrån de angivna målen och att tillhandahålla nödvändiga resurser.

Lokal nivå: Personalen som arbetar i förskolan ansvarar för att utforma verksamheten och att arbeta i riktning mot de uppställda målen och utifrån de angivna riktlinjerna.

En viktig förutsättning för att målstyrningen ska fungera är således att det finns en tydlig ansvarsfördelning mellan de olika nivåerna, men också att det finns en kommunikation mellan nivåerna kring målen och strävan till måluppfyllelse. Personalen i förskolan måste alltså vara väl förtrodda med målen för verksamheten och de måste också kunna visa på vilket sätt de arbetar utifrån och strävar i riktning mot målen. Detsamma gäller för de kommunala beslutsfattarna, som måste ha en dialog kring mål och måluppfyllelse, både med personalen på fältet och med representanter på statlig nivå. Staten måste i sin tur hitta vägar för att förankra målen på kommunal nivå samt finna former för att samla information om hur man i olika kommuner lyckas med sitt uppdrag.

Statens styrning har under de senaste decennierna således förskjutits från direkta styrmedel till en ökad användning av indirekta och informativa styrmedel. Utvärdering spelar i det sammanhanget en viktig roll som information på alla nivåer i systemet och för kommunikationen mellan de olika nivåerna (Pettersson & Wallin, 1995). En förutsättning för att utvärderingen ska fungera på det sättet är att alla nivåer i organisationen är involverade i utvärderingsarbetet.

I nationella utvärderingar av förskola och skola är begreppen måluppfyllelse, kvalitet och likvärdighet de mest centrala. Kommunerna har ansvar för att verksamheten bedrivs i enlighet med nationella bestämmelser och mål, medan staten har till uppgift att garantera målet om likvärdighet. För att fullgöra denna uppgift krävs *nationella utvärderingar* i syfte att granska och värdera verksamhetens kvalitet. Sådana nationella utvärderingar kan också utgöra ett slags ”spegelfunktion” för kommuner och enskilda förskolor. För att se sin egen utveckling behöver man kontrastpunkter och därför kan brett upplagda och centralt initierade utvärderingar vara värdefulla även på kommunal och lokal nivå (Åsén, 2002). Skolverket är den statliga myndig-

het som har ansvaret för tillsyn, uppföljning och utvärdering av skola och barnomsorg på nationell nivå.

I arbetet med att åstadkomma en kommunikation mellan statlig och kommunal nivå har Skolverket också en nyckelroll. Skolverket ska ge *stöd och vägledning* i arbetet med att följa upp, utvärdera och utveckla verksamheten på kommunal och lokal nivå (se Palmer, 2012). Däremot ska man från statens sida inte lägga sig i *hur* det lokala utvärderingsarbetet ska bedrivas. I och med att förskolan och skolan decentraliserats har kommunerna själva ansvaret att via utvärdering granska verksamheterna utifrån sina egna förutsättningar. Utvärdering utifrån en sådan ansvarsfördelning mellan statlig, kommunal och lokal nivå utgör en viktig förutsättning för att målstyrningen som styrform ska kunna fungera och utvecklas.

5. UTVÄRDERING AV OCH I DEN SVENSKA FÖRSKOLAN – EN ÖVERSIKT

I detta kapitel ges en närmare beskrivning av hur utvärderingstänkandet utvecklats inom svensk förskola. Utvecklingen fram till millenniekiftet bygger främst på tidigare översikter om utvärdering i svensk förskola (se t.ex. Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991; Karlsson, 1997, 1999, 2000; Åsén, 2002), medan utvecklingen från 2000 och framåt bygger på artiklar i vetenskapliga tidskrifter, doktorsavhandlingar, forskningsrapporter och nationella utvärderingar av förskolan (se bilaga där använda sökord och sökmotorer återges).

Sett i relation till vad som inledningsvis skisserats i fråga om utvärdering mer generellt, kan vi se en likartad utveckling i förskolan, även om bilden inte är helt entydig. I förskolan finns det en relativt lång tradition av lokal utvärdering, där personalen själva haft möjlighet att ta initiativ och fatta egna beslut inom givna ramar. Men även inom förskoleområdet har utvecklingen gått från relativt enkla till mer komplexa utvärderingar, där allt fler intressenter och aktörer kommit att bli inblandade.

Lokal utvärdering och utveckling

Inom förskolan har utvärdering historiskt sett till stor del kommit att kopplas till och användas synonymt med observationer av barn och barns interaktion med varandra och sin omgivning, där det främsta syftet varit att studera och klassificera barnens psykologiska utveckling – motoriskt, språkligt, kognitivt, emotionellt och socialt (Wehner-Godée, 2005; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2009). Ett sådant perspektiv fokuserade inte på barnets läroprocesser i första hand, utan uppmärksamheten riktades mer på att klassificera och kategorisera de generella utvecklingsnivåer och stadier som barnet uppnått.

I förskola och andra former av barnomsorg finns det en lång tradition av lokal utvärdering, där det främsta syftet varit att bidra till verksamhetens utveckling på lokal nivå. Under utbyggnadsskedet på 1960- och 1970-talen präglades förskolan av en stark statlig styrning. Verksamheten reglerades dels via lagstiftning och bestämmelser om statsbidrag, dels via ett detaljerat regelverk för verksamhetens inre organisation och yttre utformning. Genom centrala regler för bl.a. lokaler, personaltäthet och barngruppernas

storlek ville man skapa en enhetlig förskola med likvärdig kvalitet över hela landet. Socialstyrelsen hade tillsynsansvaret för barnomsorgen och gjorde olika typer av uppföljningar i syfte att kontrollera framför allt frågor kring utbyggnadstakt och behovstäckning. Det pedagogiska arbetet ägnades liten uppmärksamhet från statens sida. Detta gjorde att personalen själva fick utveckla metoder och modeller för att utvärdera sitt arbete. Det växte fram en lokalt baserad utvärdering kopplad till egna intuitiva eller erfarenhetsbaserade bedömningskriterier. Enkla frågor som "Vad fungerar bra?", "Vad fungerar mindre bra?" och "Vad behöver vi ändra på?" stod ofta i fokus vid dessa utvärderingar. En annan vanlig utgångspunkt var de problem som pedagogen kunde möta i arbetet och där man gjorde observationer och bedömningar av såväl barns utveckling och behov som de egna insatserna. Syftet var att försöka förstå olika situationer för att tillsammans, genom samtal i personalgruppen, söka lösningar på problemen och utveckla verksamheten.

Sedan början av 1980-talet har olika utvärderingsmodeller utvecklats, som bygger på de professionella pedagogernas eget ansvar när det gäller att granska, förstå, värdera och utveckla det pedagogiska arbetet. En sådan modell är "lägesbedömningsmetoden", som utvecklats och prövats utifrån studier av daghemsklimat och barns utveckling (Ekholm & Hedin, 1993). Andra modeller bygger på självvärdering (Rubinstein-Reich & Wesén, 1992; Eriksson, 2003; Elmehed, 2007; Pramling-Samuelsson & Sheridan, 2009), kollegieutvärdering eller kombinationer av självvärdering och externa bedömningar (se t.ex. Holmlund & Rönnerman, 1995). Dessa modeller innebär att personalen i förskolan, ofta tillsammans med utomstående observatörer, själva deltar i arbetet med att bedöma och värdera verksamhetens kvalitet. Resultaten av dessa utvärderingar har sedan använts som utgångspunkt för reflektion över den egna praktiken och för att ta fram olika typer av utvecklings- och fortbildningsinsatser. Det första steget – *självvärdering* – innebär att all personal på en förskola deltar i en kritisk självgranskning av verksamheten. Genom att ta fram såväl positiva som negativa aspekter på det egna arbetet läggs grunden för den fortsatta utvärderingen. De synpunkter som kommer fram formuleras och sammanställs i en rapport. Självvärderingsrapporten avslutas med en sammanfattning där personalen lyfter fram det som man vill arbeta vidare med. Det andra steget – *kollegieutvärderingen* – innebär att man utser en bedömargrupp som består av utomstående personer som man i personalgruppen känner förtroende för. Det kan vara lärare, föräldrar eller kollegor. Syftet med kollegiebedömningen är helt enkelt att få hjälp av andra att bedöma sin verksamhet. Bedömargruppen ska i sitt arbete utgå från det underlag som förskolan själv tagit fram och som finns redovisat i

självvärderingsrapporten. Gruppen ska också besöka den aktuella förskolan under ett par dagar för att skaffa sig en egen bild av verksamheten. Därefter ska gruppens synpunkter skrivas ned och formuleras i en rapport.

Rönnerman (2008) har utvecklat en kurs i kvalitetsutveckling för förskollärare som bygger på aktionsforskning. De deltagande förskollärarna får där genomföra ett utvecklingsarbete i sin verksamhet och får under tiden handledning av universitetsforskare. Utbildningen bygger på dagboksskrivande, reflektion och observation som viktiga verktyg. Aktionsforskningens arbetssätt sägs leda till en ökad medvetenhet om det egna arbetet, att man ser på arbetet på ett nytt sätt och själv bidrar till lokal utveckling av verksamheten.

Det finns också exempel på utvärderingsansatser som involverar och försöker skapa dialog mellan flera berörda parter. En sådan ansats är utvärdering via "torg" som utvecklades i slutet av 1980-talet i syfte att få till stånd en fungerande kommunikation kring verksamheten och dess förutsättningar, bl.a. skapades öppna möten, arenor eller torg för erfarenhetsutbyte (von Otter, 1987a, 1987b; Göthson, 1989; Lucacs, 1990). Detta initiativ kunde i sin tur kopplas till tankegångar om att det moderna samhället kräver nya typer av kommunikation och mänsklig samverkan där man samtalar och gemensamt reflekterar kring vad som sker (jfr Habermas, 1981). Tanken var att skapa möten mellan bl.a. politiker, professionella och brukare där de olika grupperna får information om och insyn i verksamheten och där de också gemensamt kan granska och värdera denna. Medan olika typer av lokal utvärdering syftade till att initiera en intern diskussion bland de professionella, skulle "torgen" vara ett sätt att öppna upp för diskussion mellan olika grupper, utbyta idéer och skapa bättre förutsättningar för lokal utveckling. En annan ansats är den så kallade "intressentmodellen", där olika intresserade eller berörda grupper involveras och kommer till tals i utvärderingen (Karls-son, 1995, 1996). Gemensamt för dessa utvärderingsmodeller är att makten över tolkningen och bedömningen av det som sker i det pedagogiska arbetet till stor del ligger hos pedagogerna själva. Syftet med utvärderingen är att *utveckla* verksamheten, snarare än att kontrollera den.

Övergången till målstyrning

De politiska och ekonomiska förändringarna under 1980-talet bidrog till att förändra synen på den statliga styrningen. Tidigare hade det funnits en stark statlig styrning av förskolan där Socialstyrelsen utfärdade bestämmelser om barngruppernas storlek och lokalernas storlek samt normer för utrustning.

På 1990-talet minskade den statliga styrningen i och med införandet av målstyrning i förskola och skola.

I takt med en krympande offentlig ekonomi ökade också kraven på produktivitet och effektivitet. Samtidigt växte det fram en diskussion om vikten av ökad valfrihet, i bemärkelsen att föräldrar och barn skulle få större möjligheter att själva kunna välja olika former av barnomsorg och skola. En tankelinje förespråkade en ökad *marknadsanpassning*, d.v.s. en ökad konkurrens, vilket skulle kunna leda till större valfrihet, tydligare profilering och större kostnadsmedvetenhet. En annan tankelinje ville se ett minskat statligt regelverk och en *decentralisering* av ansvaret för verksamheten. Statens uppgift skulle då, enligt både dessa tankelinjer, reduceras till att ge olika verksamheter stöd och stimulans samt att kontrollera verksamheternas kvalitet. Gemensamt för dessa lösningar är också att de förutsätter att offentliga verksamheter som skola och förskola kan målstyras och utvärderas. Under 1990-talet fick dessa tankar genomslag i den politiska styrningen av barnomsorg och skola. I detta sammanhang kom termerna målstyrning och utvärdering att få en central plats (Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991).

I en utredning på uppdrag av Socialdepartementet i början av 1990-talet systematiserades grundläggande frågor kring utvärdering av barnomsorg. Arbetet syftade bl.a. till att belysa på vilket sätt utvärdering kan fungera som styrinstrument i en decentraliserad och målstyrd verksamhet. En viktig slutsats var att utvärdering i detta sammanhang inte enbart eller i första hand bör användas som kontrollinstrument. Rätt använda kan utvärderingar också ge personalen ökad kunskap och kompetens samt ge föräldrar ökad insyn i verksamheten. Som ett viktigt inslag i utvärderingar, särskilt på lokal nivå, skisserades en idé om kontinuerlig dokumentation av den pedagogiska verksamheten som grund inte bara för utvärdering, utan också som ett redskap för lokal utveckling (Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991).

Från medborgare till brukare

I samband med den ekonomiska krisen i början av 1990-talet gjorde staten dramatiska ekonomiska nedskärningar och kommunerna drabbades av omfattande sparbeting. Ett marknadstänkande bredde ut sig samtidigt som en nyliberal ideologi och NPM (New Public Management) som modell för styrning fick gehör. NPM ses som en mängd organisatoriska lösningar för förbättrad styrning, kontroll och effektivitet (Hood, 1990; Aili m.fl., 2007). NPM bygger på ett marknadsanpassat synsätt och kom att influera den offentliga sektorn, bl.a. i sättet att utvärdera och bedöma effektivitet och

måluppfyllelse. Detta innebar att den direkta statliga styrningen minskade, men ersattes av en mer detaljerad och regelbunden uppföljning av resultat (Lager, 2010).

Med marknadstänkandet har nya begrepp introducerats inom offentlig verksamhet. Begrepp som förälder, elev, klient och medborgare har ersatts av begrepp som "kund" eller "brukare". En del av de utvärderingar som i dag genomförs på kommunal nivå bygger på ett sådant tänkande, där verksamheten främst ses som en service för föräldrarna, vilka ofta benämns "kunder" eller "brukare". Som ett led i denna utveckling genomför många kommuner s.k. "brukarundersökningar", oftast i form av enkäter där föräldrar får ange i vilken grad de är nöjda med olika aspekter av barnomsorgen (se t.ex. Stockholms stad, 2011). Ibland görs också jämförelser över tid (Svenska Kommunförbundet, 1998). Insikten om att synpunkter från brukarna är viktiga för att kunna effektivisera verksamheten har till stor del sitt ursprung inom den privata sektorn. I vissa brukarundersökningar frågar man inte enbart efter hur nöjd man är i allmänhet, utan ställer ett urval frågor utifrån fastställda kvalitetskriterier. Ibland har dessa enkäter tagits fram genom "fokusgrupper" eller intervjuer med brukare om vad som är viktigt.

De nya språkliga uttryck som introducerats med marknadsmodellen har också en djupare innebörd när det gäller sättet att tänka kring offentlig verksamhet. Björn Rombach menar bl.a. att "när medborgaren blir kund" gäller helt andra normer för de verksamheter som berörs. Medan en medborgare ska ta ansvar och se till samhällets bästa, ska kunden bara se till sitt eget bästa (Rombach, 1997).

Peter Dahler-Larsen är inne på liknande tankar när han diskuterar brukarbegreppet. Han pekar på att man med fokuseringen på brukaren endast lägger vikt vid en enkel och självständig aspekt av människan, nämligen den som under en avgränsad period utnyttjar en bestämd form av service. Brukarbegreppet innebär därmed en nedmontering och fragmentisering av rollen som medborgare (Dahler-Larsen, 1998, s 158). Biesta (2011) diskuterar också brukarbegreppet i relation till valfrihet, där valfrihet handlar om konsumentbeteende på en marknad och där målet är att tillfredsställa köparnas behov, vilket inte bör sammanblandas med demokrati:

Konsumenterna kan välja från en fast meny. Men demokrati existerar bara när medborgarna från början är involverade i besluten om vad som står på menyn. (s 106)

Även Lundahl & Öquist (2002) betonar vikten av ett medborgarperspektiv i utvärderingar, vilket förutsätter att alla ges en röst och ges möjlighet att komma överens i en deliberativ process. De menar att utvärderingar har

koppling till demokratifrågor även ur en annan aspekt, nämligen kravet på genomskinlighet, att var och en ska kunna ha insyn i och förstå det som sker i en verksamhet.

Det man missar med många brukarundersökningar är att man inte får veta på vilka grunder folk är nöjda eller missnöjda. Ett annat problem är den s.k. serviceparadoxen, som hänger samman med att de förväntningar man har på en viss typ av service har avgörande betydelse för hur nöjd man är. Detta innebär att brukaren kan bli mindre nöjd med en verksamhet när den förbättras, därför att förväntningarna ökat i ännu snabbare takt. På motsvarande sätt kan det paradoxala inträffa att man blir mer nöjd med verksamheten efter att servicen försämrats eftersom förväntningarna blivit lägre. Till detta kommer att olika grupper har olika förväntningar på servicekvalitet, t.ex. har högutbildade ofta högre förväntningar än lågutbildade.

Med ökad brukarfokusering sker således en bortkoppling av den enskildes ansvar för alla de aspekter av samhällslivet som man själv inte brukar eller utnyttjar. Mot detta kan ställas en syn på förskola och skola som bärare av grundläggande sociala och kulturella värden, med uppgift att fostra framtidens samhällsmedborgare. Med ett sådant medborgarperspektiv blir samhällets institutioner för utbildning inte bara en angelägenhet för enskilda föräldrar och barn, utan en angelägenhet för alla. Att verksamheterna har en hög kvalitet är då viktigt inte bara för "mitt" barn, utan för "våra" barn och för den långsiktiga samhällsutvecklingen.

Kvalitet och standardiserade bedömningsskalor

Under 1990-talet har termen kvalitetssäkring i vissa sammanhang kommit att användas synonymt med termen utvärdering (Nytell, 2006; Lager, 2010). Ove Karlsson (2000) knyter samman detta begrepp med framväxten av marknadsmodellen:

Som svar på vad som ska vägleda valet introduceras kvalitetsbegreppet som sedan 1990-talet har blivit ett mantra som i kombination med en rad tillägg som säkring, utveckling, garanti och styrning, återkommer i de flesta policytexter för offentlig verksamhet. En förklaring till kvalitetsbegreppets politiska popularitet är dess positiva laddning – vem vill inte ha kvalitet? (s 90f)

Frågan om hur kvalitet påverkas av ekonomiska besparingar har inom kommunerna medfört ett ökat intresse för utvärdering av kvalitet i relation till kostnader. Under det senaste decenniet har många forskare och konsulter

engagerat sig i arbetet med att mäta kvalitet i offentlig verksamhet. Mycket av detta arbete bygger på ett företagsekonomiskt tänkande, där man bl.a. vill komma åt (mätbara) faktorer som ger "kunden" maximal behovstillfredsställelse. Förebilden har tagits i kvalitetsarbete inom näringslivet, där man utvecklat kvalitetskriterier för styrning och kontroll av varuproduktion (Berger, 1998). Kvalitetsarbetet innefattar även tävlingar om olika kvalitetsutmärkelser inom förskola och skola. Som exempel kan nämnas Kvalitetsutmärkelsen Bättre Skola. I detta arbete har man använt en utvärderingsmodell utarbetad av Institutet för kvalitetsutveckling (SIQ). I arbetet med att utveckla och driva denna utmärkelse samarbetar SIQ med Skolverket på uppdrag av Utbildningsdepartementet. Att delta i utmärkelsen handlar först om att skapa en intern gemensam bild av förskolan eller skolan: hur verksamheten är organiserad, vad den ska åstadkomma och vilka dess planer är. Nästa steg innebär att den deltagande organisationens ledningsgrupp gör en självvärdering av verksamheten. Översikten och självvärderingen skickas sedan in till SIQ i samband med anmälan. Så snart anmälan är insänd och godkänd av SIQ får medarbetarna på förskolan eller skolan besvara en enkät i syfte att ta reda på medarbetarnas förståelse av det lokala kvalitetsarbetet. Översikten, ledningens analys och den besvarade enkäten utvärderas av ett team av speciellt utbildade examinatore, vilka även gör ett platsbesök för att verifiera det som framkommit tidigare i utvärderingsprocessen samt för att utreda oklarheter. Hela utvärderingsunderlaget, inklusive intrycken från platsbesöket, ger underlag för domarkommitténs ställningstagande. Samtliga deltagare erhåller en återföringsrapport som underlag för sitt fortsatta förbättringsarbete (SIQ, 2010).

En del utvärderingsmodeller syftar till att reducera den komplexitet som är utmärkande för pedagogisk verksamhet och att genom indikatorer av olika slag försöka mäta verksamhetens kvalitet. Sådana modeller lämpar sig framför allt om man vill få ett brett underlag för kvalitetsbedömning, men också om man är intresserad att göra jämförelser mellan förskolor eller få en bild av hur en verksamhet utvecklas över tid. Sedan början av 1980-talet har man i USA utvecklat standardiserade bedömningsskalor och metoder för bedömning av kvalitet i förskolans pedagogiska verksamhet. I Sverige har en sådan skala, Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS), översatts och prövats i flera olika versioner (Kärrby, 1989, 1997; Andersson, 1995; Sheridan, 2001, 2007). Skalan fokuserar på såväl fysiska som pedagogiska betingelser i förskolemiljön. De områden som utvärderas i senare versioner av skalan är: (1) omsorgsrutiner, (2) inventarier, (3) språkutveckling, (4) motoriska aktiviteter, (5) skapande aktiviteter, (6) social utveckling och (7) lärares arbetsvillkor (Sheridan, 2007). Den förskola som ska granskas be-

döms på varje punkt enligt en sjugradig skala där resultaten kan summeras och användas för jämförelser mellan olika förskolor. Bedömningarna görs av tränade observatörer som besöker förskolan och samtalar med personalen om hur de brukar arbeta med barnen. Instrumentet försöker alltså fånga förskolans "klimat" och förskolemiljöns betydelse för barns utveckling och lärande (Harms, Clifford & Cryer, 2010). I Sverige har försök gjorts att anpassa skalan med hänsyn till den svenska förskolans mål och inriktning. ECERS har också använts som ett instrument för självvärdering, för att kartlägga eventuella variationer i kvalitet mellan olika förskolor och för att göra jämförelser mellan förskolor i olika kommuner.

Ett annat exempel på en standardiserad bedömningsmetod har utarbetats av Elmehed (2007) och är utformad för personal och föräldrar för att bedöma kvaliteten på förskoleverksamheten utifrån ett antal nyckelområden och bestämda kriterier. Skalan har använts i flera olika länder. I detta sammanhang har det diskuterats i vilken grad kulturella olikheter påverkar bedömningen av kvalitet (Sheridan & Schuster, 2001). Studier har även gjorts av likheter och skillnader i förskolors kvalitet där man jämfört Sverige med andra länder (Sheridan m.fl., 2009).

Sheridan (2009) menar att pedagogisk kvalitet skapas i mötet mellan människor och handlar om förutsättningar för barns lärande i förskolan. Kvalitet består enligt detta synsätt av flera dimensioner: en verksamhetsdimension, en samhällsdimension, en lärardimension och en barndimension.

BRUK är en förkortning som står för Bedömning, Reflektion, Utveckling, Kvalitet och är ett verktyg som Skolverket tagit fram på regeringens uppdrag. Syftet med kvalitetsindikatorsystemet är dels att ge ett redskap för självvärdering på verksamhetsnivå, dels att skapa underlag för en nationell bedömning av kvalitet inom förskola och skola. Som grund för indikatorsystemet ligger tidigare gällande styrdokument för förskolan, grundskolan och gymnasieskolan. Indikatorerna består dels av kvantitativa uppgifter som kan hämtas från kommunernas eller enheternas administrativa system, dels av kvalitativa uppgifter där bedömningar i sex skalsteg görs av personalen eller andra aktörer på förskolor och skolor. För varje indikator finns en beskrivning samt ett antal angivna egenskaper eller kännetecken som ger uttryck för bra kvalitet (se Skolverket, 2010). En jämförelse mellan förhållandena inom den egna verksamheten och dess önskvärda egenskaper bidrar till att ge en bild av det aktuella läget på den egna förskolan eller skolan. Indikatorsystemet är mycket omfattande och täcker in en mängd olika delområden. Avsikten har inte varit att förskolor och skolor ska arbeta med alla delområden samtidigt, utan istället ska man utifrån sina egna utvecklingsbehov göra ett medvetet val av områden och indikatorer.

Ett annat sätt att utvärdera förskolans verksamhet med hjälp av indikatorer har utarbetats av Stockholms stad. Syftet är att genom självvärdering bedöma hur väl kvaliteten i förskolans processer motsvarar läroplanens krav. Självvärderingsindikatorn har använts de senaste fyra åren och indikatorns olika områden ska besvaras utifrån en skala med sex kriteriebeskrivningar från 1 till 6. Områdena berör läroplanens målområden för lärande och utveckling från sex olika lärandeperspektiv. Dessa är: (1) pedagogisk miljö och material för utveckling och lärande, (2) skapande verksamhet, lek, bild, rörelse, sång, musik, drama och förutsättningar för dessa, (3) bygg- och konstruktionslek, (4) språkutveckling och kommunikativ förmåga, (5) matematiskt och logiskt tänkande och (6) förståelsen för natur och naturvetenskapligt tänkande. Varje delområde i indikatorn syftar till att lyfta fram verksamhetens förmåga att skapa förutsättningar för barns lärande samt barns och föräldrars inflytande över verksamheten. Bedömningarna ska ge en bild av inom vilka områden verksamheten har sina starka sidor och inom vilka områden den har behov av utveckling. Tanken är att alla arbetslag vid kommunala förskolor ska använda materialet, men det ska också kunna användas av fristående förskolor (Stockholms stad, 2009). Materialet håller för närvarande på att omarbetas med anledning av revideringen av förskolans läroplan och tillkomsten av nya målområden och skrivningar om förskolechefens övergripande ansvar för förskolans arbete med uppföljning och utvärdering (Stockholms stad, 2012).

Ove Karlsson har beskrivit två olika traditioner vid utvärdering av förskola och fritidshem: *praktikbaserad* respektive *målstyrd* utvärdering. Den praktikbaserade utvärderingen tar sin utgångspunkt i den lokala situationen och de problem pedagogerna ställs inför i barngruppen. Syftet är att bidra till utveckling av verksamheten. Inom denna tradition ryms de typer av lokala utvärderingar som tidigare beskrivits. Den målstyrda utvärderingen tar utgångspunkt i mål eller kriterier fastställda på central nivå, utanför det lokala sammanhang där pedagogerna är verksamma. Syftet är att bedöma, jämföra eller på annat sätt kontrollera verksamhetens kvalitet i relation till fastställda mål och kriterier. Här ryms de utvärderingsmodeller som använder sig av indikatorer och skalor för kvalitetsbedömning (Karlsson, 2000).

Dessa båda inriktningar kan i bästa fall fungera kompletterande. Utvärdering genom standardiserade skalor kan användas för att kontrollera likvärdigheten mellan olika förskolor och att verksamheten följer nationella mål och riktlinjer. De kan också tillgodose marknads efterfrågan på en "varudeklarerad pedagogik" i relation till vissa standardiserade kriterier. Lokala utvärderingar motiveras av personalens professionella ansvar och sker framför allt i syfte att utveckla arbetet. Det finns emellertid en risk att de

standardiserade kvalitetsskalorna får en alltför dominerande ställning och slår ut den lokala analysen och pedagogernas egna bedömningar av det arbete som bedrivs i förskolan. Ove Karlsson (2000) skriver:

I ljuset av den nya marknads- och kvalitetsstyrningen blir det, enligt min åsikt, svårt att hävda praktikens mångfacetterade bilder gentemot de schabloner som produceras av standardiserade kvalitetsskalor. (s 95)

Det finns således en risk att det utvärderingstänkande som prioriteras centralt kommer att intervensera i det lokala utvärderingstänkandet. Detta innebär en förskjutning av makten över det pedagogiska arbetet – från förskolans pedagoger till utomstående experter och centralt placerade administratörer.

Under 1990-talet pågick ett internationellt samarbete kring nya sätt att arbeta med utvärderings- och kvalitetsfrågor inom förskoleområdet under ledning av Peter Moss, tidigare ordförande i EU-kommissionens nätverk för barnomsorg. I detta sammanhang skisserades bl.a. en associativ modell för utvärdering, där gemensam reflektion och dialog kring pedagogisk dokumentation ses som ett av de mest centrala inslagen (Dahlberg & Åsén, 1994; jfr Moss, 1995). Modellen bygger delvis vidare på "torgtanken" som beskrivits tidigare i detta kapitel. Grundläggande för denna modell – till skillnad från t.ex. en marknadsmodell – är att förskola och skola ses som bärare av vissa sociala och kulturella värden, där frågor om kvalitet och utvärdering blir en angelägenhet för såväl politiker, ledning, personal och föräldrar som för en bredare allmänhet. Om förskola och skola ska kunna utvecklas kvalitetsmässigt och upprätthålla eller stärka sin legitimitet, måste den pedagogiska praktiken bli synlig och bli en del av en reflexiv diskurs kring verksamheten, där olika grupper kan involveras. Dessa tankar har också vidareutvecklats i samband med en kritisk granskning av kvalitetsbegreppet och kvalitetstänkandet inom förskola och barnomsorg (Dahlberg, Moss & Pence, 1999, 2002).

Pedagogisk dokumentation som bas för utvärdering

Inom svensk förskola har det sedan slutet av 1990-talet vuxit fram ett stort intresse för dokumentation som arbetsredskap i det pedagogiska arbetet. Med hjälp av kamera och videokamera, bandupptagningar, skisser och an-

teckningar följer man barns och pedagogers arbete och barns lärprocesser. Genom att på detta sätt göra arbetet synligt och offentligt, skapar man också förutsättningar för en dialog kring verksamheten. En av dokumentationens viktigaste funktioner är att bilda utgångspunkt för en gemensam reflektion bland pedagogerna. Det är först när man tar dokumentationen som utgångspunkt för reflektion som den blir en *pedagogisk* dokumentation (Lenz-Taguchi, 1997).

Dokumentation i form av texter, video, foton, diabilder och barnens egna alster har också betydelse för barnen genom att de får möjligheter att minnas, återbesöka, känna igen och reflektera kring sina egna lärprocesser. Föräldrarna får genom dokumentationen möjligheter att ta del av inte bara *vad* barnen gör, utan också *hur* barnen gör och *vilken innebörd* barnen ger till det som görs. På så sätt kan även föräldrarna bli delaktiga i en dialog och ett erfarenhetsutbyte kring barnens liv och lärande (jfr Dahlberg & Åsén, 2011).

I arbetet med pedagogisk dokumentation har verksamheten i Reggio Emilia varit en viktig förebild och inspirationskälla. I Barnomsorg- och skolkommitténs slutbetänkande (SOU 1997:157) lyfts dokumentationens betydelse för utvärderingsverksamheten i förskolan fram på följande sätt:

Utvärdering bör vara en del av förskolans offentlighet. För att möjliggöra insyn i, diskussion kring och bedömningar av verksamheten är det angeläget att utveckla former för utvärdering, där det pedagogiska arbetet och barns lärande dokumenteras och synliggörs och där dokumentationen också kan öppna för en dialog med föräldrar, ledningsansvariga, politiker och andra. (s 100)

Intressant i sammanhanget är att idén om att dokumentera och utvärdera det pedagogiska arbetet, om än med något annan inriktning, fanns levande redan under 1900-tales första hälft bland företrädare för den pedagogiska progressivismen. Såväl John Dewey som Elsa Köhler förespråkade en reflekterande hållning till det pedagogiska arbetet. Båda hävdade också ett synsätt på barnet/eleven som utforskare av omvärlden och läraren som medforskare (se t.ex. Köhler, 1934). Vad som senare kom att leva kvar av dessa idéer blev framför allt barnobservationerna, vars syfte var att observera och klassificera barns utveckling i relation till redan förutbestämda kategorier hämtade från utvecklingspsykologin, snarare än att fokusera barns utforskande lärprocesser (Åsén, 1997).

Erfarenheterna från svenska förskolor på senare år har bl.a. visat på dokumentationens centrala betydelse för att utveckla och förnya förskolans pedagogik och synliggöra verksamheten och barns lärande för pedagoger, föräldrar, ledning och politiker (se t.ex. Skolverket, 2008; Palmer, 2012). Pe-

dagogisk dokumentation kan ses som ett kollektivt utvärderingsinstrument och skiljer sig från t.ex. individuella utvecklingsplaner och sådan dokumentation som bara riktar in sig på individen (Elfström, 2005). I OECD-rapporten "Starting Strong II" (OECD, 2006) noteras också att arbetet med pedagogisk dokumentation, bl.a. med inspiration från de kommunala förskolorna i Reggio Emilia, fått ett särskilt kraftigt genomslag i svenska förskolor.

Bjervås (2011) har gjort en studie av hur barn bedöms och omtalas av lärare som brukar pedagogisk dokumentation som arbetsverktyg. Resultaten visar att bedömningar av barnen främst görs i relation till den verksamhet som barnen erbjuds. Positiva omdömen kopplas i studien till "barnet som person", medan omdömen om barnets begränsningar kopplas till sammanhanget. Pramling Samuelsson (2010) menar att villkoren och sammanhanget vanligtvis utelämnas vid testning och kartläggning av barn. Bjervås menar att arbetsverktyget pedagogisk dokumentation här träder in på arenan som ett alternativ att använda för formativ bedömning där individen ses som en del i ett sammanhang. MacDonald (2007) är inne på samma linje och menar att pedagogisk dokumentation kan visa sådant som bedömningsinstrument traditionellt inte synliggör. Rinaldi (2006) anser att dokumentationens uppgift är att vara ett instrument som gör det möjligt för barnen att se sig själva i nytt ljus och återbesöka och återtolka sina erfarenheter.

Genom kollegial pedagogisk handledning där bl.a. dokumentationen bildar utgångspunkt för gemensam reflektion och lärande samtal, kan också ett bredare erfarenhetsutbyte etableras. Det lärande samtalet skiljer sig från många vanliga samtal på en rad olika sätt. Som exempel kan nämnas att ett lärande samtal försöker koppla samman erfarenheter, teorier och egna värderingar. Det handlar också om att utveckla ett icke-värderande samtal, om att skapa ömsesidig förståelse kring olika sätt att tänka. Samtalen syftar till att lyfta fram de tankar och den kompetens som finns i ett arbetslag. Det lärande samtalet har bl.a. utvecklats som ett viktigt redskap i samband med pedagogisk handledning i förskola och skola, men har också använts för att granska och värdera det egna arbetet i relation till olika styrdokument som läroplaner och skolplaner, men också i relation till andra mål och värderingar (Nordström, 2002).

Starkare fokus på det pedagogiska uppdraget

I och med införandet av läroplanen sker en starkare fokusering på förskolans pedagogiska uppdrag. Detta återspeglas även i utvärderingar på olika nivåer

– lokala, kommunala och statliga. Löfdahl & Perez Prieto (2009, 2010) har genomfört en studie av lokalt producerade planerings- och utvärderingstexter, producerade under åren 1995–2005. Dessa texter varierar både när det gäller innehåll och form. Planeringstexterna, som oftast skrivs en eller två gånger om året, innehåller mål och visioner för förskoleverksamheten. Utvärderingstexterna kan bestå av allt från korta handskrivna dokument till utskrivna dokument som omfattar 10–15 sidor. Forskarna fann också standardiserade utvärderingstexter med upp till 76 förutbestämda mål, hämtade från läroplanen med olika valalternativ som t.ex. ”ej uppnått”, ”delvis uppnått” och ”uppnått”. Även om förskolans uppgift enligt läroplanen är att kombinera omsorg och pedagogik så är omsorgsperspektivet mindre framträdande i texterna, vilka främst fokuserar pedagogiska aktiviteter. Detta kan enligt forskarna vara en indikation på att den svenska förskolan förflyttar sig från omsorgsperspektivet till en rent pedagogiskt inriktad förskola. Arbete med barns språkutveckling beskrivs genomgående i texterna som en mycket betydelsefull aktivitet, medan natur och miljö respektive arbete med datorer varierar i prioritet under den aktuella perioden.

Även i de nationella utvärderingarna av förskolan (Skolverket, 2004, 2008) framgår det tydligt att förskolans pedagogiska uppdrag hamnat i fokus sedan läroplanen infördes. En ökad betoning på barns lärande framgick redan i den första utvärderingen och var ännu mer framträdande i den andra.

Skolverkets nationella utvärderingar av förskolan

Under 2000-talet har Skolverket genomfört två nationella utvärderingar av förskolan. Den första genomfördes ca fem år efter förskolereformen då förskolan fick en läroplan och blev det första steget i utbildningssystemet (Skolverket, 2004), medan den andra genomfördes knappt tio år efter reformen (Skolverket, 2008). Det sätt att tänka som låg till grund för de nationella utvärderingarna var att studera verksamhetens *mål, förutsättningar, process* och *resultat* som på varandra följande led i en ”utvärderingskedja” (jfr Franke-Wikberg & Lundgren, 1980, s 129ff). Denna struktur för utvärderingar har sitt ursprung i den s.k. ramfaktorteorin (Lundgren, 1979), där det som sker i en pedagogisk verksamhet betraktas och analyseras utifrån de ramar, villkor och förutsättningar som verksamheten ges. I utvärderingarna var följande frågeställningar de mest centrala:

- Vilken betydelse har förskolans läroplan för verksamheten i förskolan?
- Hur ser de strukturella villkoren och ramarna för verksamheten ut, kommunalt och på olika förskolor?

- Hur organiseras, styrs och leds förskolan i kommunerna?
- Hur arbetar kommuner och förskolor med utvärdering, kvalitetsutveckling och bedömning av måluppfyllelse?
- Hur arbetar kommuner och förskolor med barn i behov av särskilt stöd?
- Vilka likheter och skillnader finns mellan kommuner och förskolor i ovan nämnda avseenden?

I båda utvärderingarna genomfördes enkätstudier till ledningsansvariga i landets samtliga kommuner och fallstudier i ett urval kommuner och förskolor. I enkäterna och fallstudieintervjuerna ställdes liknande frågor vid båda tillfällena, men med den skillnaden att vissa frågeområden fördjupades i den senare utvärderingen bl.a. på basis av erfarenheterna från den första nationella utvärderingen. Dokumentstudierna omfattade kommunala planer (oftast skolplaner, gemensamma för förskola och grundskola), lokala arbetsplaner, kommunala och lokala utvärderingar, kvalitetsredovisningar, exempel på dokumentation, eventuella mallar för individuella utvecklingsplaner samt olika typer av diagnos- och bedömningsmaterial. I den första utvärderingen gjordes också en genomgång av forskning om och utvärderingar av förskolan (Haug, 2003), i den andra analyserades datamaterial från andra skolverksstudier (fördjupade analyser, statistik och inspektionsrapporter).

Utvärderingarna visade bl.a. att förskolereformen fått ett ovanligt snabbt genomslag om man jämför med erfarenheterna från skolområdet där det ofta tar 10–15 år innan större läroplansreformer får genomslag (Calderhead, 2001; Haug, 2003). En orsak till det snabba genomslaget kan vara att läroplanen var efterlängtd och hade hög legitimitet på alla nivåer: bland ledningsansvariga, rektorer och personal. En annan bidragande orsak kan vara att läroplanen fångade upp vissa utvecklingstendenser som redan var på gång i förskolan under senare hälften av 1990-talet och skrev fram dessa som en norm för alla förskolor. Detta innebar att läroplanen av många uppfattades som ett dokument som satte ord på det arbete som redan bedrevs i förskolan. Resultaten från de båda utvärderingarna visade också att läroplanen bidragit till att höja förskolans status och fungerat som ett stöd i det pedagogiska arbetet. På kommunal och lokal nivå användes läroplanen som en grund för att formulera egna mål, för kompetensutveckling och för utvärdering av verksamheten.

Utvärderingarna visade också att förskola och skola närmast sig organisatoriskt efter reformen. Förskola och skola är i allmänhet organiserade i en gemensam nämnd och förvaltning och har gemensamma kommunala styrdokument, oftast i form av en skolplan. De områden i läroplanen där verk-

samheten utvecklats mest efter reformen är, enligt rektorer och personal, "Normer och värden" och "Utveckling och lärande". Inom det senare området kan man se tendenser till en ökad individualisering där barns lärande alltmer betraktas som ett individuellt projekt. Utvärderingarna visade också att barns språkutveckling betraktas som alltmer central i förskolan. Detta kan man bl.a. se i skolplanerna, i hur kommunerna prioriterar satsningarna på personalens kompetensutveckling samt i den ökade användningen av diagnos- och bedömningsmaterial för bedömning av barns språkutveckling.

Den första utvärderingen visade också att vissa kommuner och förskolor formulerat egna uppnåendemål för vad barnen ska kunna i en viss ålder. Detta kan ses som en bieffekt av reformen, som delvis kan ha att göra med inre oklarheter i reformen och läroplanens målstruktur (jfr Sarason, 1990), men också med själva övergången till ett mål- och resultatstyrt utbildningssystem där skolans sätt att bedöma måluppfyllelse, via kommunernas styrning, påverkat verksamheten i förskolan.

De båda utvärderingarna visade också att decentraliseringen gradvis ökat i kommunerna genom att ansvar och befogenheter inom många olika områden lagts ut på förskoleenheterna. Men parallellt med decentraliseringen har kommunernas styrning och kontroll ökat på vissa områden – exempel på detta är dels den ökade mängden utvärderingar, dels att många kommuner fattat centrala beslut om att förskolorna ska upprätta individuella utvecklingsplaner och använda olika material för bedömning av barns kunskaper och färdigheter inom olika områden.

Den senaste utvärderingen visade också att det i kommuner och förskolor bedrivs en omfattande utvärderingsverksamhet där olika ansatser och modeller används.

Sammantaget och sett i relation till de läroplanstraditioner som skisserades inledningsvis, kan man utläsa att den svenska förskolan i många avseenden bygger vidare på och utvecklar den skandinaviska läroplanstraditionen där fostran, omsorg och lärande bildar en helhet ("educare"), medan den i andra avseenden närmat sig den anglosaxiska. Tecken på det senare är att förskolan fått ökad betydelse som skolförberedande, att uppdraget blivit snävare genom den ökade betoningen på barns språkutveckling samt den ökade användningen av tester och diagnos- och bedömningsmaterial.

Barns inflytande och delaktighet

Enligt läroplanen ska all form av utvärdering i förskolan utgå från ett tydligt barnperspektiv och barn och föräldrar ska vara delaktiga i utvärderingar och

deras röster ska lyftas fram. Det vanligaste sättet att samla in synpunkter från barnen har varit att låta de äldre förskolebarnen besvara enkäter i syfte att mäta uppställda effektmål om barns nöjdhet, t.ex. att 95 procent av barnen ska tycka att det är roligt i förskolan. Svartalternativen på olika enkätfrågor består ofta av tre stiliserade ansikten: ett glatt ansikte, ett neutralt ansikte och ett surt/ledset ansikte (se t.ex. Uppsala kommun, 2008).

Sheridan & Pramling Samuelsson (2001) genomförde en intervjustudie bland femåriga förskolebarn kring deras inflytande och delaktighet i beslut i förskolan. Resultaten visade att barnen anser att det är viktigt att delta i beslut, att få uttrycka sina tankar och idéer och tala om vad man vill och inte vill göra. Analysen visade också att barnen främst bestämmer över aktiviteter och lekar som de själva initierar, men inte över rutiner och aktiviteter som initieras av de vuxna. Barnen ansåg också att de kunde bestämma mer hemma än i förskolan, bl.a. för att de inte behöver vänta på sin tur och har obegränsad tillgång till sina egna saker. Liknande resultat har tidigare framkommit i BASUN-projektet, en komparativ studie bland femåringar i samtliga nordiska länder (Langsted, 1994). Sheridan & Pramling Samuelsson (2003) har i en senare artikel även problematiserat och diskuterat barns rätt och möjlighet till delaktighet som en pedagogisk fråga utifrån såväl forskning som pedagogisk praxis.

Ett annat sätt lyfta fram barns röster, som prövats på vissa förskolor, har varit att låta barnen berätta i bild vad de tycker är roligt respektive tråkigt på den egna förskolan. Denna metod användes ursprungligen i en studie där elever i olika åldrar, från lågstadiet till gymnasiet, fick berätta i bild om hur det är att vara elev i skolan i dag (Lind & Åsén, 1999; Jönsson, 2010; Lind, 2010).

Utvärdering på individnivå

Det mesta i denna översikt handlar om utvärdering av förskolans verksamhet. Det handlar då om hur förskolan fungerar som system och vilka effekter eller resultat verksamheten ger. När det gäller utvärdering på verksamhetsnivå är det omständigheterna som individerna fungerar under som är föremål för utvärdering.

Vid utvärdering på individnivå är perspektivet ett annat. Det är individens kunskaper, färdigheter m.m. som bedöms. Hur bra prestationerna är beskrivs antingen i relation till andra individer som tillhör samma kategori eller också i relation till vissa uppsatta krav eller mål som man förväntar sig att individens ska ha uppnått (se vidare Marton & Säljö, 1981). Det är detta

perspektiv som varit dominerande inom den anglosaxiska utvärderingstraditionen (se kapitel 2).

I Sverige och de andra skandinaviska länderna har ett individorienterat perspektiv länge existerat sida vid sida med ett systemorienterat perspektiv och då främst företrätts av psykologer och specialpedagoger, bl.a. i syfte att tidigt fånga upp barn för att ge stödinsatser och därmed försöka förebygga problem i högre åldrar. I detta sammanhang har oftast beteckningarna "bedömning", "test" och "diagnos" använts, medan begreppet "utvärdering" använts mer sällan. Om man ser till den definition av utvärdering som vi valt att utgå från i denna översikt och som angetts inledningsvis, uppfyller dessa aktiviteter sällan de krav som ställs på en utvärdering då man inte gör någon fördjupad analys eller värderar resultaten i förhållande till några fastställda kriterier. Bland förskollärare och lärarutbildare har däremot verksamheten och dess förutsättningar att stödja och stimulera barns utveckling varit dominerande i samband med utvärderingar.

Enligt läroplanens intentioner ska förskolebarnens prestationer inte utvärderas, men väl verksamheten. I den dåvarande regeringens förord till förskolans läroplan (Lpfö 98) skrevs detta fram på följande sätt:

I förskolan är det inte det enskilda barnets resultat som ska utvärderas. Betyg eller omdömen utfärdas inte. (s 4)

Detta förord togs senare bort från själva läroplanen och i den nya, reviderade läroplanen framhålls det att barns utveckling och lärande ska följas, dokumenteras och analyseras samtidigt som det tydligt framgår att det är verksamheten som ska utvärderas. Detta har lämnat utrymme för olika tolkningar av läroplanstexten, vilka även tidigare var möjliga att göra. Från vissa kommuner har hävdats att för att kunna utvärdera verksamheten och dess kvalitet måste man mäta barns kunskaper inom olika områden. Skolverket och Skolinspektionen har vid ett flertal tillfällen kritiserat ett sådant synsätt då man menar att det strider mot läroplanens intentioner. En annan invändning, som framförts utifrån forskning, är att barns kunskaper inte enbart eller i första hand behöver vara en effekt av verksamhetens kvalitet, utan likaväl kan vara ett mått på hemmets socialisation och föräldrarnas utbildningsnivå (Barton & Coley, 2007; Bennett, 2008).

När det gäller barns lärande, speciellt med avseende på kognitiva förmågor, är tester och kartläggningmaterial vanligt förekommande i förskolan i dag (Skolverket, 2008; Pramling Samuelsson, 2010, Vallberg-Roth & Månsson, 2008; Vallberg-Roth, 2009, 2010). Inte minst individuella utvecklingsplaner innehåller ofta bedömningar av barn. En del planer innehåller bedömningar

av barns kunskaper varpå omdömena liknar betyg. Andra fokuserar på fostran och omsorg vilket leder till bedömningar av hur barnet är som person (Vallberg-Roth & Månsson, 2008). Markström (2010, 2011a, 2011b) visar att mycket av förskolans utvecklingssamtal handlar om att just värdera och bedöma det enskilda barnet. Via olika strategier och kommunikativa verktyg sker en examination av barnet, där barnet jämförs med sig själv, sina syskon, de andra barnen på förskolan eller ett idealt förskolebarn.

Utgångspunkten för bedömning inom förskolan har delvis förändrats på senare tid. Förändringen kan ses i relation till de checklistor eller formulär som personalen fått sig tilldelade, eller själva utvecklat, för bedömningar av barnen. Denna förändring handlar om en förskjutning från en terminologi, hämtad från olika utvecklingspsykologiska teorier, till en skolrelaterad terminologi. Från att tidigare ha jämfört barnen med någon av de modeller som beskrivit "det normala" inom olika utvecklingsområden relaterade till barnens ålder, fokuseras nu alltmer på färdigheter som är skolrelaterade. I de checklistor som används finns uttryck för både utvecklingsperspektiv och skolrelaterade färdigheter. Flera förskolor har i dag träningsprogram för läs- och skrivinlärning och bedömer aspekter av barns tidiga lärande, något som tidigare uppfattades som skolans uppgift (Lindberg, 2005; Wehner-Godée, 2005).

Tester eller kartläggningar handlar ofta inte om att följa en process där barn möter nya utmaningar och skapar nya erfarenheter, utan om att mäta vad barn kan eller förmår vid en specifik tidpunkt (eller att mäta var på en normativ skala av utveckling och lärande som barn befinner sig). Ett alternativ är att följa och analysera barns lärande kontinuerligt i vardagen (Pramling Samuelsson & Pramling, 2010). Ytterligare en aspekt är att utvärdera eller mäta barns kunnande i relation till förskolans förutsättningar i form av lärarkompetens, resurser, antal barn i barngruppen etc. (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2009).

Effekter av förskolevistelse

Som framgått av tidigare avsnitt har man i USA och andra länder gjort studier där man undersökt de långsiktiga effekterna av förskolevistelse. I Sverige har det gjorts ett par större longitudinella studier som undersökt förskolan och familjdaghemmens betydelse för barnens framtida skolgång. Inom det longitudinella projektet Familjestöd och utveckling (FAST) som startade på 1980-talet följdes 128 familjer med treåriga barn upp till 13 års ålder. Barnens sociala och kognitiva kompetens, liksom deras emotionella

status, bedömdes av deras klasslärare vid 8 respektive 13 års ålder. Resultaten visade att barn som tidigt (före 1 års ålder) börjar i förskola eller familjedaghem presterar bättre i skolan när de är 8 år (Andersson, 1989). Vid en senare uppföljning konstaterades att dessa resultat är stabila även när barnen är 13 år (Andersson, 1992).

Att längden på förskolevistelsen har betydelse konstateras även i en annan longitudinell studie där 146 barn följdes från 16 månaders ålder tills att barnen var 8 år och gick i andra klass. När man då testade barnens kognitiva förmåga visade det sig att de barn som började i förskolan innan de var tre och ett halvt år lyckades bättre på testet än barn som började senare i förskolan eller hade varit hemma. Studien visade också att kvaliteten på förskola och familjedaghem hade betydelse för barnens kognitiva förmåga (Broberg m.fl., 1997).

Folkhälsoinstitutet (2009) har i en forskningsöversikt om förskolans effekter på barn i åldern 12–40 månader inkluderat fyra studier där man jämför barn som vistats i förskola respektive hemma. Två studier visar att förskola gynnar små barns språkliga och kognitiva utveckling jämfört med barn som får omsorg i hemmet. I de två andra studierna fann man inga statistiskt säkerställda skillnader. Den övergripande slutsats som dras i kunskapsöversikten är att förskolan främjar barns kognitiva utveckling.

Bilden av utvärdering alltmer komplex

Bilden av utvärdering inom förskoleområdet har med tiden blivit alltmer komplex. En linje som kan skönjas är en allt starkare betoning på dialog, delaktighet och ökat intressentinflytande. En annan linje handlar om utvärdering av kvalitet, kunskaper och färdigheter, där man kan se en renässans för utvärdering utifrån ett kontrollperspektiv.

En anledning till den ökade komplexiteten är att tidigare sätt att tänka kring utvärdering i förskolan lever kvar vid sidan av det nya, som historiska avlagringar eller traditioner, där olika perspektiv på utvärdering och utvärderingsmodeller finns företrädda.

Med tanke på att utvärderingar oftast har en styrande effekt finns det en uppenbar risk att de utvärderingsinstrument och bedömningskriterier som används i realiteten kommer att styra verksamheten i alltför hög grad och mer eller mindre ersätta de mål som satts upp för verksamheten (Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991). Risken för att utvärderingskriterierna blir mål i sig, genom att de som blir föremål för utvärderingar börjar orientera sig mot dessa kriterier snarare än mot målen, är egentligen inget nytt. Men trots

att det varit ett välkänt fenomen inom organisationsforskningen allt sedan 1960-talet, ignoreras det ofta i samband med fokuseringen på mål och resultat (Dahler-Larsen, 1998). Utvärdering kan i sådana fall komma att tjäna som en form av "bakvänd målstyrning", genom att det som utvärderas också blir det som kommer att betonas starkast i verksamheten (Karlsson, 1997, s 114).

Samtidigt är utvärdering ett styrinstrument som kan fungera *interaktivt*, d.v.s. inte enbart styrande, utan som rätt använt också kan ge kunskap om hur en verksamhet fungerar och som kan användas för att förändra och utveckla verksamheten i fråga. För att detta ska bli möjligt inom förskola och skola är det viktigt att utvärderingsstrategier och utvärderingsmetoder utformas i samklang med fastlagda mål och med de grundläggande värden som verksamheterna ska vara bärare av (Åsén, 2002).

6. UTVÄRDERINGSVERKSAMHETEN I SVENSK FÖRSKOLA – ANALYS UTIFRÅN NÅGRA GRUNDLÄGGANDE FRÅGOR VID UTVÄRDERING

Den danske utvärderingsforskaren Peter Dahler-Larsen har pekat på att utvärderingar i moderna organisationer tenderar att utvecklas till en ritual, där man inte i förväg tänkt igenom frågor kring utvärderingarnas syfte och användning. Ett av utvärderingsvägens mysterier är, enligt Dahler-Larsen, att man ofta vet *vad* man ska utvärdera och *hur* utvärderingar ska gå till, men inte *varför* man ska utvärdera och vad utvärderingarna ska *användas* till. Det finns heller knappast någon plan för i vad mån framtida beslut ska vara beroende av vad utvärderingsresultaten visar. (Dahler-Larsen, 1998)

När man genomför utvärderingar är det således viktigt att reflektera över och ta ställning till en rad grundläggande frågor kring utvärderingens syfte, uppläggning och funktioner. I detta avsnitt vill vi analysera utvärderingsverksamheten i svensk förskola utifrån dessa frågor, vilka återges nedan:

1. Motivfrågan: Varför har utvärderingen gjorts?
2. Intressentfrågan: För vem har utvärderingen gjorts?
3. Innehållsfrågan: Vad har utvärderats?
4. Metodfrågan: Hur har utvärderingen genomförts?
5. Etikfrågan: Vilka etiska överväganden har gjorts i utvärderingen?
6. Värderingsfrågan: Gentemot vilka kriterier har verksamheten bedömts?
7. Kunskapsfrågan: Hur har resultaten från olika utvärderingar relaterats till varandra?

Motivfrågan: Varför har utvärderingen gjorts?

Så länge som förskolan och skolan präglades av stark statlig styrning var utvärderingar främst en fråga för centrala beslutsfattare och hade en tämligen underordnad roll. Syftet var att kontrollera hur väl olika regler och riktlinjer följdes. I takt med övergången till målstyrning och decentraliseringen av ansvar och befogenheter från staten till kommunerna har utvärdering fått en allt viktigare roll på alla nivåer. I dagens förskola och skola kan utvärde-

ringar ha många olika syften och funktioner – inte bara som instrument för styrning och kontroll utan också som redskap för att utveckla och öka kunskapen om verksamheten.

Flera forskare (Franke-Wikberg & Lundgren, 1980; Åsén, 2002; Karlsson Vestman, 2012) menar att man, något förenklat, kan tala om tre huvudmotiv för utvärdering:

Kontrollmotivet. Med detta motiv blir utvärdering ett sätt för beslutsfattare att skaffa information i syfte att kunna kontrollera och styra en verksamhet. Avsikten kan vara att skaffa ett så bra beslutsunderlag som möjligt, att få en bild av hur vissa beslut genomförs i praktiken eller att ta reda på om verksamheten uppfyller vissa uppsatta mål eller på annat sätt motsvarar de kvalitetskrav som kan ställas på verksamheten i fråga.

Förändrings- eller utvecklingsmotivet. Med detta motiv blir utvärdering ett viktigt instrument för att främja en viss förändring eller utveckling. Avsikten är att med hjälp av utvärdering skaffa underlag för beslutsfattare och pedagoger att på olika sätt förnya och utveckla verksamheten.

Upplysnings- eller kunskapsmotivet. Ytterligare ett motiv för utvärdering, som ofta betraktas som sekundärt eller som en oavsiktlig bieffekt till kontroll och förändring, är att bygga upp kunskap om en viss verksamhet. Utvärdering kan med detta motiv förbättra förståelsen för händelser och processer och ge tillskott till den samlade kunskapsmassan inom ett område. Detta innebär att utvärdering delvis kommer att närma sig forskning.

Förespråkare för s.k. teoriinriktad utvärdering (Franke-Wikberg & Lundgren, 1980) lyfter fram kunskapsmotivet som ett huvudmotiv och ser *förståelse och förklaring* som centrala inslag i utvärdering samtidigt som man också poängterar utvärderingens *kritiska* funktion.

Utvecklingsmotivet har av tradition varit mest framträdande i samband med lokala, praktikbaserade utvärderingar av förskolan (Karlsson, 2000). Kontrollmotivet har blivit alltmer framträdande i samband med decentraliseringen av ansvaret för förskola och skola (Lager, 2010). Att decentraliseringen ofta går hand i hand med utökad kontroll är ett känt mönster från flera studier (Lundgren, 1990; Skolverket, 2004, 2008). I ett decentraliserat system får uppföljning och utvärdering en viktig funktion för att upprätthålla en nödvändig kontroll (Weiler, 1990). Haug (2003) har i en metaanalys av forskning och utvärderingar av svensk förskola åren runt millenniekiftet konstaterat att kommunala utvärderingar närmast har karaktären av styrdata för kontroll av verksamheten.

Ibland kan de olika motiven flyta samman, i andra fall inte. I en mening är ingen utvärdering helt fri från kontroll, men det är inte alltid så att utvärdering leder till utveckling. Att utvärderingar i olika grad innefattar

kontrollfunktioner hindrar inte att de också kan syfta till utveckling. Som exempel kan nämnas Skolverkets nationella utvärderingar av förskolan som dels syftat till att ge beslutsfattare information om hur förskolan fullgör sitt uppdrag, dels ge information och upplysning som leder till reflektion och stimulerar lokalt förändringsarbete. Förändrings- och upplysningsmotiven uppfattas oftast som något positivt, till skillnad från kontrollmotivet. Men för att ett målstyrt system ska kunna styras och utvecklas är samtliga dessa motiv nödvändiga och legitima.

Intressentfrågan: För vem har utvärderingen

gjorts?

Utvärderingar kan ha en rad olika *syften*. Syftena med en utvärdering kan variera beroende på vem eller vilka som initierar och/eller ska använda utvärderingen. Rombach & Sahlin-Andersson (1995) ger några exempel på olika syften med utvärdering:

- Ge möjligheter att kontrollera och bedöma effektiviteten och kvaliteten i offentlig verksamhet.
- Ge den enskilda vägledning när det gäller att t.ex. välja förskola för sina barn.
- Ge politiker och andra offentliga beslutsfattare underlag för prioriteringsbeslut mellan olika insatser.
- Ge den professionella, praktiskt verksamma personalen underlag för att utveckla och förbättra sin verksamhet.

Dessa olika syften kan ses i relation till de *intressenter* som finns i sammanhanget runt förskola och skola. I och med decentraliseringen av ansvar och inflytande har flera intressenter eller intressegrupper än tidigare kommit in i bilden. Dessa grupper kan identifieras med utgångspunkt från sina olika roller i det demokratiska styrsystemet. Intressegrupperna har olika relationer till verksamheten och de utvärderingar som görs.

De viktigaste intressenterna är: *barn och föräldrar* (medborgare, brukare, kunder), *politiker, förvaltning* och *professionella grupper* (yrkesgrupper i förskola och skola).

För politiker och ledningsansvariga på kommunal nivå kan syftena med utvärdering vara att kontrollera och kvalitetsbedöma verksamheten. Genom utvärderingar får man en möjlighet att bilda sig en uppfattning om hur verksamheten fungerar och i vilken mån den motsvarar uppställda mål,

krav och förväntningar. Därigenom blir det också lättare att bedöma vilka resurser som krävs för att målen ska nås samtidigt som man får ett bättre underlag för beslut.

För föräldrar kan ett syfte med utvärdering vara att få ökad insyn i och kunskap om verksamheten. Detta kan vara viktigt, bl.a. för föräldrar som ska välja förskola för sina barn. För föräldrar som redan har sina barn i förskolan kan utvärdering ge viktig information. Om föräldrarna dessutom är delaktiga i utvärderingsprocessen, vilket läroplanen föreskriver, kan utvärderingar bidra till att öka deras inflytande i verksamheten.

För barnen kan utvärderingar innebära möjligheter att uttrycka sin uppfattning om den verksamhet som de deltar i. Rätt använda kan utvärderingar även bidra till att barnens inflytande ökar. Dessutom kan utvärderingar komma barnen till godo om de bidrar till att verksamhetens kvalitet förbättras.

För de professionella, d.v.s. förskolans personal, kan syftet med utvärderingar vara att bidra till den pedagogiska utvecklingen. Genom att granska och värdera sin verksamhet på ett mer systematiskt sätt kan man lättare få syn på den egna verksamhetens styrkor och svagheter, vad som fungerar bra och vad som behöver förbättras. Genom att reflektera kring vad som kommer fram i såväl externa som egna utvärderingar kan personalen öka sin kompetens och professionalitet. Utvärderingar kan också fungera som ett sätt för personalen att visa upp och synliggöra verksamheten för föräldrar, politiker och allmänhet. Man kan även använda utvärderingar som underlag för att införa politiker och beslutsfattare påvisa behovet av resurser.

Andra intressenter, förutom de som beskrivits ovan, är medborgarna (skattebetalarna) och olika grupper som samarbetar med eller är beroende av verksamheten i fråga. När det gäller t.ex. förskolan kan skolan ses som en sådan intressent.

De utvärderingar av förskolan som gjordes under 1970- och 1980-talen har haft de professionella som främsta intressenter (Karlsson, 1997, 2000), men under de senaste två decennierna har en förskjutning skett mot politiker och ledningsansvariga på förvaltningsnivå som viktigaste intressenter. I samband med den ökade mängden kundundersökningar har också föräldrarna fokuserats som en viktig intressent.

Innehållsfrågan: Vad har utvärderats?

I försöken att bedöma kvalitet inom pedagogik, vård och omsorg talar man ibland om tre olika typer av kvalitet: struktur-, process- och resultat kvalitet (se t.ex. Asplund-Carlsson m.fl., 2001).

Strukturkvaliteten beskriver verksamhetens ramar och yttre förutsättningar, d.v.s. dess organisation och de resurser den har till sitt förfogande. Exempel på strukturkvalitet i förskolan kan vara ekonomiska resurser, lagar, personalens utbildning och kompetens, personaltäthet och barngruppernas storlek. I t.ex. Skolverkets uppföljningssystem redovisas statistik som framför allt belyser olika aspekter av strukturkvalitet (bl.a. personalens utbildning och personaltäthet).

Processkvalitet handlar om den pedagogiska verksamheten, t.ex. personalens förhållningssätt, arbetssätt, verksamhetens innehåll och vad som sker i mötet mellan personal och barn.

Resultatkvaliteten rör måluppfyllelse och resultat, d.v.s. om man uppnår det man önskar. Frågan om resultatkvalitet är i regel mer komplex och svår-fångad än de båda andra ovan nämnda kvalitetsaspekterna. Här kan man dels fokusera pedagogiska resultat, d.v.s. vad barnen lär sig och vilken kompetens de utvecklar i relation till läroplanens mål. Men man kan också tala om resultat i termer av uppnådd service, t.ex. hur föräldrar uppfattar mötet med förskolan, i vad mån de är nöjda med verksamheten, men också hur de ser på väntetider, tillgänglighet och möjligheterna att själva välja förskola för sina barn. I utvärderingar av och i förskolan är det oftast resultatkvalitet i form av uppnådd service som står i centrum (se t.ex. Svenska Kommunförbundet, 1998; Stockholms stad 2008, 2010).

Haug (2003) har i en metaanalys av forskning om och utvärderingar av förskolan konstaterat att studier av struktur- och processkvalitet dominerar kraftigt, medan resultatkvalitet endast studeras i form av servicekvalitet i s.k. nöjdhetsundersökningar.

Ett annat sätt att tänka, där man inte bedömer de olika typerna av kvalitet var för sig, är att i samband med utvärderingar studera vissa på varandra följande led i en "utvärderingskedja": Verksamhetens *mål*, *förutsättningar*, *process* och *resultat*. Denna beskrivningsstruktur för utvärderingar har sitt ursprung i den s.k. ramfaktorteorin, där det som sker i en pedagogisk verksamhet betraktas och analyseras utifrån de ramar, villkor och förutsättningar som verksamheten ges. Det som under vissa givna förutsättningar sker i processen – i mötet mellan pedagoger och barn – faller sedan ut i form av olika typer av resultat (Lundgren, 1979; Franke-Wikberg & Lundgren, 1980). I Skolverkets nationella utvärderingar av förskolan (Skolverket 2004, 2008) har denna modell varit utgångspunkt, vilket innebär att hela kedjan från mål till resultat undersökts och analyserats.

Utvärderingar av verksamheten med utgångspunkt i läroplaner och andra styrinstrument har gjorts framför allt på nationell nivå, eftersom det är där besluten om läroplaner m.m. fattas. På kommunal och lokal nivå har man

främst utvärderat konsekvenserna av egna kommunalt och lokalt fattade beslut och insatser. Detta innebär att utvärderingarna handlat om allt från stora organisationsförändringar i en kommun till utvärdering av olika aktiviteter som exempelvis utvecklingssamtal, utevistelse eller temaarbeten på en enskild förskola.

Metodfrågan: Hur har utvärderingen genomförts?

Vilka metoder har använts?

Frågan om hur utvärderingar har genomförts är naturligtvis beroende av vad som har utvärderats, vilket syfte man haft med utvärderingen och vad man velat ta reda på. Utformningen av en utvärdering kan dels avse hur den lagts upp mer principiellt, d.v.s. vilken ansats eller modell man valt, dels vilka undersökningsmetoder man har använt. Ytterligare en aspekt är vem eller vilka som har ansvarat för och genomfört själva utvärderingen. På kommunal nivå har utvärderingsansvaret ofta lagts på särskilda utvärderare eller utredare som arbetar centralt i kommunen, men man har också beställt utvärderingar genom att anlita utomstående experter. Det senare gäller kanske främst i kommuner där man saknar egna utvärderare eller utredare. Det har också varit relativt vanligt att låta personalen själva göra utvärderingar (självvärderingar).

När man talar om utvärderingsmetod kan man antingen tala om *metod i vid bemärkelse*, d.v.s. det sätt på vilket man organiserar hela utvärderingsprocessen – från idé till färdig rapport. Men man kan också avse *metod i snävare mening*, d.v.s. de datainsamlingsmetoder eller tekniker som man använder för att samla in information. I utvärderingar på lokal nivå har man ofta försökt få svar på aktuella frågor utan alltför sofistikerade datainsamlingsmetoder. Sett över tid har man främst samlat in information genom frågeformulär eller enkla självvärderingar. Observationer av barn förekom tidigare i utvärderingssammanhang, men har på senare tid ersatts av dokumentation. I fallstudier används ofta en kombination av dessa datainsamlingsmetoder (se t.ex. Skolverket, 2004, 2008).

Lind (2001) har i en kunskapsöversikt beskrivit forskningsläget på förskolans område som ett mångsidigt fält med stor bredd och variation metodologiskt sett.

Klerfelt (2002) har i en genomgång av 67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 1980–1999, konstaterat att under 1980-talet användes både kvantitativa och kvalitativa metoder tämligen jämt fördelat, medan

kvalitativa metoder varit helt dominerande under 1990-talet. Även Haug (2003) visade att det i forskningen om förskolan funnits en stark dominans av kvalitativa metoder.

Etikfrågan: Vilka etiska överväganden har gjorts i utvärderingen?

Utvärdering och forskning har ofta flera beröringspunkter och gränserna kan ibland vara flytande (Rombach & Sahlin-Andersson, 1995, s 21 f). Att det i vissa fall finns betydande likheter mellan utvärdering och forskning innebär att gällande forskningsetiska principer kan vara viktiga att beakta i samband med utvärderingsarbete. De forskningsetiska principerna har till syfte att ge normer för förhållandet mellan forskare/utvärderare och undersökningsdeltagare/uppgiftslämnare så att en god avvägning kan göras vid en konflikt mellan forskningskraven och individskyddskravet (se vidare Vetenskapsrådet, 2011). I de utvärderingar som gjorts på olika nivåer av verksamheten i förskolan har det varit vanligt att deltagarna själva haft rätt att bestämma över sin medverkan och att medverkande personer, och ibland även förskolor, anonymiserats i samband med rapportering. Detta har dock inte varit fallet genomgående, ett undantag är kundundersökningar och kvalitetsredovisningar.

Som tidigare nämnts har pedagogisk dokumentation blivit ett vanligt arbetsredskap på svenska förskolor. I samband med att många förskolor utvecklat sitt arbete med pedagogisk dokumentation, bl.a. i utvärderingssyfte, har behov skapats av att reflektera över den exponering genom dokumentation som barn är en del i och föremål för. Lindgren & Sparrman (2003) har granskat de etiska aspekterna vad gäller arbetet med pedagogisk dokumentation i förskolan och anser att det finns behov av att införa ett etiskt tänkande kring dokumentationen. De är kritiska till de positioner som barnen tilldelas vid arbetet med dokumentation och ställer frågan om inte barns deltagande borde omfattas av samma etiska regler som forskare erbjuder barn i forskningsprojekt, d.v.s. att barn ska ge informerat samtycke när de deltar och erbjudas anonymitetsskydd.

Även Lenz-Taguchi (2000) har diskuterat barns medbestämmande i den pedagogiska dokumentationen och framhåller att det är viktigt att uppmärksamma att dokumentationer kan vara integritetskränkande, men hon menar också att de kan vara stärkande för barnet genom att de blir synliga för pedagogerna och de andra barnen. Det som pedagogerna dokumenterar

i form av ord och bild kan uppfattas olika av barnen beroende på tillfälle, grupp, tillit och tilltro. Hon menar också att pedagogerna har makten och att man med hjälp av dokumentationen riskerar att göra en bedömning av vad som är bra och dåligt samt att det kan leda till att vissa barn favoriseras. Åberg & Lenz-Taguchi (2005) menar att pedagogisk dokumentation kan ses som en *plats* för barns delaktighet och inflytande, men också som en aktivitet som genererar nya frågor: Vad innebär det för barnen att bli dokumenterade? Hur lyhörda är pedagoger för om barn önskar delta i pedagogisk dokumentation?

Dahlberg m.fl. (2002) påpekar att det finns risker med pedagogisk dokumentation, nämligen att klassificeringar och kategoriseringar kan leda till inneslutningar och uteslutningar av barn. Även Olsson (2009) beskriver pedagogisk dokumentation som ett verktyg som kan fungera begränsande. Bjervås (2011) pekar också på risker och fördelar med att använda pedagogisk dokumentation, men menar utifrån sin studie att fördelarna överväger, inte minst genom att man får barn att framstå som barn med förmågor.

Wehner-Godée (2000, 2011) diskuterar frågan om etik och observation. Hon menar att observationer alltid är subjektiva, d.v.s. de påverkas alltid av den som utför dem. Den som observerar har stor makt och inte förrän observationen diskuterats tillsammans med andra kan den bli mer objektiv och fylla sitt syfte. Svenning (2009) tar också upp etiska aspekter i samband med observationer och menar att det inte är självklart att barn vill vara med i observationer. Barnen ska därför själva bestämma om de vill vara med i en observation eller inte.

Karlsson Vestman (2011) menar att etiska överväganden bör beaktas även på andra sätt, bl.a. är det viktigt att beakta själva behovet av utvärdering. I dag finns det en uppenbar risk att överbetona dess nytta då utvärdering kommit att upprepas nästan som ett mantra för att visa en vilja att förbättra och utveckla. Överanvändning av utvärdering kan medföra en risk att de professionellas ansvar och kompetens att göra egna bedömningar förbises. I samband med utvärderingar bör man därför beakta de etiska aspekter som ligger i att genomföra eller påtvinga utvärderingar utan att närmare granska nyttan i förhållande till tidsåtgång och kostnader.

Värderingsfrågan: Gentemot vilka kriterier har verksamheten bedömts?

Som tidigare nämnts innebär utvärdering att man granskar och värderar en verksamhet genom att ställa den emot något slags kriterium. Ett dilemma

vid utvärdering av pedagogisk verksamhet är att utbildning och uppfostran handlar om symboliska processer och värden som inte kan mätas och värderas på något enkelt sätt. I ett komplext och differentierat samhälle råder det också delade meningar om vad förskoleverksamhet ska sträva mot och innehålla. Officiella mål för verksamheten är därför nödvändiga för att verksamheten ska kunna styras politiskt och påverkas genom demokratiska processer.

Under 1960- och 1970-talen gjordes på lokal nivå oftast enkla utvärderingar där frågor om vad som fungerar bra respektive dåligt stod i förgrunden. Målen för verksamheten användes relativt sällan som ett kriterium. I samband med övergången från regelstyrning till målstyrning blev mål ett allt viktigare kriterium i utvärderingar och i utvärderingar genomförda efter förskolereformen 1998 har mål varit det kanske vanligaste kriteriet, särskilt i mer omfattande undersökningar. Enligt förskolans reviderade läroplan ska man också utveckla utvärderingsmetoder som är tydligt relaterade till de uppställda målen för verksamheten.

En annan förändring i och med förskolereformen är att barns lärande och förskolan som lärandemiljö kommit i centrum på ett annat sätt än tidigare (jfr Sommer, 2005; Folke-Fichtelius, 2008). Detta har också fått konsekvenser för vad som fokuseras i utvärderingar och vilka kriterier som används för att värdera resultaten. Löfdahls & Perez Prietos (2009) genomgång av lokalt producerade planerings- och utvärderingstexter visar också på en tydlig förskjutning mot ett renodlat pedagogiskt perspektiv där lärandemål blir det främsta kriteriet.

En risk om man enbart använder mål som kriterium i samband med utvärderingar är att man inte förmår att uppmärksamma icke avsedda utfall eller "biffekter". I t.ex. Skolverkets nationella utvärderingar av förskolan (Skolverket, 2004, 2008) undersöktes inte enbart vad som uppnåtts i relation till mål, i syfte att kunna uppmärksamma resultat eller utfall som inte varit avsedda i samband med förskolans övergång till utbildningssystemet.

Framväxten av olika intuitivt inriktade utvärderingsmodeller, t.ex. "intressentutvärderingar" har som utgångspunkt att det finns en rad motstridiga mål, kriterier och värderingar för vad som ska beskrivas och bedömas, bl.a. beroende på vilka intressen olika grupper har i verksamheten. Med sådana modeller försöker man komma förbi målproblemet och betonar mer intuitivt baserade kriterier snarare än officiellt fastställda mål. De officiella målen ses alltså inte som en tillräcklig kriteriekälla för att avgöra vad som är god kvalitet och hur den kan bedömas. Att det finns olika värderingar eller intressekonflikter kring dessa frågor gör att man i vissa utvärderingar tagit in bedömningar från olika grupper och även låtit olika intressenter medverka i själva utvärderingen (se vidare Karlsson, 1990).

I utvärderingar som syftat till att ta fram underlag för professionell pedagogisk utveckling har kriterierna ibland valts med utgångspunkt från yrkeskunskap och beprövad erfarenhet, t.ex. utifrån personalens kunskap om vad som utmärker en verksamhet som är bra för barnen. I vissa fall har man också gjort jämförelser av olika slag, t.ex. jämförelser mellan olika förskolor i en kommun eller studerat hur verksamheten utvecklats över tid, utan att jämföra sig med andra (Karlsson, 1999).

Kunskapsfrågan: Hur har resultaten från olika utvärderingar relaterats till varandra?

”Kunskapsfrågan” handlar om hur olika utvärderingar har relateras till varandra i syfte att skapa en övergripande bild av en verksamhet: Används erfarenheter och resultat från utvärderingar till att mer systematiskt bygga upp kunskap om verksamheten i förskola och skola? Fogas olika erfarenheter och resultat samman på något sätt och i så fall hur?

Dahler-Larsen (1978, s 71f) har bl.a. diskuterat det s.k. kunskapsproblemet i ”den reflexiva moderniteten”. I och med den förändrade styrningen, där utvärdering delvis kommit att ersätta planering som styrinstrument och där informationen till stor del samlas in lokalt, finns det inte längre någon självklar referens till ett ”kunskapscentrum” som har överblick, menar han. Man kan visserligen ifrågasätta om ett sådant kunskapscentrum fanns under planeringsepoken eller om det någonsin existerat, men i takt med decentraliseringen har problemet med att bygga upp kunskap genom att länka olika utvärderingar till varandra i alla fall inte blivit mindre. Å andra sidan har datoriseringen och utbyggnaden av nätet medfört att de tekniska möjligheterna att samla och sprida information i dag är större än någon gång tidigare.

I ett system präglad av målstyrning och decentraliserat ansvar ställs det stora krav på information och kommunikation, såväl mellan som inom olika nivåer i systemet. Utvärderingar av förskolan genomförs i dag på samtliga nivåer. Om olika utvärderingar ska kunna användas för att mer systematiskt bygga upp kunskap om förskolan måste de relateras till andra studier av och data om förskolans verksamhet. Dessutom måste man kunna göra mer övergripande analyser och värderingar byggda på olika typer av information i syfte att bygga upp kunskap om verksamheten.

För att kunna relatera olika utvärderingsresultat till varandra har man ibland gjort s.k. metautvärderingar, där man försökt sammanfatta vad en hel

rad utvärderingar inom ett visst område kommit fram till. Poängen med sådana kunskapsammansättningar är ofta att dra fram det generella ur en mängd olika delstudier och inordna dem i ett mer allmängiltigt begreppssystem. En sådan ambition kan understödja kunskapsstillväxt och stimulera olika intressenter till djupare förståelse av vad som sker inom en viss verksamhet. Haug (2003) gjorde i samband med Skolverkets första nationella utvärderingar av förskolan en metaanalys av forskning om och utvärderingar av svensk förskola 1998–2001. Han berör där kunskapsfrågan och menar att det är svårt att relatera resultaten från olika typer av forskning och utvärderingar till varandra, bl.a. på grund av att de har så olika syften och fokus. De teoretiska perspektiven i kommunala utvärderingar är antingen frånvarande eller mycket svaga. Utvärderingarna har närmast karaktären av styrdata för kontroll av systemet.

Om man vill använda utvärdering som ett verktyg i en kontinuerlig utvecklingsprocess – eller för att bygga upp kunskap mer långsiktigt – och inte ser utvärderingar som isolerade företeelser, är det viktigt att på något sätt försöka samordna utvärderingsverksamheten. För att kunna åstadkomma bättre samordning och kunna bidra till en mer långsiktig kunskapsuppbyggnad har det varit nödvändigt att etablera olika former av samarbete kring utvärderingsfrågor – inom kommuner, mellan enskilda förskolor, mellan olika kommuner och mellan stat och kommun – där man kan utbyta tankar och erfarenheter. På senare tid har en rad olika nätverk etablerats, där exempelvis kommunala utvärderare och andra företrädare för verksamheten i ett antal ”samarbetskommuner” träffas mer eller mindre kontinuerligt för att utbyta erfarenheter och etablera samarbete i utvärderingsfrågor. Ett sådant samarbete har varit viktigt inte minst för mindre kommuner som saknar resurser att göra egna större utvärderingar.

7. EN SKANDINAVISK UTBLICK – UTVÄRDERING AV FÖRSKOLAN I DANMARK OCH NORGE

I detta kapitel ges exempel på hur utvärdering och utvärderingsforskning inom förskolans område bedrivits i Norge och Danmark. Nedslag görs under perioden från sekelskiftet 2000 fram till i dag och bygger på artiklar i vetenskapliga tidskrifter, doktorsavhandlingar, forskningsrapporter och nationella utvärderingar av förskolan (se bilaga där använda sökord och sökmotorer återges).

De skandinaviska läroplanerna för förskolor i Danmark, Norge och Sverige är inbyggda i decentraliserade målstyrningssystem. Detta innebär att utöver läroplanen kan en förskola ha egna policydokument eller arbetsplaner som vidgar, preciserar eller konkretiserar förskolans inriktning eller arbetssätt utan att strida mot läroplanen. Dessa dokument kan ses som ett komplement och kan i den enskilda förskolan fungera parallellt med den nationella läroplanen. De nationella läroplanerna för förskolor i Danmark och Norge skiljer sig delvis åt och har inte heller riktigt samma karaktär som i Sverige. Kapitlet inleds med en beskrivning och utvärdering av läroplanerna. Sedan följer avsnitt om utvärderingsforskning med anknytning till förskola i Danmark och Norge.

Läroplan och utvärdering i dansk förskola

I Danmark är det Socialministeriet som har ansvaret för läroplanen och utvärderingsinstitutet EVA genomför och ansvarar för utvärderingar. Sedan augusti 2004 ska alla dagtilbud i Danmark utarbeta en pedagogisk läroplan. De överordnade målen i läroplanen 2004 var allmänna och målen för lärande skulle beskrivas med utgångspunkt från sammansättningen i barngruppen.

Med Dagtilbudslagen 2007 ska institutionerna fortfarande utarbeta skriftliga läroplaner, dels för åldersgruppen 0–2 år, dels för barn i åldersgruppen från 3 år till barnets skolstart. De överordnade målen är nu mål för barnens lärande, och målen är inte längre allmängiltiga, då det ska utformas särskilda arbets- och eventuellt lärandemål för utsatta barn. Syftet är bland annat att bättre förbereda barnen för skolan och utveckla centrala kompetenser, inte minst hos barn med särskilda behov. Genom lagen kom fokus

att riktas på ”det barn lär” i förskolan. Det blev också fokus på utvärderingar och dokumentation av om barn nu också lär det som lagen föreskriver att de ska lära.

När det gäller målkaraktären har den svenska läroplanen för förskolan enbart mål att sträva mot för verksamheten, vilka ska tolkas och omsättas på kommunal och lokal nivå. I Danmark är det decentraliserat till förskolorna att formulera läroplaner efter sex nationellt reglerade huvudteman. Även om fokus i lagtexten kan tolkas ligga på institutionernas arbete och inte på det enskilda barnets kompetens så tolkar vi det som att det lokalt kan utfalla i och transformeras till olika typer av målformuleringar, både som mål att uppnå för barn och mål att sträva mot för verksamheten. Med formuleringen att dagtilbudena ska utvärdera om de uppnått målen tycks det snarare röra sig om mål att uppnå än mål att sträva mot. Katrin Hjort (2008), forskare i pedagogisk sociologi, menar att:

Her står ikke, at det enkelte barn skal måles, men her står, at der skal udarbejdes mål, børnene kan måles i forhold til, og at denne proces skal formaliseres – skriftliggøres og offentliggøres (s 10)

De sex nationellt reglerade huvudtemana för de danska pedagogiska läroplanerna är:

- barns allsidiga personliga utveckling
- social kompetens
- språk
- kropp och rörelse
- natur och naturfenomen
- kulturella uttrycksformer och värden.

När det gäller konstruktionen av innehåll och teman är det intressant att jämföra de skandinaviska läroplanerna. Exempelvis ingår inte matematik i beteckningen av huvudteman i den danska läroplanen. I de skandinaviska styrdokumenterna har avsnitt rörande utvärdering och dokumentation blivit förtydligade i både Danmark, Norge och Sverige.

När det gäller utvärdering och dokumentationsform menar Katrin Hjort (2008) att lagtexten inte ger underlag för dokumentation av institutionernas dagliga arbete och pedagogiska aktiviteter i form av fotografier och utställningar som vänder sig till föräldrar.

Lovteksten lægger således ikke op til den form for dokumentation, hvor man f.eks. dokumenterer institutionernes dagligdag og de pædagogiske aktiviteter med børnene ved hjælp af fotografier eller udstillinger henvendt til forældrene. Der lægges heller ikke op

til pædagogisk dokumentation af børnenes egne udviklingsspor, som det kendes fra den italienske Reggio Emilia-pædagogik. (s 12)

Katrin Hjort (2008) hävdar vidare att trenden i Danmark har gått från att ha haft offentliga institutioner, där enbart deras legitimitet i sig och utförandet av arbetet diskuterats bland professionella, till i dag, där institutionerna måste redogöra för effekter och där effekterna villkorar eventuella anslag. Hon sammanfattar trenden från målstyrning till mål- och resultatstyrning enligt följande (s. 39):

- Från decentraliserade målsättningar till centrala målsättningar som inte tar hänsyn till lokala omständigheter, villkor eller önskemål.
- Från övergripande mål och frihetsgrader (tolkningen av övergripande mål) till specifika mål.
- Från kollektiva mål till individuella mål.
- Från intern utvärdering till extern utvärdering eller externa mål för utvärdering.

Enligt Hjort är argumentet för denna förändring att man måste ge demokratisk insikt i vad skattebetalarna får för pengarna. Samtidigt finns det på förskoleområdet några mycket specifika utmaningar utifrån tanken att det blir bättre kontroll om det i högre grad utformas centrala mål. Dessa extra utmanande målområden gäller bland annat integration av barn med flykting- och migrationsbakgrund samt arbete för att bryta det sociala arvet. Det är i detta perspektiv som Hjort menar att lagen om dokumentation och utvärdering av förskolorna ska ses:

Det skal være synligt for skatteborgerne, at de får noget for pengene, og det skal være muligt for politikerne at prioritere, så man får mest mulig kvalitet for pengene. Det er denne form for målstyring, der med dagtilbudslovens krav om dokumentation og evaluering ønskes på dagtilbudsområdet. (Hjort, 2010, s 10)

Det danska utvärderingsinstitutet EVA utvärderar vilken betydelse de pedagogiska läroplanerna haft för det pedagogiska arbetet under 2011. Institutet har redan presenterat en "midtvejsrapport" (Social- och Integrationsministeriet, 2006), där det framgår att nästan alla dagtilbud har utarbetat läroplaner, där en stor del av personalen varit involverade i utformandet. Läroplanerna har vidare bidragit till en större facklig kunskap, ett gemensamt språk i personalgruppen samt ett ökat fokus på lärande. 30 procent av ledarna för dagtilbudena menar dock att betydelsen för tvåspråkiga och utsatta barn varit liten.

Pedagogiska läroplaner innebar en stor förändring i förväntningar på hur förskolor arbetar med pedagogik. Läroplanerna har varit omdiskuterade, men en rad undersökningar visar att lärare och ledare tror att planerna varit en hävstång för professionalism i det dagliga arbetet och för yrkets status. Inga studier har dock undersökt hur lärarnas arbete med läroplanen påverkar själva det pedagogiska arbetet och barnens lärande och utveckling (Brochmann, 2011).

Utvärderingsforskning i Danmark

Forskning rörande utvärdering och dokumentation kan dels belysa goda och stödjande funktioner, dels problematisera vad systematisk dokumentation och utvärdering kan leda till. Forskning *för* utvärdering kan framhålla dokumentationens demokratiska potential. Den kan exempelvis vara inriktad på möjligheter med foto och video (t.ex. Nyrop & Vonslid, 2000) som både kan visa, bevisa och efterlämna pedagogiska spår (t.ex. Cecchin, 2000). Vidare exempel på forskning *i* utvärdering, språkbedömning och test är Malene Slott Nielsens (2010) avhandling om bedömning av danska förskolebarns språk.

Från januari 2007 till juni 2010 infördes nationell språkbedömning av treåriga barn i Danmark (Slott Nielsen, 2010). Alla föräldrar till enspråkiga barn i treårsåldern erbjöds sådan språkbedömning. Anledningen till detta var flera internationella studier som visade att danska skolbarns läsförmåga var lägre än förväntat. Kommunerna valde själva vilket språkbedömningsmaterial som skulle användas i kommunernas förskolor. Vanligast förekommande var ett språkvärderingsmaterial som framtagits av Velfærdsministeriet och det norska materialet TRAS (tidig registrering av språkutveckling) (se nedan).

Baserat på forskning som dokumenterat samband mellan tidig språkinläring och senare läsförmåga infördes således språkbedömning för treåriga barn. Tillsammans med införandet av språkbedömningen utvecklades ett språkbedömningsmaterial (EVA, 2009; Slott Nielsen, 2010). Materialet för treåringarna var utformat så att barnen delades in i tre grupper. Den minsta gruppen av barn (5 procent) rekommenderades en särskild ansträngning. Detta innebar att de var så långsamma i sin språkinläring att de borde skickas till logoped. En mittengrupp av barn rekommenderades en fokuserad satsning. Detta innebar att de hade en språklig utveckling som måste följas noggrant och eventuellt kompletteras med ytterligare språkstimulans. Gränsen för denna grupp barn var satt till mellan 5–15 procent. Den största

gruppen av barn rekommenderades en allmän strävan. Detta innebar att de hade ett åldersanpassat språk och att institutionens verksamhet bedömdes som tillräcklig för deras fortsatta språkliga utveckling. Resultatet visade ett signifikant samband mellan föräldrars utbildning och fördelningen av barn i de tre interventionsgrupperna, d.v.s. att ju längre utbildning föräldrarna hade, desto mindre var risken att deras barn hade språksvårigheter.

Det obligatoriska erbjudandet om språkbedömning för treåringar i Danmark togs bort i juni 2010. Anledningen var bland annat:

En allmän avbyråkratiseringsvilja hos regeringen; en önskan om att fokusera språkkartläggningar på de barn som förmodas ha behov av extra stödinsatser; och språkkartläggningars låga popularitet i vissa kommuner och förskolor. (Regeringskansliet, 2012, s 68)

Den nya danska förskolelagen föreskriver nu istället en språkbedömning för både en- och tvåspråkiga barn som personalen på förskolan misstänker har behov av stödinsatser. Föräldrar kan då inte motsäga sig språkbedömningen eller de språkinsatser som bedömningen ger upphov till.

Forskning som problematiserar dokumentation och utvärdering, det vill säga forskning om utvärdering, tar upp konsekvenser som exempelvis kan gripa in i livet genom test och kanon (t.ex. Kampmann, 2005). Med införande av loggböcker, portfolio och individuella utvärderingsmetoder arbetas det aktivt med att få det enskilda barnet att ta ansvar för sitt eget lärande och för utvärdering av egna insatser. Det fordras en hög grad av självreflektion där barnen förväntas meddela sina överväganden, inre förnimmelser, känslor och vad de kan göra bättre nästa gång och hur de själva kan bidra till att deras lärande blir effektivt. Detta kan tolkas röra sig om den civilisering av själen som den Foucaultinspirerade forskaren Lynn Fendler kallar *developmentality*. Vidare kan utvärdering leda till att på förhand kända stereotyper reproduceras och den kan tjäna förvaltnings- och styrmässiga intressen och behov (t.ex. Østergaard Andersen, 2000).

Holm (2010) analyserar språklig utvärdering i danska förskolor. Han diskuterar det faktum att alla barns språkutveckling utvärderas och att det görs av lärare i förskolan som inte har fått någon specifik utbildning för det. De utvärderingsmaterial som används är tänkta som redskap med olika syften. De exempel på etnografiska studier som Lars Holm belyser visar hur förskollärare fungerar i testsituationer som är kontextuella och långt ifrån likvärdiga.

I studier rörande språkkartläggningar finns både exempel på forskning som visar att barnen i regel känner sig bekväma i testsituationer (EVA, 2010) och exempel på att barn visar missnöje och bjuder motstånd (Holm, 2010).

Trots att den danska lagen fokuserade förskolors praktik, och parterna hade kommit överens om att konsekvenserna inte skulle bli riktiga test av små barn, fick det danska utvärderingsinstitutet EVA år 2006 i uppdrag att utveckla några *kompetensindikatorer* som alla danska barn skulle kunna bedömas gentemot. EVA argumenterade med stöd från olika parter, bland annat BUPL – Forbundet for pædagoger og klubfolk, att det är meningslöst att utveckla ”universella” (nationella) indikatorer för vad alla danska förskolebarn måste kunna under bestämda tider i sitt liv. I sammanhanget publicerade en forskargrupp en rapport om utvärdering och kompetensindikatorer (Baumann m.fl., 2008). I rapporten konstateras att daginstitutionsområdet har glidit från att ha varit ett relativt autonomt pedagogiskt fält skilt från skolan till att nu alltmer ha mist sin autonomi genom att besluten fattas i ett politiskt byråkratiskt fält på kommunal och statlig nivå.

I ett danskt projekt har betydelsen av statliga, kommunala och lokala krav på utvärdering och dokumentation studerats i nio förskoleorganisationer i tre kommuner (Østergaard Andersen m.fl., 2008). Författarna konstaterar att utvärdering och dokumentation utgör en central del av styrningen av den offentliga sektorn på både statlig, kommunal och lokal nivå. Tendensen går i riktning mot ökad målrationalitet, individualisering och harmonisering. Större fokus inriktas på effektivitet och stadigt fler utvärderingar är formaliserade på individnivå än på gruppnivå. Exempel på utvärderingar på individnivå är de ovan nämnda språkbedömningarna av treåringar. Samtidigt görs utvärderingskriterierna mer jämförbara, enhetliga och standardiserade. Denna rörelse ses som utmärkande för styrning i enlighet med New Public Management (NPM). Författarna menar att generellt kan uppmärksamhet omkring mål- och resultatstyrning och kvalitetssäkring med barn och föräldrar som brukare ses som en del av ett långvarigt inflytande av NPM. Detta har lett till marknadsorientering, inriktning på förvaltning, ekonomisk prioritering och styr- och utvärderingsmodeller inspirerade från privat näringsliv. Sammantaget beskrivs de professionellas ansvar som en rörelse från ansvar under tillit (responsibility) till ansvar genom att redogöra för sin verksamhet (accountability).

På institutionsnivå dominerar uppfattningen om utvärdering som synliggörande av lärande utan att det påverkar det som blir synliggjort (Østergaard Andersen m.fl., 2008). Dokumentation och utvärdering uppfattas då som neutrala aktiviteter som kan skapa underlag för ökad reflektion och professionell status. Författarna menar vidare att det nästan alltid är barnen som blir dokumenterade och att förskollärarna genomgående är relativt positiva till dokumentation. Østergaard Andersen m.fl. (2008) framhåller emellertid att den genomgående positiva och neutrala hållningen kan leda till en

missvisande bild som förstärker en idealiserad framställning av pedagogiskt arbete och som kan ligga ganska långt från vardagslivets handlingsprocesser med inbyggda motsättningar och konflikter.

På ett mer generellt plan diskuterar författarna om det ens är möjligt att dokumentera lärande. De menar att lärande och lärprocesser som fenomen är kontinuerliga, otillgängliga, immateriella och omöjliga att iaktta, såsom tankar, idéer, lukter, smaker och temperaturer. Lärande kan i den meningen inte registreras. Olika former av dokumentation bygger istället på registrering av *tecken* för lärande där det finns inbyggt en mångfald av tolkningsmöjligheter. Iakttagaren konstruerar då vilken mening som det registrerade ska tillskrivas. Vidare anförs att registreringen osynliggör stora delar av kontexten och reducerar personerna. Registreringen kan fungera som projektionsytor för vuxnas existerande föreställningar. Det är dock inte alla institutioner som fokuserar på utvärdering och dokumentation i form av målrationellt arbete. I flera institutioner betonas istället *situerat orienterade utvärderingsformer*. Då inriktas dokumentationen på vardagslivets processer och medarbetarnas omsorgsinriktade arbete på barnens lek, vänskap, relationer, humor eller spontana handlings- och utvecklingsprocesser.

Den demokratiska dimensionen är, enligt Jensen, Broström och Hansen (2010), fortfarande relativt stark i dansk förskola, men för tillfället uttolkad i ett ramverk av test- och kompetensinriktning (exempelvis nyckelkompetenser). Politiska diskussioner om innehållet i förskolans läroplan och hur det ska omsättas i omsorgs- och undervisningsprocesser inramas av en styrning som går ut på att optimera den pedagogiska praktiken i relation till standardiserade mål och resultat. De ovan nämnda forskarna efterlyser teoretiska och praktiska närmanden som förenar begreppen omsorg, fostran och utbildning i relation till den globaliserade utmaningen.

Läroplan och utvärdering i norsk förskola

I Norge är det Kunskapsministeriet som ansvarar för läroplan och utvärdering av Rammeplanen för förskolan. Den norska läroplanen infördes 1996 och reviderades sedan 2006 med förändringar i Barnehagelagen 2010. Lagen uttrycker samhällets förändrade syn på barns och vuxnas ansvar att behandla barn som likvärdiga människor. Barn måste mötas med förtroende och respekt. Perspektivet i de nya lagparagraferna har utökats till att också omfatta naturen. ”Ta hand om naturen och varandra” rymmer både empati och ekologiskt ansvar och ska vara en naturlig del av barns lärprocess. Norge har en explicit kristen och humanistisk värdegrund inskriven i lagen, vilket

inte är framskrivet i varken dansk eller svensk läroplan för förskolan. Genom den senaste förändringen av lagtexten kan dock ägare av privata förskolor besluta att normer och värden inte ska vara förankrade i den kristna och humanistiska traditionen. Vidare kan privata förskolor och förskolor som ägs eller drivs av församlingar i den norska kyrkan fastställa särskilda bestämmelser för religiösa eller ideologiska syften.

När det gäller den norska Rammeplanen för förskolan, så har vi svårt att utläsa huruvida målformuleringarna kan betraktas som mål att uppnå eller mål att sträva mot. Det lutar åt det senare. Förändringar i den nya läroplanen jämfört med den tidigare återges i punktform enligt följande:

- minskad från 130 sidor till 27 sidor
- grundläggande normer och värden är oförändrade
- förskolans karaktär som vårdande och lärande miljö måste bevaras, samtidigt som kontinuiteten i barnets uppfostran och utbildning måste värnas
- tydligare om barns rätt till delaktighet
- tydligare om förskolans innehåll, uppgifter och personalens ansvar
- antal mål för barnen är reducerade.

När det gäller målområden reglerar den norska läroplanen sju ämnesområden:

- kommunikation, språk och text
- kropp, rörelse och hälsa
- konst, kultur och kreativitet
- etik, religion och filosofi
- närmiljö och samhälle
- natur, miljö och teknik
- antal, rum och form.

Det är intressant att *etik, religion och filosofi* och *närmiljö och samhälle* som ingår i den norska läroplanen inte ingår i de danska och svenska läroplanerna. Vidare betonar den norska läroplanen planering, dokumentation och utvärdering både på rubriknivå och i löpande text, medan den svenska och danska fokuserar utvärdering framför planering.

Avsnitten rörande riktlinjer för planering, dokumentation och utvärdering är utförliga i den norska läroplanen. Det framgår att förskolan är en pedagogisk verksamhet som ska planeras, dokumenteras och utvärderas. Varje förskola är fri att välja metoder och omfattning i förhållande till lokala förhållanden och behov. Omsättningen av planerna måste vara flexibla för att ge utrymme för spontanitet och barns delaktighet. Den pedagogiske ledaren ansvarar för planering, dokumentation och utvärdering av verksamheten.

Ledningen ansvarar också för att förskolans mål och ramar är tydliga och att föräldrar är tillräckligt informerade om verksamheten. Alla förskolor ska utarbeta en årlig plan. Varje förskola bestämmer också i vilken utsträckning det också bör utformas planer för kortare perioder. Vidare framförs att förskolan även kan behöva en långsiktig plan för att säkerställa progression och kontinuitet i barns lärande och erfarenheter under hela förskoletiden. Föräldrar måste ges möjlighet att aktivt delta i planeringen av förskolans innehåll. Frågor om innehåll och prioriteringar måste diskuteras i föräldrarnas råd. Dokumentationen ska utgöra underlag för reflektion och lärande. Föräldrarna har rätt att se dokumentation om sina egna barn. Barnens erfarenheter och åsikter bör ingå i dokumentationen. Dokumentation om personalens arbete och barns lärande kan, enligt läroplanen, vara ett medel för att få fram olika uppfattningar och öppna upp för en kritiskt reflekterande praxis. Förskolan ska *normalt* inte värdera enskilda barns uppnående av mål i förhållande till givna kriterier. Detta kan relateras till det obligatoriska språkstestet som infördes 2010 och som behandlas under nedanstående rubrik om utvärderingsforskning.

Kunskapsdepartementet har gett uppdrag om en utvärdering av Rammeplanen för förskolan. Utvärderingen består av en kvantitativ och fyra kvalitativa studier bland aktörer och brukare som är berörda av Rammeplanen: barn, föräldrar, förskollärare, assistenter, kommunen som förskolemyndighet och statlig förvaltning. Utvärderingen visar att det finns ett stort engagemang i alla delar av sektorn för att ge barn en kvalitativt god barnehage. Arbetet med tillämpning av Rammeplanen tycks vara på god väg, samtidigt som det framkommer att förskolesektorn står inför stora utmaningar i arbetet med att realisera läroplanens intentioner. Barns medverkan och lärarnas dokumentation av arbetet i fackområdena framträder som områden som ställer stora krav på förskolans personal och som det är nödvändigt att rikta uppmärksamhet mot. Barns språkutveckling är det område som har högst prioritet i arbetet med att implementera Rammeplanen. Enligt utvärderingen har det blivit ökat fokus på barns lärande. Områden som visar sig ha fått liten uppmärksamhet är jämställdhet och arbetet med de yngsta barnen. Föräldrarnas förväntningar på förskolan har förändrats lite efter att läroplanen blev införd. Föräldrarna anser dock fortfarande att lek, vänskap och omsorg är det viktigaste i barnehagen. Även barnen upplever först och främst barnehagen som en arena för lek och vänskap. Utvärderingen synliggör ett stort kompetensbehov i hela förskolesektorn. En lyckad implementering förutsätter därför ökade finansiella ramar. Det framkommer tydligt att ett reellt förskolelyft kräver ett betydligt ekonomiskt lyft.

Utvärderingens titel är *Alle Teller Mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (2009),

det vill säga *Alla Räknas Mer*. Titeln rymmer en flertydighet och anspelar på flera av utvärderingens viktigaste fynd. För det första används alla räknas synonymt med *allas värde*, att *alla blir lyssnade på*. Utvärderingen tyder på att det blivit en ökad medvetenhet om att fånga upp vad barnen uttrycker och låta barnens intressen få betydelse för förskolans innehåll och organisering. För det andra anspelar ”räknas” på en kartläggning av det enskilda barnets utveckling. Utvärderingen visar att det finns en relativt omfattande användning av dokumentationsredskap som är inriktade på målmässiga färdigheter som låter sig registreras. För det tredje visar det på en konkret betydelse av ordet där det blivit ett ökat fokus på tal och räkning i förskolans vardagsaktiviteter. För det fjärde anspelar titeln på de ekonomiska ramarna för implementeringen av den nya läroplanen. De som har ansvar för implementeringen räknar pengar och de begränsade ekonomiska ramarna blir uppenbara.

Utvärderingsforskning i Norge

Exempel på forskning *för* utvärdering är ett aktionsforskningsprojekt med titeln *Fremming av dokumentasjon, vurdering og refleksjon i barnehagen* (Sivertsen, 2006). Målet med projektet var att skapa större förståelse i förskolor och utbildningsinstitutioner för vilka processer som kan bidra till utvecklingsarbete generellt och till konkreta åtgärder knutna till dokumentation, bedömning och reflektion i det dagliga förskolearbetet speciellt. Av resultatet framgår att projektet bidragit till att utveckla en förståelse för sammanhagen mellan Rammeplan, Årsplan, planering, dokumentation och bedömning. Några upplever jobbet som mer meningsfullt och intressant när de ser sammanhagen mellan planer, dokumentation och bedömning. Förståelsen runt dessa sammanhang ökar motivationen för arbetet. Planen är inte längre där för planens egen skull utan som ett verktyg för att styra förskolans arbete i enlighet med lagstiftningen.

Denne bevisstheten har ført tiløkt yrkes stolthet for noen. Noen har i tillegg blitt mer bevisst sitt eget ansvar i arbeidet. (Sivertsen, 2006, s 33)

I boken *Grunnlag for læring: Observasjon, kartlegging, vurdering og dokumentasjon i barnehage og skole* (Germeten & Skogen, 2011) presenteras och diskuteras hur och varför lärare i barnehage och skola ska dokumentera barns utveckling och lärande. Frågor som ställs är: Hur kan barnehage och skola använda olika former av dokumentation för barnets bästa? Hur kan dokumentation överföras mellan olika samarbetande instanser? Hur tillvaratas

föräldrarnas medverkan i detta? Författarna knyter dokumentationstemat till läroplansarbete och specialpedagogisk verksamhet och belyser både etiska och juridiska perspektiv vid bruk av dokumentation i samband med barns och ungas utveckling och lärande.

När det gäller inlägg som är kritiska till dokumentation och utvärdering mer generellt menar Lasse Kolstad (2010), seniorrådgiver i Utdanningsforbundet, att förändringar inom utbildningssystemet ökat kraven på förskolans innehåll och kvalitet. Utifrån en enkätstudie till 3 000 förskollärare rörande deras arbetsvillkor, konstaterar han att införandet av Rammeplanen har medfört en ökad arbetsbelastning. Planering och systematisk dokumentation upplevs som tidskrävande. Denna tid tas från arbetet med barnen, vilket är något som starkt ifrågasätts av förskollärarna.

I Norge beslöt Stortinget den 2 mars 2010 att införa obligatorisk språkartläggning av alla treåriga barn i förskolan (Asplund Carlsson & Sheridan, 2010). Statssekreteraren Lisbet Rugtvedt (2010) vid Kunnskapsdepartementet framhöll att barns språkutveckling kartlades i stor utsträckning redan då, varför införandet inte medförde någon radikal skillnad. Vidare menade hon att fördelarna var stora med tidig kartläggning och tidiga insatser för att tillgodose barnens rätt till stöd och hjälp. I ett temanummer av tidskriften *Nordisk barnehageforskning* (2010) presenteras en rad konferenspapers rörande innehåll och konsekvenser av kartläggning i barnehagen. Nella Bugge och Else Johansen Lyngseth tar i sammanhanget upp fördelar med TRAS-observationer i förskolorna. TRAS står för Tidig Registrering Av Språkutveckling och är ett standardiserat observationsmaterial som är utvecklat i Norge. Konstruktörerna bakom TRAS är logoped, psykologer, specialpedagoger, språkvetare och förskollärare (som är hörselpedagog). Så TRAS kan med andra ord betecknas som en interprofessionell samproduktion med medicinskt, psykologiskt och språkvetenskapligt fokus.

Bugge (2010) fokuserar omsättning och implementering av TRAS som observationsmetod i förskolan. Hon menar att systematiska observationer med TRAS synliggör barns språkliga utveckling. Vidare synliggörs eventuella behov av stödinsatser och det ger lärare tillfälle till reflektion och underlag för samtal med föräldrar. Else Johansen tar sin utgångspunkt i tre olika forskningsstudier då hon diskuterar förebyggande möjligheter på individ- och kollektivnivå som hon menar att observationsmaterialet TRAS kan ge i förskolan.

Solveig Østrem (2010) belyser också observationsmaterialet TRAS, men hon problematiserar hur detaljmål som formuleras i materialet kan bli styrande för verksamheten. Østrem menar att förskolan vilar på grundläggande demokratiska värden och det är med utgångspunkt i dessa värden som försko-

lan ska bedriva arbetet med barnen och ta tillvara deras behov av omsorg, lek och mångsidigt lärande. Hon framhåller att den kunskapssyn som uttrycks genom de detaljerade målen och kartläggningen av barns språkutveckling inte helt är förenlig med Rammeplanens grundläggande normer och värden. Vidare belyser Liv Gjems (2010) tre olika tillvägagångssätt för att få kunskap om barns förmågor och kunskaper. Det är: observation, kartläggning och test. Artikeln bygger på empiriska studier i förskolor. Hennes exempel visar hur lärarna inte utnyttjar situationen att utveckla barns språk, genom att samspela, kommunicera med och fråga barn i ett levande samtal. I förskolan kan *observationer* genomföras av förskollärare som observerar ett barn eller flera barn i deras kända miljö under förskolans dagliga aktiviteter. Förskolläraren väljer själv de situationer de önskar observera, exempelvis när barn leker, deltar i projekt eller äter. Förskolläraren kan observera genom att skriva ner det barnet gör och/eller säger. Som tillägg kan foto, ljud- och videoregistrering användas i för barnen vardagliga och kända sammanhang. Gjems menar att i observationsarbetet är det förskolläraren som definierar vad hon vill iaktta och hela barnets varande ses i sitt sammanhang. Vid *kartläggning* används scheman som konstruerats med fördefinierade kategorier som är inriktade på speciella delfärdigheter. Under kartläggningen avgränsas dokumentationen till dessa fördefinierade delfärdigheter, exempelvis vad barnet behärskar gällande olika språkliga utvecklingsområden som ordförståelse och uttal. *Test* är, enligt författaren, ett än mer specificerat och detaljerat kartläggningsschema. Tester går specifikt in på delområden, som exempelvis kontroll av barns ordförråd (exempelvis 380 ord för treåringar). De flesta tester kräver att testledaren genomgått en certifieringskurs i hur testet ska genomföras. Testet genomförs företrädesvis i ett avskilt rum utanför barnets vardagliga miljö. Testledaren ska eftersträva att ge samma information och behandla alla barn lika i testsituationen. Under testet ska barnet svara på frågor och kan även genomföra olika på förhand konstruerade uppgifter.

Vidare exempel på forskning om utvärdering är en artikel av Jan-Erik Johansson (2010). Med utgångspunkt i förskolans historia diskuterar han kritiskt utvecklingen av systematisk utvärdering och språkkontroll i ljuset av vad han beskriver som en rörelse från pedagogik till ekonomi. Han menar att vi historiskt befinner oss i en ny situation där förskolan inte längre presenteras som ett hot mot barnens utveckling. Samtidigt ställs frågan om förskolan är lönsam och om barn lär sig tillräckligt. Bidrar den till att minska kriminaliteten, att integrera invandrarbarn och öka studieframgången? Har skolan och lärarna misslyckats och behövs det därför mer av skola redan för förskolebarn? Är det så att förskolan därigenom reduceras till en skolförberedande institution? Han diskuterar också hur makten över förskolan

och arbetet med barnen riskerar att i framtiden komma att kontrolleras av specialpedagoger, politiker och ekonomer. Frågan om lönsamhet har inte tidigare diskuterats i egentlig mening men är viktig i de överväganden som måste göras vid införandet av en regelmässig kontroll av barns språkutveckling, menar Johansson och reser frågorna: Vems intressen är det egentligen som styr? Är det barnens? Är det föräldrarnas? Eller är det förskollärarnas?

8. AVSLUTNING

Behovet av dokumentation och bedömning rörande kunskap och lärande från tidig ålder tycks öka i vår tids globaliserade samhälle där kunskap beskrivs som den främsta tillväxt- och konkurrensfaktorn. Läroplanerna designas för att stärka nationernas konkurrenskraft och ekonomiska tillväxt genom ett förtydligande av att barnens kunnande inom ämnesområden som språk, matematik och naturvetenskap systematiskt ska dokumenteras och utvärderas (jfr Bennet, 2010). För att möta det globaliserade samhällets utmaningar formulerar Europeiska Unionen (EU) några nyckelkompetenser som varje medborgare anses behöva (EU, 2007). EU:s åtta nyckelkompetenser är:

- kommunikation på modersmålet
- kommunikation på främmande språk
- matematiskt kunnande och grundläggande vetenskaplig och teknisk kompetens
- digital kompetens
- lära att lära
- social och medborgerlig kompetens
- initiativförmåga och företaganda
- kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer.

Nyckelkompetenserna inkluderar ett globaliserat, konkurrensinriktat innehåll för livslångt lärande inriktat på varje enskild medborgare. Dessa nyckelkompetenser kan ses som resultatet av en framväxande multipolär värld, en världsordning med flera kunskaps-, ekonomi- och maktcentra (jfr Sörlin, 2007). Föreställningen om vad som betyder mest i den globala, multipolära konkurrensen är goda resultat i ett begränsat antal ämnen och då speciellt språk (modersmål och andra språk), matematik, naturvetenskap och teknik, samt metakognitivt lärande, social kompetens, kulturell medvetenhet och företaganda.

När det gäller den nordiska nivån så framträder en *likriktning med variation*. Exempelvis finns "natur och naturvetenskap" i alla läroplanerna, medan "matematik" exempelvis inte förekommer i den danska, och "teknik" specifikt betonas i svensk och norsk läroplan. "etik, religion och filosofi" respektive "närmiljö och samhälle" som ingår i den norska läroplanen betonas inte i de danska och svenska läroplanerna. Vidare föreskrivs språktest på nationell nivå i Danmark och Norge, men inte i Sverige.

Mål- och innehållskonstruktion tycks glida mellan en objektrelaterad (ämne, område, tema) och en individrelaterad (nyckelkompetenser) konstruktion. När sedan de nationella målen transformeras till lokal nivå kan andra influenser spåras genom förekomsten av formulerade kompetensindikatorer och individinriktade bedömningar (Hjort, 2008; Vallberg Roth, 2011; Østrem 2010).

Vi kan utläsa en tydlig trend som rör sig från omsorg, lek och lärande till lärande och kunnande – samt utvärdering kopplad till livslångt lärande (jfr Vallberg Roth, 2011). I en studie (Alvestad & Berge, 2009), där norska och svenska förskollärare intervjuades rörande synen på lärande och läroplan, framgår att förskollärarna kan uppfatta ett visst "lärandetryck" i förskolan. I både norsk och svensk verksamhet finns en tendens till starkare fokus på det enskilda barnets lärande kopplat till den dokumentation som genomförs i förskolan. Biesta (2011) introducerar termen *lärifiering* som uttryck för en generell trend som manifesteras i individens ansvar för ett livslångt lärande.

Med ett *livslångt lärande* och sammanhållet utbildningssystem, tycks det bli ett vidgat spelrum för vuxen-normerat innehåll och vuxen-normerad bedömning. Uppvuxna och äldre generationer normerar de uppväxande och yngre generationernas innehåll och mål med förtätad bedömning inriktad på den enskilda individen. Mål, innehåll och utvärdering blir mer inriktade på efterföljande och senare skolår och yrkesliv.

Den skandinaviska utvärderingsverksamheten har ända fram till de senaste åren främst handlat om utvärdering av förskolans verksamhet eller förskolan som system. Parallellt med denna typ av utvärderingar har det även existerat ett individinriktat perspektiv i utvärderingar där framför allt psykologer och specialpedagoger använt olika typer av tester och diagnoser för att upptäcka barn som är i behov av särskilt stöd. I sådana fall har sällan själva begreppet "utvärdering" använts.

Ett fåtal svenska studier har gjorts av långsiktiga effekter av förskolevisstelse och på senare år har man, framför allt i Danmark och Norge, gjort utvärderingar på individnivå genom att obligatoriska språktest för treåringar införts i de båda länderna. Även i Sverige har man på senare år i vissa kommuner gjort utvärderingar på individnivå, framför allt av barns språkutveckling, och gjort bedömningar av barns utveckling i samband med införandet av individuella utvecklingsplaner och olika typer av diagnosmaterial. Med andra ord glider utvärdering mellan verksamhets- och individinriktade utvärderingar, där inbrytningar från en anglosaxisk utvärderingstradition börjar göra sig gällande. En rörelse från det skandinaviska utvärderingstänkandet i riktning mot det anglosaxiska har blivit påtaglig och i dagens förskola ser vi en samexistens av dessa båda sätt att tänka, även om den skandina-

viska traditionen fortfarande dominerar. I och med att frågan om bedömning i förskolan aktualiserats på senare år är det angeläget att forskningen om bedömning utvecklas. Inte minst viktigt är det att utveckla forskning om hur man kan bedöma verksamhetens kvalitet utan att använda standardiserade kriterier för vad barn ska kunna i en viss ålder. Revideringen av den svenska förskolans läroplan, med delvis förändrade formuleringar, har medfört att fokus på att utvärdering kan tolkas på olika sätt. Det finns i läroplanen numera formuleringar om att verksamheten ska utvärderas samtidigt som "varje barns utveckling och lärande ska följas, dokumenteras och utvärderas". Detta kan vara ytterligare ett skäl till att utveckla forskningen om bedömning i förskolan.

När det gäller pedagogisk bedömning, brukar man skilja mellan *formativ* och *summativ* bedömning. Den summativa bedömningen innebär att bedömningar främst används för att kontrollera vad någon lärt sig, medan formativ bedömning även används för att diagnostisera och utveckla ett pågående lärande (jfr Gipps, 1994). Den summativa bedömningen har länge varit den som uppmärksammats mest i skolsammanhang internationellt, medan den formativa bedömningen fokuserats alltmer på senare år. Begreppen härstammar, när det gäller förskola och skola, från den anglosaxiska utvärderingstraditionen och är kopplade till bedömning av individers kunskaper. Forskningen kring formativ och summativ bedömning har främst gällt skolan. När det gäller förskolan kan vi i dag se en förskjutning mot ett ökat intresse för individers lärande. Det är mot denna bakgrund angeläget att utveckla forskning som problematiserar bedömningsbegreppet och utvecklar nyanser av begreppen formativ och summativ bedömning i relation till verksamheten i förskolan.

Forskning om systematisk dokumentation på individnivå visar att barn och föräldrar tycks vara delaktiga i formuleringarna i exempelvis individuella utvecklingsplaner, men har inte nämnvärt inflytande över själva IUP-konstruktionen (Vallberg Roth & Månsson, 2008). Relationen mellan de professionellas, föräldrarnas och barnens inflytande i förhållande till utvärdering och systematisk dokumentation är ännu ett område som bör bli föremål för fördjupade studier.

Den svenska och skandinaviska forskningen om utvärdering i förskolan har nästan utan undantag bedrivits inom forskningsdiscipliner som pedagogik, didaktik och utbildningsvetenskap, medan forskning som berör utvärdering rent allmänt, men som har betydelse för sättet att tänka kring utvärdering i förskolan, även bedrivits inom statsvetenskap och sociologi. I samband med sökningarna har vi även träffat på artiklar från forskare inom psykologi, medicin och ekonomi, men dessa har inte haft något tydligt utvärderingsfokus.

När det gäller metoder för utvärdering används både kvantitativa och kvalitativa metoder. I kommunala utvärderingar och brukarundersökningar dominerar kvantitativa metoder i form av enkätstudier, medan såväl kvantitativa som kvalitativa metoder använts i de nationella utvärderingarna (Skolverket 2004, 2008). I forskningen om förskolan dominerar däremot kvalitativa metoder, framför allt intervjustudier. Det finns också en del forskning som diskuterar olika utvärderingsmetoder och ansatser. Endast ett fåtal longitudinella studier har genomförts i Sverige och experiment eller kvasiexperiment förekommer inte alls.

Påfallande är att, trots att förskolan genomgått en kraftig utbyggnad i Sverige och de andra skandinaviska länderna under de senaste decennierna och trots att förskolesektorn tilldelats ökade ekonomiska resurser och utvärderingsfrågan hamnat alltmer i centrum, så tycks forskningen om utvärdering inte ha expanderat på motsvarande sätt. Till detta kommer att förskolan i de skandinaviska länderna fått egna läroplaner och numera ingår i ländernas samlade utbildningssystem. I dag saknas också forskning om utvärdering inom många för förskolan centrala områden. Allt detta talar för att forskningen om utvärdering i förskolan behöver expandera kraftigt och där fler forskningsdiscipliner än hittills bör kunna tillföra nya metoder och bidra till att utveckla kunskap om verksamheten.

Ett annat forskningsområde som är eftersatt är komparativa studier av förskoleverksamheten i olika länder. Jämförande studier mellan Sverige och de andra skandinaviska länderna är kanske särskilt intressanta eftersom läroplanstänkandet och läroplanerna genomgår en likartad utveckling i dessa länder. Även forskning om förskolans styrning är angelägen i en tid där decentraliseringen ökar i vissa avseenden, samtidigt som den statliga styrningen ökar i andra avseenden. I detta sammanhang är det också viktigt att utveckla forskning om utvärderingens roll som styrmedel (jfr Weiler, 1990).

REFERENSER

- Aili, C., Nilsson, L.-E., Svensson, L.G. & Denicolo, P. (red) (2007) *In tensions between organization and profession. Professionals in Nordic Public Service*. Lund: Nordic Academic Press.
- Alexander, R. (2009) (ed) *Children, their World, their Education. Final Report and Recommendations of the Cambridge Primary Review*. London: Routledge.
- Alvestad, M. & Berge, A. (2009). *Svenske førskolelærere om læring i planlegging og praksis relatert til den nasjonale læreplanen*. Nordisk barnehageforskning, 2 (2), 57–68.
- Andersson, B-E. (1989) *Effects of public day-care: A longitudinal study*. Child Development, 60, 857-866.
- Andersson, B-E. (1992) Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish schoolchildren. Child Development, 63, 20-36.
- Andersson, M. (1995) *A Swedish Version of the Early Childhood Environment Rating Scale, ECERS*. Stockholm: HLS Förlag.
- Asplund Carlsson, M., Pramling-Samuelsson, I. & Kärrby G. (2001) *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Asplund Carlsson, M. & Sheridan, S. (2010) *Förord – Kartläggning av barn och lärares professionalitet*. Nordisk Barnehageforskning, 3(3), 151–153.
- Barton, P.E. & Coley, R.J. (2007) *The Family: America's Smallest School*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.
- Baumann, A., Gitz-Johansen, T., Hjort, K., Hvidtfeldt Stanek, A. & Røn Larsen, M. (2008) *Er kompetenceindikatorer et kvalificerende styringsredskab? En analyse af et styringsredskab og dets konsekvenser for det pædagogiske arbejde*. København: BUPL,
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1994) *Rexflexive Modernization*. Stanford: Stanford University Press.
- Bell, R. (1975) *Att utvärdera sociala program*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet.
- Bennett, J. (2008) *The pedagogical task of the pre-school. How to improve quality, with a focus on more targeted goals and quality control*. Paper for the seminar "The pedagogical task of the pre-school – do we need more targeted goals and quality control?" Stockholm den 6 juni 2008.
- Bennet, J. (2010) *Pedagogy in Early Childhood Services with Special reference to Nordic Approaches*. Psychological Science and Education, 3, 16-21.
- Berger, G. (1998) *Kvalitetssäkring i skolan*. Skolverkets rapport nr 150. Stockholm: Liber.
- Biesta, G. (2011) *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Bjervås, L.-L. (2011) *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan – en diskursanalys*. Göteborg: Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet.

- Broberg, A.G., Wessels, H., Lamb, L.E. & Hwang, C.P. (1997) *Effects of Day Care on the Development of Cognitive Abilities in 8-year-olds: A Longitudinal Study*. *Developmental Psychology*, Vol 33, Nr 1, 62-69.
- Brochmann, H. (2011) *Evaluering af betydningen af arbejdet med pædagogiske læreplaner i dagtilbud*. Elektronisk tilgængelig, 2011-10-07: <http://www.eva.dk/projekter/2011/evaluering-af-betydningen-af-arbejdet-med-paedagogiske-laereplaner-i-dagtilbud>
- Bugge, N. (2010) *Erfaringer med TRAS i barnehagen*. *Nordic Early Childhood Education Research*, 3(3), 209-217.
- Calderhead, J. (2001) *International experiences of teaching reform*. I: Richardson, V. (ed) *Handbook of research on teaching (4th ed.)* Washington: American Educational Research Association.
- Cecchin, D. (2000) *Pædagogisk dokumentation i daginstitutioner – om att kunna følge og efterlade spor*. *Dansk pædagogisk tidskrift*, 4, 27-35.
- Clark, A. & Moss, P. (2001) *Listening to Young Children: The Mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Clift, P.S., Nuttall, D.L. & Mc Cormick, R. (Eds) (1987) *Studies in School Self-Evaluation*. London, New York and Philadelphia. The Falmer Press.
- Conell, C.M. & Prinz, R.J. (2002) *The Impact of Childcare and Parent-Child Interactions on School Readiness and Social Skills Development for Low-Income African American Children*. *Journal of School Psychology*, Vol 4, Nr 2, s 177-193.
- Dahlberg, G., Lundgren, U.P. & Åsén, G. (1991) *Att utvärdera barnomsorg*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dahlberg, G. & Åsén, G. (1994) *Evaluation and Regulation: a Question of Empowerment*. I Moss, P. & Pence, A. (eds) *Valuing Quality in Early Childhood Services*. London & New York: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Palmer Press.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002) *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dahlberg, G. & Åsén, G. (2011) *Loris Malaguzzi och den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia*. I Forsell, A. (red) *Boken om pedagogerna*. Sjätte upplagan. Stockholm: Liber.
- Dahler-Larsen, P. (1998) *Den rituelle reflektion – om evaluering i organisationer*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Department of Education (2010) *Together Towards Improvement. A process for Self-Evaluation. Pre-School*. London: Department of Education.
- Ekholm, B. & Hedin, A. (1993) *Det sitter i väggarna. Daghemsklimat – barns och vuxnas utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Elfström, I. (2005) *Varför individuella utvecklingsplaner? En studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Elmehed, L. (2007) *Hur bra är vår förskola? Ett häfte om självvärdering inom sju nyckelområden*. Solna: Fortbildningsförlaget.

- Eriksson, M. (2003) *Skolans självvärdering – att förstå och genomföra lokal utvärdering. Idé- och kunskapsbank för lärare och skoledare i gymnasieskola, grundskola och förskola*. Landskrona: GME Förlag.
- Europeiska unionen (2007) *Nyckelkompetenser för livslångt lärande: En Europeisk Referensram*. Elektroniskt tillgänglig 2011-10-26: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_sv.pdf
- EVA (2008) *Måling af sproglig udvikling 2008*. Köpenhamn: Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).
- EVA (2009) *Sprogvurderingar på dagtilbudsområdet og barnens resultater*. Köpenhamn: Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).
- EVA (2010) *Barns perspektiver på sprogvurderingar i daginstitutioner*. Köpenhamn: Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).
- Folke-Fichtelius, M. (2008) *Förskolans formande. Statlig reglering 1944-2008*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 119. Uppsala: Uppsala universitet
- Folkhälsoinstitutet (2009) *Child day care center or home care for children 12-40 months of age – what is best for the child? A systematic literature review*. Stockholm: Swedish National Institute of Public Health.
- Forsberg, E. & Lindberg, V. (2010) *Svensk forskning om bedömning – en kartläggning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Forss, K. (2007) *Utvärdering som hantverk. Bortom mallar och manualer*. Lund: Studentlitteratur.
- Franke-Wikberg, S. & Johansson, M. (1975) *Utvärdering av undervisning: en problemanalys och några empiriska studier på universitetsnivå*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Franke-Wikberg, S. & Lundgren, U.P. (1980) *Att värdera utbildning. Del 1*. Stockholm: Wahlström & Widstrand; s 129 ff.
- Frede, E.C. (1995) *The Role of Program Quality in Producing Early Childhood Program Benefits. The Future of Children*. Long-Term Outcomes of Early Childhood Programs, Vol 5, nr 3, p 115-132.
- Frost, J.L. (2003) *Bridging the Gaps: Children in a Changing Society*. Paper presented at the ACEI Conference I Phoenix, Arizona, April 2003.
- Germeten, S. & Skogen, E. (2011) *Grunnlag for læring: Observasjon, kartlegging, vurdering og dokumentasjon i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gipps, C. (1994) *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: Falmer/Routledge.
- Gjems, L. (2010) *Kartlegging av barns språk: Godt for hvem – godt for hva?* Nordic Early Childhood Education Research, 3(3), 175-182.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989) *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Göthson, H. (1989) *Torget. Seminarier om lednings- och utvecklingsarbete i barnomsorgen*. Projekt-rapport. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Habermas, J. (1981) *Theorie des Kommunikativen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Harlen, W. & Deakin-Crick, R. (2004) *Testing, Learning and Motivation*. Cambridge: Assessment Reform Group.
- Harlen, W. (2007) *The Quality of Learning: assessment alternatives for primary education*. Primary Review Research Survey ¾. Bristol: University of Bristol.
- Harms, T., Clifford, R.M. & Cryer, D. (2010) *Utvärdering och utveckling i förskolan. ECERS-metoden – att kvalitetssäkra basfunktioner i förskolemiljö för barn 2,5-5år*. (Svensk version: Mona Andersson & Ulla Löfgren). Stockholm: Hogrefe Psykologiförlaget.
- Harrison, C. & Howard, S. (2009) *Inside the Primary Black Box. Assessment for learning in primary and early years classrooms*. London: GL Assessment, Kings College.
- Haug, P. (2003) *Om kvalitet i förskolan. Forskning om och utvärdering av förskolan 1998-2001*. Forskning i fokus nr 8. Stockholm: Skolverket.
- Hjort, K. (2008) *Hvorför talar vi om kompetenceindikatorer? I Er kompetenceindikatorer et kvalificerende styringsredskab? En analyse af et styringsredskab og dets konsekvenser for det pædagogiske arbejde*. Köpenhamn: BUPL.
- Holm, L. (2010). *Analytiske perspektiver på sproglig evaluering i daginstitutioner*. Nordic Early Childhood Education Research, 3(3), 169-173.
- Holmlund, K. & Rönnermann, K. (1995) *Kvalitetssäkra förskolan. Om utvärdering och utveckling av förskolans verksamhet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hood, C. (1990) *A Public Management For All Seasons*. Public Administration, Vol 69, 3-19.
- Horm-Wingard, D.M. (2002) The Reggio Emilia approach and accountability assessment in the United States. I: Fu, VR., Stremmel, A.J. & Hill, L.T. (Eds) *Teaching and Learning: Collaborative exploration of the Reggio Emilia approach*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall .
- House, E.R. (1980) *Evaluation with validity*. Newbury Park: Sage.
- Inderings- og Socialministeriet. (2009) *Veiledning om dagtilbud, fritidshjem og klubtilbud 2009*. Elektroniskt tillgänglig, 2011-10-07: <http://viewer.zmags.com/publication/bof2fd6f#/bof2fd6f/240>
- Jensen, A., Broström, S. & Hansen, O.H. (2010) *Critical perspectives on Danish early Childhood Education and Care – between the technical and the political*. *Early Years - An International Journal of Research and Development*, 30(3), p 243-254.
- Johansen Lyngseth, E. (2010) *Forebyggende muligheder ved dynamisk språkkartlegging med TRAS-observasjoner i barnehagen*. Nordic Early Childhood Education Research, 3(3), 219-225.
- Johansson, J-E. (2010) *Från pedagogik till ekonomi? Några kommentarer till kunskapsproduktionen i barnehagen*. Nordic Early Childhood Education Research, 3(3), 227-231.
- Jönsson, L. (2010) *Elevers bilder av skolan. Vad elever berättar om och hur lärare och lärarstudenter reflekterar och samtalar om skolan utifrån elevers bilder*. Malmö: Malmö högskola.
- Kampmann, J. (2005) *Restaurative tendenser i uddannelsespolitikken – når livet bliver til test og kanon*. Dansk pædagogisk tidskrift, 4, 75-79.
- Karlsson, O. (1990) *Utvärdering av fritidsklubbar*. Eskilstuna: Socialtjänsten.

- Karlsson, O. (1995) *Att utvärdera mot vad? Om kriterieproblemet vid intressentutvärdering*. Stockholm: HLS Förlag.
- Karlsson, O. (1996) *PETRUS. Program för utveckling av program för utvärdering och uppföljning av barnomsorg i Västmanlands län*. Slutrapport. Länsstyrelsen i Västmanlands län & Västmanlands Kommunförbund. Stencil.
- Karlsson, O. (1997) *Från utvärdering till kvalitetssäkring. En kritisk granskning av utvecklingen inom utvärderingsfältet*. I Röster om den svenska barnomsorgen. En antologi. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Karlsson, O. (1999) *Utvärdering – mer än metod*. Stockholm: Svenska kommunförbundet.
- Karlsson, O. (2000) *Praktikbaserad utvärdering i förskola och fritidshem*. Utbildning & demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik. Volym 9, nr 2, 2000, s 87-106.
- Karlsson Vestman, O. (2011) *Utvärderandets konst*. Lund: Studentlitteratur.
- Kenney, B. (2006) *Schools Narrowing Their Curriculums*. School Library Journal, May 2006:17.
- Klerfelt, A. (2002) *Var ligger forskningsfronten? 67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 1980-1999*. Stockholm: Skolverket.
- Kolstad, L. (2010) *Mer papperarbete i barnehagen? Om arbetstidsordningar i barnehagen*. Nordic Early Childhood Education Research, 3(3), 183-185.
- Kunskapsdepartementet (2006) *Rammeplanen*. Elektroniskt tillgänglig, 2011-10-07: <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/prm/2006/0005/ddd/pdfv/282009-rammeplanen.pdf>
- Kunskapsdepartementet (2009) *Alle Teller Mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, bruk tog erfart*. Oslo: Kunskapsdepartementet.
- Kunskapsdepartementet (2010) *Lov om barnehage*. Elektroniskt tillgänglig, 2011-10-07: <http://www.lovdataba.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20060301-0266.html>
- Kärrby, G. (1989) *A Swedish Research Version of the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)*. Gothenburg university, Department of Education.
- Kärrby, G. (1990) *De äldre förskolebarnen – inlärning och utveckling*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Kärrby, G. (1997) *Bedömning av pedagogisk kvalitet. Förskolan i fokus*. Pedagogisk forskning i Sverige, nr 2, 1997, s 25-42.
- Köhler, E. (1934) *Aktivitetspedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lager, K. (2010) *Att organisera för kvalitet. En studie om kvalitetsarbete i kommunen och förskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Langsted, O. (1994) *Looking at quality from the child's perspective*. In I Moss, P. & Pence, A. (eds) *Valuing Quality in Early Childhood Services*. London & New York: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Lenz-Taguchi, H. (1997) *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlag.
- Lenz-Taguchi, H. (2000) *Emancipation och motstånd. Dokumentation och kooperativa lärprocesser i förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.

- Lenz-Taguchi, H. (2010) *Intra-aktiv pedagogik utmanar tänkandet i förskolan*. I Colliander, M-A., Strähle, L. & Wehner-Godée, C. (red) *Om världen och omvärlden. Pedagogik i praktik och teori med inspiration från Reggio Emilia*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Lenz-Taguchi, H. (2012) *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent. Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Lind, U. (2001) *Positioner i svensk barnpedagogisk forskning. En forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Lind, U. (2010) *Blickens ordning. Bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Lind, U. & Åsén, G. (1999) (red) *En annan skola. Elevers bilder av skolan som kunskapsrum och social arena*. Stockholm: Skolverket/HLS Förlag.
- Lindberg, V. (2005) *Bedömning i förändring*. I Lindström, L. & Lindberg, V. (red) *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindgren, A-L. & Sparrman, A. (2003) *Om att bli dokumenterad. Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation*. Pedagogisk Forskning i Sverige, årg 8, nr 1-2, s 58-69.
- Lindgren, L. (2006) *Utvärderingsmonstret: kvalitets- och resultatmätning i den offentliga sektorn*. Lund: Studentlitteratur.
- Lukács, J. (red) (1990) *Från kommunala riktlinjer till utvärdering*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Lundahl, C. & Öquist, O. (2002) *Idén om en helhet. Utvärdering på systemteoretisk grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U. P. (1979) *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber Förlag.
- Lundgren, U.P. (1990) *Educational policy-making, decentralisation and evaluation*. I: Granheim, M., Lundgren, U.P. & Tiller, T. (red) *Utdanningskvalitet – styrbar eller ustyrbar?* Oslo: Tano.
- Lundgren, U.P., Pettersson, S. & Åsén, G. (2010) *Från Sputnik till Reggio Emilia - noteringar om hur forskning blir till*. I: Colliander, M-A., Strähle, L. & Wehner-Godée, C. (red) *Om världen och omvärlden. Pedagogik i praktik och teori med inspiration från Reggio Emilia*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Läroplan för förskolan, Lpfö 98* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Löfdahl, A. & Pérez Prieto, H. (2009) *Between control and resistance: planning and evaluation texts in the Swedish preschool*. Journal of Education Policy, vol 4, no 4, 393-408.
- Löfdahl, A. & Pérez Prieto, H. (2010) *Den synliggjorda förskolan*. I Lundahl, C. & Folke-Fichtelius (red) *Bedömning av och i skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.
- MacDonald, M. (2007) *Toward formative assessment: The use of pedagogical documentation in early elementary classrooms*. Early Childhood Research Quarterly, 22 (2), s 212-242.
- Markström, A.M. (2010) *Talking about children's strategies to show resistance in preschool*. Journal of Early Childhood Research, 8 (3), 304-314.
- Markström, A.M. (2011a) *Utvecklingssamtal i förskolan. En bedömningspraktik*. I Vetenskapsrådet (2011) *Resultatdialog 2011. Vetenskapsrådets rapportserie 7:2011*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Markström, A.M. (2011b) *To Involve Parents in the Assessment of the Child in Parent-Teacher Conferences*. *Early Childhood Education Journal*, 38 (6), 465-474.
- Martin-Korpi, B. (2005) *The Foundation for Lifelong Learning*. *Children in Europe*. Issue 9, 2005.
- Marton, F. & Säljö, R. (1981) *Evaluering på individnivå – värdering av prestation eller beskrivning av inlärningens utfall*. I: Franke-Wikberg, S. & Lundgren, U.P. (red) *Att värdera utbildning* Del 2. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- McDonald, B. (1987) *Evaluation and Control of Education*. I: Murphy, R. & Torrance, H. (eds) *Issues and Methods in Evaluation*. London: Paul Chapman.
- Moss, P. (1995) *Defining Objectives in Early Childhood Services*. Paper given at the 5th European Conference on the Quality of Early Childhood Education, Paris, 9 september, 1995.
- National Commission on Excellence in Education (1983) *A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Nordström, E. (2002) *Pedagogisk handledning. En studie av lärande samtal kring lärares uppdrag. Licentiatuppsats*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Nyrop, S. & Vonslid, W. (2000) *Hvad billeder kan fortælle – foto og video som pædagogisk dokumentation*. *Dansk pædagogisk tidskrift*, 4, 37-45.
- Nytell, H. (2006) *Från kvalitetsidé till kvalitetsregim. Om statlig styrning av skolan*. Akademisk avhandling. Uppsala Studies in Education No 114. Uppsala: Uppsala universitet.
- OECD (2006) *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2011) *Starting Strong III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Olsen, D. & Zigler, E. (1989) *An Assessment of the All-Day Kindergarten Movement*. *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 167-187.
- Olsson, L.M. (2009) *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. London: Routledge/Taylor & Francis Ltd.
- Osborn, A.F. & Milbank, J.E. (1987) *The Effects of Early Education. A Report from the Child Health and Education Study*. Oxford: Clarendon Press.
- von Otter, C. (1987a) *Produktivitetmätningar är improduktiva. Blickpunkten. Tidskrift från forskningsdelegationen om den offentliga sektorn*. Nr 1, 1987, s 33-39.
- von Otter, C. (1987b) *Engagemang, kunskap och dialog – om organisation av välfärdstjänster*. I: Odhnoff, J. & von Otter, C. (red) *Arbetets rationaliteter*. Stockholm: Arbetslivscentrum.
- Palmer, A. (2012) *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Skolverket.
- Pettersson, S. & Wallin, E. (1995) *Utvärdering och utveckling. I Analyser och utvärderingar 1994-1995. Resultat – kommentarer – perspektiv*. Stockholm: Skolverket; s 81-87.
- Pramling Samuelsson, I. (2010) *Ska barns kunskaper testas eller deras kunnande utvecklas I förskolan*. *Nordisk barnehageforskning*, 3 (3), s 159-167.
- Pramling Samuelsson, I. & Pramling, N. (2010) *Vad betyder barns perspektiv för utvärdering och utveckling? I Bedömning för lärande. En grund för ökat kunnande*. *Forskning om undervisning och lärande*, vol 3. Stockholm: Stiftelsen SAF och Lärarförbundet.

- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2009) *Preschool quality and young children's learning in Sweden*. International Journal of Child Care and Education Policy, 1-12.
- Regeringskansliet (2012) *En god start – en ESO-rapport om tidigt stöd i skolan*. Stockholm: Fritzes.
- Rinaldi, C. (2006) *In dialouge with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. Routledge: London and New York.
- Rodger, I.A. & Richardson, J.A.S. (1985) *Self-evaluation for Primary Schools*. London, Sydney, Auckland and Toronto: Hodder and Stoughton.
- Rombach, B. & Sahlin-Andersson, K. (red) (1995) *Från sanningsökande till styrmedel. Moderna utvärderingar i offentlig sektor*. Stockholm: Nerenius & Santérus Förlag.
- Rombach, B. (1997) *Den marknadslika kommunen – en effektstudie*. Stockholm: Nerenius & Santérus.
- Rubinstein Reich, L. & Wesén, B. (1992) *Utveckla mera! Självvärdering och egen utveckling i barnomsorgen*. Lund: Studentlitteratur.
- Rugtvedt, L. (2010) *Et skjerpet blikk med kvalitetssikrede verktøy*. Nordic Early Childhood Education Research, 3(3), 155-158.
- Rönnerman, K. (2008) *Medvetet Kvalitetsarbete – en uppföljning av kursen Q i förskolan och dess inverkan på förskollärares handlingar i praktiken*. IPD-rapport nr 2008:7. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Sammons, P., Elliot, K., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004) *The Impact of Pre-school on Young Children's Cognitive Attainments at Entry to Reception*. British Educational Research Journal, Vol. 30, Nr 5, p 691-712.
- Sarason, S.B. (1990) *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schweinhart, L.J., Weikart, D.P. & Larner, M.B. (1986) *Consequences of Three Preschool Curriculum Models through age 15*. Early Childhood Research Quarterly, 1, 15-45.
- Schweinhart, L.J., Barnes, H. & Weikart, D.P. (1993) *Significant Benefits: The Hi Scope Perry Preschool Study Through age 27*. Monograph of the High Scope Educational Research Foundation, No 19. Ypsilanti, MI: High Scope Press.
- Schweinhart, L.J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W.S., Belfield, C.R. & Nores, M. (2004) *Lifetime Effects: The Hi Scope Perry Preschool Study Through age 40*. Ypsilanti, MI: High Scope Educational Research Foundation.
- Sheridan, S. (2001) *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives*. Göteborg Studies in Educational Sciences 160. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S. (2007) *Dimensions of Pedagogical Quality in Preschool*. International Journal of Early Years Education, vol 15, no 2, 197-217.
- Sheridan, S. (2009) *Discerning pedagogical quality in preschool*. Scandinavian Journal of Educational Research, 53 (3), 245-261.
- Sheridan, S., Giota, J., Han, Y.M. & Kwon, J.Y. (2009) *A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations*. The Early Childhood Research Quarterly (20), 142-156.

- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2001) *Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-school: a perspective on pedagogical quality*. Contemporary Issues in Early Childhood, vol 2, no 2, 2001, 169-194.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2003) *Delaktighet som värdering och pedagogic*. Pedagogisk forskning i Sverige, 2003, Årg 8, Nr 1-2, 70-84.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2009) *Barns lärande – Fokus i kvalitetsarbete*. Stockholm: Liber.
- Sheridan, S. & Schuster, K-M. (2001) *Evaluation of Pedagogical Quality in Early Childhood Education. A Cross-National Perspective*. Journal of Research in Childhood Education, Vol 16, No 1, 109-124.
- Shepard, L.A. & Smith, M.L. (1986) *Synthesis of Research on School Readiness and Kindergarten Retention*. Educational Leadership, 44, 78-86.
- SIQ (2010) *SIQ:s modell för kundorienterad verksamhetsutveckling*. Stockholm: SIQ Institutet för Kvalitetsutveckling.
- Sivertsen, K. (2006) *Fremming av dokumentasjon, vurdering og refleksjon i barnehagen*. Tromsø: Eureka Forlag, Høgskolen i Tromsø.
- Skolverket (1999) *Att utvärdera skolan*. Stockholm: Skolverket.
- 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) *BRUK. Ett nationellt kvalitetsindikatorsystem*. <http://www.skolverket.se/bruk/>
- Slavin, R.E., Karwit, N.L. & Wasik, B.A. (1994) *Preventing Early School Failure*. Needham Heights MA: Allyn & Bacon.
- Slott Nielsen, M. (2010) *Vurdering af danske børns sprog - En undersøgelse af eksisterende værktøjer og udvikling af nyt værktøj til opfølgning på sprogvurdering af treårige*. Elektronisk tilgængelig, 2011-10-07: [http://static.sdu.dk/mediafiles//F/o/2/\[F0225956-ADD0-40BC-9AD0-4FE1F6FECDoE\]Malene%20Slott%20Nielsen.pdf](http://static.sdu.dk/mediafiles//F/o/2/[F0225956-ADD0-40BC-9AD0-4FE1F6FECDoE]Malene%20Slott%20Nielsen.pdf)
- Smith, A.F. (2000) *Reflective Portfolios: Preschool possibilities*. Childhood Education 76(4), 204-208.
- Social- og Integrationsministeriet (2006) *Pædagogiske læreplaner og Midtvejsrapporten*. Elektronisk tilgængelig, 2011-10-07: <http://www.sm.dk/temaer/sociale-omraader/boern-unge-og-familie/dagtilbudsomraadet/dagtilbud/paedagogiske-laereplaner/Sider/Start.aspx>
- Solley, B.A. (2007) *On Standardized Testing*. Childhood Education. Fall 2007, s 31-37
- Sommer, D. (2005) *Barndomspsykologi. Utveckling i en föränderlig värld*. Stockholm: Runa förlag. SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan. Slutbetänkande av Barnomsorg och Skolkommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stockholms stad (2009) *Självvärdering avseende utveckling och lärande inom förskola*. Stockholm: Stockholms stad.

- Stockholms stad (2011) *Förskoleundersökning 2011. Föräldrar bedömer förskoleverksamheten i Stockholm*. Huvudrapport. Stockholm: Stockholms stad.
- Stockholms stad (2012) *Självvärderingsindikator för förskolans verksamhet*. Arbetsmaterial. Stockholm: Stockholms stad.
- Svenning, B (2009) *Hva forteller du om meg? Barns rett og mulighet till eget informert samtykke i datainsamlingsprosesser i barnehager*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Svenska Kommunförbundet (1998) *Förändringar av kvalitet och produktivitet i barnomsorg, skola och äldreomsorg. 90 studier om 90-talet*. Stockholm: Svenska Kommunförbundet.
- Sylva, K. (1988) *Competence and Coping in Children*. Paper presented at the Bicentenary Conference of the Australian Early Childhood Association, University of Canberra, Australia, September 1988.
- Sörlin, S. (2007). *Forskningens nya horisonter: Svensk forskning i en multipolär värld*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Tymms, P. & Merrel, (2007) *Standards and Quality in English Primary Schools Over Time: the national evidence*. The Primary Review Research Survey 4/1. Durham: University of Durham.
- Uppsala kommun (2008) *Barns upplevelse av förskolan – en metodutveckling*. Uppsala: Uppsala kommun.
- Vallberg-Roth, A-C. & Månsson, A. (2008) *Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom: likriktning med variation*. Pedagogisk forskning i Sverige, 13 (2), s 81-102.
- Vallberg-Roth, A-C. (2009) *Styrning genom bedömning av barn*. EDUCARE, 2-3, s 195-219.
- Vallberg-Roth, A-C. (2010) *Att stödja och styra barns lärande – tidig bedömning och dokumentation*. I: Åsén, G. (red) *Perspektiv på barndom och barns lärande. En kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm: Skolverket.
- Vallberg-Roth, A-C. (2011) *De yngre barnens läroplanshistoria: Dokumentation, didaktik och bedömning i förskola*. Lund: Studentlitteratur.
- Vedung, E. (1998) *Utvärdering i politik och förvaltning*. (2:a upplagan) Lund: Studentlitteratur.
- Vedung, E. (2009) *Utvärdering i politik och förvaltning*. (3:e upplagan) Lund: Studentlitteratur.
- Vedung, E. (2000) *Utvärdering som megatrend och gigatrend. I Vision og virkelighed. Evaluering av skoler i Norden*. Konferens i Reykjavik, 11-12 november 1999. Köpenhamn: Nordisk Ministerråd.
- Vetenskapsrådet (2011) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Walsh, D.J. (1989) *Changes in kindergarten? Why here? Why now?* Early Childhood Research Quarterly, 4, 377-391.
- Wehner-Godée, C. (2000) *Att fånga lärandet: pedagogisk dokumentation med hjälp av olika medier*. Stockholm: Liber.
- Wehner-Godée, C. (2005) *Att bedöma små barns kunnande*. I Lindström, L. & Lindberg, V. (red) *Pedagogisk bedömning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Wehner-Godée, C. (2011) *Lyssnandet och seendets villkor*. Pedagogisk dokumentation –DVD-bok. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

- Weiler, H. (1990) *Decentralisering og styrning av utdanning – en övelse I motsigelser?* I: Granheim, M., Lundgren, U.P. & Tiller, T. (red) *Utdanningskvalitet – styrbar eller ustyrlig?* Oslo: Tano.
- Whetton, C., Ruddock, G. & Twist, L. (2007) *Standards in English Primary Education: the international evidence.* The Primary Review Research Survey 4/2. National Foundation of Educational Research.
- Winsler, A., Tran, H., Hartman, S.C., Madigan, A.L., Manfra, L. & Bleiker, C. (2008) *School Readiness Gains made by Ethnically Diverse Children in Poverty Attending Center-based Childcare and Public Pre-Kindergarten Programs.* Early Childhood Research Quarterly, Vol 23, Nr 3, p 314-329.
- Woodhead, M. (1985) *Preschool education has long-term effects – but can they be generalized?* Oxford Review of Education, 11, 133-155.
- Åberg, A. & Lenz-Taguchi, H. (2005) *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete.* Stockholm: Liber AB.
- Åsén, G. (1997) *Utvärdering och kvalitetsutveckling.* Underlagsmaterial till Barnomsorg- och Skolkommitténs slutbetänkande "Att erövra omvärlden". Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Åsén, G. (2002) *Utvärdering i förskolan – frågor och exempel.* Stockholm: Skolverket.
- Østergaard Andersen, P. (2000) *Dokumentation og Evaluering: Svart? – og spørgsmål?* Dansk pædagogisk tidskrift, 4, 47-55.
- Østergaard Andersen, P., Hjort, K. & Skytthe Kaarsberg Schmidt, L. (2008) *Dokumentation og evaluering mellem forvaltning og pædagogik.* Köpenhamn: Københavns Universitet.
- Østrem, S. (2010) *Verdibasert formål eller vilkårlige detaljmål?* Nordic Early Childhood Education Research, 3(3), 191-203.

BILAGA

Sökperiod, sökord och sökmotorer/databaser

Den svenska utvärderingsforskningen och den skandinaviska utblicken, som inte gör anspråk på fullständighet, bygger på en sökning utifrån följande sökperiod, sökord och sökmotorer/databaser:

- Sökperiod: Koncentrerat till en period mellan 2000 och 2011.
- Sökord: utvärdering, förskola, evaluation, preschool, early childhood education, evaluering, barnehage, børnehage, vurdering, bedömning.
- Sökmotorer/databaser: Libris, ERIC, Swe Pub, forskningsdatabasen.dk., ask.bibsys.no, NORA, Google, Eva.dk, Campbell, bibliotek.dk, Nordisk barnehageforskning, Dansk pedagogisk tidskrift, Scandinavian Journal of Educational Research, Pedagogisk forskning i Sverige, International Journal of Early Childhood, övrig utvärderingslitteratur (ca 100 titlar).

Denna forskningsöversikt ingår i Vetenskapsrådets rapportserie och har tagits fram i samarbete med Skolverket. Syftet är att redovisa olika sätt att tänka kring, och genomföra utvärdering i förskolan. Tyngdpunkten ligger på svenska förhållanden, men rapporten innehåller även en del internationella utblickar. Skolverket har finansierat framtagandet av rapporten. Skolverket ska stödja skolhuvudmän, rektorer och lärare i deras utbildningsverksamhet, och bidra till att förbättra deras förutsättningar att arbeta med utveckling av verksamheterna för ökad måluppfyllelse. De slutsatser och reflektioner som presenteras är författarnas egna. Översikten har tagits fram av Gunnar Åsén vid Stockholms universitet och Ann-Christine Vallberg Roth vid Malmö högskola. Granskningen av rapporten är genomförd genom peer review.

Skolverket



Vetenskapsrådet



Västra Järnvägsgatan 3 | Box 1035 | 101 38 Stockholm | Tel 08-546 44 000 | vetenskapsradet@vr.se | www.vr.se

Vetenskapsrådet har en ledande roll för att utveckla svensk forskning av högsta vetenskapliga kvalitet och bidrar därmed till samhällets utveckling. Utöver finansiering av forskning är myndigheten rådgivare till regeringen i forskningsrelaterade frågor och deltar aktivt i debatten för att skapa förståelse för den långsiktiga nyttan av forskningen.

ISSN 1651-7350

ISBN 978-91-7307-216-8
