

# Perspektiv på barndom och barns lärande

En kunskapsöversikt om lärande  
i förskolan och grundskolans tidigare år

KUNSKAPSÖVERSIKT



*Skolverket*

Beställningsuppgifter:  
Fritzes kundservice  
106 47 Stockholm  
Telefon: 08-690 95 76  
Telefax: 08-690 95 50  
E-postadress: skolverket@fritzes.se

[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)  
Beställningsnummer: 10:1169  
ISBN: 978-91-86529-08-6

Grafisk produktion: AB Typoform  
Foto omslag: Nordic Photos  
Tryck: Elanders Sverige AB, 2010  
Upplaga: 4 000 ex

# Perspektiv på barndom och barns lärande

En kunskapsöversikt om lärande  
i förskolan och grundskolans tidigare år



# Förord

**DENNA KUNSKAPSÖVERSIKT HAR** utarbetats på uppdrag av Skolverket. Underlag för kunskapsöversikten är forskning eller andra vetenskapligt genomförda undersökningar och avser främst svenska förhållanden, men den innehåller även internationella utblickar.

Översikten tar upp olika perspektiv på barns lärande i förskolan och grundskolans tidigare år. Den har en bred ansats och behandlar i tur och ordning frågor kring barndom och barns uppväxtvillkor i relation till lärande, vilken betydelse förskolevistelse respektive tidpunkten för skolstarten har för hur barn senare lyckas i skolan, didaktiska perspektiv på barns lärande samt frågor kring tidig bedömning och dokumentation av barn och barns läroprocesser.

Uppdraget har genomförts av en grupp forskare vid Malmö högskola, vilka ansvarar för olika kapitel: Angerd Eilard, Nanny Hartsmar, Karin Jönsson, Sven Persson, Ingegerd Tallberg-Broman och Ann-Christine Vallberg-Roth. Gunnar Åsén har varit Skolverkets projektledare och medverkat i redigeringen av texterna. De forskare som tagit fram kunskapsöversikten svarar självständigt för innehållet och de slutsatser som dras i rapporten.

Kunskapsöversikten vänder sig i första hand till forskare, forskarstudierande, lärare och studierande inom lärarutbildningen, men även pedagoger som arbetar i förskolan och grundskolans tidigare år kan ha utbyte av de olika bidrag som presenteras. Det är Skolverkets förhoppning av kunskapsöversikten ska bidra till en breddad kunskapsbas och stimulera till fortsatt forskning och diskussion kring barns lärande.

Stockholm i maj 2010

*Per Thullberg*  
Generaldirektör

*Gunnar Åsén*  
Undervisningsråd



# Innehåll

<b>Förord</b>	<b>3</b>
<b>1. Inledning</b>	<b>9</b>
Vårt uppdrag	10
Lärandets globalisering	11
Ökade krav på lärares yrkeskunnande	15
De enskilda bidragen	17
Referenser	19
<b>2. Perspektiv på barndom och barns villkor i relation till lärande</b>	<b>21</b>
Inledning	22
En ny kunskapssyn: barndomsforskningen	24
Barndomens förändrade villkor	30
Generationssystemet: barns lärande i förhållande till en vuxenordning	30
Barndom och lärande i ett mångkulturellt samhälle	34
Förändrade familjemönster som utgångspunkt för barns lärande	40
Den institutionaliserade barndomen	47
Konsumtionskultur, massmedia och IT i barns liv och lärande	52
Sammanfattning och avslutande reflektioner	57
Referenser	62
<b>3. Lärandets var och när i den institutionaliserade barndomens kontext</b>	<b>83</b>
<b>Del I</b>	<b>86</b>
Vad betyder tidig skolstart respektive förskola för hur en elev lyckas senare i skolan?	86
Vad betyder barns ålder vid skolstart för deras framgång i skolan?	90
Vad betyder barns förskolevistelse för hur de lyckas i skolan?	93
Sammanfattning	99

<b>Del II</b>	<b>101</b>
Villkor för barns lärande i förskola och grundskolans tidiga år	101
Vad betyder personaltäthet och gruppstorlek för barns lärande i förskolan?	103
Vad betyder klasstorlek och lärartäthet för verksamheten i skolans tidiga år?	104
Lärares yrkeskunnande och kompetens	106
<b>Diskussion</b>	<b>108</b>
Barndomens agens – när och var	108
Ett punktuellt, processuellt eller relationellt perspektiv?	110
Diskursiv tudelning och dess upphävande	111
<b>Avslutning</b>	<b>113</b>
<b>Referenser</b>	<b>114</b>
<b>4. Lärandets vem, varför, vad och hur i förskolan och grundskolans tidiga år</b>	<b>121</b>
<b>Lärandets vem</b>	<b>123</b>
Förskolans, skolans och barnens olika textvärldar	127
Att fånga ögonblicket	130
Vems historia och varför?	132
<b>Lärandets varför och vad</b>	<b>134</b>
Kunskaps- och demokratiuppdragen	138
Estetiska läroprocesser	140
Vad och varför i naturkunskap, historia och svenska	144
Att utgå från en innehållslig kanon	148
Läromedel som kanon	151
Barns meningsskapande	154
<b>Lärandets hur – frågan som står i fokus</b>	<b>158</b>
Gestaltande arbetssätt med historisk inramning	160
<b>Sammanfattande diskussion</b>	<b>162</b>
<b>Referenser</b>	<b>166</b>



<b>5. Att stödja och styra barns lärande</b>	
<b>– tidig bedömning och dokumentation</b>	<b>175</b>
<b>Avgränsning och huvudbegrepp</b>	<b>177</b>
<b>Bedömning och dokumentation som del i en transnationell trend</b>	<b>180</b>
<b>Fokus på självbedömning, ”jagskrifter” och biografier</b>	<b>186</b>
<b>Bedömning och dokumentation i förskola och grundskola</b>	<b>192</b>
Bedömning och dokumentation i läroplansteoretiskt perspektiv	192
Bedömningens didaktik	195
Betyg och bedömning	196
Läxor som bedömningspraktik	198
Pedagogisk dokumentation i förskolan	201
Portfolio – portföljmetodik	205
Utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner	206
Fokus på test och diagnosmaterial	212
<b>Hur samstämmiga är resultaten?</b>	<b>216</b>
<b>Sammanfattning och avslutande reflektioner</b>	<b>218</b>
Behov av forskning	222
Referenser	224
<b>Bilaga: Källor och sökprocess</b>	<b>235</b>
<b>Avgränsningar</b>	<b>236</b>
<b>Källor och sökprocess kapitel 2</b>	<b>237</b>
<b>Källor och sökprocess kapitel 3</b>	<b>237</b>
<b>Källor och sökprocess kapitel 4</b>	<b>238</b>
<b>Källor och sökprocess kapitel 5</b>	<b>238</b>



# Inledning

Ingegerd Tallberg Broman  
och Sven Persson

1

# 1. Inledning

DENNA KUNSKAPSÖVERSIKT ÄR inriktad på barns lärande och utbildning i förskolan och grundskolans tidiga år. I detta inledande kapitel redovisas vårt uppdrag och hur det genomförts. Därefter diskuteras temat på ett mer övergripande sätt, där vi tydliggör vår ambition och ger de olika bidragen en gemensam ram. Kapitlet avslutas med en kort beskrivning av de enskilda kapitel som redovisas i översikten.

## Vårt uppdrag

Uppdraget från Skolverket att sammanställa en kunskapsöversikt formulerades på följande sätt ”Uppdraget innebär att utarbeta en kunskapsöversikt om perspektiv på barns/elevs lärande i förskola, förskoleklass och grundskolans tidigare år (år 1–3). Översikten kommer att belysa kunskapsområdet barndom, lärande och ämnesdidaktik ur olika perspektiv. Underlag för kunskapsöversikten ska vara forskning eller andra vetenskapligt utförda undersökningar avseende svenska förhållanden, men med möjlighet till internationella utblickar. Undersökningarna ska främst ha genomförts under senare år (sedan omkring år 1995).”

Förutom vetenskapligt material, som utgör merparten av underlaget till denna översikt, har även beprövad och dokumenterad erfarenhet inkluderats i vissa avsnitt där forskning saknas.

Översikten behandlar:

- Perspektiv på barndom och barns villkor i relation till lärande.
- Vad betyder förskola respektive tidig skolstart för hur elever lär och lyckas senare i skolan?
- Lärande och villkor för lärande i förskolan och grundskolans tidigare år.
- Didaktiska perspektiv på lärandet i förskolan och grundskolans tidigare år.
- Tidig bedömning och dokumentation.

En översikt över de källor som använts och de sökprocesser som gjorts redovisas i bilaga.

Följande personer knöts för att genomföra projektet: Angerd Eilard, lektor, Nanny Hartsmar, lektor, Karin Jönsson, lektor, Sven Persson, professor och Ann-Christine Vallberg Roth, lektor. Skolverkets kontaktperson på Malmö Högskola var Ingegerd Tallberg Broman, professor. En referensgrupp bestående av professor Caroline Liberg, Uppsala Universitet, professor Ingrid Pramling, Göteborgs Universitet och universitetslektor Ann Zetterquist, Göteborgs Universitet, utsågs att vid två tillfällen läsa och kommentera gruppens texter i process. I vår närhet har Kerstin Bergöö, universitetslektor, Annette Johnson, F.D. och Maria Sundkvist, docent, vänligen läst och kommenterat manus. Vi vill rikta ett stort och varmt tack till våra noggranna och kunniga läsare som varit gruppens arbete till stor hjälp!

## Lärandets globalisering

*Det tidiga lärandet och det kunskapande barnet* är i mycket tydligt fokus i aktuell utbildningspolicy. Såväl nationellt som internationellt föreligger i början av 2000-talet en tendens att stärka det pedagogiska uppdraget för de yngre barnens lärare och det tidiga ämneskunnandet. OECD-rapporten, "Starting Strong II", (2006), framhäver exempelvis hur ekonomisk utveckling stimuleras genom läroprocesser i *tidiga* åldrar, där såväl barn som föräldrar ges ökad delaktighet samt vikten av att skola och utbildning tar sin utgångspunkt i barnet/ eleven och det lärande barnet.

To aspire to ECEC systems that support broad learning, participation and democracy: It is important that wider societal interests are reflected in early childhood systems, including respects for children's rights, diversity and enhanced access for children with special and additional learning needs. . . . Learning to be, learning to do, learning to learn and learning to live together should be considered as critical elements in the journey of each child toward human and social development. (OECD, 2006, s. 7)

Senare års utbildningsdiskussion lyfter fram kunskapandet och nödvändigheten av nya kunskaper. Detta framhävs exempelvis i Vetenskapsrådets skrift "Om vikten av kunskap" (2007).

Vi lever i ett globalt och mediateknologiskt kunskapsamhälle. Nya kunskaper måste utnyttjas på ett ekonomiskt ansvarsfullt och framgångsrikt sätt för att skapa ett hållbart samhälle. (s. 2) ... Det är viktigt att ge människor möjligheter att finna nya vägar att förverkliga olika slags medborgerlighet. I ett föränderligt samhälle behövs då hela tiden ny och mer kunskap (s. 4).

Ökade kunskaper framhålls också som en förutsättning för ekonomisk tillväxt och social utveckling. I en rapport om kunskapsdriven tillväxt framhävs att Sverige, med sina relativt små klassbarriärer och ambitionen att alla ska vara med, har skapat goda förutsättningar för människors deltagande i en global miljö som kräver snabba omställningar och uppgradering av kompetenser. Men, det finns svårigheter:

Utbildningen är inte tillräckligt framstående till sina resultat och den är svag i förhållande till de stora resurser som avdelas för den. Alltför många lämnar utbildningssystemet utan tillräckliga kunskaper. Låg status för läraryrket bidrar till få sökande i förhållande till utbildningsplatser, vilket sänker kvaliteten på lärarna för framtiden (DS 2007:38, s. 8).

Här återspeglas en i utbildningsdiskussionen återkommande ambivalens mellan att å ena sidan se utbildning som en social och demokratisk rörelse och å andra sidan som en ekonomisk investering som inte ger tillräcklig avkastning. Denna nationella ambivalens är i sig ett uttryck för hur en global utbildningsdiskurs, baserad på konkurrens på en utbildningsmarknad, konfronteras med en nationell diskurs om jämlikhet, jämställdhet och likvärdighet. I rapporten om en kunskapsdriven tillväxt beskrivs hur skolans sociala orientering bidrar till ökad jämställdhet, jämlikhet och demokratiskt medborgarskap. I ett globalt perspektiv är den svenska skolan emellertid inte tillräckligt konkurrenskraftig, eller om vi ska tolka citatet ovan mer bokstavligt, eleverna i den svenska skolan presterar inte tillräckligt bra

i konkurrens med andra elever och med avseende på de stora resurser som satsas. De nationella utbildningssystemen tvingas att förhålla sig till kunskapseffektivitet och internationella kunskapsmätningar, som får allt större betydelse för den nationella skolans självbild.

Vi menar att lärandets globalisering, den omfattande migrationen, konkurrerande kunskapsekonomier och nya kommunikationsformer skapat förändrade förutsättningar för läraryrket, för barndomen och för barns och ungas lärande och utbildning. Lärandets tids- och rumsliga aspekter (när och var), vem som är det lärande subjektet, vem som är undervisare, vad som är innehållet, hur lärandet går till och vilka motiv som omgärdar lärandets innehåll och form är frågor som kan, och behöver, analyseras och förstås i ett vidgat kontextuellt rum. Nationellt och lokalt har samhällsliga strukturella förändringar lett till att barnens dagliga tillvaro förändrats. Deras referensramar har vidgats och barndomen har delvis fått andra villkor. Ett av dessa, som vi vill fästa uppmärksamhet på, är den ökade graden av bedömning och dokumentation, i synnerhet av de yngre barnen.

De nationella referensramarna för utbildning luckras upp i en globaliserad värld. Den svenska och skandinaviska modellen för utbildning och omsorg för barnen i förskolan är visserligen fortfarande bärkraftig och ses som en förebild av många länder. För att förstå de samtida utmaningar som vi står inför, behöver vi dock rikta uppmärksamhet mot den internationella utbildningsscenen.

Utbildning har, från att i hög grad varit uttryck för en nationell politik, allt mer kopplats till internationella överenskommelser och strategier och blivit policystyrd från samarbetsorgan på internationell nivå. De gemensamma åtagandena från Lissabonstrategin från år 2000 (European Commission, 2005), har påverkat de enskilda ländernas skolpolitik, inklusive förändringen av lärarutbildningarna, och delvis överbryggar tidigare mer uppenbara politiska skiljelinjer inom de enskilda länderna. Det övergripande målet för Lissabonstrategin, att europeisk utbildning år 2010 ska vara ”world quality reference”, påverkar samtliga ingående länders förskole-, skol- och utbildningspolitik. Ökade krav ställs på att utveckla verksamheten,

på evidensbaserad kunskap, på mätbara resultat, på kvalitet och kostnadseffektivitet. Kraven på att redovisa hur resurser används, på ”accountability”, har likaledes ökat och påverkar även läraruppslagets innehåll (Skolverket, 2007).

Formulerade mål, indikatorer och utvärderingssystem på internationell nivå anger riktning och utövar påverkan på de enskilda ländernas politik. Som OECD:s generalsekreterare Angel Gurría uttrycker det:

Quality Education is the most valuable asset for present and future generations, Achieving it requires a strong commitment from everyone, including governments teachers, parents and student themselves  
([www.pisa.oecd](http://www.pisa.oecd))

Med det uttalade syftet att vara en del av det globala utbildnings-samhället deltar Sverige i flera internationella mätningar. Den internationella jämförelsen reser frågor om testernas funktion. Karlsson Vestman och Andersson (2007) pekar på att testerna kan fungera som utvärderingsinstrument, såväl nationellt som lokalt. Verksamheterna orienterar sig mot det som ska mätas och blir mer inriktade på att bedöma om man når uppställda mål, dvs. att lyckas i testerna blir målet. Det förskjuter den nödvändiga utbildningsdiskussionen om innehåll och kunskap, och om vilka kunskaper vi mäter och varför vi mäter just dessa kunskaper, till att handla om hur vi ska uppnå bättre resultat på testerna. Vi vill framhäva vikten av en gedigen förtrogenhet med denna växande del i lärarens och barnens/elevernas vardag, – bedömning och dokumentation, – och redovisar forskningsläget och angelägna forskningsfrågor i översiktens avslutande kapitel.

Vi vill också kort diskutera exempel på det som vi uppfattar som ökade krav på lärares yrkeskunnande, innan vi går till en kort presentation av de enskilda bidragen.



## Ökade krav på lärares yrkeskunnande

Sveriges lärare har ett mycket viktigt arbete. Utan utbildning i världsklass klarar vi inte globaliseringens utmaningar (Utbildningsdepartementet, 2007).

Vikten av lärares utbildning, kunskaper och kompetenser lyfts allt mer högljutt i olika styrdokument och utbildningspolitiskt debatt. Citatet ovan kommer från departementets introduktion av satsningen på Lärarlyftet.

Kraven på lärares yrkeskunnande har blivit större i dagens mer differentierade och segregerade skolväsende, där läraren som ledare för barns och ungas lärande ska kunna möta dagens och framtidens allt mer komplexa verklighet (Persson & Tallberg Broman, 2002). Kraven på effektivitet och skolframgång ser vi också öka i det internationella utbildningssamhället. Förändrade kommunikativa praktiker utmanar arbetsformer och innehåll, och måste pröva förskolans och skolans verksamheter mot de nya samhälleliga villkoren och barns och ungas verkligheter. Förhoppningarna på förskola och skola, som inkluderande och integrerande institutioner i ett splittrat och heterogent samhälle är också mycket påtagliga.

Breda ämneskunskaper och didaktisk kompetens, relaterat till förtroendekunskap och yrkeserfarenheter, kunskaper om samtidens barndom, lärande, bedömning, utvärdering och skolutveckling kan ses som grundläggande i lärarprofessionen inriktad mot de yngre barnen. Återkommande visar forskning (se nedan) hur förskolans och skolans kvalitet är beroende av lärares pedagogiska och ämnesmässiga kompetens, och förmåga att skapa en dialog med barnen/eleverna.

Decentralisering, målstyrning och den eftersträfvade demokratiseringen har haft stora konsekvenser för lärares arbete. I en tidigare studie (Tallberg Broman & Holmberg, 2008), baserad på en nationell enkät (Wernersson, 2009), redovisade förskollärare och grundskollärare sin uppfattning om yrkeskunnande och yrkeskrav i sin profession. Lärare, i såväl förskola som grundskola, skattar sitt yrkeskunnande högt. För samtliga undersökta dimensioner, utom

ämneskunskaper i grundskolan, anses dock kraven ha ökat för både lärare i förskola och grundskola. De områden inom vilka lärarna i förskolan och grundskolan upplevde att kraven har ökat mest, rörde framför allt skolutveckling, inflytande och demokratifrågor, samt att kunna hantera barns kulturella och sociala mångfald.

Lärarens socialt vidgade uppdrag kan förstås i förhållande till en omfattande institutionalisering av barndomen och till en förändrad syn på barndomen i det senmoderna samhället och på förskolans och skolans ansvar för denna nya barndom (Lpo 94, Lpfö 98; SOU 1997:121). Både läraren och föräldern har ett vidgat ansvar, läraren in mot familjen, föräldern in mot skolan, vilket gör gränsdragningarna osäkrare och förhandlingarna flera (Olsson, 1998). Vi uppmärksammar därför även forskning som belyser barndom och barn- och familjevillkor. Föräldrarnas delaktighet framhävs både av demokratiska skäl, med vikten av inflytande och delaktighet, men i allt större utsträckning relaterat till att föräldrars deltagande gynnar barnens lärande. Det ökar effektivitet och måluppfyllelse, vilket nedanstående bidrag förtydligar ytterligare.

Under de senaste decennierna har barnperspektivet betonats och barnets ställning i generationskedjan förändrats i de senmoderna samhällena. Detta återspeglas väl i föreliggande forskning. Barns rättigheter har markerats, följt av ett framhävande av barnets/den ungas ansvar och skyldigheter. (Skolverket 2009). Vi menar dock att barnets egenansvar och självstyrning måste problematiseras. Vad innebär det att ta utgångspunkt i barnens egna intressen och erfarenheter för deras relationer till lärande och lärandets innehåll, och för relationen mellan didaktikens två olika vem, pedagogen och det lärande subjektet? Vilka konsekvenser får denna utgångspunkt för likvärdigheten i förskola och skola?

De blivande lärarna kommer att arbeta med framtidens vuxna, som nu är aktörer i en multimodal värld med hög grad av förändring. Vi vill framhålla att fördjupade studier av barndom och ungdom utgör utgångspunkter för utveckling av de ämnesdidaktiska frågeställningarna i vid mening. Vi menar att relationen mellan barndom, lärande och didaktik är nödvändig att belysa för att förstå de

utmaningar som lärare i förskola och grundskolans tidiga år står inför. I denna kunskapsöversikt redovisar vi exempel på forskning som belyser ovanstående teman.

## De enskilda bidragen

De enskilda bidragen syftar till att ge översiktlig information kring respektive område, samt att ge några detaljerade och illustrerande exempel på forskning. En genomgång av ett större antal delområden kännetecknar alla bidragen. Omfattande referenslistor med tips för fördjupning och fortsatta studier ingår också i översikten. Uppdraget att behandla forskning kring detta breda tema för förskola och grundskolans tidiga år, har varit både utmanande och intressant. Likheter och skillnader i förskole- respektive skolrelaterad forskning exemplifieras. Bredden på uppdraget innebär att alla krav på heltäckande kartläggning faller, medan avsikten att belysa, exemplifiera och stimulera till fortsatt läsning kvarstår. Författarna redovisar inom vilka delområden vi har forskning att relatera till och var forskning saknas. Forskningsbehov identifieras och nya forskningsfrågor formuleras. Forskningsfältet är stort och angeläget. I en framtida master- och forskarutbildningsöverbyggnad för förskolans och de tidiga skolårens lärare finns många viktiga forskningsuppgifter, av stor vikt för professionens och verksamhetens vetenskapliga bas.

I vår översikt markeras vikten av kunskap om barn, barndom och den institutionaliserade barndomens villkor genom *Angerd Eilards* inledande kapitel: ”Perspektiv på barndom och barns villkor i relation till lärande”. Eilard beskriver hur de samhälleliga villkoren för barns uppväxt och barndomens gestaltande har förändrats radikalt under de senaste decennierna. Vi har upplevt strukturella förändringar som berör alla delar av samhällslivet. Barns familjeförhållanden, boende, närmiljö, fritid, konsumtion, medieanvändning och kamratumgänge är bara några av de faktorer som formar och formas av barn i det som vi kallar för mångkontextuell barndom (Tallberg Broman m.fl., 2005). Den institutionaliserade barndomen innebär att det offentliga ansvarstagandet för yngre barns fostran, vård, omsorg och utbildning

har vuxit i omfattning och betydelse. Ett antagande som vi gör, är att dessa förändringar måste analyseras i ett utbildningsvetenskapligt perspektiv för att vi ska förstå villkoren för de yngre barnens institutionella lärande och utbildning. De didaktiska frågorna: vad som ska läras, hur det ska gå till, varför detta innehåll och form, vem det är som ska undervisas och läras, när och var ska lärandet ske, utgör alla frågor som behöver analyseras utifrån ett barn- och barndoms-perspektiv.

Vi har betonat att det tidiga lärandet och det kunskapande barnet fått en alltmer framskjuten plats i den internationella debatten om utbildning och dess kvalitet. Betydelsen av plats och tidpunkt för det institutionaliserade lärandet blir därmed av allt större betydelse. I *Sven Perssons* kapitel om *lärandets var- och närfråga* redogörs för forskning om tidpunkt för obligatorisk skolstart, förskolans betydelse för hur elever lyckas i skolan och frågan om resursfördelning till förskola och skola. Var lärandet ska äga rum och när ett mer formaliserat institutionellt lärande ska börja är frågor som har hög relevans för alla nationer i deras satsning på utbildning. I kapitlet diskuteras dessa frågor utifrån möjligheten att förstå såväl förskola som skola som institutioner för utbildning och därmed överbrygga motsättningen mellan omsorgs- och kunskapsorientering.

I vår kunskapsöversikt redovisar *Nanny Hartsmar och Karin Jönsson* exempel på ämnesdidaktiska studier relaterade till förskola och grundskolans tidigare år. De utgår från de didaktiska frågorna vem, varför, vad och hur och gör en genomgång och exemplifiering av studier som rör olika ämnen. Utgångspunkten är de didaktiska frågorna, inte ämnesområdena. Hartsmar och Jönsson lyfter hur lärandets vem fråga är en fråga som sällan ställs. Under rubriken "Lärandets vem, varför, vad och hur i förskolan och grundskolans tidiga år" diskuteras de hur både förskolans tematiserade innehåll och skolans läromedelstyrda ämnesinnehåll ofta har kanons förtecken. De konstaterar att barns erfarenheter till övervägande del presenteras i förhållande till ett givet innehåll. Författarna visar att den didaktiska hur-frågan är återkommande i många studier, men att den i hög grad lever sitt eget liv, utan relation till andra didaktiska frågor. Hartsmar och Jönsson efterfrågar

longitudinella studier av barns lärande och innehållet i barns lärande i förskola och grundskolans tidigare år. Likaså framhäver de vikten av effektstudier och studier som kombinerar de didaktiska frågorna.

I vår översikt presenterar vi avslutningsvis ett kapitel om *bedömning och dokumentation*, vilket vi tidigare framhållit blivit en allt större del av förskolans och skolans, liksom många andra organisationers, verksamhetsinnehåll. Till den målstyrda organisationen har kopplats en ökande mängd av dokumentation och utvärdering av barnen/eleverna, av deras kunskaper, färdigheter förmågor och relationer samt av verksamheten generellt. *Ann-Christine Vallberg Roth* gör en genomgång och exemplifiering av det aktuella forskningsläget. Hon ger rikhaltiga exempel på bedömnings- och dokumentationsmetoder och diskuterar dessa ur ett historiskt, internationellt och kritiskt ämnesdidaktiskt perspektiv. Vallberg Roth lyfter den starka inriktningen på självbedömning, på ”jagskrifter”, och eget arbete. I ett historiskt perspektiv belyser hon förändringen från observation till dokumentation i förskolan och ger en omfattande illustration över den rikhaltiga och vildvuxna floran av bedömningsinstrument. Hon menar att bedömning är bakåtblickande snarare än framåtsyftande, att den mer utgör bedömning av vad och vem, än av hur och varför. Hon summerar avslutningsvis med: ”Det råder ett akut behov av vidare forskning rörande bedömning relaterat till yngre barn.” Med de orden avslutas också vår korta presentation av de enskilda bidragen och vårt inledningskapitel.

Så vill vi överlämna vår kunskapsöversikt till läsaren att bruka efter intresse och behov. Vi ser översikten som ett bidrag till den utbildningsvetenskapliga grunden för förskolans och grundskolans tidigare år. Vi hoppas med den kunna stimulera till ökad kunskap samt inspirera till vidare fördjupning och forskning.

## Referenser

- Barber, Michael & Mourshed, Mona (2007). *How the World's Best-performing School Systems Come out on Top*. McKinsey & Company.
- Corsaro, William A. (1997): *The Sociology of Childhood*, London: Sage Publications.

- DS 2007:38. *Kunskapsdriven tillväxt. En första rapport från globaliseringsrådet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- European Commission (2005). *Progress towards the Lisbon objectives ' in education and training policy*.
- Giddens, Anthony (1976). *New Rules of Sociological Method*. London: Hutchinson.
- Karlsson Vestman, Ove & Andersson, Inger (2007) *Pedagogisk utvärdering som styrning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Lpfö 98. *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Nihlfors, Elisabeth (2008) *Kunskap vidgar världen – globaliseringens inverkan på skola och lärande. Underlagsrapport 26 till globaliseringsrådet*. Stockholm: Regeringskansliet.
- OECD (2006). *Starting strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD
- Olsson, Lena (1998). Gränsdragning mellan stat och familj i offentlig omsorg. I Göran Ahrne (Red.), *Staten som organisationer* (ss. 225–259). Stockholm: Nerenius & Santérus.
- Persson, Sven (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Vetenskapsrådets rapportserie. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Skolverket (2007). *Tio EU-länders utbildningssystem – en översiktlig bild*. Dnr R 2007:2172. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1997:121. *Skolfrågor – Om skola i en ny tid*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Tallberg Broman, Ingegerd m. fl. (2005). *Mångkontextuell barndom, Skola, fritid familj i förändring och gränsöverskridande*. VR: vrproj.vr.se
- Tallberg Broman, Ingegerd & Holmberg, Lena (2008). *Läraryrke i förändring. Lärare i förskola och grundskola om inflytande, jämställdhet och mångfald*. (Malmö Högskola: UEP).
- Utbildningsdepartementet (2007). *Lärarlyftet – fortbildning och högre status*. Pressmeddelande 20/4 2007. www.regeringen.se
- Vetenskapsrådet (2007). *Om vikten av kunskap*.
- Wernersson, Inga (2009). *Genus i förskola och skola*. Göteborg studies i education. Göteborg: Göteborgs universitet.

# Perspektiv på barndom och barns villkor i relation till lärande

Angerd Eilard



## 2. Perspektiv på barndom och barns villkor i relation till lärande

### Inledning

Under 1900-talets senare del har i hela västvärlden en ny syn på barn och barnuppfostran vuxit fram (se t.ex. Sommer 2005; James & Prout, 1990; Bernstein 1983; 1975). De villkor och strukturer som påverkar barndomen har också under denna period och början av det nya millenniet snabbt förändrats, i takt med andra omvälvande samhällsförändringar, vilka kan relateras till globalisering, migration och informationsteknologins framväxt. En viktig aspekt som framför allt också har präglat barndomen i de nordiska välfärdsstaterna, är en ökad institutionalisering, där samhället har trätt in och tagit på sig ett både socialt och pedagogiskt ansvar för barns utveckling och välbefinnande. I slutet av 2000-talets första decennium vistas drygt 80 procent av alla barn i Sverige i åldern 1–5 år på förskola<sup>1</sup> (Skolverket, 2009a). Vad detta innebär i ett framtida samhällsperspektiv vet vi ännu inte, men sammantaget kan man tänka sig att vår tidigare förståelse av barndom inte längre kan anses lika giltig eller allenarådande samt att detta får konsekvenser för synen på kunskap och lärande.

Många gånger märker vi inte de förändringar som sker omkring oss och som är en del av vår vardag. Vi hör eller läser om dem och föreställer oss därmed en verklighet som kanske inte helt överensstämmer med de faktiska villkoren, dvs. i detta fall barns vardagar så som de i realiteten utspelar sig och upplevs av barnen själva (jfr Sommer, 2005; Ziehe,

---

1 Detta kan jämföras med knappt 60 procent av motsvarande åldersgrupp i början av 1990-talet, som i statistiken då handlar om 1–6 åringar i verksamheterna daghem, fritidshem och familjedaghem.



1998, 2000; Dencik, 1995, 1999a). Det faktum att vi inte ser eller kan överblicka de vardagliga strukturer som vi själva är en del av, blir särskilt påtagligt i det komplexa och snabbt föränderliga senmoderna samhället (Dencik, 1995, 1999a) vilket kan ses som problematiskt när undervisning och lärande är i fokus.

Den föreliggande kunskapsöversikten handlar om lärande, ämnesdidaktik och bedömning som kan relateras till de yngre åldrarna och tidiga skolåren, dvs. ungefär det som internationellt brukar benämnas *early childhood education* (t.ex. Moss, 2006). I det här kapitlet beskrivs med utgångspunkt i svensk forskning utgiven efter år 1995<sup>2</sup>, de villkor som ytterst – direkt eller indirekt – präglar yngre barns lärande, både i och utanför omsorgs- och utbildningsinstitutionerna. Flera faktorer, inte minst den då nyutkomna läroplanen för grundskolan (Lpo 94), gör den runt nämnda årtal omkringliggande tidsperioden till en brytpunkt för en ny epok i (de svenska) barnens lärandehistoria. Det är de nya perspektiv på barndom som härefter träder fram som återspeglas.

Även om föresatsen är att rikta blicken mot de yngre barnen, måste definitionen av barndom, för att vi ska kunna återge dessa perspektiv och synliggöra de strukturer som omgärdar dagens barndom, ibland göras vidare än så. Barndom enligt den definition som används i barnkonventionen och inom barndomsforskningen omfattar den period i livet som sträcker sig från födseln till myndighetsdagen (se t.ex. Gustafsson, 2006). Vissa generella företeelser såsom den mångkulturella skolan, familjemönster, föräldraskap och i viss mån konsumtionskultur beskrivs därför ibland i det föreliggande kapitlet utifrån ett mer allmänt perspektiv. Samtidigt är detta då ett tecken på att forskning med fokus på de yngre barnens lärande många gånger saknas.

Vi gör naturligtvis inte anspråk på att i detta kapitel ge en komplett bild av barndomsforskningen, utan exemplifierar den med vissa nedslag i ett egentligen enormt flerdisciplinärt referens-

---

2 Se bilaga gällande sökprocesser.

material<sup>3</sup>. Ambitionen har varit att framhäva både essensen och en så mångfacetterad bild som möjligt av den samtida barndomen, så som den träder fram i den forskning från den aktuella tidsperioden som vi har tagit del av, snarare än att redovisa all gjord forskning på området. På detta sätt synliggörs ändå, menar vi, vad som är beforskat respektive outforskat då det gäller perspektiv och strukturer som omgärdar barndomen, inklusive dess omsorgs- och lärandeinstitutioner, och därmed i olika bemärkelse får betydelse för yngre barns lärande.

Därutöver ger kapitlet en bild av hur man idag inom forskningen ser på barn, familj och en i olika bemärkelser allt mer *mångkontextuell barndom* (Tallberg Broman m.fl., 2005). Det sistnämnda begreppet lyfter fram det faktum att vi knappast längre kan tala om barndom i singularis, i form av ett och samma allomfattande fenomen. Barndom bör idag snarast betraktas i plural, såsom en mängd olika ”barndomar” (jfr t.ex. Kampmann, 1998) som för varje barns del i sin tur utspelar sig i olika parallella sammanhang – eller kontexter – alla med (olika) betydelse för det enskilda barnets lärande.

## En ny kunskapssyn: barndomsforskningen

Barndomsforskningen är ett framväxande tvärvetenskapligt forskningsfält (se t.ex. Brembeck, Johansson & Kampmann eds., 2004; Sandin & Halldén, 2003; Hultqvist & Dahlgren red., 1995) och återfinns liksom skolforskningen inom ett flertal olika vetenskapliga discipliner. Förutom pedagogik, psykologi och sociologi/socialt arbete, omfattas bland annat även etnologi, historia, kulturstudier, statsvetenskap, juridik, ekonomi samt journalistik/medie- och kommunikationsvetenskap.

I detta avsnitt ges en beskrivning av hur barndomsforskningen har vuxit fram under den aktuella perioden såsom ett ömsesidigt utbyte mellan disciplinerna barn(doms)psykologi och barndomssociologi. Detta utmynnar i en helhetssyn där det tas hänsyn till både inre

---

3 Se bilaga ang. sökprocessen.

och yttre strukturer som berör det enskilda barnet såväl som sociala processer, dvs. en punkt där det subjektiva, objektiva och diskursiva möts. På så vis möjliggörs dels ett brett och komplext perspektiv på barn och barndom, dels för det enskilda barnets del ett djupgående lärande.

Av största betydelse för den barn(doms)syn som växer fram är FN:s barnkonvention från år 1989. Barnkonventionen gör barn till juridiska subjekt med egna rättigheter och sätter ”barnets bästa” på agendan världen över (Schiratzki, 2003)<sup>4</sup>. Gunilla Halldén (2003) lyfter i en artikel i *Pedagogisk Forskning i Sverige* fram barnperspektivet som både ett ideologiskt och metodologiskt begrepp och menar att det handlar om mer än att bara fånga barns röster och perspektiv. Enligt Halldén är det väsentligt att samtidigt lokalisera barns position i det samtida samhället. Meningen är också att vad som är ett barns bästa ska avgöras i varje enskilt fall, i relation till kultur och lokala traditioner (Schiratzki, 2003). Icke desto mindre har Barnkonventionen i detta avseende kritiserats både för att lyfta fram västerländska värderingar och för att lämna alltför stort tolkningsutrymme åt enskilda stater (Englundh, 2004). ”Barnets bästa” handlar bland annat om barns rättigheter i relation till barns skyddsbehov som omyndiga medborgare (Bartley, 2001). I politiskt såväl som pedagogiskt arbete riskerar emellertid barns rätt att förväxlas med barns tänkta behov, varför det ena i vissa fall kan komma att utgöra en begränsning för det andra (Gustafsson, 2006; Qvarsell, 2003a; b; 2001; Schiratzki, 2003). I ett jubileumsnummer av tidskriften *Locus* (2009/3–4) diskuteras barnperspektivets betydelse för barndomsforskningen hittills och risken för att begreppet urvattnas såväl som nya inriktningar inom barn- och ungdomsforskningen bortom detta begrepp.

---

4 Endast två länder har inte ratificerat konventionen, Somalia som inte har en fungerande statsapparat, och USA, som dock har undertecknat den. I Sverige övertappar Barnombudsmannen (BO) att konventionen efterlevs och varje år utges härifrån rapporter som bland annat beskriver barns och ungas situation och hälsa (se t.ex. BO2008; BR2007:04).

## BARNPEDAGOGISK FORSKNING

I ett par tidigare kunskaps-/forskningsöversikter har Ulla Lind (2001) respektive Anna Klerfelt (2002a) redogjort för svensk barnpedagogisk forskning fram till början av 2000-talet. Klerfelts översikt är en redovisning av avhandlingar inom disciplinen barnpedagogik, medan Linds är inriktad på att beskriva metodologiska perspektiv inom barn(doms)forskningen. Det handlar då nästan uteslutande om kvalitativ forskning.<sup>5</sup> Vidare redogör Sven Persson (2008) i en av Vetenskapsrådet utgiven kunskapsöversikt för de villkor som präglar yngre barns lärande. Persson menar att barn i hittills gjorda studier ofta framstår som kontur- och kontextlösa, dvs. utan några identifierbara positioner i sin omvärld. Därför efterlyses forskning om nya barn-domskontexter i relation till lärandets subjekt (dvs. det lärande barnet och läraren/pedagogen) såväl som forskning kring lärandets objekt (dvs. ämnes- och kunskapsinnehåll) i relation till institutionella, historiska och samhällsliga sammanhang. Vidare efterfrågar Persson forskning som kan synliggöra hur faktorer som kön, klass, etnicitet och ålder samspelar med lärandets subjekt, objekt och kontexter.

Den (barn)pedagogiska forskningen karaktäriseras liksom skolforskningen enligt de tre forskningsöversikterna av starka normativa inslag. I Sverige kan detta relateras till att den här forskningen inte sällan har haft sin utgångspunkt i politiska beslut eller styrdokument (Persson, 2008). Därutöver är det ofta lärare/pedagoger som har utforskat sina egna miljöer, vilket gör att fokus många gånger har varit enskilda pedagogiska (mikro)processer snarare än en övergripande helhet. Detta har enligt Persson (2008) bidragit till fragmenterad forskning som knappast har varit ackumulerande med ansats i tidigare forskningsresultat.

---

5 Poängteras ska att det bland de för detta kapitel genomgångna avhandlingarna har förekommit ett flertal kvantitativa undersökningar i sammanläggningsform, vilket visserligen kan antas bero på det tvärvetenskapliga perspektivet. De kvantitativa studierna representerar t.ex. ämnesområdena ekonomi, socialt arbete, psykologi, men även pedagogik.

## BARNDOMSPSYKOLOGI OCH BARNDOMSSOCIOLOGI

Länge dominerades forskningen om barn av utvecklingspsykologin, men från och med senare delen av 1990-talet har den utmanats av nya poststrukturalistiska perspektiv, däribland barndomssociologin. Forskningsfronten kan idag sägas utgöra en korsbefruktning mellan barndompsykologin och barndomssociologin. Utvecklingen har skett i växelverkan, såsom ett ömsesidigt utbyte mellan de båda disciplinerna, där sociologin först har haft inflytande på psykologin, men nu i sin tur tar intryck från psykologin. Tillsammans ifrågasätter dessa nya inriktningar tidigare antaganden kring barns lärande och utveckling.

Då barndomssociologin slog igenom i början av 1990-talet med Alison James och Alan Prouts (1990) klassiker *Constructing and reconstructing childhood*, var ambitionen inte bara att bedriva forskning om barn, utan att göra detta tillsammans med och för barn. Forskningen skulle utgå från barns perspektiv och en emancipatorisk ansats med syfte att förbättra barns villkor genom att ge dem makt och se dem som aktiva kompetenta konstruktörer av sina egna liv (Halldén, 2007), dvs. en politisk ambition som exempelvis är jämförbar med feminismen. Barn betraktas liksom vuxna såsom kompetenta aktörer på sina egna villkor, och barndom ses som ett socialt, kulturellt och historiskt fenomen. Genom att fokusera barns kompetens framhävs barns förmågor och möjligheter till utveckling och återhämtning i en livslång lärandeprocess i stället för som tidigare deras brister och sårbarhet (Sommer, 2005). Denna syn omfattar även mycket små barn och spädbarn (Stern, 2003). Fokus flyttades på så vis från barns inre mognad i relation till biologisk ålder och barn som passiva mottagare av omgivningens normer, till barns relation till samhället och andra människor, samt deras agerande, kunskapande och identitetsskapande i specifika sammanhang. Detta illustreras i övergången från att tidigare, oavsett disciplin, ha talat om *barnforskning* till att numera benämna det *barndomsforskning*.

En betydande del av den här senare forskningen har bedrivits i form av etnografiska studier, vilka med hjälp av etnometodologiskt influerade analyser (se t.ex. Corsaro, 2000) har försökt lyfta fram inte bara barnperspektivet, utan i synnerhet barns egna perspektiv i olika

sammanhang. Qvarsell (1994) använder begreppet ”pedagogisk etnografi” för att koppla till det pedagogiska sammanhanget. Som exempel kan nämnas studier om populär- och konsumtionskultur (se t.ex. Fast, 2009) barns datoranvändning och IT-kompetens (se t.ex. Moïnian, 2007, 2005; Johansson, 2003), institutionsliv och/eller barns kamratkulturer (se t.ex. Evaldsson, 2009; 2002; 2000; Wrethander Bliding, 2004; Änggård, 2005; Corsaro & Evaldsson, 1998).

#### EN HELHETSSYN PÅ BARN, BARNDOM OCH LÄRANDE

Uppmärksamheten har alltså under den aktuella perioden först flyttats från barnet till omgivningen och sedan successivt återförts till barnet som individ, dock utan att släppa kontexten. Gemensamt för de båda dominerande forskningsinriktningarna är en tendens att numera betrakta barnet/individerna utifrån en skärningspunkt mellan sig självt, det sociala och andra yttre strukturer *samtidigt* som även inre processer sätts i blickfånget. Barn betraktas således i skärningspunkten mellan kropp, själ och omgivning (Sommer, 2005, s. 241). Enligt Halldén (2007) återkallar detta närmast utvecklingspsykologin, men i en ny relationell form, som lyfter fram psykosociala (och tillika *intersektionella*<sup>6</sup>) processer, vilka kontextualiserar det enskilda barnet, så att barns lärande och identitetsskapande kan ses i samspel mellan individer och strukturer i individernas omgivning.

---

6 Intersektionalitetstanken har sitt ursprung inom genusforskningen (se t.ex. de los Reyes & Mulinari, 2005). Begreppet har härletts ur det engelska ordet *intersection* i betydelsen hypermodern väggkorsning, dvs. en plats där vägar i olika plan, nivåer och riktningar möter, genomkorsar eller uppgår i varandra. Genom denna metafor vill man synliggöra hur olika faktorer i enskilda individers bakgrund och omgivning får betydelse för deras identifikation, relationer och samhällspositioner. Ansatsen används bland annat i anglosaxisk feministisk skol- och familjeforskning (se t.ex. Hill Collins, 1998; McGahill, 1994). Ansatser att lyfta fram intersektionella perspektiv i svensk och nordisk skol-, barn- och familjeforskning kan på senare år noteras (se t.ex. Knudsen, kommande; Kahlin, 2008; Darvishpour, 2008; 2004; Gruber, 2007; Högdin, 2007; Stauneas, 2003). Då det gäller yngre barn förekommer ansatsen hittills framför allt i läromedelsanalyser (Eilard, 2009; 2008; 2004; Knudsen, 2006; Lyngfelt, 2006) och analyser av barn- och ungdomsböcker (Asplund Carlsson & Lunneblad, 2008; Sundkvist, 2006; 2004a; 2004b).

När barnet studeras i sitt sammanhang är det inte bara de sociala relationerna som är relevanta, utan också hur dessa sociala relationer bygger en inre värld med bestämda föreställningar och förmåga att relatera till andra människor och att känna förtröstan. (Halldén, 2007, s. 39)

Dencik (1999a, s. 26–29) beskriver på ett liknande sätt barndomen som barns livsrum i tre dimensioner, en materiell, en social och en kulturell. För att förstå barndomens betydelse för det enskilda barnet måste man, menar han, se och ta hänsyn till helheten och samspelet mellan dessa olika dimensioner i barnets liv, utveckling och lärande. Även Hägglund (2006) diskuterar i en artikel i *Utbildning & Demokrati* en omsorgsetik som betonat en helhetssyn på barnet med utgångspunkt i Nel Noddings tankar. Det handlar om ett klokt, lyssnande och kompetent barn, som icke desto mindre har mycket att lära om sig själv och världen och därför är i behov av vuxnas stöd (jfr även Trondman, kommande).

Kontextualiseringen tydliggör att det aldrig kan handla om en enda barndom, på grund av barns olika bakgrunder i fråga om (samspelet mellan) ålder, kön, klass, etnicitet och religion osv., men också i relation till den fysiska och sociala för tillfället närmsta omgivningen. Det är alltså vad som öppnar upp för en barndomssyn som omfattar många olika slags barndomar (Kampmann, 1998), en mångkontextuell barndom. En konsekvens av tvärvetenskapligheten blir också en vetenskapsteoretisk position som kan kallas *kritisk realism* (jfr Mayall, 2002; Archer, 2003) där både den objektiva verkligheten och det subjektiva möts. Yttre sammanhang kopplas till inre identifikations- och lärandeprocesser, då identitet och kunskap skapas och upprätthålls genom barnets/individens interaktion med omvärlden. Det biologiska fenomenet barn och barndom som livsfas, liksom därmed förknippat lärande och kunskap i allmänhet, betraktas alltså samtidigt kontextuellt och situationellt såväl som relationellt och intersektionellt. Detta i sin tur, i synnerhet det sistnämnda, innebär att barn och barndom såsom begrepp eller företeelser alltid är sammanflätade med processer som skapar kön, klass, etnicitet och ålder å ena sidan, och med bestämda situationer, lokaliteter eller kontexter i form av plats, tid och rum, å andra.

## Barndomens förändrade villkor

[A]tt vara barn är inte bara att finnas till, att vara. Att vara barn blir i stället det stora livsprojektet. Så skönjer vi konturerna i vår tids barndom, ett barn som delar vuxenvärldens erfarenheter genom media och som snabbt lär sig vuxenbeteende och de koder som gäller i vuxenvärlden genom sin delaktighet i institutioner utanför hemmet. Det är en barndom fylld av prestationskrav och förväntningar. För att lyckas måste man börja tidigt. Denna nya barndomssyn förutsätter också en ny typ av förälder, den pedagogiskt medvetne ansvarsfulla och planerande modern och fadern/.../. (Sandin, 2003a, s. 235–6)

### Generationssystemet: barns lärande i förhållande till en vuxenordning

Inom svensk barndomsforskning har begreppet *generation* främst uppmärksamats av Gunilla Halldén (2003, 2007), som i sin tur tycks vara inspirerad av den finska forskaren Leena Alanen (2001). Enligt Alanen bestäms barns position i samhället av generationssystemet, vilket lyfter fram barns beroende i relation till en normerande vuxenvärld. Alanen (2001) använder begreppen *child(ing) practices* och *adulthood* för att visa att och hur det handlar om en relationell process, vilken bland annat kan jämföras med det sätt på vilket kvinnan har betraktats i relation till mannen och den manliga normen (t.ex. Halldén, 2007; Hirdman, 2001). Mellan generationerna uppstår hierarkiska relationer och uppdelningen vuxen/barn skapar en (hittills) dominerande vuxenkategori respektive en dominerad barnkategori (Qvortrup, 2005). Barn har utifrån ett sådant perspektiv länge setts och beskrivits som maktlösa, mindervärdiga och outvecklade *becomings* i förhållande till ”fulländade” och färdigutvecklade vuxna (*human*) *beings* (Qvortrup, 2005; 1994b; Lee, 2001, s. 2ff) med makt över barnen genom sin blotta vuxenroll.

Numera ses emellertid barn med stöd av Barnkonventionen och den nya barndomsforskningen allt mer som kompetenta aktörer och beings på sina egna villkor med samma rätt att synas, höras och mötas av respekt och gehör för sina åsikter som vuxna människor. Detta



innebär att man idag kan betrakta både barn och vuxna dels som de aktiva individer och samhällsmedborgare de är i nuet, dels i ständig tillblivelse och rörelse mot nya mål i framtiden, i en framåtblickande utvecklingsprocess och ett livslångt lärande som aldrig upphör.

Redan innan den aktuella periodens början konstaterar sociologen Ulla Björnberg (1994) att banden mellan generationerna har försvagats. Sociologen Nick Lee (2001) går så långt att han i sin beskrivning i princip vänder hierarkin och gör barndomen till norm för alla, när han menar att vi alla egentligen endast är becoming i en tillvaro där gränserna mellan barndom och vuxenvärld har upplösts (eller håller på att upplösas). I hans resonemang ligger att ingen människa egentligen kan ses som helt självständig i bemärkelsen fullkomlig och oberoende. Egenskaper som nyfikenhet, empati och spontanitet, vilka vuxna inte anses ha i samma utsträckning (eller snarare tvingas kontrollera) tillskrivs barnen och barndomen görs till ett ”idealtillstånd, som vi helst alla ska stanna kvar i” (Sandin, 2003a, s. 234; b, s. 67–68). I detta betonas alltså likheten mellan vuxna och barn medan barndomens särart upphävs (Sandin, 2003a; b).

Barn framställs också i vissa situationer som överlägsna vuxna med insikt i sammanhang som de vuxna inte känner till eller kan överblicka (Halldén, 2007, s. 14; Sandin, 2003a; b), exempelvis datorspelande, Internet (se t.ex. Aarsand 2008; 2007; Johansson, 2003; 2001), institutionslivet och kamratgruppen (se t.ex. Wrethander Bliding, 2004; Evaldsson, 2002; 2000; Hägglund, 2001; Dencik, 1999b). Detta kan uppfattas som hotfullt, då vuxenauktoriteten härigenom utmanas (se t.ex. Qvarsell & Löfberg, 2000). Ett talande exempel är socialantropologen Åsa Aretuns (2007) studie av hur barn formar sina identiteter i en muslimsk friskola, där den vuxencentrerade syn som ligger till grund för både motståndare och förespråkare av religiösa friskolor problematiseras. I stället framhävs barnens eget aktörskap samt det faktum att de inom skolans ram snarare socialiseras av och tillsammans med andra barn än av vuxennormer. Ett annat sådant sammanhang är populär- och konsumtionskulturen som förser barn med ”en gemensam repertoar av karaktärer, bilder och teman, vilka bildar bas för samtal och lek, där vuxna står utanför” (Fast, 2009, s. 71).

Parallellt ökar eller omformuleras enligt de nya samhällsidealen kraven och förväntningarna på barn i det att de från tidig ålder ska kunna agera som kompetenta, delaktiga, medvetna och ansvarsfulla samhällsmedborgare i många olika sammanhang (Sommer, 2005; Kampmann, 2004; Sandin, 2003a, b; Dencik, 2005; 1999a; 1995), inte minst ta ansvar för det egna lärandet (Trondman, 2009; jfr även Lpo94). På samma gång som vuxna uppmantras att leva kvar i barndomen, påläggs alltså barnen en allt större del av (det tidigare) vuxenansvaret. Detta möter kritik bland andra från kultursociologen Mats Trondman (kommande). Problemet som Trondman lyfter fram, är att det är de vuxna som bestämmer att barn ska vilja och kunna bestämma över sitt nu och sin framtid själva. Trondman menar i stället att det är de vuxnas ansvar att skapa möjligheter för både barns varande med egenvärde i nuet och deras tillblivelse riktad mot framtiden. Vuxenvärlden och vuxenskapet behövs för att balansera barndomen som både vara och bliva.

Resonemanget aktualiserar frågan om vuxnas roll för barns behov av skydd, omsorg och tillit – och lärande. För att klara av att leva i ständig förändring på ett sätt som förutsätts i vår tidsålder, där en stor del av barndomen tillbringas utanför familjen, krävs grundläggande inre tillit, vilket så som vi förstår Trondman (kommande), inte gynnas av att vuxna anammar barns beteende, utan genom att vuxna agerar som vuxna förebilder och tar ansvar för barns utveckling. I Eva Änggårds (2005, 2008) studie ges exempel på hur vuxna pedagoger tar ansvar för och intervenerar i barnens skapande aktiviteter på ett nyanserat och konstruktivt sätt, vilket bland annat ledde till att barnens berättelser blev kreativare och bilduttrycken mindre genussstereotypa.

De här beskrivna förändringarna i maktförhållandet mellan vuxna och barn märks också i successivt förändrade uppfostransmetoder i både hem och skolor, vilket av sociologen Basil Bernstein (1997, 1983, 1975) har beskrivits såsom en utveckling från *synlig* till *osynlig pedagogik*, dvs. från auktoritära till mjuka, demokratiska barnuppfostransmetoder. Detta i sin tur kan kopplas till den dolda, decentraliserade och utspridda styrningen av moderna stater (se t.ex. Stoltz, 2009), där vi självmant låter oss styras av expert-, marknads- och

mediesamhällets för tillfället rådande trender och ideal. Tidigare hade (upp)fostran handlat om att lära sig lyda, göra sin plikt samt att ”vara till nytta” (Gullestad, 1995, s. abstract ff; 1996, s. 285) inom det område man genom sin bakgrund och/eller sitt kön blivit tilldelad. Nu blir individen, dvs. personligheten bakom en samhällsroll, viktigare och det ställs krav på att man ska förverkliga och vara sig själv i kombination med att söka lycka och njutning i livet (ibid; Dencik, 2005; 1995; Featherstone, 1994; Ziehe, 1986). På så vis har ”klassresor” och jämställdhet möjliggjorts, men frigörelsen från gamla tvingande roller och ideal leder också till nya tvingande strukturer, där eventuella misslyckanden numera faller tillbaka på individen själv som person. Detta blir exempelvis tydligt i skolsammanhang, där mobbade barn inte sällan skuldbeläggs för att marginalisera sig själva (se t.ex. Evaldsson, 2009; Hägglund, 2007). Samtidigt utsträcks successivt skolans fostran till att omfatta hela individen (Tallberg Broman, 2009; jfr även Vallberg-Roths kapitel i denna översikt). I analyser av läroböcker, styrdokument och andra epokbeskrivande dokument synliggörs strukturer som annars förblir ganska dolda, av hur samtidsföreställningar om barn och föräldrar förändras under senare delen av 1900-talet (se t.ex. Eilard, 2008; Gleichmann, 2004; Erikson, 2004, Hammarlund, 1998). I linje med rådande samhällsutveckling framställs barn (Eilard, 2008) och föräldrar (Gleichmann, 2004) som allt mer kompetenta och ansvarstagande, men samtidigt och i kontrast härtill ges en bild av svaga och retirerade föräldrar (Eilard, 2008). Föräldrar förefaller också kring millennieskiftet att betraktats som kunder eller konsumenter på en utbildningsmarknad (Erikson, 2004).

Relationsmönster och uppfostransmetoder tenderar i viss utsträckning att variera med klass och kultur, samt i viss mån även kön (Forsberg, 2009; Qvotrup, 2000). Sannolikt är detta främst ett utslag av att nya trender och ideal först etableras hos medelklassen. Den osynliga pedagogiken som i dag har fått allmänt genomslag karaktäriseras exempelvis ursprungligen som hemmahörande hos medelklassen (Bernstein, 1997; 1983; 1975). Det finns både svenska och internationella studier som tyder på att medelklassfamiljer i högre grad än

arbetarklassfamiljer är familjeorienterade och att medelklassföräldrar i högre grad än arbetarklassföräldrar tenderar att planera sina barns aktiviteter, och på så vis styra och kontrollera deras utveckling (Forsberg, 2009). Lucas Forsberg (2009, s. 33) kopplar medelklassmönstret till Halldéns (2007; 1999) metafor ”barnet som ett projekt”, medan motsatsen blir att låta barnen vara och ”växa naturligt”. Man har dock i svenska studier i detta avseende inte funnit några avsevärda klasskillnader (Bäck Wiklund & Bergsten, 1997), vilket närmast pekar på att båda mönstren förekommer hos alla samhällsklasser och kulturer.

Göran Jutengren (2004) berör i sin avhandling den kulturella aspekten av barnuppfostran och generationskonflikter, mellan svenska respektive amerikanska föräldrar och förskolebarn. Jutengrens slutsats är att svenska föräldrar tycks föredra restriktiva barnuppfostringsmetoder framför bestraffande. Samtidigt börjar röster som förordar en återgång till en allt mer auktoritär barnuppfostran, inspirerade av amerikanska tv-program, höras i det svenska samhället (jfr Gustafsson, 2007).

### **Barndom och lärande i ett mångkulturellt samhälle**

Som en konsekvens av att landets befolkningsammansättning under de senaste decennierna hade förändrats deklarerades Sverige officiellt i slutet av 1990-talet som ett mångkulturellt samhälle (Prop. 1997/98:16; SOU 1996: 143), dvs. ett land där mångfald är norm och invandring ett naturligt och bestående inslag i samhällsbilden. Många barn i Sverige har således idag sina rötter i länder utanför landets gränser. Cirka 15 procent av alla barn är födda i ett annat land eller av föräldrar som båda kommer från något annat land (BR2007: 04). Till dessa ska även adderas alla de barn vars ena förälder är utrikesfödd.<sup>7</sup>

---

7 Enligt uppgift via e-post från SCB 2009-01-27 är andelen invånare med utländsk bakgrund totalt 17,3 procent (dvs. utrikesfödda eller med båda föräldrar utrikesfödda) samt därtill 6,7 procent med en utrikesfödd förälder, dvs. sammanlagt 24 procent.

Den ökande mångfalden i samhället har för skolans del blivit en stor utmaning som medfört nya krav och förväntningar. Skolan har också hamnat i mångfaldsdebattens centrum (jfr Wigerfelt, 2009). I ett mångkulturellt samhälle får skolan stor betydelse som mötesplats för de olika kulturerna och, såsom en av de viktigaste arenorna för kunskapsförmedling och attitydpåverkan, ett stort ansvar i att motverka fördomsfulla attityder (Roth, 1998). Man kan också kräva att skolan i ett sådant samhälle förser sina elever med de verktyg de behöver för att kunna leva och verka i mångfalden (Eklund, 2008). En förutsättning för detta är att ett interkulturellt synsätt är inneboende i skolans organisation och undervisning såväl som hos dess aktörer. Interkulturell kompetens definieras av sociologen Jonas Stier (2008, s. 32) som ”en pedagogisk hållning, som i idealfallet utmärks av gränsöverskridande samspel med ömsesidig förståelse och fokus på hur kulturer samspelar och berikar varandra”.

Begreppet interkulturell undervisning introducerades i Sverige redan i början av 1980-talet. År 1985 framhölls i ett riksdagsbeslut att detta förhållningssätt skulle prägla all undervisning och omfatta *alla* elever (Eklund, 2008; Lorentz, 2007; Lahdenperä, 2004). Emellertid har varken forskningen eller ”den allmänna debatten” i Sverige intresserat sig särskilt mycket för ”mångkulturalitetens inverkan på alla elevers (oberoende av kulturell bakgrund) socialisations- och lärandeprocesser, trots att de interkulturella relationerna är en angelägenhet för alla elever och i ett vidare perspektiv för hela det demokratiska samhället” (Eklund, 2008, s. 14). Troligtvis, menar Eklund (2008), har det ersatts av värdegrundsarbetet.

Det ömsesidiga – interkulturella – lärandet mellan elever av olika bakgrund har alltså knappast lyfts fram i svensk forskning, allra minst i de tidiga skolåren. I stället har minoritets- och/eller invandrarelevernas problem och brister varit i blickfånget. Detsamma gäller den interkulturella undervisningen som oftast ansetts vara undervisning om och för invandrarelever (Eklund, 2008). Detta bekräftas i den tidigare forskningsöversikten *Likvärdighet i en skola för alla* (Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström, 2002). Här omtalas att forskningen dittills främst fokuserat brister ur antingen klass-,

köns<sup>8</sup> eller språkperspektiv, exempelvis tvåspråkighet, och på så vis bidragit till att befästa och (re)producera olikheter och avvikelse. Att språk(inlärnings)frågan har genomsyrat forskningen framgår i en annan forskningsöversikt (Hällgren, Granstedt & Weiner, 2005). Man menar att språket har använts som metafor för andra frågor (ibid, s. 65). I början av det nya millenniet blir emellertid skolforskningen i detta avseende mer komplex. Fler aspekter lyfts fram och anses vara av betydelse och samverka då det gäller elevernas skolframgång, däribland identitet och kultur (Hällgren m.fl., 2005). Detta kan exemplifieras av studier om hur migrationens barn och unga skapar identitet och kulturella uttryck (t.ex. Wigg, 2009; Sernhede, 2007; 1998; Ålund, 1999; 1997), däribland etnografiska studier om barns kommunikation i bilspråkliga skol- och kamratmiljöer (Cromdahl & Evaldsson, 2003; Evaldsson, 2002; 2000).

Forskarnas blickar har successivt flyttas från bristperspektivet och i stället riktats mot majoritetsnormen (Tallberg Broman m.fl., 2002), dvs. det institutionaliserade (vita) svenska eller västerländska (manliga) medelklassperspektivet (Teshahuney, 1999, 1998). Begreppen mångfald och mångkulturell har då kommit att beteckna kulturell variation i en vidare bemärkelse än enbart som etnisk mångfald (Tallberg Broman m.fl., 2002, s. 140). I mångfalden inkluderas även majoritetsgruppen. Sådan forskning problematiserar skolans och förskolans reproduktion av majoritetssamhällets normer och värden, däribland skolpersonalens ofta stigmatiserande kategoriseringar av vissa elever (t.ex. Gruber, 2007; Ljungberg, 2005; Runfors, 2003; Lahdenperä, 1997). På så vis ifrågasätts även skolans och förskolans

---

8 Inom genusforskningen fokuserades länge flickor som grupp utifrån ett bristperspektiv med syfte att få flickorna att ta för sig och komma ikapp pojkarna (se t.ex. Tallberg Broman et al., 2002; Öhrn, 2002). På senare år då det blivit uppenbart att förhållandena har vänt, har i stället pojkars omvända situation hamnat i blickfånget, dvs. det faktum att pojkar kunskapsmässigt tycks ha halkat efter flickor som grupp samt att pojkars skol-/kamratkulturer tycks bidra till detta (Berge & Forsberg, 2006; Nordberg, 2006; 2005; Björnsson, 2005; Phool, 2005b; Phoenix, 2003a; b). Här anses emellertid faktorer kopplade till social och etnisk bakgrund samt ålder och plats ha stor betydelse (se t.ex. Knudsen, kommande; Nordberg & Saar, 2005).

funktion som kulturella mötesplatser (Lunneblad, 2006; Parszyk, 2002).

I nämnda och andra arbeten framgår, med pedagogen Sven Perssons (2008, s. 100) ord, att skolan och förskolan fortfarande ger uttryck för en homogeniserande normaliseringspraktik som skapar ”vi och dom”, med fokus på att fostra och förändra ”dom”. Lärarna och pedagogerna, menar Persson, tycks ha svårt att hantera olikheter och alla hybrida kulturformer. Förmågan att balansera mångfalden mot värdegrunden och det svenska tycks ofta utmynna i en ”monokulturell fostran” (Tesfahuney, 1999) där det svenska utgör norm. Detta blir särskilt uppenbart när värden knutna till kulturellt förankrade normer, såsom jämställdheten, upplevs hotade (Tallberg Broman, 2006). Etno- och eurocentrism i relation till den mångkulturella skolan diskuteras i ett par artiklar i *Utbildning & Demokrati* (t.ex. Brantefors, 1998; Carlsson & Rydin, 1998) och monokulturell utbildning i relation till mångkulturalism i ett senare temanummer av samma tidskrift (1999/3).

Ett problem tycks vara att de goda intentionerna som uttrycks i lagstiftningen och politiska dokument är svåra att realisera i praktiken (Trondman, 2009; Hällgren, Granstedt & Weiner, 2005). Att skapa förutsättningar för en interkulturell eller mångkulturell pedagogik handlar om att ta till vara potentialen i de mångkulturella skol- och barnomsorgsmiljöernas mångfald (t.ex. Stier & Sandström Kjellin, 2009; Lorentz, 2007; Lorentz & Bergstedt, 2006; Lahdenperä, 2004). I praktiken har det emellertid kommit att handla om att bemästra interkulturaliteten, och debatten har i stället för att lyfta fram likheter varit alltför fokuserad på exotiska maträtter och kulturella skillnader (Stier, 2009). Detta har enligt Stier lett till likvärdighetsbrister i skolan. Sociala och strukturella problem har då det gäller vissa elever skyltats på den kulturella bakgrunden, medan motsvarande svårigheter hos andra elever har förklarats utifrån personlighet och hemförhållanden.

På senare tid har begreppet *transnationalitet* lyfts fram (Eastmond & Åkesson red., 2007; Olsson m.fl. red., 2007) för att illustrera att migration inte bara handlar om att människor flyttar från ett land till

ett annat, utan att och på vilka sätt migrationen leder till att det skapas och upprätthålls relationer och familjenätverk över nationsgränserna. Här saknas emellertid ett tydligt barnperspektiv (von Brömsen, 2009) och vi menar att forskningen här skulle kunna berikas med livsberättelseinfluerade studier om migrations- och blandbarns erfarenheter och perspektiv på sin uppväxt och skolgång.

#### BOENDE- OCH SKOLSEGREGERING: PLATSENS BETYDELSE FÖR LÄRANDET

I detta sammanhang kan vidare nämnas studier som berör den boendesegregation och det utanförskap som har blivit en konsekvens av invandringen och den stigmatisering som barns uppväxtmiljö i detta avseende kan innebära (se t.ex. Sernhede, 2009; 2007; 2003; 1998; Bunar, 2009; 2001). Identitet kopplat till plats hör inte bara ihop med platsens egenskaper, utan också med det sociala sammanhanget, dvs. ”vad människor säger om, gör på och tillskriver platsen” (Björklid, 2005, s. 180). Om det sociala sammanhanget upplevs som positivt kan miljöer som uppfattas som torftiga ändå innebära positiva identifikationsmöjligheter och vice versa.

Bodil Rasmusson (1998, 2003) visar i sin avhandling i socialt arbete, hur barn i en svensk förort skapar sina egna livsrum samt hur de använder både den fysiska och sociala miljön i sitt identitets- och meningsskapande, dvs. i lärandet om sig själva. Kulturgeograf Katarina Gustafsson (2006) visar därutöver i en etnografisk avhandlingsstudie hur barn skapar och positionerar sig som ”vi och dom”, dels utifrån egna kategoriseringar såsom klassen och ”bästisgruppen”, men också utifrån vedertagna kategorier såsom kön, klass, ålder och etnicitet. Detta yttrade sig i den aktuella undersökningen bland annat i att den fysiska miljön antingen tillskrevs vissa värden eller stigmatiserades.

Under läsåret 2009 då denna forskningsöversikt skrivs befinner sig världen i efterkrigstidens mest omfattande ekonomiska kris, vars konsekvenser vi ännu inte anar. I Sverige har vissa samhällsgrupper inte hämtat sig från 1990-talets kris. Det en gång jämlika och välmående Folkhemmet har sedan dess omvandlats till en nation där



inkomstklyftor och klasskillnader ökar, och där den sociala segregeringen innebär att barn idag växer upp under mycket olika ekonomiska levnadsförhållanden (Hjort, 2004). De grupper som drabbades svårast under 1990-talet var ensamstående föräldrar, inte minst den växande gruppen ensamamma mammor, samt ungdomar/unga vuxna och flyktingar (Hjort & Salonen, 2000; Salonen, 2003, 2002a; b) och man började därefter tala om nyfattigdom och en ny underklass i termer av feminisering och etnifiering. Detta visar hur det mångkulturella samhället har kommit att synliggöra inte bara kulturella utan även ekonomiska, materiella och sociala skillnader mellan människor (Persson, 2008, s. 97) samt hur dessa skillnader samspelar med faktorer såsom kön, klass, etnicitet, ålder och plats/rum. Trondman (2009, s. 242) summerar situationen på följande vis:

Med andra ord tycks allt fler fattiga barn från alltmer segregerade områden gå till alltmer icke likvärdiga skolor för att få allt sämre skolresultat och försämrad hälsa. Politiska reformer och tekniker för styrning tycks mig inte endast förstärka dessa tendenser utan också göra barn alltmer ansvariga för att hantera sin egen utsatthet.

I Rädda Barnens rapport *Lika rättigheter – likvärdig utbildning?* (Gustafsson, 2006) framgår det att skolsegregationen ökade under 1990-talet, i synnerhet avseende elever med utländsk bakgrund och i storstadsregionerna, samt att en trolig orsak är skolvalfrihetsreformerna i början av 1990-talet. Den engelske skolforskaren Stephen Ball (2006) har funnit att det främst är medelklassföräldrar som gör aktiva skolval. Detta mönster bekräftas i svenska undersökningar (Skawonius, 2005), där det också antyds att det sträcker sig över etnicitetsgränserna (Kjellman, 2001) samt att ensamstående mammor är en överrepresenterad grupp i det här sammanhanget (Damgren, 2002). Ann-Christin Kjellman (2001) menar att valfriheten inte leder till segregering, utan tvärtom till att även föräldrar med lägre utbildning börjar göra aktiva skolval. Charlotte Skawonius (2005) däremot hävdar att skolvalen främst befäster och förstärker segregeringen, då de resursstarka flyr från skolor i resurssvaga områden, vilket påverkar såväl skolornas som bostadsområdenas rykte.

Friskolereformen har ibland setts som ett hot mot den kulturella mötesplats som grundskolan är eller skulle kunna vara (Gerle, 2000; Roth, 1998). Religiösa friskolor kan också vara en reaktion på att grundskolan i vissa avseende inte har lyckats leva upp till att vara ”en skola för alla” (ibid). Konkurrensen som följt valfriheten har därutöver framkallat profileringskrav även på kommunala skolor. Detta innebär att det åter växer fram olika utbildningsvägar inom den skolform som ursprungligen var avsedd att ge alla elever oavsett bakgrund en likvärdig start i livet. I förlängningen utvecklas på så vis skilda barndoms- och ungdomskulturer inom ramen för den kommunala grundskolan (jfr Sandin, 2003a, s. 232), något som bidrar till att förstärka grupperingar av ”vi och dom”.

I en kunskapsöversikt publicerad för Myndigheten för skolutveckling (Andrae Thelin & Solstad, 2005) ges också en bild av villkoren i glesbygden. I översikten framgår det att de ansvarigas kunskaper om betydelsen av små lokala skolor och konsekvenserna av eventuella skolnedläggningar ofta är bristfällig, vilket i längden kan riskera att påverka både de ungas och lokalsamhällets identitet. Kampen om den lilla byskolan såsom ett försvar av både lokal livskvalitet och pedagogisk kvalitet relaterad till en större samhällskontext synliggörs också i en avhandling som utkommer då kunskapsöversikten skrivs (Karlberg-Granlund, 2009).

### **Förändrade familjemönster som utgångspunkt för barns lärande**

Den globala samhällsutvecklingen har under senare decennier på olika sätt förändrat familjelivet och därmed de lokala villkoren för barns uppväxt och lärande såväl som innebörden av själva begreppet familj. Familjer flyttar eller spänner numera inte sällan över nationsgränser samtidigt som nya familjekonstellationer och – praktiker har blivit synliga i samlevnadsformer eller civilstånd såsom samboskap, partnerskap, enkönade äktenskap, ombildade styv- eller nätverksfamiljer samt ett ökat antal ensamföräldershushåll. En förhållandevis stor andel barn i Sverige (21 procent) växer idag upp med endast en förälder, medan en tiondel (10 procent) växer upp i en ombildad

familj (SCB, 2009). De allra flesta barn (70 procent) växer dock fortfarande upp i en kärnfamilj (SCB, 2009) och kärnfamiljen lever också kvar i människors tankefigurer som modell för den ideala familjen (Halldén, 2007; Sandström, 2002).

Förr förstärkte skolans och kärnfamiljens fostran varandra i reproduktionen av kulturella värden, normer och beteendemönster som grund för en viss samhällsordning (Roman, 2003). En av slutsatserna i Lena Bäckströms (2006) undersökning med utgångspunkt i 11-åringars tankar och berättelser om sina familjer, är emellertid att kärnfamiljsbegreppet har blivit för smalt och att vi framöver måste vänja oss vid att tänka öppnare kring begreppet familj. Med vetskap om hur olika familjer kan se ut idag måste vi även erinra oss att barn dagligen och stundligen också rör sig mellan vitt skilda sammanhang, vilka kan vara mer eller mindre överensstämmande med den övergripande samhällsordningen respektive med barnens hemmiljöer. Barn(dom) och därmed förknippat lärande bör därför aldrig betraktas utan hänsyn till bakomliggande faktorer, som belyser hur kön, klass, etnicitet och ålder osv. samspelar med lärandets subjekt, objekt och kontext(er) (Persson, 2008, s. 97).

Enligt Margareta Bäck-Wiklund och Thomas Johansson (2003) saknas i stor utsträckning forskning om ”ovanliga” familjer, dvs. sådana familjer som inte passar in på gängse föreställningar eller vars livsstilar inte passar in i giltig statistik. Risken om detta inte ges ett ökat utrymme är att forskningen såväl som skola och utbildning i detta avseende blir kontraproduktiva, och i stället bidrar till att reproducera vissa normerande mönster, medan udda livsstilar utelämnas och nedvärderas. Det blir i detta sammanhang angeläget att än en gång betona skolans demokratiuppdrag inklusive dess uppgift att motverka fördomsfulla attityder hos sina elever såväl som egna aktörer.

Vi har också funnit en del, om än sporadiska, studier om det man kan kalla mindre vanliga familjer eller familjesituationer, vilket visar att det pågår viss sådan forskning som sammantaget bidrar till att elevers tänkbara varierande bakgrunder lyfts fram. Här kan nämnas barn till ensamstående mödrar (se t.ex. Bak, 2003; Bäck-Wiklund, Franséhn, Johansson & Johansson, 2003), i homo/regnbågsfamiljer

(Zetterqvist Nelson, 2006; Halldén, Hydén, & Zetterqvist Nelson, 2003), med rötter i andra länder (t.ex. Darvishpour, 2008, 2004; Wikström, 2007; Nyberg, 2006; Nyberg, 1993; Sjögren, 2000; Cetrez, 2000), i etniska blandfamiljer (Plöjel Westmoreland, 2001)<sup>9</sup> samt adoptivbarn (t.ex. Hübinette, 2006; von Greiff, 2000).

Den patriarkala kärnfamiljen har vidare på ett mer symboliskt plan ersatts av den barncentrerade demokratiska så kallade *förhandlingsfamiljen*, utan fasta normer för vem som gör vad, när och hur (Sjöberg, 2000; Bäck-Wiklund, 2003; Sommer, 2005). Metaforen avser förhandlingar på olika plan, dvs. mellan de vuxna såväl som mellan vuxna och barn samt barn och barn (dvs. både syskon och styvsyskon). När fränskilda och separerade föräldrar bildar nya familjer, får deras barn tillhörighet i två eller flera familjer. Bäck-Wiklund (2003) talar då om *nätverksfamiljer*, medan Kristina Larsson Sjöberg (2003, s. 84) talar om *länkade familjesystem* och *länkbarn*, för de barn som utgör själva länken mellan två olika familjer. Familjemedlemmarnas liv i sådana familjesystem karaktäriseras enligt Sjöberg (2000) av samhörighet och åtskillnad, vilket blir särskilt tydligt i de familjer som utbreder sig i transnationella nätverk över stora avstånd. Larsson Sjöberg (2003, s. 95) finner att ansvaret för upprätthållandet av familjesystemet vilar på modern, medan fäderna delvis på grund av osäkerhet över sina positioner i relation till den andra pappan, tenderar att hålla sig i bakgrunden. Man kan därmed reflektera kring mödrarnas uppgift i den komplexa nätverksfamiljen jämfört med en traditionell kärnfamilj, samt över vad föräldrarnas roller innebär för flickor respektive pojkar som växer upp i sådana familjer. Larsson Sjöberg (2003) finner att de könsmärkta föräldramönstren ofta går i arv till barnen.

I flera avhandlingar och en kunskapsöversikt (JämO, 2006) behandlas föräldraskap ur genusperspektiv. En generell tendens är att könsmönstren utjämnas hos medelklassen, medan de förstärks

---

9 Därutöver behandlas blandäktenskapet av Lena Gerholm (2000; 1999) samt i tre pågående avhandlingsprojekt, varav ett på IMER, Malmö högskola och två på Mitthögskolan.

hos arbetarklassen (Hirdman, 2001) och detta förefaller gälla såväl svenska familjer som familjer av annan etnisk bakgrund (Darvishpour, 2004). Sannolikt är det förknippat med det nya samhällsidealet, den föräldraledige mannen (Bekkengen, 2002; Klinth, 2002), då ju nya mönster tenderar att först etableras hos medelklassen. Ett återkommande mönster som dock samtidigt träder fram beskriver mäns huvudsakligen frivilliga och självvalda föräldraansvar i relation till kvinnornas fördubblade arbetsbörda, såsom yrkesarbetande mödrar med ovillkorligt huvudansvar för familjen (Bekkengen, 2002; Elvin-Nowak, 1999). När kvinnan inte får livspusslet att gå ihop lägger hon ofta skulden på sig själv (Elvin-Nowak, 1999). Familjen blir därmed en källa till stress, medan den för männen oftast tycks vara en buffert. I senare arbeten lyfts emellertid att det krav- och konfliktfyllda dubbelarbetet även gäller män (Mellström, 2006; Hwang, 2005). Den stressade dubbelarbetande familjens relation till barns lärande beskrivs närmare i nästa avsnitt.

Helene Brembeck (2003) lyfter fram den nya generationen mödrar som inte är fostrade främst till att bli mödrar, utan sätter sin yrkeskarriär före moderskapet och ser ett delat föräldraskap som självklart. I Disa Bergnéhrs (2008) avhandling framgår det att unga vuxna, inte minst kvinnorna, är rädda för det ansvar och den förlorade autonomi det innebär att skaffa barn, vilket sannolikt bidrar till både senarelagt och lägre barnafödande. Från att i mitten av 1990-talet ha tillhört de länder med högst nativitet i Europa, sjönk födelsetalen i Sverige kring millennieskiftet till 1930-talets befolkningskrisnivå (Bäck-Wiklund, 2003).<sup>10</sup> Man vill kunna leva det perfekta livet och barn tenderar därför också, när de väl blir till, att få en stor symbolisk betydelse (Hall-dén, 2003; 2007). Förr var mannen i familjens centrum, nu är det barnen (Bekkengen, 2002). De så kallade *curlingbarnen* (Hougaard, 2000; Carling & Cleve, 2005; Johansson, 2007; Eberhard, 2006)<sup>11</sup> kan ses som en blandning av ett kompetent och överbeskyddat barn.

---

10 På senare år har födelsetalen emellertid vänt uppåt igen (SCB, 2009).

11 Samtliga referenser här är inte vetenskapliga enligt vår definition ovan, utan medtagna som exempel på vad som förekommer i samhällsdebatten.

Begreppet rymmer samtidens kritik mot föräldrar som underhåller och underlättar för mycket för sina barn såväl som överdriven barncentrering i allmänhet (Kågeson, 2004). Effekten blir ofta att barnen tappar respekten för föräldrarna i stället för att bli trygga och tack samma (Eberhard, 2006). Kritiken innehåller vidare frågor om hur dessa barn i framtiden kommer att hantera eventuella motgångar i livet samt hur de ska klara institutionslivet, där de blir en i mängden. En annan fråga är hur skolan bör möta denna generation barn som från tidig ålder trånar efter synlighet och är fostrade till narcissism, lust och lättnad.

#### FAMILJEN OCH FÖRÄLDRASKAPETS BETYDELSE FÖR BARN (O)LIKVÄRDIGA LÄRANDE

En konsekvens av båda föräldrars ökade förvärvsfrekvens utanför hemmen är att barns materiella villkor generellt sett har förbättrats avsevärt under 1900-talet (Sandin, 2003a; b). Barn har egentligen aldrig haft det så bra som nu står det att läsa hösten 2008 i en artikel i *Sydsvenska Dagbladet* med rubriken "De flesta barn mår toppen!". Uttalandet grundar sig i en då nyutkommen WHO-rapport som visar att barn i Sverige generellt sett mår bättre än barn i övriga Europa.

De finns emellertid undantag till alla regler. Tapio Salonen (2008; 2002a; b), professor i socialt arbetet, är författare till Rädda Barnens årliga barnfattighedsrapporter under 2000-talet. Han medverkar också i ett nationellt forskningsprojekt om barnfattigdom, där fenomenet undersöks utifrån olika perspektiv. Sociologen Anne Harju (2008) har undersökt barnens perspektiv. Hon har följt några familjer med mycket ansträngd ekonomi och beskriver i sin avhandling hur barnen i dessa familjer utarbetar vissa föräldralojala och positiva strategier för att bemästra sin situation och inte framstå som "stackare". Generellt ser de sig inte heller som sådana, menar Harju. Liknande resultat framkommer i en tidigare undersökning om barn till arbetslösa föräldrar (Näsman & von Gerber, 1996). Det framgår att barnen ofta är de som ges störst konsumtionsutrymme i familjer med knapp ekonomi (jfr Lundby, 2009; Hjort, 2004). En risk med undersökningar som Harjus är att de resultat som lyfts fram uppmuntrar till

ett slags exotisering och idyllisering av det emancipatoriska (dvs. frigörande) perspektivet. Barns sociala liv påverkas enligt Erika Lundby (2009) negativt, eftersom konsumtionstrycket är stort, men av hänsyn till föräldrarna ger barnen inte alltid uttryck för sina ekonomiska behov.

Problemfamiljer brukar för övrigt enligt psykiatrikern Gideon Zlotnik (1998, s. 22) rent medicinskt delas in i tre grupper, nämligen *sjuka familjer* där föräldrarna är psykiskt sjuka eller lever i missbruk och kriminalitet (se t.ex. Bangura Arvidsson, 2003), *traumatiska familjer*, där barn och/eller föräldrar har tagit skada av händelser som sjukdomar, krig eller svåra skilsmässor (se t.ex. Bjärvall, 2009; Poohl, 2005a; Elmberg, 2004) samt slutligen *stressade familjer*, oftast till synes normala familjer med god ekonomi. Den senare gruppen är en grupp av hårt pressade familjer på grund av föräldrarnas karriär och/eller konsumtionsmönster (jfr Larsson, 2007). Här är det tid som är en bristvara.

Även om föräldrar generellt sett tillbringar mer tid med sina barn idag än förr i tiden, tillbringar svenska föräldrar i början av 2000-talet mindre tid tillsammans med sina barn än vad man gjorde på 1980-talet (Forsberg, 2008). I en forskningsrapport grundad på uppgifter från Statistiska centralbyrån framgår det att föräldrar med förskolebarn arbetar i genomsnitt tio timmar mer per vecka än vad man gjorde då (Larsson, 2007). Dencik (2005; 1999b) menar att familjerna idag riskerar att överbelastas med uppgifter och funktioner, inte minst sociala och emotionella, samtidigt som möjligheterna att uppfylla dem alla försvåras. Det talas metaforiskt om att få "livspusslet" att gå ihop (Forsberg, 2008, s. 13). Karaktäristiskt för samtiden är exempelvis att det sociala livet har tagit över på arbetsplatserna, medan arbetet tas med hem till ett familjeliv, där samvaron främst handlar om att få vardagslogistiken att gå ihop (Björnberg, 2000). Detsamma kan delvis antas gälla skolan. "Idag skickar vi hem matten och läsningen till föräldrarna och så tillbringar vi dagarna i skolan med att uppfostra barnen" säger en lärare i tredje klass i Bartholds-sons (2003, s. 127–28) studie.

Baldur Kristjánsson (2001; 1995) visar hur bristen på tid ofta är en potentiell källa till konflikt i barnfamiljer, även om konflikter i största möjliga mån undveks i hans undersökningsgrupp. På så vis och genom att man ständigt lät barnens önskemål uppfyllas (troligtvis ofta som en konsekvens av föräldrarnas dåliga samvete) förefaller barn under sina tidiga år leva ett ganska bekvämt liv, utan att märka av stressen som präglar föräldrarnas vardag. På annat håll hänvisas emellertid till det motsatta, barn som säger att deras föräldrar inte har tid att vare sig prata eller lyssna (Zlotnik, 1998, s. 79).

Längre fram i åldrarna tycks skolan bidra till att även barn känner sig stressade (Westlund, 2001; Alerby, 2000). En ytterligare konfliktkälla i de redan ansträngda familjerna, som vi länge efterlyste forskning om, är exempelvis barnens skolarbete i form av läxor. I Forsbergs (2009) avhandling framgår att ett stort ansvar för läxläsning osv. från tidiga år faller på föräldrarna. Ett aktivt föräldraskap har enligt Forsberg varit norm i Sverige sedan 1960-talet och den gode föräldern måste ju se till att barnen gör sina läxor. I slutet av 1990-talet blir behovet av detta och önskemålet om föräldrars delaktighet i barnens skolgång än mer uttalat (SOU 1997:121). Till familjestressen kan, efter systemskiftet och skolvalfrihetsreformerna i början av 1990-talet, nödvändigheten av att göra aktiva skolval adderas, vilket ibland tvingar barn och föräldrar att tidigt i barnens liv ta ställning till skol- och utbildningsval. Valfriheten handlar i detta avseende om att konkurrera på en utbildningsmarknad, där alla – elever och föräldrar såväl som skolorna – förutsätts vilja och ha tid att vara entreprenörer och rationella konsumenter (Skawonius, 2005).

Föräldrarna i Forsbergs (2009) undersökningsgrupp längtar efter att tillbringa tid tillsammans med sina barn, men tiden går åt till vardagens måsten, däribland läxläsning. Läxorna tenderar dessutom att orsaka bråk mellan barn och föräldrar, sannolikt därför att de är pålagda utifrån och inte går att förhandla om. Trots att läxor upptar en mycket stor del av barnfamiljernas vardag talas det sällan om dem i formella sammanhang, såsom på föräldramöten. Föräldrarna i den aktuella studien är yrkesarbetande medelklassföräldrar, vilka enligt tidigare undersökningar generellt tenderar att vara engagerade i sina



barns skolgång (jfr även Persson & Tallberg Broman, 2002; Moqvist, 1997). Ur ett likvärdighetsperspektiv kan man fundera över hur ensamföräldrar eller migrationsföräldrar, som kanske inte ens behärskar svenska språket, här bistår sina barn. Sara Högdin (2006; 2007) berör ämnet i sin sammanläggningsavhandling, där hon i fyra delstudier med en kvantitativ ansats studerar ungdomars förutsättningar för lärande utifrån ett så kallat intersektionellt<sup>12</sup> perspektiv som omfattar kön, klass och etnicitet. I en av delstudierna framkommer att invandrarflickor är de som känner att de får minst stöd hemifrån, men samtidigt de som i hög grad satsar på skolarbetet. Magdalena Norberg-Schönfeldt (2007) finner i en av sina delstudier, ett samband mellan föräldrars ekonomi, förvärvsfrekvens och barns betyg, som bland annat indikerar en positiv korrelation mellan *deltids*arbetande mödrar och barns betyg. Att det finns ett samband mellan betyg och föräldrars utbildningsbakgrund samt inte minst engagemang framkommer även i Alli Klapp Lekholms (2008) avhandling. Betydelsen av hemmens resurser eller ”hemmets läroplan” för enskilda barns skolframgång börjar alltså uppmärksammas utifrån ett likvärdighetsperspektiv och lyfts bland annat fram i en rapport från Skolverket (2009b).

### Den institutionaliserade barndomen

Under 1900-talet har barns uppfostran och välfärd från att ha varit en ren familjeangelägenhet i allt högre grad kommit att bli offentlighetens ansvar (Kampmann, 2004; Satka & Björk Eydal, 2004; Sandin, 2003a; b). Gränserna mellan det privata (familjelivet) och det offentliga har successivt upphävts genom framväxten av olika barn- och familjeinstitutioner samt kvinnornas förändrade roll i samhället. Dessa aspekter har också varit nära och ömsesidigt sammantvinnade. I retoriken har det handlat om barnens (och kvinnornas) bästa, men i verkligheten har utvecklingen snarast varit kopplad till statens intressen av att bevara en stabil samhällsordning (Sandin, 2003a) eller fylla en arbetskraftsbrist (Tallberg Broman, 2009a). Familjepolitiken fram

---

12 För en utförligare definition till begreppet se fotnot 6.

till 1970-talet växte fram som ett resultat av social ingenjörskonst i ett nära samarbete mellan stat och socialvetenskap (Lundqvist, 2008).

Ett allt större ansvar för barns omsorg, fostran, och utbildning har överlämnats till institutionerna förskola och skola. Barn tillbringar från tidiga år en allt större del av sin uppväxt utanför familjen, i olika institutionella sammanhang, och barndomen har kommit att utvecklas i samverkan mellan de yrkesverksamma föräldrarna och professionella barnvårdare och barnexperter. Hemmets och familjens betydelse i barns liv har å ena sidan minskat, å andra sidan ”pedagogiserats /../ och underordnats skolvärldens regelsystem” (Sandin, 2003a, s. 233), en process som inom forskningen ibland omtalas såsom statsmakternas och expertsamhällets kolonisering av familjen (jfr Sandin, 2003b, s. 65). Staten blev både en garant för ”den goda barndomen” och genom barnen en övervakare av familjerna (Sandin, 2003a, s. 233).

Efterhand som nya skol- och omsorgsformer (förskoleklasser, förskolor, fritidshem, fritidsgårdar osv.) med tillhörande professioner har vuxit fram, har relationerna mellan barn, familj och institution påverkats (Tallberg Broman, 2009a, 2009b; 2006; Sandin, 2003a; b). Eftersom också barns fritid ofta är välplanerad och fylld av aktiviteter talar Jens Qvortrup (1994a, s. 21) om *den organiserade barndomen* och att samtidens barn är *organiserade barn*. De nya verksamheterna utgör särskilda rum eller platser för barn och barndom, formade av vuxna, vid sidan om de traditionella utbildningsinstitutionerna och förknippas med professionalisering av vissa yrkesgrupper, där varje grupp har sina specifika egenintressen. Skolan blir på så vis en arena för konkurrerande aktörer (*Educare*, 2009/2–3; Runfors, 2003).

Från början höll sig skolan oberoende gentemot hemmen, för att garantera ett likvärdigt bemötande av alla barn (Tallberg Broman, 2009b). Sedan slutet av 1980-talet har relationen mellan hem och skola allt mer kommit att karaktäriseras av ett ömsesidigt gränsöverskridande. Det innebär att föräldrarna har blivit delaktiga i själva institutionaliseringen av barndomen (Karlsson, 2006; Gars, 2002). Samtidigt som denna i Sverige har nått långt jämfört med i andra välfärdsstater innebär omstruktureringen av samhället att föräldrarnas betydelse ökar. Åter är det föräldrarna och inte staten eller det

offentliga som garanterar barnens välfärd. Institutionaliseringsen har eller håller enligt Marie Karlsson (2006, s. 31) på att familjiseras (jfr även Qvortrup, 1994a s. 13). Föräldrarnas delaktighet liksom barnens efterfrågas utifrån en demokratiaspekt, men också för att eleverna skall nå bättre skolprestationer och skolan därmed nå en ökad målfyllelse (Tallberg Broman, 2009b). Detta innebär enligt Tallberg Broman ett hot mot likvärdigheten i det att det är de resursstarka föräldrarna som får ökat inflytande i skolan. Parallellt har lärarna och pedagogerna i både skolan och förskolan fått mer arbete med familjerna (jfr även Persson & Tallberg Broman, 2002), inte minst såsom framgår i Ann-Christine Vallberg-Roths kapitel i denna kunskapsöversikt, i form av utvecklingssamtal och skriftlig dokumentation. Många lärare upplever sig ha blivit mångsysslare med allt mindre tid över för det som en gång var deras huvuduppgift, dvs. undervisningen (Tallberg Broman, 2009b; Persson & Tallberg Broman, 2002).

En annan konsekvens av det framväxande pedagogiserade expert-samhället är det Sandin (2003a, s. 235) kallar ”det schemalagda vetenskapligt planerade barnet” (jfr Sandin, 2003b, s. 68). En väl utvecklad fosterdiagnostik och neonatalvård liksom möjligheterna till adoption och insemination gör exempelvis att barn i dag blir ett självklart tillval för i princip alla kvinnor och män oavsett i vilken typ av relation de lever. Det är också inom denna ram man ska förstå ensamståendes och homosexuellas rätt att adoptera (Sandin, 2003a, s. 233; b, s. 66). Barn blir sedan inte bara sina föräldrars livsprojekt, utan de blir också föremål för olika samhällsliga professionsprojekt, vilket i skolan bland annat yttrar sig i den nämnda dokumentationen samt i iscensättandet av diverse projekt och försöksverksamheter (se t.ex. Löf, 2009). I det framväxande gransknings- och utvärderings-samhället, som också beskrivs i Vallberg-Roths kapitel, är barn i skolan och förskolan i allt högre grad från en tidig ålder föremål för mer eller mindre vetenskapliga bedömningar och dokumentationer, vilka inte längre stannar vid ren kunskapsbedömning utan även omfattar barnens personlighet och hemförhållanden (Tallberg Broman, 2009b). Samtidigt fostras barnen till ansvarsfulla och initiativtagande

”projektledare för sina egna livsprojekt” (Dencik, 1995, s. 79; jfr Hultqvist, 2002).

Familjen som inrättning har emellertid inte försvagats. Tvärtom, menar Sandin (2003a; b), har välfärdsstaten och institutionaliseringen hittills möjliggjort för svaga familjebildningar att hålla samman, exempelvis genom att underlätta för ensamstående och familjer med svag ekonomi. Dencik (2005; 1999b) är av samma mening, men betonar härvidlag familjens förändrade betydelse. Familjen får idag en funktion som tillflykt för familjemedlemmarnas behov av bekräftelse, intimitet och stabilitet, som motvikt till den ofta turbulenta och socialt krävande tillvaron utanför hemmet, där de var och en på sitt håll annars tillbringar största delen av sina dagar. Paradoxen är som framgått, att familjerna samtidigt överbelastas med en mängd andra uppgifter, vilket försvårar uppfyllandet av denna viktiga funktion.

#### INSTITUTIONALISERING OCH INDIVIDUERING

Omsorgs- och utbildningsverksamheterna innehåller bortsett från den rent fysiska kontexten även sociala kontexter (Rasmusson, 2003; Björklid, 2005). Dessa handlar för barnens del om deras vardag och sociala liv, om deras möte med andra människor inom ramarna för de fysiska rummen, om deras kamratrelationer och möjligheter att finna avskildhet (Rasmusson, 2003, s. 256).

Den allt längre och inledningsvis enhetliga skol- och omsorgsperioden i barns liv har i ett historiskt perspektiv bidragit till att dels avskilja barndomen från vuxenvärlden och arbetslivet, dels förlänga och både individualisera och homogenisera barn- och ungdomstiden (Sundkvist, 2006b; Sandin, 2003a; Qvortrup, 1994). Det sistnämnda fenomenet brukar benämnas *individuering* (se t.ex. Kampmann, 2004, s. 144; Dencik, 1995, s. 77; Qvortrup, 1994a, s. 9; Näsman, 1994, s. 165). Jan Kampmann (2004) beskriver detta som en process i form av ett ömsesidigt förhållande mellan individualisering och institutionalisering. Å ena sidan handlar det om ökad individuell frihet från tidigare band (familj, klassbakgrund osv.). Å andra sidan innebär det ett nytt slags styr- och kontrollsystem som grundar sig i att barn självmant förmås ta på sig ett ökat ansvar för sin egen

utveckling och sitt eget lärande. Detta sista ställer krav på en viss sorts personlighet. Både vuxna och barn måste kunna uttrycka och hävda sin individualitet, dvs. vara och realisera sig själva (i kontrast till plikt-känsla och tidigare givna samhällsroller) enligt en institutionell norm, som bland annat kräver eget initiativ- och ansvarstagande (Bartholdsson, 2008, 2007; Kampmann, 2004; Gullestad, 1995; 1996; Dencik, 1995). Institutionslivet innebär för barnens del att de långt ned i åldrarna måste lära sig ett vuxenbeteende i form av kontroll över känslor, tankar och tid samt att kunna anpassa sig till grupper av kända och okända människor. Socialantropologen Åsa Bartholdsson (2008, 2007) visar hur detta både förutsätter och skapar en viss elevtyp. Det handlar om en elev och ett barn som förmår leva upp till och själv reglera sitt beteende i enlighet med normerna och vissa önskvärda egenskaper, såsom att vara positiv, sig själv, empatisk samt i lagom mån både extrovert och introspektiv. ”Det önskvärda barnet” uppträder därutöver, enligt pedagogerna Anette Emilson & Eva Johansson (2008, s. 21 i Emilson, 2008), redan i förskolan omtänksamt, demokratiskt och disciplinerat.

I en nordisk studie om barns institutionsliv<sup>13</sup> har Dencik (1999a, s. 30–31; b, 1995) funnit att barn inte längre passivt socialiseras in i olika sammanhang, utan att så snarast sker genom en aktiv själv-socialisering. Dencik (1995, s. 78, 99) uttrycker det som att barnen ”tränar efter tillhörighet” och i detta, menar han, speglas en tidigare förbisedd socialiseringsdrift. I retoriken talas det som framgått om ”det kompetenta barnet” (se t.ex. Månsson, 2008; Sommer, 2005; Brembeck, Johansson & Kampmann, 2004; Kryger, 2004). Barn och individer som inte lyckas hävda sig skuldbeläggs indirekt enligt den rådande egenansvarsideologin såsom ansvariga för sina egna misslyckanden samt för att marginalisera sig själva:

---

13 Den undersökning som Dencik (1995; 1999) refererar till, är en undersökning av 5-åringars institutionsliv under senare delen av 1980-talet inom ramarna för det s.k. BASUN-projektet (*Barndom, Samfund og Utvikling i Norden*), där bl.a. Dion Sommer, Baldur Kristjánsson, Agnes Andenaes, Hanne Haavind och Gunilla Dahlberg från övriga nordiska länder deltagit.

The responsibility for not only the integrative but also the excluding processes is attributed to a great extent to children and pupils themselves – not on the basis of intelligence and abilities, but on the basis of their individuality and personal competencies (Kampmann, 2004, s. 146).

Idén om ”det kompetenta barnet” som tar för sig av livet kommer på så vis att fungera som en av samtidens myter<sup>14</sup>, dvs. ett av de ideal som det ”normala” ansvarskännande barnet måste leva upp till.

Ett rationellt och socialt fungerande barn som vet vad det behöver och på det sättet kan ledsaga sina föräldrar i många frågor. Detta barn står inte i kontrast till den vuxne, utan är likt den vuxne i många avseenden och betraktas som tillhörig en social grupp med rättigheter och en förmåga att agera i samhället (Halldén, 2007, s. 14).

I ett temanummer i tidskriften *Educare* (2009/2–3) diskuteras ur olika perspektiv konsekvenserna av den dolda styrningen och regleringen av och i en senmodern mångkontextuell barndom. Bland annat lyfts i några artiklar frågan om vilka ideal som präglar skolans kamratkulturer (Evaldsson, 2009; Kolbjørn, 2009) och värdegrundsarbete (Löf, 2010; 2009; 2008).

## **Konsumtionskultur, massmedia och IT i barns liv och lärande**

Parallellt med att barndomen har institutionaliserats, har gränserna mellan det privata (familjelivet) och det offentliga även på andra sätt upplösts. Inte minst har media under det senaste halvsekle bidragit till att föra in offentligheten i hemmen, först rakt in i våra vardagsrum, men numera i allt högre grad rakt in i ”barnkammaren”. Till barns ”leksaker” hör idag vanligtvis både tv och dator. Diskussionen inom detta område rör, för det första, mediernas eventuellt skadliga inverkan på barn, inte minst då det gäller Internet och tillgängligheten till vålds- och porrskildringar. För det andra handlar det om barns

---

<sup>14</sup> Exempel på andra sådana samtidsmyter är ”en skola för alla”, ”det mångkulturella samhället”, ”det livslånga lärandet” och ”ett aktivt medborgarskap”.

underrepresentation i media samt program om, för och med barn (von Felitzen, 1997). För det tredje diskuteras barns meningsskapande och möjligheter till identifikation – eller kort sagt barns icke institutionaliserade och icke formella lärande – utifrån det mediestoff de i sin vardag och på sin fritid tar del av, samt skolans eventuella roll i detta.

I en kunskapsöversikt om barns konsumtionsmönster (Lundby, 2008) framgår det hur dessa mönster påverkas av såväl familj som vänner i ett komplext och paradoxalt samspel. Familjen kan fungera som både resurskälla och kontroll, medan kamratkulturen handlar om gemenskap och identitetsskapande. De ökade individualiserings-tendenserna i samhället innebär att individens identitet i högre grad idag jämfört med förr förvärvas, vilket gör konsumtionsvaror till viktiga identitetsmarkörer (Lundby, 2009). De ger barnen ett socialt och kulturellt kapital och därmed en position i relation till andra barn (Fast, 2009, s. 71). Genom att använda globalt gällande symboler, såsom leksaker, kläder, mobiltelefoner, datorspel och tv-program, kan barn och unga förhålla sig till olika sociala hierarkier och uttrycka sin identitet (t.ex. Jonasson, 2009; Fast, 2009; Ambjörnsson, 2009; Weilenmanns, 2004; Locus 2004/1). Paradoxen är att barnen, för att få tillträde till olika gemenskaper, måste äga och göra detsamma, exempelvis klä sig likadant, samtidigt som det för att uppnå popularitet är viktigt att inom dessa ramar hävda sin individualitet (Lundby, 2009). Att både ”vara sig själv” och bli populär tycks alltså vara likvärdigt med anpassning till kamratkulturens ofta ålders-, köns- och klasskodade ramar (t.ex. Phoenix, 2003a; b; Ambjörnsson, 2004; Bartholdsson, 2007, 2008). Ett tydligt exempel är gruppen 7–12 åringar som i forskningssammanhang ibland omnämns *tween(ie)s*, eftersom de befinner sig *in between* barn och tonåring (Lundby, 2009, s.116; Magnusson, 2008, s. 301). Barnen i denna grupp markerar sin position genom att anamma en ”tonårsstil”, där man tar avstånd från leksaker och annat som kan identifieras med barnsligt beteende.

Ebba Sundin (2004a, b) har undersökt dagstidningar utifrån ett barnperspektiv, bland annat hur barn förhåller sig till och representeras i tidningarna. Det visar sig att barn är intresserade av att följa med

i nyhetsutvecklingen, men att de helst läser om andra barn och det som ligger nära dem själva, samt att barn som förekommer i pressen får mindre utrymme än vuxna och i högre grad förblir anonyma. På senare år har barn emellertid blivit allt mer synliga i (svenska) tv-program, i olika programtyper från t.ex. *Småstjärnorna*, *Lilla melodifestivalen*, *Idol* och *Wild Kids*, där barn konkurrerar i imiterade vuxenprogram (jfr Walkerdine, 2001a; b; Johansson, 1996), till program där barnen bidrar i produktionen, såsom konsumentmedvetna *Rea*. Ett par frågor som infinner sig i båda fallen är vilka barn det egentligen är som får möjlighet att synas eller komma till tals i medierna, samt vad detta innebär för barns lärande i allmänhet. Det handlar också om barns integritet i en tillvaro där gränserna mellan det privata och offentliga håller på att utplånas, vilket illustreras av en debattartikel i DN på FN-dagen 2009 (Ahlström, 2009).

Sexualiseringen av medierna (inklusive Internet), populärkulturen och barndomen som sådan lyfts i ett flertal arbeten (bl.a. i Svenningsson Elm, 2006; BerggrenTorell, 2004; Hirdman, 2002a; b; Göthlund, 2002; Walkerdine, 2001a; b; Johansson, 1996). Populärkulturen i sig påstås ibland vara skadlig för barnen, men allt oftare banaliseras<sup>15</sup> den liksom sexualiseringen av densamma. Barndomens oskuld och sårbarhet framställs då som en vuxen medelklasskonstruktion, och barnen framhävs som medvetna och kompetenta aktörer, vilka på ett lekfullt sätt kan hantera och förhålla sig till intrycken i sin omvärld, utan att ta skada på det vis vuxna föreställer sig. Samtidigt antyds i vissa arbeten att medieideal bidrar till att skapa ett narcissistiskt begär efter att vara begärd, där både flickors och pojkers blick riktas mot den kvinnliga kroppen (se t.ex. Hirdman, 2002a; b).

Frågan som också här infinner sig är, med referens till Trondmans (kommande) resonemang ovan, vad som i det här fallet kan och bör

---

15 Pedagogen Solveig Hägglund (2007, s. 97 ff) använder begreppet *banal/banalisering* för att beskriva hur ”företeelser, som av etiska, moraliska eller andra skäl egentligen borde ifrågasättas och motarbetas, kan passera utan att man höjer på ögonbrynen eller ingriper”, dvs. företeelsen i fråga har blivit så vardaglig och ”normaliserad” att ingen ser eller bryr sig särskilt mycket om att den förekommer. Än mindre går det då att kritisera eller ifrågasätta.



betraktas som vuxnas omsorgsansvar, utan att för den skull åter göra barn till oskyldiga och hjälplösa individer, vilka till varje pris måste skyddas av vuxna. Änggård (2005) finner till exempel att ju mer tolerant förskolan är mot populärkulturella inslag, desto mer (köns)-stereotypa tenderar barnens bilder och berättelser att bli. Därutöver förlorar barnen sin frizon och tillflykt från vuxenvärlden, om kamratgruppens kultur införlivas i den institutionella vuxenkontrollerade miljön. Detta är också i princip vad Thomas Ziehe (2000, 1998; 1986) hävdar. Med begreppet ”ovanligt lärande” vill han framhäva skolan som motkraft till vardagen och det vardagliga, en kontext där nya perspektiv kan väcka nyfikenhet, motivation och lust att lära.

#### DATORER I BARNENS LIV

I Qvarsell och Löfberg (2000) diskuteras framväxten av media och informationsteknik i barns vardag, bland annat Internet som en potentiell demokratisk arena. Camilla Hällgrens (2006) avhandling är ett sådant exempel i form av en fallstudie av hur Internet används i skolan för att förebygga rasism. IT-tekniken i relation till lärande och demokrati berörs även mer allmänt i ett temanummer om teknik, kultur och utbildning i tidskriften *Utbildning & Demokrati* (2001/1). Digitala mötesplatser och ungas kommunikation på nätet skildras i tidskriften *Locus* (Moinian; 2005; Gustafsson, 2004; Hernwall, 2002).

En aspekt som lyfts fram av Qvarsell såsom en då tänkbar konsekvens av IT-samhället, som blir särskilt intressant utifrån det som i den här kunskapsöversikten tas upp i avsnittet om generationssystemet, är en dåvarande oro över barns potentiella maktövertagande, vilket illustreras av begrepp som ”techno kids” och ”computer generation” (Qvarsell & Löfberg, 2000, s. 9).

Jonas Linderöth (2004) menar att liknande antaganden har sin grund i att det dittills främst varit innehållet i datorspel som undersökts. Han menar att man för att nå en djupare förståelse, måste undersöka tillämpningen, dvs. barns interaktion kring och med datorn/spelen. Hans egna resultat i detta avseende visar att barn ofta struntar i vad föremålen föreställer när de fokuserar på datorspelens

möjligheter. Linderoth uppmärksammar också datorspelarens språkbruk samt hur barn hittar på egna ord eller använder begrepp på nya sätt för de objekt de möter i spelen.

KK-stiftelsen är idag finansierad av en merpart av de forskningsprojekt som bedrivs inom området *IT och lärande*. Man har gjort en kartläggning av forskningen på området i Sverige som sammanställts i en kunskapsöversikt (Hassel, 2006). Även Skolverket har utkommit med en forskningsöversikt (Tydén & Andrae Thelin red., 2000) om hur IT kan möjliggöras i utbildningen, i vilken man bland annat förespråkar att för- och nackdelar med IT undersöks i etnografiskt inspirerade studier, vilket sedan också har skett. En etnografiskt inspirerad studie som beskriver datorn i barns vardag är Barbro Johanssons (2000) avhandling *Kom och ät! Jag ska bara dö först!...*. Datorspelandet ses här som ett kulturellt fenomen i relation till kön och generation, där barn och vuxna liksom i flickor och pojkar utvecklar olika kulturella repertoarer. Hur barnen påverkas av spelens innehåll, beror också enligt Johansson på vilken betydelse de ger dem och på själva interaktionen. Även Pål André Aarsand (2008; 2007) har undersökt datoranvändning i barns vardagsliv och uppmärksammat generationsklyftan och därutöver datorns inverkan på hemmiljön och familjelivet samt språkbruket som används under spelandet. Carin Falkner (2008) har undersökt ungas datorspelande i grupp utifrån en hermeneutisk ansats, där spelandet betraktas ur ett bildningsperspektiv, en social samt kulturell aspekt.

De yngre barnens datoranvändning i institutionell miljö har uppmärksammat av Agneta Ljung Djärf, AnnBritt Enochsson och Anna Klerfelt. Även dessa studier har etnografiska ansatser. Enochsson (2001) har undersökt Internetanvändning i en fjärdeklass. Hon beskriver bland annat elevernas förhållningssätt som okomplicerat, klokt och reflekterande. Enochsson intresserar sig också för nätmobbing (Enochsson & Olin, 2007). Ljung Djärf (2004a; b) har undersökt samspelet kring datorn i förskolan och menar att kvaliteten på de lärandemiljöer som uppstår är avhängig pedagogernas kunskap och inställning. Även Klerfelt (2007; 2002b) intresserar sig för samspelet kring datorn i förskola, fritidshem och de tidiga skolåren, och

specifikt för barnens datorproducerade berättelser, vilka hon menar fungerar som länkar mellan mediakultur och pedagogisk praktik.

I en artikel i ett temanummer om läromedel i tidskriften *Krut* (Engström, Selander & Åkerfeldt, 2006/3–4) diskuteras användningen av digitala läromedel i skolan utifrån frågeställningen huruvida de skapar kreativitet eller förför. Risken är att mediets potential inte kommer till sin rätt och att mediet blir alltför styrande om läraren saknar kompetens. Detta kan yttra sig i att det läggs större vikt vid form än innehåll samt att lärandet blir slumpmässigt och fragmentariskt. En liknande bild ges i Mikael Alexanderssons och Louise Limbergs (2004) undersökning om informationssökning, kunskapsutveckling om forskande arbetsätt i skolan. Om eleverna lämnas ensamma med sina uppgifter riskerar lärandet att förytligas. För att skapa djupgående lärande, menar Alexandersson och Limberg, behöver eleverna få stöd av kompetenta och kunniga lärare.

## Sammanfattning och avslutande reflektioner

Det här kapitlet är långt ifrån heltäckande, men ger ändå, vill vi påstå, en god bild av forskningsläget då det gäller perspektiv på barndom, som kan kopplas till både institutionellt och icke formellt lärande.

I kapitlet har vi inledningsvis redogjort för det som brukar kallas ”den nya barndomsforskningen” och Barnkonventionens betydelse i relation härtill. Därefter har förhållandet mellan generationerna, dvs. barn och vuxna, belysts samt hur balansen i detta förhållande successivt har förändrats. Detta är inte minst uppenbart i barns datorkompetens. Utifrån den funna forskningen beskrivs sedan olika delar av det som idag kan betraktas som en mångkontextuell barndom så som den utspelar sig i det svenska senmoderna samhället, dvs. en barndom som för det enskilda barnets del parallellt utspelar sig i många olika rum, sammanhang eller kontexter samtidigt.

Det mångkulturella samhället beskrivs med utgångspunkt i den mångfald bland befolkningen som existerar och med fokus på barns uppväxt och familjeförhållanden, samt den segregation som präglar

barns boende och skolgång. Det interkulturella lärandet förefaller inte att ha fått tillräckligt med utrymme i skolan, i synnerhet inte under de tidiga åren, möjligtvis på grund av att värdegrundsarbetet har fått ta över. Detta illustreras också i förhållandevis sporadisk forskning om barns erfarenheter från familjer med rötter i andra länder.

I detta sammanhang lyfts även ett par prekära samtida familjesituationer fram, vilka kan antas ha betydelse för barns lärande samtidigt som avståndet dem emellan växer. Det handlar om den stressade medelklassfamiljen samt den fattiga underklassfamiljen. Dessa båda familjetyper illustrerar också de ökande klassklyftorna i det svenska samhället, vilka får betydelse för barns olikvärdiga utgångspunkter till lärande och därmed ställer stora krav på skolan.

Vidare beskrivs den ökande institutionaliseringen av barndomen och dess konsekvenser för det enskilda barnet, som tidigt måste lära sig att hävda sin personlighet i olika institutionella sammanhang. I skolan utmynnars detta i förväntningar på barnen att leva upp till ett visst önskvärt elevideal, ett frimodigt barn som tar eget ansvar för sitt lärande. Samtidigt framgår det att institutionaliseringen håller på att familjiserars, vilket riskerar att utarma likvärdigheten i skolan eftersom det främst är de resursstarka föräldrarna som får inflytande.

Kapiteldelen avslutas med att mycket summariskt belysa fältet konsumtionskultur, massmedia och IT, med fokus på företeelser som kan relateras till lärandet, däribland populärkulturens betydelse för barns identitetsskapande samt barns datoranvändning i hem och skola. Det som knappast har nämnts i den här framställningen är barns fritid, men fenomenet är icke desto mindre inbegripet i vissa av de företeelser som berörs i kapiteldelen, däribland de just nämnda.

Vi vill därmed påstå att de flesta perspektiv på barndom förefaller ha uppmärksamrats inom forskningen, men kan också konstatera att flertalet studier är små, varför helhetsbilden blir fragmentarisk och svår att överblicka. Fördjupad och mer sammanhängande och ackumulerande forskning behövs inom flera områden av betydelse för barns lärande. Med fördjupad menar vi då både långvariga/longitudinella studier samt studier som belyser ett fenomen utifrån flera olika perspektiv, nivåer, teorier och metoder samtidigt och därmed ger en komplex bild

av det som undersöks. Poängteras ska också att kvantitativa undersökningar i sammanläggningsform successivt förefaller att öka.

Det vi i synnerhet efterfrågar, är forskning om olika familjesituationers betydelse för barnens lärande och deras relation till skolan, dvs. de olika familjer som har kommit att bli allt vanligare, däribland nätverksfamiljen, regnbågsfamiljen, den etniska blandfamiljen och den karriärfokuserade medelklassfamiljen. Till exempel kan man tänka sig attitydundersökningar och livsberättelseinfluerade studier utifrån barnens egna perspektiv och erfarenheter. Därutöver menar vi, väl medvetna om att vi långt ifrån har täckt detta fält, att det sannolikt behövs mer kritisk och fördjupad forskning, i bemärkelsen forskning som inte enbart uppehåller sig kring de mer sociala aspekterna av barns datoranvändning, utan samtidigt, även i det här fallet, utgår från flera olika perspektiv på barnet, dvs. yttre såväl som inre processer. Det verkar finnas en tendens att banalisera barns datoranvändning i etnografiska studier och lägga vikten vid barnens datorkompetens.

Institutionaliseringen är en väsentlig del i barndomens struktur. Den institutionaliserade barndomen tillsammans med barns varierande uppväxtvillkor och erfarenheter i fråga om bostadsområde, familjeliv, resurser, fritidsverksamheter, kamrater, avlägsna länder, språk, religion, mediebilder m.m., dvs. fysiska, sociala, individuella såväl som virtuella rum, innebär att man idag kan tala om en mångkontextuell barndom, som också för det enskilda barnets del utspelar sig i många parallella sammanhang. Detta kan under rätt förutsättningar utgöra en enorm källa för kunskap och lärande. Lärandet måste emellertid då betraktas med hänsyn till bakomliggande konsensusproducerande processer, som i förlängningen för enskilda elever inom skolans ram blir normerande och inkluderande eller motsatsen, dvs. exkluderande och stigmatiserande.

Att möta den mångfald som sammantaget beskrivs i detta kapitel i alla dess aspekter är som framgått en stor utmaning för den svenska skolan och förskolan. Man kan därför i likhet med Persson (2008, s. 97) påstå att all forskning om lärandets villkor handlar om mångfald: "I djupare mening innebär det att all forskning som försöker förstå och förklara villkor för lärande i de olika skolformerna är

mångfaldsforskning”. Detta instämmer vi i, men föredrar att tala om intersektionalitet – metaforen om den hypermoderna vägkorsningen – ett begrepp som har nämnts i det här kapitlet och även berörs av Persson själv, för att vidga associationerna till att omfatta också andra och flera perspektiv, inte minst genus och generation, samt därmed förknippade makthierarkier. Själva poängen med det nämnda begreppet är vidare att det kan omfatta samspelet mellan hierarkier på olika samhällsnivåer, dvs. den symboliska, strukturella, sociala och individuella, samtidigt. Detta är inte möjligt med mångfaldsbegreppet.

Vi menar därför också att ett intersektionellt förhållningssätt är användbart inom barndomsforskningen, som ju på olika sätt redan präglas av ett sådant tänkande (se t.ex. Halldén, 2007; Qvortrup, 2005; Mayall, 2002; Dencik, 1999a). Det matchar därutöver bättre begreppet mångkontextuell barndom. Barn i den mångkontextuella barndomen rör sig mellan olika sammanhang och möten, vilka kan vara mer eller mindre överensstämmande med den övergripande samhällsordningen respektive med barnens hemmiljöer. Det handlar också om möten på olika nivåer, vilket blir tydligt då man talar om fysiska, sociala, individuella och virtuella rum. I varje mänskligt möte samspekar och konkurrerar om vartannat en mängd faktorer såsom ålder, social och kulturell bakgrund, kön, etnicitet, trosuppfattning, verbal och kognitiv förmåga, utseende, funktionalitet, familjesituation och geografisk hemvist. Lika självklart som detta kan förefalla, lika svårt visar det sig ofta vara att i praktiken inse, att detta också sätter igång processer som inkluderar, normaliserar och skapar konsensus eller alternativt exkluderar och marginaliserar. Barn(dom) och därmed förknippat lärande bör därför aldrig betraktas utan denna vetenskap och hänsyn till dessa bakomliggande faktorer.

Samtidens paradox tycks emellertid vara att individcentrering och ansvar utifrån ett relationellt och interaktionistiskt synsätt har skapat en kanske än mer konsensuspraktiserande och tvingande normalitet än någonsin. Tvånget har blivit att individen ska ”vara sig själv” i en gränslös och ostrukturerad tillvaro, där att vara sig själv egentligen handlar om att vara flexibel och kontinuerligt anpassa sig till en mängd olika situationer och människor. Därutöver betonar de

nuvarande läroplanerna i linje med samhällsideologin ansvar, flexibilitet och valfrihet (Dovemark, 2007).

Enligt modernitetsforskaren Richard Sennet (1998) leder kraven på flexibilitet till att vår tid fragmenteras och våra relationer förytligas, vilket i längden motverkar förtroende samt genuint engagemang och ansvarstagande – såväl som, vill vi tillägga, nytt och djupgående lärande. Frågan är hur detta påverkar de barn som idag från en tidig ålder måste vara flexibla och ”vuxna” i bemärkelsen tidigt utveckla en stor arsenal kompetenser, för att kunna hantera, anpassa sig till, smälta in i och förflytta sig mellan alla parallella sammanhang (Denckik, 1995). I det ständiga förflyttandet mellan olika kontexter krävs att individen i varje stund förmår hävda, realisera, iscensätta och dokumentera sig själv på ett fördelaktigt och ”säljande” vis. Det flyktiga ”talet om” riskerar under sådana omständigheter att ges större betydelse än intentionen bakom. Den ytliga retoriken och det som syns blir av större vikt än inre lärandeprocesser.

I detta sken kommer talet om ansvar paradoxalt nog att handla om att frånsäga sig ansvaret, omsorgen och ödmjukheten inför andra människor för att kunna sätta sig själv i första rummet, vilket överensstämmer med Magnus Dahlstedts (2007) analys av 1990-talets utbildningspolitiska systemskifte. Han menar att skolan sedan dess i allt mindre grad har kommit att fungera som ett fördelningspolitiskt verktyg, dvs. ”en skola för alla”, och i stället allt mer som en scen för resursstarka elevers individuella projekt. Jämlikhet har ersatts av likvärdighet, och skolans villkor underordnas i hög grad arbetsmarknadens. Den ideale medborgaren framstår som ”ett aktivt, självmedvetet och ansvarstagande subjekt, som sätter sig själv i förgrunden” skriver Dahlstedt (2007, s. 20). Detta exemplifieras också av den pågående familjiseringen av institutionaliseringen, där resursstarka föräldrar tar över, ett av de samtidsfenomen som kan vara svåra att urskilja i den egna samtiden. Alla står vi ju våra egna barn närmast. Det lägger grunden för ett perspektiv som inte bara motverkar omtanken om andra, utan därutöver även nytt lärande.

Att skapa djup eller förståelse för nya eller avvikande perspektiv och tankesätt, och i djupare mening sätta sig in i ”den Andres”

”ovanliga perspektiv” (jfr Ziehe, 2000; Derrida, 1998) kräver tid och engagemang, reflektion och dialog. Forskare som Halldén (2007) och Trondman (kommande) talar om behovet av tillit och närvaro, samt tankesätt där yttre relationella och inre intellektuella processer möts. I en gemenskap bestående av skillnader, där det inte är konsensus och det gemensamma utan just olikheterna som förenar (jfr Bergstedt, 2006; Dahlberg, 2003) blir yttre (o)likheter oviktiga. Tvånget att ”vara sig själv” utåt på ett visst sätt, kan då utbytas mot att verkligen vara sig själv i en genuint tillåtande miljö, där saker och ting kan dryftas öppet och därmed leda till nytt djupt och ”ovanligt” lärande.

I en sammanläggningsavhandling om etiska lärandemiljöer i förskolor och grundskolor beskrivs också behovet av ett djupt och ömse-sidigt etiskt lärande, ”där alla parter har möjlighet att /.../ vara de människor de kan tänkas vara” (Bergmark, 2009, abstract). Behovet av omsorg och tillit såväl som pedagogernas och lärarnas ansvar för detta i egenskap av medskapande subjekt inom ramarna för den institutionaliserade barndomens kontext och lärande berörs också i nästa kapitel i denna kunskapsöversikt.

## Referenser

- Aarsand, Pål (2008). Digital kompetens i barns vardag. *Locus/2*, s. 17–30.
- Aarsand, Pål André (2007). *Around the screen: computer activities in children's everyday lives*, Department of Child Studies, Linköping Studies in Arts and Science no. 388. Linköpings universitet: Tema barn.
- Ahlström, Kattis (2009). ”Ingen har rätt att strunta i barnens egna rättigheter”. DN Debatt, *Dagens Nyheter*. 2009-10-24.
- Alanen, Leena (2001). Explorations in generational analysis. In L. Alanen & B. Mayall (ed.) *Conceptualizing child-adult relations* (pp. 11–22). London & New York: Routledge Falmer
- Alexandersson, Mikael & Limberg, Louise (2004). Informationssökning och kunskapsutveckling. I *Textflytt och sökslump informationssökning via skolbibliotek* (kapitel 8). Forskning i fokus nr 18. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Alerby, Eva (2000). Vart tar tiden vägen i skolan? *Locus/2*, s.
- Ambjörnsson, Fanny (2004). *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront förlag.



- Ambjörnsson, Fanny (2009). Den rosa overallen. Om genusfostran, modeller av jämställdhet och identitetspolitiska markörer. I Banér, Anne (red.) *"Allt blir en vara" Barn kultur och konsumtion*. Stockholms universitet: Centrum för barnkulturforskning.
- Andrae Thelin, Annika & Solstad Karl Jan (2005) *Utbildning i glesbygd – samspel eller konflikt? En kunskapsöversikt*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Archer, Margaret (2003). *Structure, Agency, and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aretun, Åsa. (2007). *Barns "växa vilt" och vuxnas vilja att forma. Formell och informell socialisation i en muslimsk skola*. Linköping Studies in Arts and Science no. 399. Linköpings universitet: Tema barn.
- Asplund Carlsson, Maj & Lunneblad, Johannes (2008). "När han är arg är han turkisk". Identitetsskapande i Lin Hallbergs kompietriologi. *Educare* 1, s. 7–25.
- Ball, Stephen (2006). Big policies/small world. An introduction to international perspectives in education policy. I: Ball, S (ed.) *Education Policy and Social Class. The selected works of Stephen J. Ball*. (s. 67–78). Routledge.
- Bangura Arvidsson, Maria. (2003). *Ifrågasatta fäder: olika bilder av fäder till socialt utsatta barn*. Lund dissertations in social work 13. Lunds universitet: Socialhögskolan
- Bartholdsson, Åsa (2008). *Den vänliga maktutövningens regim – om normalitet och makt i skolan*. Stockholm: Liber
- Bartholdsson, Åsa (2007). *Med facit i hand. Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Stockholm studies in Social Anthropology 61. Stockholm.
- Bartholdsson, Åsa (2003). *På jakt efter rätt inställning*. I Persson, A (red.) Skolkul-turer. Lund: Studentlitteratur.
- Bartley, Kristina (2001). FN:s konvention om barnets rättigheter. Om perspektiv och innehåll med relevans för skolan. *Utbildning & demokrati*. 2, s. 25–37.
- Bekkengen, Lisbeth. (2002). *Man får välja: om föräldraskap och föräldraledighet i arbetsliv och familjeliv*. Akademisk avhandling. Liber AB.
- Berggren Torell, Viveka (2004). Adults and Children Debating Sexy Girls' Clothes. I Brembeck, H., Johansson, B. & Kampmann, J. (eds.) *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies* (s. 251–274). Roskilde university press.

- Bergmark, Ulrika (2009). *Building an Ethical Learning Community in Schools*. Doctoral Thesis. Luleå University of Technology: Department of Education.
- Bergnéhr, Disa. (2008). *Timing parenthood: independence, family and ideals of life*. Linköping studies in arts and science no. 432. Linköping University: Department of Child Studies.
- Bergstedt, Bosse (2006). Konsten att lära av det främmande – ett post-strukturalistiskt perspektiv. I H. Lorentz & B. Bergstedt (red.) *Interkulturella Perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer* (s. 237–270) Lund: Studentlitteratur.
- Bernstein, Basil (1997). Class and Pedagogies: Visible and invisible. In A. H. Halsey, H. Lauder, Ph. Brown & A. S. Wells (Eds.) *Education – Culture, Economy, Society* (pp. 59–79). Oxford: Oxford University Press.
- Bernstein, Basil (1983). Om samhällsklass och den osynliga pedagogiken i B. Bernstein & U. P. Lundgren (Red.), *Makt, kontroll och pedagogik. Studier av den kulturella reproduktionen* (s. 48–65). Stockholm: Liber.
- Bernstein, Basil (1975). Class and Pedagogies: Visible and invisible. In B. Bernstein, *Class, Codes and Control. Volume 3 Towards a Theory of Educational Transmissions* (pp. 116–161). London: Routledge.
- Bjärvall, Katarina (2009). Det löser sig – inte. *Pedagogiska magasinet* 2, s. 33–37
- Björklid, Pia (2005). *Lärande och fysisk miljö En kunskapsöversikt om samspelen mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Björnberg, Ulla (2000). Kön och familj år 2000. I Göransson, A (red.) *Sekelskiftet och kön. Strukturella och kulturella övergångar år 1800, 1900 och 2000*. Stockholm: Prisma.
- Björnberg, Ulla (1994). Familj mellan marknad och stat/politik. En fråga om kön, klass och makt. *Sociologisk forskning*, 2, s. 26–37
- BO2008. *Sverige äger! Barn och unga berättar om sitt land*. Stockholm: Barnombudsmannen
- BR2007:04. Barnombudsmannen rapporterar. *Upp till 18 – fakta om barn och ungdom*. Persson, Lotta (red.) Barnombudsmannen, Statistiska centralbyrån.
- Brantefors, Lotta (1998). Den paradoxala frågan om etnocentrismen. *Utbildning & Demokrati*, 1, s. 33–50
- Brembeck, Helelene, Johansson, Barbro & Kampmann Jan (eds.) (2004). *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Roskilde university press

- Brembeck, Helene (2003). Den ”nya” mödrarna. I Bäck-Wiklund, Margareta & Johansson, Thomas (red.) *Nätverksfamiljen*. (s. 100–117). Stockholm: Natur & kultur.
- Brömssen, Kerstin von (2009). Sommarlov i Kirkuk. *Pedagogiska magasinet* 2, s. 56–59
- Bunar, Nihad (2007). Valfrihet och anti-segregerande åtgärder. När skolpolitik och integrationspolitik möts i det socialt, etniskt och symboliskt polariserade urbana rummet. *Utbildning & Demokrati* 3, s. 75–96
- Bunar, Nihad (2001). *Skolan mitt i förorten. Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Akademisk avhandling. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Bäck-Wiklund, Margareta. (2001). Senmodernt familjeliv och barns vardag. I Bäck-Wiklund, Margareta & Lundström, Tommy (red.) *Barns vardag i det senmoderna samhället*. Stockholm: Natur och kultur.
- Bäck-Wiklund, Margareta & Bergsten, Birgitta (red). (1997). *Det moderna föräldraskapet: en studie av familj och kön i förändring*. Bokförlaget Natur & Kultur
- Bäck-Wiklund, Margareta, Franséhn, Mona, Johansson, Helena & Johansson, Thomas. (2003). *Den dolda könsdiskursen: mödrar, söner och frånvärande fäder*. Göteborgs universitet: Institutionen för socialt arbete.
- Bäck-Wiklund, Margareta & Johansson, Thomas red. (2003). *Nätverksfamiljen*. Stockholm: Natur & kultur.
- Bäckström, Lena (2006). *Barn i bon: en intervjustudie med 11-åringar om familj, fostran och dagligt liv*. Lund: Pedagogiska institutionen, Lunds universitet.
- Carling, Maria & Cleve, Elisabeh (2005). *Sopa lagom! Bättre balans i curlingfamiljen*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Carlsson, Reidun & Rydin, Ingeborg (1998). Den mångkulturella kontexten – att definieras som problem. *Utbildning & Demokrati* 1, s. 51–68
- Cetrez, Önver (2000). Vilsen uppväxt mellan två kulturer. *Locus* 1
- Corsaro, W. A. (2005). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press
- Cromdal, Jakob & Evaldsson, Ann-Carita red. (2003). *Ett vardagsliv med flera språk*. Stockholm: Liber.
- Dahlstedt, Magnus (2007). I val(o)frihetens spår: Segregation, differentiering och två decennier av skolreformer. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 1, s. 20–38

- Dahlberg, Gunilla (2003). Är olikheten vår största likhet. Om välkomnandets och gästfrihetens pedagogik. *Locus* 2, s. 4–15.
- Damgren, Jan. (2002). *Föräldrars val av fristående skolor*. Studia psychologica et paedagogica no. 162. Malmö: Malmö högskola
- Darvishpour, Mehrdad (2008). Köns- och generationskonflikter inom invandrade familjer: utifrån ett intersektionellt perspektiv. I Darvishpour, Mehard & Westin, Charles (red.) *Migration och etnicitet: perspektiv på ett mångkulturellt Sverige* (s. 363–392). Lund: Studentlitteratur.
- Darvishpour, Mehrdad (2004). *Sociologiska texter om familj, etnicitet, feminism och rasism*. Eskilstuna: Mälardalens högskola.
- Dencik, Lars. (2005). *Mennesket i postmoderniseringen: om barndom, familie og identiteter i opbrud*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Dencik, Lars (1999a). Fremtidens barn – om postmoderniseringen og socialisering. I Dencik, L & Schultz Jörgensen, P (red.) *Born og familie i det postmoderne samfund*. København: Hans Reitzels forlag.
- Dencik, Lars (1999b). Små börns familjeliv – som det formes i samspillet med den udenomsfamiliarne børneomsorg. Et komparativt nordiskt perspektiv. I Dencik, L & Schultz Jörgensen, P (red.) *Börn og familie i det postmoderne samfund*. København: Hans Reitzels forlag.
- Dencik, Lars (1995). Valfärdens barn eller barns välfärd? Om till-syn, hänsyn, och fel-syn. I L. Dahlgren & K. Hultqvist (Red.) *Seendet och seendets villkor. En bok om barns och ungas välfärd* (s. 63–105). Stockholm: HLS Förlag.
- Derrida, Jacques 1998 (1996). *Den andres enspråkighet eller den ursprungliga protesen*. Göteborg: Daidalos
- Dovemark, Marianne (2007). *Ansvar – hur lätt är det? Om ansvar, flexibilitet och valfrihet i en föränderlig skola*. Lund: Studentlitteratur
- Eastmond, Marita & Åkesson, Lisa (red.) *Globala familjer: Transnationell migration och släktskap*. Hedemora: Gidlunds
- Eberhard, David (2006). *I trygghetsnarkomanernas land: om Sverige och det nationella paniksyndromet*. Stockholm: Prisma
- Educare (2009). En gränsöverskridande skola. Om olika former av styrning och reglering i barndomen eller? Mångkontextuell barndom?! Temanummer 2–3.
- Eilard, Angerd (2009). Grundskolans läseböcker: barndom i förändring. *Educare* 2–3, s. 155–192.

- Eilard, Angerd (2008). *Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962–2007*. (Malmö Studies in Educational Sciences No. 38). Malmö: Malmö Högskola.
- Eilard, A. (2004). Genus och etnicitet i en ”läsebok” i den svenska mång-etniska skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige* 4, s. 241–262.
- Eklund, Monica (2008). *Interkulturellt lärande. Intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*. Doktorsavhandling. Luleå: Luleå tekniska universitet: Institutionen för lärarutbildning
- Elmberg, Eva (2004). *Att som förälder få en cancersjukdom: erfarenheter av föräldraansvar* Diss. Stockholm: Karolinska institutet.
- Elvin-Nowak, Ylva. (1999). *Accompanied by guilt: modern motherhood the Swedish way*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Emilson, Anette & Johansson, Eva (2008). ”The Desirable Toddler in Preschool – Communicated Values in Teacher and Child Interactions” i Emilson, A, *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Akademisk avhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Englundh, Elisabeth (2004)). På guidad tur med barnkonventionen. I Balldin, J. & Qvarsell, B. *Barns villkor och rättigheter. Sex uppsatser om barns plats i den pedagogiska diskursen och praktik* (s. 57–65). Utvecklingspsykologiska seminariets skriftserie nr. 71. Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Engström, Susanne, Selander, Staffan & Åkerfeldt, Anna (2006). Kreativa eller förförda? – Om elevers användning av digitala läromedel. *Krut!* 2–3, s. 40–53
- Enochsson, AnnBritt. (2001). *Meningen med webben: en studie om internet-sökning utifrån erfarenheter i en fjärdeklass*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstads universitet.
- Enochsson, AnnBritt & Olin, Fredrik (2007). Trakasserier och mobbning på den virtuella arenan. I Thors, Ch. (Red.) *Utstött – en bok om mobbning*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Erikson, Lars. (2004). *Föräldrar och skola*. Örebro studies in education no. 10 Örebro: Örebro universitetsbibliotek.
- Evaldsson, Ann-Carita (2009). ”Ja va inte mobbad – ja sa att ja va retard nån gång ja men inte jämt” Verbal mobbning och normerande praktiker i flickors relationsprat. *Educare* 2–3, s. 135–154

- Evaldsson, Ann-Carita (2002). Sociala och språkliga gränsdragningar bland elever i en mångkulturellskola. *Pedagogisk forskning i Sverige* 1, s. 1–16.
- Evaldsson, Ann-Carita (2000). För jag är bäst på svenska! Om sociala och språkliga ordningar i en mångkulturell skola. *Utbildning och Demokrati* 2, s. 29–48.
- Evaldsson, A-C. & Corsaro, W. (1998). Play and Games in the Peer Cultures of Preschool and Preadolescent Children: An Interpretative Approach. *Childhood: A global journal of child research* (5) 4, s. 337–402.
- Falkner, Carin (2008). Datorspelande som bildning och kultur. *Locus* 2, s. 31–54.
- Fast, Carina (2009). Barbie och Pokémon – betydelsefulla inslag i barns textvärldar. I Banér, Anne (red.) *"Allt blir en vara" Barn kultur och konsumtion*. Stockholms universitet: Centrum för barnkulturforskning.
- Featherstone, Mike (1994). *Kultur, kropp och konsumtion*. (Kultursociologiska texter i urval och översättning av Fredrik Miegel och Thomas Johansson). Stockholm/Stehag: Symposion.
- Felitzen, Cecilia von (1997). Barnkonventionen och massmedierna. I *Barnens bästa – en antologi* (s. 93–108). Bilaga till Barnkommitténs huvudbetänkande Barnets bästa i främsta rummet – FN:s konvention om barnets rättigheter i Sverige. SOU-rapport nr. 116. Stockholm: Socialdepartementet.
- Forsberg, Lucas (2009). *Involved Parenthood. Everyday Lives of Swedish Middle-Class Families*. (Linköping studies in arts and science). Linköping: Tema barn, Linköpings Universitet.
- Fritzell, Christer (1998). Skolans värdegrund – samhällsutveckling och pedagogikens demokratisering. *Utbildning & Demokrati*, 2, s. 41–55.
- Gars, Christina. (2002). *Delad vårdnad? Föräldraskap och förskolläraryuppgift i den offentliga barndomen*, Stockholm: HLS Förlag.
- Gerholm, Lena (2000). Stereotyper och upplevelser: om förståelsen av det främmande i äktenskap över gränser. I Arvastson, Gösta, Meurling, Birgitta & Peterson, Per (red.) *Etnologin inför 2000-talet*. (s. 97–106). Uppsala: Gustav Adolfs akademi.
- Gerholm, Lena (1999). Religion, kön och kropp – sättilitet och förändring i äktenskap över gränser. I Meurling, B. Lundgren, B. & Lövkrona, I. (red.) *Familj och kön. Etnologisk perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Gerle, E. (2000). *Mångkulturalism – för vem?* Nora: Nya Doxa.

- Gleichmann, Lee. (2004). *Föräldraskap mellan styrning och samhälls-  
omvandling: en studie av syn på föräldrar och relation mellan familj och  
samhälle under perioden 1957–1997*. Stockholm: HLS förlag.
- Greiff, Katarina von (2000). *Adopterade från Latinamerika: deras uppfatt-  
ningar om sina uppväxtvillkor, sin livssituation och Sverige som socialisa-  
tionskultur* Doktorsavhandling. Stockholms universitet: Pedagogiska  
institutionen.
- Gruber, Sabine (2007). *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell prak-  
tik*. (Linköping Studies in Arts and Science no. 387). Linköping: Insti-  
tutionen för samhälls- och välfärdsstudier.
- Gullestad, Marianne (1996). *Everyday Life Philosophers. Modernity, Mora-  
lity and Autobiography in Norway*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Gullestad, Marianne (1995). *From Obedience to Negotiation. Dilemmas in  
transmission of values between the generations in Norway*. The Norwegian  
Centre for Child Research. Norges forskningsråd/LOS-sentert
- Gustafsson, Anna (2004). En rymd av texter – om nätdagböcker på Lunar-  
Storm. *Locus*4.
- Gustafsson, Lars H. (2007). Hård disciplin ger inre lugn och ro. *Krut*, 2:  
s. 5–9.
- Gustafsson, Jan-Eric (2006). *Lika rättigheter likvärdig utbildning? En sam-  
manfattning av studien Barns utbildningssituation – bidrag till ett kom-  
munalt barnindex*. Rädda Barnen.
- Gustafson, Katarina. (2006) *Vi och dom i skola och stadsdel: barns identi-  
tetsarbete och sociala geografier*. Uppsala studies in Education no. 111.  
Uppsala University.
- Göhl-Muigai, Ann-Kristin (2004). *Talet om ansvar i förskolans styrdoku-  
ment 1945–1998. En textanalys*. Akademisk avhandling. Örebro studies  
in Education 8. Örebro universitet.
- Göthlund, Anette (2002). Den frånvarande kroppen. Dagens bildkultur  
och unga kvinnors identitetsskapande. *Locus*4, s. 4–18.
- Halldén, Gunilla red. (2007). *Den moderna barndomen och barns vardags-  
liv*. Stockholm: Carlssons
- Halldén Gunilla (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodolo-  
giskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige* 1–2, s. 12–23.
- Halldén, Gunilla (1999). Foräldraperspektiv og barnperspektiv på fami-  
lieliv og den gode barndom. I Dencik, L & Schultz Jörgensen, P (red.)  
*Börn og familie i det postmoderne samfund*. Köbenhavn: Hans Reitzels  
forlag.

- Halldén, Gunilla, Hydén, Margareta & Zetterqvist Nelson, Karin (2003). Familjeliv och homosexualitet. I Bäck-Wiklund, M. & Johansson, T. (red.) *Nätverksfamiljen* (s. 172–192). Stockholm: Natur och kultur
- Hammarlund, Karl G. (1998). *Barnet och barnomsorgen: bilden av barnet i ett socialpolitiskt projekt*. Avhandlingar för historiska institutionen i Göteborg 19. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Hernwall, Patrik (2002). Digitala mötesplatser. Om barn och e-kommunikationens erbjudanden. *Locus*3, s. 20–36
- Hill Collins, Patricia (1998). It's all in the family: intersections of gender, race, and nation. *Hypatia*, s. 62–82
- Hirdman, Anja (2002a). Tilltalande bilder. Den mediala kroppen i två veckotidningar. *Locus*4, s.19–31.
- Hirdman, Anja (2002b). *Tilltalande bilder. Genus, sexualitet och publiksyn i Veckorevyn och Fib aktuellt*. (Akademisk avhandling). Stockholm: Atlas.
- Hirdman, Yvonne (2001). *Genus – om det stablas föränderliga former*. Malmö: Liber.
- Hjort, Torbjörn. (2004). *Nödvändighetens pris: konsumtion och knapphet bland barnfamiljer* Lund dissertations in social work 20. Lund: Lunds universitet, Socialhögskolan.
- Hjort, Torbjörn. (2000). *Konsumtion under knapphet: en nordisk kunskapsöversikt*. Rapport no. 5. Stockholm: Forskningsrådsnämnden.
- Hjort, Torbjörn & Salonen, Tapio (2000). *Knapphetens boningar: om fattiga barnfamiljers boende och ekonomi*. Lund: Lunds universitet, Socialhögskolan.
- Hougaard, Bent (2002). *Curling-forældre og service-børn: debat om vort nye børnesyn* Vejle: Hougaard
- Hübinette, Tobias (2006). Att leva i den andres kropp. Om transrasiala erfarenheter och identifikationer i utlandsadopterades självbiografier. *Locus*4, s. 16–31
- Hultqvist, Kenneth (2002). Barnet har blivit sin egen entreprenör. Hur barnet blir till i dagens tänkande om utbildning. *Locus*2, s. 4–21.
- Hultqvist, Kenneth & Dahlgren, Lars (1995). (red.) *Seendet och seendets villkor. En bok om barns och ungas välfärd*. Stockholm: HLS Förlag.
- Hwang, Philip (2005). *Pappapusslet – vilka är bitarna och hur får man ihop det?* Stockholm: Statens folkhälsoinstitut.



- Hällgren, Camilla (2006). *Researching and Developing Swedkid: A Swedish Case Study at the Intersection of the Web, Racism and Education*. Doktorsavhandling i Pedagogiskt arbete Nr 5. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för matematik, teknik och naturvetenskap.
- Hällgren, Camilla, Granstedt, Lena & Weiner, Gaby (2005). *Överallt och ingenstans. Mångkulturella och antirasistiska frågor i svensk skola: en kunskapsöversikt*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för matematik, teknik och naturvetenskap.
- Hägglund, Solveig (2007). Banal mobbning – en vardagsföreteelse i förskola och skola. (s. 97–108) I Christina Thors (red.). *Utstött – en bok om mobbning*. Pedagogiska magasinets skriftserie, nr. 6. Stockholm: Lärarförbundet.
- Hägglund, Solveig (2006). Det hela barnet – vem är det? Reflektioner i anslutning till till några texter till Nel Noddings. *Utbildning & Demokrati* 1, s. 43–60.
- Hägglund, Solveig (2001). ”När var tar sin...” Några tioåringar om kamratrelationer i skolan. *Locus* 4, s. 32–43
- Högdin, Sara (2007). *Utbildning på (o)lika villkor: om kön och etnisk bakgrund i grundskolan*. Akademisk avhandling. Rapport i socialt arbetet nr 120. Stockholms universitet: Institutionen för socialt arbete.
- Högdin, Sara (2006). Hemmets resurser. Om ungdomars upplevelser av föräldrars stöd och engagemang i deras skolgång. *Pedagogisk forskning i Sverige* 1, s. 1-19
- James, Allison & Prout, Alan Eds. 1997 (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- Johansson, Barbro (2009). Sparare, delegerare och hedonistiska konsumtions-njutare. Olika sätt att var barnkonsument. I Banér, Anne (red.) *”Allt blir en vara” Barn kultur och konsumtion*. Stockholms universitet: Centrum för barnkulturforskning.
- Johansson, Barbro (2001). Kompetenta kids och valhänta vuxna. *Locus* 2, s.
- Johansson, Barbro (2000). *Kom och ät! Jag ska bara dö först... Datorn i barns vardag*. Akademisk avhandling. Etnologiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Johansson, Barbro (1996). Kära barn. I Brembeck, H & Johansson, B (red.) *Postmodern barndom* (s. 179–204). Etnologiska föreningen i Väst-sverige.

- Jonasson, Kalle (2009). *Klungan och barndomens sociala rum. Socialt gränsarbete och figurationer i rastfotbollen*. Licentiatavhandling. Malmö högskola: Lärarutbildningen
- Jutengren, Göran. (2004). *Dealing with intergenerational disagreements: parental authority in Swedish families*. Akademisk avhandling. Göteborgs universitet, Psykologiska institutionen
- JämO (2006). *Föräldraskap. Kunskaps- och nulägesrapport*. Stockholm: Jämställhetsombudsmannen.
- Kahlin, Linda (2008). *Sociala kategoriseringar i samspel: Hur kön, etnicitet och generation konstitueras i ungdomars samtal* Stockholm studies in Scandinavian philology. Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholms universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Karlberg-Granlund, Gunilla (2009). *Att förstå det stora i det lilla. Byskolan som pedagogik, kultur och struktur*. Åbo akademi: pedagogiska fakulteten.
- Karlsson, Marie (2006). *Föräldraidentiteter i livsberättelser*, Acta Universitatis Upsaliensis: Uppsala studies in Education 112. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Kampmann, Jan (2004). Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands? I Brembeck, H., Johansson, B. & Kampmann, J. (eds.) *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies* (s. 127–152). Roskilde university press.
- Kampmann, Jan (1998). *Børneperspektiv og børn som informanter*. Roskilde universitetscenter: Börnerådet
- Kjellman, Ann-Christin (2001). *"Hurra för valfriheten" – men vad ska vi välja?: val av grundskola i Stockholm åren 1994–96* Studies in educational sciences 34. Stockholm: HLS förlag
- Klapp Lekholm, Alli (2008). *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborgs universitet
- Klerfelt, Anna (2007). *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborgs universitet.
- Klerfelt, Anna (2002b). Sagor i ny skepnad – barn berättar med datorer. I Säljö, R. & Linderoth, J. (red.) *Utmaningar och e-frestelser. IT och skolans lärkultur*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Klerfelt, Anna (2002a). *Var ligger forskningsfronten? 67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 1980–1999*. Stockholm: Skolverket

- Klinth, Roger (2002). *Göra pappa med barn: den svenska pappapolitiken 1960–95*. Linköping studies in arts and science no. 265. Umeå: Borréa förlag
- Knudsen, Susanne V. (kommande) Læsning og fodbold fortællinger om køn og etnicitet i læsning af fagtekster (Interdependent positioner) I Carlsson, M. & Brömssen, K. von (red.) *Kritisk læsning av pedagogiska texter. Genus, etnicitet och andra kategoriseringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Knudsen, Susanne V. (2006). Intersectionality – A Theoretical Inspiration in the Analysis of Minority Cultures and Identities in Textbooks. In Bruillard, Aamotsbakken, Knudsen & Horsley (Eds.), *Caught in the Web or Lost in the Textbook?* (pp. 61–76). (Conference Volume from the Eighth International Conference on Learning and Educational Media). Paris: Jouve.
- Kolfjord, Ingela (2009). Alternativ konflikthantering. Hur kamratmedling kan påverka elevers relationsskapande. *Educare* 2–3, s. 117–134
- Kristjánsson, Baldur (2001). *Barndomen och den sociala moderniseringen: om att växa upp i Norden på tröskeln till ett nytt millennium*. Stockholm: HLS Förlag.
- Kristjánsson, Baldur (1995). Varandets barndom – (be)varandets barnforskning. I *Seendets och seendets villkor. En bok om barns och ungas välfärd* (s. 29–62). Stockholm: HLS Förlag.
- Kryger, Niels (2004). Childhood and “New Learning” in a Nordic Context. I Brembeck, H., Johansson, B. & Kampmann, J. (eds.) *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies* (s. 153–176). Roskilde. Roskilde university press.
- Kågeson, Per (2005). *Tid för barn? En analys av samhällets omsorg om de yngsta*. Stockholm: SNS förlag.
- Lahdenperä, Pirjo Red. (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. HLS Förlag, Stockholm
- Larsson, Jörgen (2007). *Om föräldrars tidspress – orsaker och förändringsmöjligheter. En analys baserad på Statistiska centralbyråns tidsdata*. Forskningsrapport nr. 139. Göteborgs universitet: Sociologiska institutionen.
- Larsson Sjöberg, Kristina (2003). Mamma, pappa, styvpappa – barn: föräldraskap i länkade familjesystem. I Bäck-Wiklund, Maragareta & Johansson, Thomas (red.) *Nätverksfamiljen* (s. 83–99). Stockholm: Natur & kultur.

- Larsson Sjöberg, Kristina (2000). *Barndom i länkade familjesystem: om samhörighet och åtskillnad*. Göteborg: Göteborg universitet.
- Lee, Nick (2001). *Childhood and Society. Growing up in an age of uncertainty*. Maidenhead: Open University Press.
- Liljestrand, Johan (1999). Fostran mot bestämda värden och värdepluralism – två oförenliga teman i Lpo-94? *Utbildning & demokrati* 1, s. 127–137
- Lind, Ulla (2001). *Positioner i svensk barnpedagogisk forskning: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket
- Linderoth, Jonas (2004). *Datorspelandets mening: bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg studies in educational sciences no. 211. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ljungberg, Caroline (2005). *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?* Malmö högskola: IMER, Linköpings universitet: Tema Etnicitet.
- Ljung-Djårf, Agneta (2004a). *Spelet runt datorn: datoranvändande som meningsskapande praktik i förskolan*. Malmö studies in educational sciences no. 12. Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Ljung-Djårf, Agneta (2004b). Spelet vid datorn. Dynamiken vid barns samvaro runt datorn i förskolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2, s. 115–128
- Locus/tidskrift för forskning om barn och ungdomar Institutionen för individ, omvärld och lärande vid Lärarhögskolan i Stockholm: (2009/3-4) Tema(jubileums)nummer: Barnperspektivets betydelse. (2004/1) Temanummer: Konsumtion
- Lorentz, Hans. (2007). *Talet om det mångkulturella i skolan och sambället. En analys av diskurser om det mångkulturella inom utbildning och politik åren 1973–2006*. (Akademisk avhandling). Lund: Pedagogiska institutionen.
- Lorentz, Hans & Bergstedt, Bo (2006). *Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpo94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Lundby, Erika (2009). Konsumtion i barns gemenskaper. I Banér, Anne (red.) *"Allt blir en vara" Barn kultur och konsumtion*. Stockholms universitet: Centrum för barnkulturforskning.
- Lundby, Erika (2008). *Kunskapsöversikt över barns konsumtionsmönster*. Rapportserie i socialt arbete, nr 1. IVOSA, Växjö universitet.

- Lundqvist Åsa (2008). Familjens kris *Tidskrift för genusvetenskap* 1, s. 79–93
- Lunneblad, Johannes (2006). *Förskolan och mångfalden: en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område* Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg.
- Lyngfelt, Anna. (2006). ”Använd språket grabben!” Analys av en läromedelstext för Årskurs 4–9 i ämnet svenska. *Nordisk Pedagogik*, 2: 97–107.
- Löf, Camilla (2010). *What values are upheld in Life Competence Education?* Paper presented at the 38th NERA Congress. Malmö, Sweden: March 11 2010.
- Löf, Camilla (2009). Livskunskap – en gränsöverskridande praktik i skolan. *Educare* 2–3, s.101–118.
- Löf, Camilla (2008). *Performing Gender in Life Competence Education*. Paper presented at the 36th NERA Congress. Copenhagen, Denmark, in March 2008.
- Löfberg, Kalle & Qvarsell, Birgitta red. (2000) *Nya villkor för socialisation?: pedagogik och samhällsfilosofi om nya media*, Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen
- Mac an Ghaill, Máirtín (1994). *The Making of Men. Masculinities, Sexualities and Schooling*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Magnusson, Jenny (2008). *Fokus ålder – betydelserelationer och betydelseförändring i användning*. Linköping Studies in Arts and Science No 440 Studies in Language and Culture No 12 Linköpings universitet: Institutionen för kultur och kommunikation
- Mayall, Berry (2002). Generation and gender. In Mayall, B. ed. *Towards a sociology for childhood. Thinking from children's lives* (pp. 159–178). Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Mellström, Ulf (2006). Nytt faderskap i skärningspunkten mellan produktion och reproduktion? *Socialvetenskaplig tidskrift* 2, s. 114–128.
- Moinian, Farzaneh (2007). *Negotiating identities: exploring children's perspectives on themselves and their lives*. Akademisk avhandling. Studies in educational sciences. Stockholms universitet.
- Moinian, Farzaneh (2005). Dagboken på nätet – en mötesplats och en arena för identitet. *Locus* 3–4, s. 56–69
- Moss, Peter (2006). *Beyond Early Childhood Education and Care*. Paper presented at Early Childhood Education – and Care Conference in Stockholm 13–15 June 2001.

- Moqvist, Ingeborg (1997). *Den kompletterade familjen. Föräldraskap, fostran och förändring i en svensk småstad*, Akademisk avhandling Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Månsson, Annika (2008). "The construction of "the competent child" and early childhood care: Values education among the youngest children in a nursery school." *Educare* 3, s. 21–41.
- Norberg-Schönfeldt, Magdalena (2007). *The Pahse-out of the Nuclear Family? Empirical Studies on the Economics and Structure of Modern Swedish Families*. Department of Economics, Umeå universitet.
- Nordberg, Marie (2005). Det hotande och lockande feminina – om pojkar, femininitet och genuspedagogik. I M. Nordberg (Red.), *Manlighet i fokus – en bok om manliga pedagoger, pojkar, och maskulinitetsskapande i förskola och skola* (s. 122–145). Malmö: Liber.
- Nordberg, Marie & Saar, Thomas (2005). Moralisk panik ersätter kulturanalys. *Krutl/4*, s. 44–63.
- Nyberg, Catarina (2006). Att växa upp i mångkulturella sammanhang. Identifikationer i den Ugandaindiska diasporan i Sverige. *Locus/4*, s. 32–43
- Nyberg, Eva (1993). *Barnfamiljers migration. Familjers relationer i en förändrad livssituation*. Akademisk avhandling Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Näsman, Elisabet (1994). Individualization and Institutionalization of Childhood in Today's Europe. In Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. & Wintersberger, H. (eds.) *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Avebury: Ashgate Publishing Ltd.
- Näsman, Elisabet & Gerber, Christina von (1996). *Mamma, pappa utan jobb*. Stockholm: Rädda barnen.
- Olsson, Erik, Lundqvist, Katarina, Rabo, Annika, Sawyer, Lena, Wahlbeck, Östen & Åkesson, Lisa (red.) *Transnationella rum: Diaspora, migration och gränsöverskridande relationer*. Umeå: Borréa.
- Parzyk, Ing-Marie (1999). *En skola för andra: minoritetselevs upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Studies in educational sciences no. 17. Stockholm: HLS förlag.
- Persson, Sven. (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Vetenskapsrådets rapportserie 11. Stockholm. Vetenskapsrådet.

- Persson & Tallberg Broman (2002). ”Det är ju ett annat jobb”. Förskollärare, grundskollärare och lärarstudier om professionell identitet i konflikt och förändring. *Pedagogisk forskning i Sverige* 7, s. 257–278.
- Phoenix, Ann (2003a). Neoliberalism and masculinity. Racialization and the Contradictions of Schooling for 11- to 14-Year-Olds. *Youth & Society* 2, s. 227–246.
- Phoenix, Ann (2003b). Skolans krav – och manlighetens. *Pedagogiska magasinet* 4, s. 24–27.
- Plöjel Westmoreland, Elisabet (2001). *Tvärkulturell fostran: svensk-italienska ungdomars erfarenhet av att växa upp med två kulturer*. Lund. Pedagogiska institutionen, Lunds universitet.
- Poohl, Daniel (2005a). Rätten till en skola. *Krut* 3, s. 11–20
- Poohl, Daniel (2005b). Vi ska inte bli några jävla akademiker. *Krut* 4, s. 11–15.
- Qvarsell, Birgitta (2003a). Barns perspektiv och mänskliga rättigheter. Godhets-maximering eller kunskapsbildning? *Pedagogisk forskning i Sverige* 8, s. 101–113
- Qvarsell, Birgitta (2003b). En skola för barn? Eleverna, styrdokument och åtgärder. *Locus* 3, s. 28–38
- Qvarsell, Birgitta (2001). Juridik och politik i barnpedagogiken – Om FN-konventionens dilemman. *Utbildning & Demokrati* 2, s. 51–63.
- Qvarsell, Birgitta (1994). *Tillbaka till Peirce? tankar och begrepp inom den pedagogiska etnografen, med exempel från pedagogisk barnkulturforskning*. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen
- Qvortrup, Jens (2005). Varieties of Childhood. In Qvortrup (Ed.), *Studies in Modern Childhood. Society, Agency, Culture* (pp. 1–20). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Qvortrup, Jens (2000). Macroanalysis of Childhood. In Christensen, P. & James, A. (eds.) *Research with Children. Perspectives and Practices* (pp. 77–95). London: Routledge Falmer press.
- Qvortrup, Jens (1994a). *Barn till halva priset*. Esbjerg: Sydjysk Universitetsforlaget.
- Qvortrup, Jens (1994b). Childhood Matters: An Introduction. In Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. & Wintersberger, H. (eds.) *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Avebury: Ashgate Publishing Ltd.

- Rasmusson, Bodil (2003). Ett nytt paradigim i synen på barn och barndom: innebörd, genomslag och konsekvenser i samhällsplaneringen. Bilaga till SOU-rapport 127. *Från barnolycksfall till barns rätt till säkerhet och utveckling*. Slutbetänkande från Barnsäkerhetsdelegationen. Stockholm: Socialdepartementet.
- Rasmusson, Bodil (1998). *Stadsbarndom: om barns vardag i en modern förort*. Akademisk avhandling. Lunds universitet: Socialhögskolan.
- Reyes, Paulina de los & Mulinari, Diana (2005). *Intersektionalitet. Kritiska reflektioner över o(jäm)likhetens landskap*. Malmö: Liber.
- Roman, Christine (2003). Sociologiska perspektiv på "familjen": från "komplementära könsroller" till "den rena relationen". I Bäck-Wiklund, Maragareta & Johansson, Thomas (red.) *Nätverksfamiljen* (s. 40–62). Stockholm: Natur & kultur.
- Roth, Hans Ingvar (1998). *Den mångkulturella parken*. Stockholm: Liber distribution.
- Runfors, Ann. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- Salonen, Tapio (2008). *Barnfattigdomen i Sverige. Årsrapport 2007: sammanfattning av Barns ekonomiska utsatthet*. Stockholm: Rädda barnen.
- Salonen, Tapio (2003). *Ungas ekonomi och etablering: en studie om förändrade villkor från 1970-talet till 2000-talets inledning*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Salonen, Tapio (2002a). Barnfattigdomen i Sverige 2000: *sammanfattning av studien "Barns ekonomiska utsatthet – 2000"*. Stockholm: Rädda barnen.
- Salonen, Tapio (2002b). *Barns ekonomiska utsatthet under 1990-talet. Bidrag till ett kommunalt barnindex*. Stockholm: Rädda Barnen
- Sandin, Bengt (2003a). Barndomens omvandling – från särart till likart. I Sandin, B. & Halldén, G. (red.) *Barnens bästa – en antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisering*. (s. 221–240). Stockholm/ Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Sandin, Bengt (2003b). Skolan, barnen och samhället – i ett historiskt perspektiv. I Selander, S. (red.). *Kobran, nallen och majen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. (s. 55–70). Forskning i fokus nr. 12. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Sandin, Bengt & Halldén, Gunilla (red.) (2003). *Barnens bästa – en antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisering*. Stockholm/ Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.



- Sandström, Birgitta (2002). Gärna barn – men inte nu. Från välplanerade till bortplanerade barn. *Locus*/1, s. 20–31.
- Satka, Mirja & Björk Eydal, Gudny (2004). The history of Nordic Welfare Policies for Children. Brembeck, H., Johansson, B. & Kampmann, J. (eds.) *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies* (s. 33–61). Roskilde university press.
- Schiratzki, Johanna (2003). Barnkonventionen och barnets bästa – globalisering med reservation. I Sandin, B. & Halldén, G. (red.) *Barnets bästa – en antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisering*. (s. 25–52) Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- SCB (2009). <http://www.ssd.scb.se/databaser/makro/Produkt.asp?produktid=LE0102>. Uppgifter hämtade 2009-04-23.
- SDS (2008). ”De flesta barn mår toppen!” *Sydsvenska Dagbladet* 08-09-22.
- Sennet, Richard (2000). *När karaktären krackelerar: människan i den nya ekonomin*. Stockholm: Atlas.
- Sernhede, Ove (2009). Territoriell stigmatisering, ungas informella lärande och skolan i det postindustriella samhället. *Utbildning och demokrati* 1, s. 7–32.
- Sernhede, Ove (2007). *Alienation is my Nation. Hiphop och unga mäns utanförskap i det nya Sverige*. Stockholm: Ordfront förlag
- Sernhede, Ove (2003). ”Reality is my nationality.” *EUMargins* <http://www.iss.uio.no/forskning/eumargins/publications/>. Department of Sociology and Human Geography. University of Oslo.
- Sernhede, Ove (1998). I väntan på Mandela. Om invandrarkillers utanförskap och motståndskulturer. *Krut*/2, s. 26–39.
- Sjögren, Annick (2000). Föräldrar på främmande mark. *Krut*/1–2, s. 11–17.
- Skawonius, Charlotte (2005). *Välja eller hamna? Det praktiska sinnet, familjers val och elevers spridning på grundskolor*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Skolverket (2009a). [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) Statistik: Förskola – Barn och grupper – Barn och grupper i förskolan 15 oktober 2008. Riksnivå: Tabell 1B. Inskrivna barn efter ålder 2008. Andel av alla barn i befolkningen. Uppdaterad maj 2009 av Utbildningsenheten.
- Barn och grupper i daghem 31 december 1997. Riksnivå: Tabell 2. Daghem, fritidshem och familjedaghem (inkl trefamiljesystem) 1975–1997. Andel inskrivna barn i procent av befolkningen i respektive åldrar. Hela riket. Uppdaterad dec 2006 av Utbildningsenheten.

- Skolverket (2009b). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm
- Sommer, Dion 2005 (2003). *Barndomspsykologi Utveckling i en förändrad värld*. Hässelby: Runa förlag.
- SOU 1997:121. *Skolfrågor. Om skola i en ny tid. Slutbetänkande av Skolkommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1996:143 *Krock eller möte – Om den mångkulturella skolan*. Delbetänkande av Skolkommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stern, Daniel N. (2003/2005). *Spädbarnets interpersonella värld. Ett psykoanalytiskt och utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Stier, Jonas (2009). Bilden av oss själva och andra. *Pedagogiska magasinet* 2, s. 28–32
- Stier, Jonas, & Sandström Kjellin, M (2009). *Interkulturellt samspel i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Stolz, Pauline (2009). Styrning, barndom och skola. *Educare* 2–3, s. 17–40
- Sundin, Ebba (2004a). *Seriegubbar och terrorkrig: barn och dagstidningar i ett förändrat medielandskap* Göteborgs studier i journalistik och masskommunikation 35. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för journalistik och masskommunikation.
- Sundin, Ebba (2004b). Mord, sport och familjenyheter. Barn och dagstidningsläsning. *Locus* 3, s. 34–43.
- Sundkvist, Maria (2006b). *Klassens klasser. Gymnasieföreningar i läroverk och gymnasieskolor 1846–1996*. Stockholm: Carlssons.
- Sundkvist, Maria. (2006a). Barn och familj i tre barnböcker från 1945. I Lind, Judith (red.), *Normalitetens förhandling och förvandling. En antologi om barn, skola och föräldraskap* (s. 41–66). Stockholm/Stehag: Symposion.
- Sundkvist, Maria (2004a). ”En splittrad familj återförenas. Pricken läst som ett familjedrama”, *Locus* 4, s. 47–55.
- Sundkvist, Maria (2004b). ”Familjeformer och familjenormer En läsning av tre utgåvor Spotty/Pricken”, *Barnboken* 1, s. 24–38.
- Svennigsson Elm, Malin (2006). Att visa sin kropp på nätet. Om ungdomars självpresnetationer på Lunarstorm. *Locus* 1, s. 4–18

- Tallberg Broman, Ingegerd, Evaldsson, Ann-Carita, Kolfjord, Ingela, Petersson, Thomas, Stoltz, Pauline, Trondman, Mats & Wigerfelt, Berit (2005). *Projektplan: Mångkontextuell barndom. Skola, fritid, familj i förändring och gränsöverskridande*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Tallberg Broman, Ingegerd, Rubinstein Reich, Lena & Hägerström, Jeannette (2002). *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Skolverket.
- Tallberg Broman, Ingegerd (2009a). Mamma, pappa, förskolebarn. Om förskolan som jämställdhetsprojekt. I Wernersson, I. (red.) *Genus i förskola och skola Förändringar i policy, perspektiv och praktik*. (s. 61–83) Göteborg Studies in Educational Sciences 283. Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Tallberg Broman, Ingegerd (2009b). ”No Parent left behind” – Föräldrars delaktighet i förskola och skola: *Educare* 2–3; s. 219–238
- Tallberg Broman, Ingegerd (2006). Att förändra den sociala ordningen. *Educare* 2, s. 7–34
- Tesfahuney, Mekonnen (1999). Monokulturell utbildning. *Utbildning & Demokrati* 3, s. 65–84.
- Tesfahuney, Mekonnen (1998). *Imag(in)ing the other(s): migration, racism, and the discursive constructions of migrants*. Geografiska regionstudier 34. Uppsala: Kulturgeografiska institutionen
- Trondman, Mats (kommande). *Att tänka barndom*. Liber förlag
- Trondman, Mats (2009). Mångkontextuella och gränsöverskridande läroprocesser. Om barn som självreglerande och egenansvariga subjekt. *Educare* 2–3, s. 239–298
- Utbildning & Demokrati* (2001/1). Almqvist, Jonas & Westlin, Anders (temared.) Tema: Teknik, kultur och utbildning.
- Walkerdine, Valerie (2001a). Barndomens oskuld och Lolitabilderna. Erotiseringen av små flickor. *Locus*/4, s. 5–18
- Walkerdine, Valerie (2001b). Safety and Danger: Childhood, Sexuality and Space at the end of the Millennium. In Hultqvist, K. & Dahlberg; G. (eds.) *Governing the Child in the New Millennium*. Routledge.
- Weilenmanns, Alexandra (2004). ”Kan du inte svara” Om hur ungdomar samsas om sina mobiltelefoner. *Locus*/2, s. 21–30
- Westlund, Ingrid (2001). Man hinner inte tänka klart. Om stress i skolan. *Locus*/1: s. 40–47.
- Wigerfelt, Berit (2009). En likvärdig skola? *Educare* 2–3, s. 41–72

- Wigg, Ulrika (2009). *Bryta upp och börja om: Berättelser om flyktingskap, skolgång och identitet*. Akademisk avhandling, no. 136. Linköping: Linköpings Universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande
- Wikström, Hanna (2007). *(O)möjliga positioner: familjer från Iran & postkoloniala reflektioner*. Akademisk avhandling. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för socialt arbete.
- Wrethander Biding, Marie (2004). *Inneslutandets och uteslutandets praktik: en studie av barns relationsarbete i skolan* Göteborg Studies in Educational Sciences. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Zetterqvist Nelson, Karin (2006). Att vara pappa i homofamiljer: berättelser om barn, mammor och familjeliv. *Socialvetenskaplig tidskrift* 1, s. 66–86
- Ziehe, Thomas 2000 (1998). Adjö till sjuttioalet! I J. Bjerg (Red.), *Pedagogik. En grundbok* (s. 79–93). Stockholm: Liber.
- Ziehe, Thomas (1998). Farväl 70-tal – ungdom och skola under den andra moderniseringen. *Krut/2*, s. 3–11
- Ziehe, Thomas 1986 (1982). *Ny ungdom. Om ovanliga lärprocesser*. Stockholm: Norstedts.
- Zlotnik, Gideon (1998). *De stakkels børn. Den psykologiske lavalder. Den daglige hjerne-vask*. København: Niensens, cop.
- Regeringens proposition (1997/98:16). *Sverige, framtiden och mångfalden – från invandrapolitik till integrationspolitik*. Stockholm: Inrikesdepartementet.
- Ålund, Akeksandra (1999). Multikultisamhälle i vardande. Ungdom, kultur och sociala rörelser. I E. Olsson, Erik (Red.) *Etnicitetens gränser och mångfald* (s. 251–284). Stockholm: Carlsson.
- Ålund, Aleksandra (1997). *Multikultiungdom: kön, etnicitet, identitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Änggård, Eva (2005). *Bildskapande – en del av förskolebarns kamratkulturer*. Linköping Studies in Arts and Science nr 315: Linköpings universitet: Tema barn.
- Öhrn, Elisabet (2002). *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.

# Lärandets var och när i den institutionaliserade barndomens kontext

Sven Persson



### 3. Lärandets var och när i den institutionaliserade barndomens kontext

SOM FRAMGÅTT AV INLEDNINGEN och Angerd Eilards kapitel i denna kunskapsöversikt är barndomens förändring och dess villkor en utgångspunkt för oss då vi belyser lärandets villkor och frågor. Frågor om barns position i förhållande till en vuxenordning blir centralt utifrån den samhällsliga förskjutningen av det reproduktiva ansvaret, från familj till offentlighet. Ett grundläggande villkor för barns lärande i förskola och skola är således barndomens institutionalisering. Med institutionaliserad barndom menar vi inte endast en kvantitativ process då allt fler barn deltar i verksamheter inom institutionaliserade ramar, det är också uppenbart att barndomens institutionalisering har kvalitativ betydelse för hur barn lever. I denna översikt visar t.ex. Ann-Christine Vallberg att det pågår en stark utveckling av bedömningspraktiker i förskolan och att den offentliga blicken reglerar barnet utifrån bedömning och dokumentation.

I en tidigare forskningsöversikt om villkor för lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem har jag argumenterat för att forskare i studier på 2000-talet betonar barnets agentskap och att barnet framträder som aktivt subjekt (Persson, 2008). Barnet som lärande subjekt är emellertid ofta utan positionering i sin egen närmiljö och utan historiskt och samhällsligt sammanhang, och därmed, paradoxalt nog, konturlöst. En orsak till detta är att lärandet är positionerat i teoretiska perspektiv som reducerar lärandet till inre processer eller till den institutionella situationen, vilket gör det svårt för forskarna att se samband mellan makro- och mikronivåer. I föreliggande kunskapsöversikt är vår strävan att skapa en förståelse för att förändringar av barndomar, det institutionella lärandet och lärandets grundläggande frågor är sammanknippade med varandra på ett samhällsligt plan.

I det här kapitlet analyseras lärandets *var* och *när* i den institutionaliserade barndomens kontext. De samhälleliga investeringarna av mänskliga och materiella resurser i förskola och skola är väldigt stora, såväl nationellt som internationellt. Barndom och barns lärande är därmed ett samhälleligt globalt projekt med såväl ekonomiska som ideologiska förtecken och det ligger ett stort intresse i att förstå om dessa investeringar är framgångsrika. Här kommer vi framför allt att beröra frågor om var det institutionaliserade lärandet för de yngre barnen ska äga rum och när detta ska ske. Som en konsekvens av en institutionaliserad barndom, och de ekonomiska satsningar som nationer gör på utbildning av yngre barn, uppstår frågeställningar om vilken som är den lämpligaste tidpunkten för skolstart och vilken betydelse förskolevistelse har för hur barn lyckas i skolan. Dessa båda aspekter av de yngre barnens lärande är kopplade till frågorna om var lärandet ska äga rum och när lärandet ska ske. Båda dessa frågor implicerar problemställningar som rör formell utbildning, formellt lärande och obligatorisk undervisning för alla barn. I en alltmer konkurrensutsatt globaliserad kunskapsekonomi söker nationer efter framgångsfaktorer som kan vägleda deras ekonomiska satsningar på utbildning. Detta gäller i hög grad barnen i förskola och grundskolans tidiga år. I det som kallats "The era of excellence" (Bingham & Sidorkin, 2004) är utgångspunkten att skolor måste bli mer effektiva genom att fokusera på det som beskrivs vara deras primära funktion: att lära ut mätbara ämneskunskaper. Detta leder till frågan om det finns en lämplig tidpunkt för detta och vilken roll förskolan spelar för hur elever lyckas senare i skolan.

Barndomens och det institutionella lärandets var- och närfråga är en global, nationell och lokal viktig fråga. Den svenska lösningen med förskola, förskoleklass, fritidshem och obligatorisk skola vid sju års ålder är en organisation av utbildningsväsendet som är ifrågasatt och under ständig diskussion. Internationellt finns det också en pågående diskussion och forskning kring frågor om var lärandet ska äga rum och när detta ska ske. Frågorna berör förhållandet mellan formaliserat och informellt lärande. Var detta lärande ska äga rum och när det ska ske är alltså detta kapitelns frågeställningar.

Del I av detta kapitel redogör för forskning om tidig obligatorisk skolstart och betydelsen av att barn får tillgång till förskola. Del II försöker besvara frågan om de materiella ramarnas betydelse för en framgångsrik förskola och skola. Kapitlet avslutas med en kritisk diskussion kring dessa frågor.

## Del I

### **Vad betyder tidig skolstart respektive förskola för hur en elev lyckas senare i skolan?**

Barn är föremål för stora samhälleliga investeringar och nationers kunskapsproduktion har blivit allt viktigare på en konkurrensutsatt global marknad. Frågan om vad tidig obligatorisk skolstart respektive förskola betyder för hur barn lyckas senare i skolan (och i det vuxna livet) berör flera aspekter av internationell och nationell kunskapsproduktion med relevans för barndomens utformning. Vi vill här beröra några av dessa. För det första är platsen för lärande i fokus. Skolan kan förstås som ett socialt rum för formell (obligatorisk) utbildning medan förskolan är en frivillig plats som föräldrar kan välja att utnyttja om de har behov av den. I den betydelsen blir förskolan en plats för informellt lärande och frivillig kunskapsproduktion. Den skarpa tudelning mellan dessa båda institutioner, som låter sig anas i vad som sägs ovan, rubbas och förändras emellertid ständigt. Att låta förskolan vara en del av utbildningsväsendet och införandet av läroplan är exempel på hur nationer som Sverige strävar efter att reglera innehåll och former för lärande på ett liknande sätt för skola och förskola. Det betyder inte att förskola och skola är likadana verksamheter. Betydelsen av platsen för det institutionaliserade lärandet är impregnerat av institutionernas olika historiska traditioner och funktioner i samhällsbygget.

För det andra är tidpunkten, dvs. när barn ska börja den obligatoriska skolan av största betydelse för barndomens utformning. Man kan säga att när-frågan är den andra sidan av myntet på var-frågan. Frågan om vilken ålder som är lämpligast för skolstart är sammankopplad med våra föreställningar om förskolans och skolans betydelse



för barns lärande. Det är fullt möjligt att säga att frågan är irrelevant ur forskningssynpunkt eftersom man kan argumentera för att det handlar om vilken verksamhet som erbjuds snarare än om platsen för detta – skolan ska vara barnmogen istället för att barnet ska vara skolmoget. Men, om vi utgår från att skolan är en institutionaliserad verksamhet som, sprungen ur dess historiska traditioner, är bärare och förmedlare av vissa centrala normer och värden rörande lärande och kunskap som skiljer den från förskolans, är när-frågan av största vikt. Tid kan då relateras till kunskaper och föreställningar om barns kognitiva, emotionella och sociala utveckling. Ett exempel på detta är att utvecklingspsykologisk mognadsdiskurs har utvecklats till ett vardagligt tänkande om ålderns betydelse för vad barn klarar av i olika åldrar, vad som ska erbjudas barn och hur detta ska göras (se t.ex. Markström, 2005; Ekström, 2007; Lutz, 2009). Ett annat exempel är teorier om kritiska perioder i barns utveckling, vilket leder till föreställningar om att barn behöver mer systematiskt strukturerad undervisning för att utnyttja hjärnans inneboende kapaciteter. I en globaliserad kunskapsekonomi är ett sådant argument för tidig strukturerad och formaliserad undervisning av stort intresse. Teorier om barns utveckling och i sin förlängning, lämplig tidpunkt för formellt lärande utmanas emellertid ständigt av institutionernas utveckling, men också av barndomens rörelse, dess utformning och gestaltning.

EN KORT HISTORISK TILLBAKABLICK – SVENSKA FÖRHÅLLANDEN  
Sverige har i förhållande till de flesta andra länder en sen skolstart. I de nordiska länderna har skolstarten debatterats och reformerats i riktning mot en tidigare skolstart. För att förstå detta förhållande görs här en kort historisk tillbakablick av de svenska förhållandena.

I Sverige har barnens ålder vid skolstart varit föremål för diskussion sedan 1842 års folkskolestadga och beslutet 1882 att barnets skolstart skulle ske vid sju års ålder. Från 1940-talet började det svenska skolväsendet använda sig av begreppet skolmognad för att markera att utvecklingsåldern inte alltid stämde överens med den kronologiska åldern. Det fanns en tilltro till att psykologiska tester (skolmognadstester) för att mäta begåvning objektivt skulle kunna

användas för att bedöma vilka barn som hade kognitiva förutsättningar att börja skolan tidigare. Kritikerna av skolmognadstester pekade på att begreppet skolmognad var konserverande eftersom det utgick från att barnen skulle vara anpassade, framför allt begåvningsmässigt, till skolans miljö och undervisningsformer, medan skolan och lärarens undervisning sågs som statiska och givna (Persson, 1995). Tage Ljungblad (1965) konstaterade att kravet på sexåringars prestationer på skolmognadstester ökade och att det föreföll vara ett kompensatoriskt tänkande bakom detta; ifall barnet skulle ha brister i den fysiska och socioemotionella utvecklingen skulle dessa brister kompenseras med ökad intelligens. För barn med lägre intelligens och koncentrationssvårighet och som inte ansågs mogna att börja skolan fanns skolmognadsklasser på lågstadiet. Skolmognadsklasserna ökade oroväckande mycket; från mitten av 1950-talet till mitten av 1960-talet ökade antalet skolmognadsklasser med över 300 procentenheter. På 1970-talet ökade kritiken mot skolmognadsbegreppet. Utredningen om skolans inre arbete (SIA) (SOU 1974:58) föreslog att skolmognadsklasser skulle ersättas av flexibel gruppering i klassen och att eleverna skulle få stöd av speciallärare.

Förskola-skola-kommittén (SOU 1985:22) fick i uppdrag att utreda konsekvenserna av en sänkt skolpliktsålder. De lade då fram tre alternativ: oförändrad skolpliktålder, sänkt skolpliktålder till sex år eller successiv skolstart. Tanken med det senare alternativet var att fördela skolstarten vid flera tillfällen på året med hänsyn till att barn som är födda senare på året inte nådde lika goda resultat som barn födda tidigt på året. 1991 genomfördes en reform med flexibel skolstart som stod fast vid skolpliktålder vid sju års ålder men att barnets vårdnadshavare fick bestämma om barnet skulle börja skolan vid sex års ålder. Istället för skolmognadstester var det alltså barnens föräldrar som hade beslutsföreträde. I förskola-skola-kommittén fanns en kritisk hållning till skolans metoder för undervisning av barnen i de lägsta åldrarna och man betonade nödvändigheten av att förskolans arbetssätt fick genomslagskraft också i skolan. Tanken var att det skulle ske en pedagogisk och organisatorisk sammansmältning av

förskola och skola för att skapa kontinuitet för skolväsendet och för barnet.

Införandet av förskoleklass 1997 för sexåringar var en fortsättning på tanken att förskola och grundskola skulle integreras i ett, för barnen, livslångt lärande. Förskoleklassen omfattas av skolans läroplan och är en del av skolväsendet, dvs. verksamheten ska betraktas som undervisning i samma mening som i övriga skolformer. Till skillnad från grundskolan är den emellertid en frivillig verksamhet. Införandet av förskoleklassen som en särskild skolform mellan förskola och grundskola sätter en kil mellan två traditionella verksamhetsformer och aktualiserar frågan om tidpunkt för skolstart.

#### EN INTERNATIONELL UTBLICK

De allra flesta länder i Europa har skolstart vid sex års ålder, men det finns stora variationer. På Nordirland börjar barnen vid fyra års ålder. England, Malta, Holland, Skottland och Wales har skolstart vid fem års ålder. I Österrike, Belgien, Cypern, Tjeckien, Frankrike, Tyskland, Grekland, Ungern, Island, Irland, Italien, Lichstenstein, Litauen, Luxemburg, Norge, Portugal, Slovakien, Slovenien och Spanien startar barnen skolan vid sex års ålder. Skolstart vid sju års ålder har Bulgarien, Estland, Danmark, Finland, Lettland, Polen, Rumänien och Sverige. Uppgifterna bygger på Sharps (2002) sammanställning

Frågan om varför olika länder i Europa har olika tidpunkter för skolstart kan huvudsakligen besvaras med att det finns en historisk tradition och uppbyggnaden av olika skolsystem har utgått från denna tradition (Ljungblad, 1965, Persson, 1995). Caroline Sharp (2002) hänvisar t.ex. till 1870 års Education Act och betoningen på att barn måste hållas borta från gatorna då hon diskuterar varför barn i England börjar Primary School det år de fyller fem. Hon påpekar att tidpunkt för skolstart i England inte beslutades utifrån några utvecklings- eller utbildningskriterier (samma slutsats kommer Ljungblad fram till när det gäller svenska förhållanden). Detta hindrar inte att det i en situation då nationella utbildningssystem ständigt jämförs och konkurrerar med varandra finns en ständigt pågående debatt om skolstart, och att det eftersöks forskning som belyser effekterna

av tidpunkt för skolstart. I detta kapitel utgår vi från forskning som undersöker effekter av ålder och skolstart ur ett longitudinellt eller komparativt perspektiv. Ett sätt att försöka fånga denna svåra problematik är att ställa frågan om tidigt (formellt) lärande gynnar den fortsatta skolgången.

### **Vad betyder barns ålder vid skolstart för deras framgång i skolan?**

När vi talar om och diskuterar tidig skolstart är det barnets ålder då de börjar den obligatoriska skolan som är i förgrunden. Men, detta är naturligtvis bara en del av bilden. Många länder har en väl utbyggd förskola med inslag som liknar den obligatoriska skolans. Det finns flera länder som tillåter att barnen börjar skolan innan de nått åldern för skolstart, eller i motsvarande fall, börjar skolan senare. Sharp (2002) skriver i sin översikt över skolstartsåldrar i Europa att utvecklingen av policydokument för förskolan i England ställer allt större krav på vad de yngre barnen lär sig och det erbjuds allt fler möjligheter för barn att delta i skolliknande sammanhang: allt fler 4-åringar deltar i "reception classes" i skolorna, det finns program för "Desirable Learning Outcomes" för tre- och fyraåringar och en utveckling av "Foundation Stage" som är ett instrument för att mäta kunskaper och förmågor hos tre- och fyra åringar. Utvecklingen som beskrivs ovan problematiserar frågan om barns ålder vid skolstart och om det verkligen finns särskilt skarpa gränser för vad barn erbjuds i frivilliga verksamheter gentemot de som sker i den obligatoriska skolan.

Sharp (2002) redogör för en rad komparativa studier som försöker klargöra betydelsen av skolstart för hur väl elever presterar i olika ämnen. En studie gjord av The International Association for the Evaluation for Educational Achievement (IEA) syftade till att jämföra elevers läsförmåga vid 9 och 14 års ålder i 32 olika utbildningssystem och relatera dessa resultat till ålder för skolstart (Elley, 1992). Resultaten visade att elever från de tio bäst presterande länderna hade en senare skolstart än genomsnittet (6.3 jämfört med genomsnittet 5.9). De bäst presterande utbildningssystemen var de som var ekonomiskt mest framgångsrika. När forskarna kontrollerade för varje nations

levnadsstandard blev resultaten de motsatta, vilket visar på hur svårt det är att göra internationellt jämförbara studier. I en studie som jämförde elever från Slovenien (skolstart vid 7 års ålder) med elever från England med avseende på deras prestationer i matematik var resultatet att de eventuella fördelar som engelska elever har genom att börja skolan tidigt tenderar att utjämnas då barnen blir äldre (Kavkler m.fl., 2000). Istället, menar de, är det skillnader mellan länders läroplaner, pedagogik, föräldrars engagemang och lärares yrkeskunnande som är av betydelse för skolframgång.

Ett argument för en tidig skolstart är att barn genomgår så kallade kritiska faser då de är speciellt mottagliga för påverkan (se t.ex. Shonkoff & Phillips, 2000). Ett sådant resonemang kan leda till ståndpunkten att de yngsta barnen är kapabla att tidigt lära sig de formella färdigheter som återfinns i läroplanen och att en tidig start ger barnen ett försprång i skolan. Det finns också de som menar att en tidig start är en möjlighet för de barn som kommer från resursfattiga förhållanden.

Peter Fredriksson och Björn Öckert (2006) pekar på en rad felkällor i studier som försöker påvisa samband mellan ålder vid skolstart och senare utbildning. T.ex. har några studier som ekonomer gjort i USA av långsiktiga effekter visat att barn som börjar skolan vid sen ålder har lägre utbildning vid vuxen ålder (Angrist & Kreuger, 1991, 1992). Resultatet är troligtvis relaterat till den tidpunkt då elever lämnar den obligatoriska skolan (i USA vid 16–17 års ålder) snarare än ålder vid skolstart. Andra studiers design gör det inte möjligt för dem att skilja mellan effekt av ålder och av skolstart (se t.ex. Ström, 2003)

En annan fråga som diskuteras är betydelsen av att vara född tidigt eller sent på året. Det finns en inbyggd svårighet att skilja ut betydelsen av ålder från betydelsen av skolstart. Ett sätt att lösa detta på är att jämföra barn födda i december med dem som är födda i januari. Ålderskillnaden är liten men januaribarnet börjar skolan ett år senare. Mäter man däremot effekterna inom en åldersgrupp t.ex. elever födda i januari jämfört med dem som är födda i december samma år är det troligt att skillnaderna härrör sig från ålder snarare än tidpunkt för skolstart. Fredriksson och Öckert (2006) har i sin studie som

omfattar hela den svenska befolkningen födda 1935–1984 tagit just detta förhållande i beräkning och undersökt vad variationen i ålder för skolstart betyder för den fortsatta skolgången. De ställer sig frågan om tidigt (formellt) lärande är mer produktivt utifrån ett längre perspektiv. Slutsatserna från deras omfattande undersökning är entydiga; barn som börjar skolan vid senare ålder lyckas bättre i skolan i alla ämnen utom idrott. Speciellt gäller detta för elever som kommer från familjer där föräldrar har låg utbildning. Elever som är äldre vid skolstart examineras också i större utsträckning från gymnasiet. Däremot är nettoeffekten ur ett livslångt perspektiv negativ eftersom barn födda i januari kommer ut på arbetsmarknaden senare. Slutsatsen de drar från studien är att en tidigareläggning av ålder för skolstart ger starka negativa effekter för hur barnen senare lyckas i skola och vuxen ålder. Om man har elevers skolframgång för ögonen tycks istället en något senare skolstart vara ett mer framgångsrikt recept.

Liknande slutsatser dras av forskare som varit intresserade av att förstå om den tidiga skolstarten i England är gynnsam för eleverna. Utifrån resultaten från PISA-undersökningarna gjorde forskare (Ofsted, 2003) en jämförelse mellan England, Danmark och Finland för att få reda på om åldern för skolstart hade betydelse för hur elever använder kunskaper i läsning, matematik, naturkunskap för att förstå verkliga vardagliga situationer. De finska eleverna lyckades bäst av 31 länder på testerna. En av förklaringarna som gavs till detta resultat var att England och Danmark hade stor variation mellan de bäst och sämst presterande eleverna, medan Finland inte uppvisade så stora skillnader. Det finska skolsystemet lyckas alltså i större utsträckning få med sig alla elever vilket gynnar det sammantagna resultatet. Det är också en förklaring som Barber & Mourshed, (2007) framhåller i sin internationella jämförelse av framgångsrika skolsystem. Andra förklaringar var att Englands läroplan är mer centraliserad och detaljerad. Lärare i England är mer osäkra på syfte och inriktning på läroplanen under det första året. Rapporten konkluderar att större förväntningar och krav på läsning, skrivande och matematik ställs på 6-åringarna i England men mindre uppmärksamhet ges åt barnens sociala utveckling. De engelska lärarna använde sig i större utsträckning av slutna

frågor i helklass och mindre åt diskussioner och interaktion med eleverna.

Sandra Black, Paul Deveraux och Kjell Salvanes (2008) har i en longitudinell studie i Norge studerat långsiktiga effekter av ålder vid skolstart för utbildningsnivå, tidig graviditet och lön vid vuxen ålder. De menar, precis som Fredriksson och Öckert (2006), att deras design hjälper dem att göra skillnad mellan effekter av skolstart och effekter av ålder. De finner en liten positiv effekt av tidig skolstart på mäns IQ vid militärtjänstgöring, en positiv effekt på tonårsgraviditet och en kortvarig positiv effekt på lön. Den senare effekten utjämnas med stigande ålder. Däremot, tiden för skolstart hade ingen effekt på utbildningsnivån.

Anna Riggall och Caroline Sharp (2008) gör i en av rapporterna från Primary Review en jämförelse mellan olika länders skolstart (Skottland, Holland, Tyskland, Sverige, Nya Zeeland) för att bl. a. undersöka om tidig skolstart (i England vid 5 års ålder) har positiva effekter på elevers prestationer senare i utbildningssystemet. De konstaterar att det finns ett allmänt antagande om att tidig skolstart påverkar senare skolprestationer på ett gynnsamt sätt men att det antagandet inte har någon grund i forskningen. Istället framhålls att i flera länder med sen skolstart, som exempelvis Finland och Sverige, uppvisar eleverna bättre resultat vid 11 års ålder.

### **Vad betyder barns förskolevistelse för hur de lyckas i skolan?**

Nedan redogörs för forskning som belyser betydelsen av förskolevistelse. Vi har valt att huvudsakligen redovisa forskning med en longitudinell design. Svensk forskning på området är sparsam, varför merparten av utrymmet ges till internationella studier. Forskningens resultat har kategoriserats och därefter inordnats under rubrikerna: betydelsen av längden på förskolevistelsen, betydelsen för barn från resurssvaga familjer, kvalitet på relationer, lärares yrkeskunnande och verksamhetens kvalitet.

## BETYDELSEN AV LÄNGDEN PÅ FÖRSKOLEVISTELSEN

I Sverige har det gjorts två longitudinella större studier som undersökt förskolans (och familjedaghemmens) betydelse för barnens framtida skolgång. I ett longitudinellt projekt på 1980-talet, "Familjestöd och utveckling" (FAST), följdes 128 familjer som alla hade ett treårigt barn när projektet startade. Syftet med projektet var att studera det formella och informella familjestödsystem ( däribland förskola) som familjerna möter och dess påverkan på barnens sociala, kognitiva och emotionella utveckling. Barnens sociala och kognitiva kompetens liksom deras emotionella status bedömdes av deras klasslärare vid 8 och 13 års ålder. Ett uppmärksammat resultat var att barn som börjar tidigt (före 1 års ålder) i daghem eller familjedaghem presterar bättre i skolan då de är 8 år. Vid en senare uppföljning konstaterar Bengt Erik Andersson (1992, 1999) att dessa resultat är stabila då barnen är 13 år. Den statistiska analysen indikerar att familjetyp, familjens socioemotionella status och moderns utbildningsnivå har betydelse för när barnen börjar i förskola eller familjedaghem, vilket innebär att effekterna av familjens socioekonomiska status medieras genom barnens ålder.

Att längden på förskolevistelsen har betydelse bekräftades också i en annan svensk longitudinell studie som syftade till att mäta kvaliteten i förskola och hem, barnets temperament och språklig utveckling (Broberg m.fl. 1997). I studien följdes 146 barn från 16 månaders ålder. När barnen var 8 år och gick i andra klass testades barnens kognitiva förmåga. Barn som började i förskolan innan de var 3,5 år lyckades bättre på testet än barn som började senare i förskolan eller hade varit hemma. I studien konstaterades också att kvaliteten på förskola (och familjedaghem) hade betydelse för barnens kognitiva förmåga.

Statens Folkhälsoinstitut (2009) har i sin forskningsöversikt rörande förskolans effekter på barn i åldern 12–40 månader inkluderat fyra studier som uppfyller kriterierna att de ska göra åtskillnad mellan olika typer av barnomsorg, framför allt förskola och omsorg i hemmet. Två studier visar att förskolan gynnar små barns kognitiva och språkliga utveckling jämfört med barn som får omsorg i hemmet. I de andra två studierna uppvisades inga statistiskt säkerställda



effekter av barns förskolevistelse. Den övergripande slutsats som dras i rapporten är att förskolan befrämjar barns kognitiva utveckling.

Cathy Wylie och Jean Thompson (2003) visar i en longitudinell studie från Nya Zeeland att det finns långsiktiga effekter av barns förskolevistelse upp till att barnen är 10 år. Barn som vistats mer än 3 år i förskola presterade genomsnittligt bättre i skolan än andra barn. Forskarna framhåller särskilt att kvaliteten i interaktionen mellan personal och barn har betydelse för hur barnen lyckas senare i skolan.

Det finns inte många studier om effekterna av förskolevistelse gjorda i England. The Start Right undersökningen (Ball, 1994) menar att flera studier som gjorts i mindre skala indikerar att det skulle finnas ett positivt samband mellan barns förskolevistelse och deras framgång i skolan men konstaterar också att det behövs longitudinella studier för att påvisa detta. Ett sådant större longitudinellt projekt startade 1996 (the Effective Provision of Pre-school Education, EPPE). I projektet följs ett stort antal barn från 141 förskolor, vilka jämförs med barn som varit hemma. I en delstudie till projektet (Sammons, Elliot, Sylva, Melhuish, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004) undersöktes om barns förskolevistelse hade samband med deras kognitiva prestationer då de skulle börja skolan. Multivariata analyser gjordes av samband mellan barn, förälder, hemmiljö och hur väl barnen var förberedda att läsa, förstå tal och siffror samt deras språkliga förmåga. Man undersökte också effekten av barnens vistelsetid i förskolan (antal år). Drygt en tredjedel av förskolebarnen fick låga testpoäng i bedömning av kognitiv kapacitet då de började förskolan, när de slutade var det en femtedel av barnen som presterade på denna nivå. För hemmabarnen var motsvarande andel drygt 50 procent vid tiden för skolstart. Skillnaderna kvarstod även efter att forskarna kontrollerat för bakgrundsvARIABLER som familjebakgrund mm. Störst skillnader mellan grupperna fanns i språkutveckling, förståelse av tal och siffror och, i mindre utsträckning, läsförberedelse. Förskolebarnen var också mer prosociala än hemmabarnen. Resultaten visar att antal år i förskolan har stor påverkan på barnens resultat; ju längre barnen vistats i förskolan, desto bättre resultat på tester och bedömningar. Störst påverkan har vistelsetiden på barnens språkförmåga och

taluppfattning. Forskarna konkluderar att förskola kan spela en viktig roll för att motverka exkludering genom att den ger barnen chans till en bättre skolstart.

#### BETYDELSEN AV FÖRSKOLEVISTELSE FÖR BARN FRÅN RESURSSVAGA FAMILJER

Det är huvudsakligen forskning från USA som påvisat positiva effekter av kvalitativt god förskolevistelse för barn från svåra uppväxtmiljöer (Slavin, Karweit & Wasik 1994). Longitudinella uppföljningar har visat att förskolevistelse riktad mot barn i riskzonen kan innebära samhällsekonomiska vinster genom minskad kriminalitet, ökad anställningsbarhet och social anpassning till samhället (Schweinhart, Barnes, & Weikart 1993; Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield, & Nores, 2004). Schweinhart och Weikart (1998) följde en grupp barn från resursfattiga familjer i tre olika Headstart program: "High/Scope" där barnen följer en uppjord plan för aktiviteter, "Direct Instruction" som är lärlarledd verksamhet med lektioner samt "Nursery School" där lärare arbetar temainriktat och barnen fritt kan välja aktiviteter. Alla tre grupperna uppvisade stora framsteg på IQ-test men de stora skillnaderna uppkom på längre sikt. Vid 23 års ålder var barnen från Nursery och High/Scope grupperna mer socialt anpassade med avseende på faktorer som kriminalitet, känslomässiga problem och arbetslöshet. Forskarna menar att resultaten kan härledas till att barn som vistas i förskolor med en mer barncentrerad verksamhet utvecklar större socialt ansvarstagande senare i livet. Däremot uppvisade inte den vuxencentrerade förskolan samma resultat. I en genomgång av forskning som studerat effekterna av olika program för barn från fattiga och resurssvaga familjer konkluderar forskarna att effektiva förskoleprogram tenderar att betona en undersökande pedagogik, språkutveckling och lek.

I en kunskapsöversikt från mitten av 1990-talet konkluderar Ellen C. Frede (1995) att förskolevistelsen i USA för 3–5 åringar kan ha särskild stor betydelse för barn som kommer från resurssvaga låginkomstfamiljer. Hon framhåller betydelsen av förskolans kvalitet utifrån följande faktorer: (1) små grupper med hög personaltäthet, (2)

lärare som får stöd att reflektera över och förbättra sin pedagogiska praktik, (3) kontinuitet i verksamheten, (4) ständigt pågående barn-fokuserad kommunikation mellan hem och förskola, (5) att barn i förskolan får liknande innehåll och klassrumsprocesser som de senare möter i skolan.

Ovanstående resultat bekräftas av andra studier, men med vissa förbehåll. Christian Conell och Ronald Prinz (2002) pekar på att barn från svarta lågresursfamiljer som börjat tidigt i barnomsorg uppvisade större social kompetens och var bättre förberedda inför skolstarten. Men, om barnen hade för långa dagar i barnomsorg fann forskarna att det hade negativa effekter på barnens sociala förmågor. Forskarna konkluderar att barns ålder när de börjar i barnomsorg inte är en tillräcklig faktor för att förklara utfallet. Till det måste barns vistelsetid per vecka läggas. Det kan förklara varför en stor studie i USA, NICHD (2000), inte fann några effekter av vistelsen i barnomsorg för barnens språkliga och socioemotionella utveckling. Forskarna konstaterade ett ökat problembeteende vid 36 månaders ålder, en effekt som emellertid inte kvarstod vid 54 månaders ålder. I NICHD studien mättes endast barnens tid per vecka.

Adam Winsler et al (2008) utvärderade ett skolförberedelseprojekt i Miami och fann att barn från fattiga förhållanden och med olika etniska bakgrunder gynnades av att ha gått i förskola, speciellt om de börjat tidigt (pre-Kindergarten programs för 4-åringar). Resultaten pekar på, enligt forskarna, att förskolevistelse gynnar skolstarten för fattiga barn med olika etnisk bakgrund.

#### KVALITETEN PÅ RELATIONER

Forskare i USA har främst intresserat sig för hur förskola för 3–4 åringar i Pre-Kindergarten förbereder barnen inför Kindergarten (5-åringar) och skola (från 6-år). Speciellt tycks kvaliteten på relationerna i Pre-Kindergarten ha samband med barns framgång i Kindergarten och skola. Flera studier har visat på betydelsen av nära och goda relationer mellan barn och vuxna för framgång i Kindergarten och skola. Francisco Palermo et al (2007) finner till exempel att goda och nära relationer mellan lärare och barn har positivt samband med

hur väl barnen är förberedda inför att börja Kindergarten. De finner också att lärare-barn relationer som präglas av beroende och konflikter har samband med svag förberedelse inför start i Kindergarten. Birch och Ladd (1997) resultat tyder på att nära kontakter mellan vuxna och barn i Kindergarten har positivt samband med barnens självständighet, positiva uppfattningar om skola och hur de lyckas i skolämnen. Resultat från andra studier (Hamre & Pianta, 2001) visar att goda relationer mellan barn och vuxna i förskolan (Kindergarten) leder till färre beteende- och lärandeproblem senare i skolan. De finner också att nära och konfliktfria relationer mellan lärare och barn leder till att färre barn blir klassade som barn i behov av specialpedagogiska insatser. Å andra sidan tycks negativa relationer mellan lärare och barn i förskola leda till att barnen får svårigheter att anpassa sig till skolan och att de utvecklar negativa attityder till skolarbete. De får också sämre resultat i skolarbetet. Resultat från en studie av Ladd och Burgess (2001) pekar på att barn som haft mycket konflikter med lärare i förskolan också hade mycket konflikter i skolan. Tillsammans indikerar dessa studier att relationen mellan lärare och barn i förskola (Kindergarten) är en betydelsefull faktor för barns framtida skolframgång.

#### KVALITETEN PÅ VERKSAMHETEN

Forskare i USA som studerat effekterna av särskilda program riktade mot förskolor ger också klara indikationer på att förskolor med hög kvalitet på ett framgångsrikt sätt förbereder barn inför skolan. Man har kunnat se positiva effekter av barns förskolevistelse ända upp till vuxen ålder (Schweinhart m.fl., 2004). Kathryn Kees Taylor, Albert Gibbs, och John Slate (2000) jämförde hur väl barnen var förberedda att börja skolan hos 81 elever som varit i förskola med 90 elever som inte vistats i förskola. Elever som varit i förskola hade högre poäng på läsfärdighet, mentala funktioner och personlig utveckling än de som inte varit i förskola. De fann emellertid inte att typen av förskola hade någon betydelse för hur barnen lyckades på testerna.

Carollee Howes et al (2007) undersökte barns utveckling av skolrelaterade kognitiva och sociala färdigheter i förskolor för 4-åringar.

Ett slumpmässigt urval av 3000 barn från 11 stater ingick i undersökningen. Forskarna fann att barnen lyckades bättre med skolrelaterade uppgifter om de hade erfarenheter av verksamhet med hög kvalitet och nära relationer mellan lärare och barn. Däremot fanns inga samband mellan barnens framgångar och faktorer som personaltäthet, lärarnas utbildning eller förskolans lokalisering.

#### LÄRARES YRKESKUNNANDE

Siraj-Blatchford (2002) från det tidigare refererade EPPE-projektet ville identifiera de mest effektiva pedagogiska strategierna för att stödja barns förmågor, kunskaper och attityder. Resultatet pekar på att den mest effektiva verksamheten gick ut på att utveckla och uppmuntra ett hållbart delat tänkande genom interaktion mellan barn och andra, även om detta inte var alltför vanligt förekommande på de förskolor som studerades. Lärares engagemang, yrkeskunnande, hur de konkret visade vad som skulle göras och deras förmåga att ställa öppna frågor var exempel på effektiva pedagogiska strategier. I de mest effektiva förskolorna fanns en balans mellan vuxenstyrda och barninitierade aktiviteter (50–50). I en engelsk översikt av Mary James and Andrew Pollard (2008) rapporteras att barn som vistats i förskolor med hög kvalitet presterade bättre i skolan än de som inte vistats i förskola. Dessa skillnader höll i sig även då barnen var tio år. Man konstaterar också att barn hade störst nytta av förskolevistelse som kombinerade omsorg och undervisning. Även här betonas betydelsen av lärares skicklighet och kompetens, särskilt förmågan att upprätthålla ett ”hållbart delat tänkande” för att utveckla barnens lärande.

### **Sammanfattning**

De flesta studier som redovisats här (och det inkluderar forskningsöversikter) ger inga belägg för att en tidig skolstart skulle vara gynnsam för hur barn presterar senare i skolan. Snarare pekar forskningen på att tidig formaliserad skolgång med mer vuxenstyrd undervisning missgynnar elever i den fortsatta skolgången. Skillnader tenderar att jämnas ut sig med stigande ålder. Vi vill emellertid vara försiktiga i

vår tolkning eftersom det är uppenbart att det finns en svårighet i forskningslitteraturen att särskilja effekterna av tiden för skolstart från betydelsen av elevernas ålder. Ett faktum är emellertid tydligt. Tiden för skolstart har i de flesta nationella skolsystem inte utgått från vetenskaplig kunskap om barns lärande eller utveckling. Istället har andra politiska och ideologiska överväganden gjorts utifrån samhällsliga förhållanden utanför skolan, t.ex. ekonomisk utveckling, urbanisering och glesbygd, utveckling av arbetsmarknaden och en offentlig sektor, tudelningen mellan produktion och reproduktion, för att nu nämna några faktorer av vikt. De nationella skolsystemen har under lång tid anpassat sig till dessa förutsättningar. Forskning som försöker belysa betydelsen av tid för skolstart genom att göra komparativa studier brottas därmed med det inneboende problemet att försöka särskilja skolstart från andra faktorer; t.ex. läroplaner, undervisningstraditioner och lärarnas yrkeskunnande; faktorer och villkor som antagligen är betydligt viktigare för hur barn lyckas i skolan. Vi återkommer till detta resonemang i slutet av kapitlet.

Forskning som belyser förskolans betydelse för hur elever lyckas senare i skolan och i vuxenlivet är mer entydig. Barns förskolevistelse har positiva effekter för barns prestationer i skolan. Det gäller i stort sett alla skolans områden. Longitudinell forskning pekar speciellt på att förskolan har betydelse för barn från resursfattiga familjer. I de studier som redovisats ovan har effekter av förskolevistelse på elevers kognitiva, emotionella och sociala förmågor varit påtagliga. Dessa effekter har visat sig vara stabila över en längre tidsperiod. Det finns i den forskningslitteratur vi redovisat beskrivet några villkor för att dessa positiva effekter ska uppträda. Flera studier ger belägg för att längden på och kontinuiteten i förskolevistelsen har betydelse. Viktigare är dock att lärare lyckas relatera sig till barnen på ett sätt som innebär ett dialogiskt möte. De barnfokuserade strategier som vissa lärare arbetar efter får en särskild kvalitet i relationen barn-lärare om lärarna lyckas skapa ett hållbart gemensamt tänkande. Det är till denna "processkvalitet" vi sammanfogar lärares yrkeskunnande. Till detta återkommer vi i diskussionsavsnittet.

Det återstår nämligen att besvara frågan om de materiella ramarnas betydelse för kvaliteten på relationer mellan lärare och barn. Vi fortsätter därmed vår undersökning av hur forskningen relaterar elevers framgång i skolan till olika faktorer som är relaterade till var- och närfrågan i den institutionaliserade barndomen, men nu utifrån institutionella organisatoriska ramar; framför allt är gruppstorlek och lärartäthet i förskola och skola av intresse eftersom de är faktorer som är ekonomiskt hanterbara och möjliga att jämföra i en konkurrerande global kunskapsekonomi.

## Del II

### Villkor för barns lärande i förskola och grundskolans tidiga år

I likhet med Peder Haug (2003) menar vi att ramfaktorer som personaltäthet och gruppstorlek, skapar ett handlingsutrymme som personalen kan utnyttja på olika sätt. De sociala och fysiska rummen reglerar handlingsutrymmet men utgör också en möjlighet för personalen att utnyttja sina kunskaper och kompetenser för att gå utöver givna ramar för att skapa bättre lärmiljöer för barnen. Här är det av intresse att redovisa forskning om personaltäthet och gruppstorlekens betydelse för hur lärare interagerar med barnen. Detta kopplas i diskussionsavsnittet till lärares föreställningar, kompetens och förhållningssätt.

#### BAKGRUND

Frågan om kvalitet och organisatoriska villkor för förskola och skola blev ett forskningsområde under 1990-talet, kanske framför allt utifrån överhettningen av svensk ekonomi i slutet av 1980-talet. Den påföljande ekonomiska krisen påverkade den offentliga sektorns omfattning och inriktning under 1990-talet. Minskade statsanslag, minskad produktion, hög arbetslöshet och höga socialbidragskostnader bidrog till rationaliseringar och besparingar. Dessa ekonomiska åtgärder sammanföll med den decentraliseringsväg som vi idag ser inom hela den offentliga sektorn. Samtidigt med decentralisering och ekonomiska neddragningar fanns också en ideologisk riktning

mot större marknadstänkande, dvs. ökad konkurrens, profilering, resultatansvar och valfrihet för föräldrar att välja alternativa former av barnomsorg och skola för sina barn. Dessa strukturella och politiskt initierade förändringar gav upphov till frågor som handlade om förhållandet mellan institutionella villkor och verksamhetens kvalitet.

En stor del av nämnda besparingar och rationaliseringar drabbade förskolan (Socialstyrelsen, 1994). Det vanligaste sättet att spara var att minska antalet personal och höja antalet barn i barngrupperna. Barngrupperna i förskolan ökade kraftigt under 1990-talet men stabiliserades på en historiskt hög nivå med cirka 17 barn i grupperna under de första åren på 2000-talet (Skolverket, 2009a). I Skolverkets senaste nationella utvärdering av förskolan visas att barngruppernas storlek främst är ett resultat av ekonomiska överväganden. Barnens ålder, politiska beslut och föräldrars efterfrågan har viss betydelse för gruppernas storlek, däremot har pedagogiska mål och ambitioner, den sociala karaktären på upptagningsområdet och personalens utbildning och kompetens liten betydelse för beslut om barngruppernas storlek (Skolverket, 2008). Personaltätheten har minskat under slutet av 2000-talet, delvis beroende av ändrat statsbidrag. År 2008 gick det 5,3 barn per årsarbetare i förskolan (Skolverket, 2009a). Under första halvan av 1990-talet minskade den obligatoriska skolans resurser, vilket medförde att antalet elever per lärare ökade med mer än 20 procentenheter mellan 1991 och 1999 (ESO, 2002). I regeringens budgetproposition 2001 föreslogs därför ett riktat statsbidrag till personalförstärkningar i skola och fritidshem. Bidraget syftade till att genom personalförstärkningar ge eleverna ökade möjligheter att nå målen. Ursprungligen skulle kommunerna tillföras 17,5 miljarder kronor mellan 2001 och 2006. Delar av statsbidraget fördes senare över till det dåvarande generella statsbidraget till kommunerna. I Skolverkets (2007) uppföljning av statsbidragets följder för personaltäthet skrivs att: ”personaltätheten i kommunala skolor och fritidshem under bidragsperioden ökat från 9,30 till 10,28 heltidsanställda per 100 elever, vilket är en ökning med knappt 11 procent.” (s. 8). Ökningen av personaltätheten berodde på att personalen behållits medan elevgrupperna minskat. Skolverket konstaterar också att



personaltätheten under perioden 2001–2006 ökade i grundskolan, särskolan och gymnasieskolan, medan den minskade i förskoleklassen och fritidshemmen.

### **Vad betyder personaltäthet och gruppstorlek för barns lärande i förskolan?**

I den kunskapsöversikt om gruppstorlekar och personaltäthet i förskola, förskoleklass och fritidshem som Skolverket (2003) gjort, konstateras att personaltäthet och barngruppernas storlek har betydelse för kvaliteten men att det samtidigt finns en rad andra faktorer som är betydelsefulla i sammanhanget, framför allt barngruppernas sammansättning, personalens kompetens och lokalernas storlek och beskaffenhet. I rapporten konstateras att när olika forskare undersökt kvalitetsaspekten och strukturella variabler (t.ex. gruppstorlek, personaltäthet, personalens utbildning och möjligheter till fortbildning, personalens lön och arbetsmiljö) samt processvariabler som inkluderar barn-vuxen interaktion och pedagogiskt förhållningssätt, kan inte en enskild parameter lyftas ur sitt sammanhang, utan alla variabler bidrar till verksamhetens kvalitet.

I en annan kunskapsöversikt där en forskargrupp sammanfattat 58 forskningspublikationer kring gruppstorlekar och personaltäthet i tio länder diskuteras svårigheten att definiera personaltäthet och att jämföra studier från olika länder. De menar, bl.a. med anledning av detta att det är svårt att fastställa någon ideal kvot för personaltäthet och antal barn (Skolverket, 2003b; Munton et al, 2002). I översikten poängteras att kvoten personal/barn har betydelse för verksamhetens kvalitet; ju fler personal per barn desto större sannolikhet för en hög kvalitet. Men, betydelsen av personal/barn kvot är intimt kopplad till andra faktorer som personalens utbildning, löner och barngruppernas storlek. Forskarna pekar på att kvoten personal/barn påverkar kvaliteten på så sätt att ju fler personal desto större möjligheter till positiv interaktion och möten mellan barn och vuxna. Inte oväntat tycks detta vara viktigast för de allra yngsta barnen. Asplund, Pramling Samuelsson och Kärrby (2001) menar i sin forskningsöversikt att gruppstorleken är viktigare än antal personal per barn för de yngsta

barnen. Det senare framhålls också i en kunskapsöversikt från Skolverket (Skolverket, 2003a).

Även om det är svårt att ange en ideal gruppstorlek och kvot för förhållandet mellan barn och personal så är det rimligt att anta att barns olika levnadsförhållanden och livsvillkor har betydelse för verksamhetens kvalitet. Som tidigare påpekats har de svenska förskolornas sociala upptagningsområde liten betydelse för politiska beslut om barngruppernas storlek (Skolverket, 2008). Forskning pekar på att om de organisatoriska villkoren försämras så drabbas den verksamhet hårdast där barnen har sämst sociala och ekonomiska förutsättningar. Förskolor som finns i områden där föräldrar har sämre villkor drabbas hårdare av personalnedskärningar och större barngrupper än förskolor i områden vars föräldrar har större resurser (Bjurek m.fl., 1996).

### **Vad betyder klasstorlek och lärartäthet för verksamheten i skolans tidiga år?**

Forskare som studerar sambandet mellan klasstorlek, lärartäthet och elevers prestationer är ense om att dessa samband är svåra att mäta och att de inte ger några entydiga resultat (se t.ex. Skolverket, 2003b, 2009b). Forskare hänvisar då ofta till Hanusheks kvantitativa skattning av en stor mängd studier. Alan Kreuger och Mikael Lindahl (ESO, 2002) menar emellertid i sin reanalys av internationella studier att om man låter samtliga studier (24) väga lika tungt, finner man positiva effekter av minskning av klasstorlek. De skriver "... forskningen bevisar att mindre klasser förbättrar elevernas skolprestationer." (s.14). Stora longitudinella och internationella studier med experimentell design (STAR-projektet) pekar också på att mindre klasser har störst betydelse under de första åren i skolan (Blatchford, 2003; Blatchford & Mortimore, 1994; ESO, 2002; Skolverket, 2003b). Peter Blatchford (2003) menar i sin forskningsgenomgång att lågpresterande elever är de som speciellt gynnas av att elevgrupperna är små. En orsak till dessa resultat kan vara att yngre elever behöver mer stöd från läraren, en annan orsak kan vara att klasser med färre elever möjliggör för läraren att ha mer tid att ge stöd till enskilda elever och att leda lärandet i klassrummet. Han menar

emellertid, att vi inte har tillräcklig kvalificerad forskning för att förstå effekterna av mindre klasser, t.ex. om effekterna kvarstår på längre sikt. Detta har samband med studiernas design och (o)möjligheten att konstanthålla variabler i icke-experimentella studier. Skolverket (2003b) konstaterar också att det är omöjligt att, utifrån den forskning som finns, uttala sig om en enskild faktors betydelse för kvalitet.

Ovanstående är emellertid endast en av svårigheterna då vi försöker värdera studier av samband mellan strukturvariabler och resultat. Med internationella utblickar får vi en bredare analys, men det är samtidigt viktigt att peka på svårigheterna att jämföra undersökningar från nationer med olika utbildningssystem. När vi nedan redogör för forskning från England bör läsaren därför ha det engelska skolsystemet i åtanke.<sup>16</sup>

I den stora forskningsatsningen som England gjort för att undersöka lärande och undervisning i primary school (Primary School Review) finns några studier där forskare specifikt varit intresserade av vilken betydelse organisering av klasser och grupper har för undervisning och lärande. Peter Blatchford, et al (2008) undersökte hur skolans och klassrummets organisering påverkade lär- och undervisningsprocesser. Forskarna fann att lärarna i liten utsträckning utnyttjade möjligheten att använda sig av grupper i undervisningen. Den mesta undervisningen skedde i helklass och om barnen placerades i grupper var det inte för att samarbeta. Andra forskare har visat att effektivt grupparbete i olika ämnen har positiva effekter på elevers prestationer längre upp i skolsystemet. I en översikt av Mary James och Andrew Pollard (2008) inkluderas 19 projekt involverade i Teaching and Learning in Primary School (TLRP). Majoriteten av projekten var

---

16 De yngsta barnen kan gå i nurseries, nursery schools, nursery class, playgroups, private day nursery, local authority day care och integrated centre. De kan vid 4 års ålder börja i reception classes (en övergångsklass i skolan), för att ett år senare få mer formell undervisning i key stage 1, vilket utgör de två första åren i den obligatoriska primary school. År tre till sex i primary school betecknas som key stage 2. Från fem års ålder får barnen alltså formell undervisning i skolämnen enligt den nationella läroplanen. För varje "key stage" finns åtta olika nivåer med detaljerade anvisningar om vad eleverna ska ha uppnått.

forsknings- och utvecklingsprojekt. Forskarna betecknar det som det största forskningsprojektet i England om lärande och undervisning. De visar att effektivt grupparbete i tidiga år har en positiv effekt på elevers utveckling i skolan; på deras begreppsförståelse, beteende och relationer till såväl lärare som andra elever. Förutsättningen är att lärare tar sig tid att träna elevers färdigheter i grupparbete.

Ett intressant resultat från Blatchford m.fl. (2008) är att nivågruppering av eleverna efter deras skolframgång inte har någon positiv effekt på barnens lärande, istället är kvaliteten på undervisningen den viktigaste faktorn för barns lärande. Samma resultat framkommer i Whitburns (2001) longitudinella studie som jämförde hur över 1000 elever lyckades i matematiska test i Key stage 2. Elever från mixade klasser lyckades bättre än elever från nivågrupperade klasser.

### **Lärares yrkeskunnande och kompetens**

Sammantaget tyder forskningen på att personalens kompetens och upplevelser av barngrupperna har betydelse för hur de kan utnyttja verksamhetens strukturella villkor. I de studier i Sverige som försökt fånga och studera förändringar utifrån förskolepersonalens egna berättelser framkommer att ökade krav och tidsbrist är vanliga beskrivningar av arbetssituationen. Personalen upplever att möjligheter att individualisera och möta varje enskilt barn har minskat (Johanson, 2003; Lidholt, 1999). Skolverket (2008) visar emellertid i sin uppföljning av läroplanens införande att personalen möter dessa utmaningar med att strukturera verksamheten så att den bättre passar till de förutsättningar som finns. Personalen har utvecklat en mer komplex syn på barngruppernas storlek där faktorer som upptagningsområdets karaktär, barnets ålder, lokaler och andelen barn i behov av särskilt stöd har stor betydelse på om man ser en viss gruppstorlek som lämplig eller inte. Andra studier tyder på att arbetslag som lyckas utveckla gemensamma barnfokuserade strategier för arbetet lyckas, även i tidspress och med sämre yttre förutsättningar, upprätthålla en lyhördhet för och ett utvecklande ömsesidigt samspel med barnen (Davies, 1996; Johansson, 2003).

Personalens kompetens är en faktor som Sonja Sheridan (2001) framhåller i sin avhandling som berör relationen mellan strukturkvalitet och pedagogisk kvalitet. Hennes resultat visar att det finns förskolor med hög personaltäthet och goda materiella betingelser, men med låg pedagogisk kvalitet och vice versa, förskolor med låg personaltäthet och dåliga materiella betingelser, som har hög pedagogisk kvalitet. Utifrån detta drar hon slutsatsen att de strukturella aspekterna är viktiga men att de inte är någon garanti för hög pedagogisk kvalitet. Det avgörande är hur de strukturella betingelserna utnyttjas, och detta, menar hon, är styrt av personalens kompetens.

På frågan om vilka resurser som ger resultat i skolan, menar Gustafsson och Myrberg (2002) att lärarnas kompetens är den viktigaste enskilda kvalitetsfaktorn. Lärares, yrkeserfarenhet, pedagogisk utbildning, ämnesutbildning eller kompetensutveckling har positiva effekter på elevers resultat. Barber & Mourshed, (2007) pekar i sin internationella överblick på att större uppmärksamhet bör riktas mot lärares yrkeskunnande och uppbyggnaden av en stödjande struktur för reflektion och analys av lärares subjektiva eller praktiska undervisningsteorier. Denna slutsats bekräftas i en svensk longitudinell studie av Anna Paulin (2007). Hon följde 25 nyblivna lärare med olika utbildnings- och åldersinriktningar under deras första tid i yrket. Hon beskriver de svårigheter som lärarna möter och menar att avsaknaden av reflektion är kopplad till lärarbetets intensitet och att den första tiden i yrket präglas av tidsbrist och kaotiska situationer. De nyblivna lärarna använder ofta omedvetna representationer och modeller från sina egna tidigare erfarenheter som elever. Dessa tycks inte på något enkelt sätt vara relaterade till utbildnings- eller åldersinriktning. Systematiskt uppbyggda förklaringsmodeller inom ett visst område saknas ofta hos lärare.

Sammantaget pekar ovanstående internationell och svensk forskning på att lärares yrkeskunnande, kompetens och förmåga att utnyttja organisatoriska ramar för att skapa ett samspelande klimat med barn och elever kan vara de viktigaste villkoren för barns lärande.

## Diskussion

I detta kapitel har frågan om den institutionaliserade barndomens var- och närfråga varit i fokus. Vi har utifrån svensk, men framförallt internationell forskning, försökt besvara frågor som rör förskolans betydelse för hur barn lyckas senare i skolan och om betydelsen av tidpunkt för skolstart. Den refererade forskningen pekar på att barns förskolevistelse har stor betydelse för skolframgång, särskilt för barn från resursfattiga familjer. Dessa resultat omgärdas emellertid av vissa villkor: förskolans kvalitet, barnens tid i förskola och, vilket framstår som huvudresultatet, lärares förmåga att orientera sig till barnet. Forskning om tidpunkten för skolstart indikerar att det inte är gynnsamt för barns förmågor att vistas i en miljö som är alltför inriktad på formaliserat lärande och vuxenstyrd aktivitet. Här vill vi återigen påpeka att såväl platsen som tidpunkten för ett institutionellt lärande är kontextuella faktorer, dvs. de måste förstås i en nationell samhäll- och historisk kontext. Barns erfarenheter av förskolevistelse i Sverige är inte samma sak som barns erfarenheter av förskolevistelse i England eller USA. Exempel på forskning om förskolans och skolans gruppstorlekar och lärartäthet har sedan refererats för att belysa betydelsen av några organisatoriska faktorer, dels för hur elever lyckas uppnå målen i skolan och dels för att belysa kvaliteten på verksamheterna. Resultaten från studierna är motstridiga och svåra att jämföra på grund av studiernas design. Framför allt ligger svårigheten i att konstanthålla dessa variabler. Ett genomgående resultat är ändå forskarnas betoning på betydelsen av lärares yrkeskompetens och förmåga att relatera sig till elever och barn i förskola och skola för att skapa ett samspelande klimat och ett hållbart delat tänkande. I det följande diskuteras dessa resultat utifrån barndomens när och var, och den diskursiva uppdelningen mellan en kunskapseffektiv och socialt orienterad skola och förskola.

### **Barndomens agens – när och var**

Frågor om förskolans betydelse för hur elever lyckas senare i skolan och om barns ålder vid skolstart berör viktiga aspekter av barndomens förändring: lokalt, nationell och internationellt. Det handlar

om var barndomen utspelar sig, dess gestaltning i lärandrummet och tidpunkten för ett mer formaliserat lärande. Förskola och skola är två av de viktigaste arenorna för en institutionaliserad barndom. I dessa institutionella och sociala rum konstruerar barn och lärare (och andra intressenter som t ex stat, kommun), en barndom utifrån olika institutionella värden och synsätt. Som kommer att diskuteras nedan är dessa institutioners positionering, status och tradition de viktigaste diskursiva villkoren för den pedagogiska praktikens utformning. Vi menar att barn skapar kollektiva erfarenheter av att vistas i dessa miljöer, de delas av de flesta barn, och att dessa erfarenheter därför är socialt medierande. Barns upplevelser och tolkningar av vad det innebär att gå i förskola/skola transformeras till andra arenor samtidigt som barns erfarenheter och tolkningar av andra arenor transformeras till förskola och skola. Barn formas av och formar barndom i transformativa processer: Corsaro (1997) benämner det tolkande reproduktion, Giddens (1976) kallar det ”structuration” och Sartre (1984) menar att dessa processer kan förstås som förmedlingar mellan struktur och aktör. Barns tolkande erfarenheter är på så sätt en del av barndomens strukturerande processer. Vi menar att begreppet barndomens agens kan hjälpa oss att förstå transformativa processer av barndom i olika kontexter och på flera arenor samtidigt. Barndomens agens är den andra sidan av att se barnet som aktör; barndomen formas av och formar barn i strukturerande processer. Men barndomens agens kan också användas för att förstå barnet som konkret gestaltning av barndom i tid-rummet.

Det institutionella rummets betydelse för barns tolkade erfarenheter är central för att förstå barndomens gestaltning, inte minst för att barn tillbringar en stor del av sin barndom där, men också för att samhället har investerat stora resurser i institutionerna för att förmedla de värden, normer och kunskaper som anses vara viktiga i samhället. På ett plan tycks det som att det inte spelar någon större roll om barndomen utspelar sig i förskolans eller grundskolans rum. Det är vad som händer i rummet som är av betydelse. Vi menar emellertid att det diskursiva tillskrivandet av förskolans och skolans institutionella värden och funktioner är väldigt betydelsefullt för hur

barn, lärare, föräldrar och andra tolkar sina erfarenheter. Erfarenheter av en förskola som tillskrivs omsorgsinriktade värden behöver inte tolkas på samma sätt som en skola som tillskrivs kunskapsrelaterade värden. Vad vi uppfattar vara en genomgående tendens är emellertid att kunskapsrelaterade värden i en global kunskapsekonomi blir alltmer betydelsefulla och tongivande. Barns förmågor att tillgodogöra sig och lära sig på förhand bestämda aspekter av undervisning i tidig ålder dokumenteras och blir föremål för åtgärder. Ett konkret exempel på hur dessa värden gestaltas ges i denna kunskapsöversikt av Vallberg Roth när hon belyser hur förskolan använder individuella utvecklingsplaner.

### **Ett punktuellt, processuellt eller relationellt perspektiv?**

Ett relationellt perspektiv på lärares yrkeskunnande utmanar lärares föreställningar om det normala barnet. Som Ann-Marie Markström (2005) framhåller så är det de kollektiva normaliseringsrutinerna som skapar ett förskolebarn. Barnet bemöts, ses och förstås utifrån mognad, kön och ålder. Hon studerar såväl talet om som den pedagogiska praktiken i sin studie och menar att det finns en föreställning om ett till ålder och kön definierat genomsnittsbarn som avgör hur ett gott och normalt förskolebarn ska vara. Birgitta Davidsson (2002) framhåller att det i föreställningar om det omogna respektive det mogna barnet, finns idéer om att olikheter i barns förmåga att lära i allt väsentligt är beroende av deras ålder och mognad. Hon pekar på att föreställningar om det omogna förskolebarnet och det mogna skolbarnet leder till olika pedagogiska praktiker. Kristian Lutz (2009) lyfter fram de bedömningspraktiker som olika professionella gör av barn i behov av särskilt stöd. Sammantaget pekar forskningen på att det råder ett dominerande punktuellt perspektiv på barns utveckling och lärande i förskolan

Det dominerande punktuella perspektivet visar sig också genom att barns erfarenheter från olika barndomskontexter inte tas till vara då barnen rör sig mellan förskola, förskoleklass och grundskola. Carina Fast (2006) menar att i många väsentliga sammanhang måste barnen lämna viktiga och centrala kunskaper utanför klassrummet.



För de barn som är tvåspråkiga är modersmålet en sådan kunskap. I hemmet och i familjen betraktas arabiska och somaliska som ett kulturellt kapital men i skolan tillerkänns dessa språk inte något värde. Ett punktuellt perspektiv visar sig också genom att lärare tillskriver barn/elever olika förmågor och egenskaper beroende på deras ålder, kön och etniska ursprung. Sabine Gruber (2007) visar i sin studie att lärares föreställningar om elevers kulturella och etniska bakgrund är konstruktioner av skillnad som lärare gör för att förklara t.ex. skolframgång eller misslyckande i skolan. Ann-Christin Torpsten (2009) pekar på att andraspråkselever i mötet med svenska som andraspråk känner sig exkluderade från en gemenskap.

Det är inte en överdrift att utifrån ovanstående forskningsresultat hävda att ett punktuellt perspektiv på barnet dominerar i förskola och skola genom att barnets/elevens handlingar kopplas till enskilda inre egenskaper eller till yttre kulturella och etniska bakgrundsfaktorer. Det punktuella perspektivet tar fasta på att barnets egenskaper och förmågor är mer eller mindre oberoende av andras handlingar, medan det relationella perspektivet har som utgångspunkt att barnets subjektivitet är kopplat till de handlingar som framträder i relation mellan pedagoger och barn, och mellan barnen (von Wright, 2000). Ett processuellt perspektiv utmanar därmed ett tänkande som utgår från att utbildningens kvalitet och syfte ligger i att förmedla och mäta bestämda kunskapsmål. Samtidigt framstår ett punktuellt perspektiv som nödvändigt för att göra jämförelser och bedömningar. Detta problem blir tydligt i en globaliserad kunskapsekonomi.

### **Diskursiv tudelning och dess upphävande**

Diskussioner om nationella utbildningars kvalitet och vilka faktorer som är avgörande för elevers framgång i skola är brännande aktuellt och förs internationellt, nationellt och lokalt. Inte sällan utmärks de av en åtskillnad mellan skolans sociala och kunskapsbaserade uppdrag. Diskursen om den socialt orienterade skolan inriktas mot elevers sociala utveckling medan diskursen om den kunskapseffektiva skolan centreras till elevers akademiska prestationer. Denna diskursiva

tudelning av skolans uppdrag är av central betydelse för att förstå den institutionella barndomens när- och varfråga.

Den obligatoriska skolans kunskapsuppdrag är tydligare och mer specifikt formulerad som mål att uppnå för eleven medan förskolan endast har mål att sträva mot för verksamheten. Skolan har, i relation till förskolan, en tydligare kunskapsorientering utifrån institutionens positionering, tradition och samhällelig funktion och status, medan förskolan traditionellt haft en starkare social orientering. Vi menar att denna diskursiva uppdelning mellan att vara kunskapseffektiv eller omsorgsinriktad skärps i en global kunskapsekonomi. "The Era of Excellence" tvingar nationella utbildningssystem i riktning mot mer mätbara och jämförbara ämneskunskaper, såväl mellan nationer som inom nationer, på global och lokal nivå. Den statliga och kommunala regleringens krav på vad Noddings (2004) definierar som "accountability, standardization and privatization" är i grunden ett uttryck för nya krav på att den offentligt styrda förskolan och skolan ska konkurransutsättas utifrån marknadens grundläggande principer.

Kvalificerad internationell forskning visar emellertid att denna tudelning mellan kunskapseffektivitet och social orientering är ofruktbar och inte förenlig med vetenskaplig kunskap. Barber & Mourshed (2007) skriver i sin omfattande internationella rapport att nationella skolsystem, trots stora ekonomiska satsningar och ambitiösa utbildningsreformer, inte har förbättrats i förväntad utsträckning. I denna undersökning av vad som ur en internationell jämförelse utmärker de bäst presterande nationella skolsystemen poängteras att lärares yrkeskunnande är en avgörande faktor för elevers skolframgång. Gemensamt för de bäst presterande skolsystemen är att de fäster stor vikt vid vem som blir lärare, hur de blir effektiva (effective instructors) och att det finns en stödjande struktur för alla barn. Rapporten pekar på att större uppmärksamhet bör riktas mot lärares yrkeskunnande och uppbyggnaden av en stödjande struktur för reflektion och analys av lärares subjektiva eller praktiska undervisningsteorier. John Hattie (2009) har förmodligen gjort världens mest omfattande utbildningsundersökning hittills genom att analysera 800 metastudier av vad som karakteriserar skolelevers måluppfyllelse. Det

är främst två faktorer som Hattie poängterar: lärares yrkeskunnande och kvaliteten på kontakt och interaktion mellan lärare och elever. Speciellt framhålls betydelsen av tillit mellan lärare och elever och kvaliteten på den respons som lärare ger till den enskilde eleven.

Hatties slutsatser av framgångsfaktorer i skolan är i överensstämmelse med vad Sven Persson (2008) skriver i sin forskningsöversikt om villkor för barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem. Det finns konsensus i forskningen om betydelsen av samspelet mellan vuxna och barn och att personalens kompetens är avgörande för förskolans kvalitet. Persson framhåller att det är då samspelet mellan lärare-barn (och mellan barn) utmärks av särskilda kvaliteter som vi får de positiva effekter av förskolevistelsen som ovanstående forskning pekar på. Dessa särskilda kvaliteter kan benämnas som omsorg (Noddings, 2004). Karen Davies (1996) menar i sin forskning kring omsorg och omsorgsrationalitet i förskolan att omsorg är då läraren ser till att ”sörja för” genomsyras av ”att bry sig om”. Det är personalen som är arbetsinstrumentet och kvalitet handlar om villkoren för att bygga relationer till barn.

## Avslutning

Som framgår av Sven Perssons och Ingegerd Tallberg Bromans inledningskapitel till denna kunskapsöversikt så har det tidiga lärandet och det kunskapande barnet fått en alltmer framskjuten plats i den internationella debatten om utbildning och dess kvalitet. Det aktualiserar betydelsen av plats och tidpunkt för det institutionaliserade lärandet. Tidpunkt för obligatorisk skolstart, förskolans betydelse för hur elever lyckas i skolan och resursfördelning till förskola och skola är frågor som har och kommer att få stor uppmärksamhet i en alltmer globaliserad kunskapsekonomi. I detta kapitel har dessa frågor belysts genom svensk och internationell forskning. Utvecklingen aktualiserar också frågor om formell och informell undervisning, hur omsorgs- och kunskapsorienterad verksamhet i institutionella miljöer kan utformas, och vad som är framgångsrik verksamhet i förskola och grundskola ur ett globalt och nationellt perspektiv.

I en svensk kontext förefaller det angeläget att diskutera hur förskola, förskoleklass, fritidshem och grundskola kan förstärka varandra som omsorgs- och lärandemiljöer, framför allt är det viktigt att förstå de frivilliga lärandemiljöerna som en del av det svenska samhällets utbildningssystem. Den svenska modellen med förskola, förskoleklass och grundskola kommer med all säkerhet även i fortsättningen att diskuteras utifrån såväl ekonomiska som pedagogiska utgångspunkter. För oss förefaller det angeläget att också innehållsmässiga aspekter av verksamheterna får ökat utrymme. För att kunna göra detta behöver vi mer kunskap om de ämnesdidaktiska frågorna i förskola och grundskolans tidiga år. I följande kapitel kommer vi att få tal del av forskning som belyser dessa frågor.

## Referenser

- Andersson, Bengt-Erik (1992). Effects of Day-Care on Cognitive and Socio-emotional Competence of Thirteen-Year-Old Swedish School-children. *Child Development*, Vol 63, Nr 1, s. 20–36.
- Andersson, Mona (1999). *The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) as a Tool in Evaluating and Improving Quality in Preschools*. (Studies in Educational Studies, 19). Stockholm: HLS Förlag.
- Angrist, Joshua & Krueger, Allan (1991). Does Compulsory School Attendance Affect Schooling and Earnings? *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 87, s. 979–1014.
- Angrist, Joshua & Krueger, Allan (1992). The Effect of Age School Entry on Educational Attainment: An Application of Instrumental Variables with Moments from Two Samples, *Journal of American Statistics*, Vol. 87, s. 328–336.
- Asplund Carlsson, Maj, Pramling Samuelsson, Ingrid & Kärrby, Gunni (2001). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket, Liber.
- Ball, Christopher (1994). *Start Right: The Importance of Early Learning*. London: Royal Society for the Encouragement of Arts.
- Barber, Michael & Mourshed, Mona (2007). *How the World's Best-performing School Systems Come out on Top*. McKinsey & Company.
- Bingham, Charles & Sidorkin, Alexander (red.), (2004). *No Education Without Relation* NY: Peter Lang Publishing.

- Birch, Sondra H., & Ladd, Garry. W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*, Vol 35, s 61–79.
- Bjurek, Hans, Gustavsson, Björn, Kjulin, Urban & Kärrby, Gunni (1996). Efficiency and Quality when Providing Public Child Care in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol 40, Nr 3, s 217–238.
- Black, Sandra, Deveraux, Paul och Salvanes, Kjell (2008). *Too Young to Leave the Nest? The Effects on School Starting Age*. Bonn: Institute for the Study of Labor
- Blatchford, Peter (2003). *The Class Size Debate. Is Small Better?* Philadelphia: Open University Press.
- Blatchford, Peter, Hallam, Susan, Ireson, Judith, Kutnick, Peter & Creech, Andrea (2008). *Classes, Groups and Transition: Structures for Teaching and Learning*. Primary Review Research Report, 9/2. Cambridge: Faculty of Education.
- Blatchford, Peter & Mortimore, P. (1994). The Issue of Class Size for Young Children in Schools. What Can we Learn from Research? *Oxford Review of Education*, Vol 20, Nr 4, s 411–428.
- Broberg, Anders G., Wessels, Holger., Lamb, Michael E., Hwang, C. Philip (1997). Effects of Day Care on the Development of Cognitive Abilities in 8-year-olds: A Longitudinal Studie. *Developmental Psychology*, Vol 33, Nr 1, s 62–69.
- Conell, Christian, M. & Prinz, Ronald, J. (2002). The Impact of Childcare and Parent–Child Interactions on School Readiness and Social Skills Development for Low-Income African American Children. *Journal of School Psychology*, Vol 40, Nr 2, s 177–193.
- Corsaro, William A. (1997). *The Sociology of Childhood*. London: Sage Publications.
- Davidsson, Birgitta (2002). *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 174). Göteborg: Universitetet.
- Davies, Karen (1996). *Önsknningar och realiteter. Om flexibilitet, tyst kunskap och omsorgsrationalitet i barnomsorgen*. Stockholm: Carlsson.
- Eckström, Kenneth (2007). *Förskolans pedagogiska praktik. Ett verksamhetsperspektiv*. (Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete, 5). Umeå: Universitetet.

- Elley, W. B. (1992). *How in the World do Students Read? IEA Study of Reading Literacy*. The Hague: IEA.
- ESO, Ds 2002:11 (2002). *Klassfrågan – en ESO-rapport om lärartätthet i skolan*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. (Uppsala Studies in Education, 115). Uppsala: Universitetet.
- Frede, Ellen C. (1995). *The Role of Program Quality in Producing Early Childhood Program Benefits. The Future of Children. Long-Term Outcomes of Early Childhood Programs*, Vol. 5, Nr 3, s 115–132.
- Fredriksson, Peter & Öckert, Björn. (2006). *Is Early Learning Really more Productive? The Effect of School Starting Age on School and Labour Market Performance*. Working paper 2006:12. Uppsala: Institute for Labour Market Policy Evaluation.
- Giddens, Anthony (1976). *New Rules of Sociological Method*. London: Hutchinson.
- Gruber, Sabine (2007). *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Linköping: Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier.
- Gustafsson, Jan-Eric & Myrberg, Eva (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat*. Stockholm: Skolverket.
- Hamre, Bridget K., & Pianta, Robert C. (2001). Early Teacher-child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, Vol 72, s 625–638.
- Haug, Peder (2003). *Forskning om och utvärdering av förskolan 1998–2001*. Stockholm: Skolverket.
- Howes, Carollee, Burchinal, Margaret, Pianta, Robert, Bryant, Donna, Early, Diane, Clifford, Richard & Oscar Barbarin (2008). Ready to Learn? Children's Pre-academic Achievement in Pre-Kindergarten Programs. *Early Childhood Research Quarterly*. Vol 23, Nr 1, s 27–50.
- James, Mary & Pollard, Andrew (2008). *Learning and Teaching in Primary Schools: Experiences from TLPR*. Primary Review Research Report, 2/4. Cambridge: Faculty of Education.
- Kavkler, Marija, Tancig, Simona, Maganja, Lidija & Aubrey, Carol (2000) Getting it Right from the Start. The Influence of Early School Entry on Later Achievement in Mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol 8, Nr 1, s. 75–93.

- Kees Taylor, Kathryn, Gibbs, Albert S. & Slate John R. (2000). Preschool Attendance and Kindergarten Readiness. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 27, No. 3, s 191–195.
- Ladd, Gary W., & Burgess, Kim B. (2001). Do Relational Risks and Protective Factors Moderate the Linkages Between Childhood Aggression and Early Psychological and School Adjustment? *Child Development*, Vol 72, s 1579–1601.
- Lidholt, Birgitta (1999). *Anpassning, kamp och flykt. Hur förskolepersonal handskas med effekter av besparingar och andra förändringar i förskolan.* (Uppsala Studies in Education, 83). Uppsala. Uppsala Universitetet.
- Ljungblad, Tage (1965). *Skolmognad*. Lund: Uniskol.
- Lpfö 98. *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Lunneblad, Johannes (2006). *Förskolan och mångfalden. En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 247). Göteborg: Universitetet.
- Lutz, Kristian (2009). *Kategorisering av barn I förskoleålder. Styrning och administrativa processer.* Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Markström, Ann-Marie (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie.* (Linköping Studies in Pedagogic Practices, 1). Linköping: Department of Educational Sciences.
- Munton, Tony, Mooney, Ann, Moss, Peter, Petrie, Pat, Clark, Alison & Woolner, Janette (2002) *Research on Ratios, Group Size and Staff Qualifications and Training in Early Years and Childcare Settings*. London: Thomas Coram, Research Unit, Institute of Education, University of London.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000). The Relation of Child Care to Cognitive and Language Development. *Child Development*, Vol. 71, s. 960–980.
- Noddings, Nel (2005). *The Challenge to Care in Schools. An Alternative Approach to Education*. N.Y.: Teacher College.
- Ofsted, Office for Standards in Education (2003) *The Education of Six Year Olds in England, Denmark and Finland: an international comparative study* (HMI 1660). London: Ofsted. <http://www.ofsted.gov.uk/assets/3327.pdf>.
- Palermo, Francisco, Hanish, Laura D., Lynn Martin, Carol, Richard A. Fabes, Reiser, Mark (2007). Preschoolers' Academic Readiness: What Role does the Teacher–Child Relationship Play? *Early Childhood Research Quarterly*, Vol 22, Nr 2, s 407–422.

- Paulin, Anja (2007) *Första tiden i yrket – från student till lärare. En studie av svårigheter nyblivna lärare möter under sin första tid i yrket*. Stockholm: HLS Förlag
- Persson, Sven (1995). *Flexibel skolstart för sexåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Sven (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Vetenskapsrådets rapportserie. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Riggall, Anna & Sharp, Caroline (2008). *The Structure of Primary Education: England and Other Countries*. Primary Review Research Survey, 9/1. Cambridge: Faculty of Education.
- Sammons, Pam, Elliot, Karen, Sylva, Kathy, Melhuish, Edward, Siraj-Blatchford & Taggart, Brenda (2004). The Impact of Pre-school on Young Children's Cognitive Attainments at Entry to Reception. *British Educational Research Journal*, Vol. 30, Nr. 5, s 691–712.
- Sartre, Jean-Paul (1994). *Till frågan om metoden*. Lund: Arkiv.
- Sharp, Caroline (2002). *School Starting Age. European Policy and Recent Research*. London: Paper presented at the LGA Seminar 1 November.
- Sheridan, Sonja (2001). *Pedagogical Quality in Preschool. An Issue of Perspectives*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Schweinhart, Lawrence J., Barnes, Helen V. & Weikart, David P. (1993) *Significant Benefits: the High Scope Perry Pre-school Study Through age 27*. Monograph of the High Scope Educational Research Foundation, No. 19. Ypsilanti, MI: High Scope Press.
- Schweinhart, Lawrence J., Montie, Jeanne, Xiang, Zongping, Barnett, William S., Belfield, Clive R., & Nores, Milagros (2004). *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study Through age 40*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.
- Schweinhart, Lawrence. J. & Weikart David. P. (1998). Why Curriculum Matters in Early Childhood Education. *Educational Leadership*. Vol 55, Nr 6, s. 57–60.
- Schonkoff, Jack & Phillips, Deborah (red.) (2000). *From Neurons to Neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*. Washington DC: National Research Council, Institute of Medicine.
- Siraj-Blatchford, Iram, Sylva, Kathy, Muttocks, Stella, Gilden, Rose, & Bell, Danny (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. London: DFES.



- Slavin, Robert E., Karweit, Nancy L. & Wasik, Barbara A. (1994) *Preventing Early School Failure*. Needham Heights MA: Allyn & Bacon.
- SOU 1974:58 *Skolans inre arbete SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU (1985:22). *Förskola-skola. Betänkande av Förskola-skola kommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2003a). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. (Forskning i fokus, 6). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2003b). *Gruppstorlekar och personaltätthet i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008). *Tio år efter föreskolereformen. Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009a). *Barn och personal i förskolan hösten 2008*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009b). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer? Sammanfattande analys*. Stockholm: Skolverket.
- Socialstyrelsen (1994). *Barns villkor i förändringstider*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Statens Folkhälsoinstitut (2009). *Child Day Care Center or Home Care for Children 12–20 Months of Age – What is Best for the Child? A Systematic Literature Review*. Östersund: Statens Folkhälsoinstitut.
- Ström, Bjarne (2003). *Student Achievement and Birthday Effects*. Oslo: Norwegian University of Science and Technology.
- Torpsten, Ann-Christin (2008). *Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska som andraspråk och svensk skola*. Växjö: Växjö Universitet, Institutionen för pedagogik.
- Whitburn, Julia (2001) Effective Classroom Organisation in Primary Schools: Mathematics. *Oxford Review of Education*, Vol 27, Nr 3, 411–428.
- Winsler, Adam, Tran, Henry, Hartman, Suzanne C., Madigan, Amy L., Manfra, Louis & Bleiker, Charles (2008). School Readiness Gains made by Ethnically Diverse Children in Poverty Attending Center-based Childcare and Public School Pre-Kindergarten Programs. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol 23, Nr 3, s 314–329.

Wylie, Cathy & Thompson, Jean (2003). The Long-term Contribution of Early Childhood Education to Children's Performance: Evidence from New Zealand. *International Journal of Early Years Education*, Vol 11, Nr 1, s 69–78.

# Lärandets vem, varför, vad och hur i förskolan och grundskolans tidiga år

Nanny Hartsmar och Karin Jönsson

4

## 4. Lärandets vem, varför, vad och hur i förskolan och grundskolans tidiga år

I FÖREGÅENDE AVSNITT refererar Sven Persson till Michael Barber och Mona Mourshead (2007) och John Hattie (2009) som med större undersökningar entydigt visar betydelsen av lärares yrkeskunnande och förhållningssätt till elever. Genom didaktiska frågeställningar och exemplifieringar från olika ämnesområden vill vi i det följande belysa resultaten av de val som görs och problematisera förutsättningarna för barns tidiga lärande.

I detta kapitel lyfter vi de didaktiska frågorna *vem? varför? vad?* och *hur?* för barn i förskolan och grundskolans tidiga år.

Lärande behandlas både inom forskning och i praxis. I följande text ges dels exemplifieringar från sammanhang där lärande och didaktiska frågor i samband med undervisning diskuteras på ett övergripande plan, dels exempel som specifikt belyser didaktiska resonemang som relateras till enskilda ämnen eller kunskapsinnehåll. Frågor som rör lärarprofessionens dagliga arbete med undervisning och lärande inom specifika kunskapsområden, demokratifrågor, socialisation och kommunikation och samspel lyfts fram. Termen ämne används på två sätt. Medan vi för skolans del som regel avser de traditionella skolämnena, så används ämne eller ämnesområde i en vidare innehållslig bemärkelse när vi ger exempel på innehåll som framför allt härrör från förskolans verksamhet.

Vi vill belysa och diskutera förhållandet mellan lärandets subjekt, lärandets objekt och lärandets akt i tid och rum. Våra exemplifieringar tas ur kunskapsområden som rör historia, naturvetenskap, matematik, svenska och estetiska läroprocesser.

Hur förhåller sig de didaktiska frågeställningarna till barndomens och det omgivande samhällets ständiga förändring? Beaktas identitetskonstruktionen i en mångkontextuell barndom och stimuleras

barns roller som aktiva medborgare i ett alltmer komplicerat samhälle?

I avsnittet om ”Lärandets vem” lyfter vi frågor som rör om och hur barns erfarenheter och perspektiv syns i undervisningen. Här ges bl.a. exempel på vilka didaktiska konsekvenser som blir följden av skilda synsätt på barns olika textvärldar. Här presenteras också forskning som tar sin utgångspunkt i variationer av barns erfarenheter och förståelse av lärandets objekt.

Under rubriken ”Lärandets vad och varför” diskuterar vi hur både förskolans tematiserade innehåll och skolans läromedelsstyrda ämnesinnehåll ofta har kanons förtecken. Vi kan här konstatera att barns erfarenheter till övervägande del presenteras i förhållande till ett givet och sällan ifrågasatt innehåll.

I ”Lärandets hur – frågan som står i fokus”, kan vi se att den didaktiska hur-frågan lever sitt eget liv, utan relation till vem-, varför- och vad-frågorna. För de yngsta barnen syns detta tydligt t.ex. i områden med naturvetenskapligt innehåll. Barn får gå ut i naturen och observera, men ”undervisningsakten” stannar vid observationen. Inom områden som rör läsning och skrivning presenteras ofta akten som ett innehåll.

## Lärandets vem

I både förskolans och skolans uppdrag ingår att beakta den betydelse barns skilda bakgrunder, livsvillkor och erfarenheter har för förståelse och meningsskapande i olika lärandesituationer. Med utgångspunkt i både kollektiva och individuella erfarenheter, intressen, behov och förmågor som barn har och den verklighet de lever i ska ny kunskap byggas i dialog och samarbete mellan barn och vuxna.

Förskola och skola ska inbjuda till barns eget kulturskapande men också förmedla värderingar och traditioner som finns inbyggda i det som benämns kulturarvet. En intention om demokratiska värderingar med en gemensam värdegrund som inte kan bortförhandlas, och ett demokratiskt förhållningssätt, förståelse och respekt för

andra kulturer och skilda villkor och värderingar skrivs fram för båda verksamheterna.

Att utgå ifrån barns erfarenheter kan både innebära att pedagogen på ett övergripande plan och med utgångspunkt i ett flertal källor satt sig in i de skilda villkor som barn i den aktuella gruppen lever under och de varierande erfarenheter och behov de därmed kan tänkas ha. Till exempel skriver Barbara Comber (2001) fram betydelsen av att lärare informerar sig och får uppdaterad kunskap om det samhälle och det område de verkar inom. Lärarna, menar Comber, behöver allsidig kunskap från olika källor. Med den som grund kan man bättre förstå det enskilda barnets erfarenheter och behov.

Istället för att tala om barns erfarenheter används också begreppen *barnperspektiv* respektive *barns perspektiv*. Gunilla Halldén (2003) diskuterar och problematiserar mångtydigheten i begreppet barnperspektiv som ideologiskt fått stor ”retorisk kapacitet” (s. 21). Att anta ett barnperspektiv kan i vår tolkning jämföras med läroplanernas skrivningar och den övergripande kunskap om samhälle och barns uppväxtvillkor som Comber (2001) talar om och som innebär att på ett övergripande plan utgå ifrån barns skilda livsvillkor, erfarenheter och behov, men också att lyssna till de enskilda barnen och tolka deras uttalanden i diskursiva sammanhang. Att låta barns perspektiv få komma till uttryck jämföras vi med att låta det enskilda barnet självt få ge uttryck för sina erfarenheter, intentioner, intressen, behov och åsikter.

Att tala om att man intresserar sig för och utgår ifrån barns erfarenheter kan i kopplingen till de didaktiska varför- och vad-frågorna betyda kvalitativt olika saker. I en övervägande del av de studier vi tagit del av, ser vi att varför-frågan sällan ställs i den verksamhet som studeras och att vad-frågan ofta har karaktär av en given innehållskanon i betydelsen att man arbetar med sådant man av tradition brukar arbeta med i en viss åldersgrupp. Kopplingen till barnens erfarenheter presenteras i flera studier genom redogörelser av variationer i barns individuella förståelse av lärandets objekt (Ahlberg 1995; 1998; Pramling Samuelsson 2001; Fahlén 2002; Pramling Samuelsson &

Asplund Carlsson 2003, Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson 2006; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson red. 2009).

På samma sätt som barnperspektiv respektive barns perspektiv lyfts fram och diskuteras ser vi det som naturligt att samtidigt belysa och diskutera lärarperspektiv och lärares perspektiv i undervisning och lärande. Lärares utbildning, kompetens, värderingar och syn på kunskap och lärande kan inte skiljas ut från den undervisning som bedrivs och det lärande barn förväntas utveckla. Tomas Kroksmark (1997, s. 22) talar om ”undervisning” och ”inläring” som sprungna ur en dualistisk tradition med ”ett särskiljande mellan olika subjekt som ’lär ut’ eller ’lär in’”. Undervisning och inläring, fortsätter Kroksmark, ”blir då kriterier för en distinktion mellan psykiska och fysiska fenomen snarare än koordinationer mellan levda erfarenheter.”

Annika Elm belyser i sin licentiatavhandling *Interaktion och naturvetenskap i en förskola och en förskoleklass* (2008) hur endast en del barns erfarenheter används av lärarna och att lärarens förhållningssätt får negativa konsekvenser för kunskapsutvecklingen.

En annan syn på vikten av att ställa den didaktiska vem-frågan skulle kunna ta sin utgångspunkt i att pedagogen frågar sig varför ett visst innehåll är adekvat för just dessa barn här och nu. Vilka är barnen? Vad har just de för erfarenheter, intentioner, behov och intressen? Svaren kan leda till att lärandets objekt som ett givet innehåll man varit van vid att arbeta med i en viss åldersgrupp blir mindre självklart.

En fråga Christina Björn (1997) ställer sig är vem det är som har kontrollen över skrivandet i skolan, läraren eller barnen? Svaret blir, utifrån sin egen undersökning och tidigare forsknings som Björn refererar till, att barn måste få ha kontroll över sitt eget skrivande. Detta för att ”våga utforska skriftspråket utifrån sina egna personliga förutsättningar och intressen” (s. 172). För läraren handlar det om att stödja eleverna. I den meningen ligger kontrollen både hos läraren och hos eleven. Eleven eftersom hon väljer vad hon skriver om och hos läraren eftersom det är hon som ska ha kännedom om elevernas olika förmåga för att kunna stödja dem i skrivandet.

Nanny Hartsmar och Maria Sandström (2008, s. 3) diskuterar betydelsen av att låta nyanlända barn använda sitt modersmål för att från början få tillgång till den undervisning som erbjuds. Två förberedelseklasser i Malmö inbjöds att tillsammans med lärarstudenterna arbeta med problemlösande uppgifter i lärarutbildningens teknikverkstad. Studenterna turas om att vara lärare alternativt ansvara för dokumentation av arbetet. Studien belyser och problematiserar innehållet i de samtal som äger rum under arbetet. De samtalsstrategier som används av barn och studenter spelas in och analyseras. De olika strategierna får olika konsekvenser för kunskapsprocessen. En del studenter antar i sin lärarroll ett mer formaliserat förhållningssätt när det gäller språkandet och lägger t.ex. tyngdpunkten på att uttala svenska ord korrekt, medan andra försöker lyssna in barnens samtal och ställa autentiska frågor. Författarna konkluderar:

Active citizenship as well as the influence of technology on the development of society has been emphasised in the syllabus. The project shows that true inclusion, with the democratic possibility for all pupils to participate and make their voices heard, demands that they are permitted to use those voices irrespective of the language they employ. (s. 78)

Forskning baserad på intervjuer visar också att barn redan tidigt har grundlagt en uppfattning om sin egen förmåga eller brist på förmåga och vad läsning och skrivning innebär (Fahlén 2002; Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson 2006). Sökandet efter den kultur som barn tar till sig och som de skapar är centralt i Carina Fasts avhandling *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola* (2007). Fasts utgångspunkt har varit att observera den del av barnens liv där de på något sätt möter skriftspråklighet i vardagen. Med utgångspunkt i barnens olika liv och förutsättningar beskriver Fast barnens väg från hemmet när de är 4 år tills de möter förskolan och skolan. Barnen kom från skilda sociokulturella, ekonomiska och språkliga förhållanden. Studien försöker besvara i vad mån barnen i förskolan, förskoleklassen och skolan får använda sig av de erfarenheter de skaffat genom textorienterad verksamhet i hemmen. Fast lyfter följande frågeställningar:



- I vilka sociala och kulturella sammanhang möter barnen textorienterade aktiviteter i sin familj?
- Vilka textorienterade aktiviteter medverkar barnen i och utövar på egen hand?
- I vad mån och på vilka sätt tillåts barnen att i förskolan, förskoleklassen och skolan använda sina tidigare erfarenheter av textorienterade aktiviteter?

Resultatet visar att barnen genom sina familjer med dess språk, kultur, traditioner och religion på olika sätt socialiserats in i textorienterade aktiviteter. Fast kunde konstatera att barnen i stor utsträckning och oavsett hur deras förutsättningar såg ut använde populärkultur och andra medier som källor till att bli skriftspråkliga.

När det gäller skolans uppdrag att i enlighet med intentionerna i Lpo94 utgå ifrån barns erfarenheter så tecknar Fasts undersökning, en dystert bild för en del av barnen då de börjar skolan. Under de tre år Fast följer dem ser hon att alla sju på olika sätt både läser och är skriftspråkligt aktiva långt innan de fått någon formell undervisning och inom områden där vuxna inte är aktiva. Fast poängterar, att läsande och skrivande förekommer i alla typer av hem och inte bara i de med god tillgång till böcker och att de, oavsett bakgrund, i Bourdieus mening (1982/1999) blir medlemmar i ett språksamfund, där deras identiteter formas. Barnen använder sig av Internet, spelar datorspel och är familjära med de ikoner som finns i dessa, använder Pokémonkort, tittar på tv, läser almanackor, reklam och leksakskataloger och skriver önskelistor inför olika högtider.

### **Förskolans, skolans och barnens olika textvärldar**

När barnen träder in i skolans värld tvingas emellertid en del av dem lämna sina erfarenheter och därmed viktiga delar av sitt språksamfund bakom sig och kan t.ex. bara fortsätta att utnyttja datorspel, Pokémonkort och leksakskataloger på fritiden eller när läraren inte är i närheten. Fast konstaterar att barnen gömmer undan sina kort och kataloger för läraren. Det blir tydligt att skolan på så sätt går miste om värdefull kunskap om de här barnens erfarenheter. Vi ställer oss

frågan, om detta kan bero på att barnens aktiviteter till en del ingår i det David Barton (1994) benämner domänspecifika literacyaktiviteter och där reklam och produkter som Pokémon vanligtvis inte inordnas under domänen accepterat ”god kultur” och att man därmed inte kan lära sig något viktigt genom den. Fast (2007) skriver att: ”Barnen rör sig bland texter och artefakter som har stor global publik, där de vuxna ofta manövreras ut.” (s. 180.) På den ”språkliga marknaden” (Bourdieu 1982/1999) som är skolans har man i de här fallen andra utgångspunkter än de barnen fått med sig via den populärkulturella textvärlden.

Som motbild till att barn inför läraren behöver gömma undan sådant som engagerar dem kan vi se arbetet i en F–1-klass i en skånsk byskola. Maria Gunnarsson Contassot (2003) dokumenterade fem besök i klassen och genomförde en intervju med läraren. Hon följer också barnen in i årskurs 2. När läraren möter barnen som sexåringar kartlägger hon deras medievärld genom intervjuer som spelas in. Under de fyra år som lärare och barn sedan följs åt dokumenteras barnens utveckling genom återkommande intervjuer.

Vid ett av Gunnarsson Contassots besök är klassen engagerad i temat ”Jag och vi”. Den skönlitterära boken *Bara på skoj* av Ann-Mari Falk, har valts för att barnen ska få ge sina perspektiv på hur det kan vara att fungera i en grupp. Arbetet inleds med att barnen ritat självporträtt och skriver texter om sig själv. I *Bara på skoj* finns en referens till Noaks ark. Barnens frågor medför, att även berättelsen om Noaks ark blir föremål för högläsning i gruppen. Högläsningen försiggår på en matta på klassrumsgolvet. Läraren läser och man studerar bilderna tillsammans. Barnens associationer till text och bilder leder vidare in i en del barns erfarenheter av skildringen av katastrofen med Titanic. Det visar sig att flera sett spelfilmen med samma namn. En pojke gör i berättelsen om Noaks ark en koppling till Pokémons värld som han menar har en liknande historia som när Noak skickar ut en duva för att leta efter land. Senare samma dag skriver och eller ritat barnen i sina personliga dagböcker. Flera kopplar ihop berättelsen om Noaks ark med händelser som rör det egna livet och en av pojkarna gör en bild av gammelfarfars begravning. Gunnarsson Contassot skriver (s. 20):

Här kan man tala om konsten att fånga det gyllene tillfället i flykten.  
Barnens fråga om Noaks ark förklingar inte ohörd eller svar utlovas  
senare.

Läraren, säger Gunnarsson Contassot,

för medvetet in en röst från andra tider, en biblisk berättelse. /.../ Pokémons populära fiktiva värld lär vara full med referenser till klassiskt västerländskt kulturarv; Bibeln, de gamla grekerna etc. David (elev) gör blixtnabbt en intertextuell koppling till ett viktigt inslag i hans populärkulturella medietek och bidrar därmed med ytterligare en röst – det osannolika(?) mötet mellan en biblisk berättelse och en av vuxenvärlden tämligen misskänd massmedial fiktionsvärld äger rum. (2003, s. 20)

Här bidrar inte skolan till att barnen socialiseras in i en statisk kultur. Läraren är inte främmande för den textvärld barnen bär med sig.

Hartsmar (2003, s. 63f) använder Reinhart Kosellecks (1985) begrepp *erfarenhetsfär* och *förväntanshorisont* i analys av musikläraren Adam Zimnys undervisning. Inte heller Zimny är främmande för den textvärld barn bär med sig in i hans undervisning. Han ger uttryck för att det i de musiktexter och det musikskapande eleverna har erfarenhet av rymms mycket av både en individuell erfarenhetsfär och en förväntanshorisont som behöver lyftas fram och bearbetas. Genom att elever och lärare tillsammans i ett gemensamt skapande, analyserar och tolkar ett musikaliskt innehåll utvecklas en möjlighet till perspektiverande flerstämmighet där dialogen är fundamentet. Zimny betonar, att ungdomarna har ”huvudet fullt av texter” som är viktiga för deras identitetsskapande och utveckling i ett mångkulturellt och föränderligt samhälle.

Varför har rapmusiken vunnit så stor mark? frågar Zimny och svarar med att det är innehållet i texterna som engagerar barn och unga. Han poängterar i likhet med Fast (2007) att detta är en textvärld som lärarna står utanför och därför väljer bort.

Texterna är svåra att förstå. Man måste verkligen lyssna aktivt, för det framläggs inte enligt normer vi vuxna är vana vid. Barnen däremot kan texterna. /.../ Deras lyssnande är mycket aktivt. Det händer något med deras världsåskådning som vi behöver förstå mer av. Det sker förändringar av ställningstaganden hela tiden, ett slags modifiering av värderingar. (Hartsmar 2003, s. 55)

I en delrapportering från skolutvecklingsprojektet ”Språkutvecklande arbetssätt i ett 0–16 års perspektiv” i en mångkulturell Malmöskola ger Caroline Liberg (2003) en mer positiv skildring av lärares syn på skilda språkliga praktiker än den vi tar del av hos Fast (2007). Arbetet med barn med vitt skilda erfarenheter som inte kan inordnas under en ”majoritetens enhetskultur” har enligt Liberg lett till en ”dynamisk och öppen syn på språk och språkutveckling” (s. 100). Barns erfarenheter från rapkultur, chattning, skateboardåkning etc. tillåts och används här som drivkrafter för språk-, tanke- och begreppsutveckling.

Bo Nilsson (2002) har studerat 7–8 åriga barns skapande då de använder synt och dator. Barnen inspireras till utforskning och experimenterande genom mötet med det digitala verktyget i en musikskapande praktik. Nilsson låter barnen måla sig själva och sedan skapa sig själva i musik. Deras personliga tankar och känslor kommer till uttryck i arbetet. Ett lekteoretiskt perspektiv används för att förstå och förklara variationernas uppkomst. Leken representerar barnens egen befintliga kulturella praktik. Enligt Nilsson blir musikskapandet ett möte mellan ”barnens musikaliska erfarenheter och kompetens, deras kulturella praktik, datorn och synten och de erbjudanden att skapa musik som barnen får och dessa tillsammans formar de meningserbjudanden som barnen har möjlighet att uppfatta” (s. 187). Det är idéer och motiv men också deras känslor och livsvärld som kommer till uttryck i musikstyckena.

### **Att fånga ögonblicket**

Liksom i exemplet ovan med läraren som enligt Gunnarsson Contassot (2003) förmår fånga tillfället i flykten, så återkommer Ann Ahlberg i sina studier om förskolebarn och matematik till att läraren

måste kunna fånga situationer i vardagen. Ahlberg (1995) konstaterar att barn på olika sätt och i olika omfattning har erfarenhet av matematik innan de kommer till förskolan och att läraren både behöver förstå vilka uttryck deras erfarenheter tar sig och hur man ska kunna bygga på dessa för att erbjuda barnen nya erfarenheter. Det är inte heller alla barn som uppfattar att det de gör i vardagen har matematisk karaktär. Det får bli lärarens uppgift att synliggöra matematiken, säger Ahlberg.

Ahlberg intresserar sig för variationerna i barns förståelse av några aspekter av grundläggande aritmetik. När de i en intervjusituation ska reflektera över t.ex. vad ”att räkna” kan innebära, förutsätter det att de i första hand förstår intervjuarens intentioner och språkliga uttryck och kan koppla dem till sina egna erfarenheter av att räkna. Ahlberg nämner inledningsvis att barnen kommer från olika socio-kulturell bakgrund, men för i resultatdiskussionen inga närmare resonemang om huruvida detta har någon betydelse i sammanhanget. Det är variationerna i sig som är det primära för undersökningen. I *Meeting Mathematics. Educational studies with young children* (Ahlberg 1998) betonas betydelsen av att barn får samtala med varandra och samarbeta för att lösa matematiska problem. Att studera variationer av barns förståelse ska inte innebära, säger Ahlberg (1998) att fokus hamnar på ifall barnen tänker ”rätt” eller ”fel”. Vi bör istället jämföra med, att vi oftast självklart försöker förstå vad barn både enskilt och i dialog med andra vill kommunicera med sina första skrivna texter och handskas på samma sätt med deras inledande matematiska försök och därmed bygga ett matematiskt självförtroende hos det enskilda barnet.

Vad är det som gör att lärande sker eller inte sker? frågar Camilla Björklund (2007, s. 71–87) i ett konferenspaper rubricerat ”Hållpunkter för de yngsta förskolebarnens lärande av tidig matematik”. Med hjälp av videospelning studeras komplexiteten i samspelesituationer. 65 episoder där barn ”möter andras uppfattningar av matematik” (s. 78) har valts ut för analys. Begreppet ”hållpunkter” är centralt. För att lärande ska ske i samspelet mellan barnen eller barn och vuxen så måste det finnas en gemensam hållpunkt, vilket betyder

att de inblandade försöker ta varandras perspektiv för att förstå den andres uppfattning av det man erfar. Texten ger ett konkret exempel som handlar om sex barn sittande runt ett bord och samtalar om vem som sitter ”bredvid” vem. Beroende på vems perspektiv som tas, så kan ett barn sitta bredvid flera personer och samtidigt bredvid andra personer än kamraten vid en annan plats. Exemplet sägs på ett övertygande sätt visa ”att småbarn i samspel med andra öppnar för andra sätt att uppfatta till exempel den matematiska innebörden i begrepp...” (s. 85).

Trots allt tal om vikten av att ta tillvara barns erfarenheter, så visar forskningsöversikten *Vad händer med läsningen?* (Skolverket 2007) att barns möte med skriftspråkighet i förskoleklassen och den första tiden i skolan ofta är ett möte med formell undervisning där eleverna ska tränas i fonologisk medvetenhet och förberedas för det som komma skall – skolans läs- och skrivundervisning (Ahl 1998; Widebäck 1998). Det handlar om att följa lärarens uttänkta takt och den som inte kan hålla den takten i lärprocessen måste genom att träna olika aktiviteter arbeta för att ”komma ifatt”. Denna undervisning är ofta formell och schemalagd och strukturerad och bygger inte på barnens formuleringar eller frågor.

### **Vems historia och varför?**

Historikern Christer Karlegård (1983) vid dåvarande lärarhögskolan i Malmö var den som tidigt satte fokus på lärandets subjekt och ställde frågor kring *vem* som kan få nytta av undervisning inom ämnet historia.

Hartsmars avhandling (2001), Schüllerqvists (2005) och Rudnerts (2009, opublicerat manus) forskningsöversikter och större studier som den europeiska *Youth and History* (1997) och den svenska *Utvärdering av grundskolan 1995, UG 95* (Svingby 1995) visar, att historieundervisning begränsas till dåtidstudier och att dessa i stort ser likadana ut oavsett vilka barn eller ungdomar som är involverade i studierna. Barndomens och ungdomens skilda villkor är ingenting som generellt återspeglas i undervisningens vem? varför? vad? och hur?

I en tidig studie av Jan Bjarne Bøe och Kolbjørn Hauge (1984) får elever i årskurserna 4–9 svara på vilken typ av historia som intresserar dem mest. Det nära och kända i barndomens historiska rum var det som pekades ut av eleverna. I *Faget om fortiden. En oversikt over det historiedidaktiske området* (Bøe 1995) behandlas barndomens historia. Barns levnadsvillkor, barnomsorg, familj och ungdomshistoria lyfts fram som didaktiskt tema. Det finns ett genuint intresse för människor i alla åldrar att ställa frågan ”kan du berätta om när jag var liten?”, menar Bøe. Även Chris Husbands (1996) i *What is history teaching* betonar betydelsen av att den som studerar historia måste få involvera sig själv och sina erfarenheter.

I Hartsmars avhandling *Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext* (2001) var syftet, att med utgångspunkt i undervisning gestalta och förklara grundskoleelevers historiemedvetande och att lyfta fram och problematisera förutsättningar för att genom undervisning utveckla historiemedvetandet med en fördjupad förståelse för varje historisk tid och förmåga till reflektion och jämförelser mellan då-nu-sedan. (s. 22)

Hartsmars studie (2001) är tredelad (associationer, uppsatser och intervjuer). Fyra skolor med sju klasser i årskurserna 2, 5 och 9 i olika skolmiljöer studeras. Här ges i huvudsak exempel från årskurs 2. Olikheterna i skolmiljöerna förväntades ge kvalitativt skilda svar till de didaktiska frågeställningar som rör *varför* man valt ett visst undervisningsinnehåll, *vad* detta innehåll bestod av och *hur* man valt att gå tillväga. Den didaktiska *vem*-frågan framgår implicit genom framförallt svaren till *varför*-frågan.

Medan svenskfödda barn i högstatusmiljö överlag ser ljusst på framtiden och tecknar bilden av eget hem, familj, jobb och resor, så ger barn med utländsk bakgrund i de mångkulturella skolorna med lägre status en bild av arbetslöshet och brist på pengar. Resultaten visar att framtiden är en tidsdimension som inte ryms i historieundervisningen (s. 14f, 83, 87f, 161, 218ff). Lärarintervjuerna ger uttryck för osäkerhet kring att undervisa om något som inte finns omnämnt i läroboken.

Dåtidssassociationer och uppföljande intervjuer med elever och lärare gestaltar en traditionell och till stora delar läroboksstyrd undervisningskanon lika för alla, något som även den nationella utvärderingen av grundskolan (1993) och det europeiska Youth and History-projektet (1997) visat. Lärarintervjuerna (s. 57–62) lyfter fram hur Jean Piagets strukturteori gällande den kognitiva utvecklingen tolkats och använts för överväganden i t.ex. historieundervisning. Lärandets subjekt och valet av och nyttan med ett specifikt innehåll reduceras till en fråga om biologisk åldersgrupp. Vilka just de barn läraren undervisar är eller vilka livsvillkor de bär med sig får marginell eller ingen bäring på undervisningen med historiskt innehåll i de olika skolorna.

Svar från de yngsta eleverna visar ofta, att de inte vet varför just de läst det de läst. Eller, som en pojke svarade: ”Det vet jag inte riktigt. Min storebror har också haft det.” (s. 181)

Hartsmar konstaterar att historieundervisningen inte hjälper eleverna att utveckla ett historiemedvetande. Historia är synonymt med dåtid och memorering av faktakunskaper (s. 182, 196) och anknys i ringa grad till nutid och elevernas egen livsvärld.

## Lärandets varför och vad

Två av de didaktiska frågorna, *varför* och *vad*, står här i fokus. Tidigt kritiserade Christer Karlegård (Marton red. 1986) Ference Martons avgränsning av de didaktiska frågorna till *vad?* och *hur?* och pläderade för att undervisningsinnehållet som sådant måste föregås av ett *varför?* Frågan om vad som ska studeras och hur det ska gå till borde enligt Karlegård ses som sekundär så länge man inte klargjort varför ett visst innehåll ska studeras.

Frågan om vilket innehåll som ska utgöra grunden för verksamhet och undervisning har inte diskuterats i någon hög grad inom svensk forskning som rör det tidiga lärandet. Vår tolkning är att ”innehåll” ses på mer än ett sätt. I Lpfö 98 ses till exempel multimediala uttryckssätt både som innehåll och metod (Skolverket 2006,



s. 67). När det gäller frågan om perspektiv på innehållet i verksamheten kan det också tolkas på två sätt: det första gäller vad eleverna får syssla med i verksamheten, aktiviteter till exempel inom läs- och skrivundervisningen (läsa, skriva, lyssna, tala) och det andra gäller själva innehållet i undervisningen dvs. vad eleverna läser och skriver om (till exempel om vänskap, orättvisor etc.). När den innehållsliga vad-frågan synliggörs, så är det ofta som ett ”givet vad” med kanons förtecken.

Frågan *varför* (ett visst innehåll) har inte heller i någon högre grad varit föremål för diskussion eller resonemang. Olika ämnesområden och olika tider ”svarar” också olika på frågan varför elever ska arbeta med ett visst innehåll. *Varför*-frågan ställs ibland på ett metaplan och relateras då till hela ämnet som sådant, som t.ex. varför man överhuvudtaget ska läsa historia. Andra begränsar *varför* direkt till ett specifikt undervisningsinnehåll som varför kung Gustav Vasa och den tid han levde i är av betydelse att studera. I artikeln ”Varför historia? – Historiedidaktikens kärnfråga” ställer Karlegård (i Marton red. 1986, s. 137–151) frågan ”Vad är ämnesdidaktik?” Han kritiserar en generell fokusering på vad som skulle *läras ut och läras in* och hur det ska genomföras. De frågorna blir meningsfulla, menade Karlegård, först när frågan *varför?* har besvarats.

Elisabeth Doverborg och Jan-Erik Johansson (i Marton, red. 1986, s. 173–189) argumenterar mot en på 1980-talet vanlig kritik som rörde att förskolan inte skulle ha ett innehåll och diskuterar hur Fröbeltraditionen, och temaområden som t.ex. vardagsliv, högtider, årstider etc. med dagsmoment som samling, utevistelse och den fria leken bidragit till att ”förskolan är ett särskilt kunskapsområde” (s. 176). De teman och dagsmoment man valt att arbeta med är det som styrts valet av förskolans ämnesinnehåll. Medan skolan av tradition haft sin verksamhet uppdelad i skolämnesundervisning har förskolans tradition med temaorientering naturligt kännetecknats av ämnesintegration. Doverborg och Johansson (ibid.) visar på svårigheten med att få temaområdena autentiskt förankrade i barnens erfarenheter och att arbetet ofta ”utgår från en stereotyp planering base-

rad på det traditionella innehållet i förskolan och en föreskrivande utvecklingspsykologi” (s. 186).<sup>17</sup>

Den stora skillnaden mellan förskolan och skolan ligger i läroplanernas målformuleringar, där förskolans verksamhet utgår ifrån strävansmål (för verksamheten) och inte uppnåendemål (för eleverna) som finns formulerade för skolan.<sup>18</sup> Eva Johansson och Ingrid Pramling Samuelsson (2003) lyfter fram hur förskolans praxis i huvudsak inriktats mot hur barn lär sig och mindre mot vad, det vill säga det innehåll som behandlas. Av tradition saknas även frågorna varför man ska arbeta med ett visst innehåll och för vem detta innehåll är av betydelse. Ida Solem Heiberg och Elin Kirsti Lie Reikerås (2004) tar i *Det matematiska barnet* sin utgångspunkt i barns nyfikenhet och vilja att ständigt utveckla ny kunskap. Författarna fokuserar förskola och de tidiga skolåren. Barn är utforskande och drar slutsatser utifrån sina erfarenheter, menar de. Det är barnets perspektiv som ska stå i centrum och den bredd och det djup som barns matematik rymmer. Författarna för en diskussion kring hur omgivningen kan möta och stödja barnet. Barns lärande och uppbyggnad av talbegreppet betraktas som ett pussel, där varje del till slut ska passa in.

Inte heller debatten om skolan har fokuserat på innehållsfrågor, det vill säga vad eleverna ska läsa, skriva och samtala om. Lärares arbete diskuteras inte i första hand som didaktiska överväganden utan mer som teknisk verkställighet av politiska beslut, där ett i förväg definerat innehåll och diagnoser, prov och utvärdering styr arbetet. Inte heller handlar det om vilka eleverna är, vilka erfarenheter de har och vilka frågor de ställer om sig själva, samhälle, skola, undervisning och lärande och om lärandets innehåll och villkor (Bergöö 2009).

Ett sätt att välja innehåll är att relatera det till *mognad*. Barn beskrivs ofta som mogna för ett visst innehåll då de uppnått en viss ålder, som t.ex. orsak och verkan samband inom

---

17 Se vidare under diskussionen om undervisningskanon i förskola och skola, s. 115.

18 De olika målnivåerna ska också i skolans kursplaner revideras och förändras till 2011.

historieundervisningen. Mognad blir då det främsta kriteriet för didaktiska överväganden. Ett sociokulturellt perspektiv betonar däremot även elevers tidigare erfarenheter av och kunskaper om det som ska studeras. Det är i dialogen i sociala rum som mening och förståelse växer fram och individerna är varandras resurser. Viktigt blir elevers förmåga att språkligt engagera sig i tal och skrift och arbetsgruppens betydelse för att man ska känna sig accepterad. Man behöver med Karsten Hundeides (2003 s. 151) terminologi, kunna "bemästra den kommunikativa koden" i undervisningskontexten. Meningsfullheten och autenticiteten med arbetet poängteras. Istället för att utesluta innehåll som eleverna vid första påseende kan antas vara för omogna för att arbeta med, så betonas vikten av interaktion mellan elever och elever och lärare. Den mer erfarnes stöd har betydelse för att den med mindre erfarenhet kan utvecklas vidare (Bruner, 1983; Dysthe, 2003; Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1990; Säljö, 2000; Wertsch, 1991).

Det sociokulturella perspektivet och det deliberativa samtalet har satt mötet mellan människor och möjligheten till perspektiverande samtal i klassrummet, autentisk dialog och ett medierat multimodalt meningsskapande i fokus för kunskapsutveckling. Barns och ungas meningsskapande är situerat i varierade sociala kontexter (Säljö 2000).

De didaktiska frågorna har problematiserats genom ett kritiskt ifrågasättande av läraren som oproblematiserad förmedlare av utvald kunskap och eleverna som mottagare av densamma och det Englund (2007) benämner en teknologisk syn på didaktikbegreppet. De anvisningar som gavs i tidigare läroplaner var utformade som en "bästa väg mot målen" med lämpliga effektiva undervisningsmetoder. Karl-Georg Ahlström och Erik Wallin (i Säfström & Svedner red. 2000) påpekar, att forskningsintresset främst riktats mot eleverna, dvs. de som "utsatts för påverkansförsök och processerna vid undervisning" (s. 40). För att förstå fostran och utbildning måste vi också rikta uppmärksamheten mot den eller de som ansvarar för den pedagogiska akten och syftet med den. Vi blir då "bättre skickade på sikt att göra

rationella val av form och innehåll i utbildning, undervisning och fostran” (ibid, s.40).

Frågan är vad som är viktigast för läraren att fokusera på vid planering av undervisning och verksamhet. När lärare till exempel i Madeleine Löwings avhandling (2006) genomförde matematiklaborationer, hade dessa inte upptäckande och förståelse utan görande i fokus. Avhandlingen visar också att arbetsformer och arbetssätt stod i fokus för lärarens planering, medan val av innehåll inte prioriteras för ifrågasättande. Att ”tänka nytt” tycks synonymt med att vara uppdaterad när det gäller hur-frågan. Detta visar, menar vi, återigen att vem-, varför- och vadfrågorna inte får någon framträdande plats och framför allt att de inte har kopplats samman

### **Kunskaps- och demokratiuppdragen**

Med Lgr 80 sattes demokratifostran i fokus. Som ett resultat av demokratifostran tänktes individen som aktiv medborgare kunna medverka i den offentliga debatten. Med Lpo 94 och kursplaner 2000 betonas dialog och synliggörande av olika perspektiv i ofta kontroversiella frågor. Argumenten ska bäras av etiska överväganden. Ingrid Carlgren och Tomas Englund (1995) pekar på att demokratiuppdraget inte går att skilja från kunskapsuppdraget vare sig i förskola eller i skola:

Skolan som ett gemensamt och demokratiskt projekt innebär en specifik potentiell kvalifikation av de didaktiska frågeställningarna. Vad som länge negligerats i den svenska [...] utbildningsdebatten är dock innehållsfrågan som en del av detta demokratiska projekt där lärarna inte gjorts delaktiga.

Den stora framtida didaktiska utmaningen och möjligheten ligger således i att sammanföra den didaktiskt kompetente lärarens problematisering av innehållet med ett demokratiperspektiv, dvs. att undervisningsinnehållet ständigt relateras till det övergripande målet för skolan, skolans samhälleliga uppgift. (Carlgren & Englund 1995, s. 223)

”Kunskapsuppdraget är en del av demokratiuppdraget och vice versa” skriver Bergöö (2009, s. 15). Dessa aspekter av innehållsdiskussionen ser vi inga spår av i vår forskningsgenomgång. Bergöö menar att språk och lärande ska ses som ”den lärandes sätt att formulera ett innehåll och sig själv i förhållande till detta innehåll” (s. 16). Bergöö pekar framför allt på att avsaknaden av samtal gör att möjligheterna till djupare lärande förblir outnyttjade. Erfarenhetsutbyte och dialog saknas, skriver Bergöö. Hon pekar på att ”det barn och ungdomar skapar används, utforskas eller förhandlas inte” och menar att diskussioner kring de didaktiska frågorna uteblir ”om inte undervisningens hur och vem [får] starka kopplingar till vad, frågan om undervisningens innehåll (Bergöö 2009, s. 20). Enligt Mikael Alexandersson (1994) är det ett vanligt problem. Hans översikt över forskning om lärare tyder på att lärare sällan uppmärksammar undervisningens innehåll när de reflekterar över sin undervisning, utan mer över hur lärandet metodiskt ska organiseras (Bergöö 2009, s. 22).

Inger Wistedt lyfter i artikeln, ”Rum för samtal – om dialogen som en möjlighet att demokratisera undervisningen” (Grevholm red. 2001, s. 219–229), det personliga meningssammanhanget där elever frågar läraren vad de ska göra och varför. Att kommunicera innebär att ”skapa gemensam förståelse”, att *samtala*. (s. 220) Wistedt betonar dubbelheten i den demokratiska skolningen genom att peka på två rättigheter, rättigheten att få uttrycka sin mening och rätten att bli motsagd. Det är när man blir motsagd och blir avkrävd ett förtydligande som meningsskapandet kan uppstå. Det räcker emellertid inte att bara lyssna välvilligt, skriver Wistedt. Oavsett vilken part det gäller i samtalet, så handlar det om hur man förhåller sig till innehållet och öppnar sig för andras perspektiv. I texten ges ett exempel där tre flickor samtalar om en frågeställning om vilket av två barn, som springer ikapp på en 100-meters bana, som kommer att vinna. Flickorna presenterar olika logiska lösningar. Genom att lyssna på varandra och prova sina argument, så förmår de tillsammans nå ett resultat som håller för en logisk prövning (s. 226).

I *Skillnad och konsekvens: mötet lärare-studerande och undervisning som meningsbjudande*, (Englund red. 2004), fokuseras betydelsen av

innehållsval och diskurs i gestaltningen av intersubjektiva kommunikativa situationer i mötet mellan den som ansvarar för undervisningen och de elever som tar del av den. Demokratiaspekten betonas. Bokens texter är publicerade i anslutning till skolverksprojektet "Undervisningspraktik, mening och medborgarfostran: ett didaktiskt perspektiv".<sup>19</sup> Forskargruppen studerar socialisationens innehåll, de olika dimensioner som medborgarskap rymmer och vilken betydelse det har för "de studerandes framtida agerande som samhällsmedlemmar och medmänniskor".

### Estetiska läroprocesser

Precis som man kan ställa sig frågan "Varför historia?" och "Varför naturvetenskap?" ställer sig forskare frågan "Varför estetiska uttrycksmedel?". I *Skolan och den radikala estetiken* (2004) diskuterar och problematiserar Lena Aulin-Gråhamn, Magnus Persson och Jan Thavenius frågan om estetiska läroprocessers plats i undervisning. Som svar på frågan *varför* lyfter de fram skola och förskola som en demokratisk offentlighet där barn tidigt lär sig att yttra sig och bli del av demokratiska principer. Genom att barn tidigt får lära sig använda medier skulle skolan bli en modern medieoffentlighet, menar författarna. "Till skillnad från skolboksvetandet släpper konsten fram det osäkra, ofärdiga, motsägelsefulla och mångtydiga i våra kunskaper" (s. 10). Författarna argumenterar för att se estetiken och skola/förskola på ett nytt sätt.

Estetiken som social form kan utmana skolans kultur. Den öppnar skolan för diskussioner och dialoger, och den ställer krav på ur man utvecklar sina tankar och känslor. Estetiken som formspråk kan utmana skolans kunskapsyn. Den sätter ett frågetecken inför lärobokskunskapernas entydighet och förenklingar, inför färdiga och fasta kunskaper. (s. 10)

---

19 Englund, Tomas. Örebro Universitet. Beskrivning av forskningsprojekt: [http://www.oru.se/templates/oruExtNormal\\_\\_\\_\\_9444.aspx](http://www.oru.se/templates/oruExtNormal____9444.aspx), 2009-01-13

Bengt Molander (2009) skriver i *Estetiska lärprocesser – några kunskapsteoretiska reflektioner*, att:

avbildningstänkandet dominerar inom skolan och den akademiska världen. Fortsätter det att dominera kommer öppningen av kunskapsvärlden mot estetiska lärprocesser bara eller i alla fall främst att bestå i tal om (och bild av) ting, om konstnärliga objekt och lärprocesser, om upplevelser. (s. 236)

Tarja Häikiö vill med sin avhandling, *Barns estetiska läroprocesser. Arterlista i förskola och skola* (2007) skapa förståelse för arbetet i Reggio Emilia men även de kreativa processer som är förknippade med barns kunskapande. Häikiö utgår från skolans kulturuppdrag och menar att delaktighet och det egna skapandet är en viktig del i ett aktivt lärande och delaktighet i läroprocesser. Det är viktigt att stödja barns deltagande i samhälle och kulturliv. Estetik, skriver Häikiö, handlar om barns kreativa skapande och kognitiva aspekter. Avhandlingen beskriver bildpedagogisk praktik inom förskola och skola utifrån ett arbetssätt som hon skapat efter Reggio Emilia pedagogiska filosofi. Den pedagogiska verksamheten ska utgå från barns idéer, tankar, intressen och initiativ. Häikiö vill överbrygga det hon menar är en motsättning, att ”förskolan följer en romantisk tradition och skolan en upplysningsfilosofisk” (s. 19). Hennes avsikt är också att belysa det bildpedagogiska arbetet som ett fält inom en pedagogisk kontext där ”det historiska, filosofiska och estetiska vävs samman” (s. 19).

Häikiö undersöker barns estetiska läroprocesser via bildskapande. Eftersom hennes arbetsmetoder utgår från Reggio Emilias pedagogiska filosofi blir också avhandlingen i delar normativ. Häikiö är medveten om detta och skriver:

Det finns i mina beskrivningar av arbetsmetoder inslag av instrumentell syn på den skapande processens betydelse för lärandet, men syftet är att beskriva hur kunskapande processer innehåller både kognitiva och kreativa moment. Därmed problematiseras en instrumentell kunskapssyn gentemot en processorienterad och konstruktivistisk. (2007, s.21)

En huvudfråga i avhandlingen är: Hur lärande och kunskap konstrueras i samband med kreativt skapande processer? Häikiö ger exempel från dokumenterad praktik i Italien (tre förskolor inom Reggio Emiliass förskoleorganisation), Sverige (förskola i Göteborg) och Finland (Helsingfors).

Häikiö har själv som arteterapeut och pedagog följt och lett arbetet på en småbarnsavdelning (barnens ålder var 1–2 år). Ett exempel på en grupp som arbetar med temat Bussen. Barn och personal observerade bussar, tog bilder och satte upp bilderna på avdelningen. Barnen lekte buss och hämtade böcker om bussar. Flera exempel som beskrivs utgår från arbete med relativt traditionella teman som t.ex. Frukt. I Göteborg deltar Häikiö i arbetet på en skola som arbetar med ett Reggio Emiliainspirerat tema, Staden. Häikiö menar att hon i sina exempel sett att barn använder fler aspekter i sitt bildskapande än vad man tidigare sett hos små barn. Hon skapar en bildpedagogisk metod, som inledningsvis är relativt normerande, men som Häikiö själv menar förändras när hon själv tar ett steg tillbaka i det skapande arbetet och utgår mer från barnen (s. 255). Inledningsvis innehåller arbetet mer styrda aktiviteter men sägs utgå allt mer från barnens perspektiv. Trots detta tar flera av arbetena avstamp i verksamheten från traditionella teman och från ett vuxenperspektiv. Studien sägs vilja inta ett barnperspektiv, men barnens röster blir inte tydliga i avhandlingen.

Barns röster och barns perspektiv ger däremot Eva Änggård (2005), som studerar barns bildskapande ur barns perspektiv i avhandlingen *Bildskapande – en del av förskolebarns kamratkulturer*. Hon skriver att hon mycket medvetet vill bortse från personalens perspektiv och fokusera på barnens. Hon följer i sin avhandling 2005 arbetet på två förskolor där barnen är 4–6 år. Hon utgår från att barns bildskapande är del av barns lokala och globala lekkulturer (2005) och härmed får vi ett annat svar på frågan *varför* estetik. Hennes avsikt är att beskriva barns erfarenheter ”som man bara kan få kunskap om genom barnen själva”. Hon tolkar barns bilder och det barnen säger om sina bilder. Hon drar, med hjälp av sin egen empiri och tidigare studier, slutsatsen att barn strävar efter att skapa vuxna



bilder. En del av undersökningen är att studera vad för bilder barnen menar är fina bilder. Då lyfter barnen fram ”fina” former som t.ex. hjärtan, material som guldfärg och glitter. Änggård upptäcker att ”paradoxalt nog medför de strategier som barnen använder för att göra bilder som de tycker är fina – mallar, målarböcker och kopiering – att bilderna blir mindre värda i vuxnas ögon”. (2005, s. 14). En stor del av barnens inspiration förutom kamraternas bilder finner Änggård är populärkultur. Till detta, liksom till mallar och målarböcker, är personalen ambivalent. På förskolorna tycks ett synsätt som speglar det fria skapandets pedagogik råda och då blir det problematiskt med mallar och inspiration från mediernas symbolvärld. Änggård finner också att barns bildskapande kan beskrivas som kollektivt mer än individuellt (2005b). Det innebär, skriver Änggård, att barn inte strävar efter att vara originella, utan de vill göra likadant som andra. Detta leder till det Änggård kallar en kulturkrock:

Man kan sammanfattningsvis tala om en kulturkrock mellan vuxnas och barns idéer om att skapa bilder. För barn är bildskapande mestadels ett kollektivt projekt – de vill skapa bilder tillsammans med andra barn och de vill göra bilder som liknar varandra. För vuxna är bildskapandet ett individuellt projekt som handlar om självuttryck. (2005, s.15)

Är det ett problem att barns meningsskapande i bildaktiviteter skiljer sig från vuxenvärldens syn på meningsskapande, frågar Änggård. Hennes svar är både och. Hon menar att ”barns bildkulturer rymmer stora potentialer för lärande” men också att lärarstyrda bildaktiviteter är viktiga. Det finns en risk att barns bildskapande blir mer likriktat och påverkat av medier. Hon menar att vuxenstödet kan erbjuda tillgång till andra bildgenrer än de barnen själva deltar i och att påverkan av vuxna kan göra att barn som inte annars skulle rita också kommer att utveckla sitt bildspråk. Samtidigt ser Änggård en fara i att bildskapandet, som hon ser som en av barnens frizoner, blir allt mer vuxenkontrollerat och därmed skulle barnens kamratkultur mista sitt syfte, nämligen att ”avskilja sig från vuxna och skapa en egen gruppidentitet” (2005, s.18). Hon menar att de resultat hon finner delvis motsäger tidigare forskning. Änggård fann till exempel att en stor

del av de bilder barn skapade var ickeföreställande, i motsats till Ulla Löfstedt (1999, 2001) som menar att i barns bilder var innehållet överordnat uttrycket. Änggård fann dessutom att få av de bilder som var föreställande också var narrativa. Bilder som barn skapar är däremot konstypiska menar Änggård sig ha funnit. ”Flickor och pojkar väljer olika genrer – de väljer i stor utsträckning att rita olika motiv och deras berättelser har olika teman” (2005, s. 199).

Änggård avslutar sin avhandling med att konstatera att bildskapande för barnen är en kollektiv aktivitet medan det för de vuxna var en individuell. För barnens del handlar det om, som Änggård uttrycker det att ”göra barndom” (s. 203–204).

### Vad och varför i naturkunskap, historia och svenska

*Vad*-frågan har i förskola och skola sett olika ut. I förskolans läroplan tas innehållsaspekter upp som en viktig del av förskolans verksamhet. I en studie undersöker Susanne Thulin (2006) hur lärare och barn i förskolan tar sig an kunskapsområdet naturvetenskap som är en av de innehållsaspekter som skrivs fram i Lpfö 98.<sup>20</sup> En förskoleavdelning studerades där barnen var mellan tre och sex år gamla. Utifrån temat *Livet i stubben* dokumenterade Thulin *vad* som kommunicerades och *hur* innehållet kommunicerades. Denna typ av studie är ovanlig och resultaten visar därför en ny aspekt av arbete i förskolan. Thulin ställer följande frågor:

- Vad händer med lärandets objekt när lärare och barn kommunicerar kring ett naturvetenskapligt fenomen, *Livet i stubben*?
- Hur hanterar lärare dilemmat mellan att anknyta innehållet till barns språk och erfarenheter och samtidigt utmana barns lärande i nya perspektiv?
- Vad undersöker barnen och vad riktar de sitt intresse mot under en naturvetenskapligt inriktad aktivitet, vilka frågor ställer barnen till sin lärare?

---

20 Övrigt innehåll är bland annat matematik och språkutveckling.

När det gäller frågan om vad som händer med innehållet, lärandets objekt, tycker sig Thulin finna att förskolans olika uppdrag blir synliga. Förskolans kunskapsuppdrag riskerar att anpassas till en lek-, omsorgs- och lärandekultur som enligt Thulin kan bidra till att det naturvetenskapliga innehållet skymms. Thulin menar att det också blir synligt med förskolans inriktning mot personlighetsutveckling mer än mot kunskapsuppdraget. Thulin diskuterar det verbala språk som lärarna använder kring det naturvetenskapliga innehållet. De använder ett språk som inte är naturvetenskapens språk utan det hämtar sina referensramar från barnens värld. Det innebär att lärarna är lyhörda för det barnen säger men att de möter barnens frågor med begrepp från andra områden, inte från naturvetenskapen. Thulin tolkar detta som en brist hos lärarna i ämneskunskaper, men det kan också handla om lärarnas försök att anpassa innehållet till lek- och omsorgsaspekter. Även Annika Elm (2008) påpekar att naturvetenskapligt ämnesinnehåll för små barn oftast stannar vid aktiviteten i sig. Man tolkar och förklarar inte det man studerar.

Christina Kärrqvist och Birgitta Frändeberg ser i sin forskningsöversikt *Vad händer i no-undervisningen?* (Skolverket 2008) två visioner för no-undervisningen, där den ena är bärare av en akademisk tradition och den andra fokuserar naturvetenskaplig allmänbildning (s. 23). Forskning om no-undervisning visar att den inriktas mot endera begreppsförståelsen, färdigheter, procedurer, epistemologi eller intresse. Internet används ofta för att eleverna själva ska söka information kring frågor som ställts. Kärrqvist och Frändeberg påpekar att detta visar sig leda till att förmågan att argumentera lämnas därhän. Man samlar fakta, men den används inte i något djupare syfte. Eleverna ser no-undervisning som svår och upplever att den delges dem som ett paket fasta kunskaper som ska läras in. I motsats till dialogens och de olika perspektivens betydelse som betonas i kursplanerna, så erfar istället många av de äldre eleverna att undervisningen är traditionell och inte bjuder upp till engagerande diskussioner.

Svein Sjøberg ställer i sin bok *Naturvetenskap som allmänbildning: en kritisk ämnesdidaktik* (2005) frågan om varför alla elever måste lära sig naturvetenskapliga ämnen, vad de än har för planer med sina liv.

Svaret finns, menar Sjøberg, i de idéer och den världsbild eller snarare de världsbilder som naturvetenskapen bidragit med för vårt gemensamma kulturarv. I ett demokratiskt samhälle måste alla ha möjlighet att delta i pågående debatter där avgörande frågor behandlar naturvetenskapens värderingar och normer. Sjøberg diskuterar perspektiv som omfattar de stora linjerna inom vetenskapsteori, filosofi, historia och sociologi. Hur speglas detta i de naturorienterande ämnenas didaktik, frågar han?

En av de få undersökningar som tar upp frågan om varför man ska ha ett visst innehåll är Ahlberg (1995) som intervjuar barn om varför man ska räkna. De flesta av barnen, säger Ahlberg, menar att man ska räkna för att lära sig. Man kan också ha användning av det i framtida arbetsliv, även om sexåringarna ofta förknippar räkning med skolarbete. En del barn associerar till att man har nytta av räkning när man spelar spel.

Hartsmar (2001) visar hur undervisningen i historia, med ”mognadsbegreppet” som förklaring till varför läraren valt eller framför allt valt bort ett visst innehåll, resulterar i ett faktabenämmande av personer, föremål och händelser ur olika tidsperioder. Förståelsen för varför något inträffade vid en viss tid och varför människor i olika tider tänkt olika om världen omkring dem är bristfällig. Utöver resonemang om mognad, finns både elev- och lärarsvar på vad- och varförfrågorna också att finna i den lärobok som används. Studiegången och innehållet bestämdes av vilket som var nästa avsnitt i läroboken. I de yngre elevernas svar går det inte att genom varför-frågan även läsa ut en förklaring som rör varför man studerat det innehåll man exemplifierar med.

En pojke i årskurs 2 berättar om *vad* man studerat:

Vi pratade om rymden och så blev det en massa färger och så... färgerna blev planeter och det svarta blev hela rymden och det gula blev stjärnorna... och att vi firar påsk för att Jesus hängdes. (s. 179)

### *Varför* läste man om detta? (Om Jesus)

För vi skulle komma ihåg att det var till påsken han hängdes för när vi blir vuxna kanske vi tror han hängdes i december. (s. 181)

En flicka i årskurs 2 besvarar *vad*-frågan med:

Om påsk därför att Jesus blev dödad till påsken och så julen för att på julen föddes Jesus... Så pratade vi om när israelerna eller var det egyptierna... när dom blev befriade från egyptierna tror jag att det var och så... stora mörker och allt över Egypten för att Faraon han ändrade sig hela tiden. (s. 179)

Vanliga svar på *varför* man i årskurs 2 studerat ett visst område kunde vara:

Det vet jag inte. (s. 181)

Det vet jag inte riktigt. Min storebror har också haft det. (s. 181)

Så som verksamheten framställs i forskning kring läs- och skrivutveckling och undervisning i läsning och skrivning är diskussionen om innehåll och funktion inte tydlig. Dessa frågor lyfts sällan eller inte alls upp till diskussion. Studier, till exempel Ia Nyström (2002), som följer barns läsutveckling i tre år, kopplar sällan barns framgång eller misslyckande till den text de läser eller det innehåll de håller på att utforska via sin läsning. Det finns ett antagande att först lärs läsning som teknisk färdighet och sedan kan innehållsfrågor uppmärksammas.

Den bild som forskningen visar av undervisning i svenska för de yngsta eleverna är annars en ensam elev som både skriver och läser individuellt med olika uppgifter. Inte heller här förs diskussionen om ”vilket innehåll för vem”.

I stort sett visar den senaste tidens forskning om undervisningen i läsning och skrivning att formell färdighetsträning dominerar undervisningen trots att läroplanen och kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk betonar att lärande ska ske i meningsfulla sammanhang och att språkutveckling alltid är knuten till ett innehåll. (Skolverket 2007, s. 8)

## Att utgå från en innehållslig kanon

Det finns en risk att frånvaron av en diskussion kring innehållsfrågan gör att innehållet tas för givet och i någon mening blir kanoniserat både i sin form och i val av innehåll. Verksamheten byggs på tidigare innehåll och frågan om för *vem* ett visst innehåll väljs och *varför* just detta innehåll blir aldrig föremål för reflektion. Innehållet i skola och förskola utgår till stor del från en tyst *vad*-kanon.

Kanon är ett begrepp som tidigt kopplades till litteraturvetenskapen. Finns det viss litteratur som alla bör läsa? Diskussionen kring en litterär kanons varande eller icke varande inom skolan har tidvis varit hetsig. I takt med att till exempel Danmark i sin läroplan skrivit in en litterär kanon har diskussionen intensifierats i Sverige om vi också borde ha en liknande kanon. Folkpartisten Cecilia Wikström lade 2006 och 2007 fram motioner om införande en officiell litterär kanon i den svenska skolan (Wikström 2006a, 2006b, 2007). Frågan om vem som har tolkningsföreträde när det gäller de verk som ska ingå i en kanon har varit intensiv i Danmark. Ett argument har varit att vissa verk och författare marginaliseras för att de inte passar in. Ett annat skäl som framförts har varit att en yngre generation inte accepterat att vissa verk lyfts fram som en hel epoks samlade litteraturproduktion. Ytterligare argument mot en kanonisering av textval är att läraren måste ha större frihet och möjlighet att välja texter utifrån andra kriterier, t.ex. hänsynen till de elever hon undervisar. Samtidigt kan en stor frihet och stor valmöjlighet skapa osäkerhet hos lärare, eftersom det med valmöjligheten också följer ett stort ansvar för vad eleverna lär. I stället för att en kommitté väljer verk och gör en lista menar röster i debatten<sup>21</sup> att en kanon måste vara något som växer fram och omförhandlas.

De texter eleverna får möta i skolan beskrivs ofta som skilda från de texter barn möter utanför skolan. Populärkulturella texter får till exempel sällan inträde i skolan (Fast 2007). Skolverkets översikt *Vad händer med läsningen* (2007) pekar på att lärare ofta har ett litterärt

---

21 T.ex. Schottenius 2006.

kanontänkande, framför allt i de högre årskurserna. De texter som de yngre eleverna möter i läs- och skrivundervisningen är läseböcker, läroböcker och arbetsböcker. Skönlitteratur möter de yngsta eleverna ofta i form av lärarens högläsning. Läser eleverna själva skönlitteratur är det för att träna läsning och för att skapa läslust. Läsning av skönlitteratur ligger ofta vid sidan av undervisningen, i form av s.k. bänkbok eller som läxläsning. ”Läsning av skönlitteratur för att ge perspektiv på egna erfarenheter och på omvärlden rapporteras endast i ett fåtal studier.” (s. 10).<sup>22</sup>

Kanonbegreppet har i debatt och forskning överförs också till andra kunskapsområden än skönlitteratur. Vad består ett ämneskanon av? Ett resonemang kring dessa frågor har vi funnit hos fysikern Roy Nilsson (Nilsson 2006) som menar att det finns en skillnad mellan humanistiska – samhällsvetenskapliga ämnen och naturvetenskapliga ämnen när det gäller att överföra kanonbegreppet till andra kunskapsområden. I begreppet kanon ligger ett medvetet val av innehåll, ett val som kan göras olika för olika skolor.

För de naturvetenskapliga ämnena kan inte detta val utföras på samma sätt som i ämnet svenska. Den naturvetenskapliga lagbundenheten kräver att grunderna för alla val är samma. Det finns ingen alternativ kemi eller alternativ fysik med andra former av lagbundenheter. /.../ Inom det naturvetenskapliga ämnesområdet handlar alltså kanonbegreppet om en undervisningskanon där varje stadium har sitt pensum eftersom allt inte får plats, men det som undervisas kommer alltid att ha samma lagbundenhet som grund (Nilsson 2006).

Nilsson använder begreppet kanon som ”den tradition, i ett brett perspektiv, i vilket ämnets stoff väljs och systematiseras och det sätt det presenteras och förmedlas”. Han menar alltså att i begreppet kanon ingår också det *sätt* ett innehåll/ämne studeras på.

---

22 Ett sådant exempel med skönlitteraturen presenteras i *Litteraturarbetets möjligheter* (Jönsson 2007) där elevernas arbete kring litteratur och för dem viktiga frågor beskrivs och analyseras.

I *Matematik som språk – verksamhetsteoretiska perspektiv* (Høines Johnsen, 2000) betonas lek, bildarbete och samtal som källa för utvecklingen av barns matematiska begreppsbyggnad. Bokens rubrik och tankegångar tar utgångspunkt i Vygotskijs teori om språk och kunskapsutveckling. Barns vardagsspråk och vardagliga begreppsbyggnad får ligga till grund för matematikundervisningen. En annan språklig utgångspunkt tas i *Läs- och skrivsvårigheter och lärande i matematik*, (Sternér & Lundberg 2002). Författarna talar här om automatiseringsprocesser och pekar på relationen mellan svårigheter i matematik respektive läs- och skrivsvårigheter.

En kritisk aspekt på det vidgade kanonbegreppet hittar vi hos Lars Mouwitz, Göran Emanuelsson och Bengt Johansson (2003) som talar om matematikklassrummet som ”en av skolans mest auktoritära lärmiljöer” (s. 12). Författarna menar att de odemokratiska strukturerna som ibland återfinns i skolmiljön är till men för utvecklingen av elevernas demokratiska kompetens. Med hänvisning till *Med demokrati som uppdrag* (Skolverket 2000, s.7) skriver man: ”Detta gäller inte minst ett ämne som matematik där givna läromedel, arbetssätt och innehåll ofta framställs som ’nödvändiga’ och omöjliga att diskutera”. Man vill istället framhålla vikten av det deliberativa samtalet i klassrummet och påpekar att för att detta ska bli möjligt, så måste även lärarna delta i samtal där allt från läromedel till de didaktiska frågeställningarna diskuteras. Mouwitz et al (2003) skriver i kapitlet *Vad menas med basfärdigheter i matematik?* att en ”oformulerad, osynlig tradition kring vad matematik i skolan är och hur det ska undervisas” byggts upp över tid och att ”eftersom vi i stort sett saknat forskning med matematikdidaktisk inriktning så finns det skäl att misstänka att dessa oftast omedvetna, ej diskuterade, ej reflekterade traditioner i vår matematikutbildning styr mera än samhällsförändring och statens uppdrag.” (s. 9)

Diskussionen om basfärdigheter har varit och är intensiv inom såväl matematik- som svenskämnet. Vad som menas med grundläggande matematik eller basfärdigheter, som det oftast benämns, kan inte besvaras på någon enkelt sätt. Måldokumentet har förändrats över tid, allteftersom samhällsförändringar lett till förändrade krav



på matematiskt kunnande. Olika försök att exempelvis definiera vad som krävs för att en elev ska ha utvecklat basfärdigheter i matematik har tenderat att uppfattas som en normering med både begränsade krav och låga förväntningar på barns möjligheter till följd.

Företrädare för en innehållslig kanon driver sin argumentation utifrån argument om en likvärdig skola och att detta bör innebära att alla elever bör få ta del av samma innehåll. Detta skulle vara det mest rättvisa. När arbetet ska anpassas och individualiseras för varje elev, innebär det oftast att eleverna arbetar utifrån s.k. arbetsscheman där alla gör samma uppgifter men var och en bestämmer i vilken ordning. Arbetet kallas ofta "Eget arbete" (se bl.a. Sandström-Kjellin 2002). Skolverkets kunskapsöversikt *Vad händer med läsningen?* (2007) pekar också på att eleverna i allt högre grad arbetar med sin läs- och skrivutveckling på ett individuellt plan. Den nationella kvalitetsgranskningen (1998) menar också "med den här typen av organisation delegeras arbetet för läs- och skrivutvecklingen till eleverna själva." Författarna till granskningen ser en fara i att läromiljöerna på detta sätt blir för tysta. Innehållet kan ses som en kanon. Alla elever, oavsett bakgrund och förkunskaper, arbetar med samma innehåll och samma typ av uppgifter.

Också i förskolan finns en likriktning både vad gäller aktiviteter och verksamheters organisation och teman. Ann-Christine Vallberg Roth (2002) ger utifrån intervjuer exempel på teman som förskola och skola arbetar med. Det handlar för förskolans del om "Jag/kropp/ var jag bor, Sagor, Djur, Svampar/Hösten, Trafik, Bondgården, Äpplet, Vad händer med luften?, Var kommer vattnet ifrån?" För skolans del handlar det om "Jag/kropp/var jag bor, Sagor, Djur, Svampar/Hösten, Torget, Dinosaurier, Rymden." Förskola och skola arbetar alltså både med läromedel och teman som kanon. Ett delvis likartat temaninnehåll som inte heller startar i de didaktiska frågorna *vem* och *varför*.

### **Läromedel som kanon**

Joel Rudnert, Malmö högskola (2009 opublicerat manus) framhåller att granskningen av läromedel i historia är en viktig uppgift för

den historiedidaktiska forskningen och refererar till Niklas Ammerts (2008) argument för läromedelsgranskning:

- Det förekommer inte längre någon statlig granskning av läromedlen. Skolorna väljer fritt och risken finns att pris får gå före krav på kvaliteten.
- Detta får konsekvenser för alla svenskar för vilka läroboken är synonym med ämnet historia.
- Flera undersökningar visar att läroboken har en stark ställning i skolan både i Sverige och internationellt och därför behöver kvalitetsgranskas (s.16).

Ammert använder i sina analyser av läromedel i historia *berättelsen* som ett av historiedidaktikens centrala begrepp och läser läromedlen som just berättelser (s. 76f). Rudnert belyser fyra grupper av frågor anpassade för berättelser som Ammert (2008) utgår ifrån i sina analyser.

- Ger texterna uttryck för en historieskrivning som kan utveckla elevernas historiemedvetande?
- Går det att se en progression i texterna över tid och över stadier?
- Uttrycks värden som en del av historien och kan de kopplas till historiemedvetandet?
- Formuleras frågor som studerar läromedel utifrån de tre första frågorna ur ett långt perspektiv?(s. 19f).

Fram till 1960-talet speglade läroböckerna framförallt de stora linjerna i den historiska utvecklingen och berättelserna var nationellt fostrande. Om tiden före första världskriget används som referenspunkt, så tecknas bilden av krig som ett äventyr. Erfarenheterna från krigets fasor ger emellertid en annan ton åt efterkrigstidens berättelser. Från 1960- till 1980-talet tar berättelserna avstamp i den kända nutiden. Syftet är att på en gång få oss att se likheter och skillnader. Nutiden är central även på 1990-talet men, säger Ammert, (2008) berättelserna används nu för att vi bättre ska förstå förfluten tid.

Detta kan ta sig uttryck i att nutida påhittade personer i berättelsens form får möta t.ex. en historisk person. Rudnert (2009) påpekar att detta särskilt gäller för läromedel som riktar sig mot grundskolans tidigare år.

Trots de positiva inslag som beskrivs i Ammersts analys av läroböckerna så är beskrivningen överlag inte särskilt ljus. I likhet med studier som rör undervisning, som t.ex. Hartsmar (2001), så talar Ammert om ett över tid och stadier kanoniserat innehåll som inte utgör lärarens medvetna val.

Både Hartsmar och Rudnert exemplifierar med Gun och Göran Graninger (1988) som myntade uttrycket forntidsgröten för att beskriva de sammanblandningar barn gör av olika tidsperioder. De yngsta barnen studerar historia som kräver förståelse av de längsta tidsperspektiven. Paret Graningers undersökning med elever i årskurserna 3 och 4 visade att dessa inte kunde hantera historiska årtal. Hartsmar (2001) påpekar att man för att arbeta med tidslinjer och långa tidsperspektiv också behöver behärska matematik som t.ex. innebär användande av stora tal.

Att systematiskt relatera arbetet med tidslinjer till undervisningen i matematik ingick normalt inte i de skolor och klasser där Hartsmar (2001) genomförde sin undersökning. Undantaget är Montessoriundervisningen där tidslinjen ofta används under lektioner även med de yngsta barnen. Studien visar emellertid att de konkretioner montessoriundervisningen använder sig av för att underlätta förståelsen för tidslinjer som regel leder till missförstånd bland barn i både årskurs 2 och 5. Jordens utveckling illustreras med att tidslinjen indelas i olika färger. För den vuxne är det inte svårt att förstå symbolen med varför begynnelsen målas svart. Barnen förklarar det med att i början fanns det ”inga färger” eller att ”allt var svart-vitt”. När de ombads förklara vad de menade med detta blev förklaringen att människa inte hittat på färgerna än. De vuxna har alltså förutsatt att barnen självklart förstått symboliken med olika färger på tidslinjen.

Precis som i fallet med den historiedidaktiska forskningen som nämnts ovan visar forskningen att vardagsanknytning i naturorienterande undervisning är synonymt med den kanon av exempel som

traditionellt finns i läroböckerna. Det handlar alltså inte om elevers eller lärares vardagserfarenheter. Ideland och Malmberg (2009 opublicerat manus) ställer frågan: Vems vardagserfarenheter avses? och exemplifierar med Maria Andrée (2007) som i sin studie talar om en kanon i no-undervisningen och poängterar att undervisningen med olika typer av arbetsblad och de prov som ges refererar till vardags-situationer, men att dessa oftast inte hade med vare sig lärarnas eller elevernas egna erfarenheter att göra.

Ingen av övriga översikter i t.ex. matematik eller naturvetenskap, innefattar analys av läroböcker för yngre barn. Med 1990-talet tillfördes etiska argumentationer där individen för framtida generationers skull ska ta ansvar för naturen. Miljöundervisning är vanligt förekommande och som Kärrqvist och Frändberg (Skolverket, 2008) påpekar så har den ofta normerande karaktär och att eleverna med utgångspunkt i kunskaper i naturvetenskap ska utveckla miljövänliga värderingar.

En mer hoppgivande studie som visar att elever i årskurs 1–6 kan förstå mer komplicerade sammanhang än man vanligen undervisar om är Anna Vikströms aktionsforskningsstudie (2002). Två arbetslag med NO-lärare utvecklade tillsammans undervisningen i ekologi. Kärrqvist och Frändberg (Skolverket 2008) refererar hur lärarna till en början var upptagna av att få nya idéer om hur de kunde genomföra undervisningen på ett annorlunda sätt än tidigare. Det fanns inget kritiskt fokus på *vad* eleverna skulle lära sig. Även här fanns en given innehållskanon. Efterhand som arbetslagen utvecklades tillsammans, såg man mer till kvalitet än kvantitet i undervisningen. När lärarna blev skickligare på att skapa variationsmönster kunde de också se innehållets kritiska aspekter. Vikström konstaterar att just lärarens kompetens är viktig för att eleverna i sin tur ska kunna urskilja en aspekt (s.86).

### **Barns meningsskapande**

I *Att läsa och skriva* (2007) diskuterar Caroline Liberg framför allt en vidgad syn på text och språk med hänvisning till forskare som Günther Kress (1997). Med ett förändrat kommunikationsmönster

behövs en ”dynamisk teori för språk och kommunikation” (s. 8). Liberg beskriver hur forskning pekar mot en vidgad syn på text och språk och detta syns också i grundskolans kursplaner. Liberg talar om att ”det pappersbundna skriftspråket” inte är det enda längre. I en värld där förändringstakten är snabb kan vi se att detta påverkar vårt liv på olika sätt. IKT (informations- och kommunikationsteknologi) påverkar både vårt liv och vårt sätt att kommunicera. Liberg menar att vi inte längre kan tänka på människor som språkanvändare utan som ”flexibla och nytänkande språkskapare” (s. 8).

Ett begrepp som Liberg uppehåller sig vid är begreppet *menings-skapande*. Vi lär med alla sinnen. Hon menar med stöd i forskare som t.ex. Kress (1997) att meningsskapande sker på olika sätt och att vi skapar mening med olika sinnen. Ett antal avhandlingar har fokuserat på hur bildskapande kan påverka barns läs- och skrivutveckling och deras skrivande.<sup>23</sup>

Liberg talar också om *ett vidgat språkbegrepp* och *ett vidgat textbe-grepp* och visar på teorier för meningsskapande i olika sociala sammanhang, t.ex. Säljö (2000), och beskriver en vidgad språksyn och vad den kan innebära för barns meningsskapande. Hon pekar också på att möjligheterna att vara meningsskapande ser olika ut ”beroende på vilka sociala sammanhang vi ingår i” (s. 8). De sociala sammanhangen blir alltså viktiga, men på vilket sätt det sociala sammanhanget verkar på elevers meningsskapande är inget som forskningen ännu sökt svar på.

Samtidigt som vårt meningsskapande är en social process så är vi människor multimodala i vårt meningsskapande dvs. vi använder många olika uttryckssätt. Dessa uttryckssätt står i ett dialogiskt förhållande till varandra, skriver Liberg. Det innebär att en rik och varierad läromiljö gynnar lärandet. Liberg beskriver en språklig kreativitet och en språklig medvetenhet redan hos små barn. Till detta kommer

---

23 Se t.ex. Carin Jonsson (2006) *Läsningens och skrivandets bilder: en analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling*; Elisabeth Ahlner Malmström (1998) *En analys av sexåringars bildspråk – bilder av skolan*; Maria Simonsson (2004) *Bilderboken i förskolan: en utgångspunkt för samspel*.

att även mycket unga barn idag har erfarenhet av nya medier. Ann Marie Folkesson (2004) finner i sin studie att om nya medier i form av datorer får bli aktiva redskap i klassrumsarbetet påverkas elevernas lust och entusiasm.

Med utgångspunkt i ett vidgat språkbegrepp talar Liberg (2007) om att skapa mening genom bildspråket, genom dansens och rörelsens språk och genom musikens språk men även leken. Dessutom lyfter hon upp de nya språklandskap och de multimodala texter som barn i allt större utsträckning växer upp i. Socialisering in i olika ”språk” sker, skriver Liberg, framför allt inom familjen. Samtidigt måste skolan möta elevernas nya erfarenheter, inte för sin egen skull utan för att ”[m]ålet för skolans medieundervisning måste ytterst förstås och formuleras som ett demokratiprojekt (s. 20)”. Ett demokratiprojekt som har som uppdrag att utveckla elevers kommunikativa kompetenser, skriver Liberg.

I goda lärmiljöer, med berättelser och tillgång till många olika typer av texter, lär sig barn vad det innebär att läsa och skriva (t.ex. Gustavsson & Mellgren 2002, 2005; Fast 2007; Jönsson 2007). Detta sker under förutsättning att de skrivna texterna presenteras i ett för barnen betydelsefullt sammanhang där eleverna kan gå i dialog med innehållet, med olika textgenrer och med varandra.

Agnes Edling (2006) visar att i de fall som dialogisk aktivitet förekom och elevers erfarenheter och tolkningar uppmontrades så var det endast som introduktion till ett valt arbetsområde. Forskarna visar att barns och ungdomars erfarenheter ofta används som utgångspunkt för undervisningen, sällan som ett mål.

Schüllerqvists (2006) forskningsöversikt i historia, gör tydligt att man behöver gå utanför Sveriges gränser och framför allt till England för att i större omfattning finna historiedidaktiska texter som rör yngre barns historieförståelse. Hilary Cooper (1995; 2000) hävdar i motsats till många andra att även yngre barn kan föra tämligen avancerade resonemang om de får brottas med intressanta uppgifter som kan relateras till deras livsvärld och om de får möjlighet att använda egna erfarenheter. Begrepp som orsak och verkan och förändring kan, menar Cooper, införlivas i arbetet redan med förskolebarn.

Barn är oftast intresserade av hur det var när de var riktigt små, vad de kunde, hur de såg ut, hur de utvecklades och vad de varit med om. Cooper ger exempel på hur man med hjälp av t.ex. fotografier, födelsedagskort eller namnlappar från BB kan involvera så små barn som treåringar i att ställa frågor och komma till slutsatser och att förstå kontinuitet och förändring. Fotografier av barn i olika åldrar kan användas som historisk källa för intressanta resonemang om hur man förändrats under den tid man levt och varför man ser olika ut i olika åldrar. Bilder av barnen själva kan sen jämföras med bilder av t.ex. mamma och pappa och mormor och morfar för att se förändringar i längre tidsperspektiv.

För att kunna lyfta de existentiella frågor barn kan ha, måste man skapa undervisning där eleverna genom till exempel skönlitterära gestaltningens handlande subjekt kan reflektera över sina erfarenheter. Den amerikanska läsforskaren Judith A. Langers (2005) begrepp *föreställningsvärld* kan användas vid analys och tolkning av hur eleverna genom att använda förförståelse och egna erfarenheter utvecklar förmågan att gå in och ut i olika textvärldar och relaterar till egna erfarenheter.

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) fastställer, att varje elev efter avslutad grundskola exempelvis skall ”kunna behärska grundläggande matematiskt tänkande och kunna tillämpa det i vardagslivet”. Barns erfarenheter kan lyftas fram och användas i såväl matematikundervisning som i andra ämnesområden. I *Matematik från början*, (Wallby et al, red. 2000) ges en rikhaltig genomgång av vad detta kan innebära för hur barns tänkande kan utmanas utifrån de varierande erfarenheter de har.

För att få exempel på studier av arbete där de yngsta barnen tar initiativ och formulerar frågor, får man vända sig utanför Sverige, t.ex. till Kanada. Vivian Maria Vasquez (2004) beskriver i *Negotiating Critical Literacies with Young Children* ett projekt på en förskola i Kanada. Barn i åldrarna 3–5 år får tillsammans med pedagogen arbeta med olika samhällsfrågor. En bärande tanke hos Vasquez är, att utifrån frågor som har med rättvisor och demokratiperspektiv att göra, att kritiskt undersöka vardagstexter tillsammans med barnen.

Det är på barnens initiativ som innehållet bestäms genom de frågor som kommer upp i stormöten som barngruppen har. Också ett naturvetenskapligt innehåll blir föremål för arbete. Känd för alla barn i gruppen är en visa, ”Baby Beluga”, om den glada vitvalen som leker i havet. Barnen hör sedan på tv hur valen beskrivs som utrotningshotad av det förgiftade vattnet utanför Kanadas kust. Barnen kommer till förskolan och vill berätta och fråga. När Vasquez låter barnen arbeta med egna autentiska frågor som rör valen och det de hört via medierna, upptäcker de att visans bild inte stämmer överens med bilden i medier. Barnen analyserar visans text och nyhetsartiklar ur ett språkligt perspektiv: vilka ord används? Hur uppfattar vi orden? Vad ger de för bild av valens liv? Barnens frågor ger en vidare ingång till andra samhällsfrågor. Som avslutning på förskoleåret anordnar klassen och förskolläraren en ”forskningskonferens” kring viktiga frågor som behandlats under läsåret.

## Lärandets hur – frågan som står i fokus

När man talar om de didaktiska frågorna nämns vanligen *vad? varför?* och *hur?* Frågan om *vem ser vi mer sällan*. Vilka av dessa frågor som besvaras och hur de behandlas skiftar över tid och mellan inriktningar. Medan en del ämnesdidaktiker hävdar att de skilda ämnenas inneboende struktur bestämmer både lärandets objekt och akt har andra ifrågasatt framför allt den innehållsliga kanon som man menar styr undervisningen. I en del sammanhang dominerar hur-frågan och kan då snarast liknas vid de överväganden som tidigare gjorts inom ramen för ämnesmetodik.

Då hur-frågan dominerar är avsikten som regel att göra ämnet mer attraktivt genom utarbetande av undervisningsmetoder som ska få barnen att bli intresserade av att ge sig i kast med arbetet. Ofta kan barnen få välja mellan ett batteri av metoder. Man får också ofta välja i *vilken ordning* man vill göra saker. Fokuseringen på *hur* återspeglas i de många citat från intervjuer med förskolepersonal som redovisas i den nationella utvärderingen av förskolan, *Förskola i brytningstid* (Skolverket 2004). I skriften poängteras att man vill lyfta



in förskolans arbetssätt i skolans verksamhet (s. 149). Det är endast marginellt som *vem-*, *vad-* och *varför*-frågorna fokuseras i de svar som ges i fallstudierna. De exemplifierade målen diskuteras inte i relation till *varför* just detta innehåll är av vikt för just de här barnen.

Frågan *hur* kan gälla både hur undervisning byggs upp och hur barn eller lärare tänker kring en viss fråga. Klassrumsstudier, där *hur*-frågan ställs till verksamhet och undervisning, dominerar.

Området barns möte med skriftspråket har intresserat forskningen sedan lång tid. Det största forskningsunderlaget finns enligt Karsten Elbro (2004, s. 84) inom bokstavskänneteknik och uppmärksamhet på språkljud. Elbro (2004, s. 84, 141) skriver att det idag finns långt mindre forskning som handlar om undervisning i språk- och läsförståelse än vad gäller forskning kring ordavkodning. Forskningen har till stor del varit inriktad på hur ”man utför uppdraget att lära barn läsa och skriva”. Området som rör hur barn läser texter i förskola och skola är föga beaktat. Enstaka studier finns, några med ett genusperspektiv (Kåreland 2005; Brink 2005).

En undersökning ställer de allra yngsta barnens läromiljöer i fokus när det gäller läs- och skrivutveckling. Avhandlingen *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan* av Elisabeth Björklund (2009) fokuserar på de yngsta barnens möte med skriftspråkliga aktiviteter. Här är inte frågan *hur* riktat mot verksamheten utan mot barnens eget skapande av händelser.

Björklund studerar enspråkiga barn i åldern 1,5–3 år på en förskola och avsikten är att förstå hur barn erövrar och uttrycker sin *litteracitet*<sup>24</sup> i vardagen. Genom observation och genom dokumentera verksamheten med videokamera följer hon barnen under cirka 20 månader. Vanligtvis, skriver Björklund, har forskningen fokuserat på de äldre barnen och deras möte med skriftspråket i förskoleklass eller skola. Forskning som gällt de yngsta barnen har framför allt inriktats mot språk och språkutveckling, menar Björklund. I sin avhandling

---

24 Björklund väljer här att använda den svenska översättningen av det engelska begreppet *literacy*.

tar hon alltså ett nytt steg mot att också förstå hur de allra yngsta barnen på förskolan går in i det Björklund kallar *litteracitetshändelser*. En utgångspunkt för studien är tanken att litteracitet börjar i vardagslivet och i de aktiviteter människor är involverade i. Ett grundläggande antagande för studien är alltså att litteracitet uppstår tillsammans med andra. Resultatet visar att också de yngsta barnen utvecklar sin litteracitet genom att delta i många olika litteracitetshändelser som högläsning, bläddrande, ritande, skrivande och sjungande, där de involveras och visar sin delaktighet, både i kollektiva aktiviteter och i enskilda. I de olika händelserna utforskar barnen och bygger sin litteracitet. Björklund använder verben *erövrar* och *skapar* om barnens sätt att hantera och interagera med varandra kring olika litteracitetshändelser och skriver:

Genom analysen och tolkningen växer ett otvetydigt mönster fram som synliggör att barnen på många sätt är sina egna mästare. De tar för sig, erövrar, det förskolekulturen erbjuder i form av material och vuxenresurser och de skapar framför allt nya sätt handla på i sin litteracitet (s. 237)

Studien visar framför allt hur barn deltar och interagerar när de är engagerade i aktiviteter som berättande och läsning av böcker. Den visar också, menar Björklund, på den sociala kontextens betydelse.

### **Gestaltande arbetssätt med historisk inramning**

Inom den historiedidaktiska forskningen tar både Schüllerqvist (2006) och Rudnert (2009 opublicerat manus) upp forsknings- och utvecklingsarbeten som behandlar museipedagogisk verksamhet och som fokuserat på *hur*. Rudnert ger en fyllig genomgång av ett flertal projekt. I föreliggande text vill vi genom ett par exempel peka på några av de slutsatser som rapporteras i de båda översikterna.

Bland den museipedagogiska forskningen finns studier som rapporterar "vad som blir kvar" efter projekt som haft formen av upplevelsedagar som Medeltidsveckan på Gotland och rollspelsövningar i museimiljö med historiska personer och händelser (Aronsson, Gerrevall & Larsson 2000; Aronsson & Larsson 2002). Man konstaterar att de didaktiska möjligheterna inte alltid utnyttjas och att insatser

som dessa därför riskerar att stanna vid en enstaka trevlig insats. Detta blir särskilt tydligt då projekten inte involverar möjligheten att låta barnen t.ex. genom lek och rollspel *leva sig in i* hur de själva skulle ha känt sig ifall de verkligen varit den person de gestaltar. När upplevelsen stannar vid en utklädningslek utan djupare syfte än att se sig själv i gångna tiders klädedräkt, så lämnar övningen inga bestående avtryck. Lotten Gustafsson (2002) är kritisk till upplevelsedagar som inskränker sig till utlåning av rekvisita och ställer frågan ”Är barnen vikingabarn eller bara utklädda barn?” (s. 131.)

Rudnert (2009 opublicerat manus) lyfter särskilt fram projektet *Tidsresan: Lek och fantasi som pedagogisk metod* (Borgström 2003) som har utvecklats på Jamtli, Jämtlands läns museum. Metoden skapades ursprungligen för förskolan men omfattar nu även barn upp till 12 år. Arbetet inleds med att en museipedagog berättar om en historisk period. Barnen får sedan delta i en tidsresa i historisk miljö. Britt-Marie Borgström formulerar den pedagogiska grundsynen med orden:

Lek, fantasi och inlevelse är nyckelorden liksom höra, röra och göra. Vi utgår från att barn lär genom eget praktiskt handlande och hanterande. /.../ Målsättningen är att genomföra tidsresan i ett socialt, kulturellt och historiskt sammanhang. (s. 9)

Den vuxne som leder arbetet har en viktig funktion genom att ansvara för att arbetet problematiseras, ge kopplingar till barnens eget liv i nutid och att stimulera dem till att reflektera över det de är med om. Känsla, tanke och språk betraktas i Vygotskijs anda som en enhet liksom att leken och fantasin har stor betydelse när barn utvecklar ny kunskap, förmåga att förstå och känna empati för den andres perspektiv och att inse att det egna handlandet får konsekvenser. Gustafsson (2002) poängterar att leken hjälper barnen att både bli någon annan och samtidigt öka sin självförståelse och sitt historiemedvetande. Utan inlevelse inget lärande är slutsatsen.

Pedagogerna på Jamtli har satt en gräns vid fem år för att man ska få delta i de större projekten med tidsresor. Det har visat sig att barn yngre än så kan bli skrämda och oroa sig för att de inte ska komma

tillbaka till ”rätt tid” igen. De riktigt små barnen deltar istället i ”lilla tidsresan” där de med hjälp av dockor och tidstypiska föremål leker tillsammans med förskolepedagogerna.

I *Historia som tema och gestaltning* diskuterar Gunilla Lindqvist (2000) temaarbete och berättelser och gestaltande arbetssätt i skolans och förskolans historiarbete. Temat ”Långt hemifrån”, jämför svenskarnas utvandring till Amerika för 100 år sedan med dagens invandring till Sverige. Förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger samarbetar i temat med barn i åldrarna 6–12 år. I boken lyfts hur-frågan genom fokuseringen på arbetssätten med lek och dramatisering fram, bl.a. med Värmlands museum som arena för arbetet. Här finns en medveten fokusering på *vem* som ska förstå något, på hur små barn förhåller sig till tid. Tid, skriver Lindqvist

är snarare rum, d.v.s. rum för upplevelser. När barn upplever något som hänt för längesedan, uppfattar de det som om de befinner sig i ett annat tidrum. /.../ Själva handlingen utspelar sig i presens (2000 s.107).

Leken blir till barnets kreativa tolkning av ett narrativt förlopp och de kan använda sig av egna erfarenheter. Samtidigt som vem-frågan är noga genomtänkt i förhållande till gestaltningen av den historia som ska berättas, så är den inte synlig i förhållande till varför- och vad-frågorna. Varför ska just dessa barn arbeta med just detta innehåll just nu?

## Sammanfattande diskussion

Vi har i genomgången ovan exemplifierat vad forskning kring barns lärande handlar om och vad den inte behandlar. Vår genomgång av forskning kring de yngsta barnen i förskola och skola ger vid handen att det finns många studier gjorda kring de yngsta elevernas lärande, men också att det saknas forskning. I detta avsnitt ska vi försöka beskriva den forskning som översikterna pekat på eller forskning som saknas.

Generellt sett kan vi se att det saknas longitudinella studier av barns och elevers lärande som följer barn från förskola och upp i

äldrarna. När det gäller barns arbete med att lära sig läsa och skriva finns en hel del studier gjorda, men mycket få fokuserar de allra yngsta barnens väg in i skriftspråket. I de översikter vi tagit del av finns flera förslag till vidare forskning. Läs- och skrivkommittén (1997) föreslår i *Lämna skolan med rak rygg* ”att Skolverket ska kartlägga förskolans och skolans textmiljö samt fånga upp och rikta insatser som syftar till att utveckla arbetet med texter och textbaserade medier” (s. 10). De menar att det saknas forskning om framgångsrikt arbete i förskola och skola som långsiktigt visat sig förhindra att elever får läs- och skrivsvårigheter. Kommittén pekar också på att det behövs en tydligare bild av den situation elever, som riskerar att få eller fått läs- och skrivsvårigheter, befinner sig i och som tydligare kan peka ut de pedagogiska möjligheterna.

Kunskapsöversikten *Vad händer med läsningen?* (Skolverket 2007) pekar också på att viktig forskning saknas. Kunskapsöversikten slår fast att vi egentligen inte vet så mycket om läs- och skrivundervisning i de första årskurserna. Framför allt vet vi nästan inget alls om läs- och skrivutveckling för elever med svenska som andraspråk. Inte heller vet vi så mycket om hur undervisning i svenska som andraspråk ser ut. Forskning kring elevers skriftspråkutveckling i ett längre tidsperspektiv saknas också enligt kunskapsöversikten. En annan form av undervisning som vi behöver få mer kunskap om är hur specialundervisning i läsning och skrivande går till och vilka effekter den har.

Ytterligare ett område som lyfts i översikten som behöver forskas mer om är eget arbete, där eleverna arbetar på egen hand utifrån ett arbetschema. Detta uppmärksammas också i en nyligen publicerad forskningsöversikt, *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* (Skolverket 2009a, 2009b). Skolverket vill skilja mellan individuellt arbete och individanpassning. Eget arbete, som en form av individualisering, ses som ett individuellt arbete. Ansvaret förskjuts då, enligt Skolverket, från läraren till eleven. Det innebär också att elevers behov av stöd hemifrån ökar och att sociokulturella faktorer får allt större betydelse. Eleverna blir, när arbetet läggs upp som eget arbete, utelämnade åt sig själva och lärandet blir ett individuellt projekt. Samtidigt visar forskning att ”en hög andel individuellt arbete får till följd att

eleverna blir mindre engagerade i skolarbetet och att det finns samband mellan en ökad andel eget arbete och att eleverna uppnår sämre studieresultat” (Skolverket 2009b, s. 41).<sup>25</sup>

I flera av studierna lyfts begreppet skriftspråkliga miljöer upp som viktiga. Forskning kring hur miljön påverkar läs- och skrivutvecklingen behövs. I det blir det också viktigt att studera hur hemmets och fritidens skriftspråksmiljöer kan berika elevers läs- och skrivutveckling. Sammantaget pekar kunskapsöversikten på att vi vet för lite av effekterna av läs- och skrivundervisning på alla stadier. Det behövs fler longitudinella studier kring alla de aspekter som kunskapsöversikten lyft fram. Både *Vad händer med läsningen* (2007) och *Att lämna skolan med rak rygg* (1997) pekar på bristen på longitudinella studier av elevers utveckling och av skolans verksamhet.

Socio Scientific Issues, SSI är ett underbeforskat forskningsfält i Sverige och särskilt för yngre barn, skriver Ideland och Malmberg (2009 opublicerat manus) som själva är involverade i en kommande studie med samhällsfrågor med naturvetenskapligt innehåll med barn i åldrarna 9–10-år. För att få exempel på studier med närliggande teman får man vända sig utanför Sverige. Sammanfattningsvis kan vi konstatera att en del av de refererade studierna i likhet med en del historiedidaktiska studier visar att även yngre barn har förmåga att samtala kring komplicerade naturvetenskapliga frågeställningar om undervisningen stimulerar till att de får använda varandra som resurs och pröva sina argument i dialoger.

Det finns ett lärandets objekt och det finns en lärandets akt. När lärandets subjekt diskuteras och problematiseras så sker det oftast utifrån hur man på bästa sätt ska hjälpa barnet att förstå lärandets objekt, inte utifrån vem eller vilka barn man arbetar med och varför det valda innehållet är viktigt för dem just här och nu. I de fall man studerat variationerna i perspektiv utgår man ifrån barns erfarenheter men problematiserar oftast inte vem- och varför-frågorna och antar inte heller ett kritiskt ifrågasättande av det valda innehållet.

---

25 Citatet är från en sammanfattning av rapporten I den längre rapporten (Skolverket 2009 a) finns en utförligare redovisning av ämnet på s. 211–213.

Vi menar att relationen mellan samtliga didaktiska frågor förblir outredd om endast en eller par didaktiska frågor fokuseras. Det som i förstone kanske ses som ett självklart innehållsval kan te sig diskutabelt när varför- och vem-frågorna ställts och besvarats. Likaså kan fokuseringen på hur man ska genomföra arbetet te sig ointressant om man har förstått att alla metoder kan misslyckas om innehållet ensidigt valts efter traditionens makt och i sig upplevs som perifert av den barngrupp man arbetar med.

Om varför-frågan fortfarande sätts på undanskymd plats, så törs vi påstå att vem-frågan har den svagaste positionen. Måldokumentet är explicita med att skilda individer och grupper av barn bär med sig varierande erfarenheter och behov och att dessa behöver fokuseras i den aktuella barngruppen. I sådana skrivningar står barnet i sig i förgrunden. Karlegård (1983) ställde tidigt frågan om till vilken nytta, varför, man skulle studera historia och satte dessutom fokus på lärandets subjekt, *vem*, som kunde få nytta av studierna. Vi ställer oss frågan, varför det är så få didaktiker och forskare som lyfter fram och klargör frågan om *vem*? Mouwitz, Emanuelsson & Johansson (2003) lyfter frågan i artikeln ”Vad menas med baskunnande i matematik?”. Vi ser deras resonemang som relevant för de flesta kunskapsområden:

elevens produktiva förhållningsätt, innefattande att se matematiken som meningsfull, användbar och värdefull tillsammans med en stark tilltro till den egna förmågan att utöva matematik i den egna livsvärlden i stort och i kommande studier och yrkesliv. Det är här också av stor vikt att förutom frågor kring varför och vad dessutom besvara frågorna: baskunskap för vem och hur då? (s. 15)

Flera studier (Bunar 2001; Runfors 2003; Lahdenperä 2004, 2006, 2008; Ljungberg 2005; Skolverket 2005; Lorentz 2006) belyser och problematiserar förändrade uppväxtvillkor ur ett interkulturellt perspektiv som utgångspunkt för arbete med barn och ungdomar.

När det gäller andraspråkselever vill vi hävda att det behövs mer forskning som kan belysa resultaten av minskat stöd från modersmåls lärare under ämneslektioner (Hartsmar & Sandström 2008). De konsekvenser som blir följderna av att barns kunskapsutveckling sätts i

pausfunktion så länge andraspråksutvecklingen är i sin linda behöver utredas vidare.

Med detta kapitel har vi genom nedslag i olika ämnesområden lyft de didaktiska vem-, varför-, vad- och hur-frågorna. Vi lämnar över till Ann-Christine Vallberg Roth som i kunskapsöversiktens avslutande kapitel redogör för hur bedömning och dokumentation både kan utgöra ett stöd för och styra barns lärande.

## Referenser

- Ahlberg, Ann (1995). *Barn och matematik: problemlösning på lågstadiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, Ann (1998). *Meeting mathematics : educational studies with young children*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ahlström, Karl-Georg & Wallin, Erik (2000). Reflektioner över didaktikbegreppet i Sverige. I: Säfström, Carl Anders & Svedner, Per Olov (red.) *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur. s. 27–43.
- Alexandersson; Mikael (2004). Fördjupad reflektion bland lärare – för ökat lärande. I: Madsén, Torsten (red.) *Lärares lärande. Från fortbildning till en lärande arbetsorganisation*. Lund: Studentlitteratur. s. 157–173.
- Ammert, Niklas (2008) *Det osamtidigas samtidighet: historiemedvetenade i svenska historieböcker under 100 år*. Uppsala: Sisyfos.
- Andrée, Maria (2007). *Den levda läroplanen : en studie av naturorienterande undervisningspraktiker i grundskolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Aronsson, Peter & Larsson, Erika (red.) (2002) *Konsten att lära och viljan att uppleva : historiebruk och upplevelsepedagogik vid Foteviken, Medeltidsveckan och Jamtli*. Växjö : Centrum för kulturforskning, Växjö univ.
- Aronsson, Peter, Gerevall, Per & Larsson, Erika (red.) (2000) *Att resa i tiden: mål och medel i mötet mellan museum, skola och elever*. Växjö: Centrum för kulturforskning, Växjö universitet.
- Aulin Gråham, Lena, Persson, Magnus & Thavenius, Jan (2004) *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur, 2004
- Barber, Michael & Mourshed, Mona (2007). *How the World's Best-performing School Systems Come out on Top*. McKinsey & Company.
- Barton, David (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. 2. ed. Malden, MA: Blackwell.



- Bergöö, Kerstin (2009). *Yrke, ämne, forskning – en lärarutbildning på tre ben*. Kristianstad: Kristianstad Academic Press.
- Björklund, Camilla (2007). *Hållpunkter för lärande: småbarns möten med matematik*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Björklund, Elisabeth (2009). *Att erövra litteracitet: små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Björn, Christina (1997). *Barn skapar text: om kulturdialog i skolan*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Bordieu, Pierre (1999) *Praktiskt förnuft: bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos.
- Borgström, Britt-Marie (2003). *Tidsresan : lek och fantasi som pedagogisk metod*. Stockholm: Nordiska museet.
- Brink, Lars (2005) Litteraturen under de tidiga skolåren (år 1–6). I: Kåreland, Lena (red.) *Modig och stark – eller ligga lågt : skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm : Natur och kultur.
- Brink, Lars & Nilsson, Roy (red.) (2006) *Ämnesdidaktiska studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning*. Lärarutbildningens skriftserie/Gävle: Lärarutbildningen, Högskolan i Gävle.
- Bruner, Jerome (1983). *Child's talk : learning to use language*. Oxford : Oxford U.P.
- Bunar, Nihad (2001). *Skolan mitt i förorten: fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Bøe, Jan Bjarne & Hauge, Kolbjørn (1984). *Barn og historie : undervisningsteorier i historiefaget og barns forhold til historie*. Oslo : Univ.-forl., cop.
- Bøe, Jan Bjarne (1995). *Faget om fortiden : en oversikt over det historiedidaktiske området*. Oslo: Univ.forl., cop.
- Carlgrén, Ingrid & Englund, Tomas (1995:223). Innehållsfrågan, didaktiken och läroplansreformen. I: Englund, Tomas (red.) *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag. s. [214]–227
- Comber, Barbara & Simpson, Anne (2001). *Negotiating Critical Literacies in Classrooms*. Mahwah, New York: L Erlbaum Associates.
- Cooper, Hilary (1995). *History in the early years*. London: Routledge.
- Cooper, Hilary (2000). *The teaching of history in primary schools : implementing the revised National Curriculum*. [3. Ed] London: David Fulton.

- Dahlgren, Gösta, Gustafsson, Karin, Mellgren, Elisabeth & Olsson, Lars-Erik (2006). *Barn upptäcker skriftspråket*. [3., rev. uppl.] Stockholm: Liber.
- Doverborg, Elisabeth & Johansson, Jan-Erik (1986). Förskolans pedagogik – historik, dagsläge och plats i lärarutbildningen (s. 173–189). I Ference Marton (red.) *Fackdidaktik. Vol. II. Svenska och främmande språk. Samhällsorienterande ämnen*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Edling, Agnes (2006). *Abstraction and authority in textbooks : the textual paths towards specialized language*. Uppsala: Acta Universitatis Upsalien-sis.
- Elm, Annika (2008) *Interaktion och naturvetenskap i förskola och förskoleklass*. Lic. avh. Stockholm:Stockholms universitet.
- Elbro, Carsten (2004) *Läsning och läsundervisning*. Stockholm : Liber.
- Englund, Tomas (red.) (2004). *Skillnad och konsekvens: mötet lärare-studerande och undervisning som meningserbjudande*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (red.) (2007). *Utbildning som kommunikation: deliberativa samtal som möjlighet*. Göteborg: Daidalos.
- Fahlén, Rose-Marie (2002). *Barns möten med skriftspråket: analys med utgångspunkt i Bruners teorier*. Linköping: Linköpings universitet.
- Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva : familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala: Acta Universitatis Upsalien-sis.
- Folkesson, Anne-Mari (2004) *Datorn i det dialogiska klassrummet : en fallstudie av läs- och skrivprocessen år 1–3*. Lund: Studentlitteratur.
- Graninger, Gun & Göran (1988). Forntidsgröten: barns tidsuppfattning och skolans historieundervisning – några iakttagelser. I: Svensson, Cai (red.) *Litteraturen och läsarna: festskrift till Gunnar Hansson*. Linköping: Tema Kommunikation, Linköpings universitet.
- Gunnarsson Contassot, Maria (2003). Kartan och terrängen. I: Myndighe-ten för skolutveckling (2003) *Det leksamma allvaret – fyra språkutvecklande miljöer*. Stockholm: Fritzes.
- Gustafsson, Karin & Mellgren, Elisabeth (2000). *En studie om barns skriv-lärande*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

- Gustafsson, Karin & Mellgren, Elisabeth (2005). *Barns skriftspråkande: att bli en skrivande och läsande person*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gustafsson, Lotten, (2002). *Den förtrollade zonen: lekar med tid, rum och identitet under Medeltidsveckan på Gotland*. Nora: Nya Doxa.
- Halldén, Gunilla (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. I: *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 2003 årg 8 nr 1–2 s12–23.
- Hartsmar, Nanny & Sandström, Maria (2008). The right of all to inclusion in the learning process: Second language learners working in a technology workshop. I: *Educare 2008:3*, (s. 42–81). Malmö högskola: Vetenskapliga skrifter.
- Hartsmar, Nanny (2001). *Historiemedvetande: elevers tidsförståelse i en skolkontext*. Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan.
- Hartsmar, Nanny (2003) Språka med musik. I: Myndigheten för skolutveckling (2003) *Det leksamma allvaret – fyra språkutvecklande miljöer*. Stockholm: Fritzes.
- Hattie, John A.C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon, Oxon, UK: Routledge.
- Hundeide, Karsten (2003). Det intersubjektiva rummet (s. 143–166). I: Olga Dysthe (red.) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Husbands, Chris (1996). *What is history teaching? :language, ideas and meaning in learning about the past*. Buckingham: Open University Press.
- Häikiö, Tarja (2007) *Barns estetiska läroprocesser: atelierista i förskola och skola*. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Höines Johnsen, Marit (2000). *Matematik som språk : verksamhetsteoretiska perspektiv*. Malmö : Liber ekonomi.
- Ideland, Malin & Malmberg, Claes (2009, opublicerat manus). *Svensk forskning – NO-undervisning*. Malmö: Malmö högskola. Lärarutbildningen.
- Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (red.) (2003). *Förskolan: barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, Karin (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Karlegård, Christer (1983). *Varför historia?: några didaktiska spösmål*. Malmö: Serie: Rapport/Lunds universitet, Lärarhögskolan i Malmö.

- Karlegård, Christer (1986). Varför historia? Historiedidaktikens kärnfråga. I Ference Marton (red.) *Fackdidaktik. Vol. II. Svenska och främmande språk. Samhällsorienterande ämnen*. Lund: Studentlitteratur.
- Koselleck, Reinhart (1985). *Futures past: on the semantics of historical time*. Cambridge, Mass.: MIT Press, cop.
- Kress, Gunther (1997). *Before writing: rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Kroksmark, Tomas (1997) Undervisningsmetodik som forskningsområde. I: Uljens, Michael (red.) *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Kåreland, Lena (2005) Litteraturen i förskolan. I: I: Kåreland, Lena (red.) *Modig och stark – eller ligga lågt : skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm : Natur och kultur.
- Lahdenperä, Pirjo (2004). Interkulturell pedagogik – vad, hur och varför? I Pirjo Lahdenperä (red.) *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo (2006). Interkulturellt lärande i ledarskap – hur rektorer kan bli interkulturella ledare. I Hans Lorentz & Bo Bergstedt (red.) *Interkulturella perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo (2008). *Interkulturellt ledarskap – förändring i mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Langer, Judith A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Liberg, Caroline (2003) Skola i utveckling I: Myndigheten för skolutveckling (2003) *Det leksamma allvaret – fyra språkutvecklande miljöer*. Stockholm: Fritzes.
- Liberg, Caroline (2007). Språk och kommunikation. I: *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Lindqvist, Gunilla (2000). *Historia som tema och gestaltning*. Lund : Studentlitteratur.
- Ljungberg, Caroline (2005). *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?* Malmö högskola, IMER. Linköpings universitet, Tema etnicitet.
- Lorentz, Hans (2006). Interkulturell kompetens – en pedagogisk utvecklingsmodell. I: Hans Lorentz & Bo Bergstedt (red.) *Interkulturella perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

- Läs- och skrivkommittén (1997). SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg: om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter : slutbetänkande*. Stockholm: Fritzes.
- Löfstedt, Ulla (1999). *Bildskapande verksamhet i förskolan*. Jönköping : Jönköping Univ. Press.
- Löfstedt, Ulla (2001). *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande*. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Löwing, Madeleine (2006). *Matematikundervisningens dilemman: hur lärare kan hantera lärandets komplexitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, Ference (red.) (1986). *Fackdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Molander, Bengt (2009). Estetiska lärprocesser – några kunskapsteoretiska reflektioner (s. 227–249). I: Fredrik Lindstrand & Staffan Selander (red.) *Estetiska lärprocesser*. Lund: Studentlitteratur.
- Mowitz, Lars, Emanuelsson, Göran och Johansson, Bengt (2003). *Bas-kunnande i matematik*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilsson, Bo (2002). *"Jag kan göra hundra låtar" : barns musikskapande med digitala verktyg*. Malmö: Malmö academy of music.
- Nilsson, Roy (2006). *Fysikkanon i lärarutbildning och grundskola*. Gävle: Lärarutbildningen, Högskolan i Gävle
- Nyström, Ia (2002). *Eleven och lärandemiljön: en studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning*. Växjö: Växjö Univ. Press.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj (2003). *Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, Ingrid (red.) (2001) *Lek och lärande : konferensrapport från Nätverk för barnomsorgsforskning Göteborg den 15–16 november 2001*. Göteborg : Univ., Institutionen för pedagogik och didaktik. Nätverk för barnomsorgsforskning.
- Rogoff, Barbara (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rudnert, Joel (2009 opublicerat manus). *Historiedidaktisk forskning – yngre barn*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Runfors, Ann (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- Sandström Kjellin, Margareta (2002). *Läsutveckling i ett helhetsperspektiv: fjorton barns läsutveckling under första och andra skolåret*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Univ.

- Schüllerqvist, Bengt (2005). *Svensk historiedidaktisk forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Sheridan Sonja, Pramling Samuelsson, Ingrid & Johansson, Eva (2009). *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Sjöberg, Svein (2005). *Naturvetenskap som allmänbildning: en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2000). *Med demokrati som uppdrag: en temabild om värdegrunden*. Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid: Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2005). *Elever med utländsk bakgrund – en sammanfattande bild*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2006) *Läroplan för förskolan*. Lpfö 98. Stockholm: Utbildningsdep., Regeringskansliet.
- Skolverket (2007). *Vad händer med läsningen?: en kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995–2007*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008). *Vad händer i NO-undervisningen? En kunskapsöversikt om undervisningen i naturorienterade ämnen i svensk grundskola 1992–2008*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2009a) *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009b). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Sammanfattande analys. Stockholm: Skolverket.
- Solem Heiberg, Ida & Lie Reikerås, Elin Kirsti (2004). *Det matematiska barnet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Sterner, Görel & Lundberg, Ingvar (2002). *Läs- och skrivsvårigheter och lärande i matematik*. Göteborg: Nationellt centrum för matematikutbildning, Göteborgs universitet, cop.
- Svingby, Gunilla (1998). *Utvärdering av grundskolan 1995:UG 95. Proven, kunskapen och undervisningen. Samhällsorienterade ämnen, årskurs 9*. Skolverkets rapport, nr 138. Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution.
- Säfström, Carl Anders & Svedner, Per Olov (red.) *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

- Thulin, Susanne (2006). *Vad händer med lärandets objekt? : en studie av hur lärare och barn i förskolan kommunicerar naturvetenskapliga fenomen*. Växjö: Växjö University Press.
- Vallberg Roth (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria: från 1800-talets mitt till idag*. Lund: Studentlitteratur.
- Wallby, Karin, Carlsson, Synnöve & Nyström, Peter (2000). *Elevgrupperingar: en kunskapsöversikt med fokus på matematikundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Vasquez, Vivian Maria (2004). *Negotiating Critical Literacies With Young Children*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates
- Wertsch, James V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Widebäck, Barbro (1998). *Förberedande läsning och skrivning i förskolan*. Stockholm : HLS.
- Vikström, Anna (2002). *Från görande till rikare lärande: en aktionsforskningsstudie av två arbetslags arbete med naturvetenskap i skolår 1–6*. Luleå: Luleå Tekniska Universitet.
- Wikström, Cecilia (2006a). *Motion 2006/07:Ub260*. Hämtad från: [http://www.riksdagen.se/Webbnavl/?nid=410&dok\\_id=GU02Ub260](http://www.riksdagen.se/Webbnavl/?nid=410&dok_id=GU02Ub260)
- Wikström, Cecilia (2007). *Motion 2007/08:Ub338*. Hämtad från: [http://www.riksdagen.se/Webbnavl/?nid=410&dok\\_id=GV02Ub338](http://www.riksdagen.se/Webbnavl/?nid=410&dok_id=GV02Ub338)
- Wikström, Cecilia. (2006b). *Bra böcker en rättighet. Dagens nyheter nätupplaga 3 augusti*. <http://www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?d=1058&a=562835>
- Wistedt, Inger (2001). Rum för samtal – om dialogen som en möjlighet att demokratisera undervisningen. I: Grevholm, Barbro (red.) (2001) *Matematikdidaktik: ett nordiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Youth and history : a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Vol. A, Description*. (1997). Hamburg: Körber-Stiftung.
- Youth and history : a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Vol. B, Documentation : original and combined measures for dimensions in historical consciousness*. (1997) Hamburg: Körber-Stiftung.
- Änggård, Eva (2005a). *Bildskapande: en del av förskolebarns kamratkulturer*. Linköping: Linköpings universitet.





**Att stödja och styra  
barns lärande  
– tidig bedömning  
och dokumentation**

Ann-Christine Vallberg Roth



## 5. Att stödja och styra barns lärande – tidig bedömning och dokumentation

KUNSKAPSÖVERSIKTENS TIDIGARE kapitel ger perspektiv på barndom, villkor för lärande och didaktiska frågor. I detta kapitel belyses forskningsläget rörande bedömning och dokumentation för yngre barn i Sverige (från förskola till tidiga skolår, inriktning på årskurs 1–3). Här speglas forskningen genom didaktiska frågor där exemplen visar hur bedömning och dokumentation både kan stödja och styra barns tidiga lärande. I vissa fall har vi även refererat till forskning som varit inriktad på senare skolår. Detta sker i sammanhang där vi funnit att principdiskussionen kan vara relevant och ha ett värde också för de tidiga åren.

Även om forskningen inte varit så omfattande, så tycks dokumentation och bedömning som företeelse under senare år ha ökat i utbildningssystem och samhälle. I förslaget till ny lärarutbildning framhålls också att kunskaper och färdigheter inom området ”Bedömning och betygsättning” nu är nödvändiga för alla lärare (SOU 2008:109, s. 17). Utöver den forskning som publicerats och redovisas i kapitlet är det också en hel del forskning på gång, vilket exempelvis framgår av projektarbeten inom den nationella forskarskolan i pedagogisk bedömning (se [www.did.su.se](http://www.did.su.se)).

Kapitlet är indelat i två större delar som utmynnar i ett avsnitt rörande samstämmighet i resultaten och en avslutande reflektion kring behov av vidare forskning. Ett beskrivande avsnitt om avgränsning och huvudbegrepp inleder kapitlet. Sedan tar den första delen upp bedömning och dokumentation både i och utanför skolan. I den andra delen fokuseras bedömning och dokumentation i förskolan och grundskolans tidiga år. Forskningen presenteras utifrån en tematik med spår av olika infallsvinklar. Tematiken organiseras efter en samvariation av både tid, rum och idéer i en struktur som belyser

bedömning och dokumentation både i och utanför skolan, med anknytning till barndomens förändrade innebörder.

## Avgränsning och huvudbegrepp

Begreppet *bedömning* är inget entydigt begrepp. Det kan innebära att värdera eller granska något, att uppskatta och göra en avvägning, att avge ett omdöme, utvärdera eller betygsätta någon eller något. Inledningsvis kan poängteras att vi med fokus på yngre barn i olika verksamheter rör oss över regelverk som ser olika ut från förskolan till grundskolans tidiga år (se t.ex. Folke-Fichtelius, 2008). I Läroplanen för förskolan (Lpfö 98) finns enbart mål för verksamheten, mål att sträva mot. Här är det den pedagogiska verksamheten som ska dokumenteras och bedömas. ”I förskolan är det inte det enskilda barnets resultat som ska utvärderas. Betyg eller omdömen utfärdas inte” (Lpfö 98, förord s. 4). För grundskolan gäller både mål att uppnå och mål att sträva mot och skriftliga omdömen utfärdas från första året i alla ämnen som barnen undervisas i (se vidare nedanstående avsnitt om individuella utvecklingsplaner, IUP). Skolan ska bland annat ”sträva efter att varje elev utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna” (Lpo 94, s. 18). I svensk forskning om bedömning med inriktning på grundskola och gymnasieskola används det övergripande begreppet *Kunskapsbedömning* (se t.ex. Lundahl, 2006, Pettersson, 2008). ”... kunskapsbedömningar kan förstås som produktionen av ett vetande om ett barn och deras relation till sina kunskaper” (Lundahl, 2006, s. 407).

Bedömningspraktiker med inriktning på yngre barn kan röra olika typer av bedömning, formaliserad eller icke formaliserad, där olika aktörer i och utanför förskolan och skolan (exempelvis lärare, föräldrar, barn, politiker och media) kan vara involverade och stå i centrum. Icke-formaliserad bedömning och dokumentation, kan vara outtalad, ej nedskrivet och utan specifika kriterier eller normer, i motsats till formaliserad bedömning och dokumentation som är

specificerad och textbunden i form av lagar, standarder<sup>26</sup>, planer, kriterier, regler eller kontrakt. När det gäller olika typer av bedömning visar forskning exempelvis att bedömning rörande yngre barn i IUP kan ta sig uttryck i allt från prestations-, kunskaps-, och betygsliknande bedömningar till personinriktade och integritetskränkande bedömningar (Vallberg Roth & Månsson 2008a, 2008b och 2008c). Betygsliknande bedömningar och betyg kan hänföras till begreppet *summativ bedömning*, som kan betraktas som bakåtblickande, summerande och dömande till sin karaktär. Ibland formuleras den summativa bedömningen i termer av bedömning *av* lärande, till skillnad från den *formativa bedömningen* som formuleras i termer av bedömning *för* lärande. Den formativa bedömningen betecknas som framåtsyftande, en bedömning som ska främja och stödja elevens fortsatta lärande och som framhåller elevens aktiva deltagande i bedömningsprocessen. Summativ och formativ bedömning kan å ena sidan ses som komplement till varandra (Giota, 2006). Å andra sidan kan all bedömning ses som i grunden summativ och att det inte finns någon renodlad formativ bedömning. Begreppen kan helt enkelt uppfattas vara svåra att hålla isär. Det behövs vidare forskning som definierar, prövar, nyanserar och relaterar begreppen till varandra, inte minst i förhållande till bedömning i förskola och förskoleklass.

Begreppet bedömning kan inkludera utvärdering på system-, grupp- och individnivå (se t.ex. Korp, 2003). I denna kunskapsöversikt har vi fokuserat sökprocessen till forskning som rör bedömning och dokumentation på grupp- och individnivå i Sveriges utbildningssystem, med inriktning på yngre barn. Utvärderingsforskning som främst hänförs till en system- och verksamhetsnivå kommer att beröras i något fall, men inte specifikt belysas (t.ex. utvärdering av utbildningssystem, kvalitetssäkring av hela program, verksamheter/

---

26 En standard är en norm, ett rättesnöre, som gäller för flertalet aspekter av en sak eller företeelse.

institutioner<sup>27</sup>). Vidare har bedömning som hänförs till ett specialpedagogiskt fält inte varit i blickfånget, men har från och till berörts som ett angränsande område.

Begreppet *dokumentation* är inte heller något entydigt begrepp. I vid bemärkelse kan dokumentera betyda att insamla och sammanställa information. Dokumentation kan inbegripa portfolio, videofilm, foto, anteckningar, loggbok, observationer, individuella utvecklingsplaner, intervjuer, ljudupptagningar, etc.

Dokumentationen kan vara både digital och analog och dels användas som underlag för lärarnas och arbetslagens reflektion kring de enskilda barnen och verksamheten, dels för att synliggöra verksamhet och läroprocesser för barn och vårdnadshavare. Dokumentation kan även användas som en beskrivning och berättelse, en biografi (personbeskrivning) och självbedömning – en identitetsskapande handling. Vidare kan dokumentation ses som evidens (systematiskt dokumenterade bevis) i en så kallad evidensbaserad utbildningspraktik (Thomas & Pring, 2003). I föreliggande kapitel berörs såväl digital som analog dokumentation, både i och utanför skolan.

*Pedagogisk dokumentation* föreskrivs i förordet till förskolans läroplan och i de allmänna råden för kvalitet i förskolan dels för att synliggöra verksamheten, dels för att utgöra underlag för bedömning

---

27 Se t.ex. Gunni Kärrby (1997). Bedömning av pedagogisk kvalitet: Förskolan i fokus. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2(1), 25–42; Inger Pirinen (1999). *Man tager vad man haver: Kvalitetssäkring genom utveckling, uppföljning och utvärdering i skolan*. Stockholm: HLS Förlag.; Karin Rönnerman & Kerstin Holmlund (1998). *Kvalitetssäkra förskolan*. Lund: Studentlitteratur; Sonja Sheridan (2001). *Pedagogical quality in preschool: An issue of Perspective*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis och belysning av ECERS i Sonja Sheridan, Ingrid Pramling Samuelsson & Eva Johansson (Red.) (2009). ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) är ett bedömningsinstrument, med amerikanskt ursprung, för att bedöma struktur- och processkvalitet i förskolor. Peder Haug (2003) gör en metautvärdering av forskning om utvärdering av förskolan 1998–2001. Ove Karlsson Vestman & Inger Andersson (2007) listar svenska avhandlingar i utvärderingar från 1970–2006 i sin kunskapsöversikt *Pedagogisk utvärdering som styrning – En historia från präster till PISA*. Se också kapitel av Sven Persson i denna kunskapsöversikt som knyter an till utvärdering och kvalitet på verksamhetsnivå.

av verksamhetens kvalitet och utvecklingsbehov. Enligt forskare blir dokumentationen pedagogisk först när den används som utgångspunkt för gemensam och kollektiv reflektion (t.ex. Lenz Taguchi, 1997). På så sätt anses den skilja sig från individuella utvecklingsplaner som inriktar sig på individen (t.ex. Elfström, 2004). Enligt Skolverket (2008) syftar den pedagogiska dokumentationen dels till att synliggöra barnen och verksamheten, dels till att utgöra en grund för utvärderingar av miljöns betydelse för barnens lek, lärande och samarbete. I föreliggande kapitel berörs även digital dokumentation både i och utanför skolan.

I förslaget till ny skollag (Ds 2009:25) framförs både portfolio och pedagogisk dokumentation för att utvärdera verksamheten och göra barnens ”läroprocesser synliga” (s 413) för barn, föräldrar och personal i förskola. Det är intressant att motsvarande skrivningar, om portfolio och pedagogisk dokumentation för förskoleklass och förskola<sup>28</sup>, inte förs fram i förhållande till övriga skolformer i förslaget till ny skollag eller i läroplaner (på nationell nivå). Detta kan relateras till forskningsläget som grovt sett uppvisar en viss ”slagsida” åt förskolan när det gäller forskning med inriktning på pedagogisk dokumentation och en övervikt åt senare skolår, i grundskola och gymnasium, när det gäller forskning om bedömning (och betyg).

Beträffande avgränsningen vill vi poängtera att detta är ett forskningsområde som internationellt sett inte varit möjligt att täcka inom projektets tidsramar (se vidare avgränsning och sökprocess i bilaga). I kapitlet finns dock några internationella utblickar.

## Bedömning och dokumentation som del i en transnationell trend

I en så kallad global kunskapsekonomi eller ett granskningssamhälle (Power, 1997; Sahlin-Andersson, 2000) karakteriseras barndom av en förändrad kommunikativ praktik. Denna kännetecknas av nya

---

28 Se förord s 4 i Lpfö 98: ”Genom pedagogisk dokumentation kan verksamheten i förskolan synliggöras och bli ett viktigt underlag i diskussionen kring och bedömningen av verksamhetens kvalitet och utvecklingsbehov.”

medier, dokumentation och individorienterad bedömning. Barn, föräldrar och lärare är omgärdade av planeringsböcker, portfolio, observationer, utvärderingar, individuella utvecklingsplaner, digital dokumentation, bloggar, diagnosmaterial och tester som exempelvis RUS (RelationsUtvecklingsSchema) och TRAS (Tidig Registrering Av Språkutveckling). Mikael Alexandersson (2008) sammanfattar förändringen i rubriken ”Från bildningskultur till dokumentationskultur” (s. 29) och menar att den pedagogiska verksamheten nu präglas av mätning och standardisering.

Kerstin Sahlin-Andersson (2000) skriver om framväxten av ett granskningssamhälle i relation till global konkurrens. Hon menar att det nya styrsystemet (decentralisering, målstyrning och lokalt ledarskap) inneburit en ny framväxande reglering som inriktas på att granska prestationer av lokal praktik, vilket innebär en stor och ökande dokumentation, utvärdering och standardisering. Denna reglering kännetecknas av att vara transnationell snarare än nationell, knuten till expertis snarare än demokrati och utvecklas i nätverk snarare än i hierarkier. I sammanhanget kan konstateras att det tycks vara de vuxna (politiker, kommunala tjänstemän, skolledare, lärare och föräldrar), inte främst barn och elever, som efterlyser mer bedömning, information och dokumentation i förskola och skolans tidiga år (jfr Gerrevall, 2009). Enligt Sahlin-Andersson (2000) växer reglerna fram i samspel mellan reglerarna och de reglerade och realiseringen kräver den reglerades aktiva medverkan. Detta stämmer väl överens med Tallberg Broman och Holmberg (2008) som menar att framhävandet av barns/elevs och föräldrars medinflytande kan diskuteras i relation till styrningsteknologi. ”Subjekten som är föremål för styrning (exempelvis barnen/eleverna) görs själva involverade i processen, formulerar själva sina mål och sina förändringsambitioner. Inflytande blir en del i en styrningsmentalitet, där barnen/eleverna/föräldrarna engageras och blir medaktörer i skolans arbete” (s. 12).

Gränsen mellan styrning och produktion av ”tillfälliga sanningsanspråk” genom dokumentation, kan beskrivas genom begreppet ”documentality” (Steyerl, 2003). Å ena sidan är dokumentationspraktiken inbäddad i maktrelationer och sociala konventioner, å

andra sidan möjliggör den också synliggörandet av det oförutsedda i dessa maktrelationer. Det kan bli möjligt att uttrycka vad som är otänkbart, befriande, utsagt, okänt eller absurt. Så med andra ord kan "documentality" tolkas inrymma en möjlig paradox, där dokumentationspraktiken å ena sidan kan bemyndiga och förstärka å andra sidan försvaga och begränsa olika aktörer såsom barn, lärare och föräldrar.

Arbetet med individuella utvecklingsplaner utgör ett exempel på en institutionaliserad bedömningspraktik där värderande dokumentation och utsagor produceras om, av och för individer i och utanför skolan. Även om det inte rör sig om exakt samma typ av planer och dokument kan vi notera att det tycks handla om en transnationell trend och tendens med likartade standardiserande system av dokumentation, kontrakt och redskap för reglering på individnivå. Här följer en exemplifiering av motsvarigheten till IUP i andra länder.

I engelskspråkiga nationer förekommer benämningen IEP Individual Educational Plans/Programmes. Detta är efter vad vi förstår främst en motsvarighet till åtgärdsprogram då det förekommer i texter som rör specialpedagogik (Persson, 2004). IUP och åtgärdsprogram liknar ofta varandra i praktiken och är i flera fall identiska dokument, men med olika rubriker (Asp Onsjö, 2006). Ett annat begrepp som förekommer inom den engelska förskoleverksamheten är Individual diary: "A profile of each child and their progress is kept in their individual diary which is available at all times to the parent/carer" (Nursery Information, 2004, s 7). Walkerdine (1995) tar upp något som hon kallar "rapportkort". Dessa är vanligt förekommande i engelska förskolor och innehåller utvecklingspsykologiska punkter om barnets språk, motorik, sociala och emotionella förmåga. Liknande mallar för barn i förskolan förekommer i Tyskland med beteckningen Entwicklungsschätzung (Bostelmann & Fink, 2003). I Norge används begreppet ILP – Individuelle Laereplaner (Ds 2001:19), eller Individuelle opplæringsplaner. Dessa tycks i likhet med IEP ha en specialpedagogisk bakgrund (Bollingmo & Jörgensen, 2005; Persson, 2004). Den danska motsvarigheten kallas individuella laeseplaner (Persson, 2004). Men det förekommer också lokala



initiativ i Norge med individuella planer för barn i hela klasser i olika skolämnen som norska, matematik och engelska (Thorsen, 2008). I Danmark är elevplaner obligatoriska i alla skolor sedan 2006. I Finlands läroplan för småbarnsfostran föreskrivs individuella planer för alla barn mellan 1–5 år. Motsvarande reglering finns inte för de finska barnen i grundskolan (Alasuutari & Karila, 2009). Den ”framåtreglerande” planen för alla barn (till skillnad från åtgärdsprogram för vissa barn), som en allmän handling, utmärker rörelsen med IUP i Sverige (Vallberg Roth & Månsson, 2008a).

I en avhandling studeras internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan (Pettersson, 2008). Termen skola används genomgående utan bestämning, men åberopade referenser och resonemang orienterar sig åt senare skolår (grund- och gymnasieskola). Daniel Pettersson ser globalisering och internationalisering som förtätade kommunikationsmönster inom vilka idéer och ideologier ges ökad och snabbare spridning.<sup>29</sup> Han konstaterar att internationella standardiserade mätningar drivs och sponsras av internationella samarbetsorganisationer. Utformandet av internationella kunskapsmätningar tjänar som mötesplats mellan forskare och policymakare. Kunskapsbedömningars syften kan dels artikuleras i form av att skapa goda och lojala medborgare som fungerar i internationell konkurrens, dels att nationen ska utveckla möjlighet till tillväxt inom en internationell marknadsekonomi. Vidare uppmärksammas hur lokala eliter och skolpolitiker använder och utnyttjar kunskapsmätningarna för att legitimera eller diskvalificera en förd politik.

Media tycks driva på exponeringen av lokal bedömning i en tid av decentralisering och konkurrens i en genomgripande kunskaps- och marknadsekonomi. Bedömning och dokumentation som drivkraft i och produkt på marknaden – media- och utbildningsmarknaden – är ett framtida mycket intressant forskningsområde. Medieföretag som exempelvis saluför virtuella bedömningsystem, tidningar, TV-, film-,

---

29 Pettersson (2008) poängterar att globalisering är något som det ofta skrivs och talas om men mera sällan empiriskt beläggs i relation till någon specifik frågeställning, vilket kan beskrivas i termer av ”globaliseringens semantik”.

och spelproduktioner, bloggar och sajter som säljer och exponerar berättelser, bilder, rankinglistor, idéer, nyheter, standardiserade mallar, program och ”råd” rörande bedömning och dokumentation utgör navet i denna växande marknad. I olika rankingsystem kategoriseras barn/individer/organisationer/nationer etc. i grovt sett två kategorier: vinnare och förlorare. I en kritik mot internationella bedömnings-system formulerar Sven Sjøberg (2005) kapplöpningen i termer av ”att rädda ’nationens ära’ i en internationell olympiad” (s. 1). Enligt internationella komparativa studier rörande förskolan kan exempelvis Sverige framställas som ett föredöme (Skolverket, 2008a) och utropas som ”Sverige är bäst i världen” (DN, 2008-12-11; UNICEF, 2008, december<sup>30</sup>), medan skolan, som tidigare nämnts, halkat efter i andra rankingsystem. Sverige kan således lite tillspetsat framställas som ”vinnare i förskolegrenen” och ”förlorare i skolgrenen”. Även om bedömningsystemen kan vara oerhört komplexa och ojämförbara är det intressant att själva rankingen får stort genomslag. Marknaden tycks inte främst vara intresserad av komplexa analyser utan driver snarare fram en förenklad framställning som har stort nyhets- och spridningsvärde.

Allt detta kan också relateras till det inledande kapitlet, rörande perspektiv på barndom, i föreliggande kunskapsöversikt. Det är intressant att vissa intentioner och företeelser som skrivs fram i barnkonventionen och barndomsforskningen sammanstrålar och tycks förstärka marknadskrafterna, som exempelvis vikten av barns rätt att synas, höras och mötas.<sup>31</sup>

#### NATIONELL OCH GRÄNSÖVERSKRIDANDE BEDÖMNING

För närvarande pågår en recentralisering som i relation till skolsystemet i Sverige kan exemplifieras med nya bestämmelser om systematiskt kvalitetsarbete som ska dokumenteras. Enligt det nya skollagsförslaget (Ds 2009:25) innebär detta att varje huvudman

---

30 Se: <http://www.unicef.se/nyheter/2008/12/11/sverige-i-topp-i-ny-studie-om-barnomsorgen>

31 Se även debattprogram om *Media-barnen*, som sändes i Sveriges television, Svt den 5/11-2009, del 12 av 18: <http://svtplay.se/t/103450/debatt>

inom skolväsendet, systematiskt och kontinuerligt ska planera, följa upp och utveckla utbildningen. Detta ska även genomföras vid varje förskole- och skolenhet. Ledarskap och ansvar för det förstärkta pedagogiska uppdraget tydliggörs, dels genom införande av förskolechefer, dels genom att förskolläraernas ansvar förstärks. Alla skolor ska upprätta individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen i alla ämnen som de undervisar i från årskurs 1 och på sikt en mer detaljerad betygskala från årskurs 6. Vidare att det inrättats en ny granskningsmyndighet för skolan, Skolinspektionen. Eleven ska ha uppnått 278 mål i grundskolan och skolan ska ha strävat mot ytterligare 299 (SOU 2007:28, s. 124), därtill ska läggas de nya målen för skolår 3 som kom 2009. Utifrån exempel på IUP-mallar i förskolan<sup>32</sup> med drygt 300 till 400 delmål, kan vi också ifrågasätta den vanligt förekommande föreställningen att förskoleverksamheten skulle vara mer ”fri” än skolverksamheten (Vallberg Roth & Månsson, 2008a, 2009).

Styrningen kan, som tidigare nämnts, tolkas bli utvidgad och gränsöverskridande mellan olika sociala rum som skolan och hemmet (exempelvis med skolinnehåll som förs över till hemmen och fostransinnehåll till skolan, att barn och i vissa fall även föräldrar i förskolan och skolan får läxor). Med utgångspunkt i analys av läroplaner och forskning som berör individualisering i skolsammanhang framhäver Monika Vinterek (2006) en förskjutning av fokus från elever som grupp- och samhällsmedlemmar till individer med en ökad *ansvars-individualisering*. Undervisningen och verksamheten sker nu i högre grad också på en privat självreglerande arena (t.ex. i hemmet, på fritiden och via Internet), samtidigt som innehållet blivit alltmer privat, erfarenhetsbaserat och personlighetsorienterat. Vinterek menar att detta medför att resurssvaga elever blir mer utsatta. Det tycks finnas en paradox i det som sker som å ena sidan vetter åt individualisering och heterogena ideal och å andra sidan åt homogenisering och masskontroll. Det finns en retorik som å ena sidan utgår från att mer test, dokumentation och bedömning behöver införas för att i god tid

---

32 Trots att det inte finns några krav på IUP i förskolan är det vanligt att kommunerna beslutat att IUP ska användas även i förskolan (se Skolverket 2008a).

fånga upp och stödja de mest utsatta, å andra sidan är det de resurs-svaga eleverna som tycks bli mest utsatta i det decentraliserade och individualiserade kontroll- och granskningsområdet.

Thomas Ziehe (1993) behandlade redan i början av 1990-talet frågor om identitet kopplade till skola och undervisning. Han framhöll att prestationsprincipen bredde ut sig mer och mer i samhället: ”Man registrerar, mäter, jämför och bedömer” (s. 36). Han menade att det aldrig tidigare testats och bedömts så mycket och betonade även att de prestationer barn och ungdomar förväntades fullgöra i skolan ofta inte hade någon anknytning till deras livssituation och att man levde under press att ständigt behöva kvalificera sig. Ziehe poängterade att denna ”prestationsprincip” ledde till att den sociala och psykiska press individen levde under växte. Detta mönster tycks ha tilltagit för de yngre barnen i Sverige under de senaste 15 åren. Skolan, betygen och de tilltagande kraven på barnen både i och utanför skolan är enligt många orsaken till ökad stress. Enligt Barnombudsmannen (BO, 2007:04) har den psykiska hälsan bland unga försämrats sedan mitten på 1900-talet. Detta är paradoxalt med tanke på att levnadsstandarden ökat under samma period. Barnombudsmannen menar att orsaken till försämringen kan kopplas till individualiseringen i skola och samhälle. Denna har medfört större möjligheter men också ökade krav på det enskilda barnet.

## Fokus på självbedömning, ”jagskrifter” och biografier

... barn idag synliggörs, bedöms och beskrivs som individer på ett mer genomgripande sätt än någonsin tidigare. I utvecklingssamtal efter utvecklingssamtal lär sig varje barn idag att från tidig ålder rikta den ”diagnostiska” blicken mot sig självt och självt bedöma sina starka och svaga sidor. (Nordin-Hultman, 2004, s. 178)

Barnen växer upp och konstruerar sin identitet i ett raster av måttstockar, bedömningar och självvärderingar i förtätade kommunikationsmönster. Av Sveriges 10–12-åringar har majoriteten mobiltelefoner (Barnombudsmannen, 2007:04) och de flesta har

tillgång till Internet som används för kommunikation och dokumentation i vardagslivet. Margareta Öhman (2009) menar att barn oavbrutet är involverade i en kommunikation där de både ”hissar” och ”dissar” varandra, det vill säga både uppmuntrar och bekräftar varandra likaväl som de sänker och kränker varandra. Det kan vidare handla om att bedöma, kommunicera och köpa sig vänskap, tillhörighet eller en stund i centrum genom olika elektroniska kanaler eller symbolgåvor som medför placering på rankinglistor, förstärkt eller försvagad position i kamratgruppen och exponering i olika Communitys (nätgemenskaper) och biografier.<sup>33</sup> Privata och känsliga data flyter ut på nätet och våra liv blir genomskinliga. Telefonen kan övervaka dina rörelser (mobil tracking) iPod:en kan registrera din musiksmak (data mining), vännerna lägger ditt liv på nätet och varje klick med musen sätter spår som kan teckna en detaljerad bild av vilka vi är. Samtidigt håller vår syn på vad som är offentligt och privat på att förändras. Kommer våra barn att se anonymitet som något omöjligt eller oförståeligt? (se t.ex. Brin, 2006). Allt detta kan sammantaget tyda på en ökad exponering, kategorisering och reglering av barn och barndom, vilket är ett relativt outforskat område.

Vardagen i förskola och skola har sannolikt alltid varit inbäddad i mer eller mindre medvetna bedömningar av olika slag (se också avsnitt om observation i detta kapitel). Det som kan tolkas vara kännetecknande för vår samtid tycks snarast vara kombinationen av att olika typer av dokumentation och bedömning (både formaliserad/ icke-formaliserad och bakåtblickande/framåtblickande) dels växer fram och glider längre ner i åldrarna, dels konstrueras och sprids snabbare i förtätade kommunikationsmönster. Med förtätad kommunikation (jfr Petterson, 2008) avses att bedömning överförs och sprids av olika aktörer via samtal, samspel och dokumentation i både elektronisk och icke-elektronisk form.

---

33 Se också bedömningar och dokumentation av barn i olika tv-program och spel i avsnitt om populärkultur, massmedia och informationsteknologi i barndomskapitlet (av Angerd Eilard).

Individen som grundenhet (Beck & Beck-Gersheim, 2001; Giddens, 1997) i en samhällsordning som i allt högre grad vilar på att individer själva ska ta ansvar (Gerrevall, 2009), leder till fokus på olika typer av individ- och självbedömningar och individrelaterad dokumentation i olika kontexter. Exempelvis kan IUP som en ”jag-i-världen-läroplan” (Vallberg Roth, 2001) tolkas ligga väl i linje med tidens olika ”jagskrifter” och en ökad exponering på Internet i form av biografier i dagboksform på olika bloggar och sajter.

Foucault beskriver bland annat jagskriften som ett sätt ”att leva inför den andres blick utan att ha något att dölja (Foucault, 2008, s. 232). Foucault tar också upp brevskrivande och korrespondens som exempel på jagskrifter. Detta att nätverka, att hävda sin röst, att synas och vara någon, tycks vara en anledning till att i olika former lägga ut bild, ljud och text om sig själv, sin familj, eller andra mer eller mindre närstående på Internet. Denna dokumentation strävar kanske inte alltid efter att vara i samklang med den andres blick. Det tonar delvis fram ett ”idealt jag” som inte alltid har en bestämd mottagare (jfr Granath, 2008 nedan).

De som skriver på dagböcker på nätet kanske gör det för att hävda sin röst i det enorma massmediala brus vi sköljs över numera. Ett annat skäl kan vara att man vill vara ”någon”, att ta sig ur den anonymitetens grå massa? 15 minutes of Fame? Annica Tigers Blog, 6 februari 2006, Dagbok på nätet. Elektroniskt tillgänglig 2008-12-16:  
[http://www.tiger.se/blog/archives/2006/02/dagbok\\_p\\_naetet.html](http://www.tiger.se/blog/archives/2006/02/dagbok_p_naetet.html)

Forskning rörande individuella utvecklingsplaner visar en tydlig självreglerande och självvärderande tendens (Vallberg Roth & Månsson, 2008a, 2008b). Men till skillnad från jagskriften som Foucault belyser (2008) är visionen och en del formuleringar i IUP:n också framåtblickande. Foucault kopplar jagskriften till en sinnesinriktning som befriar själen från oron inför den ovissa framtiden och styr den mot begründanden över det förflutna. På detta område rörande jagskrift, självbedömning och vår tids dokumentation och kommunikation behövs mer forskning.

Carl Martin Allwood och Anna-Carin Jonsson (2001) argumenterar för att skolan bör ge mer uppmärksamhet åt elevernas självvärderande, metakognitiva processer. De menar att forskningen visat att nyttan av realistiska metakognitiva bedömningar i lärandesituationer är stort. Vidare påpekar de att den moderna pedagogiken och läroplanen förutsätter metakognitiva färdigheter.

Sammanfattningsvis kan sägas att metakognition handlar om den kunskap individen har om sin kunskap och om sig själv och andra som kunskapshanterare samt individens förmåga att tillämpa dessa kunskaper (a.a. s. 79).

Författarna menar att skolan kan uppmärksamma metakognition antingen direkt genom undervisning eller indirekt genom att inkludera utvärderingsmoment som avser metakognitiva värderingar i hem- och skrivuppgifter.

I skriften *Vi värderar kvalitet – om självvärdering och lärarnas utvecklingsarbete* (Läraryrket/Lärarnas riksförbund, 2005) finns internationella utblickar som framhåller att självvärdering blivit ett allt viktigare instrument för att utveckla skolan i flera europeiska länder. Efter tio års inspektioner i England och Wales dras slutsatsen att externa inspektörer främst bör utvärdera skolornas självvärderingsarbete, deras beskrivningar av problem och redovisningar av lyckade processer, goda resultat och utvecklingsplaner. Den ökade inspektionssatsningen, samt lanseringen och lovorden för självvärdering är intressant att studera. Externa utvärderingar/inspektioner och interna självvärderingar på olika nivåer är ett område som behöver problematiseras i vidare forskning.

I en artikel med titeln *Självbedöma, bedöma eller döma?: Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan* vill Joanna Giota (2006) varna för vad som kan gå fel för undervisningen, rättssäkerheten och eleven som blir bedömd. Hon diskuterar samstämmigheten mellan elevernas och lärarnas bedömningar av motivation och kompetens inom olika ämnesområden. Skillnaderna tycks vara extra markanta när det gäller de sociala färdigheterna relaterat till kön. Utifrån ett lärarperspektiv uppfattas pojkar ha starkare behov av att

utmana lärarens auktoritet, medan flickor är mer uppgiftsorienterade, hjälpsamma och samarbetsvilliga. Giota kommenterar betydelsen av transparens och kommunikation när det gäller målformulering och kriterier för bedömning. Hon drar slutsatsen att bedömning alltid sker utifrån ett urval av kunnande i relation till vissa utvalda kriterier, vilket innebär att det finns vissa områden som inte blir föremål för bedömning. Otydliga kriterier lämnar utrymme för personliga intressen och värdering av elevernas personlighet. Det är viktigt att kunna föreställa sig vilka konsekvenser bedömningarna får för eleverna i deras liv i skola och samhälle. Det gäller att kritiskt reflektera över syftet med bedömningarna och begränsningarna hos bedömningsinstrumenten, samt att stödja elevernas lärande, så att de får tilltro till sin förmåga och inte döma dem.

Eva Österlind (2005) har i sin forskning riktat särskilt intresse mot skolarbetets organisering relaterat till elevernas sociala bakgrund. Hon diskuterar eget arbete och egen planering ur elevsynpunkt (årskurs 4–6) och konstaterar att det finns olika inställning hos olika barn, allt från positiv (frihetlig) till oreflekterad och motvillig inställning. Inställningen är relaterad till elevernas sociala bakgrund så att barn i resursstarka familjer är positivt inställda till eget arbete och planering, medan barn i resurssvaga familjer är motvilligt inställda. Österlind påpekar att den ökade valfriheten i skolan samtidigt ökar bakgrundsinflytandet och eleverna agerar då ofta i enlighet med sin medhavda habitus. När individen själv ska välja, väljer den oftast efter inlagrade mönster (jfr Vallberg Roth & Månsson, 2006). En intressant fråga i relation till detta resultat är hur bedömning och självbedömning är relaterad till social bakgrund. Mia Maria Rosenqvist (2005) har studerat eget arbete och planering i åldersblandade grupper bestående av barn mellan fyra och nio år. Till eget arbete hörde också barnens dokumentation. Hon konstaterar att de yngstas eget arbete bestod i att följa uppgifter i en planeringsbok och välja vad de ville göra. Ibland kunde och ville barnen inte välja aktivitet. Rosenqvist påpekar att eget arbete inte passar alla barn.

Fenomenet med biografier som utbildningsstyrning (Biography as Education Governance) diskuteras i en artikel av Joakim Lindgren



(2007). Biografi är ett begrepp som kan avse en individs livsberättelse. Som teknik i skolan uppmuntrar den elever till att fortlöpande utvärdera sig själv, vem eleven är och vad eleven blivit. Det vill säga i mycket en typ av jagskrifter (exempelvis i portfolioform, loggböcker, utvärderingar) och bloggar (elev, lärar-, skolledar-, föräldrabloggar) som är genomsyrate av bedömningar. Lindgren belyser det växande intresset i svenska skolor att konstruera, analysera, utvärdera och kontrollera individuell progression och social integration genom att använda *elevbiografiska register*. Han argumenterar för att tendensen – att involvera biografier som en form av styrning – “can be seen as a revision of early 20th century biographical research by the Chicago School of Sociology” (s. 1). Författaren konstaterar att denna nya styrning, ofta framställd som progressiv, medför social kontroll, betonar individuellt ansvarstagande och inte minst, skapar nya former av social exkludering. I processen att skriva fram och dokumentera elever kan läraren bli involverad i konstruktionen av en ”problem-elev” (jfr Andréasson, 2007).

I avhandlingen *Milda makter!* undersöker Gunilla Granath (2008) obligatoriska utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerande tekniker. Teoretiskt är hon bland annat inspirerad av Foucault. I ett etnografiskt närmande studerar hon tolv utvecklingssamtal från skolår 6 och loggböcker skrivna av femtonåringar från två olika skolor. Granath kommer fram till att både utvecklingssamtal och loggböcker formar ”skoljag” på tydligt normerande sätt. I loggboken framträder ett ”idealt jag” medan utvecklingssamtalet i större utsträckning utfaller i ett ”korrigerat jag”. Inom den milda maktens praktik iscensätts disciplinering via samspel, samtal och förhandling. Studien belyser äldre elever men kan i viss utsträckning tolkas ha bäring och indikera behov av vidare forskning också rörande yngre barn.

Sammantaget belyser detta avsnitt en ökad spridning och tilltro till självbedömning och intern bedömning på olika nivåer i relation till extern utvärdering/inspektion. Behovet av att problematisera ”självbedömningsområdet” berörs. Ytterst framträder relationen mellan ”bedömda och dokumenterade barn” (barn som objekt) och ”(själv)bedömande och dokumenterande barn” (barn som subjekt och aktörer).

## Bedömning och dokumentation i förskola och grundskola

Bedömning är ett viktigt fenomen i våra liv. Vi blir ofta bedömda och det är särskilt i skolan som vi utsätts för ständig bedömning. (Pettersson, 2005, s 31)

Här inleder vi med avsnitt som ger redskap och perspektiv för den efterföljande genomgången av forskning som rör bedömning och pedagogisk dokumentation i förskola och grundskola.

### Bedömning och dokumentation i läroplansteoretiskt perspektiv

Läroplansarbete kan betraktas utifrån olika infallsvinklar. Exempelvis kan intentionerna i en läroplan – vad som står i läroplansdokumentet (Intended curriculum) vara i fokus. En annan infallsvinkel rör den verkställda läroplanen (Implemented curriculum), med andra ord läroplanen i praktiken, vad lärare och elever konkret gör under aktiviteter, lektioner, etc. Vidare kan den utvärderade läroplanen stå i centrum (Assessed curriculum). Denna kan röra resultat som går att utläsa genom olika typer av utvärderingar, bedömningar och prov/test. Därtill kan den uppnådda och upplevda läroplanen fokuseras (Achieved curriculum), det vill säga vad eleven faktiskt har upplevt och lärt sig (Gundem, 1997). I det här sammanhanget är det den utvärderade läroplanen (Assessed curriculum) som hamnar i blickfånget och som tycks ha fått ökad betydelse i vår samtid.

Ulf P Lundgren (2006) framhäver betydelsen av ökat fokus på bedömning och testning i ett så kallat globaliserat konkurrensinriktat samhälle. I det decentraliserade utbildningssystemet blir kontroll av resultat i den lokala skolpraktiken allt viktigare för att upprätthålla en nationell likvärdighet och standard. När resultat och prestationer blir mer synliga och tillgängliga ökar medias intresse. Den nya mediala och informationstekniska exponeringen ökar trycket på politiker och utbildningsväsende. Lundgren anför att den dominerande kraften nu ligger i den globala konkurrensen mellan nationer, genom

internationella testssystem som exempelvis PISA<sup>34</sup>, PIRLS<sup>35</sup> och ICCS<sup>36</sup>.

Eva Forsberg och Christian Lundahl (2006) konstaterar också i sin artikel *Kunskapsbedömningar som styrmedia* att kunskapsbedömningar är en fråga i tiden som har en central plats i utbildningssystemet. Författarna diskuterar hur kunskapsbedömningar alltmer har kommit att fungera som styrmedia och ”meddelandesystem” i samhället och utbildningsväsendet. Därigenom kan de både anses ha en sorterande, normerande, samordnande och frigörande funktion. Forsberg och Lundahl menar att det finns en stor brist på forskning om vad kunskapsbedömningar är i skolpraktiken, vad de fyller för funktion i skoldagen. Författarna frågar sig om ökad kontroll av skolors resultat är ett effektivt styrmedel. Hur kan vi förstå relationen mellan läroplaner och bedömningskulturer och konsekvenserna av kunskapsbedömningar på olika nivåer i det decentraliserade utbildningssystemet?

Christian Lundahl (2006) har studerat kunskapsbedömning utifrån ett läroplansteoretiskt och historiskt perspektiv med inriktning på hur lärarkåren har betraktat och utvecklat kunskapsbedömningen, i förhållande till statens behov av att bedöma eleverna och kontrollera skolan. Han utgår från kunskapsbedömningar som en del av skolans läroplan med inriktning på senare skolår. Kunskapsbedömning

---

34 PISA (Programme for International Student Assessment) är ett OECD-projekt som syftar till att undersöka i vilken grad respektive lands utbildningssystem bidrar till att femtonåriga elever, som snart kommer att ha avslutat den obligatoriska skolan, är rustade att möta framtiden. Genom olika prov undersöks elevernas förmågor inom tre kunskapsområden: matematik, naturvetenskap och läsförståelse (se <http://www.skolverket.se/sb/d/254>)

35 PIRLS (Progress in Reading Literacy Study) är en internationell studie av läsförmågan hos elever i årskurs 4. PIRLS är en studie som organiseras av IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) och i Sverige genomförs den av Skolverket i samarbete med forskare från Uppsala universitet (se <http://www.skolverket.se/sb/d/253/a/366>)

36 ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) undersöker kunskaper, attityder och engagemang i medborgar- och samhällsfrågor hos åttonde- och niondeklassare runt om i världen. (se <http://www.skolverket.se/sb/d/1890>)

definieras övergripande som ”de praktiker i vilka olika tekniker används för att producera utsagor om individers begåvningsmässiga förutsättningar och/eller om deras lärande i skolan” (s. 6). Lundahl framhåller betydelsen av att rikta intresset mot de olika aktörer som bedömer och hur bedömningar bidrar till att legitimera olika identiteter och positioner.

Enligt Skolverkets utvärdering av förskolan 2008 påverkar läroplanstraditionen bedömningen i olika länders förskolor. Två olika läroplanstraditioner kan urskiljas, en som tenderar att introducera skolliknande innehåll och metoder i förskolan och som baseras på tydliga kunskapsmål och tester av på förhand givna kunskaper och färdigheter. Denna tradition återfinns bland annat i Australien, Canada, Frankrike, Irland, Holland, Storbritannien och USA. Den andra läroplanstraditionen kan betecknas som en Edu-Caremodell med stark tilltro till att förskolans pedagogik kan influera de första skolåren. Denna läroplanstradition har sitt fäste företrädesvis i Norden och Centraleuropa (Skolverket, 2008; OECD, 2006). Reggio Emiliainspirerad dokumentation framstår som en relativt oproblematiserad ”norm” i den senare läroplanstraditionen. I sammanhanget förekommer i princip ingen distanserad kritisk reflektion över den pedagogiska dokumentationen (se vidare avsnittet ”Från observation till pedagogisk dokumentation i förskolan”). Vi kan konstatera att den senare tidens ökade dokumentation och testande av barnen i förskolan indikerar en tendens till kursändring från EduCare-modellen till den ”skolorienterade” läroplanstraditionen, eller möjligen en blandning av de olika läroplanstraditionerna.

I Skolverkets rapport (2008) hänvisas till OECD-studien ”Starting Strong II” (2006) som ”konstaterar att de flesta länder i dag undviker att testa yngre barn” (s. 101). Intressant i sammanhanget är att lokala kommun- och skolledare i Sverige (SvD, 2008-11-10) kritiserat Skolverkets utvärdering och argumenterar för mer kunskapskontroller av förskolebarn med hänvisning till läroplanen för förskolan. Lindberg (2007) menar i en hänvisning till Elfström (2004) att läroplanen för förskolan har bidragit till att individuella utvecklingsplaner har införts genom att lärarna uppfattade ett krav på dokumentation.

Internationella undersökningar, riktlinjer för verksamhetens innehåll och hänvisningar till läroplanen, kan således tas till intäkt för argument i olika riktningar, både för ökat och minskat kunskapstestande och dokumenterande i förskolan. Liknande synsätt, debatt<sup>37</sup> och utspel på olika nivåer, med- och motkrafter i media, är ett intressant framtida forskningsområde (se t.ex. Pettersson, 2008).

### **Bedömningens didaktik**

Bedömning kan, som tidigare nämnts, ses som en del av läroplansarbetet och studeras utifrån frågorna vad, hur och varför (se också kapitel om didaktik av Nanny Hartsmar och Karin Jönsson) – med andra ord något av bedömningens didaktik. Frågor som då blir aktuella rör sig om bedömningens funktion, syfte och legitimering. Varför ska man egentligen bedöma? Det kan exempelvis motiveras med att bedömningen ger information, grund för återkoppling, motivation, kontroll och sortering. En annan didaktisk fråga rör vad som ska bedömas – objektet? Ska produkt eller process fokuseras, ska ett ämnesrelaterat eller ämnesöverskridande innehåll bedömas, ska samspel eller självständigt arbete vara i centrum, ska det vara minneskunskaper eller fantasi, uppfinningsrikedom och kritisk förmåga som bedöms? Hur ska sen bedömningen ske? Via vilka redskap, arbetsformer och uttrycksformer ska bedömningen genomföras? Här kan det exempelvis röra sig om standardiserade prov och diagnos-

---

37 Skolverket förtydligar i debattartikel i DN om kunskapskontroller i förskolan (2008-12-23): ”I det förord som regeringen skrev till läroplanen då den infördes står det klart och tydligt att i förskolan är det inte det enskilda barnets resultat som ska utvärderas. Det slås även fast i de allmänna råden för kvalitet i förskolan, vars syfte är att förtydliga nationella krav och mål. Förskolans läroplan innehåller heller inga mål eller fastlagda nivåer för vad barn ska ha uppnått vid en viss ålder. Anledningarna till detta är, förutom att barn i åldern 1–5 år utvecklas i olika takt, att förskolan är en frivillig verksamhet, att barn börjar i förskolan vid olika åldrar och vistas i förskolan olika länge om dagarna.”  
<http://www.skolverket.se/sb/d/207/a/14468;jsessionid=3C7039516E21ABB94D71E71B1EE06035>

tiska material, olika typer av dokumentation i form av observation, frågeformulär, loggböcker och portfolio (Imsen, 1999).

Andra frågor som kan inordnas i bedömningens didaktik rör vem, när och var? Vem ska göra bedömningen av vem, och för vem? Ska eleverna exempelvis bedöma sig själva, varandra eller bli bedömda av lärare, rektorer, inspektörer eller föräldrar? Eller är det så att lärarna och skolan ska bli bedömda av eleverna och föräldrarna? Var och när ska bedömningen ske? Ska den genomföras i skola eller under fritid, inne, ute, före, under eller efter aktiviteterna etc.? (Imsen, 1999). I sammanhanget kan även begreppen summativ och formativ evaluering anföras med hänvisning till Michael Scriven (1969) som först lanserade begreppsparet. Formativ bedömning är en värdering av det som sker under lärandeförloppet, inkluderat det icke planerade. Summativ bedömning är en värdering av det som eleven till slut har lärt sig, vid kursens, aktivitetens eller undervisningens avslutning. Anders Jönsson (2008) visar i sin avhandling, om autentisk bedömning i lärarutbildningen, hur formativa och summativa bedömningssyften kan samexistera inom ramen för samma bedömning. Här kan kort nämnas att Viveca Lindberg (2005) översiktligt kommer fram till att forskningen i Sverige domineras av en tydlig inriktning på summativa bedömningar som underlag för nationella och internationella jämförelser. Hon menar att den skiljer sig från England och USA där det främst förekommer forskning om formativa bedömningar, vilka syftar till att stödja lärandeprocesser i skolarbetet. Lindberg efterlyser framför allt forskning med inriktning på formativ bedömning (2007).

### **Betyg och bedömning**

Viveca Lindberg (2005) har belyst svensk forskning om bedömning under perioden 1990–2005. Hon har avgränsat sin översikt till bedömningar och betyg inom det svenska utbildningssystemet, det vill säga kunskapsbedömningar från förskola till högskola. Här konstateras att fältet domineras av forskning som är inriktad på bedömning av äldre barn och unga. Det är vanligt att nya och gamla former av bedömning förekommer parallellt i verksamheter, antingen som skillnader inom en skola/kommun eller som skillnader mellan

kommuner/skolor. Vidare berör Lindberg förändringen av bedömning inom förskolan som rör sig om en förskjutning från utvecklingspsykologiskt grundade bedömningar till mer skolrelaterade. Från att förskolebarnen blivit jämförda mot modeller som beskrivit det ”normala” barnet inom olika utvecklingsområden och åldrar fokuseras nu alltmer färdigheter som är skolrelaterade. Men också här visas exempel (i form av checklistor) på att det gamla och nya förekommer parallellt.

En tillbakablick över forskningen kring pedagogisk bedömning belyses av Gunilla Svingby och Sofia Svingby (2001). De ser en glidning från ett tydligt fokus på bedömning av elevers prestationer vid ett bestämt tillfälle (provets validitet och reliabilitet i centrum) till bedömning som en integrerad del i undervisningen. Bedömningskulturen kan sägas ha bytt paradig från en psykometrisk position som söker efter individuella skillnader till en klassrumsbaserad position som innehåller återkoppling till bedömningssituationen, undervisningen och den studerande baserad på lärarens bedömning. Därur glider fokus till elevernas egen medverkan i bedömningen av sin egen och kamraternas läroprocesser samt ett förnyat intresse för bedömning som samhällelig maktutövning. Kriterier för bedömning blir mer explicita samtidigt som bedömningen blir gruppcentrerad och kamratrelaterad. Forskarna hävdar att såväl lärarnas som elevernas bedömningsfärdigheter då behöver utvecklas. Observations- och dokumentationsarbetet eskalerar som underlag för olika typer av bedömning.

Idag finns det en stor tilltro till att olika typer av bedömning ska hjälpa lärarna att förbättra verksamheten och stödja elevernas lärande. Samtidigt är bedömningen alltmer en viktig del av styrningen av skolan. Lärarnas bedömningar ska tillsammans med nationella kunskapsmätningar dels ge stöd åt elevernas lärande, dels ligga till grund för likvärdiga betyg och skolornas kvalitetsgranskning. Vidare kan de också utgöra en grund för elevers och vårdnadshavares skolval. Helena Korp (2007) lyfter speciellt fram Dylan Williams bidrag. Han visar empiriska belägg för att elever som får återkoppling av mer kvalitativ och framåtsyftande karaktär blir bättre beredda till vidare

ansträngning och utveckling än elever som bara får sifferomdömen eller beröm.

Det finns inte så mycket forskning rörande bedömning i grundskolans tidiga år. Ett undantag är Maj Törnqvalls (2001) har i sin licavhandling *Uppfattningar och upplevelser av bedömning i grundskolan* där hon intervjuat 45 elever från årskurs 1–9 och kompletterat detta via en enkät med lärarperspektiv på bedömning. Studien visar att eleverna uppfattar att bedömning görs för andra än dem själva, exempelvis i för läraren kontrollerande syfte eller för att informera föräldrarna. Vidare framgår att de yngre eleverna huvudsakligen menar att de bedöms i samband med prov, medan de äldre är medvetna om att de bedöms även i andra sammanhang. Att lärarna bedömer ansvarstagande, ordentlighet och intresse förefaller eleverna vara omedvetna om. Lärarnas viktigaste bedömningsunderlag utgjordes av skriftliga prov och arbetet med läroboken.

### **Läxor som bedömningspraktik**

I en studie av Westlund (2004) framförde eleverna att de tyckte att läxor tog alldeles för mycket av den fria tiden. De uppgav att de hade läxor varje dag, många även över lördagar och söndagar. Vidare kom Westlund fram till att många elever såg skolan som en viktig social arena, dit man gick för att umgås. Skolarbete kunde man lika gärna göra hemma. Om det är så att tiden i skolan går åt till annat, om lärarna måste ägna så mycket tid åt livskunskap så att det i förlängningen blir föräldrarna som undervisar i matematik, då är det något fel, säger hon (Westlund, 2004). I *Läxan en svår fångad företeelse* hänvisar Westlund (2007) till att eleverna har ett faktiskt eget ansvar för sina studier, enligt Lpo 94. Westlund diskuterar läxor som möjlighet eller brist. Vuxna kan se pedagogiska vinster då läxan lär eleverna att planera och ta ansvar. ”Yngre elever ser ingen koppling mellan läxor och ansvarstagande och planeringsförmåga” (s. 82). Lärarna upplever ett oerhört tungt ansvar för att få eleverna att klara av målen. Westlund framhåller att pedagogerna är den näst sista utposten för att garantera att målen uppnås och eleverna är den sista. Därför hamnar det faktiska ansvaret till stor del på eleverna som ska



utföra sina läxor (Westlund, 2007). Läxor kan med andra ord tolkas som en självdisciplinerande styrningsteknologi där barns egenansvar betonas och blir framträdande.

Leo och Pettersson (2005) belyser läxor som en oreglerad bedömningspraktik i skolår fyra till åtta. Studien visar att det ofta saknas en dialog mellan lärare, elev och föräldrar om läxornas funktion och syfte och framför allt saknas forskning om aktörerna som är involverade i läxarbetet och hur läxor påverkar relationerna dem emellan. Några år tidigare konstaterar Jan-Olof Hellsten (1997) att läxor är ett dominerande inslag i elevers arbetsmiljö som i hög grad påverkar deras fritid. Detta till trots nämns läxor nästan inte alls i pedagogisk litteratur och när den behandlas problematiseras den inte samtidigt som den värderas högt.

Maria de Carvalho (2001) problematiserar relationen hem-skola och beskriver detta som relationer av makt där många familjer är maktlösa. Hon menar att föräldrars ojämlika förutsättningar att stödja barnets lärande och skolarbete bidrar till ökade utbildningsklyftor och ojämlikhet. Hon menar att hemmet inte är någon utbildningsinstitution och de Carvalho ifrågasätter utbildningspolitiken och skolans intrång och självskrivna rätt att beslagta tid i hem och familjeliv. I detta ljus blir frågan huruvida läxor som oreglerad bedömningspraktik, i motsats till uttryckta intentioner, riskerar att bidra till ökade utbildningsklyftor. Österlind (2001) framhåller att läxor, liksom eget arbete, förstärker social snedfördelning genom föräldrars skiftande förutsättningar att ge barnen stöd i läxarbetet.

I en avhandling om engagerat föräldraskap belyser Lucas Forsberg (2009) barnfamiljers vardagsliv. Han har studerat hur 16 svenska medelklassföräldrar förstår och utformar sitt föräldraskap i vardagen. Forsberg konstaterar att läxläsning är den dagliga syssla som orsakar mest konflikter mellan föräldrar och barn.

Laid Bouakaz och Sven Persson (2007) diskuterar frågan om inflytande och läxhjälp i skolkompletterande stödaktiviteter för barn till föräldrar med minoritetsbakgrund. Föräldrarna upplever en svårighet i att lära barnet göra läxan på det sätt som läraren vill att det ska utföras. I artikeln beskrivs en kompletterande skolaktivitet som dels kan

hjälpa till med läxan, dels stärka barnens modersmål och vara en plats där de kan känna sig stolta över sin kultur och sitt ursprung.

I en studie av individuella utvecklingsplaner framkommer att bedömningar, värderande utsagor och framåtblickande mål rörande läxor och läxarbete förekommer i många planer. Några exempel:

Jobba hårt med läs- och skrivläxa samt eng-läxa. Vara noggrann med texter och lägga extra mkt tid på eng-läxan. Dan ska läsa minst 2 böcker innan jul.

Erik måste börja räkna hemma också. Ett minimikrav är att han gör läxorna varje vecka

Göra läxan hemma utan att bli sur (Vallberg Roth & Månsson, 2008b)

Det är intressant att det i den samtida bedömningsdebatten rörande förskolebarn framgått att läxor också ges till vårdnadshavare och barn i förskolan. ”Föräldrarna får hemläxor, som nattsageläsning för barn som är ’sena’ med språket, eller skogspromenader för dem som ligger ’efter’ i den motoriska utvecklingen” (GP, 2008-10-26). Vidare framgår att läxhjälp erbjuds i anslutning till fritids- och idrottsutövande och av privata konsulter<sup>38</sup>. Läxor som bedömningspraktik är med andra ord ett viktigt framtida forskningsområde både relaterat till förskola, skola, hem (från kärnfamilj till nätverksfamilj, etniska blandfamiljer etc. se inledande kapitel), fritid (t.ex. föreningsliv, fritidshem och kompletterande skolaktiviteter) och marknad.

Skolverket (2009b) konstaterar i en kunskapsöversikt att orsakerna till försämrade skolresultat idag jämfört med tidigt 1990-tal bl. a kan förklaras utifrån ökad *individualisering* med en förändrad elev- och lärarroll (mer eget arbete och mindre lärarledd undervisning, vilket gör att stödet hemifrån blivit allt viktigare). Sammantaget har den

---

38 Nätcoacher ger läxhjälp – studenter online hjälper yngre elever med läxor (se Lärarnas tidning, nätupplaga, 2008-05-08: <http://www.lararnastidning.net/>) – Privat läxhjälp, pluggmentorer för 325 kronor i timmen? (se Vi föräldrar; Junior, 2008, nr 3–4, ss 40–43). Handbollsklubb erbjuder läxhjälp i anslutning till träning, se s 24: [http://www.lugihandboll.se/website1/sd\\_page/49/vinroda\\_principer.pdf](http://www.lugihandboll.se/website1/sd_page/49/vinroda_principer.pdf),

sociala bakgrunden fått ökad betydelse. Effekterna av förändringarna är att skolan blivit allt mindre likvärdig. Stöd från hemmet har fått större betydelse eftersom skolan blivit sämre på att kompensera för elevernas olika förutsättningar och sociala bakgrund. I sammanhanget blir det viktigt att beforska barn föräldrar och lärare i en förtätad bedömnings- och dokumentationspraktik.<sup>39</sup>

### **Pedagogisk dokumentation i förskolan**

Hillevi Lenz Taguchi (2000) framhåller i sin avhandling *Emancipation och motstånd: Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan* att observationer och dokumentation av barn har använts i Sverige under hela 1900-talet med olika syften. Författaren menar att observation och dokumentation idag främst används för att utvärdera pedagogisk praktik och för att synliggöra barns kompetenser och lärandeprocesser. Pedagogisk dokumentation beskrivs som ett kollektivt arbetsverktyg som bygger på ett gemensamt reflektionsarbete. Författaren prövar huruvida ”pedagogisk dokumentation kan förstås som ett sätt för barn och pedagoger att ’ta makten’ över sitt lärande och sin praktik” (baksidestext). Lenz Taguchi försöker via en etnografisk studie söka förstå hur dokumentationsarbete i förskolan kan användas i kontinuerligt förändringsarbete. Vidare är hennes ambition dels att kritiskt granska observations- och dokumentationsarbetet i förskolan, dels det egna forskningsarbetet, samt i kooperativa läroprocesser pröva möjligheterna med en feministisk poststrukturell analys. Hon framhåller att det som en följd av en långtgående decentralisering blev ett ökat intresse för olika former av observations- och dokumentationsformer som underlag för utvärdering under 1990-talet. En vanlig dokumentationsform som infördes under 1980-talet var en pärm för varje barn som kunde benämnas ”Min bok” eller ”Boken om Mig”. Därefter beskriver Lenz Taguchi dels den

---

39 Projektet *Barn i förtätad dokumentations- och bedömningspraktik – föräldrars och lärares perspektiv* pågår inom ramen för projektet *Mångkontextuell barndom – Skola, fritid, familj i förändring och gränsöverskridande*, Vetenskapsrådet, (UVK) som finansierar och professor Ingegerd Tallberg Broman som vetenskaplig ledare: [www.mangkontextuellbarndom.se](http://www.mangkontextuellbarndom.se)

utvecklingspedagogiska, dels den Reggio Emiliainspirerade dokumentationen i avhandlingen. Författaren ser ett skifte under hela perioden från en yttre normaliserande blick till en introspektiv självkontroll. Det har skett en förändring från makt och styrning i det statligt centraliserade samhället till ”kontroll som produceras av det individuella subjektet och utövas som självdisciplinära processer baserade på föreställningar om ’självförverkligande’ och ’frigörandet av det individuella subjektet’” (ss. 116–117).

Karin Alnervik (2007) diskuterar frågan om att utveckla pedagogisk dokumentation med hjälp av handledning. Hon belyser också Reggio Emilia som en filosofi och förebild från vilken människor från hela världen hämtat inspiration i arbetet med pedagogisk dokumentation. Här berörs Howard Gardner (2006) som framhäver att den dokumentation som framställs i Reggio Emilia synliggör lärandet där pedagogerna har ett starkt visuellt intresse. Vidare menar Alnervik att förskolan haft svårt att utveckla arbetet med pedagogisk dokumentation delvis beroende på att ”Dokumentation förknippas med barnobservationer som idag ofta utvecklas till IUP (individuella utvecklingsplaner). Utvecklingstänkandet genomsyrar teorier och praktiker kring barn och är så självklart att det kan vara svårt för förskolepersonal att upptäcka detta själva” (s. 280). Därefter går Alnervik in på hur handledning kan hjälpa personalen att utveckla dokumentation till pedagogisk dokumentation. Det handlar om att komma närmare barnen och reflektera inte bara över barns utan också vuxnas läroprocesser, att utforma ett stöd för vuxna rörande barns lärande och dialogen med kollegor.

Andra referenser som berör dokumentation är exempelvis Christina Wehner-Godées bok (2000) *Att fånga lärandet: Pedagogisk dokumentation med hjälp av olika medier*. Författaren poängterar att bedömningar är oundvikliga och kan ge oss fantastisk utvecklingshjälp. Vidare beskrivs Reggio Emiliainspirerad dokumentation, bland annat så kallad spaltdokumentation, som innehållsrik och meningsfull. Ann Åberg och Lenz Taguchi (2005) har skrivit boken *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. I boken beskrivs hur den pedagogiska praktiken i förskolan kan utvecklas

genom Reggio Emiliainspirerad dokumentation. Författarna väver samman konkret vardagsarbete med ett teoretiskt tänkande. I skriften *Varför pedagogisk dokumentation?* beskriver Lenz Taguchi (1997) pedagogisk dokumentation som ett värdefullt arbetsverktyg. Bakgrunden till synsättet bygger på mångåriga erfarenheter i den norditalienska staden Reggio Emiliias kommunala barnomsorg. Författaren menar att pedagogisk dokumentation är ett verktyg som kan förändra såväl det pedagogiska förhållningssättet som den pedagogiska praktiken. Lenz Taguchi förespråkar ett konstruktionistiskt synsätt på kunskap och makt – där allt är föränderligt och vi alla är delaktiga i förändringen. Författaren poängterar att pedagogisk dokumentation lyfter fram pedagogen och barnet som medkonstruktörer av kunskap och kultur.

I boken *Från kvalitet till meningsskapande: Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan* (Dahlberg, Moss & Pence, 2003), finns ett kapitel med rubriken: ”Pedagogisk dokumentation: En praktik för reflektion och demokrati”. Den pedagogiska dokumentationen anses utmana de dominerande diskurserna. Här tillskrivs den pedagogiska dokumentationen främst en grund och möjlighet att överskrida och demokratisera förskolans verksamhet och ge ”institutionerna möjlighet att vinna en ny legitimitet i samhället” (s. 217).

Vi har beskrivit pedagogisk dokumentation som ett vitalt redskap för att skapa en reflekterad och demokratisk pedagogisk praktik. ... Pedagogisk dokumentation bidrar också till förskolans demokratiska projekt, vilket diskuterades i kapitel 4, genom att ge förutsättningar för pedagoger och andra att engagera sig i dialog och förhandlingar när det gäller pedagogiskt arbete. Genom att göra pedagogiskt arbete både synligt och till föremål för demokratisk och öppen debatt, ger pedagogisk dokumentation institutionerna möjlighet att vinna en ny legitimitet i samhället. (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, s. 217)

I kapitlets avslutande avsnitt skrivs pedagogisk dokumentation också fram som ett riskfyllt företag i en foucaultförankrad framställning. Författarna poängterar att det kan finnas risker genom de klassificeringar och kategorier som lärarna använder och att pedagogerna

utövar makt och kontroll genom sitt inflytande över barnets identitetskonstruktion.

I en engelsk studie berörs dokumentation som ett sätt att involvera föräldrar i barnens lärande i förskolan (Whalley, 2001). Föräldrar och personal träffas en gång i veckan för att växelvis informera och kommunicera individuell dokumentation runt barnet i hem och förskola i syfte att planera, stödja och utvidga barnets lärande. Föräldrarna dokumenterar barnet, i hemmets intima sfär, på ett sätt som följer förskolans observations- och dokumentationsmodell. Här rör det sig således om något av en mångkontextuell bedömning och dialog mellan olika aktörer i hem och förskola. Med hänvisning till Reggio Emiliainspirerad forskning formuleras en mycket positiv bild av föräldrar och lärare som samarbetspartners för barnets bästa. Frågan är vad en dylik hårt driven partnerprincip med fokus på barnets prestationer och lärande i "livets alla vrår" kan leda till och hur bedömningen kan gynna och/eller missgynna olika barn (jfr de Carvalho, 2001; Alasuutari & Karila, 2009).

Jan-Erik Johansson (1996) framhåller betydelsen av att dokumentera pedagogiken och arbetet inom barnomsorgen i ett historiskt perspektiv. Johansson fokuserar därmed dokumentation som ett redskap för att kunna se och förstå den dagliga verksamheten genom dess ursprung och hur den förändrats över tid. Boken vänder sig till lärarstudier och verksamma i förskolan och beskriver bland annat hur man tar hand om fotografier och föremål, söker historiska källor, gör arkivstudier och genomför intervjuer.

Dokumentation har fått en prioriterad position som arbetsmetod i förskolan. Detta poängterar Anne-Li Lindgren och Anna Sparrman (2003) i sin artikel *Om att bli dokumenterad: Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation*. De menar att det saknas etiska diskussioner omkring vad dokumentationen innebär för de barn som blir dokumenterade. De argumenterar för att barn som dokumenteras bör ges samma skydd som forskare erbjuder barn som beforskas. De frågar sig om inte barns deltagande i dokumentationsprojekt borde omfattas av regler som att barn ska ge informerat samtycke när de deltar (att de får information och kan välja att delta eller avbryta när

som helst), att de erbjuds anonymitetsskydd och att användningen av materialet är fastställt och redovisat från början. Författarna tar inte ställning till huruvida dokumentation ska användas i verksamheten eller inte, författarna vill snarast kritiskt granska vad som görs med dokumentation i namn av ett barnperspektiv i förhållande till intentioner i läroplanen.

### Portfolio – portföljmetodik

Det finns en hel del populärorienterade<sup>40</sup> skrifter som rör portfolio i förskola och skola. En del av dessa titlar och referenser tycks signalera en normativt positiv slagsida, vilket exempelvis följande titlar deklarerar: *Elevportfolio: Pedagogisk dokumentation för ökad framgång åt alla* (Ellmin & Josefsson, 2000); *Portfolio – ett porträtt av utveckling och lärande för en hälsosam skola* (Ellmin & Ellmin, 2001); *Portfolio – att stödja lärandet i en skola för alla* (Ellmin & Ellmin, 2005). Den demokratiska potentialen kan återopas utan belägg. Är det exempelvis möjligt för barn och föräldrar att säga nej tack till att delta i dokumentationen eller att när som helst begära att dokumentationsprocesser som rör barnet avbryts (se Lindgren & Sparrman, 2003)?

Portfoliomethodiken är en demokratisk arbetsform, ett sätt att ge eleverna både verkligt inflytande och möjlighet att ta ansvar för sin egen kunskapsutveckling – genom att sätta upp mål, planera, dokumentera, reflektera och utvärdera. (Jungkvist & Sandell, 2002, s. 7)

Lars Lindström (2005) belyser portfolio som bedömningsinstrument i sin artikel *The multiple uses of portfolio assessment*. Han konstaterar att portföljmetoder är vare sig något nytt eller unikt instrument i skolan. Med utgångspunkt i konst- och hantverksämnen identifierar han sex användningsområden: 1) som ansöknings- och examensinstrument, 2) som professionsutveckling när lärare jämför bedömningar av samma material, 3) som verktyg i målutvärdering på systemnivå, 4) som instrument för att utveckla kunskaper att värdera sig själv, 5)

---

40 Referenser som är grundade i beprövad erfarenhet och som i viss utsträckning kan återopa och knyta an till forskning

som verktyg för forskning om studenters kreativa förmågor, och 6) som instrument i lärarutbildningen för att följa studenternas utveckling.

I en Skolverksrapport skriver Lindström, Ulriksson och Elsner (1999) om *Portföljvärdering av elevers skapande i bild*. Från grundskolan hämtades material från elevers bildskapande från skolår 2, 5 och 9. Studien syftade dels till att ge en flerdimensionell beskrivning av den skapande förmågans utveckling över olika skolår, dels att pröva nya utvärderingsmetoder med å ena sidan portföljvärdering och å andra sidan kriterierelaterad bedömning enligt rådande betygssystem. Resultatet visade bristande progression mellan olika skolår, olika kön och bakgrund för några kriterier.

Ett kritiskt perspektiv rörande portföljmetodiken framträder i en artikel om portfolio i skolan av Jonas Gustavsson (2004). Författaren framhåller hur portfolion skapar genomskinlighet och transparens för lärarna samtidigt som den riskerar att skapa dimridåer för eleverna. Syftet med dokumentationen och uppmaningar att dokumentera allt som sker under ett projekt kan framstå som oklart. Man riskerar att upplösa gränsen mellan det privata och det skolangelägna. Har inte eleven rätt till sina egna tankar? Vidare menar han att portföljerna också påverkar hur kunskapsområden klassificeras och sorteras. Jonas Gustafsson framhåller att denna portföljpraktik kan ses som en del i en dold läroplan inflätad i talet om kunskapsutveckling och reflektion över det egna lärandet, en självreglerande styrningsteknologi där eleverna lär sig att vara generösa med sina privata sidor.

### **Utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner**

Under större delen av 1900-talet fick barn i Sverige betyg från det första till det sista skolåret. På 1980-talet begränsades betygssättningen och de sex första skolåren gjordes betygsfria. Från 1994 begränsades sedan betygssättningen till de två sista åren i grundskolan samtidigt som utvecklingssamtal gjordes till obligatoriskt inslag i hela grundskolan. År 1998 infördes även individuella utvecklingssamtal i läroplanerna för förskolan och förskoleklassen. Dessförinnan förekom motsvarande samtal i form av föräldrasamtal i förskolan



och kvartssamtal i grundskolan, vilka introducerades på 1970-talet (Adelswärd, Reimers & Evaldsson, 1997; Bartholdsson, 2003; Gars, 2002; Granath, 2008; Hofvendahl, 2006a; Lindh & Lindh-Munther, 2005; Markström, 2008). I utvecklingssamtalen är både lärare, vårdnadshavare och barn/elever involverade. Motivet för införandet var bland annat en ökad dialog och ökat inflytande för de olika parterna gällande barnens framåtsyftande lärande, utveckling och skolarbete.

I en socialantropologisk undersökning av barn från förskoleklass till skolår 5, belyser Åsa Bartholdsson (2003) utvecklingssamtal och företeelsen med skriftliga kontrakt som upprättas mellan föräldrar och skola. I skolornas enkätfrågor som föräldrar och elever besvarade inför utvecklingssamtalet utgjordes cirka 70 procent av frågor som rörde elevens personliga utveckling, medan bara 30 procent rörde elevens ämnes- och kunskapsinnehåll. Bartholdsson såg därmed en tendens att skolan utökade sitt fostrande territorium, samtidigt som föräldrarna fick ökat ansvar för traditionellt skolinnehåll. ”Utvecklingssamtalets fokus förskjuts då från elevens skolprestationer till elevens person” (s. 135). En elev i intervjumaterialet tyckte att frågor om hennes primära behov, som exempelvis berörde vad hon åt, drack och hur mycket sömn hon fick, var kränkande.

Lindh och Lindh-Munther (2005) beskriver utvecklingssamtal utifrån 245 enkäter och 40 intervjuer med elever i skolår 6. Eleverna ser främst att de i utvecklingssamtalet blir bedömda för sina insatser i ett bakåtblickande perspektiv och att bedömningen främst är till för föräldrarna. Forskningen framhåller också att lärarna uttrycker ett bristfokus på barn och elever i utvecklingssamtalen både i förskola och skola (Gars, 2002; Hofvendahl, 2006b). Planeringsunderlag för utvecklingssamtal berörs av Nordin-Hultman (2004) som påpekar att barnen under det senaste decenniet trätt ”in under en ny genomlysande blick” (s. 17). Nordin-Hultman, som studerar barns subjektskapande och förskolans pedagogiska miljö, menar att det har skett en ”alltmer genomgripande bedömning av varje barn” (a.a.). Barn i förskolan diagnostiseras i allt större utsträckning och det är vanligt att problemen förläggs hos barnet.

Individuella utvecklingsplaner dyker upp på kommunal nivå i slutet av 1990-talet (Vallberg Roth, 2001). "...the individual is becoming the basic unit of social reproduction for the first time in history" (Beck & Beck-Gernsheim 2001, s. xxii)<sup>41</sup>. Individuella utvecklingsplaner som utformas som "avtal-kontrakt", vilka under-tecknas av vårdnadshavare, lärare och barn, kan betraktas som den hårdaste regleringen (framåtblickande) på individnivå i förskolas och skolans historia. Detta är intressant med tanke på att vi i vår tid talar om en avreglerad skola. Regleringen tycks ha ändrat karaktär och glidit från skola till individ, från skolreglering till individ- och självreglering (Vallberg Roth & Månsson, 2006).

Med utgångspunkt i regleringen av IUP i Sverige kommer barnet/ eleven sammantaget ha blivit bedömda, värderade och positionerade i cirka 30 individuella utvecklingsplaner när det slutar grundskolan och gör sitt gymnasieval (då inkluderas också möjliga IUP i förskolan). I ljuset av beslutet att införa en ny form av IUP med skriftliga omdömen, kommer barn och unga att värderas och dokumenteras i cirka 270 skolämnesbedömningar under sin grundskoletid. Fenomenet med individuella utvecklingsplaner sprider sig också till olika sektorer och sociala rum och har en tendens att täcka in stora delar av barnens liv (Vallberg Roth & Månsson, 2006, 2008c). I förekommande fall täcks även vuxnas liv in i ett livslångt lärandeperspektiv (jfr livsplan i Giddens, 1997, Biografier i Lindgren, 2007; se också beräkning av lärar- och föräldratid per kommun i IUP-räknaren<sup>42</sup>).

---

41 Individualism som tankeinriktning kan dock sägas vara fullt utvecklad redan under 1600-talet. Tocqueville tycks vara en av de första som (vid 1800-talets mitt) använde ordet i meningen: Uppfattning där individens frihet och oberoende ses som ett högsta värde. Individualismen förenas oftast med åsikten att samhället endast kan förstås som en sammanslutning av individer, vilkas avsikter och handlingar ytterst avgör samhällsomvandlingen (Liedman, 1998). Begreppet "individualisera" har ända sedan U55 (Undervisningsplanen 1955) diskuterats i svensk skola och löpt som en röd tråd genom olika specialpedagogiska åtgärder. Neoliberal individualism kan bestå av nät av kontrakt mellan självständiga individer som strävar efter egna mål.

42 IUP-räknaren, elektroniskt tillgänglig 2009-02-20: <http://www.podb.se/iuprknare/resultat.asp>

Ingela Elfström (2004) belyser frågor om bedömning och pedagogisk dokumentation i sin lic-avhandling *Varför individuella utvecklingsplaner? – en studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan*. Syftet var att studera framväxten, syftet och innehållet i de individuella utvecklingsplanerna. Vilka synsätt på barn kunskap och lärande framträdde? Datamaterialet bestod av dokument (IUP-mallar och diskussionsunderlag till utvecklingssamtal) och intervjuer med 14 lärare/pedagoger i fem kommuner. Framväxten av IUP i kommunerna byggde på kommunala och lokala initiativ. Dokumenten som studeras i Elfströms lic-avhandling fokuserar olika sidor hos barnet. Hon menar att verksamheten tas för given och miljön problematiseras inte i dokumenten. Elfström identifierar i huvudsak två typer av bedömning: dels utvecklingspsykologiskt grundade bedömningar rörande barnets motoriska, språkliga, sociala, emotionella och logiskt-matematiska utveckling, dels verksamhets- och läroplansstyrda bedömningar. Barnen framträder i den senare typen av bedömningar som mer aktiva i relation till sin egen utveckling. I den första typen framstår bedömning och beskrivning av barnet mer som en förutbestämd inre utvecklingsprocess som kan prickas av i förhållande till checklistor och IUP-mallar. Detta blir styrande för vad lärarna uppmärksammar i sina bedömningar av barnen vilket också får konsekvenser för utformningen av verksamheten.

I Skolverkets utvärdering av förskolan 2004 förstärktes intrycket att dokumentationen av det enskilda barnets utveckling hade ökat och i utvärderingen 2008 framträdde en bild där framväxten av IUP hade ökat lavinartat samtidigt som testandet av förskolebarns prestationer hade brett ut sig rejält (se vidare i nedanstående avsnitt om test i förskolan). Utbredningen av IUP hade växt från tio till 48 procent av Sveriges kommuner under den senaste femårsperioden (Skolverket, 2008).

Angränsande forskning om IUP och åtgärdsprogram visar att det finns stora likheter mellan dokument som åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner (Asp Onsjö, 2006). Vidare poängterar Andréasson (2007) ordets makt och skolans roll som identitetsförmedlare i form av skrivna texter när det gäller barnens

åtgärdsprogram. Kristian Lutz (2006) belyser konstruktionen av det avvikande förskolebarnet i en kritisk fallstudie angående utvecklingsbedömningar av yngre barn. Han behandlar relationen mellan begreppen utveckling, avvikelse och särskilt stöd i förskolan. Genom undersökningen får vi följa bedömningar av barn i förskolan kategoriserade under begreppet ”barn i behov av särskilt stöd”. Normalitetsbegreppet problematiseras i ett samhällsligt perspektiv och kopplas till olika aktörers och professioners utrymme att formulera ”sanningar” rörande avvikelser. I Lutz doktorsavhandling (2009) vidareutvecklas innehållet i ett kritiskt-sociologiskt perspektiv och bedömningarna belyses utifrån tre sammanhang: Policynivå, administrativ nivå och verksamhetsnivå.

Genom beslutet om en ny utformning av den individuella utvecklingsplanen, som trädde i kraft 1 juli 2008, kommer betygsliknande omdömen att kunna ges redan i tidiga skolår. Rektor beslutar om den närmare utformningen. Den individuella utvecklingsplanen ska innehålla omdömen om elevens kunskapsutveckling i varje ämne som han/hon fått undervisning i från skolår 1. Även andra uppgifter om elevens skolgång kan förekomma om rektor beslutar detta. I Lärarutbildningsbetänkandet påpekas därför att det är angeläget att lärarstuderande får stöd ”...om hur sådana omdömen kan utformas så att de ger elever och föräldrar relevant information, utan att de får negativa verkningar för elevernas fortsatta utveckling” (SOU 2008:109, s. 221). På detta område finns stort behov av forskning.

Forskning kring IUP i förskola, förskoleklass och skolor visar att planerna företrädesvis innehåller bakåtblickande bedömningar och utvärderande beskrivningar av barnet, vilka är förankrade i formuleringar som snarare kan relateras till mål att uppnå för de enskilda barnen än mål att sträva mot för verksamheten (Elfström, 2004; Skolverket 2004, 2008; Vallberg Roth 2001, 2009; Vallberg Roth & Månsson, 2006, 2008a, 2008b, 2008c, 2009). Detta kan i sin tur relateras till begreppsparet summativ och formativ bedömning, som på sitt sätt lever i samexistens i de individuella utvecklingsplanerna. Men det tycks således råda en slagsida som vetter åt den summativa, bakåtblickande aspekten, trots att hela fenomenet med IUP introducerades

med argument som företrädesvis kan tolkas vara förankrade i den formativa funktionen (när IUP reglerades genom tillägg i grundskoleförordningen 2006).

Forskningsresultat med inriktning på förskola och förskoleklass visar sammantaget exempel på behovs(brist)bedömningar som är utvecklingspsykologiskt grundade, kunskaps- och betygslänkande bedömningar (i vilken grad barnet når målen), personinriktade bedömningar (barns personliga egenskaper) som i vissa fall kan vara integritetskränkande, samt självbedömningar (t.ex. ”jag kan”, ”jag/vi tycker”). Bedömningar och utvärderingar av enskilda barns resultat och prestationer<sup>43</sup> kan som tidigare nämnts, tolkas strida mot förskolans läroplan. Men i forskningsresultaten förekommer också en variation där det i några fall kan utläsas mer öppna och verksamhetsinriktade bedömningar (Vallberg Roth & Månsson, 2008a, 2008b, 2008c).

I Skolverkets rapport om individuella utvecklingsplaner och ämnesbedömningar, som publicerades våren 2010 (Skolverket, 2010), överensstämmer mönstret med tidigare forskning och exempel i detta kapitel på en rad punkter. Skolverket har under hösten 2009 dels samlat in dokumentationen från 80 skolor (rektorer och lärare gjorde urvalet av IUP-dokument), dels genomfört en intervjustudie på fyra skolor med lärare, rektorer, föräldrar och elever, samt samlat in svar från en rikstäckande enkät till 1800 skolor. I rapporten framgår bland annat att personliga omdömen är frekvent förekommande, att det finns en avsaknad av beskrivna insatser och att ansvaret i dokumenten ofta tillskrivs elever och vårdnadshavare. ”Genomgående uttrycker eleverna att ansvaret för att de uppfyller målen främst ligger på dem själva” (s. 116). Såväl summativa som formativa omdömen

---

43 En prestation kan handla om både produkt (slutresultatet) och process (hur lärandet och arbetet fortskrider under tiden det pågår). Betoning på att det är en prestation som bedöms har att göra med att det endast är det som uttrycks som bedöms. ”Vi kan aldrig värdera kunskap och kompetens hos en individ som inte uttrycker den på något sätt (Nyström, 2004, s 4). Prestationen är alltid avgränsad i tid, rum och kontext och utförs inte alltid under optimala förhållanden.

förekommer, men med en tyngd åt de summativa bedömningarna. Vidare framhålls att IUP utgör ett stöd för målstyrning och måluppfyllelse och att majoriteten av professionella är positiva till skriftliga omdömen. Även elever och föräldrar uppges ha en positiv attityd till skriftliga omdömen. Här kan det bli intressant med utvidgade studier rörande lärares, föräldrars och elevers syn på IUP och skriftliga omdömen.

Även om den så kallade formativa bedömningen ska vara framåtsyftande har den i praktiken sitt fäste i en bakåtblickande och nutidsförankrad bedömning. I det sammanhanget kan man säga att IUP-materialet i någon grad utmanar begreppen summativ och formativ bedömning, utifrån det ideologiska motivet att göra en framåtblickande bedömning och *formulera mål i en plan* för lärande och formulera insatser för utveckling framåt i tiden. Kanske kunde begreppet ”transformativ bedömning” prövas i sammanhanget (Vallberg Roth & Månsson, 2008c). En transformativ bedömning kan beteckna en inriktning på hur förutsättningar i verksamheten skapas för varje barns vidareutveckling. Begreppet kan inbegripa mer av plan och målformulering än av utvärdering, mål som formuleras i samspel mellan barn, lärare och vårdnadshavare.

## Fokus på test och diagnosmaterial

### HISTORISKT PERSPEKTIV

Thom Axelsson (2007) belyser intelligenstest i ett historiskt perspektiv i sin avhandling *Rätt elev i rätt klass: Skola begåvning och styrning 1910–1950*. Hans avhandling syftar främst till att granska sociala och institutionella sammanhang i vilka intelligenstesterna kom att uppfattas som användbara. Avhandlingen är teoretiskt inspirerad av Foucault. ”Perspektivet har varit att makt och vetande är det som i en given tid formulerar vad som är att betrakta som ett problem i ett samhälle” (s. 213). Materialet som analyserats är olika typer av arkivmaterial (tidskrifter, tidningar och skriftserier) och statliga utredningar. Begåvning tydliggjordes med hjälp av olika instrument, kategoriseringar och tekniker. Normala och avvikande barn sorterades fram genom intelligenstesterna. Axelsson framhåller att gränsdragning

och kategorisering av elever gick från en uppdelning efter kön, geografi och ekonomiska förutsättningar till en uppdelning efter begåvning. Skolans organisation diskuterades sedan utifrån intelligens i en normalkurva. Samtidigt som vi fick en gemensam bottenkola ökade avskiljningen mellan elever och klasser med hänvisning till begåvning. Det viktiga var att placera rätt elev i rätt klass. I den framväxande välfärdsstaten krävdes det nya sätt att styra medborgaren. Axelsson betonar att intelligens definierades som förmågan att anpassa sig till kringliggande omständigheter. Att anpassa sig till det centraliserade samhället blev också kännetecknande för den goda medborgaren under denna tid

Frågan om skolstart, skolmognad och skolmognadstest behandlas i kapitel tre i denna kunskapsöverikt.

#### LÄS-/SKRIVTEST OCH DIAGNOSMATERIAL

För att värdera elevers läs- och skrivförmåga belyser Anita Pehrsson och Eva Sahlström (1999) ett stort antal tester och diagnosmaterial i rapporten *Kartläggning av läsning och skrivning ur ett deltagarperspektiv: Analysverktyg för alla*. Syftet är att studera vilka aspekter av läsande och skrivande som testen vill synliggöra, vilka metodiska rekommendationer som eventuellt föreslås i materialet samt ge förslag till hur en kartläggning av läs- och skrivförmågan med specialpedagogisk inriktning borde se ut. Sammantaget omfattas det empiriska materialet av de 30 vanligaste testen som finns på den svenska marknaden för att värdera barns läs- och skrivförmåga. Urvalet bygger på det testmaterial som inte kräver särskild utbildning för att användas. Testerna riktas dels till elever i tidiga skolår, i något fall även förskolebarn (fem år), dels till senare skolår ("högstadiet" och gymnasiet). Analysen resulterade i att det undersökta materialet delas upp i två huvudkategorier som betecknas som ej normerande och normerande testmaterial. Den normerande kategorin utgör två tredjedelar av materialet och utgår från ett grammatiskt perspektiv på språket med i princip enbart ett rätt svarsalternativ där texten nästan uteslutande förstås på ett sätt. De ej normerande testen tar hänsyn till deltagarnas erfarenheter och kunskaper på olika sätt.

Författarparet Pehrsson och Sahlström (1999) väcker den viktiga frågan om analysverktygets påverkan på den utvärderades självbild. ”Det är viktigt att ställa sig frågan på vems villkor en utvärdering sker!” (s. 90). De menar att lärare måste ta ett deltagarperspektiv, vilket innebär att läraren i sin undervisning ska utgå från elevens kunskande, tänkande och förståelse av skriftspråket. Men författarna problematiserar inte sin kategorisering med normerande och ej normerande test. De belyser exempelvis inte test och bedömningsmaterial som en företeelse som i sig alltid kan betraktas som normerande och som ger uttryck för ett specifikt synsätt på barn, kunskap, kommunikation och ”vilka erfarenheter och perspektiv som ska värderas i samhället” (Korp, 2003, baksidestext). Test och diagnostiska material kan alltid betraktas som styrande i en viss riktning, med ett specifikt syfte, innehåll, konstruktion och genomförande, samt normerande genom konsekvenserna av bedömningen och uppföljningen av det genomförda testet.

Jämförande internationella studier av läsförmåga har pågått sedan 1970-talet och Sverige har deltagit i samtliga (Taube, 2008). Taube konstaterar att svenska elever fortfarande är goda läsare i en internationell jämförelse (delad femteplats bland 41 länder), men att det finns tecken som antyder att läsförmågan blivit sämre hos de yngre läsarna (PIRLS, 2006). Anledningen till försämringen kan enligt rapporterna bland annat bero på förändrade läsvanor, lägre kompetens och erfarenhet hos lärarna, samt att andelen lärarledd undervisning i skolämnet svenska har minskat till förmån för enskilt arbete för eleverna (Taube, 2008).

I svenska och svenska som andraspråk har ett nytt diagnosmaterial utformats som kallas *Nya Språket lyfter!* (Skolverket, 2008b) vilket består av en lärarhandledning för löpande observationer samt ett observationsschema för eleven. Sedan tidigare finns materialet *Språket lyfter!* (2003)<sup>44</sup>. Det finns också diagnosmaterial i matematik, *Diamanten* (Skolverket, 2009). Detta består av analyscheman i matematik för åren före skolår 6 och diagnostiska uppgifter i matematik

---

44 “Nya språket lyfter” har ersatt det tidigare materialet “Språket lyfter”.



för användning i de tidiga åren. Framöver behövs forskning som fokuserar dessa material (se också kapitel om Didaktik – Läs- och skrivutveckling av Nanny Hartsmar och Karin Jönsson).

#### TEST- OCH OBSERVATIONSMATERIAL MED INRIKTNING PÅ FÖRSKOLA

Individutvärdering sammanknippas främst med test av olika slag, ...

Denna typ av individuella test och prov är inte vanliga i förskolan.

(Rönnerman, 1995, s 49)

Det tycks ha hänt en del på ”testområdet” i förskolan sedan år 1995 då ovanstående rader publicerades. Enligt Skolverket (2008) används diagnos- och bedömningsmaterial för att testa och följa barns språkutveckling på flertalet förskolor i 60 procent av Sveriges kommuner. Skolverket konstaterar att användningen av olika typer av diagnoser och material för bedömning av enskilda barns utveckling ökar i förskolan. Detta material är huvudsakligen kopplat till kommunernas språkutvecklande satsningar. Konsekvenser som kan utläsas är dels att lärarna blir mer observanta på barnens språkliga utveckling, dels att de olika typerna av testmaterial kan leda till att barns prestationer blir föremål för bedömning på ett sätt som ibland kan strida mot intentionerna i förskolans läroplan.

En tämligen vildvuxen flora av olika bedömningsinstrument har utvecklats i förskolan. Det förekommer både internationellt, nationellt och lokalt/kommunalt utformade test- och observationsmaterial (Förskolan, 2008; Skolverket, 2008; [www.bibo.se/](http://www.bibo.se/) [www.bornholmsmodellen.nu/](http://www.bornholmsmodellen.nu/)). Gemensamt för flertalet av bedömningsmodeller är att de betonar att bedömningen sker för att stödja barnen och utveckla deras kompetens. Även om det också kan framhållas att det inte är barnen som ska bedömas utan själva verksamheten tycks det i praktiken ofta vara barnens färdigheter och förmågor som observeras och mäts och eventuella åtgärder riktas också mot barnen. En del material vänder sig till grundskola medan andra är inriktade på förskola och förskoleklass.

I bedömningsmaterial för skola och förskola förekommer namn på författare (som kan vara forskare vid olika institutioner) och

utgivande förlag. Med tanke på att det finns relativt lite forskning på området är det av vikt att resa frågan huruvida bedömnings- och testmaterial som används i förskola och skola är forskningsbaserade och bygger på vetenskapliga undersökningar och belägg. I en del av materialens handledningstexter förekommer hänvisningar till forskning. Men kanske inte främst till kritisk forskning eller till forskning med belägg för bedömningsmaterialets resultat och konsekvenser. Det ger snarare intryck av att vara en forskningsförankring som ger stöd för det material som sedan presenteras och saluförs. Sannolikt utgår bedömningsmaterial också från beprövad erfarenhet, tilltro, ideologiska motiv eller trender. Här behövs mer forskning med ett kritiskt distanserat närmande, inte minst med utgångspunkt i barnets vardagssituation både i och utanför skolan och utifrån att det enskilda barnets resultat inte ska utvärderas i förskolan (Lpfö 98, förord).

### Hur samstämmiga är resultaten?

Det är svårt att jämföra resultaten i studierna som presenterats i detta kapitel. Det är mer av etnografiska, text- och diskursanalytiska ansatser och analyser av kvalitativa data på mikronivå, än kvantitativa data och stora statistiska eller longitudinella studier på makronivå. Teoretiskt är läroplansteoretiska, didaktiska och sociokulturella, kommunikationsteoretiska perspektiv samt foucaultinspirerad forskning framträdande. Det finns också inslag av barndomsforskning och studier som relateras till psykologiska perspektiv. På ett mer övergripande plan är ett socialkonstruktionistiskt närmande påtagligt.

Det är vidare intressant att trenden med den ökade dokumentationen, bedömningen och inspektionen tycks svepa över alla skolformer oavsett om verksamheterna styrs av olika nationella regelverk och har skiftande placeringar på olika rankinglistor. Här kan vi fråga oss om det möjligen är så att olika ”meddelandesystem” (Forsberg & Lundahl, 2006; Lundgren, 2006) och rankinglistor får olika status och kraft. Kan det exempelvis vara så att ranking genom internationella kunskapsbedömningar inriktade på senare skolår får en hegemo-

nisk ställning i kommunikationsflöden i förhållande till ranking av förskola/förskoleklass och tidiga skolår?

Likaså är det intressant att forskning rörande bedömningar och kunskapsmätningar på internationell nivå, lokalt plan och individnivå tolkas ha en homogeniserande och standardiserande inverkan. Detta tycks vara kontraproduktivt i förhållande till att förutsättningar för att utveckla kritiskt-kreativa medborgare och innovativa, konkurrenskraftiga regioner kännetecknas av att vara heterogena (t.ex. Pettersson, 2008; Vallberg Roth & Månsson, 2008a).

Viveca Lindberg (2007) menar att bedömningsstudierna i hennes artiklar under perioden 1990–2006 representerar ett fåtal studier, ett fåtal lärare och elever, olika skolämnen, i varierande sammanhang (från förskola till gymnasieskola). Hon efterlyser en mer samlad bild för frågor som: ”Vad bedömer läraren? Vilka redskap använder lärare för sina bedömningar? På vilka grunder ges omdömen om eller betyg på elevernas kunskaper? I vilka sammanhang kommuniceras lärarnas bedömningar till elever, deras vårdnadshavare och kollegor och hur görs detta?” (s. 150).

Det tycks råda en samstämmighet över att dokumentation, test och bedömning har ökat i omfattning och spridning. Skolverkets utvärderingar med enkätstudier som inkluderar Sveriges samtliga kommuner över tid är i sammanhanget möjliga avläsare för tendenser och trender.

Dylan Wiliam (2007) konstaterar att det finns samstämmiga forskningsresultat som visar att muntliga omdömen främjar lärandet bäst. Vidare att dessa omdömen bör vara beskrivande och handla om vad elever behöver göra för att bli bättre och inte om hur bra de har gjort ifrån sig – det vill säga en framåtblickande snarare än en tillbakablickande bedömning och värdering. Omdömena bör innehålla förslag på framtida insatser och återkopplingen bör ske i lärandesituationen med fokus på vad som behöver göras för att utvecklas och nå bättre resultat. Dessa samstämmiga resultat är intressanta att ställa mot den tillbakablickande skriftliga och dokumenterade bedömningen som tycks öka i svenska förskolor, förskoleklasser och skolor, exempelvis genom IUP (Skolverket, 2008; Vallberg Roth & Månsson,

2008a, 2008b, 2008c). Tilläggas bör att det också förekommer kritik mot den typen av studier som Wiliam företräder. Det påpekas bland annat att forskningsfokus glider från bedömningsprocess till bedömningens funktion, från fokus på balans gällande ansvar för bedömning mellan lärare och elev till fokus på läraren som bedömare. Vidare framhålls att forskningen ensidigt för fram positiva exempel rörande den formativa bedömningen och att forskningen behöver nyanseras och diskuteras (se t.ex. Taras, 2009).

## Sammanfattning och avslutande reflektioner

Vi kan i huvudsak dra följande slutsatser:

- att bedömning och dokumentation tycks ha ökat och sprids snabbare,
- att det finns en del forskning i Sverige om bedömning, men att den främst orienterar sig mot senare skolår, medan forskning om pedagogisk dokumentation mer vetter åt förskolan,
- att det behövs mer kritisk forskning, genom en variation av teoretisk-metodiska infallsvinklar om bedömning och dokumentation med inriktning på yngre barn, som knyter an till barndom, lärande och ämnesdidaktik i förändring.

### BEDÖMNING OCH DOKUMENTATION I FÖRÄNDRING

#### – JAKTEN PÅ ATT SYNAS OCH VARA VINNARE?

Det tycks råda en samstämmighet om att dokumentation och formaliserad bedömning dels har ökat och sprids snabbare, dels har glidit längre ner i åldrarna med framåtblickande kontrakt (IUP), skriftliga omdömen, test, diagnostiska material etc. Skolverkets utvärdering (2008) visar att förekomst av IUP i förskolan ökat från tio till 48 procent av samtliga kommuner under den senaste femårsperioden. Barren kan under sin förskole- och grundskoletid exempelvis värderas och positioneras i runt 30 IUP och 270 ämnesbedömningar.

Bedömning i förändring kan, utifrån den forskning som presenterats i kapitlet, vidare beskrivas genom en förskjutning från att i det

närmaste ha varit synonymt med observation, skriftliga prov, ”testing culture” till att det också ses som ett sätt att dokumentera, utveckla och utvärdera barns kunskaper, ”assessment culture”. Det vill säga en förskjutning från att bedömning och lärande hållits isär och där bedömning främst använts som kontroll- och sorteringsredskap, till att bedömning även används för att befärja och diagnostisera lärande i en verksamhet där lärande, undervisning och bedömning sker fortlöpande och inte kan skiljas åt (Lundahl, 2007). Bedömningen kan då både anses få en sorterande, kontrollerande, normerande och en frigörande funktion. Teoretiskt kan bedömningen sägas ha rört sig från en ateoretisk till en teorigrundad position (Lindström & Lindberg, 2005) och flerteoretisk forskningsansats. Grovt sett en glidning från tyngdpunkt med bedömning *av* till bedömning *för* lärande och från forskning *i* bedömning (psykometrisk forskning med fokus på teknik, test och provkonstruktion) till forskning *om* bedömning (sociologiskt/pedagogiskt närmande).

I ett didaktiskt perspektiv kan förändring i bedömning exemplifieras med utgångspunkt i frågorna:

- **VEM?** – från att läraren enskilt bedömt barnen/eleverna till att lärarkollegor genomför bedömning i kollaborativa processer tillsammans med elever (kritiska vänner) samt peer-groups där elever bedömer varandras arbete samt värderar sig egen prestation i självbedömningar och i vissa fall sätter betyg på läraren. I förskolan är visionen exempelvis att lärare, vårdnadshavare och barn efter mognad samverkar i IUP-sammanställningarna.
- **VAR?** – från enbart vid specifika prov och observationstillfällen till situerad bedömning och återkoppling i kontinuerliga lärandesituationer i en mångfald av rum och på olika platser.
- **VAD-HUR?** – från observation av utvecklingspsykologiska områden och skriftliga prov till en variation av dokumentation och bedömning som portfölj, loggbok, IUP, gestaltning, utställning, läxor, muntliga presentationer, observationer, dramatiseringar, laborationer, etc. Från fokus på produkt till fokus på process.

■ **VARFÖR?** – från summativ och sorterande funktion till olika syften i samexistens med tonvikt på formativa och kommunikativa syften. Lärande kan fångas, bedömas och kommuniceras på många olika sätt i syfte att förbättra undervisning, öka måluppfyllelse, skapa goda medborgare och ökat välstånd med tillväxt på en internationell marknad.

Utbredningen av IUP, betyg och test som sprider sig allt lägre ner i åldrarna är en rörelse som kan sägas vara inbäddad i en evidensbaserad trend, utan att i sig vara evidensbaserad. IUP och skriftliga omdömen regleras via statliga styrsystem och politiska beslut som inte i sig är evidensbaserade. Arbetet med IUP har pågått sedan 1990-talet och skulle på så sätt kunna diskuteras i förhållande till försämrade resultat under samma period. Det saknas helt enkelt forskning som visar tydliga belägg för att tidig bedömning och dokumentation, exempelvis i form av IUP och skriftliga omdömen som nu införts, bidrar till att studieresultaten bli bättre.

Avslutningsvis kan vi konstatera att dokumentation och bedömning i vår tid kan ses som grundläggande näring för en mediemarknad. På denna marknad är det jakten på att synas och vara vinnare som räknas. År 2006 tillsatte regeringen ett Globaliseringsråd för att Sverige skulle hävda sig i en tid av fortsatt globalisering. Rådet poängterar att ”Vi måste satsa mer på kunskap, vår tids mest avgörande produktionsfaktor” (Ds 2009:21, förord). Flera rapporter har publicerats som belyser Sverige som kunskapsnation, vilket bygger på idén om en kunskapsdriven tillväxt. I rapporterna påpekas att Sverige inte har satsat tillräckligt på kunskap och att skolresultaten sjunker i jämförelse med andra länder. I en kunskapsekonomi kan förskolebarn och yngre skolbarn, trots att Sveriges barnomsorg rankas som ”den bästa i världen”, att med hänvisning till försämrade resultat i internationella komparativa kunskapsmätningar med tyngdpunkt åt äldre skolbarn (PISA, PIRLS, TIMSS, ICCS), bli inbäddade i en intensifierad bedömnings- och dokumentationspraktik. I den internationella konkurrensen kan jakten i ”kunskapsolympiaden” liknas vid en ”landskamp för yngre barn”. Titeln för den

senaste lärarutbildningspropositionen *Bäst i klassen* (Propositionen 2009/10:89) kan också ses som ett uttryck för denna trend. Frågan är om de förslag som ges och kan tolkas utgöra rekommendationer i *nationens intresse* också kan tolkas vara råd i enlighet med *barnens bästa*.

Det finns en departementsskrift rörande individuella utvecklingsplaner med titeln *Elevens framgång – skolans ansvar* (2001). Kanske kan tendenser till en omvänd bild också tecknas, *Skolans framgång – elevens ansvar*, eller rentav *Nationens framgång – barnens ansvar*, i en samhälls- och utbildningsordning där självreglerande och självvärderande barn får ökat egenansvar för sitt lärande. Konkurrensen på utbildningsmarknaden där vårdnadshavare och barn väljer förskola och skola utgör en drivkraft som kan relateras till detta (jfr med ”kvasimarknad” i Nihad Bunar, 2008). Elever/barn och föräldrar är intresserade av att få goda omdömen och höga betyg. Samtidigt rekryterar en attraktiv skola (som ger goda omdömen) fler elever och skapar bättre ekonomiska förutsättningar. Marknaden sätter därmed tryck på de professionella aktörerna – lärare och skolledare (Gerrevall, 2008). I ljuset av detta kan politisk styrning i förening med marknaden driva på eskaleringen av standardiserad dokumentation och bedömning, eller med andra ord förstärka en så kallad administrativ bedömningsdiskurs (jfr amerikanska exemplet med ”No Child left behind”, 2001 och amerikanska staters exempel på lärandestandarder för yngre barn, t.ex. ”Pennsylvania Early Learning Standards for Early Childhood”, 2007<sup>45</sup>).

I en studie från UNICEF konstateras att 80 procent av alla tre- till sexåringar i rika länder idag deltar i någon form av barnomsorg.

---

45 Department of Education (2005) No Child Left Behind Act of 2001. Annual Report to Congress: <http://www.whitehouse.gov/news/reports/no-child-left-behind.html> Pennsylvania Early Learning Standards for Early Childhood – Infants and Toddlers, Pre-Kindergarten & Kindergarten, 2007: [http://www.pde.state.pa.us/early\\_childhood/lib/early\\_childhood/Infant\\_Toddler\\_Standards\\_4\\_07.pdf](http://www.pde.state.pa.us/early_childhood/lib/early_childhood/Infant_Toddler_Standards_4_07.pdf)  
[http://www.pde.state.pa.us/early\\_childhood/lib/early\\_childhood/Pre-K\\_Standards\\_2007.pdf](http://www.pde.state.pa.us/early_childhood/lib/early_childhood/Pre-K_Standards_2007.pdf)

Detta innebär enligt UNICEF en stor förändring där den uppväxande generationen kan vara den första som tillbringar stora delar av den tidiga barndomen utanför hemmet (UNICEF, 2008). Hur förändrar den ökade institutionaliserade bedömningen och dokumentationen samtidens barndom? Bedömningar är utan tvivel viktiga och centrala i utbildning och lärande (se t.ex. Broadfoot, 2002). ”Bedömningar har kapacitet att hjälpa eller hindra, att vilseleda eller klargöra att begränsa eller bemyndiga” (Nyström, 2002, s 39). Frågan är om all tid<sup>46</sup> och möda som läggs ned på formaliserad bedömning verkligen bidrar till en bättre verksamhet? Kan bedömning och dokumentation leda till en praktik som å ena sidan bemyndigar, frigör och förstärker å andra sidan försvagar, inskränker och begränsar? På vilka sätt kan bedömning och dokumentation gynna eller missgynna barn med olika förutsättningar och brukas eller missbrukas i skola och samhälle? På vilket sätt formas barnen genom dokumentationspraktikerna in i livsmönster med budskap om vikten av att synas och bedömas, att betrakta och bli betraktad – att helt enkelt konsumera värderingar och bedömningar? Zygmunt Bauman (2008) poängterar att jakten på värderingar genom dokumentation är förenlig med vår tids konsumtionsliv. Osynlighet är liktydigt med död. Att bli sedd, uppmärksam, omtalad och åtråvärd utgör grunden i konsumtionssamhället (Bauman, 2008). Vidare forskningsbehov presenteras i följande avsnitt.

### Behov av forskning

Det råder ett stort behov av vidare forskning rörande bedömning relaterat till yngre barn. Som grundläggande begrepp behöver bedömning (formativ-summativ, etc.) och dokumentation vidare definieras, prövas, nyanseras och relateras till varandra, inte minst i förhållande till förskola och förskoleklass. Forskningsbehovet gränsar till och

---

46 Se exempelvis IUP-räknaren som visar omfattningen av processen runt individuella utvecklingssamtal och IUP i Sveriges samtliga kommuner. Elektroniskt tillgänglig, 2009-02-20: <http://www.podb.se/iupraknare/resultat.asp>



griper in i nyckelbegreppen barndom, lärande och ämnesdidaktik. Således behövs forskning om exempelvis:

- Bedömningspraktiker i mångkontextuell barndom – formaliserad och icke formaliserad värdering, dokumentation och kategorisering av barn i olika sociala rum: skola, hem, idrott, kultur, Internet etc. Problematisering av den institutionaliserade och individualiserade bedömnings- och dokumentationspraktikens utbredning i den mångkontextuella barndomen. Relationen mellan bedömning och yngre barns hälsa.
- Ökad bedömning och dokumentation behöver studeras i förhållande till barns lärande och studieresultat. Exempelvis studier rörande IUP som bedömningsinstrument för yngre barn och studier som belyser konsekvenserna av nya mål, kunskapskrav, nationella prov, diagnosmaterial och test för yngre barn i förskola, förskoleklass och grundskolans år 1–3.
- Självbedömningens, kamratbedömningens och lärarbedömningens relation till maktdimensioner och maktförhållanden – vad och vem styr bedömningarna? Hur uppfattar och använder barnen, vårdnadshavare, lärare, myndigheter och politiker dessa värderingar i handlingar och förhandlingar om identitet och position? Från lärares bedömning och betygsättning av barn till barns bedömning och betygsättning av lärare – bedömning mellan olika aktörer och generationer.
- Läxor som bedömningspraktik i gränslandet mellan skola, hem, fritid och marknad.
- Relationen mellan bedömning som ideologi och praktik – relationen mellan formulering, transformering och realisering på olika nivåer, bedömning som styrinstrument i ett läroplansteoretiskt perspektiv. Hur förhåller sig bedömning och dokumentation i praktiken till barns rätt till likvärdig utbildning?

- Kritisk analys av dokumentation (som allmän handling<sup>47</sup>) för yngre barn. Vilka olika typer av dokumentation förekommer och med vilka syften förekommer de i och utanför skolan? Hur skyddas och förändras synen på den personliga integriteten när man dokumenterar och sprider i förtäta kommunikationsmönster?
- Frågor om bedömning och dokumentation för yngre barn i lärarutbildning<sup>48</sup>.
- Bedömning och dokumentation som genomsyrar politik och media – olika för- och motkrafter för test, dokumentation och bedömning av yngre barn på olika nivåer och i en mångfald av rum och platser.

Med detta vill vi till sist tacka för läsarens uppmärksamhet med en förhoppning om att de olika kapitelbidragen kan inspirera till fortsatt forskning och verksamhetsutveckling. Budskapet som löper genom de didaktiska frågorna i respektive kapitel kan därigenom genljuda och kommuniceras i olika praktiker som rör yngre barn, utbildning och utbildningsvetenskap.

## Referenser

- Adelswärd, Viveka, Evaldsson, Ann-Carita. & Reimers, Eva (1997). *Samtal mellan hem och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Alasuutari, Maarit & Karila, Kirsti (2009). Framing the Picture of the child. *Children & Society*, (1), 1–12.
- Alexandersson, Mikael (2008). I skuggan av bildningens bärare: Om Fridjuv Berg och läraryrkets utveckling. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, (1), 27–34.
- Allwood, Carl Martin & Jonsson, Anna-Carin (2001). Om betydelsen av elevers metakognitiva förmåga. I Gunilla Svingby & Sofia Svingby

---

47 Skolans dokumentationsmaterial betraktas som allmän handling, så snart en anteckning tillför någon ny sakmässig information kring eleven (SOU 2003:103)

48 Se Jönssons avhandling (2008) som rör bedömningsfrågor i lärarutbildning

- (red). *Bedömning av kunskap och kompetens: Konferensrapport från konferens om bedömning av kunskap och kompetens*, Malmö högskola (ss 79–97). Stockholm: PRIM-gruppen.
- Alnervik, Karin (2007). Att utveckla pedagogisk dokumentation med hjälp av handledning. I Tomas Kroksmark & Karin Åberg (Red.). *Handledning i pedagogiskt arbete* (ss 269–290). Lund: Studentlitteratur.
- Andréasson, Ingela (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, avhandling.
- Annica Tigers Blog (2006-02-06). *Dagbok på nätet*. Elektroniskt tillgänglig 2008-12-16: [http://www.tiger.se/blog/archives/2006/02/dagbok\\_p\\_naetet.html](http://www.tiger.se/blog/archives/2006/02/dagbok_p_naetet.html)
- Asp Onsjo, Lisa (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg?: En fallstudie i en kommun*. Göteborg: Doktorsavhandling Göteborgs universitet.
- Axelsson, Thom (2007). *Rätt elev i rätt klass: Skola begåvning och styrning 1910–1950*. Linköping: Studies in Art and Science 379.
- Barnombudsmannen (2007:04). *Upp till 18 – fakta om barn och ungdom*. Stockholm: BO, SCB.
- Bartholdsson, Åsa (2003). På jakt efter rätt inställning – att fostra positiva och reflekterande elever i en svensk skola. I Anders Persson (Red.) (2003). *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, Gert (2003). Against learning – reclaiming a language for education in an age of learning, *Nordisk Pedagogik*, 24(1), 70–82.
- Bollingmo, Gunvor & Jörgensen, Inge (2005). *Individuella läroplaner – manual*. Tillgänglig 2005-05-17: <http://inge.no/ilpinfo.htm>
- Bostelmann, Antje & Fink, Michael (2003). *Pädagogische Prozesse im Kindergarten – Planung, Umsetzung, Evaluation*. Weinham, Basel, Berlin: BeltzVerlag.
- Bouakaz, Laid & Persson, Sven (2007). What hinders and what motivates parents' engagement in school? *International Journal about parents in Education*, 1, 97–107.
- Brin, David (2006). *The Transparent Society: Will technology Force Us to Choose Between Privacy and Freedom*. USA, NY: Perseus Books.
- Broadfoot, Patricia (2002). Editorial. Beware the consequences of assessment. *Assessment in Education*, 9(3), 285–288.
- Bunar, Nihad (2008). *När marknaden kom till förorten – valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdets skolor*. Lund: Studentlitteratur.

- de Carvalho, Maria Eulina P. (2001). *Rethinking Family-School Relations: A Critique of Parental Involvement in Schooling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan (2003). *Från kvalitet till meningsskapande: Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Department of Education (2005) *No Child Left Behind Act of 2001. Annual Report to Congress*. Elektroniskt tillgänglig 2009-06-12: <http://www.whitehouse.gov/news/reports/no-child-left-behind.html>
- DN, *Dagens nyheter* (2008-12-11). Sverige är bäst i världen för barn. Elektroniskt tillgänglig, 2009-11-19: <http://www.dn.se/nyheter/sverige/sverige-bast-i-varlden-for-barn-1.473698>
- DN, *Dagens nyheter* (2008-12-23). ”Betygsätt inte förskolebarn” Elektroniskt tillgänglig 2009-11-10: <http://www.dn.se/opinion/debatt/betygsatt-inte-forskolebarn-1.476699>
- Ds 2001:19 *Elevers framgång – skolans ansvar*. Stockholm: Fritzes.
- Ds 2009:25 *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ds 2009:21 *Bortom krisen: Om ett framgångsrikt Sverige*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Globaliseringsrådet.
- Elfström, Ingela (2004). *Varför individuella utvecklingsplaner? – en studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm. Elektroniskt tillgänglig 2006-10-13: <http://www.lhs.se/iol/publikationer>
- Ellmin, Roger & Lennart Josefsson (2000). *Eleveportföljo: Pedagogisk dokumentation för ökad skolframgång åt alla* (2:a uppl.). Stockholm: Kommentus förlag, Svenska kommunförbundet.
- Ellmin, Birgitta & Ellmin, Roger (2001). *Portfolio – ett porträtt av utveckling och lärande för en mer hälsosam skola*. Stockholm: Gothia.
- Ellmin, Birgitta & Ellmin, Roger (2005). *Portfolio – att stödja lärandet i en skola för alla*. Solna: Ekelunds förlag AB.
- Folke-Fichtelius, Maria (2008). *Förskolans formande: Statlig reglering 1944–2008*. Uppsala: Uppsala universitet, avhandling Uppsala Studies in Education No 119.
- Forsberg, Eva & Lundahl, Christian (2006). Kunskapsbedömningar som styrmedia. *Utbildning & Demokrati*, 15(3), 7–29.
- Forsberg, Lucas (2009). *Involved Parenthood: Everyday Lives of Swedish Middle-Class Families*. Linköping: Tema barn, doktorsavhandling.

- Foucault, Michel (2008). *Diskursernas kamp: Texter i urval av Thomas Götselius och Ulf Olsson*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Förskolan (2008). Tema: Pedagogisk bedömning, nr 2.
- Gardner, Howard (2006). Att göra vårt lärande synligt. I Projekt Zero, Reggio Children. *Att göra lärandet synligt: Barns lärande – individuellt och i grupp* (ss 336–343). Stockholm: HLS förlag.
- Gars, Christina. (2002). *Delad vårdnad?: Föräldraskap och förskolläraruppgift i den offentliga barndomen*. Stockholm: HLS Förlag.
- Gerrevall, Per (2008). Lärares professionalitet och betygsättningen – om bedömningens och betygsättningens dubbla karaktär. I Christer Fritzell (Red.). *Att tolka pedagogikens språk – perspektiv och diskurser* (ss 93–114). Växjö: Växjö University Press.
- Giddens, Anthony (1997). *Modernitet och självidentitet: Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Giota, Joanna (2006). Självedöma, bedöma eller döma?: Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 11(2), 94–115.
- GP, *Göteborgs-Posten* (2008-10-26). Ledare 26/10: Betygssatt på dagis?. Elektroniskt tillgänglig, 2009-06-12: <http://www.gp.se/gp/road/Classic/shared/printArticle.jsp?d=122&a=453974>
- Granath, Gunilla (2008). *Milda makter: Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, avhandling.
- Gundem, Bjorg (1997). Läroplansarbete som didaktisk verksamhet. I Michael Uljens (Red.). *Didaktik* (ss 246–267). Lund: Studentlitteratur.
- Gustafsson, Jonas (2004). Portföljer, en bärande idé? *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy* 2004:2. Elektroniskt tillgänglig, 2009-02-17: <http://www.upi.artisan.se/docs/Doc230.pdf>
- Handbollsklubb erbjuder läxhjälp i anslutning till träning (2009). *Vinröda principer*. Elektroniskt tillgänglig, 2009-11-19: [http://www.lugihandboll.se/website1/sd\\_page/49/vinroda\\_principer.pdf](http://www.lugihandboll.se/website1/sd_page/49/vinroda_principer.pdf)
- Haug, Peder (2003). *Om kvalitet i förskolan: Forskning om och utvärdering av förskolan 1998–2001*. Stockholm: Skolverket, Fritzes.
- Hellsten, Jan-Olof (1997). Läxor är inget att orda om: Läxan som fenomen i aktuell pedagogisk litteratur. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2(3), 205–220.

- Hofvendahl, Johan (2006a). *Riskabla samtal – en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal*. Linköping: Avhandling, Studies in language and culture, Arbetslivsinstitutet.
- Hofvendahl, Johan (2006b). ”Noa har inga fel”: Om bristfokus i skolans utvecklingssamtal. *Utbildning & Demokrati*, 15(3), 61–81.
- Imsen, Gunn (1999). *Lärarens värld: Introduktion till allmän didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- IUP-räknaren (2009). Elektroniskt tillgänglig 2009-02-20: <http://www.podb.se/iupraknare/resultat.asp>
- Johansson, Jan-Erik (Red.) (1996). *Dokumentera pedagogiken: En handledning i dokumentation av arbetet inom barnomsorgen*. Lund: Studentlitteratur.
- Jungkvist, Eva & Sandell Marie (2002). *Ämnes- och visningsportfolio: Idémallar för grundskolans senare år*. Stockholm: Förlagshuset GOTHIA.
- Jönsson, Anders (2008). *Educative assessment for/of teacher competency: a study of assessment and learning in the “interactive examination” for student teachers*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen, Avhandling Lunds universitet.
- Karlsson Vestman, Ove & Andersson, Inger (2007). *Pedagogisk utvärdering som styrning – En historia från präster till PISA*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, Forskning i fokus, nr 35.
- Korp, Helena (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. Stockholm: Fritzes.
- Petterson, Agneta (red) (2007). *Sporre eller otyg? Om bedömning och betyg*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Kärrby, Gunni (1997) Bedömning av pedagogisk kvalitet: Förskolan i fokus. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2(1), 25–42;
- Lenz Taguchi, Hillevi (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS förlag.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2000). *Emancipation och motstånd: Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Doktorsavhandling.
- Leo, Ulf & Pettersson, Daniel (2005). Läxor – en oreglerad bedömningspraktik. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, E-tidskrift 2005:1.
- Liedman, Sven-Eric (1998). *Nationalencyklopedin: Individualism*. Höganäs: Bra Böcker AB.

- Lindberg, Viveca (2005). Svensk forskning om bedömning och betyg 1990–2005. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, E-tidskrift 2005:1.
- Lindberg, Viveca (2007). Långtgående slutsatser trots få lärare och elever i studierna. I Agneta Petterson (red.) *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg* (ss 131–154). Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Lindgren, Anne-Li & Sparrman, Anna (2003). Om att bli dokumenterad: Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1–2), 58–69.
- Lindgren, Joakim (2007). *Biography as Education Governance*. Discourse: Studies in the cultural Politics of Education, 28(4), 467–483.
- Lindh, Gunnel & Lindh-Munther, Agneta (2005). ”Antingen får man skäll eller beröm”: En studie av utvecklingssamtalet i elevers perspektiv. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, E-tidskrift 2005:1.
- Lindström, Lars (2005). The multiple uses of portfolio assessment. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, E-tidskrift 2005:1.
- Lindström, Lars & Lindberg, Viveca (Red.) (2005). *Pedagogisk bedömning: Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS förlag.
- Lindström, Lars, Ulriksson, Leif & Elsner, Catharina (1999). *Portföljvärdering av elevers skapande i bild*. Stockholm: Skolverket.
- Lpfö 98 (1998). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Lpo 94 (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94 anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Lundahl, Christian (2006). *Viljan att veta vad andra vet: Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet & Uppsala universitet.
- Lundahl, Christian (2007). Kunskapsbedömningens historia. I Agneta Petterson (Red.) *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg* (ss 37–50). Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Lundgren, Ulf P. (2006). Political Governing and Curriculum Change – from Active to Reactive Curriculum reforms: The need for a reorientation of Curriculum Theory. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, E-tidskrift 2006:1, 1-12.

- Lutz, Kristian (2006) *Konstruktionen av det avvikande förskolebarnet: En kritisk fallstudie angående utvecklingsbedömningar av yngre barn*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Studies in Educational Sciences, 2006:2.
- Lutz, Kristian (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern: Styrning & administrativa processer*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Studies in Educational Sciences, 2009:44.
- Läraryrket/Läraryrket riksförbund (2005). *Vi värderar kvalitet – om självvärdering och lärarnas utvecklingsarbete*. Elektroniskt tillgänglig, 2009-01-06: [http://www.lr.se/lrweb/Home.nsf/ByKey/AAWAN6CRJNY/\\$file/Vi%20v%C3%A4rderar%20kvalitet.pdf](http://www.lr.se/lrweb/Home.nsf/ByKey/AAWAN6CRJNY/$file/Vi%20v%C3%A4rderar%20kvalitet.pdf)
- Lärarnas tidning*, nätupplaga (2008-05-08). Nätcoacher ger läxhjälp – studenter online hjälper yngre elever med läxor. Elektroniskt tillgänglig 2009-11-19: <http://www.lararnastidning.net/>
- Markström, Ann.-Marie (2008). Förskolans utvecklingsamtal – ett komplex av aktiviteter i tid och rum. *EDUCARE*, (1), 50–67.
- Media-barnen* (2009-11-05). Sveriges television, debattprogram del 12 av 18. Elektroniskt tillgänglig, 2009-11-19: <http://svtplay.se/t/103450/debatt>
- Mångkontextuell barndom – Skola, fritid, familj i förändring och gränsöverskridande*. Vetenskapsrådet, (UVK) är finansierad och professor Inger Tallberg Broman, Malmö högskola, är vetenskaplig ledare: [www.mangkontextuellbarndom.se](http://www.mangkontextuellbarndom.se)
- Nordin-Hultman, Elisabeth (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*. Stockholm: Liber.
- Nursery Information (2004). *Welcome to Walkergate Early Years Centre*. Newcastle: Walkergate Early Years Centre.
- Nyström, Peter (2004). *Rätt mätt på prov: Om validering av bedömningar i skolan*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen, avhandling.
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Pehrsson, Anita & Sahlström, Eva (1999). *Kartläggning av läsning och skrivning ur ett deltagarperspektiv: Analysverktyg för alla*. Specialpedagogiska rapporter, nr 14 (2:a Uppl.). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, Bengt (2004). Specialpedagogik och dokumentation i en skola för alla: En fråga om likvärdighet, rättvisa eller rättigheter. *Utbildning & Demokrati*, 13(2), 97–113.



- Pettersson, Astrid (2005). Bedömning – varför, vad och varthän? I Lars Lindström, & Viveca Lindberg, (Red.). *Pedagogisk bedömning: Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (ss 31- 42). Stockholm: HLS förlag.
- Pettersson, Daniel (2008). *Internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan*. Uppsala: Uppsala universitet, doktorsavhandling.
- Pirinen, Inger (1999). *Man tager vad man haver: Kvalitetssäkring genom utveckling, uppföljning och utvärdering i skolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Power, Michael (1997). *The Audit Society: Rituals of verification*. Oxford: Oxford University Press
- Propositionen 2009/10:89. *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rosenqvist, Mia Maria (2005). Skolifiering genom eget arbete. I Eva Österlind (Red.) *Eget arbete – en kameleont i klassrummet: Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium* (ss 141–162). Lund Studentlitteratur.
- Rönnerman, Karin & Holmlund Kerstin (1998). *Kvalitetssäkra förskolan: Om utvärdering och utveckling av förskolans verksamhet*. Lund: Studentlitteratur.
- Sahlin-Andersson, Kerstin (2000). *Transnationell reglering och statens omvandling: Granskningsambällets framväxt*. Stockholm: Score Rapportserie 2000:14.
- Scriven, Michael (1969). The methodology of Evaluation. In Ralph Tyler, Robert Gagne & Michael Scriven (eds.) *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp 39–83). Chicago: Rand Mc Nally.
- Sheridan, Sonja (2001). *Pedagogical quality in preschool: An issue of Perspective*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, Sonja, Pramling Samuelsson, Ingrid & Johansson, Eva (Red.) (2009). *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sjøberg, Sven (2005). TIMSS och PISA – bricker i det politiska spelet. *Pedagogiska magasinet*, (2). 1–8. Elektroniskt tillgänglig, 2008-12-17: [http://folk.uio.no/sveinsj/Sjoberg\\_PM\\_Sverige.htm](http://folk.uio.no/sveinsj/Sjoberg_PM_Sverige.htm)
- Skolverket (2003) *Språket lyfter*. Elektroniskt tillgänglig: 2008-12-16: <http://www.skolverket.se/sb/d/260>
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Fritzes.

- Skolverket (2008a). *Tio år efter förskolereformen. Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2008b) *Nya språket lyfter*. Elektroniskt tillgänglig: 2008-12-16: <http://www.skolverket.se/sb/d/260>
- Skolverket (2008d). *Allmänna råd och kommentarer: Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2009a). *Diamanten*. Elektroniskt tillgänglig, 2009-02-17: <http://www.skolverket.se/sb/d/260/a/1469>
- Skolverket (2009b). Vad påverkar resultaten i svensk grundskola: Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer – sammanfattande analys. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2010-03-01). *Individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen i grundskolan – en uppföljning och utvärdering av skolornas arbete*. Elektroniskt tillgänglig 2010-03-05: <http://www.skolverket.se/sb/d/3031/a/19342>
- SOU 2003:103. *Dokumentation i skolan – förekomst och rättslig status*. Elektroniskt tillgänglig, 2009-10-08: <http://www.regeringen.se/content/1/c4/06/72/f05d41e8.pdf>
- SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan – Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning: Betänkande av utredningen om en ny lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Steyerl, Hito (2003). *Documentarism as Politics of truth*. Elektroniskt tillgänglig, 2009-09-19: [eipcp.net/transversal/1003/steyerl2/en](http://eipcp.net/transversal/1003/steyerl2/en)
- SvD, *Svenska Dagbladet* (2008-11-20). Föräldrar dåliga på att ge läxhjälp. Elektroniskt tillgänglig, 2009-02-16: [http://www.svd.se/stockholm/nyheter/artikel\\_2068229.svd](http://www.svd.se/stockholm/nyheter/artikel_2068229.svd)
- Svingby, Gunilla & Svingby, Sofia (red) (2001). *Bedömning av kunskap och kompetens: Konferensrapport från konferens om bedömning av kunskap och kompetens*, Malmö högskola (ss 79–97). Stockholm: PRIM-gruppen.
- Tallberg Broman, Ingegerd & Holmberg, Lena (2008). *Läraryrke i förändring: Lärare i förskola och grundskola om inflytande, jämställdhet och mångfald*. Malmö: MUEP, Malmö högskola,
- Tallberg Broman, Ingegerd (2009). "No Parent left behind"- Föräldradelta-gande för inkludering och effektivitet. *EDUCARE*, 2, 219–237.
- Taras, Maddalena (2009). Summative assessment: The missing link for formative assessment. *Journal of Further and Higher Education*, 33(1), 57–69.
- Taube, Karin (2008). Läsa för livet. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, (1), 37–42.

- Thomas, Gary & Pring, Richard (Eds.) (2003). *Evidence-Based Practice In Education*. London: Open University Press.
- Thorsen, Kirsten E. (2008). *Individual plans as strategy to adapted learning*. Paperpresentation, NERA Copenhagen 7/3-2008.
- TIMSS 2007 – huvudrapport *Svenska grundskoleelevers kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Fritzes
- Törnvall, Maj (2001) *Uppfattningar och upplevelser av bedömning i grundskolan*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildning, Licentiatavhandling.
- UNICEF (2008). *The Child Care Transition*. Elektroniskt tillgänglig, 2008-12-29: <http://www.unicef.se/assets/rc8.pdf>
- UNICEF (2008, december). *Sverige i topp i ny studie om barnomsorgen*. Elektroniskt tillgänglig, 2009-11-19: <http://www.unicef.se/nyheter/2008/12/11/sverige-i-topp-i-ny-studie-om-barnomsorgen>
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2001). Läroplaner för yngre barn: Utvecklingen från 1800-talets mitt till idag. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(4), 241–269. (här nämner jag IUP för första gången i läroplansteoretisk studie)
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2009). Styrning genom bedömning av barn. *EDUCARE*, 2–3, 195–219.
- Vallberg Roth, Ann-Christine & Månsson Annika (2006). Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan. *Utbildning & Demokrati*, 15(3), 31–60.
- Vallberg Roth, Ann-Christine & Månsson, Annika (2008a). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom: Likriktning med variation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13(2), 81–102.
- Vallberg Roth, Ann-Christine & Månsson, Annika (2008b). Individuella utvecklingsplaner för skolår 3, 6 och 8 i fyra sydsvenska kommuner. *EDUCARE*, elektroniskt publicerad artikel 2008-06-26 <http://www.mah.se/pages/39164/IUP.pdf>
- Vallberg Roth, Ann-Christine & Månsson, Annika (2008c). Individuella utvecklingsplaner för yngre barn i Sverige: Ett kritiskt ämnesdidaktiskt perspektiv. *Nordisk barnehageforskning*, 1(1), 25–39.
- Vallberg Roth Ann-Christine & Månsson, Annika (2009). *Konstruktion av innehåll i dokumentation och IUP – med fokus på Montessori- och Reggio Emiliainspirerade förskolor i en skånsk kommun* (in progress)
- Vi föräldrar; Junior* (2008) Privat läxhjälp, pluggmentorer för 325 kronor i timmen?, nr 3–4, 40–43.

- Vinterek, Monika (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Walkerdine, Valerie (1995). Utvecklingspsykologi och den barncentrerade pedagogiken: Införandet av Piaget i tidig undervisning. I Kenneth Hultqvist & Kenneth Peterson (Red.) *Foucault namnet på modern vetenskaplig och filosofisk problematik: Texter om maktens mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och bio-politik*. Stockholm: HLS.
- Wehner-Godée, Christina (2000). *Att fånga lärandet: Pedagogisk dokumentation med hjälp av olika medier*. Stockholm: Liber.
- Wehner-Godée, Christina (2005). Att bedöma små barns kunnande. I Lars Lindström & Viveca Lindberg (Red.) *Pedagogisk bedömning: Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (ss 93–109). Stockholm: HLS förlag.
- Westlund, Ingrid (2004). *Läxberättelser – läxor som tid och uppgift*. Linköping, Linköpings universitet.
- Westlund, Ingrid (2007) Läxan en svårfångad företeelse. I Kjell Granström (red.) *Forskning om lärarens arbete i klassrummet*. Forskning i fokus, nr 33, (ss. 81–95). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Whalley, Margy and the Pen Green Centre Team (2001). *Involving Parents in their Children's Learning*. London: PCP Paul Chapman Publishing Ltd.
- Wiliam, Dylan (2007). Muntligt omdöme främjar mattelärande bäst. I Agneta Petterson (red.) *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg* (ss 101–111). Stockholm: Författarna och Läraförbundets förlag.
- Ziehe, Thomas (1993). *Kulturanalyser: Ungdom, utbildning, modernitet: Essäer sammanställda av Johan Fornäs och Joachim Retzlaff i samarbete med författaren* (3:e uppl.). Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion
- Åberg, Ann & Lenz Taguchi, Hillevi (2005). *Lyssnandets pedagogik: Etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.
- Öhman, Margareta (2009). *Hissad och dissad – om relationsarbete i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Österlind, Eva (2001). *Elevers förhållningssätt till läxor: En uppföljningsstudie*. Rapport 2001:1. Falun: Högskolan Dalarna.
- Österlind, Eva (Red.) (2005). *Eget arbete – en kameleont i klassrummet: Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium*. Lund: Studentlitteratur.

# Bilaga: Källor och sökprocess

# Bilaga: Källor och sökprocess

FÖR ATT SKRIVA DENNA kunskapsöversikt har vi använt oss av en rad olika källor. Vi har främst använt databaserna Libris och ERIC utifrån ett ”sökträd” som tagits fram i samarbete med biblioteket på Malmö högskola. Med hjälp av referenshanteringsystemet RefWorks strukturerades och kategoriserades den funna forskningen i ett antal perspektiv och teman som nu utgör underrubriker i de respektive kapiteldelarna.

Vi har samtalat och korresponderat med forskare som vi benämnt nyckelpersoner inom forskningsfältet för att få en samlad bild av olika forskningsfält. Trots dessa ansträngningar är vi medvetna om att denna översikt inte är heltäckande, snarare bör den ses som exemplifieringar och analyser av forskning och kunskapsutveckling på området.

## Avgränsningar

I denna översikt redogör vi för licentiat- och doktorsavhandlingar, forskning av disputerade, forskningsöversikter och nationella utvärderingar i ovan nämnda områden. Forskning som publicerat i referensgranskade tidskrifter och journals är inkluderade här medan artiklar publicerade i fackliga tidskrifter, konferensbidrag och andra tidskrifter som främst är riktade till yrkesverksamma endast undantagsvis finns med i denna översikt.

Tillsammans kan forskning och nationella utvärderingar ge en god bild av vår samlade kunskap om perspektiv på barns lärande i förskola, förskoleklass och grundskolans tidigare år. Det är främst tidsperioden 1995–2008 som beskrivs medan tidigare forskning utgör en bakgrund för att förstå kontinuitet och skiften. Störst utrymme får forskning under 2000-talet.

## Källor och sökprocess kapitel 2

Utgångspunkten för denna text har varit ett 200-tal svenska avhandlingar från den aktuella perioden (1995–2008) samt ett stort antal artiklar och andra texter som kan relateras till barndom. Med något enstaka undantag har disciplinerna specialpedagogik, idrottsforskning, medicin, vårdvetenskap och rent historiska studier (dvs. med fokus på perioden innan 1960-talet) inte inkluderats. Sökningen har företrädesvis skett i LIBRIS utifrån den inledningsvis beskrivna strategin och mer specifikt på begrepp som barn och barndom, yngre barn, (för)skol(e)barn, familj, föräldraskap, (barn och) föräldrar i kombination med andra relevanta begrepp som t.ex. förskola(n), (grund)skola(n), genus, etnicitet, mångfald m.fl. Därutöver har de aktuella årgångarna av tidskrifterna *Pedagogisk Forskning i Sverige*, *Utbildning och Demokrati*, *Educare* samt *Locus* och *Krut* systematiskt genom sökts, de båda sistnämnda främst för att fånga upp de samtida diskurserna. Artiklar från andra tidskrifter finns också medtagna, men de tidskrifterna är då inte systematiskt genomgångna, utan artiklarna är i så fall snarast ett utslag av de inledande LIBRIS-sökningarna. Därutöver har efterforskningar och avstämningar gjorts på Skolportens hemsida ([www.skolporten.se](http://www.skolporten.se)). Med hjälp av referenshanterings-systemet RefWorks strukturerades och kategoriserades den funna forskningen i ett antal perspektiv och teman som nu utgör underrubriker i de respektive kapiteldelarna.

## Källor och sökprocess kapitel 3

För avsnittet Lärandets var och när i den institutionaliserade barndomens kontext har litteratursökning främst gjorts i databaserna *Forskning.se*, *Libris* och *ERIC*. Manuell sökning har gjorts i *Pedagogisk forskning i Sverige* och *Nordisk pedagogik*. Förutom dessa källor har de stora projekten *Primary School Review*, *Effective Provision of Pre-school Education*, *EPPE*, *STAR*-projektet, *Teaching and Learning in Primary School (TLRP)* och *Head start* genererat flera studier med relevans för kapitlets frågeställningar. Skolverkets undersökningar och andra forskningsöversikter har också använts.

Sökträdet har genererat kombinationer av nyckelord som: longitudinella studier, kvalitet, skolframgång, förskola, primary school, Kindergarten, early childhood education, effekter, resurser, klasstorlek, lärartäthet och motsvarande engelska begrepp.

## Källor och sökprocess kapitel 4

För kapitel fyra har litteratursökningen i huvudsak genomförts med hjälp av databaserna Artikelsök, Eric och Libris. Sökningen har övervägande skett i Libris. Tidskrifter som huvudsakligen genomsökts för åren 1995–2008 är: Educare, Nordisk Pedagogik, Pedagogisk forskning i Sverige, och Scandinavian Journal of Educational Research. Kunskapsöversikter publicerade av Skolverket och Vetenskapsrådet har också använts.

Med utgångspunkt i det framtagna ”sökträdet” har i kombinationer med barn, yngre barn, förskolebarn, förskola, (grund)skola, följande sökord använts: didaktik, ämnesdidaktik (ämnesord som matematik, svenska etc.), metodik, (informellt, formellt, icke formellt) lärande, undervisning, läs- och skriv och literacy/literacitet använts.

## Källor och sökprocess kapitel 5

För kapitel rörande bedömning och dokumentation har litteratursökning huvudsakligen genomförts i två databaser: Libris och Artikelsök. Därefter har sökarbetet genomförts manuellt i olika tidskrifter med koncentration till följande tidskrifter:

- Nordisk barnehegeforskning [www.nordiskbarnehegeforskning.no/](http://www.nordiskbarnehegeforskning.no/)
- Studies in Educational Policy and Educational Philosophy
- EDUCARE [http://www.mah.se/templates/Page\\_\\_\\_\\_20916.aspx](http://www.mah.se/templates/Page____20916.aspx)
- LOKUS <http://tidskrift.nu/tidskrift/Locus>

Sökarbetet har utförts i alla nummer av tidskrifterna mellan åren 1995–2008 (i några fall utvidgat till 2009). Innehållsförteckningar och i förekommande fall abstracts och fulltext har använts. Skolverkets webbsidor har också ingått i sökarbetet. I kapitlet illustreras



dessutom hänvisningar till artiklar i dagspress, fackpress och veckopress, vilka indikerar trender och utgör integrerade underlag för diskussionen om behov av vidare forskning.

Sammantaget hänvisas till cirka 130 relevanta referenser för området bedömning och dokumentation/pedagogisk dokumentation i Sverige med fokus på förskola, förskoleklass och årskurs 1–3. Det förekommer även referenser till forskning som varit inriktad på de senare skolåren i sammanhang där principdiskussionen bedömts vara av värde och relevans också för de tidiga åren.

I denna kunskapsöversikt redovisas forskning om barndom och barns lärande i förskolan och grundskolans tidigare år. Översikten har gjorts av en grupp forskare vid Malmö högskola på uppdrag av Skolverket. Den har en bred ansats och tar upp frågor som: vad är utmärkande för dagens barndom och vad betyder uppväxtvillkoren för lärandet? Vilken betydelse har förskolevistelse och tidpunkten för skolstarten för hur barn senare lyckas i skolan? Vilka didaktiska perspektiv har anlagts på barns lärande och vad säger forskningen om tidig bedömning och dokumentation av barn och barns läroprocesser?

Kunskapsöversikten vänder sig till forskare, forskarstudierande, lärare och studerande inom lärarutbildningen samt pedagoger i förskolan och grundskolans tidigare år.

*Skolverket*

[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)