

**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 lärprocesser 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 länares 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 Emilias 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 inflettad 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. Barnen 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 Onsjö, 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.
- Lärarförbundet/Lärarnas 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 Gothaburgensis.
- Sheridan, Sonja, Pramling Samuelsson, Ingrid & Johansson, Eva (Red.) (2009). *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothaburgensis.
- 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.