

Bedömning i förskolors dokumentation – fenomen, begrepp och reglering

ANN-CHRISTINE VALLBERG ROTH

Institutionen för Barn Unga Samhälle (BUS)

Malmö högskola

Artikeln belyser bedömning i förskolors dokumentation som fenomen, begrepp och reglering. Syftet är att beskriva och analysera bedömning i förskolors dokumentation ur ett didaktiskt perspektiv. Ett specifikt syfte är att analysera hur olika bedömningsformer kan tolkas vara teoretiskt baserade och relaterade till reglering av förskola i Sverige. Med didaktik avses en kritisk och integrativ didaktik som strävar efter att ge stöd för kritiskt tänkande genom alternativa redskap. Materialet som analyseras utgör exempel hämtade från tre förskolor i södra Sverige. Generering av material gjordes i två kommuner 2011 och består av både dokument och intervjuer av förskollärare och förskolechefer. Analys och tolkning utfördes i termer av en abduktiv analysprocess. Resultatet visar att varje förskola kan arbeta med olika dokumentations- och bedömningsformer med skiftande relation till reglering som kan fångas och prövas genom det alternativa begreppet *transformativ bedömning*.

INLEDNING

Lärare bedömer och dokumenterar i princip alla medborgare, från att de börjar förskola och vidare i utbildningssystemet och det råder ett ökat intresse för kvalitetsarbete och för bedömning och dokumentation av yngre barns lärande och kunnande (Vallberg Roth, 2013). Höjd kvalitet anses bland annat bidra till högre likvärdighet i utbildning (se t.ex. OECD, 2012). Kvalitet operationaliseras genom dokumentation och bedömning och det är begreppen bedömning och dokumentation som centreras i artikeln och i temanumret. Vidare går tendensen i riktning mot ökad målrationalitet och individualisering och stadigt fler utvärderingar är formaliserade på individ-

nivå än på gruppnivå (jfr Andersen Østergaard, Hjort & Skytthe Kaarsberg, 2008; Schwandt 2012; Segerholm, 2012). När det gäller förskola finns det forskare som dessutom betonar att förskolepersonal både ska ha möjlighet och skyldighet "att bedöma barns utveckling och lärande på individnivå" (von Greiff, Sjögren & Wieselgren, 2012:2, s. 114).

Behovet av studier på området är stort (Åsén & Vallberg Roth, 2012; Vallberg Roth, 2014c). I en nordisk komparativ analys av riktlinjer för kvalitet och innehåll i förskola konstateras att dokumentation och bedömning på individnivå numera regleras i alla de nordiska länderna, med exempelvis språksscreening för treåringar i Danmark, individuell plan i Finland, bedömning av varje barns utveckling på Island, språkkartläggning i Norge och systematisk dokumentation av varje barns lärande och utveckling i Sverige (Vallberg Roth, 2013). Så dokumentationsskyldigheten för professionella i förskola har ökat i alla nordiska länder. I Sverige innebär skrivningarna i den reviderade läroplanen för förskola (Lpfö 98, 2010) att förskollärare och arbetslag förväntas genomföra ett dokumentationsarbete som är inriktat på att utvärdera verksamheten, genom att också värdera det enskilda barnets utveckling, lärande och förändrade kunnande (jfr Sheridan, Williams & Sandberg, 2013). Rapporter från Skolinspektionen (2011:10, 2012:7) visar att det råder osäkerhet bland professionella i förskolan angående hur dokumentation av barns utveckling och lärande ska översättas i verksamhetsutvecklande handling. Det dilemma som ska lösas är hur dokumentation av enskilda barns lärande och förändrade kunnande används till utvärdering och kvalitetsutveckling av förskoleverksamheten i stort, och inte till att utvärdera varje barn mot förutbestämda kunskapskrav, nivåer eller mål att uppnå. "Barnet ska inte jämföras med någon annan än sig själv och inte utifrån fastställda normer" (Prop. 2009/10:165, s. 353).

De tydligare kunskapsmål som blivit synliga i och med den reviderade läroplanen skapar dilemman för personalen, särskilt vad gäller dokumentation, uppföljning och utvärdering. Det finns en osäkerhet om skiljelinjen mellan uppföljning och dokumentation av varje barn, och bedömning av varje barn. I en mening är det förstås omöjligt att tala om eller dokumentera något om barnet utan att göra en sorts bedömning. Däremot är det centralt att i förskolan inte göra nivåplacerande bedömningar som hänförs till någon typ av åldersnorm, stadietänkande eller liknande. (Skolinspektionen, 2012:7, s. 57)

Den intensifierade dokumentationsskyldigheten kan tolkas kräva en utvidgad symbolisk kompetens som inkluderar förmågan att symboliskt (genom symboler och tecken i dokument) uttrycka, kommunicera och redogöra för hand-

ling. Att dokumentera kan handla om att transformera praktisk handling till symbolisk redogörelse (se vidare avsnitt om dokumentation). Bedömningar i symboliska redogörelser uttrycker professionellas kunskaper, exempelvis i meningen att professionella gör verksamhetsinriktade bedömningar baserade på tecken för barns förändrade kunnande, eller gör åldersnormerade bedömningar som inte är förenliga med nationell policy. Professionella behöver kunna identifiera och motivera sina bedömningar och val av dokumentationsformer och kritiskt reflektera över bedömningarnas kunskapsbas (Vallberg Roth, 2013). Artikeln vill i sammanhanget bidra med underlag för kritisk reflektion omkring bedömning i förskolors dokumentation. Vidare baseras artikeln på en studie¹ som utgår från att bedömning utgör en central komponent i professionell yrkesutövning. Professionell bedömning kan sägas vara vetenskapligt grundad², relaterad till beprövad erfarenhet³ och kopplad till reglering och styrdokument som skollag och läroplaner. Bedömning ses sammantaget vara invävd i dokumentation som å ena sidan kan stödja och förstärka å andra sidan kan försvaga och vilseleda olika aktörer, såsom lärare, föräldrar och barn. Denna flertydighet kännetecknar ett kritiskt och alternativt tänkande som är inrymt i artikelns kritiskt-didaktiska perspektiv (se nedan). Sammanfattningsvis belyser artikeln bedömning i förskolors dokumentation som fenomen, begrepp och reglering.

Syfte och frågeställning

Artikeln syftar till att beskriva och analysera bedömning i förskolors dokumentation ur ett didaktiskt perspektiv, närmare bestämt ett kritiskt-didaktiskt och integrativt perspektiv. Därvid kretsar artikeln kring integrativa didaktiska frågor om form (hur?), innehåll (vad?), aktörer (vem/vilka?) och funktioner (varför?) i förskolors bedömnings- och dokumentationspraktiker, men med fokus på formfrågan och olika bedömningsformer. Ett specifikt syfte är att analysera hur olika bedömningsformer kan tolkas vara teoretiskt baserade och relaterade till reglering av förskola i Sverige. Frågan är: Vilka former av

1 Artikeln grundas i ett forskningsprojekt vid *Centrum för professionsstudier (CPS)*, Malmö högskola.

2 Forskningsbaserad kunskap kan rent allmänt sägas vara kunskap som systematiskt har prövats och säkrats med hjälp av regler och procedurer som under lång tid arbetats fram inom vetenskapssamfundet (RFR10, 2012/2013, s. 17).

3 Beprövad erfarenhet kan vara "något *mer* än erfarenhet också om den är lång. Den är *prövad*. För detta fordras att den ska vara dokumenterad, i alla fall på något sätt kommunicerad så att den kan delas med andra. Den ska också i ett kollegialt sammanhang vara granskad utifrån kriterier som är relevanta utifrån erfarenhetens verksamhetsinnehåll. Den bör också vara prövad utifrån etiska principer; all erfarenhet är inte av godartat och därmed av efterföljansvärt slag" (RFR10, 2012/2013, ss. 19-20). I artikeln är erfarenheten dokumenterad.

bedömning kan framträda i förskolors dokumentation och hur kan olika bedömningsformer tolkas vara teoretiskt baserade och relaterade till reglering av förskola i Sverige?

Didaktik kan tolkas betona reflektion i bildningsprocesser som handlar om att förbereda individer för en öppen och oförutsedd framtid (jfr Englund, Forsberg & Sundberg, 2012; Uljens, 1997). Med didaktik avses i artikeln en kritisk didaktik (jfr Broström, 2012) som strävar efter att ge stöd för kritiskt tänkande genom alternativa tolkningar och redskap – poängen är att öppna för något alternativt. Frågan är: Vilka bedömningsbegrepp kan spåras och formuleras som alternativa i relation till förskola i Sverige?

TIDIGARE FORSKNING, TEORETISKA INGÅNGAR OCH BEGREPP

Temanumrets grundläggande begrepp *dokumentation* och *bedömning* är inga entydiga begrepp och det behövs studier som prövar, nyanserar och relaterar begreppen till varandra, inte minst i förhållande till praktiken i och regleringen av förskola. I kunskaps- och forskningsöversikter framgår att tidigare studier som belyser dokumentation i förskola, till viss del kännetecknas av att tillskriva dokumentationen en positiv, demokratisk och emancipatorisk potential (jfr Vallberg Roth, 2010; Åsén & Vallberg Roth, 2012; Vallberg Roth, 2014c). Samtidigt har det också växt fram mer kritisk forskning (t.ex. Andersen Østergaard m.fl, 2008; Elfström Pettersson, 2013; Emilson & Pramling, 2012, 2014; Gitz-Johansen, 2012; Kallila & Pramling Samuelsson, 2014; Lindgren, 2012; Pettersvold & Østrem, 2012; Vallberg Roth, 2013, 2014a, 2014b). Studier som fokuserar bedömning i förskola i en svensk kontext är relativt få (Forsberg & Lindberg, 2010; Vallberg Roth, 2014c) och främst inriktade på *en* specifik dokumentationsform (t.ex. Bjervås, 2011) eller bedömning utifrån *en* specifik teoretisk grund (t.ex. Ljung-Djurf & Holmqvist Olander, 2012). Enligt en aktuell forskningsöversikt föreligger flera studier som är inriktade på förskolors bedömning och dokumentation i en OECD-kontext (OECD, 2013). Denna artikel fokuserar olika former av bedömning i dokumentation, med skiftande teoretisk grund, som kan framträda i svenska förskolor. I studiens analyserade material finns inte någon bedömnings- eller värderingsfri dokumentation.

Bedömning

Bedömning är ett flertydigt begrepp med föränderlig innebörd över tid och rum (jfr Widén, 2010). I artikeln fokuseras bedömning i nutida svenska

förskolors dokumentation. Bedömning kan innebära att försöka uppskatta något, göra en avvägning, att värdera, granska eller betygsätta något eller någon; innebörder som delvis överlappas och flyter ihop. Vidare kan bedömning betyda handling och samhandling i professionell verksamhet. Enligt Lenz Taguchi (2012) är samhandling ett "begrepp som kommer från datavärlden för att förstå hur något uppstår i gränssnittet mellan människa och maskin" (s. 22). I artikeln används begreppet som samhandling mellan människa-material/ting.

Bedömning kan ske både internt och externt (Åsén & Vallberg Roth, 2012) och i olika praktiker på olika nivåer (mikro-makro). I artikeln fokuseras interna bedömningar på lokal förskolenivå, men dokumentationsverktygen som används i förskolepraktikerna kan vara både internt och externt utvecklade. I presentationen hänvisas också till externa skolinspektioner och till besvarade föräldraenkäter; enkäterna kan tolkas vara ett mellanting mellan internt utvecklade och externt besvarade material. Samtidigt antyds och länkas bedömningar på lokal förskolenivå till bedömningar som gränsobjekt på och mellan olika nivåer (mikro-makro), med transnationella influenser i komplexa nätverk (Vallberg Roth, 2012, 2013, 2014a, 2014b).

I forskning som inriktas på kunskapsbedömning och pedagogisk bedömning används begreppen *formativ* och *summativ*, som olika sätt att använda bedömningsinformation (se t.ex. Bennet, 2011; Black & Wiliam, 2009; Bloom, 1969; Korp, 2003; Sadler, 1989; Scriven, 1969; Taras, 2009). Ibland beskrivs bedömningen i summativ mening som en bedömning *av* lärande, (assessment *of* learning), medan bedömning i formativ mening beskrivs i termer av bedömning *för* lärande (assessment *for* learning) (Gipps & Stobart, 1997).

Vidare kan bedömning i summativ och formativ mening beskrivas som komplement till varandra (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), eller att definitionen av formativ bedömning är 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 framhåller vidare att det i praktiken rör sig om olika tolkningsled, dels om förmågan att omsätta styrdokument i uppgifter och samla in material om elevernas kunskaper, dels om att dra slutsatser om elevens kunskaper utifrån insamlat material (jfr Bennet, 2011). Att bedömning i formativ mening omfattar olika tolkningsled och är dubbelriktad, både för elev och lärare, exemplifieras enligt följande:

/.../ att identifiera elevers framsteg och svårigheter och att ge eleverna råd som gör det möjligt för dem att utveckla sitt lärande av ett specifikt innehåll, samtidigt som det handlar om att få syn på vad läraren, som en konsekvens av bedömningen, behöver göra för att utveckla sin undervisning. (Lindberg, 2011, s. 244)

Det finns vidare studier som fokuserar lärarnas bedömning i form av sambedömning, där lärare tillsammans genomför eller diskuterar bedömning och/eller betygssättning. Studier som fokuserar barns och elevers upplevelser av bedömning, deras bedömning av varandra, eller barns och föräldrars bedömningar av lärare är mer sällsynta (jfr Alasuutari, Markström & Vallberg Roth, 2014; Danmarks Evalueringsinstitut, 2010; Giota, 2006; Törnvall, 2001). I den här artikeln är förskollärare huvudaktörer, även om också barn, föräldrar och andra aktörer berörs och kan vara delaktiga i bedömnings- och dokumentationspraktikerna.

När det gäller formativ bedömning för yngre barns lärande uttrycks problem i förhållande till att deras begränsade läs- och skrivförmåga ger sämre möjligheter till deltagande i bedömnings- och dokumentationsprocesserna (Bath, 2012; Garrick m.fl., 2010). Verbal och metakognitiv förmåga för 1-5-åringar är en annan faktor som kan spela in (jfr Pettersvold & Østrem, 2012). Vidare är målstyrningssystemen olika för skiftande skolformer. Bedömningsbegreppen summativ och formativ har inte företrädesvis utvecklats i förhållande till de yngsta barnens lärande eller till den svenska förskolans målstyrningssystem, med mål att sträva mot för verksamheten, utan begreppen har främst utvecklats i förhållande till mål och kunskapskrav att uppnå på individnivå. Trots detta finns det spår av bedömningar med både summativa och formativa drag, tillsammans med andra former av bedömningar i materialet som presenteras i artikeln. I detta avsnitt har *bedömning* som ett av artikelns huvudbegrepp behandlats, i nästkommande avsnitt fokuseras artikelns andra huvudbegrepp som är dokumentation.

Dokumentation och styrning genom dokumentation

I vid bemärkelse kan ordet *dokumentera* betyda att insamla och sammanställa information. Dokumentation kan vara både digital och analog och inbegripa videofilm, foto, anteckningar, observationer, intervjuer, ljudupptagningar, et cetera (jfr Eidevald, 2013). Dokument är med andra ord någon form av registrerade objekt. Den italienska filosofen Ferraris (2013) ger dokumentation en central position i en ontologi om den sociala verkligheten som han kallar *Documentality* ("Dokumentalitet"). De sociala objekten (som rör mer än en person) är intimt bundna till *registrering*. Ferraris argumenterar för att kollektiv intentionalitet placeras i dokument och att sociala handlingar regist-

reras genom någon form av stöd på papper, elektroniska dokument, eller som avtryck och minnen. "När de fysiska dokumenten lagras, bibehålls de också i vårt kollektiva 'minne' vilket är nödvändigt för att skapa och vidmakthålla den sociala ordning som ett komplext samhälle kräver" (Asp Onsjö, 2011, s. 42). Dessa kollektiva minnen och spår kan ses som mentaliteter, ett slags övergripande tankekomplex som formar samhällets sociala villkor. Dokument utgör med andra ord fundamentala element i samhället. Dokument kan vidare ses som socio-materiella aktörer/agenter och ting i sig, vilket innebär att dokument inte ses som passiva instrument och verktyg. I artikeln ses dokument snarare som aktiva deltagare och medaktörer i samhandlingar i förskolornas dokumentationspraktiker. Dokumenten deltar och formar vårt fokus, våra bedömningar och vårt meningsskapande. Dokumentationen kan därmed tolkas som medaktörer i vad som kan kallas socio-materiella (eller materiellt-diskursiva) relationer och livsvillkor (Lenz Taguchi, 2012).

Dokumentalitet kan ha innebörden av en sanningens politik (Steyerl, 2003). Dokument kan användas av olika parter för att tillfälligt visa eller bevisa något och har ofta karaktären av att vara utlösare för åtgärder. Dokumentet kan uttrycka vad som är ofattbart, outtalat och okänt och därmed skapa en möjlighet för förändring. Begreppet *dokumentalitet* är förknippat med *governmentality* – styrningsmentalitet (jfr Alasuutari, Markström & Vallberg-Roth, 2014). Kollektiva maktprocesser som styr tankar, känslor och beteenden i vissa bestämda riktningar, som vanligtvis inte är ifrågasatta, kan sammanfattas under begreppet styrningsmentalitet (Foucault, 2008). En viktig sida av styrningsmentaliteten är styrning på avstånd och människans vilja att aktivt styra sig själv. Denna vilja till självreglering gör att vi själva bidrar till att bli de subjekt, exempelvis reflekterande och ansvarstagande samhällsmedborgare, som vi förväntas bli. Med utgångspunkt i ett dokumentalitetsperspektiv kommer själva *registreringen* i förgrunden. Registrering kan ses som en socio-materiell handling där denna artikel betonar socio-sidan i relationen. Systematisk registrering och dokumentation utgör då grunden för regleringen av barns, föräldrars och lärares liv. Olika sätt att registrera, oavsett om det är skriftligt eller i form av ljud och symboler, konstruerar och uppför olika versioner av verkligheten som uttryck för styrning och makt. Alla bedömningar utformas från någon position, något intresse och perspektiv och ingår därmed i kampen om hur verkligheten konstrueras och uppförs.

METOD, MATERIAL OCH ANALYS

Artikeln syftar till att beskriva och analysera bedömning i förskolors dokumentation från ett didaktiskt perspektiv. Analysenheten som studeras är bedömning i förskolors dokumentation som fenomen, begrepp och reg-

lering. Materialet som analyseras utgör exempel hämtade från tre förskolor i södra Sverige. Generering av materialet gjordes i två kommuner 2011 och består av både dokument och intervjuer. Intervjuerna är semistrukturerade och fokuserar bedömning och dokumentation utifrån didaktiskt orienterade frågor. I artikeln är det företrädesvis dokumentanalysen som presenteras, men analys av utsagor från intervjuerna presenteras också. För intervju som metod har jag tagit intryck av så kallad *reflexiv intervjupraktik* (Alvesson, 2011) där det empiriska materialet ses som en källa till välinformerad inspiration för begreppsutveckling – empiri och teoretiska begrepp omtolkas i skenet av varandra (se avsnitt nedan om abduktiv analys).

Urvalet bestod av tre förskolor belägna i en förortskommun och en stadskommun, inkluderat stadsdelar med relativt hög respektive låg andel invånare med migrationsbakgrund. Vid urvalet inventerade jag förskolors webbsidor i olika områden i stads- och förortskommuner. Jag sökte efter variation av dokumentationsformer. Vid en förfrågan ställd till förskolornas rektorer/förskolechefer fick jag positivt svar från tre förskolor. En förskola var Reggio Emiliainspirerad och arbetade, enligt webbsidan, med mycket dokumentation. Den andra förskolan var enligt webbsidan inriktad på barn som unika individer och arbetade med individuella utvecklingsplaner (IUP). Den tredje förskolan hade hälsoprofil och arbetade med portfolio, enligt webbsidan.

Jag tog kontakt med den person som uppgavs som kontaktperson på förskolans hemsida. Dessa var rektorer/förskolechefer. Jag skickade ett brev som inkluderade etiska aspekter såsom information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. Vid genomförandet av intervjuerna upprepades detta initialt och alla gav sitt samtycke till att delta och att intervjuerna registrerades med diktafon. Antalet intervjuade byggde på intresse att medverka. Sammantaget intervjuades 14 personer, inkluderat tolv förskollärare och två förskolechefer. Intervjuerna genomfördes vid två tillfällen vid respektive förskola både i grupp (med förskollärare och förskolechefer) och individuellt (med fem förskollärare) då förskollärarna närmare beskrev vilka dokumentationsformer som användes på respektive förskola. Varje intervjutillfälle varade mellan en till två timmar. I denna artikel ingår främst dokument och utsagor från de individuella intervjutillfällena då respektive förskolas dokumentationsformer beskrevs närmare av förskollärarna.

Analys, presentation och generalisering

Analys och ansats kan beskrivas i termer av dokument- och textanalys i en utvidgad hermeneutisk ansats (jfr Alvesson & Skoldberg, 2008; Silverman, 2011). Analys och tolkning skedde i växelverkan mellan teori och empiri, i en så kallad abduktiv analysprocess. Med abduktiv analysprocess avses att

en alterniering sker mellan teoriladdad empiri och empiriladdad teori, varvid båda successivt omtolkas i skenet av varandra (Alvesson & Sköldberg, 2008; Peirce, 1903/1990). Resultatet av den abduktiva analysen, som presenteras i de följande avsnitten, visar inslag av både empiri och teori. Abduktiva ögonblick i analysen kan vara att plötsligt se något alternativt, att upptäcka en "möjligvaro" som inte tidigare uppdagats:

Verkligheten är inte blott "det-här-och-nu-givna" (haecicitet) utan också det som skulle kunna förverkligas – och som nu förespeglar oss som blott en vag möjlighet /.../ (Peirce, 1903/1990, s. 31)

Det genererade materialet bearbetades och analyserades i förhållande till syfte, forskningsfrågor och i anknytning till teoretiska ingångar och begrepp (se ovan). Den abduktiva analysen pendlade mellan hel och del, mellan empirinära, öppen läsning-kodning och teorinära kategorisering. Konkret läste jag igenom, bearbetade och kodade materialet och i detta skede sökte jag efter framträdande spår i form av ord, formulefingar och teman (som underrubriker i presentationen). Analysen utföll i olika former av dokumentation och bedömning med skiftande teoretisk bas och relation till reglering (se avsnitt med rubriker om olika former av dokumentation och bedömning i fokus). Den abduktiva analysen pendlade mellan upptäckt och bekräftelse i data (Peirce, 1903/1990) – mellan data som dels tolkades vara i linje med, dels utmanade teoretiska och begreppsliga ingångar – vilket möjliggjorde öppnande för alternativa begrepp. Analysen utmynnade därigenom i ett alternativt bedömningsbegrepp (se avsnitt med rubriken *Summativ, formativ eller transformativ bedömning?*).

Först följer en presentation av resultat med dokumentationsformer i fokus. Sedan presenteras olika bedömningsformer som är invävd i dokumentationen med skiftande teoretisk bas och relation till reglering. Även om den didaktiska formfrågan är i fokus integreras och länkas analysen och presentationen även i viss mån till dokumentationens och bedömningens innehåll, aktörer och funktioner. Presentationen för respektive bedömningsform följer analysystemat med att bedömning i dokumentation både kan stödja och vilseleda olika aktörer. Det flertydiga temat flätas av utrymmesskäl främst in i bedömningsavsnitten. Att bedömning och dokumentation kan ses som stöd och förstärkning baseras främst i bindande reglering som lag och läroplan, men också i vetenskapliga studier. Att dokumentation och bedömning kan försvaga eller vilseleda baseras främst i kritisk forskning, men kan också relateras till tvingande målstyrning när det gäller tolkningen av att vissa bedömningsformer inte är förenliga med nationell policy. I samman-

hanget redovisas också kritisk reflektion med hänvisning till referenser som problematiserar, synliggör motsättningar och statligt beskydd av vissa dokumentationsformer.

När det gäller generalisering kan logiken i en *situerad generalisering* anföras, som innebär att resultatet snarare tillhandahåller alternativa perspektiv och begrepp än en sanning (Larsson, 2009). Detta är en ansats som är resonerande, prövande och sensitiv och där läsaren tolkar i vad mån resultatet kan ge vägledning i liknande fall, situationer och kontexter utanför denna studie. Generaliseringen är situerad i bemärkelsen att den inte kan förutses utan sker genom igenkännande, det vill säga när läsaren kan känna igen identifierade bedömningsformer och dokumentationspraktiker som beskrivs i artikeln och kan använda resultat och begrepp som redskap i sin praktik (jfr Larsson, 2009).

OLIKA FORMER AV DOKUMENTATION I FOKUS

På samtliga förskolor i studien visar det sig förekomma en bred variation av dokumentationsformer, vilket inte framgick av förskolornas webbsidor. Samtidigt som varje förskola betonar *en* dokumentationsform framför andra, kan de arbeta med en mängd, omkring sex till tio, olika dokumentationsformer.

En förskola har en Reggio-Emiliainspirerad profil. Förskolans dokumentation genomförs på olika sätt med skiftande tekniker och fokus. Det kan gälla det enskilda barnet eller gruppen som dokumenteras med video, diktafon, digitalkamera eller med papper och penna. En framträdande form av dokumentation är pedagogisk dokumentation, inkluderat ett internt utvecklat observationsprotokoll, ämnat för pedagogerna, med fyra punkter: "Vad säger barnen? Vad gör barnen? Vad säger de vuxna?" samt "Reflektion". Även om pedagogisk dokumentation betonas arbetar en också med SET (standardiserat program för social och emotionell träning, utifrån utvecklingspsykologisk grund, utvecklat av leg. psykoterapeut och med. dr. Kimber, 2011), StegVis (ett externt utvecklat amerikanskt program för socio-emotionell utveckling för 4-6-åringar, som påstås vara evidensbaserat och spritt över flera kontinenter⁴), individuella utvecklingsplaner, föräldraenkäter och elektronisk dokumentation (dokumentation som publiceras på webben). I den här förskolan framträder innehållet i dokumentationen med fokus på skapande verksamhet (aktiviteter med lera och att måla), naturkunskap, språk och socio-emotionell utveckling. Enkäter till föräldrar, som kan ses som kunder, kan röra sig om huruvida föräldrarna är nöjda i frågor

4 StegVis är ett program med tre huvudområden: empatiträning, impuls kontroll och problemlösning samt självkontroll som är spritt i många länder. Se: *Second Step* – USA, Canada (www.cfchildren.org)

som: "Hur blir du bemött på morgonen när du lämnar ditt barn? Hur blir du bemött på kvällen när du hämtar? Känner du att du kan påverka verksamheten?" Kundperspektivet blir extra tydligt i nedanstående utsaga⁵:

Förskollärare: Ja, vi har haft det vid ett par tillfällen, gjort enkäter till föräldrarna. /.../ Ja, det är klart som pedagog, som anställd pedagog av skattebetalarnas pengar; då har jag ju ett ansvar i mitt uppdrag /.../. Jag känner att man har ett ansvar, dels mot sig själv, dels mot skattebetalarna och gentemot kunden. Jag är väldigt mycket i kundperspektivet /.../. Alltså kunden har alltid rätt. Och det är ditt jobb att tillfredsställa det. /.../ Det finns massor av lagar och paragrafer som styr vårt arbete och det har jag ingenting emot. Men i stunden är det ändå kunden, det är barnet, det är familjerna som man måste betjäna så att dom blir nöjda.

I en andra förskola ses varje *barn som en unik individ* enligt förskolans webbsida. Pedagogerna uppges arbeta med varje barns individuella utveckling i form av individuella utvecklingsplaner (IUP). Vid genereringen av material visade sig förskolan arbeta med en variation av dokumentation som grovt sett ordnas i en för rektorsområdet gemensam form av så kallade barn- och pedagogpärmar. Pedagogpärmerna innehåller IUP-material, lathundar och "stegblad" med cirka 200 lärandeobjekt gällande språk, matematik, naturvetenskap, motorik och social utveckling. I pedagogpärmerna ingår också RUS (RelationsUtvecklingsSchema⁶) som är uppbyggt kring fyra områden: Relation till pedagogerna; Trygg i miljön; Relation till kamraterna; Benämna världen (dvs. barns språkliga utveckling). Pedagogisk dokumentation med mycket bilder och reflektionstexter för kollegor framträder också i materialet. I barnpärmerna, som ska vara tillgänglig för barnen, finns blad för beskrivning av barnet och barnets tema-/projektmaterial (exempelvis om språk, årstider, träd, det matematiska språket, kroppen och det sociala samspelet) inkluderat barns självbedömningar som: "Detta lärde jag mig mest om: Detta tyckte jag var roligast". Tillsammans med pedagogen väljer barnet ut allt som ska sättas i pärmerna som visar på dess utveckling och lärande.

Den tredje förskolan har en hälsoprofil och är certifierad för sitt miljöarbete och sin mathållning. I materialet framgår att pedagogerna arbetar med en variant av dokumentation men där portfolio är mest framträdande. Pedagogerna har utformat portfolion internt och den har en gemensam

5 När det gäller förskolors dokumentation i kund- och marknadsperspektiv, se vidare i summerande diskussion och i exempelvis Pettersvold och Østrem, 2012 och Vallberg Roth, 2014a och 2014b.

6 Se www.bibo.se/pages/rus.html, www.rusmodellen.se/

struktur på alla avdelningar som består av fem flikar med följande rubriker: "Jag, identitet, socialt" (självpporträtt en gång per termin), "Kunskap om eget lärande" (barnintervju, reflektioner och teckningar), "Språk och tänkande – talspråk och skriftspråk" (vad jag har lärt och hur jag har lärt), "Motorik – grov och fin" och "Matematik – taluppfattning, antalskonstans, begrepp och former". Förutom portfolio framträder dokumentation i anslutning till förskolans hälso- och miljöråd, exempelvis dokumentation rörande förskolans värdegrund som presenteras i termer av en "Kompisdag". Vidare arbetar olika avdelningar med standardiserade program som START (externt utvecklat program för socio-emotionell utveckling för 1-3-åringar, av psykologerna Löwenborg & Gislason, 2010), StegVis (se ovan) och TRAS (Tidig Registrering Av Språkutveckling, externt, norskt producerat material), samt föräldraenkäter, elektroniska fotoramar, dagbok, BVC-dokument (BVC-producerat material där bedömningen genomförs i förskola), specialpedagogisk dokumentation samt BRUK (statligt utvecklat och läroplansstyrt material som är en förkortning för Bedömning-Reflektion-Utveckling-Kvalitet). Dagboken är en daglig dokumentation med foto och text om vad som händer på avdelningen och som föräldrar kan ta del av. I den här förskolan kan innehållet främst tolkas vara inriktat på normer/värden, socio-emotionell utveckling och språk, även om också motorik och matematik tas upp. Exempel på värdegrundsarbete, som kompisdag, kretslopp och miljöarbete betonas.

Generellt framgår av det genererade materialet att det främst är barnen som blir dokumenterade och lärarna är relativt positiva till dokumentation. Förskollärarna talar mer om dokumentation som stöd än som styrning, med vad de uppfattar som barnens bästa för ögonen. Anledningen till att arbeta med dokumentation i förskolan kan vara att synliggöra och öka kunskapen och förståelsen för det enskilda barnets utveckling, förmågor och kunnande, samt för processer i barngruppen och lärandemiljön. Med stöd i dokumentation kan förskollärarna beskriva, berätta och visa vad barnet gör, säger, är intresserat av och har funderingar kring. I förskolan med Reggio-Emilia-inspirerad profil framförs också att dokumentation kan användas för att motverka cementerade föreställningar om barns kunskaper: "Vad kan barn om detta? Det kan ju jag omöjligt veta i mötet med barn. Då är jag ju där igen om jag aldrig dokumenterar då blir det ju dom här fasta cementerade bilderna som jag bildar mig de första fem minuterna". Dokumentation kan användas både för att stödja barn i behov av särskilt stöd och barn i behov av utmaningar. Vidare kan dokumentation användas för att ge föräldrar ökad insikt, utveckla kvaliteten i det pedagogiska arbetet samt för att kontrollera och ha ett bevis för vad som händer. På frågan varför en arbetar med dokumentation hänvisas också till förskolans reviderade läroplan och en förskollärare i förskolan med hälsoprofil säger vidare: "Svart på vitt på vad vi gör. Kvitto

på vad vi gör. Att det är viktigt för vår utveckling. Annars kan vi ju aldrig gå vidare om man inte ser." Sammantaget kan förskollärarna främst tolkas se dokumentation som ett redskap för professionalisering och stöd för att genomföra sitt uppdrag – ett redskap för att fånga och stödja barns perspektiv och lärande, samt involvera och informera föräldrar. Men förskollärarna kan också uttrycka tveksamheter i förhållande till att dokumentationsarbetet tar mycket tid och att de inte haft tillräckligt med reflektionstid för att analysera dokumentationen. I förskolan som enligt websidan ser varje barn som en unik individ uttrycker en förskollärare att "dom som jobbar jättemycket med dokumentation, barnen blir lidande på ett sätt då om man jobbar för mycket. Närvarande pedagoger är ju inte närvarande när jag sitter vid datorn". En annan förskollärare på samma förskola menar att "det som är viktigt för oss det är ju egentligen att reflektera med kollegorna, den reflektionen som jag upplever att vi inte har tillräckligt av". På en fråga om hur förskollärarna ser på kombinationen av de olika dokumentationsformerna svarar en förskollärare i förskolan med hälsoprofil "Vi har inte hunnit att reflektera så mycket". Sammantaget indikerar materialet ett behov av stöd för att kritiskt reflektera över dokumentation i förskolan.⁷

Nedan följer en presentation av bedömningsformer, som tolkas ha skiftande teoretisk bas och relation till reglering, som är invävda i dokumentationsformerna, StegVis⁸, TRAS, IUP (i pedagogpärm), portfolio (inkluderat barnintervju) och pedagogisk dokumentation. TRAS används i en förskola, medan StegVis och IUP förekommer i två förskolor. Portfolio och/eller pedagogisk dokumentation används i alla förskolorna och ett stödmaterial från Skolverket (2012) gällande pedagogisk dokumentation berörs också i följande avsnitt.

OLIKA FORMER AV BEDÖMNING I FOKUS

I detta avsnitt fokuseras frågan om vilka former av bedömning som kan framträda i förskolors dokumentation och hur de olika bedömningsformerna kan vara teoretiskt baserade och relaterade till reglering av förskola i Sverige. I förskolepraktikerna förekommer en vid variation av bedömningsformer som är invävda i dokumentationen och som kan tolkas ha skiftande teoretisk bas.

7 För ytterligare jämförelse mellan förskolornas dokumentationspraktiker hänvisas till Alasuutari, Markström och Vallberg Roth, 2014 samt till Vallberg Roth 2013, 2014a och 2014b.

8 Jag väljer StegVis som exempel på en dokumentationsform som baseras på en utvecklingspsykologisk grund, då den nämns i två förskolor. SET och START baseras också i utvecklingspsykologi.

Utvecklingspsykologiskt baserade bedömningar

Utvecklingspsykologiskt baserade bedömningar utgår från antaganden och fördefinierade normer om att barns färdigheter är åldersbestämda, inom områden som exempelvis språk, motorik och socio-emotionell utveckling (se t.ex. StegVis, 'START' och SET). Nedan exemplifieras StegVis:

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

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

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

Kunskapsinriktade och ibland graderade bedömningar med summativa drag

Det förekommer också *kunskapsinriktade* och ibland *graderade bedömningar* där läraren registrerar när barnen uppnår olika steg eller kunskapsmål enligt förutbestämda nivåer som: "behärskar, behärskar delvis eller behärskar inte (se t.ex. TRAS):

Kan barnet uttala ord med *k* och *g* riktigt?

Förstår barnet gradböjningar av en del adjektiv? (t.ex. mindre, kortare, längst störst)

(Espenakk, m.fl., 2003, s. 3)

När det gäller temat om att dokumentation och bedömning både kan stödja och vilseleda så påstås TRAS vara ett utmärkt vetenskapligt grundat redskap för att följa, analysera och stimulera barns språkutveckling och för att uppmärksamma de barn som behöver extra stöd i sin utveckling (Espenakk, m.fl., 2003). I ovanstående exempel framträder betygsliknande bedömningar (med summativa drag), i meningen att läraren bedömer och registrerar i vilken grad barnen behärskar kunnande i förhållande till förutbestämda påståenden om barns språk. Att göra graderade och nivåplacerande bedömningar kan, i likhet med utvecklingspsykologiska bedömningar, tolkas som mindre förenliga med nationell policy (jfr Pettersvold & Østrem, 2012; Skolinspektionen, 2012:7; Vallberg Roth, 2013).

Kunskapsbedömningar kan vidare exempelvis spåras i materialet från Pedagogpärmerna och IUP (jfr Hirsh, 2013) med lathundar/blad för kunskapsområden med cirka 200 lärandeobjekt rörande språk, matematik, motorik och naturkunskap; som exempelvis uttrycks i termer av att granska det egna samtalet, grundläggande begrepp, färg, geometrisk form, läge, räkneramsa, mätning, sortering, statistik, sannolikhet, fysikaliska experiment, fånga stor boll med bägge händerna, rita och klippa efter linje, med mera. Ett annat exempel på kunskapsbedömning är hämtat från ett samtal med förskollärare om portfolio i förhållande till barns kroppsuppfattning. Utsagan inleds med att förskolläraren hänvisar till den reviderade läroplanen:

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

Placeringen av dokumentet i barnets portfolio, utan reflektion om verksamhetsutveckling stärker inriktningen mot kunskapsbedömning på individnivå. Verksamhetsinriktad bedömning kan tolkas vara avsedd att utvärdera personalens input, hur förskolan arbetar med olika målområden i dokumentationsarbetet (t.ex. att förskolan ska sträva mot att varje barn utvecklar sin kroppsuppfattning). Bedömningen kan då vara inriktad på hur verksamheten kan förändras så att barnet vidare kan utmanas och växa. När det gäller *kunskapsbedömningar* kan de tolkas vara förenliga med läroplanen när de avser att bedöma barns *förändrade kunnande* inom läroplanens målområden, som inte är graderade och som är relaterade till de förutsättningar som verksamheten erbjuder och bidrar med (se Lpfö 98, reviderad 2010).

I sammanhanget kan bedömningar av tecken på barns förändrade kunnande, utifrån förutbestämda lärandeobjekt kopplat till möjligheter som erbjuds i verksamheten, exemplifieras med en studie baserad i variationsteori (Ljung-Djäf & Holmqvist Olander, 2012). Variationsteoretiska studier fokuserar variation av uppfattningar av ett visst lärandeobjekt och intresserar sig för vad som görs möjligt att urskilja i en undervisnings- och lärandesituation. I studien bedöms varje förskolebarns förändrade kunnande genom samtal och observation före och efter genomförandet av riktade lärandesituationer (initierade av förskollärare/studerande/forskare) runt förutbestämda lärandeobjekt, inkluderat hel-del, bokstäver-siffror och flera-flest. Barnens lärande bedömdes öka när undervisnings- och lärandesituationen erbjöd möjligheter att tydliggöra och urskilja kontraster. Enligt studien gav kunskapsbedömningarna lärarna information som behövdes för att designa framtida lärandesituationer baserade i barnets egna uppfattningar och tidigare kunskaper – lärande utifrån varje barns perspektiv (a.a.).

I föreliggande studies material berörs exempelvis något av kontraster och variation av uppfattningar utifrån lärandesituationer om begreppen cirkel-kvadrat och rund-kantig. I utsagan nedan framträder också spår av bedömning av tecken på barns förändrade kunnande om geometriska former, som dokumenterats under portfolions matematikfilik:

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

Något som ovanstående exempel också aktualiserar är att bedömning är en kommunikativ handling – det kan exempelvis gälla lärarens kommunikativa förmåga, tolkning och bedömning av samhandlingen och det som barnen kommunicerar i sammanhanget. Kommunikationen kan handla om att förstå vad som tilldelas särskilt värde och vad som erkänns som väsentlig kunskap i samspel och dokumentationspraktiker (jfr Emilson & Pramling Samuelsson, 2014; Insulander & Svärden Åberg, 2014).

Personbedömningar

I dokumentationspraktiken förekommer också personliga omdömen som kan tolkas vara personlighetspsykologiskt grundade. Dessa omdömen är ofta positiva som i följande exempel från en portfolio: "Lugn och harmonisk kille". *Personbedömningar* i systematisk dokumentation är en viktig fråga att uppmärksamma. Det finns inga personliga egenskaper, som lugn och harmonisk, uttryckta i skollag och läroplan och personbedömningar kan tolkas vara utan grund i förskolans läroplan (Vallberg Roth, 2012). Personlighetspsykologiskt baserade bedömningar kan, i likhet med ovanstående utvecklingspsykologiska bedömningar och graderade kunskapsbedömningar, tolkas som oförenliga med nationell policy.

Självbedömningar

På individnivå kan även *självbedömningar* exempelvis förekomma i barnintervju och relateras till metakognitiv teori. Det handlar då om individens förmåga att tänka om och bedöma sitt eget lärande, sina handlingar och sig själv som person, enligt följande dokumenterade barnintervju:

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

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

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

Vad vill du lära dig? *Rita text.*

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

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

Självbedömningar kan relateras till bedömningar i formativ mening och kan, i motsats till ovan identifierade psykologiskt baserade och kunskapsgraderade bedömningsformer, betraktas som förenliga med nationell policy (Vallberg Roth, 2012). I nationell policy får också portfolio som dokumentationsform uttryckligt stöd (Prop. 2009/10:165, s. 353). Men när det gäller analyssystemat om att dokumentation och bedömning både kan stödja och vilseleda, kan portföljpraktiken också studeras i ett kritiskt perspektiv. Då kan portfolio framhållas som en del i en dold läroplan inflett i talet om kunskapsutveckling och reflektion över det egna lärandet. Det kan tolkas röra sig om en självreglerande styrningsteknologi där barnen lär sig att uttrycka och vara generösa med sina privata sidor (jfr Foucault, 2008; Gustafsson, 2004;

Pettersvold & Østrem, 2012). Forskning som problematiserar dokumentation och bedömning tar upp konsekvenser som exempelvis kan gripa in i livet genom kartläggning och test (t.ex. Kampmann, 2005). Med införande av loggböcker, portfolio och individuella bedömningsverktyg sker ett aktivt arbete med att få det enskilda barnet att ta ansvar för eget lärande och för bedömning av egna prestationer. Det fordras en hög grad av självreflektion där barnen förväntas meddela sina överväganden, inre förnimmelser, känslor, hur de kan lära och vad de kan bli bättre på. Barn införlivar då 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).

Den systematiska dokumentationen och barns självbedömningar kan även problematiseras med stöd av neurovetenskaplig forskning. Forskningen antyder att området i pannloben, hjärnans beslutfattarcentrum utvecklas sent och inte är moget förrän efter 20-årsåldern (Giedd, 2007). Detta kan göra att exempelvis förmågan till impulskontroll, överblick, framtidsplanering, att sälla intryck och göra riskbedömningar inte är utvecklade hos barn och unga. Så barn kan tolkas erfara dokumentation och (själv)bedömning långt innan de har utvecklad förmåga att ha överblick, framtidsplanera, sälla intryck och bedöma risker. Frågan är om det med utgångspunkt i denna forskning exempelvis är önskvärt att arbeta med självvärderingar och standardiserade utvärderingar rörande impulskontroll för 4-5-åringar i förskola (se t.ex. StegVis).

Narrativa bedömningar

Portfolio och pedagogisk dokumentation kan vidare inkludera *narrativa bedömningar*, med andra ord bedömningar som är invävd i berättelser om barnen i läroprocesser både som individer och som grupp (jfr OECD, 2013). Narrativa bedömningar kan vara grundade i olika teoretiska inriktningar. Dokumentation och bedömning i portfolio kan exempelvis visa spår av både metakognitivt perspektiv med inriktning på barnens tänkande om sitt lärande och sociokulturellt perspektiv. Det sociokulturella perspektivet ser inte primärt lärande och kunskap som representationer i barnets "huvud", utan lärande som kontextuellt och situerat i relationen mellan individens kropp, medvetande, omgivning och artefakter (refererar till fysisk, idémässig och social verklighet, se t.ex. Säljö, 2011). Dokumentation i form av "lärande berättelser" (*learning stories*) kan vara inkluderade i portfolio (jfr Carr & Lee, 2012), dagböcker, IUP och pedagogisk dokumentation. En lärande berättelse kan kombinera foton och stödmaterial med berättelser som kan växla mellan individ- och gruppnivå och mellan kunskaps- och självbedömningar enligt följande:

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

Det är främst pedagogen som är aktör i formulerandet av ovanstående berättelse. Dessa berättelser kan vara sammansatta genom olika registreringstekniker som foto, text, ljudupptagningar et cetera. Narrativa bedömningar kan också framträda som gränsobjekt mellan olika institutioner (jfr Carr & Lee, 2012; Kimbell, 2013; Star & Griesemer, 1989), mellan förskola och hem, eller mellan förskola, skola eller barnavårdscentral (BVC). I narrativa bedömningar kan flera olika former av bedömningar flyta ihop i berättelsen. Förståelsen av bedömning som gränsobjekt kan också poängtera hur värderingar plockas upp och tas över från dem runtomkring, hur de mixas och transformeras – "assessment is overtaken" (jfr "Action is Overtaken" i Latour, 2005, s. 43). I följande exempel kan berättelsen i portfolion tolkas ge uttryck för både lärarnas, barnens och föräldrarnas röster i en mix av själv- och personbedömningar:

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

Narrativa och verksamhetsinriktade bedömningar

Berättelser om barnens lärande kan vidare reflektera både då-, nu- och framtid och som sådana kan de ses som exempel på formativt orienterade bedömningar – reflektioner och bedömningar över hur barn kan utmanas framåt (jfr Carr & Lee, 2012). Ett annat exempel på narrativ bedömning, sker mellan kollegor i arbete med pedagogisk dokumentation. Bedömningen som är nutids- och framåtblickande, kan sägas röra sig i ett socio-materiellt och potentiellt fält (jfr Dahlberg & Bloch 2006; Elfström, 2013). Exemplet nedan är hämtat från en intervju där förskolläraren beskriver arbetet med videofilm och pedagogisk dokumentation av barn i en aktivitet med lera på ett ljusbord:

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

Den pedagogiska dokumentationen i ovanstående exempel är riktad till kollegor och kan tolkas som en form av sambedömning mellan kollegor, men också en form där barn i grupp dokumenteras, samtidigt som enskilda barns intressen och handlingar beskrivs och bedöms ("Han har full koll på den"). Den socio-materiella relationen uppförs i samhandlingarna mellan barn, pedagoger, lera och ljusbord. Det potentiella fältet kan tolkas vara inriktningen i frågor som: "Hur ska man då tolka det? Hur ska vi nu utmana henne nästa gång? Hur gör hon då?" Dokumentationen och bedömningarna visar genom frågorna också spår av koppling till förutsättningar som ges i verksamheten eller hur barns kunskande och intressen utgör underlag för en förändrad verksamhetsutveckling. Så den narrativa bedömningsformen kan i ovanstående exempel tolkas glida över i *verksamhetsinriktade bedömningar* som kan vara sociokulturellt och relationellt grundade. Bedömningarna kan då vara inriktade på vilket innehåll, vilka konkreta situationer, utmaningar, lärandeprocesser och vilken miljö som kan ge barnet möjlighet att utvecklas och växa. Frågor kan inriktas på hur verksamheten påverkar barnet och hur verksamheten kan förändras för att stödja barnen. Verksamhetsinriktade bedömningar som är baserade i socio-kulturellt perspektiv kan tolkas vara formativt influerade (i förskolan utan förutbestämda kunskapskrav på individnivå) med inriktning på barnets intressen och frågor, vilket lärarstöd och vilken lärandemiljö som barnet behöver för att växa (jfr också verksamhetsteoretiskt perspektiv, organisation och förändring i Alnervik, 2013).

Spår av bedömningsformer i de tre förskolornas material

I materialet från de tre förskolorna framträder spår av bedömningsformer som kan sammanställas enligt nedanstående tabell. Sammantaget framträder en mångfald av bedömningsformer med skiftande teoretisk grund på alla förskolorna, som både kan tolkas vara förenliga med och utgöra spänningar i förhållande till reglering av förskola i Sverige. Kunskapsbedömningar, självbedömningar, narrativa och verksamhetsinriktade bedömningar kan tolkas vara förenliga med reglering och förekommer i alla förskolorna. Utvecklingspsykologiskt baserade bedömningar, exempelvis i StegVis som nämns som material i förskola med Reggio-Emiliainspirerad profil och i förskola med hälsoprofil, och graderade kunskapsbedömningar (TRAS) i förskola med hälsoprofil, samt personbedömningar (portfolio) i förskola med barn som unika, kan tolkas som mindre förenliga med reglering av förskola i Sverige.⁹

Tabell 1. Spår av bedömningsformer med skiftande teoretisk bas i de tre förskolornas material.

	Förskola		
	Reggioprofil	Unika barn	Hälsoprofil
Utvecklingspsykologiska bedömningar	X		X
Graderade kunskapsbedömningar			X
Kunskapsbedömningar	X	X	X
Personbedömningar		X	
Barns självbedömningar	X	X	X
Narrativa/ Verksamhetsbedömningar	X	X	X

Att värdering och bedömning med skiftande teoretisk bas är invävda i dokumentationspraktiker, utan att det påpekas eller problematiseras, kan också exemplifieras genom några utdrag hämtade från Skolverkets (2012) stödmaterial om pedagogisk dokumentation. Nedan behandlas därvid frågan om hur bedömningsformer kan tolkas vara teoretiskt baserade och relaterade till reglering av förskola utifrån ett statligt, normativt dokument.

⁹ Observera att tolkningen inte bygger på hur de olika materialen används i praktiken utan på en tolkning av materialens teoretiska bas i förhållande till reglering av förskola i Sverige.

Bedömning i Skolverkets stödmaterial för pedagogisk dokumentation

I Skolverkets stödmaterial (2012) presenteras pedagogisk dokumentation med dess teoretiska utgångspunkter som ett relationellt arbetsverktyg. "Lärandet ses inte längre som en individuell, isolerad och oberoende aktivitet, utan snarare som något som är sammankopplat med den omgivande miljön och med andra människor" (s. 10). Teoretiska utgångspunkter för pedagogisk dokumentation kopplas i sammanhanget till posthumanistiska forskare som fysikern Barad (2012). Pedagogisk dokumentation bygger i Skolverkets stödmaterial på ett icke-linjärt, rhizomliknande ideal:

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

Samtidigt som det är det relationella och tingen som aktörer/agenter som betonas i Skolverkets skrift ovan, är det individernas kunskap, färdighet och kompetens i samhandling med materiella ting som bedöms. Det är barnens tecken på lärande och kunnande i relationerna och samhandlingarna som bedöms. I följande utdrag är det förskolläraren eller "medforskaren" som bedömer tecken för barnens utforskande och kunnande som ett pågående tillstånd av ett så kallat "annorlundablivande i sig själv". Utdraget kan tolkas exemplifiera en narrativ bedömning, vilken växelspelar mellan förskollärarens bedömning av barns samhandling som "lerutforskande barn" och ett barns självbedömning när barnet säger "att hon älskar lera":

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

I Skolverkets stödmaterial (2012) hänvisas till läroplanen i meningen att "Skriften är en del i Skolverkets arbete med att ge förskolor stöd i att arbeta med förskolans reviderade läroplan" (s. 3). Det är intressant att spänningar kan anas mellan olika teoretiska positioner för bedömning som spårats dels

i denna studies material och i Skolverkets stödmaterial (2012), dels i relation till bindande styrdokument (läroplan och skollag), vilket belyses i nästa avsnitt.

Studiens material, statens stödmaterial och bindande styrdokument – spänningar och alternativ

I studiens material är bedömningar, som är psykologiskt, variationsteoretiskt och sociokulturellt baserade, antropocentriskt orienterade (med människor i centrum) och företrädesvis målinriktade/linjära i förhållande till förutbestämda mål/utvecklingssteg/standarder/lärandeobjekt. Bedömningar av lärande i socio-materiell samhandling är teoretiskt baserade i posthumanism eller postkonstruktionism (Barad, 2012), en icke-antropocentrisk position inriktad på icke-linjära, ej förutbestämda (rhizomatiska) processer. När det gäller analysystemat om att bedömning i dokumentation både kan stödja och vilseleda, kan idémässigt motstridiga drag utläsas mellan demokratiska anspråk i läroplan och bindande styrdokument och det föreskrivna rhizomatiska idealet i stödmaterialet för pedagogisk dokumentation (Skolverket, 2012). Detta i meningen att rhizom kan beskrivas som "både det bästa och det värsta" (Deleuze & Guattari, 1987, ss. 9-10) och i sammanhanget nämner Deleuze och Guattari "fascism" (a.a., s. 9). Om vi tänker oss att den svenska läroplanens mål att sträva mot går i en demokratisk riktning, då kan all form av växande i motsatt riktning, en icke-demokratisk riktning, tolkas vara oacceptabel. Men med det rhizomatiska idealet kan både en demokratisk och icke-demokratisk riktning bli potentiellt möjlig, eftersom rhizomer kan växa och breda ut sig i alla möjliga riktningar. Det rhizomatiska idealet är således ett av staten föreskrivet ideal som också kan tolkas ha en inbyggd icke-demokratisk möjlig kraft och riktning, som kan strida mot demokratiska anspråk i läroplan och bindande styrdokument (Vallberg Roth, 2013). Vidare reglerar målstyrningen antropocentriska och centrerade subjekt, vilket kan tolkas som barn i centrum, medan det rhizomatiska idealet bygger på icke-antropocentriska, de-centrerade och samkonstituerade subjekt där barn inte är i centrum (a.a.).

Broström (2012) formulerar en ansats som kombinerar didaktiska bildningsideal, influerade av Klafki, med postmoderna ideal, influerade av Barad, Deleuze, Dahlberg och Lenz Taguchi. I småbarnsfostran och omsorg har det under de senaste åren, enligt Broström, funnits en tendens att begränsa den pedagogiska praktiken till en skolförberedande (linjär) verksamhet. Broström menar att det är viktigt att forskare och praktiker inom förskolefältet analyserar och reflekterar över denna tendens och överväger att utveckla en alternativ ansats, en "Kritisk barnehavepedagogik och didaktik". I sammanhanget kan ett alternativt bedömningsbegrepp dels baseras i förelig-

gande artikels presenterade bedömnings- och dokumentationspraktiker, dels formuleras med hänvisning till Broströms ansats – ett bedömningsbegrepp som kan inkluderas i en kritisk didaktik mellan linjära och icke-linjära ideal (jfr Vallberg Roth, 2013). Detta alternativa bedömningsbegrepp fokuseras i nästa avsnitt.

SUMMATIV, FORMATIV ELLER TRANSFORMATIV BEDÖMNING?

I det här avsnittet fokuseras frågan om vilka bedömningsbegrepp som kan spåras och formuleras som alternativa i relation till förskola i Sverige? I studiens material kan bedömning och dokumentation ha både summativa och formativa drag, men uttrycks mer som att stödja än att kontrollera. Det är mer av processer än produkter som är i fokus – ”att se barns läroprocesser /.../ den färdiga produkten är inte det viktiga, utan det är vägen dit som är viktig”. Sammantaget ligger tonvikten inte vid rätta eller felaktiga svar eller vid barnens brister och svaga sidor, utan snarare vid att uppmärksamma barns utveckling, framsteg och starka sidor. I sammanhanget säger lärare sig vara nyfikna på, att de lyssnar, ser, möter, utmanar och erbjuder lärande erfarenheter.

Förskollärare tycks företrädesvis bedöma på egen hand eller tillsammans med kollegor. Bedömningen är inte företrädesvis riktad mot förskollärarna själva och personalens ”input”, utan mot barnen. Förskollärarna bedömer var barnet befinner sig i sin utveckling, barns intressen och kunskaper. Särskilt i en förskola framträder betoning på hur barnet kan utmanas och gå vidare i förhållande till verksamhetens förutsättningar. Tendens till summativ och betygsliknande bedömning kan exempelvis förekomma i anslutning till TRAS, där läraren kan registrera i vilken grad barnen behärskar olika och på förhand formulerade kunskaper. Bedömningen kan vidare ske både tillsammans med föräldrar och barn och som sambedömning mellan lärare och röra sig mellan institutioner (som BVC, förskola och skola, se vidare Vallberg Roth, 2014b). Även om bedömning som är inbyggd i dokumentationsarbetet inte alltid direkt involverar barnet eller kommuniceras direkt i situationen till barnet (jfr formativ bedömning), finns det inslag där barn involveras i självbedömning (t.ex. i portfolio och pedagogisk dokumentation).

Begreppen bedömning i *summativ* och *formativ* mening (t.ex. Bennet, 2011; Black & Wiliam, 2009; Scriven, 1969) har företrädesvis utvecklats i förhållande till styrsystem med mål och kunskapskrav för den studerande att uppnå och opererar främst i skolformer på lokal nivå. Bedömningsbegreppen har inte främst utvecklats i förhållande till den svenska förskolans målstyrningssystem, med mål att sträva mot för verksamheten, utan mål och

kunskapskrav att uppnå på individnivå. Vidare artikulerar begreppen *summativ* och *formativ* främst en relation till mänskliga aktörer i skolan. Begreppen fokuserar inte företrädesvis bedömning i samhandling mellan mänskliga och materiella aktörer/agenter (i posthumanistisk/postkonstruktionistisk mening) i nätverk mellan förskola och andra miljöer också utanför skola, som hem och BVC. Begreppen *summativ* och *formativ* kan inte härbärgera studiens förekommande bedömningsformer och är inte fullt ut gångbara i förskolan. Istället öppnas för och prövas begreppet *transformativ bedömning* (Vallberg Roth, 2012).

Transformativ bedömning ses som en rörelse mellan det linjära och det icke-linjära (i posthumanistisk/postkonstruktionistisk mening). Den linjära bedömningen är inriktad på bedömning av tecken på lärande och kunskap som vetter mot det förflutna, eller som är planerat och målinriktat, och/eller i förhållande till avsikter med utbildning som är fördefinierade. Begreppen *bedömning* i *summativ* och *formativ* mening kan i sammanhanget mer tolkas artikulera linjär än icke-linjär bedömning (se t.ex. Bennet, 2011; Black & Wiliam, 2009; Scriven, 1969). Den icke-linjära bedömningen är orienterad mot en framtid som ännu inte kan förutses, en i stunden komplex och öppen förståelse av samhandling som kan relateras till Osberg och Biesta (2010), enligt följande:

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

I nedanstående exempel kan transformativ bedömning tolkas som omformande växelspel mellan linjär (målinriktad) och icke-linjär och mellan punktuell och processuell bedömning. Vidare exemplifieras integrativa didaktiska frågor gällande växelspel mellan form, innehåll, aktörer och funktioner i förskollärarens utsaga. Förskolläraren (vem/aktör) talar om skillnaden mellan behovet av att å ena sidan punktuellt observera (hur/form) enskilda barns (vem/aktör) språk (vad/innehåll), för att kontrollera (varför/funktion) vad barnet kan för ord (vad/innehåll). Å andra sidan talar förskolläraren (vem/aktör) om att processuellt dokumentera (hur/form) för att synliggöra (varför/funktion) vad som händer i nuet, ett slags utforskande av natur (vad/innehåll), när en grupp barn bestående av fyra ettåringar (vem/aktör), släpps in i ett rum där förskolläraren placerat en stor skål på golvet som är fylld med rödfärgade isbitar (vem/vilka – också med material som aktörer/agenter):

Förskollärare: Jag måste ju verkligen veta, dom här 20 barnen, Pelle är så språkligt, Muhammed är så språkligt, den är si språkligt eller vad det nu än är. Här har vi ett barn som inte talar alls. Jag får faktiskt observera lite, jag får hålla mig lite i närheten och observera och se, utmana. Vad kan det här barnet för ord? Kan det något ord överhuvudtaget? Speciellt vi i detta område, med 90 till 95 procent invandrare. Vi har ju massor med föräldrar och barn – dom kan inte svenska språket, men dom kan andra saker. Men vi måste ju ändå ha koll. Och det är klart den typen av observation eller dokumentation, den blir ju lite annorlunda än om jag som pedagog har /.../ nu har jag fryst in isbitar. Och jag har färgat dom röda med karamellfärg och lagt dom i en stor skål och satt den på golvet. Och nu tar vi in fyra ettåringar. Nu ska jag bara titta och se vad som händer här. Alltså det blir ju en annan typ, det är inte mer eller mindre viktigt.

Transformativ bedömning kan också inkludera och uttrycka bedömningspraktikers omformande växelspel mellan olika nivåer, som mellan individ, grupp, verksamhet, institution och samhällelig nivå. Även om alla nivåer kan ses som integrerade i nätverk (Vallberg Roth, 2012, 2013, 2014a, 2014b), kan bedömning i dokumentation framträda som *gränsobjekt* på och mellan mikro- (som individ- och grupp-nivå), institutionell- (mellan institutioner som förskola, hem, skola och BVC), kommunal nivå (mellan huvudmän, chefer och nyckelaktörer) och makro-nivå (stat, vetenskap, marknad och civil sfär). Gränsobjekt avser registrerade/dokumenterade objekt som utgör en länk i och mellan praktiker på olika nivåer. Bedömning i dokumentationen kan som gränsobjekt då fänga och artikulera att det inte rör sig om ett isolerat fenomen och praktik på en nivå, utan att bedömning i dokumentation kan röra sig i relationella fält över gränser på och mellan olika nivåer (jfr Middleton & Baartman, 2013). Gränserna är porösa och perforerade och bedömningarna i dokumentationen är vare sig helt åtskilda eller totalt överlappande. Bedömningarna överförs, mixas och transformeras när de glider över gränserna mellan olika praktiker och nivåer. Av utrymmesskäl kan jag emellertid inte vidareutveckla alla nivåerna i denna artikel (se vidare Vallberg Roth, 2012, 2013, 2014a, 2014b).

När det gäller temat om att dokumentation och bedömning både kan stödja och vilseleda, diskuterar Andersen Østergaard, med flera (2008) på ett mer generellt plan om det ens är möjligt att dokumentera lärande (jfr Biesta, 2011). En kan hävda att lärande och läroprocesser är otillgängliga, icke möjliga att iaktta och immateriella, såsom idéer, lukter och smaker. Lärande kan i den meningen inte registreras. Olika former av dokumentation i förskola bygger på registrering av *tecken för lärande* och författarna menar då att det

finns inbyggt en omfattande mångfald av tolkningsmöjligheter. Detta kan exempelvis jämföras med förskollärare som ser dokumentation som bevis – ”Svart på vitt på vad vi gör. Kvitto på vad vi gör”. Enligt Andersen Østergaard, med flera (2008) konstruerar iakttagaren vilken mening som den eller det registrerade ska tillskrivas. Vidare anføres att registreringen osynliggör stora delar av kontexten och reducerar personerna och kan dessutom fabricera, försköna och vilseleda (jfr Löfdahl & Pérez Prieto, 2009). Som gränsobjekt kan registreringen då tolkas fungera som projektionsytor för transformering och aktörers skiftande föreställningar och intressen.

TRANSFORMATIV BEDÖMNING I FÖRSKOLORS DOKUMENTATION – SUMMERING

I materialet från förskolor som genererades 2011 tycks varje förskola arbeta med en mängd olika dokumentationsformer. Samtidigt som varje förskola betonar *en* dokumentationsform, kan de arbeta med omkring sex till tio olika dokumentationsformer. I materialet framträder olika bedömningsformer med skiftande teoretisk bas och relation till reglering såsom utvecklingspsykologiskt baserade bedömningar, graderade kunskapsbedömningar och personbedömningar (som kan tolkas som mindre förenliga med nationell policy), samt kunskapsbedömningar, självbedömningar, narrativa och verksamhetsinriktade bedömningar. Även om både drag från summativa och formativa bedömningsbegrepp kan spåras är det genomgripande svaret på frågan om vilka alternativa bedömningsbegrepp som kan formuleras *transformativ bedömning*.

Transformativ bedömning (Vallberg Roth, 2013) är ett begrepp som kan beskriva och fånga de komplexa bedömnings- och dokumentationspraktikerna som framträder i studiens material. Alla bedömningar kan utformas och omformas från olika intressen, perspektiv och praktiker och ingår därmed i kampen om hur verkligheten och individers möjligheter konstrueras och uppförs. Transformativ bedömning kan som gränsobjekt växelspela mellan olika teoretiska riktmärken och sammanfogningar inkluderat influenser från psykologiska, variationsteoretiska, sociokulturella, marknads-ekonomiska (mål-resultat-kvalitet inriktat på kunder) neurovetenskapliga och posthumanistiska teoribildningar. Sammantaget kan transformativ bedömning röra sig mellan antropocentriska och icke-antropocentriska positioner. Vidare kan transformativ bedömning ses som omformande och samspelande bedömning i rörelse mellan olika aktörer, former, innehåll och funktioner. Bedömningen kan spåras mellan olika nivåer i komplexa nätverk (Vallberg Roth, 2013, 2014a, 2014b) och ses som växelspelande mellan linjär och icke-linjär bedömning.

AVSLUTANDE REFLEKTION

Professionella behov, som nämndes i inledningen, kunna identifiera och motivera sina bedömningar och val av dokumentationsformer och kritiskt reflektera över bedömningarnas kunskapsbas. En fråga som väcks ur studiens material är om professionella får tid att reflektera och får stöd att utveckla sin kompetens inom detta område. I Skolverkets (2012) stödmaterial exemplifieras företrädesvis barn, förskollärare och forskare som är positiva till en speciell dokumentationsform, nämligen så kallad pedagogisk dokumentation. Genom Skolverkets stödmaterial har pedagogisk dokumentation utifrån posthumanistisk grund fått statligt beskydd, samtidigt som mål i bindande styrdokument dels är humanistiskt grundade, dels är inriktade på flera dokumentations- och utvärderingsmetoder. En fråga som också väcks är om stödmaterialet ger stöd i att kritiskt uppmärksamma att dokumentations- och bedömningspraktiker å ena sidan kan bemyndiga, stödja och förstärka, men å andra sidan kan försvaga, vilseleda och begränsa barn, föräldrar och lärare (jfr Grieshaber & Hatch, 2003; Vallberg Roth, 2012, 2013, 2014a, 2014b). I förhållande till ett kritiskt-didaktiskt perspektiv är en vidare fråga om barnen får något stöd i att grundlägga en nyfiken och kritiskt frågande hållning till systematisk dokumentation och bedömning.

När det rör dilemmat som uttrycks i introduktionen gällande reglering av svensk förskola, kan transformativ bedömning prövas i förhållande till att systematisk bedömning på individnivå, transformerar till mål att sträva mot för verksamheten i förskolan. Bedömningen kan då röra sig från att genom systematisk dokumentation följa tecken på barns kunnande på individnivå, till en verksamhetsinriktad bedömning över vad som behöver förändras, gällande exempelvis innehåll, material, grupp, tid och utrymme för kommunikation och samhandling, för att barnet ska utmanas och växa i riktning mot läroplanens mål att sträva mot.

Slutligen vill jag betona att transformativ bedömning inte är avsett att vara ett föreskrivande begrepp (jfr föreskrivet ideal i Popham, 2008). Det kan tolkas vara ett möjligt begrepp som kan erbjuda stöd för kritiskt tänkande och alternativa tolkningar i förskolans komplexa dokumentations- och bedömningspraktiker. Ett begrepp som är under prövning.

REFERENSER

- Alasuutari, M., Markström, A.-M. & Vallberg Roth, A.-C. (2014). *Assessment and documentation in early childhood education*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Alnervik, K. (2013). "Men så kan man ju också tänka!": *Pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan*. Doktorsavhandling. Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Alvesson, M. (2011). *Intervjuer: Genomförande, tolkning och reflexivitet*. Stockholm: Liber.
- Alvesson, M. & Sköldberg, 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.
- Asp Onsjö, L. (2010). *Dokumentation, föräldrainflytande och motstånd*. Seminarium vid konferensen "Barndom och ungdom i förändring (BUIF) Välfärdsstat i omvandling: Reglerad barndom och oreglerlig ungdom?" 2010-10-28/29, Malmö högskola.
- Bath, C. (2012). 'I can't read it; I don't know': Young children's participation in the pedagogical documentation of English early childhood education and care settings. *International Journal of Early Years Education*, 20(2), 190–201.
- Barad, K. (2012). Posthumanistisk performativitet: Mot en förståelse av vad material betyder (översättning av Martin Hultman). I C. Åsberg, M. Hultman & F. Lee (red.), *Posthumanistiska nyckeltexter* (ss. 77–88). Lund: Studentlitteratur.
- Bennet, R.E. (2011). Formative assessment a critical review: *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25.
- 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*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.

- Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. In R. W. Tyler (Ed.), *Educational evaluation: New roles, new means: The 68th yearbook of the National Society for the Study of Education (part II)* (Vol. 68, no 2, pp. 26–50). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Broström, S. (2012). Curriculum in preschool: Adjustment or a possible liberation? *Nordic Early Childhood Education Research*, 5(11), 1–14.
- Carr, M. & Lee, W. (2012). *Learning stories: Constructing learner identities in early education*. London: Sage.
- Dahlberg, G. & Bloch, M. (2006). Is the power to see and visualize always the power to control? In T. S. Popkewitz, K. Petersson, U. Olsson & J. Kowalczyk, J. (Eds.), *"The future is not what it appears to be": Pedagogy, genealogy and political epistemology* (pp. 105–123). Stockholm: HLS Förlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2010). *Børns perspektiver på sprogurderinger i daginstitutioner*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus*. Minneapolis; MN: University of Minnesota Press.
- Eidevald, C. (2013). *Systematiska analyser för utvärdering och utveckling i förskolan – Hallå, hur gör man?* Stockholm: Liber.
- Elfström, I. (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring – pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet, Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen.
- Elfström Pettersson, K. (2013). *Playing a part in preschool documentation: A study of how participation is enacted in preschool documentation practices and how it is affected by material agents*. Licentiatuppsats. Linköping/ Norrköping: Linköpings universitet.
- Emilson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2012). Jakten på det kompetenta barnet. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(21), 1–16.
- Emilson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2014). Documentation and communication in Swedish preschools. *Early Years*, 34(2), 75–187.
- Englund, T., Forsberg, E. & Sundberg, D. (red.) (2012). *Vad räknas som kunskap?: Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber.

- Espenakk, U. m.fl. (2003). *TRAS Schema för registrering av språkutveckling hos barn*. DK, Herning: www.SPF-Utbildning.com
- Ferraris, M. (2013). *Documentality: Why it is Necessary to Leave Traces*. New York, NY: Oxford University Press.
- Forsberg, E. & Lindberg, V. (2010). *Svensk forskning om bedömning – en kartläggning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Foucault, M. (2008). *Diskursernas kamp: Texter i urval av Thomas Götselius och Ulf Olsson*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Garrick, R., Bath, C., Dunn, K., Maconochie, H., Willis, B. & Wolstenholme, C. (2010). *Children's experiences of the early years' foundation*. London: Department of Education.
- Giedd, J. (2007). *Hjärnan fullvuxen först vid 25!* Elektroniskt tillgänglig, 2010-11-16: <http://www.uidfuturemap.se/page25/page5/page5.html>
- Giota, J. (2006). Självbedöma, bedöma eller döma?: Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 11(2), 94–115.
- Gipps, C. V., & Stobart, G. (1997). *Assessment: A teacher's guide to the issues* (3 ed.). LondonUK: Hodder and Stoughton.
- Gitz-Johansen, T. (2012). Smuds i børnehaven: En undersøgelse af uønskede personlighedstræk i børnehavers vurderingsmaterialer. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3, 75–84.
- von Greiff, C., Sjögren, A. & Wieselgren, I.-M. (2012:2). *En god start – en ESO-rapport om tidigt stöd i skolan*. Stockholm: Finansdepartementet.
- Grieshaber, S. & Hatch, J. A. (2003). Pedagogical documentation as an effect of globalization. *Journal of Curriculum Theorizing*, 19(1), 98–102.
- Gustafsson, J. (2004). Portföljer, en bärande idé? *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy* 2004:2. Elektroniskt tillgänglig, 2013-12-28: <http://www.upi.artisan.se/docs/Doc230.pdf>
- Hirsh, Å. (2013). *The individual development plan as tool and practice in Swedish compulsory school*. Doktorsavhandling. Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Insulander, E. & Svärdemo Åberg, E. (2014). Vilken kunskap erkänns i det systematiska kvalitetsarbetet? Om oförenliga tankestilar i dagens förskola. *Nordisk barnehaveforskning*. 7(12), 1–18.

- Kampmann, J. (2005). Restaurative tendenser i uddannelsespolitikken – når livet bliver til test og kanon. *Dansk pædagogisk tidskrift*, 4, 75–79.
- Kallila, M. & Pramling Samuelsson, I. (2014). Pedagogical documentation. *Early Years: An International Research Journal*, 34(2), 116–118.
- Kimbell, R. (2013). Transferring standards: Judging “This-Now” by reference to “That-Then”. In H.E. Middleton & L.K.J. Baartman (Eds.), *Transfer, Transitions and Transformations of Learning. International Technology Education Series* (Vol. 11, pp. 85–107). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kimber, B. (2011). *Primary prevention of mental health problems among children and adolescents through social and emotional training in school*. Stockholm: Karolinska institutet.
- Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför?* Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Methods in Education*, 32, 25–38.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to Actor-Network-Theory*. New York, NY: Oxford University Press.
- Lenz-Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- 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.
- Lindgren, A.-L. (2012). Ethical issues in pedagogical documentation: Representations of children through digital technology. *International Journal of Early Childhood*, 44, 327–340.
- Ljung-Djärf, A. & Holmqvist Olander, M. (2012). Using learning study to understand preschoolers’ learning: Challenges and possibilities. *International Journal of Early Childhood*, 45, 77–100.
- Lpfö 98 (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: Reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Löfdahl, A. & Pérez Prieto, H. (2010). Den synliggjorda förskolan. I C. Lundahl & M. Folke-Fichtelius (red.), *Bedömning av och i skolan – praktik, principer, politik* (ss. 71–84). Lund: Studentlitteratur.