

Bedömning och sambedömning i förskola enligt förskollärares, chefers och rektorers skriftliga beskrivningar

Ann-Christine Vallberg Roth

Assessment and co-assessment in preschool: The written descriptions of Swedish preschool teachers, managers and principals

ABSTRACT

In Swedish preschools teachers seem to struggle with the concept of *assessment* in their day-to-day practices. The aim with this article is to build knowledge of how preschool teachers and managers/principals from eight Swedish municipalities characterise assessment and co-assessment in Swedish preschools. The material was generated in a 2018 survey completed by 240 respondents (85% response rate). A *didaktik*-oriented textual analysis was conducted. The results identify eight distinctive traces between the rejection and recognition of assessment in preschool. Assessment is preferably focused on learning in previous preschool studies. Co-assessment is repeatedly highlighted as an equality marker: "Co-assessment is for me that we are moving towards a more equal activity". Although assessment is preferably focused on learning, traces of *teaching-oriented assessment* also emerge. The concept of *didaktik assessment* is tested in relation to *Learning-oriented assessment*, LOA.

Keywords: assessment, co-assessment, didaktik, preschool teacher, preschool principal, preschool teaching

ANN-CHRISTINE VALLBERG ROTH

Professor i pedagogik

Fakulteten för lärande och samhälle

Malmö Universitet

E-post: ann-christine.vallberg-roth@mau.se

INLEDNING

Förskollärare och ledare i Sveriges förskolor kämpar med bedömning som företeelse i sina dagliga praktiker (t. ex. Johansson, 2016). Ett exempel är att skolhuvudmän och verksamma i förskolor bland annat finner det angeläget att utveckla kunskap med inriktning på bedömning och dokumentation i didaktiska nätverk, med anknytning till Utveckling – Lärande – Forskning, ULF (Utlysning av medel för ULF-samverkan, 2020-06-05)¹. Detta är också ett problem som ligger till grund för ett forsknings- och utvecklingsprogram² som föreliggande artikel utgör en del av. Det är medverkande förskollärare, chefer och rektorer i programmet som har initierat frågor om bedömning, till exempel i frågor som: ”Vad kan vara förskolans sätt att bedöma?”.

Artikeln tar avstamp i utmaningar, möjligheter och förutsättningar som dagens förskola i Sverige står inför genom förändring i förskolans uppdrag (se t.ex. Sheridan & Williams, 2018: Skolinspektionen, 2018). Förändringen består i att förskolan har blivit en frivillig skolform som utgör första steget i skolsystemet, och som också omfattas av undervisning, dels reglerat i skollagen från år 2010 (SFS 2010:800), dels reglerat i förskolans reviderade läroplan som trädde ikraft år 2019 (SKOLFS 2018:50). Utgångspunkten är att dessa förändringar utgör nya samhälleliga förutsättningar med såväl möjligheter som utmaningar för demokrati och likvärdig utbildning. Studier indikerar betydande kvalitetskillnader mellan förskolors verksamheter (Johansson, 2016; Persson, 2015; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009; Skolinspektionen, 2018; Tallberg Broman, 2015; Williams & Sheridan, 2018). Persson (2015) belyser forskning om förskolans likvärdighet i en forskningsöversikt. I denna påpekas att förskolor som inte är likvärdiga riskerar att reproducera ojämlikhet och segregation i samhället.

Likvärdighetsbegreppet ska emellertid inte förstås som att alla barn ska erbjudas en likadan förskoleverksamhet, snarare att förskolans likvärdighet bör baseras på en analys av hur barns olika villkor kan mötas av en förskola där alla barn kan utnyttja sin potential. (Persson, 2015, s. 11).

I forskning om sambedömning i skola påpekas att sambedömningen kan utgöra redskap för ökad likvärdighet (se t.ex. Allal, 2013; Thornberg & Jönsson, 2015). Sambedömning kan hänföras till en verksamhet som skapar förutsättningar för varje barns behov av både anpassat stöd och anpassade utmaningar för att utvecklas så långt som möjligt (jfr Thornberg & Jönsson, 2015; Vallberg Roth, 2017b). Även om det förekommer exempel på bedömningsstudier i förskolan (se nedan), kan ett underskott av studier identifieras som är inriktade på bedömning och sambedömning i förskolan i Sverige. Underskottet gäller särskilt studier som är inriktade på bedömning och sambedömning i relation till undervisning i förskolan. I föreliggande artikel relateras bedömning och sambedömning till undervisning, didaktik och strävan efter likvärdighet i förskolan (jfr Vallberg Roth, 2017b, 2020).

Artikeln och studien som den här artikeln bygger på syftar till att utveckla kunskap om vad förskollärare, chefer och rektorer, från åtta kommuner i Sverige, skriftligen uttrycker kan känneteckna bedömning och sambedömning i förskola. Frågan som vägleder artikeln är: Vad kan känneteckna bedömning och sambedömning i förskola?

TIDIGARE FORSKNING

Valet av tidigare forskning utgår från syfte och forskningsfråga. I avsnittet tar jag upp nordiska och internationella studier om bedömning och bedömningstraditioner i förskola. Vidare berörs studier av bedömning i dokument, liksom studier rörande bedömning som är lärandeinriktade, samt studier av bedömning som också är undervisningsinriktade.

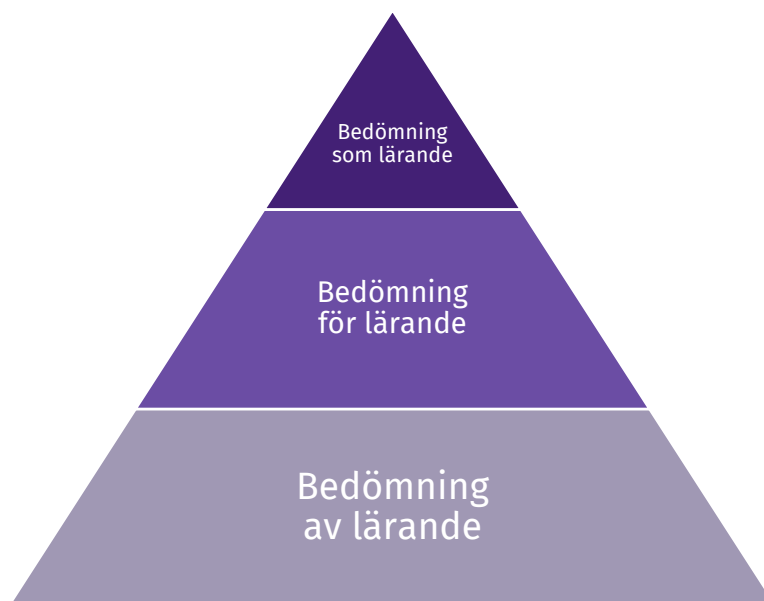
Enligt en kartläggning av studier om bedömning och dokumentation i förskola, med fokus på nordisk och svensk forskning (Vallberg Roth, 2015), är bedömningsforskning med inriktning på förskola ett relativt ungt forskningsområde som företrädesvis varit inriktat på bedömning i dokument (se t.ex. Bjervås, 2011; Lundahl & Folke-Fichtelius, 2016; Johansson, 2016). I förskolesammanhang har dokumentationsfältet och speciellt forskning om pedagogisk dokumentation en betydligt starkare ställning (t.ex. Dahlberg & Elfström, 2014; Folkman, 2017; Lenz Taguchi, 2010/2012; Lindgren, 2016; Lindroth, 2018; Palmer, 2010).

I internationella studier framträder olika läroplans- och bedömningstraditioner i förskolekontext (t.ex. Bennett, 2010; Ishimine & Tayler, 2014; National Research Council, 2008; OECD, 2013, 2017, 2020). Här beskriver jag särdragen i anglosaxisk och nordisk tradition. Den anglosaxiska traditionen kännetecknas i grova drag av att förskola ("Early childhood education") är en förberedelse för skolan med detaljerade och standardiserade mål att uppnå för barnen. Föreskrivna målområden rör sig ofta om att läsa, skriva och om kognitiv utveckling. Bedömning av standardiserade läranderesultat, så kallade "learning outcomes" på individnivå eller "child outcomes" är kännetecknande för den anglosaxiska traditionen (se t.ex. Bennett, 2010; Ishimine & Tayler, 2014; National Research Council, 2008; OECD, 2013, 2017, 2020). Den anglosaxiska traditionen kan vidare tolkas som influerad av mätteori och av målrationellt (mål- och resultat-inriktat) tänkande och styrning, vilket kan jämföras med New Public Management, NPM (se t.ex. Schwandt 2012; Segerholm, 2012). Enligt Biesta (2011) kan det växande intresset för att mäta kunskaper uttryckas i termer av en "mätningsskultur".

Den nordiska traditionen kan i grova drag kännetecknas av en mer verksamhetsinriktad bedömning, med mål att sträva efter för verksamheten i förskolan, inte mål att uppnå på individnivå, eller kunskapskrav för barnen i olika åldrar. Dokumentation och pedagogisk bedömning används då inte främst för att synliggöra barns utveckling och lärande på individnivå, utan företrädesvis för att belysa verksamheten, lärandemiljön och lärarnas arbetssätt och input (t.ex. Bennett, 2010; Åsén, 2015).

Lärande- och skolorienterad forskning om bedömning

I en översiktsartikel av tidigare studier med inriktning på skola betonas en så kallad Learning-oriented assessment, LOA (Zeng, Huang, Lu & Chen, 2018). LOA delas in i tre inriktningar: 1) bedömning av lärande (summativ bedömning), 2) bedömning för lärande (formativ bedömning) och 3) bedömning som lärande (barns/elevs självbedömning som stödjer själv-reglerat lärande). De tre inriktningarna gestaltas i en triangel:



Figur 1. Lärandeorienterad bedömning i triangel (fritt efter Zeng, Huang, Lu & Chen, 2018, s. 224).

I tidigare forskning har begreppen formativ och summativ, företrädesvis belysts som olika sätt att använda bedömningsinformation (t.ex. Bennet, 2011; Black & Wiliam, 2009; Taras, 2009). Begreppen formativ och summativ bedömning kan tolkas emanera ur en anglosaxisk läroplans- och bedömningstradition. Vidare kan bedömning i summativ och formativ mening beskrivas som komplement till varandra (t.ex. Giota, 2006; Lundahl, 2011). Det finns också forskning som framhåller att all bedömning i grunden kan ses som summativ, att det inte finns någon renodlad bedömning i formativ mening (jfr Taras, 2009). Definitionen av formativ bedömning kan även framhållas vara alltför vid och oprecis (Bennet, 2011). Begreppen kan helt enkelt uppfattas vara för vagt definierade och svåra att hålla isär. Forskning rörande bedömning i formativ mening (Bennet, 2011; Lindberg, 2011; Lindberg, Eriksson & Pettersson, 2019) framhäver vidare att det i praktiken rör sig om olika tolkningsled som är dubbelriktade (jfr Bennet, 2011), dels som stöd för elevers kunskapsutveckling och lärande, dels som viktig förutsättning för lärares utveckling av undervisningen. Det finns också senare exempel på formativ bedömning i skolan som är undervisningsinriktad (se t.ex. Lindberg, Eriksson & Pettersson, 2019).

Bedömning i relation till undervisning och didaktik

Bedömning utgör en grundläggande komponent i undervisning och didaktik (jfr Imsen, 1999; Selander, 2010; Zeng, Huang, Lu & Chen, 2018). Tidigare didaktiska studier i förskolan har omnämnts i termer av lärifierad didaktik (Vallberg Roth, 2020). Det rör sig om en didaktik som varit mer inriktad på lärande (jfr Biesta, 2011) än på undervisning. Begreppet lärifiering (Biesta, 2011) åsyftar det förändrade språkbruket med inriktning på lärande och de som lär, vilket tenderar att tränga undan andra begrepp som utbildning och undervisning. Undervisning syftar till lärande men kan inte reduceras till lärande. Motsvarande kan i ett kritiskt perspektiv prövas i förhållande till bedömning. Inslag av ”lärifierad bedömning” kan utläsas i tidigare forskning (se Zeng, Huang, Lu & Chen, 2018). I dessa studier är bedömning mer inriktad på lärande än på undervisning.

Sammanfattningsvis kännetecknas bedömning i förskola i tidigare studier, dels av en nordisk läroplans- och bedömningstradition, dels av en anglosaxisk läroplans- och bedömnings-tradition (se

t.ex. Bennett, 2010; OECD, 2013, 2020; Åsén, 2015). Dessa traditioner är inte inriktade på undervisningsorienterad bedömning och didaktik i förskola. Frågan är vad som kan känneteckna bedömning i förskola enligt förskollärare, chefer och rektorer som medverkar i ett forsknings- och utvecklingsprogram om undervisning i Sverige.

KRITISK DIDAKTIK SOM TEORETISK INGÅNG I ANALYSEN

Den teoretiska ingången i artikeln grundas i didaktik som genomgripande kunskapsbas för undervisning och bedömning. Med didaktik avser jag en kritisk didaktik i artikeln. Kritisk didaktik refererar då till bildning och till en kontinental, tysk-nordisk didaktiktradition (Biesta 2011; Brante, 2016; Broström 2012; Klafki 1995; Uljens, 1997).

Utifrån den kritisk-didaktiska ingången flyttas fokus från en lärandeinriktad bedömning (se Zeng, Huang, Lu & Chen, 2018) till undervisningsinriktad bedömning och sambedömning. Vidare har den didaktiska modellen didaktisk triangel (t.ex. Uljens, 1997) använts i den samlade analysen (se nedan). Den kritisk-didaktiska analysen har även inslag i relation till Klafkis (1995) frågeområden, som kan ge stöd för kritisk reflektion och bedömning vid val av undervisningsinnehåll. Frågeområdena kan ge stöd för att bedöma och tydliggöra innehållets relevans, struktur och begriplighet. Här berörs tre aspekter i Klafkis frågeområden som belyser innehållets fundamentala, exemplariska och elementära värden i förhållande till förskola. Den kritisk-didaktiska analysen kan då öppna för att inkludera bedömning vid val av innehåll: i) som något av betydelse för barnets vardag och framtid – innehållets fundamentala värden, ii) som kan öppna för och representera ett vidare kunskapsmanhang, vilket kan anknytas till barnens erfarenheter – innehållets exemplariska värde, och iii) som kan vara intressant och göras levande och möjligt att urskilja och uppfatta för barnen, och som bedömning av innehållsliga dimensioner som bekanta eller obekanta för barnen – innehållets elementära struktur (se ”Samlad analys – begrepps- och modellprovande fokus”).

Den kritisk-didaktiska ingången innebär också att jag i syfte och forskningsfråga använt det modala hjälpverbet ”kan” för att öppna för att det kan finnas alternativ till de val och tolkningar som görs (Vallberg Roth, 2020). Här görs inga anspråk på att en gång för alla slå fast ”vad som kännetecknar”. Istället är frågan inriktad på ”vad som kan känneteckna bedömning och sambedömning i förskola”.

Utan att förringa värdet av lärandeorienterad och verksamhetsinriktad bedömning öppnar analysen i artikeln för att pröva en mer undervisningsinriktad bedömning i förskola i termer av ”didaktisk bedömning och sambedömning”.

HUVUDBEGREPP

Huvudbegrepp i analysen är bedömning. Bedömning är ett flertydigt begrepp som kan innebära att försöka uppskatta något, göra en avvägning, att värdera, granska eller betygsätta något eller någon, eller helt enkelt att jämföra (Bjervås, 2011; Lundahl & Folke-Fichtelius, 2016; Johansson, 2016; Vallberg Roth, 2014, 2017a-b). Nämnade innebörder av bedömning överlappar delvis varandra. Att göra jämförelser kan exempelvis avse en jämförelse av tecken på barns kunnande vid olika tidpunkter, eller att jämföra tecken på barns utveckling och lärande med mål i styrdokument. I förarbeten till skollagen som rör förskolan framhävs att ”Barnet ska inte jämföras med någon annan än sig själv

och inte utifrån fastställda normer” (Proposition 2009/10:165, s. 353). Sammantaget avser bedömning helt enkelt att göra något som per definition inte är säkert (Vallberg Roth, 2017b). Som lärare i förskola går det exempelvis inte att exakt veta om och när det sker ett lärande. Det lärare kan göra är att bedöma tecken för lärande i det som visar sig i handling och skeenden (Vallberg Roth, 2017b, 2020).

Sambedömning avser bedömning mellan minst två aktörer och kan prövas som en didaktisk modell, vilken kombinerar didaktiska faser (som planering, genomförande och uppföljning av undervisning) med bedömning. Vidare kan sambedömning prövas som redskap för strävan efter likvärdighet (Vallberg Roth, 2017b). I forskning om sambedömning (Allal, 2013; Thornberg & Jönsson, 2015) påpekas att sambedömning kan utgöra redskap för kollaborativt lärande. Sambedömning kan i sammanhanget referera till Osberg och Biesta (2010) när författarna skriver om att engagemang i bedömning inte behöver ses som något som sker från utsidan – i meningen att det är lärare eller föräldrar som bedömer barns lärande. Det kan snarare ses som en kollaborativ process och något som alla som är engagerade i aktiviteten tar del av och är kontinuerligt inkluderade i. ”It is this continual engagement in judgement (not the arrival at an end point) that makes the educational process educational” (Osberg & Biesta, 2010, s. 604).

METOD

Utifrån syfte och forskningsfråga valdes frågeformulär som metod. Studiens empiriska material bestod av skriftliga svar på en öppen fråga i ett frågeformulär till förskollärare, chefer och rektorer. Totalt ingick fyra öppna frågor i frågeformuläret. Föreliggande studie avgränsades till analys av den fjärde frågan: ”Vad kan känneteckna bedömning och sambedömning i förskola?”. Merparten av frågor i formuläret var inriktade på undervisning, vilket kan ha påverkat svaren i frågan om bedömning och sambedömning. En fråga var också inriktad på organisation och ledarskap. För vidare intresse av studiens övriga resultat hänvisas till publicerad vetenskaplig rapport (Vallberg Roth m.fl., 2019).

Urval och svarsfrekvens

Ovan beskrivna frågeformulär distribuerades via e-post till samtliga 282 medverkande från åtta kommuner i forsknings- och utvecklingsprogrammet (se not ii). Materialet genererades i anslutning till starten av programmet år 2018. Efter fyra påminnelser var bortfallet totalt 42 medverkandes svar. Sammantaget blev svarsfrekvensen 85 %, vilket representerade 240 medverkande.

Urvalet med de 282 medverkande representerade sina kommuner i det 3-åriga forsknings- och utvecklingsprogrammet (se not ii). Av dessa 282 var 200 förskollärare och 82 var chefer/rektorer, varav 74 rektorer (inklusive biträdande rektorer) och 8 chefer på förvaltningsnivå från åtta kommuner. Eftersom det inte framträtt några påtagliga skillnader mellan chefernas och rektorernas svar i fråga 4, om vad som kan känneteckna bedömning och sambedömning i förskola, har jag slagit samman chefer på förvaltningsnivå och rektorer i artikeln i termer av ”chefer” (C). Förskollärare representeras med (F). Vidare avgränsades analysen, utifrån syfte och forskningsfråga, till att fokusera förskollärare och chefer/rektorer som grupper utan jämförelser mellan kommunerna. Urval av citat som presenteras i artikeln gjordes i förhållande till att de exemplifierade spåren i materialet på minst skrymmande och samtidigt mest illustrativa och tydliga sätt.

Analys

I studien som presenteras i föreliggande artikel har en didaktiskt orienterad textanalys genomförts med omväxlande empirinära och teorinära analysled. På metodologisk nivå refererar analysen till abduktion. Med abduktiv analysprocess avses att en alternering sker mellan empiri och teori, varvid båda successivt omtolkas i skenet av varandra (Alvesson & Sköldberg, 2008; Peirce, 1903/1990; Tavory & Timmermans, 2014). Abduktion kan peka på den kreativa aspekten i analysen. Abduktiva ögonblick i analysen kan vara att plötsligt se något alternativt, att upptäcka en möjlighet som inte tidigare uppdagats.

Ett begrepp och en modell, som kan ses som alternativ till lärandeinriktad bedömning, prövas i artikeln i termer av ”didaktisk bedömning” (se figur 3 och beskrivning nedan). Det är ett begrepp och en modell som utifrån det analyserade materialet och utifrån Peirces (1903/1990) ord ”nu förespeglar oss som blott en vag möjlighet” (s. 31).

På datanivå utgörs data av ord-data från svar i frågeformuläret. Mer konkret handlar analysen om att identifiera spår i materialet i förhållande till studiens syfte och fråga. Med spår avses avtryck och tecken på mönster som kan uttolkas ur materialet (Vallberg Roth, 2020). Analysen kan närmare beskrivas enligt nedanstående empiri- och teorinära analysled.

Empirinära analysled

Analysen inleds med närläsning som avser att materialet läses flera gånger och framträdande ord markeras. Därefter genomförs analys av hur ord i de empiriska texterna bildar utmärkande spår och mönster. Meningsbärande enheter identifieras, grupperas, benämns och exemplifieras i underrubriker (se tabell 1).

Teorinära analysled

I ett teorinära analysled kopplas sedan utmärkande spår till tidigare forskning, teoretiska perspektiv och begrepp (inkluderat verksamhetsinriktad bedömning, lärandeinriktad bedömning, summativ och formativ bedömning och sambedömning). Analys genomförs där olika texter relateras till varandra, såsom empiriska texter och vetenskapliga texter (se ”Problematisering av de utmärkande spåren”).

Avslutningsvis genomförs en samlande teorinära analys med begrepps- och modellprövande fokus. Här prövas didaktisk bedömning som begrepp och modell (se figur 3) i jämförelse med lärandeorienterad bedömning (Zeng, Huang, Lu & Chen, 2018). Vidare öppnas för att sambedömning kan prövas som en kombinerad didaktisk modell, vilken kan inkludera didaktiska nätverk, didaktiska faser, didaktiska frågor och didaktisk bedömning (se avsnitt om samlad analys med begrepps- och modellprövande fokus).

Samtycke

Forskningens upplägg har granskats av regionala etikprövningsnämnden i Lund (2018-01-10). Studien följer forskningsetiska riktlinjer i enlighet med humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2017), och alla medverkande som besvarat frågeformuläret har samtyckt att delta. För vidare beskrivning av etiska överväganden hänvisas till den vetenskapliga rapporten (Vallberg Roth m.fl., 2019).

RESULTAT

Resultatet presenteras först i form av utmärkande spår från det empirinära analysledet. Därefter följer problematisering av spåren från det teorinära analysledet.

Utmärkande spår för vad som kan känneteckna bedömning och sambedömning i förskola

Åtta utmärkande spår framträder i analysen om vad som kan känneteckna bedömning och sambedömning i förskola. Spåren från det empirinära tolkningsledet presenteras översiktligt med exempel på svar i tabell 1. De åtta spåren ger uttryck för att det å ena sidan kan finnas ett avståndstagande från bedömning (spår 1), å andra sidan att bedömning kan ha olika inriktningar och fokus (spår 2–8). Det finns dels spår av verksamhetsinriktad bedömning (spår 2), dels spår av att sambedömning kan relateras till såväl mikro- och institutionsnivå (spår 3a) som till kommun- och makronivå (spår 3b). Vidare finns det spår av bedömning som är inriktad på barns lärande och kunnande på individ- och gruppnivå (spår 4a). Det finns också spår av bedömning i förhållande till utvecklingssamtal och dokumentation (spår 4b) som Individuella Utvecklingsplaner (IUP) och Tidig Registrering Av Språkutveckling (TRAS). Ett särskilt spår (5) samlar utfall som rör pedagogisk dokumentation och lärmiljöinriktad bedömning. Därutöver framträder ett spår (6) med undervisningsinriktad bedömning och ett spår (7) med specialpedagogiskt inriktade utfall. Slutligen har vi ett spår (8) som är inriktat på bedömning i relation till vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. I tabellens vänstra kolumn redovisas spår som inkluderar både förskollärares (F) och chefers/rektorers (C) svar och i den högra kolumnen presenteras spår som bygger på förskollärares eller chefers/rektorers svar.

Tabell 1. Översikt över utmärkande spår av vad som kan känneteckna bedömning och sambedömning i förskola.

Utmärkande spår Förskollärare (F) och chefer/rektorer (C)	Utmärkande spår Förskollärare (F) eller chefer/rektorer (C)
1) Avståndstagande till bedömning: Svårt att svara på, vi gör ingen bedömning. (C) Vi bedömer inte barn i förskolan/.../. (F)	
2) Verksamhetsinriktad bedömning: En gemensam utvärderingsmall där verksamhet samt förhållningssätt utvärderas (C) Det är verksamheten som ska bedömas. (F)	
3a) Sambedömning – mikro-institutionsnivå: Sambedömning är för mig att vi går mot en mer likvärdig verksamhet, förståelse för lärande, synliggörande av läroprocesser. (C) Sambedömning är att kollegialt (arbetslag, tvärgrupper) diskutera, reflektera, analysera tillsammans. Lära av varandra!! (F)	
3b) Sambedömning – kommun-makronivå: Samtal och diskussioner på huvudmannanivå samt i arbetslag, enheten och eventuellt med flera enheter/.../. (C) Förskolan i Sverige ska vara likvärdig oavsett vart du bor, förutsättningarna ska vara densamma. (F)	
4a) Barngrupps-och individnivå-bedömning: För att säkra upp enskilt barns utveckling och lärande används dokumentet "barns förändrade kunnande", där befästa kunskaper diskuteras. (C) Vi använder dokumentation att synliggöra barns lärande, båda på de enskilda barnen och barngruppen (F)	4a-b): Att barnen kan vara med och resonera, utvärdera och analysera t.ex. projekt som vi har gjort. Ställa frågor till oss pedagoger och kompisar, diskutera med varandra, förklara för varandra. Även att barnen får vara med och tycka/berätta/visa vad de kanske vill framföra inför utvecklingssamtal. (F) TRAS: Tidig Registrering Av Språkutveckling (C) IUP: Individuell utvecklingsplan (F)
4b) Utvecklingssamtal och dokumentation: Även inför utvecklingssamtal används dokumentationsloggböcker där vi berättar om varje barns lärande och utveckling kopplat till de teman och projekt som barnen har medverkat i. (C) Det enskilda barnets utveckling samtalar vi om i utvecklingssamtal med vårdnadshavare. (F)	
5) Pedagogisk dokumentation – lärmiljöinriktad bedömning: Här blir miljö, material viktigt men även reflektion, analys av uppföljning och mål grunden. (C) En organisation som arbetar aktivt med pedagogisk dokumentation för att se utveckling, men även en organisation som genomsyras av att ha ett tänk där bedömningen ska syfta till att förändra den pedagogiska miljön för att passa olika barns behov och intresse. (F)	
6) Undervisningsinriktad bedömning: Vi behöver som ledare träna oss i att identifiera och observera effektiv undervisning. (C) Det svåra är att vara kritisk och ge varandra konstruktiv feedback för att utveckla undervisningen. (C) Här blir det viktigt att det är utbildningen och undervisningen som står i fokus för bedömningen, inte barnen. (F)	
7) Specialpedagogiska spår: Förskolan utvärderar och bemöter alla individuellt och efter behov. Målen kan utvärderas och bedömas om de uppfyllts men utefter barnens behov. (C) Det är också viktigt att gemensamt i arbetslaget reflektera över barnens lärande och vid behov kan det vara viktigt att få handledning och hjälp av olika aktörer som specialpedagoger logoped och chefer och eller andra med specialkunskaper. (F) Konsultation med en specialpedagog kring ett barn. (F)	
8) Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet: Två eller flera pedagoger som genom beprövad erfarenhet och på vetenskaplig grund tillsammans gör bedömningar av hur väl verksamhetens pedagogiska processer fungerar i förhållande till de mål verksamheten har (tex läroplansmål). Reflektion, analys, omarbetning, dialog, uppföljning, cirkelprocess, utvärdering, prövande/.../. (C) Vetenskaplig grund. Tydlighet. Beprövad erfarenhet/.../. (F) Diskussioner om olika didaktiska val, ser vi likheter och olikheter? (F)	

Problematisering av de utmärkande spåren

I det här avsnittet problematiseras de utmärkande spåren från det empiriska analysledet. Här övergår analysen i ett analysled som är närmare teori. Utfallet i de medverkandes texter (se tabell 1) relateras då till andra texter, teoretiska begrepp och tidigare forskning.

1. Avståndstagande till bedömning

Bedömning framträder som ett delvis laddat begrepp som chefer/rektorer och förskollärare kan ta avstånd ifrån i förskolan. Avståndstagande till bedömning i förskola är återkommande och överensstämmande med resultat i tidigare studier (Bjervås, 2011; Johansson, 2016; Vallberg Roth m.fl., 2019). Det är vidare intressant att dokumentation och bedömning tycks uppfattas som olika och åtskilda fenomen. Att dokumentation kan tolkas vara något som inte inrymmer bedömning kan uttolkas i följande citatexempel: ”I dokumentationer, årlig sammanställning av projektarbetet och i utvärderingar ser vi vad barnen lärt och utvecklar som grupp/.../Vi använder inte orden bedömning och sambedömning” (F). I tidigare forskning påpekas att bedömning är inflätad i dokumentation, vilken inte ses som något värdeneutralt (t.ex. Bjervås, 2011; Vallberg Roth, 2014).

I ovanstående citat betonas att ”Vi bedömer inte barn i förskolan”. Citatet kan relateras till den nordiska läroplans- och bedömningstraditionen som till skillnad från den anglosaxiska inte är inriktad på ”child outcomes” (t.ex. Bennett, 2010; Åsén, 2015). Vidare kan, med referens till nationell policy (se t.ex. Skolinspektionen, 2012), framhållas att lika lite som det handlar om att bedöma elever i skolan handlar det om att bedöma barn i förskolan. I förskolan kan bedömning vara inriktad på att bedöma förutsättningar för lärande och tecken på barns lärande, intressen och förändrade kunnande i relation till undervisning.

Utöver de påtagliga spåren med å ena sidan avståndstagande från bedömning (spår 1 i tabell 1) framträder å andra sidan erkännande av dokumentation och särskilt pedagogisk dokumentation (spår 5 i tabell 1). Spåren med avståndstagande till bedömning indikerar att bedömning inte ses som central komponent i förskollärares yrkesutövning, på motsvarande sätt som dokumentation (jfr t.ex. Bjervås, 2011; Lindgren, 2016; Vallberg Roth, 2017b). Bedömning tycks inte fullt ut vara erkänt som viktigt kompetensområde i professionen. Men även om dessa spår av avståndstagande är påtagliga, är det företrädesvis spår av erkännande och beskrivningar av olika former av bedömningar som framträder i materialet (spår 2–8).

2. Verksamhetsinriktad bedömning

Spåret med verksamhetsinriktad bedömning (spår 2 i tabell 1) är påtagligt i materialet. Noterbart är att verksamhetsinriktad bedömning inte är specifikt kopplad till undervisning.

Det här spåret kan relateras till den nordiska läroplans- och bedömningstraditionen som kännetecknas av att vara verksamhetsinriktad (se t.ex. Bennett, 2010; Åsén, 2015). Den verksamhetsinriktade bedömningen kan referera till en tillbakablickande utvärdering, vilket också framgår av en forskningsöversikt om utvärdering i förskolan (Åsén & Vallberg Roth, 2012). I allmänhet tenderar termen utvärdering avse bedömning av verksamhet, system, program och förskola som organisation. Termen uppföljning kan tolkas som en kontinuerlig granskning, medan utvärdering mer avser en noggrann värdering och efterhandsbedömning vid viss tid på en verksamhetsnivå (t.ex. Åsén & Vallberg Roth, 2012). Utvärdering innebär inte en fullständig granskning och bedömning av allt i förskoleverksamheten utan är avgränsad till utvalda delar av den, enligt följande:

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

I förskolan finns en relativt lång tradition av intern och lokal utvärdering, där personalen haft möjlighet att ta initiativ och fatta beslut inom givna ramar, delvis i decentraliserade målstyrningssystem (jfr Åsén, 2015). Utvecklingen har gått från relativt enkla till mer komplexa utvärderingar, där allt fler intressenter och aktörer kommit att bli inblandade på olika nivåer (Åsén, 2015). Vidare skiljer sig utvärdering från sambedömning. Då utvärdering kommer in i slutet av processen medan sambedömning är något som kan göras från början i processen.

3a. Sambedömning – mikro-institutionsnivå

I det följande presenteras spår av sambedömning som kan hänföras till olika nivåer. Spår av sambedömning på mikro-institutionsnivå är påtaglig. Det rör sig då om förskollärares och arbetslagets insatser på avdelningen mellan individ, grupp och verksamhet på institutionsnivå där arbetslagets bedömningsrelaterade aktivitet är i förgrunden – till exempel reflektera, analysera, samtala, återkoppla, kritiskt granska, jämföra värdera och kollegialt observera. Men sambedömning av förskoleverksamheter kan i materialet också röra sig bortom avdelnings- och institutionsgränser. Då kan sambedömning utgöra ett redskap för organisationen på olika nivåer, inkluderat mikronivå (mellan individ, grupp och verksamhet), institutionsnivå och kommunnivå. Detta kan ske både i och mellan förskolor från olika delar av kommuner och mellan kommuner och skolhuvudmän. Sammantaget kan sambedömning inkludera följande nivåer:

makronivå – kommunöverskridande, nationell/internationell/transnationell/global nivå

kommunal nivå – mellan kommunal och enskild huvudman

institutionsnivå – mellan institutioner som förskola, hem, skola, med mera

mikronivå – mellan lärare-barn-grupp-undervisning (Vallberg Roth, 2017b)

3b. Sambedömning – kommun-makronivå

På kommun-makronivå framträder exempel på spår av sambedömning som fokuserar huvudmän och makronivå där sambedömning refererar till nationell nivå och hela Sverige (se tabell 1 spår 3b). Sambedömning avser, som tidigare nämnts, bedömning mellan minst två aktörer och kan prövas som redskap för strävan efter likvärdighet och vetenskapligt grundat förhållningssätt i förskolors didaktiska processer (Vallberg Roth, 2017b). I forskning om sambedömning (Allal, 2013; Thornberg & Jönsson, 2015) påpekas dels möjligheten att stärka likvärdighet. Dels anföras att sambedömningen kan utgöra redskap för kollegialt lärande, vilket vi kan utläsa spår av i materialet: ”Samplanering, samvärdering, feedback, samsyn, utvärdering, reflektion, kollegialt lärande” (F). Sammantaget finns det återkommande spår i materialet av att sambedömning framhålls som en likvärdighetsmarkör. Vidare kan sambedömningen i materialet tolkas ha lärande och verksamhet i förgrunden snarare än inriktning på undervisning.

4. Barngrupps- och individnivå-bedömning – observation och dokumentation

Det finns också spår av barngrupps- och individnivå-bedömning och observation-dokumentation som dels genomförs tillsammans med barnen, dels utgörs av mallar, Tidig Registrering Av Språkutveckling (TRAS), loggböcker, Individuella utvecklingsplaner (IUP) och diagram i anslutning till utvecklingssamtal (spår 4 i tabell 1).

I relation till lärandeorienterad bedömning kan vi i materialet utläsa spår av såväl bedömning av lärande (TRAS i spår 4b) som bedömning för lärande (spår 4a). Exempel på det senare är: ”Att jag ser till vad just det här barnet behöver för utmaningar för att komma vidare i sin utveckling och i sitt lärande” (F). Bedömning som lärande kan möjligen uttolkas i följande utsaga: ”Att barnen kan vara med och resonera, utvärdera och analysera t.ex. projekt som vi har gjort. Ställa frågor till oss pedagoger och kompisar, diskutera med varandra, förklara för varandra. Även att barnen får vara med och tycka/berätta/visa vad de kanske vill framföra inför utvecklingssamtal” (F).

TRAS: *Tidig Registrering Av Språkutveckling* (spår 4b) kan tolkas som betygslänkande bedömningar med summativa drag, i den meningen att läraren förväntas bedöma (nivåbestämma) och registrera i vilken grad barnen behärskar förutbestämda språkliga färdigheter. Att göra sådana graderade och nivåplacerande kunnighetsbedömningar kan, i likhet med utvecklingspsykologiska bedömningar som är åldersnormerade, tolkas som oförenliga med nationell policy (jfr Emilson & Pramling Samuelsson, 2012; Pettersvold & Østrem, 2012; Skolinspektionen, 2012; Vallberg Roth, 2014). I TRAS-material framträder tecken på graderade kunnighetsbedömningar där läraren förväntas registrera och nivåbedöma när barnen uppnår olika steg eller kunskapsmål enligt förutbestämda nivåer som ”behärskar”, ”behärskar delvis” eller ”behärskar inte”. Följande exempel är hämtat från TRAS:

Ordproduktion, ålder 2-3 år: Använder barnet verb?

Uttal, ålder 3-4 år: Kan barnet uttala ord med k och g riktigt?

Språkförståelse, ålder 4-5 år: Förstår barnet gradböjningar av en del adjektiv? (t.ex. mindre, kortare, längst störst)

Språklig medvetenhet, ålder 4-5 år: Kan barnet skriva sitt namn (Espenakk, 2003, s. 3)

TRAS påstås, av grundarna (Espenakk, 2003), vara ett vetenskapligt grundat och tillförlitligt redskap för att följa, analysera och stimulera barns språkutveckling och för att uppmärksamma de barn som behöver extra stöd i sin utveckling. Även om ett dokumentations- och bedömningsredskap är vetenskapligt grundat och påstås vara ”mätsäkert” kan det råda spänning mellan huruvida redskapet är mätsäkert och rättssäkert. Standardiserade instrument som är inriktade på att mäta barns prestationer på individnivå (nivåplacerade kunnighetsbedömningar) kan visserligen vara vetenskapligt grundade, men kan tolkas som mindre förenliga med svensk policy i meningen att varje barn då jämförs och mäts i förhållande till fastställda standarder och normer. ”Barnet ska inte jämföras med någon annan än sig själv och inte utifrån fastställda normer” (Prop. 2009/10:165, s. 353). Då det i detta fall handlar om graderade och nivåplacerade kunnighetsbedömningar, kan redskapet framhållas vara mätsäkert men inte tolkas som rättssäkert (jfr Vallberg Roth, 2014, 2017b). Rättssäkerhet innebär att det finns en rättslig ordning som ger individen skydd mot övergrepp från andra individer och samhället. Undervisning kan tolkas som rättssäker när den är målmedveten och följer bindande styrdokument. Att göra rättssäkra bedömningar innebär att följa nationella styrdokument, föreskrifter och anvisningar.

Vidare framträder spår av bedömning av barns utveckling, lärande och förändrade kunnande på individ- och gruppnivå. Formuleringar om att bedömning enbart görs i jämförelse med barnet själv, och inte innebär jämförelser mellan barn framhålls. I något fall nämns bedömning i förhållande till barnens ålder. Bedömning och dokumentation kan också göras tillsammans med barnen. Vidare är bedömning i relation till utvecklingssamtal påtaglig. När det gäller dokumentation är det fokus på färdiga mallar, IUP och loggböcker.

5. Pedagogisk dokumentation – lärmiljöinriktad bedömning

Ett utmärkande spår rör pedagogisk dokumentation (spår 5 i tabell 1). I sammanhanget kan även miljön uttolkas i förgrunden. I forskning kan pedagogisk dokumentation dels framhållas som demokratisk med progressiv kraft och emancipatorisk potential (t.ex. Dahlberg & Elfström, 2014; Lenz Taguchi, 2010/2012; Palmer, 2010). Dels kan pedagogisk dokumentation framträda som icke-demokratisk, där exempelvis inte alla barn uppfattar att de blir lyssnade till, där pedagogisk dokumentation skapar distans och barnens intressen kommer i skymundan och där barnen men inte lärarna inkluderas i dokumentationen (jfr t.ex. Folkman, 2017; Lindgren, 2016; Lindroth, 2018).

6. Undervisningsinriktad bedömning

Undervisningsinriktad bedömning utgör ett spår (6 i tabell 1). I det här spåret är bedömning explicit kopplad till undervisning. Utsagorna pekar dels i en riktning som rör bedömning av utfallet av undervisningen och om den "lett till ett lärande" kopplat till "önskat resultat" och "effektiv undervisning". Dels kan utsagorna också tolkas vara inriktade på bedömning av undervisningen för "att se svårigheterna inom undervisning" och att det är "undervisningen som står i fokus för bedömningen, inte barnen", samt att "Det svåra är att vara kritisk och ge varandra konstruktiv feedback för att utveckla undervisningen".

Utfallet som är inriktat på "önskat resultat" och "effektiv undervisning" kan relateras till resultatstyrd undervisning som kan problematiseras med koppling till NPM. Det kan också associeras med anglosaxisk läroplans- och bedömningstradition (t.ex. Bennett, 2010) som är inriktad på läranderesultat på individnivå (learning outcomes). Inriktning på att bedöma önskvärt och effektivt resultat kan tolkas som en relativt snäv definition av undervisning, med anspråk som möjligen kan tolkas ligga bortom förskolans målstyrning (med mål att sträva efter för verksamheten utan förutbestämt slutmål och uppnåendemål på individnivå). På ett generellt plan diskuterar Andersen Østergaard, m.fl. (2008), om det ens är möjligt att dokumentera och bedöma lärande (jfr Biesta, 2011). Författarna (Andersen Østergaard, m.fl., 2008) hävdar att lärande och läroprocesser är otillgängliga, ej möjliga att iaktta och immateriella, såsom idéer, lukter och smaker. Så kallad "effektiv undervisning" (jfr Håkansson & Sundberg, 2012; Vallberg Roth, 2014) kan vidare tolkas som influerad av mätteori och av målrationellt (mål- och resultat-inriktat) tänkande och styrning (jfr t.ex. Schwandt 2012; Segerholm, 2012). Styrningen kan då tolkas vara relaterad till redovisningsansvar, där synliggörande av resultat och kvalitet kan inkludera underliggande ekonomiska intressen (Schwandt 2012; Segerholm, 2012).

Spåret med inriktning på bedömning i relation till att det är "undervisningen som står i fokus för bedömningen, inte barnen" (F), kan tolkas ligga närmare didaktisk bedömning än exempelvis det vidare spåret med inriktning på verksamhetsinriktad bedömning i spår 2.

7. Specialpedagogiska spår

I materialet framträder också bedömningsrelaterade specialpedagogiska spår (spår 7 i tabell 1). Det kan röra sig om mer generella skrivningar som ”alla” barn och möta ”varje barns behov av olika sorters stöd och utmaningar” (jfr Palla, 2015). Men det kan också röra sig om konsultation och handledning av exempelvis specialpedagog, logoped eller andra med specialkunskaper. I en artikel framhålls att spår av inkludering av alla barn är mer påtagliga i förskola än spår av individuellt anpassat stöd för varje barn i behov (Palla & Vallberg Roth, 2018). Då framträder, i ett specialpedagogiskt perspektiv, en bild av barn som grupp snarare än barn som individer som grund i undervisningsprocesserna. I följande exempel kan spåren både tolkas vara inriktade på barn som individer och barn som grupp.

Det görs alltid för att sträva efter att ge alla barn samma förutsättningar för utveckling och lärande. (F)

En förskola som kan möta varje barns behov av olika sorters stöd och utmaningar/.../. (F)

Konsultation med en specialpedagog kring ett barn. (F)

8. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet

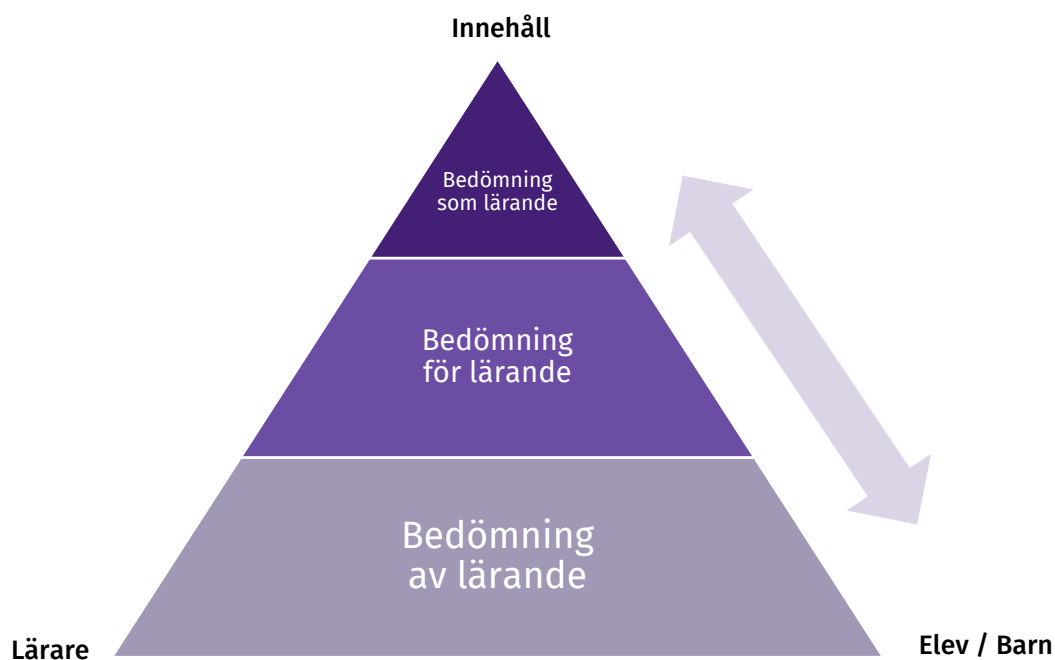
Spår av beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund framträder i materialet. I något fall visar sig anknytning till didaktik, och teoretiska begrepp som formativ bedömning (se tabell 1). I forskningsprogrammet ”Vetenskap och beprövad erfarenhet” (2017) framhålls att preciseringar som olika myndigheter inom skola och högskola föreslagit är viktiga steg på vägen, men att det är för tidigt att slå sig till ro med förståelser som hittills vuxit fram. För att erfarenheter ska kunna utvecklas till beprövad erfarenhet ”måste huvudmannen ta ansvar för att en samverkan mellan skolor kan ske och att de former för samverkan som finns utformas på ett sådant sätt att lärarnas erfarenheter kan delas, prövas och utvecklas i ett bredare sammanhang” (Skolinspektionen, 2019, s. 5).

Samlad analys – begrepps- och modellprövande fokus

I det följande prövas begreppet didaktisk bedömning som modell. Den didaktiska modellen didaktisk triangel relateras då till spår av både lärandeorienterad bedömning och undervisningsinriktad bedömning.

Didaktisk triangel i relation till spår av lärandeorienterad och undervisningsinriktad bedömning – didaktisk bedömning

Lärandeorienterad bedömning med sina tre inriktningar (Zeng, Huang, Lu & Chen, 2018), har visat sig ha olika omfattning med mest bedömning av lärande, sen bedömning för lärande och minst bedömning som lärande, enligt följande triangel:



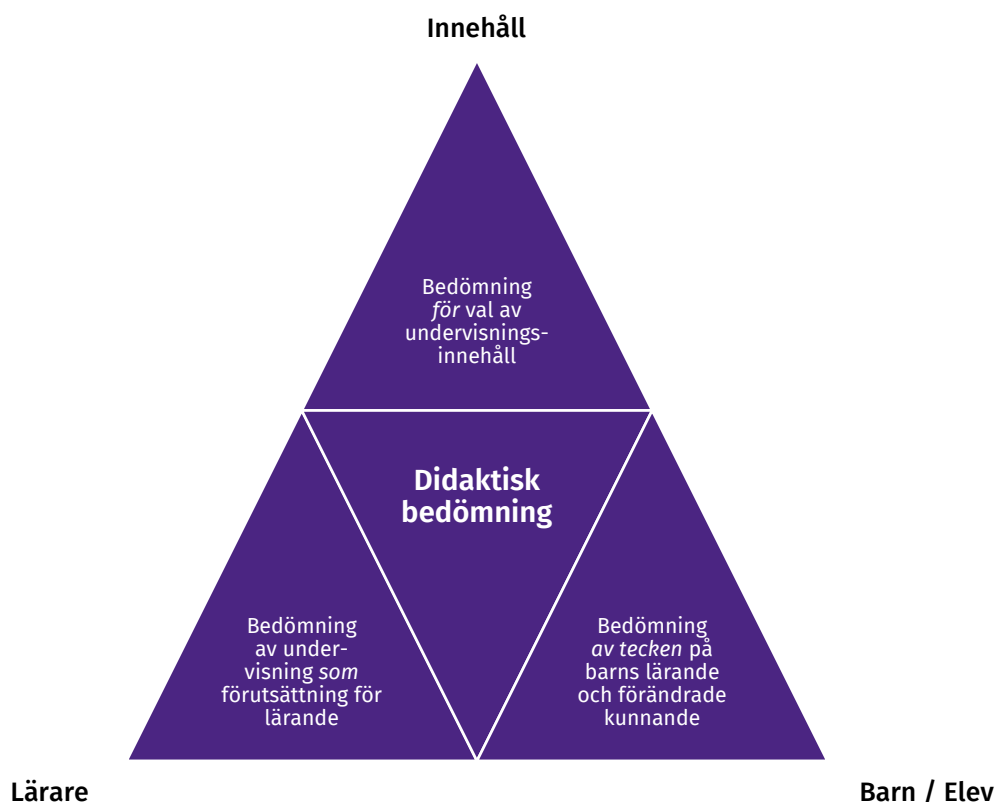
Figur 2. Lärandeorienterad bedömning i triangel (fritt efter Zeng, Huang, Lu & Chen, 2018, s. 224).

Enligt författarna (Zeng, Huang, Lu & Chen, 2018) finns det dock i senare studier en trend som vänder upp och ner på triangeln, så att det framträder en tendens med mest bedömning som lärande och minst bedömning av lärande. Forskarna (Zeng, Huang, Lu & Chen, 2018) framhåller att det finns en poäng med en jämn fördelning mellan de olika inriktningarna av bedömning. I ovanstående figur har jag lagt in en pil i en tänkt didaktisk triangel vid sidan mellan innehåll och barn, vilken kan tolkas indikera att det blir en slagsida åt bedömning som är inriktad på elev/barn och innehåll i den lärandeorienterade bedömningen. Även om det också finns inbyggd återkoppling till läraren och undervisningen i den lärandeorienterade bedömningen, är det lärande i förgrunden och lärandebegreppet blir orienterat åt individens lärande. Viktigt i sammanhanget är att nämna att det finns forskare (se t.ex. Lindberg, Eriksson & Pettersson, 2019) som framhäver den formativa bedömningens dubbelriktade funktion, dels som stöd för elevers kunskapsutveckling, dels som viktig förutsättning för lärares utveckling av undervisningen.

Exempel på spår i materialet med den verksamhetsinriktade bedömningen (spår 2) kan inkludera undervisning, men behöver inte göra det. Sammantaget kan spåren i materialet företrädesvis indikera lärandeorienterad bedömning (spår 4), möjligen med tyngd åt bedömning för lärande (4a) och spår av formativ bedömning: "En förskola bör kännetecknas av en formativ bedömning som blickar framåt och har en utvecklande och främjande funktion" (F). Det finns även spår av bedömning av lärande (TRAS i spår 4b). Och tecken på bedömning som lärande kan tolkas framträda då barnen uttryckligen inkluderas i bedömningen: "Att barnen kan vara med och resonera, utvärdera och analysera t.ex. projekt som vi har gjort. Ställa frågor till oss pedagoger och kompisar, diskutera med varandra, förklara för varandra. Även att barnen får vara med och tycka/berätta/visa vad de kanske vill framföra inför utvecklingssamtal" (F). Att barnen är involverade i bedömning kan å ena sidan tolkas som ett demokratiskt inslag. Utifrån ett kritiskt perspektiv kan barn å andra sidan tolkas

införliva en dokumentations- och bedömningskultur innan en fullständig förmåga till kritiskt tänkande har utvecklats och kan uttryckas som ”/.../young children need to appropriate the culture before real critical thinking and action can be expressed” (Broström, 2012, s. 6). Utan att förringa värdet av lärandeorienterad bedömning kan vi öppna för och pröva ett alternativ i förskolan, där vi inte har några mål att uppnå för barnen på individnivå.

Utöver spår av lärandeinriktad bedömning finns det, som sagt, även spår av undervisningsinriktad bedömning (spår 5) och betoning på didaktiska val och att ”olika barn kräver olika didaktiska kunskaper” (spår 8). Utifrån den abduktivt orienterade analysens avslutande tolkningsled, med inriktning på det som kan anas som en vag möjlighet, kan undervisningsinriktad bedömning i kombination med spår av didaktik prövas i begreppet didaktisk bedömning. Begreppet kan inkludera lärandeinriktad bedömning, men inte reduceras till bedömning av lärande, för lärande och som lärande. Bedömning som är undervisningsinriktad kan relateras till didaktiska modeller. Då kan undervisningsinriktad bedömning exempelvis relateras till den didaktiska triangeln och relationen mellan lärare-barn-innehåll. Och även om bedömning av lärande kan inkluderas, är det bedömning av undervisning som hamnar i förgrunden. Undervisningsinriktad bedömning kan vara mer jämnt fördelad mellan hörnen i den didaktiska triangeln (se figur 3). Då kan bedömningen dels vara inriktad på bedömning för val av undervisningsinnehåll, dels fokusera bedömning av lärares undervisning som förutsättning för lärande, dels vara inriktad på bedömning av tecken på barns lärande och tillägnade/förändrade kunnande i relation till undervisning, enligt följande:



Figur 3. Undervisningsinriktad bedömning i didaktisk triangel – didaktisk bedömning.

Bedömning för val av undervisningsinnehåll kan relateras till didaktiska vad- och varför-frågor och till olika innehåll och mål som regleras i läroplanen för förskolan (SKOLFS 2018:50). Vidare kan det

kopplas till förskollärarens ansvar för att utveckla pedagogiskt innehåll. Valet av innehåll kan övergripande anknytas till bildning och bedömning av vad som är viktig kunskap idag och i framtiden. Då kan bedömningen för val av undervisningsinnehåll exempelvis referera till Klafkis (1995) frågeområden. Bedömningen kan då vara inriktad på huruvida innehållet kan ha betydelse för barnets vardag och framtid, eller val av innehåll som kan öppna för och representera ett vidare kunskaps-sammanhang, samt bedömning av om innehållet kan vara intressant, bekant, eller obekant för barnen. Bedömning för val av undervisningsinnehåll kan relateras till innehållshörnet i figur 3.

Bedömning av undervisning som förutsättning för lärande kan vidare stå i relation till didaktiska hur-, vem/vilka-, var-, när-, och varför-frågor och att ”Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla/.../” (SKOLFS 2018:50, ss.12–14). Bedömning av förskollärares undervisning som förutsättning för lärande kan relateras till lärarhörnet i figur 3.

Bedömning av tecken på barns lärande och förändrade kunnande i relation till undervisning kan relateras till förskollärares och arbetslagets ansvar att ”kontinuerligt och systematiskt följa, dokumentera och analysera varje barns utveckling och lärande för att göra det möjligt att följa barns förändrade kunnande samt utvärdera hur förskolan tillgodoser barnens möjligheter att utvecklas och lära i enlighet med läroplanens mål” (SKOLFS 2018:50, s. 18). Bedömning av tecken på barns lärande och tillägnade/förändrade kunnande i förhållande till undervisning kan relateras till barnhörnet i figur 3.

SAMMANFATTANDE RESULTAT, DISKUSSION OCH FRAMÅTBlick

Sammantaget och utifrån studiens syfte och fråga kan bedömning och sambedömning i förskola kännetecknas dels av avståndstagande från bedömning av barn i förskolan (jfr Bjervås 2015; Johansson, 2016; Vallberg Roth, 2014), dels av olika inriktningar och fokus på bedömning och sambedömning.

Ett återkommande kännetecken är verksamhetsinriktad bedömning, vilket kan referera till en nordisk läroplans- och bedömningstradition (se t.ex. Bennett, 2010; Vallberg Roth, 2014; Åsén, 2015). Det finns också spår av undervisning som är inriktad på om den ”lett till ett lärande” kopplat till ”önskat resultat”. Det här spåret kan tolkas stå i relation till anglosaxisk läroplans- och bedömnings-tradition med inriktning på läranderesultat på individnivå (se t.ex. OECD, 2013, 2020). Även spåren av summativ och formativ bedömning kan tolkas emanera ur en anglosaxisk tradition.

När det gäller sambedömning framträder spår som relaterar till mikro-makronivå (jfr Vallberg Roth, 2017b). Sambedömning lyfts också återkommande fram som en likvärdighetsmarkör (jfr Allal, 2013; Thornberg & Jönsson, 2015). Även om bedömning och sambedömning företrädesvis är inriktad på lärande och verksamhet framträder också spår av undervisningsinriktad bedömning, där förskollärare uttrycker att det är ”undervisningen som står i fokus för bedömningen, inte barnen”. Undervisningsinriktad bedömning i kombination med spår av didaktik prövas i modellen (se figur 3) med didaktisk bedömning (jfr Klafki, 1995; Uljens 1997; Vallberg Roth, 2017b).

Kunskapsbidrag i relation till tidigare forskning och teoretiska resurser

I relation till tidigare forskning om bedömning i förskola (Bennett, 2010; Bjervås, 2011; Ishimine & Tayler, 2014; Lundahl & Folke-Fichtelius, 2016; Johansson, 2016; Pettersvold & Østrem, 2012; Vallberg Roth, 2014, 2015, 2017a-b; Åsén, 2015) bidrar studien med kunskap om förskollärares och ledares skriftliga beskrivningar av bedömning och sambedömning i svensk förskola år 2018. Utifrån den kritisk-didaktiska ingången utgörs kunskapsbidraget av att fokus flyttas från lärandeinriktad bedömning (Zeng, Huang, Lu & Chen, 2018) till undervisningsinriktad bedömning och sambedömning. Vidare utgörs kunskapsbidraget i relation till tidigare forskning och teoretiska resurser (Broström, 2012; Klafki, 1995; Uljens 1997) av en modell för didaktisk bedömning (figur 3).

Metodreflektion

När det gäller generalisering av resultat kan logiken i en situerad generalisering anföras, som innebär att resultatet snarare tillhandahåller alternativa perspektiv än en sanning (Larsson, 2009). Generaliseringen är situerad i bemärkelsen att den inte kan förutses utan sker genom igenkännande, det vill säga när läsaren kan känna igen identifierade spår av bedömning och sambedömning som beskrivs i artikeln och kan använda resultat, begrepp och modell som redskap i sin praktik (jfr Larsson 2009).

Förskollärare, chefer och rektorer har sannolikt tankar om bedömning och sambedömning som inte utfallit i ord i materialet. Medverkande kan exempelvis vara teoretiskt informerade även om de inte explicit refererat till teorier och teoretiska begrepp när de skrivit om bedömning och sambedömning. I sammanhanget kan än en gång betonas att jag enbart redovisat en bild över vad som ”kan” känneteckna bedömning och sambedömning i förskola.

Den didaktiska bedömningen har i utprovandet företrädesvis varit inriktad på relationen mellan lärare, barn och innehåll. I förhållande till frågan om vad som kan känneteckna sambedömning kan även ”didaktisk sambedömning” prövas som en utvidgad modell.

Didaktisk sambedömning – en utvidgad och kombinerad didaktisk modell i framtida studier

Sambedömning kan i anknytning till undervisning prövas som en kombinerad didaktisk modell, vilken kan vila på vetenskaplig grund och stödja vetenskapligt förhållningssätt (spår 8). Vidare kan sambedömning på mikro-makronivåer (spår 3a-3b) relateras till beprövad erfarenhet (spår 8). Här kan didaktisk sambedömning, som en utvidgad form av didaktisk bedömning, inkludera stora delar av styrkedjan, vilka kan vara inriktade på att utforma didaktiska nätverk för att skapa förutsättningar för undervisning och sambedömning i förskolan. Företrädesvis finns det spår av att sambedömning kopplas ihop med likvärdighet (spår 3a-b) och inkludering av varje barns behov av olika stöd och utmaningar (spår 7), ”för att sträva efter att ge alla barn samma förutsättningar för utveckling och lärande” (F). Didaktisk sambedömning kan vidare prövas som en kombinerad didaktisk modell, vilken kan inkludera didaktiska faser, didaktiska frågor och didaktisk bedömning i didaktiska nätverk (mikro-makro). Didaktisk bedömning och sambedömning behöver vidare utprövas i framtida studier.

REFERENSER

- Allal, L. (2013). Teachers' professional judgement in assessment: A cognitive act and a socially situated practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(1), 20-34.
- Alvesson, M. & Sköldböck, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Andersen Østergaard, P., Hjort, K. & Skytthe Kaarsberg Schmidt, L. (2008). *Dokumentation og evaluering mellem forvaltning og pædagogik*. København: Københavns Universitet.
- Bennet, R.E. (2011). Formative assessment a critical review: *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
- Bennett, J. (2010). Pedagogy in early childhood services with special reference to Nordic approaches. *Psychological Science of Education*, 3, 16-21.
- 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: Göteborgs universitet.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Brante, G. (2016). Allmän didaktik och ämnesdidaktik : En inledande diskussion kring gränser och anspråk. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 2(1), 52-68.
- Broström, S. (2012). Curriculum in preschool: Adjustment or a possible liberation? *Nordic Early Childhood Education Research*, 5(11), 1-14.
- Dahlberg, G. & Elfström, I. (2014). Pedagogisk dokumentation i tillblivelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(4-5), 268-296.
- Emilson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2012). Jakten på det kompetenta barnet. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(21), 1-16.
- Espenakk, U. (2003). *TRAS Schema för registrering av språkutveckling hos barn*. DK, Herning: www.SPF-Utbildning.com
- Folkman, S. (2017). *Distans, disciplin och dogmer: Om ett villkorat lyssnande i förskolan: En studie av lyssnandet i en Reggio Emiliainspirerad pedagogik*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Giota, J. (2006). Självbedöma, bedöma eller döma?: Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 11(2), 94-115.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Imsen, G. (1999). *Lärarens värld: Introduktion till allmän didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ishimine, K., & Tayler, C. (2014). Assessing quality in early childhood education and care. *European Journal of Education*, 49(2), 272-290.
- Johansson, E. M. (2016). *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget: En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 13-30.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Methods in Education*, 32(1), 25-38.
- Lenz-Taguchi, H. (2010/2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerup.
- Lindberg, V. (2011). Betyg och bedömning i svensk didaktisk forskning. I L. Lindström, V. Lindberg & A. Pettersson (red.), *Pedagogisk bedömning: Om att dokumentera bedöma och utveckla kunskap* (2:a uppl. ss. 235-267). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Lindberg, V., Eriksson, I. & Pettersson, A. (red.) (2019). *Formativ bedömning: Utmaningar för undervisningen*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Lindgren, A.-L. (2016). *Etik, integritet och dokumentation i förskolan*. Malmö: Gleerups.
- Lindroth, F. (2018). *Pedagogisk dokumentation: En pseudoverksamhet?: Lärares arbete med dokumentation i relation till barns delaktighet*. Kalmar/Växjö: Linnéuniversitetet.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Lundahl, C. & Folke-Fichtelius (2016). *Bedömning i och av skolan: Praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.
- National Research Council (2008). *Early Childhood Assessment: Why, What and How*. Washington DC: The National Academies Press.
- OECD (2013). *Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*. Paris: OECD. Hämtad 30 november, 2013, från [http://search.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC\(2013\)3&doclanguage=en](http://search.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC(2013)3&doclanguage=en)
- OECD (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD. Hämtad 21 juni, 2017, från http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/starting-strong-2017_9789264276116-en#page71
- OECD (2020). *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*, OECD Publishing, Paris. Hämtad 8 juni, 2020, från <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>.
- Osberg, D. & Biesta, G. (2010). The end/s of education: Complexity and the conundrum of the inclusive educational curriculum. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6), 593–607.
- Palla, L. (2015). Specialpedagogik i förskola. I I. Tallberg Broman (red). *Förskola: Tidig intervention: SKOLFORSK* (ss. 94–117). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Palla, L. & Vallberg Roth, A.-C. (2018). Characteristics of preschool teaching in language, communication and multilingualism: Expressions from ten Swedish municipalities. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(2), 189–214.
- Palmer, A. (2010). *Att bli matematisk: Matematisk subjektivitet och genus i lärarutbildningen för de yngre åldrarna*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Peirce, C. S. (1903/1990). *Pragmatism och kosmologi: Valda uppsatser i översättning av Richard Matz och med inledning av Margareta Bertilsson och Peder Voetmann Christiansen*. Göteborg, Sweden: Daidalos.
- Persson, S. (2015). *Likvärdighet i förskolan: En forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
- Proposition 2009/10:165. *Den nya skollagen: För kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Schwandt, T.A. (2012). Quality, standards and accountability: An uneasy alliance. *Education Inquiry*, 3(2), 217–224.
- Segerholm, C. (2012). The quality turn: Political and methodological challenges in contemporary educational evaluation and assessment. *Education Inquiry*, 3(2), 115–122.
- SFS 2010: 800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (red.) (2009). *Barns tidiga lärande: Tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Sheridan, S. & Williams, P. (red.) (2018). *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- SKOLFS 2018:50. *Förordning om läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2012). *Förskola, före skola: Lärande och bärande: Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget*. Hämtad 1 december, 2013, från <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/forskola-2011/kvalgr-forskolan2-slutrapport.pdf>

- Skolinspektionen (2018). *Slutrapport: Förskolans kvalitet och måluppfyllelse: Ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2019). *Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet: Förutsättningar och arbetsformer i grundskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Tallberg Broman, I. (red.) (2015). *Förskola: Tidig intervention: SKOLFORSK*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Taras, M. (2009). Summative assessment: The missing link for formative assessment. *Journal of Further and Higher Education*, 33(1), 57–69.
- Tavory, I. & Timmermans, S. (2014). *Abductive Analysis: Theorizing Qualitative Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thornberg, P. & Jönsson, A. (2015). Sambedömning för ökad likvärdighet? *EDUCARE*, 2, 179–205.
- Uljens, M. (red.) (1997). *Didaktik: Teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A.-C. (2014). Bedömning i förskolans dokumentationspraktiker: Fenomen, begrepp och reglering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(4-5), 403–437.
- Vallberg Roth, A.-C. (2015). Bedömning och dokumentation i förskola. I Ingegerd Tallberg Broman (red.). *Förskola: Tidig intervention: SKOLFORSK* (ss. 54-83). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vallberg Roth, A.-C. (2017a). (Meta)Theoretical gateways in studies on assessment and documentation in preschool: A research review with a Scandinavian focus. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, 14(3), 1-20.
- Vallberg Roth, A.-C. (2017b). Bedömning, utvärdering och uppföljning: Utmaningar för förskolan. I A.-L. Lindgren, N. Pramling & R. Säljö (red.), *Förskolan och barns utveckling: Grundbok för förskollärare* (ss. 261-278). Malmö: Gleerup.
- Vallberg Roth, A.-C. (2020). What may characterise teaching in preschool? The written descriptions of Swedish preschool teachers and managers in 2016. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 1-21.
- Vallberg Roth, A.-C., Aasa, S., Ekberg, J.-E., Holmberg, Y., Sjöström, J. & Stensson, C. (2019). *Vad kan känneteckna undervisning och sambedömning i förskola? Förskollärares och chefs/rektors skriftliga beskrivningar år 2018*. Malmö: Malmö universitet.
- Vetenskap och beprövad erfarenhet: Skola (2017). Lund: Lunds universitet.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forsknings sed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Williams, P. & Sheridan, S. (2018). Förskollärarkompetens: Skärningspunkt i undervisningens kvalitet. *Barn*, 36(3-4), 127–146.
- Zeng, W., Huang, F., Lu, Y. & Chen, S. (2018). Towards a learning-oriented assessment to improve students' learning: A critical review of literature. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(3), 211–250.
- Åsén, G. (red.) (2015). *Utvärdering och pedagogisk bedömning i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Åsén, G. & Vallberg Roth, A.-C. (2012). *Utvärdering i förskolan: En forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

¹ ULF ("Utveckling – Lärande – Forskning"; se nationella webbplatsen www.ulfavtal.se). Försöksverksamheten ska utveckla och pröva långsiktiga och hållbara samverkansmodeller mellan akademi, förskola/skola/fritidshem och skolhuvudmän samt medverka till att stärka skolverksamhetens och lärarutbildningarnas vetenskapliga grund.

² Artikeln baseras i en rapport från ett forsknings- och utvecklingsprogram (Vallberg Roth m.fl., 2019). Forskningsdelen i programmet syftar till att, i samverkan mellan förskollärare, ledare och forskare, beskriva och vidareutveckla kunskap om vad som kan känneteckna undervisning i förskola. Undervisning studeras i relation till vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Samverkansforskningen genomförs i mellan 40 till 44 förskolor/avdelningar belägna i åtta kommuner i Sverige, mellan åren 2018 och 2021. Forskningen genomförs i samverkan mellan det fristående institutet för Innovation, Forskning och Utveckling i Skola och förskola (Ifous) och Malmö universitet (Mau). Jag vill som vetenskaplig ledare tacka alla som har medverkat. Se även <https://mau.se/forskning/projekt/flerstammig-didaktisk-modellering>.

Vol 15, nr 1 2021

Utbildning & Lärande

Lärares (digitala) kompetens före, under och efter covid-19:
Skärvor av förståelse från skolor i Sverige

*Linnéa Stenliden, Anna Martín Bylund, Lena Landkvist, Linda Ekström Lind,
Susanna Kellgren Lundberg, Hannes Stenmark & Cornelia Wilhelmsson*

Bedömning och sambedömning i förskola enligt förskollärares,
chefers och rektorers skriftliga beskrivningar

Ann-Christine Vallberg Roth

Gymnasielärares uppfattningar av kvalitet i gymnasiearbetet

Maria Calissendorff & Ylva Ståhle

Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalitet,
situationsstyrning och inbäddning

Helena Ackesjö & Björn Haglund