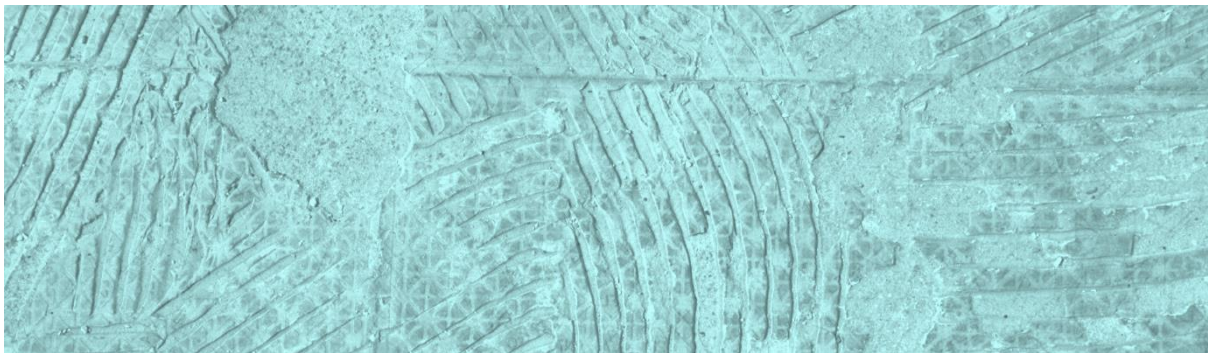


Vilken kunskap erkänns i det systematiska kvalitetsarbetet? Om oförenliga tankestilar i dagens förskola

Eva Insulander: Fil. Dr och universitetslektor i didaktik, Akademin för utbildning, kultur och kommunikation, Mälardalens högskola. Email: eva.insulander@mdh.se

Eva Svärde Åberg: Fil. Dr och universitetslektor i pedagogik, Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet. Email: eva.svardemo-berg@edu.su.se

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL.7, nr. 12, p. 1-18, PUBLISHED 1TH OF JULY 2014



English abstract: This study is to be seen in relation to the intensified ‘assessment culture’ that has evolved in today’s educational system. The purpose is to discuss how the dualistic mission of the curriculum is being handled in preschools systematic quality work, by studying the representation and recognition of ideational and interpersonal knowledge. The study is based on video-observations of preschool teachers’ planning, work and follow up of three educational activities in two different preschools. The theoretical basis consist of a multimodal and design theoretical perspective used in combination with Ludwik Flecks work on thought styles and thought collectives. The analyse shows that the curriculum objectives are handled in contradictory ways. This is visible in interaction patterns that exhibit traces from incompatible thought styles.

Keywords: Preschool, recognition, thought styles, multimodal design theoretical perspective.

Samandrag: Denna studie skall ses i relation till den intensifierade ”bedömningskultur” som har utvecklats inom dagens utbildningssystem. Syftet är att diskutera hur det dualistiska uppdraget i läroplanen hanteras i förskolors systematiska kvalitetsarbete, genom att studera vilken innehållslig och relationell kunskap som kommer till uttryck och erkänns. Studien bygger på videoobservationer av förskollärares planering, arbete och uppföljning inom tre arbetsprocesser i två olika förskolor. Det teoretiska ramverket består av ett multimodalt och designteoretiskt perspektiv och används i kombination med Ludwik Flecks arbete om tankestilar och tankekollektiv. Analysen visar att läroplanens mål hanteras på motstridiga sätt och det kommer till uttryck i interaktionsmönster, som uppvisar spår från oförenliga tankestilar.

Nyckelord: Förskola, erkännande, tankestilar, multimodalt designteoretiskt perspektiv.

Introduktion

Inom svenskt skolväsende ser vi idag ett ökat intresse för kunskapsmätningar och systematiska utvärderingar av verksamheter i syfte att synliggöra lärande och kvalitetssäkra utbildning. Läroplansmålen anger riktningen för den svenska förskolans arbete och ett tydligt ansvar för ett kontinuerligt kvalitetsarbete med uppföljning, utvärdering och utveckling åläggs förskolläraren (Skolverket, 2010). Att arbeta systematiskt med kvalitetsarbete innebär att göra en värdering av hur väl förskolan arbetar mot de grundläggande värden, uppgifter och kunskaper som uttrycks i läroplanen (Skolverket, 2010). Arbetet involverar flera sinsemellan beroende steg som följer på varandra i en bestämd ordning, vilka utgörs av planering, genomförande, observation, dokumentation, utvärdering och analys av kvalitet vad gäller barns lärande och utveckling (Sheridan, Pramling & Johansson, 2009). Kvalitetsarbetet berör både strukturella förutsättningar, processer samt resultat, och värderingar görs ofta i relation till mål, riktlinjer, kriterier och/eller andra referensramar (Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson & Kärrby, 2001; Åsén & Vallberg Roth, 2012). Vad som utgör kvalitet finns det givetvis delade meningar om eftersom kvalitet kan förstås som ett diskursivt värdeladdat begrepp, och någon bestämd definition är varken önskvärd eller ens möjlig att ge. Uppfattningar av vad som utgör kvalitet är något som konstitueras och utvecklas över tid inom sociala och institutionella sammanhang (jfr Sheridan, 2001). Eftersom den pedagogiska miljön i förskolan i så stor utsträckning påverkar barns förutsättningar att utvecklas och lära, handlar det systematiska kvalitetsarbetet ofta om att utmana de materiella och relationella aspekterna av verksamheten. Underlag från exempelvis pedagogisk dokumentation som används i det systematiska kvalitetsarbetet må följa enskilda barns utveckling och lärande, men det är hela tiden i syfte att utveckla och förbättra verksamhetens organisation, innehåll och genomförande (Utbildningsdepartementet, 2010). Den pedagogiska verksamheten ska ”genomföras så att den stimulerar och utmanar barnets utveckling och lärande. Miljön ska vara öppen, innehållsrik och inbjudande. Verksamheten ska främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet samt ta till vara och stärka barnets intresse för att lära och erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter” (Skolverket, 2010:9). Utifrån sådana skrivningar framstår det som centralt för förskollärare att särskilt förhålla sig till den didaktiska frågan om *hur* man bör organisera för lärande. Samtidigt kommer nya direktiv om att förskolan särskilt ska stimulera till lärande inom områdena språk och kommunikation, matematik, naturvetenskap och teknik (Skolverket, 2010). Verksamheten i förskolan får i och med detta ett ändrat och tydligare angivet *innehållsligt* fokus (jfr Elm Fristorp & Lindstrand, 2012), vilket utgör incitament för ett förändrat förhållningssätt till läraruppgiften (Eriksson, Arvola Orlander & Jedemark, 2004).

Skolverkets nationella utvärdering av förskolan (2008) har visat att förskollärare har haft svårigheter att tolka och genomföra sitt uppdrag när det gäller utvärdering, dokumentation och bedömning. Förskollärare och förskolechefer beskriver att de upplever en svår balansgång så att man *utvärderar* verksamhet och inte *bedömer* enskilda barn och deras prestationer (Skolverket, 2008). Vi hävdar att det finns en tendens till dualistiska rationaliteter i förskollärares uppdrag, i och med att det förutsätts en analys av barns lärande och utveckling för att kunna arbeta med systematiskt kvalitetsarbete. Denna dubbelriktade målhantering behöver i och för sig inte vara motsägelsefull men vad som förväntas av förskolläraren i relation till dennes uppdrag har framstått som oklart, vilket Skolverkets (2008) nationella utvärdering av förskolan visar. Att arbeta i en målstyrd verksamhet kan i sig framstå som en utmaning, eftersom sådana tankegångar – åtminstone när de är kopplade till lärandemål – kan ställas emot andra teoretiskt präglade förhållningssätt som framträder inom förskoleområdet, där barns lärande inte relateras till i förväg formulerade mål utan snarare ses som vardande och transformativa processer (jfr Lenz Taguchi, 2012; Elfström, 2013). Samtidigt som det

målrationella synsättet har etablerat sig inom svensk förskola idag, finns det inom lärarutbildning och forskning en inriktning mot Reggio Emilia-inspirerade arbetsätt. Inom ett sådant arbetsätt ges barnen stort handlingsutrymme och det är förskollärares uppgift att uppmärksamma barnens pågående aktiviteter och relationer i syfte att diskutera och utmana dessa vidare. Arbetsättet är utforskande och kollaborativt, där de vuxna förhåller sig öppna till barns idéer och till den mening som de skapar. Inom det här synsättet skapar personalen kunskap tillsammans med barnen och den omgivande miljön ses som en viktig del i detta samspel (Dahlberg, Moss & Pence, 2001; Skolverket, 2012).

Mot bakgrund av att förskollärare idag har att orientera sig i en komplex verklighet där utbildningspolitiska krav och institutionella inramningar ska balanseras med yrkesetiska och mer personligt grundade förhållningssätt till läraruppdraget framstår det som angeläget att undersöka hur förskollärare tolkar och genomför sitt uppdrag. Vi menar att förskoleområdet idag påverkas av mer eller mindre påtagliga paradoxer, som är immanenta i såväl styrdokument som lärarutbildning och forskning. Hur sådana tillsynes oförenliga grundantaganden påverkar sätt att se på barn och lärande och hur de kommer till uttryck inom de arenor som har mandat att forma förskolans arbete, är av intresse för denna studie. Kunskap och lärande ser vi som heuristiska och ömsesidigt relaterade begrepp som inte enkelt kan definieras. I studien väljer vi att förstå dessa begrepp i relation till ett multimodalt och designteoretiskt perspektiv. Ett grundläggande antagande som vi gör är att all form av kommunikation formas av traditioner, normer och socialt givna semiotiska resurser (Kress, 2010:32). Vi förstår kunskap som *uttryck* för aktiviteter eller praktiker. Kunskap framträder genom de sätt på vilka man representerar världen (Selander & Kress, 2010:32). Representationer av förståelser kommer till uttryck med hjälp av de semiotiska resurser som finns tillgängliga. Ett barn kan visa fram aspekter av sin förståelse av ett visst fenomen på olika vis, t.ex. genom tal eller en målad bild. Vidare kan lärande förstås som en kreativ handling, där man uppmärksammar, förflyttar och omskapar redan befintliga representationer. När man jämför skillnaden mellan representationer vid två olika tidpunkter kan man tala om att ett lärande har skett. Lärande ser vi som en *ökad* förmåga att engagera sig i världen på ett meningsfullt sätt. Vad som erkänns som lärande och kunskap sker alltid i relation till socialt och institutionellt accepterade konventioner (Selander & Kress, 2010:32-37).

Studiens syfte är att diskutera hur det dualistiska uppdraget hanteras i förskolors systematiska kvalitetsarbete, genom att studera vilken innehållslig och relationell kunskap som kommer till uttryck och erkänns. De frågor vi ställer är: Vad erkänns som relevant kunskap i interaktion mellan förskollärare i arbetslag och mellan förskollärare och barn? Vad kan sägas om barnens handlingsutrymme? Hur kan de interaktionsmönster som synliggörs genom analysen, förstås i relation till förskolans institutionella inramning och pedagogiska uppdrag?

Förskolans erkännandekulturer i en tid av förändring

Den här studiens problem- och undersökningsområde rör olika aspekter av kvalitetsarbete inom svensk förskola. I relation till detta vida problemområde har vi främst uppmärksammat forskning som sedan början av 2000-talet har tagit avstamp i, och utvecklats vidare från, ett postststrukturerat perspektiv och som berör frågor kring dokumentation, bedömning och utvärdering för kvalitetsarbete i förskolan (jfr Sheridan, 2001; Dahlberg, Moss & Pence, 2001; Åsén & Vallberg Roth, 2012; Elfström, 2013).

Förskolan har av tradition varken talat om undervisning eller om bedömning av barns kunnande, men i allt större utstäckning börjar bedömning av barns kunnande komma i förgrunden i olika former av kvalitetsarbete vilket visar sig i förskollärares val av arbetsätt, metoder och dokumentationsprinciper (Pramling Samuelsson, 2010; Alasutari, Markström & Vallberg Roth, 2014). Här har således skett en förändring av förskolans kultur, vad gäller synen på barns lärande och

kunskap. Vi kan därför tala om att det under senare år har skett en förändring av förskolans erkännandekulturer. Begreppet erkännandekulturer omfattar synsätt på lärande och kunskap som görs gällande i specifika, institutionella sammanhang där värderingar och bedömningar görs (Selander & Kress, 2010). Enligt Vallberg Roth (2010) kan förskolans förändrade kultur förstås i relation till den övriga skolutbildningens marknadsorientering och kunskapsekonomi, vars främsta syften är att verka för att utveckla framtida kunskaper som gagnar det samhällsekonomiska intresset. Som ett led i denna utveckling menar hon att barn ständigt möter situationer där deras lärande och utveckling blir föremål för granskning, ofta i relation till material och tester för diagnostisering. Exempel kan, enligt vår tolkning, vara användning av TRAS (Tidig registrering av språkutveckling), OAS (Observation av språk) och LUS (Läsutvecklingschema). Idag ser vi en viss förskjutning mot att snarare välja mål- och kriteriebaserade utvärderingsmodeller, som SIQ från Institutet för kvalitetsutveckling, ECERS, en amerikansk metod för bedömning av kvalitet i förskolan och BRUK, Skolverkets verktyg för kvalitetsarbete. Dessa börjar användas som komplement till andra mer praktikbaserade utvärderingsmodeller som observationer, pedagogiska dokumentationer och individuella utvecklingsplaner¹. Systematiskt kvalitetsarbete, där såväl utvärdering som bedömning ingår, har därmed blivit allt vanligare inom svensk förskola de senaste åren och kan nu ses som ett påbud snarare än en möjlighet (Vallberg Roth, 2012; Alasuutari m.fl., 2014). Det har framförallt skett en förskjutning från att tala om ”barn som natur” till ”barnet som kunskapskapare och medkonstruktör”, samtidigt som krav på kvalitetsredovisning lyfts fram genom användning av standardiserade mallar och mätinstrument för att operationalisera kvalitet (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994). Myndigheter som Institutet för kvalitetsutveckling och Skolverket har t.ex. tagit fram nationella indikatorer för kvalitetsbedömningar inom förskola och skola, vilket hänger ihop med den samhällsekonomiska styrningsfilosofin New Public Management som under de senaste åren fått en stark spridning (Karlsson, 2007). En utvärdering från Skolverket (2008) av vad som hänt de senaste tio åren efter förskolereformen, visade att förskolan redan då började närma sig en läroplanstradition och bedömningskultur som verkar för att förbereda barn för skolans verksamhet. Rapporten lyfte fram att barn allt mer blir föremål för observation genom dokumentation, granskning och utvärdering, ofta i relation till vad som förväntas av barn i en viss ålder. Flertalet forskningsstudier har också visat hur individualiserade synsätt har dominerat i de pedagogiska praktikerna, trots teoretiska tankegångar som framhåller samspel mellan barn, vuxna och miljö (t.ex. Dahlberg m.fl., 2001; Nordin Hultman, 2004). Tidigare forskning har också lyft fram att förskollärare är medvetna om dessa förhållanden, men att det för förskollärarna framstår som oklart hur dokumentationen ska leda vidare och vad det egentligen är som ska utvärderas. I en studie kring hur förskollärare uppfattar systematiskt kvalitetsarbete, lyfter deltagarna också själva fram att kompetensen kring uppföljning och utvärdering behöver stärkas (Sheridan, Williams & Sandberg, 2013). Löfdahl och Pérez Prieto (2010) framhåller ytterligare en förändringsaspekt inom förskolan som handlar om att synliggöra verksamheten och ständigt visa upp prestationer för såväl politiker som föräldrar. Löfdahl och Pérez Prietos studie visar att kvalitetsredovisningen får till följd att endast vissa delar av förskolans verksamhet lyfts fram. Det som är enkelt att beskriva och bedöma och som kan knytas till kunskapsuppdraget betonas, medan det mer svårfångade och etiskt känsliga kopplat till omsorgsuppdraget, tystas ner.

Den samlade kunskapen om värderingar och bedömningar i förskolan kan, trots att flertalet studier har genomförts under senare år, ändå sägas vara begränsad (Vallberg Roth, 2010). Vallberg Roth och Månsson (2008) och Elfström (2005) har, genom studier av IUP på förskolan, kunnat visa att de barn som framställs där ofta tilldelas en essentiell identitet och att de bedöms utifrån

¹ Hämtat 8 maj, 2014, från Skolverkets hemsida <http://www.skolverket.se/skolutveckling/kvalitetsarbete>

en fastställd normalitetsmall. Det finns dock anledning att lyfta fram hur senare forskning har identifierat delvis andra förhållningssätt vad gäller synen på barn och på kunskap. I sin avhandling om pedagogisk dokumentation och bedömningspraktik på förskolan, visar Bjervås (2011) hur olika diskurser samexisterar och konkurrerar, och i lärarnas yttranden framkommer att barn ges både essentiell identitet och tar de subjektpositioner som erbjuds i sammanhanget. Det är bilden av det kompetenta barnet som framträder, men förmågor placeras snarare i barnet än i de pedagogiska sammanhangen. Resultatet visar också att barns möjligheter till lärande begränsas genom talet om ålder och utvecklingsnivå. I likhet med Vallberg Roth (2010) lyfter Bjervås fram hur förskolan i högre utsträckning blivit en del av ett marknadsanpassat utbildningssystem, där den i högre grad än tidigare framstår som skolförberedande. Sheridan m.fl. (2012) har dock, i sin studie om systematiskt kvalitetsarbete, kunnat visa på en förskjutning i förskollärares förhållningssätt, där dessa flyttat fokus från individuella barns lärande och utveckling till att i större utsträckning uppmärksamma egna synsätt och sätt att kommunicera med barnen. Elfströms studie från 2013 visar att pedagogisk dokumentation används i vidare syfte för kontinuerlig uppföljning, förändring och utveckling av den dagliga verksamheten i relation till flera av läroplanens målområden (Elfström, 2013).

Teoretiskt perspektiv och metod

I den här studien använder vi ett multimodalt och designteoretiskt perspektiv på kommunikation och lärande (Kress, 2010; Selander & Kress, 2010) för att förstå vad som tilldelas särskilt värde och vad som erkänns som väsentlig kunskap i interaktion mellan deltagarna. Vidare ger Flecks (1997) teori om tankestilar och tankekollektiv oss redskap för att kunna förstå hur erkännande kan kopplas till övergripande institutionella gemenskaper. Till skillnad från exempelvis en diskursanalytisk ansats som skulle vara inriktad mot en övergripande analys av hur språket konstruerar bilder av verkligheten, kan en socialemiotisk och multimodal ansats i kombination med Flecks begreppsvärld hjälpa oss att flytta blicken mot mer detaljerade aspekter av hur kunskap representeras i multimodal interaktion och hur kunskap kollektivt ges värde och erkännande. Vår ansats med specifika analysbegrepp möjliggör en systematisk analys av multimodal kommunikation som kan förstås i relation till institutionellt formade traditioner, världsbilder, värderingar, vanor och föreställningar.

Ett multimodalt perspektiv på kommunikation och lärande

Inom ett multimodalt och designteoretiskt perspektiv förstås kommunikation och lärande som sociala processer av teckenskapande (Kress, 2010; Selander & Kress, 2010). Det är genom kommunikation som människor ger uttryck för hur de förstår och förhåller sig till omvärlden. Människor skapar mening genom att använda och kombinera socialt och kulturellt formade semiotiska resurser såsom tal, gester, skrift och bilder (Selander & Kress, 2010; Elm Fristorp & Lindstrand, 2012). Genom användning i specifika sociala sammanhang får resurserna sin betydelse. När pedagog och barn kommunicerar sin förståelse av ett fenomen gör de det genom användning av t.ex. tal, gester, teckningar, bilder eller genom användning av ting/artefakter. Förståelsen av en viss aspekt av ett fenomen kommer då till uttryck som en *representation*. En representation förstås som tecken som sätts samman i en bestämd ordning i en viss situation (Selander & Kress, 2010). Genom representationen, visar man således sitt lärande. Begreppet *emfas* (eng. salience) handlar om att innehåll eller enheter tilldelas särskilt värde eller särskild vikt (Kress, 2003; van Leeuwen, 2005; Kress & van Leeuwen, 1996/2006). Det kan handla om särskilt framträdande drag i en komposition av något slag, eller om vad som ges särskilt erkännande i interaktion mellan deltagare. Kress (2010) lyfter fram hur emfas kan vara ett uttryck för social betydelse och makt. Kress ger som exempel solisten i ett körframträdande,

men andra exempel kan vara hur man som pedagog lyfter fram särskilda kunskapsformer eller innehåll. Genom att fokusera på vad som framstår som särskilt framträdande, när det gäller kunskap, kan vi också närma oss frågor om erkännande. I vår tolkning av begreppet *emfas*, ingår såväl frågor om vilket innehåll som framstår som centralt men också *hur* detta innehåll kommuniceras. Indikatorer för *emfas* blir vad som i kommunikationen framstår som *ideationellt* (innehållsligt) och *interpersonellt* (relationellt) framträdande (jfr Halliday, 2004). Dessa begrepp är hämtade från Hallidays antagande om texters metafunktioner och det semiotiska 'arbete' som genomförs på flera nivåer samtidigt. Här undersöks alltså de funktioner som handlar om innehåll och relation. *Agens* handlar om subjektets handlingsutrymme och valmöjlighet i relation till processer där mening skapas. I den här studien kommer begreppet *agens* att användas som uttryck för individens möjligheter att påverka och göra egna val i den egna lärprocessen. *Agens* relaterar till makt och är en fråga för den enskilda individen att få möjlighet till deltagande eller möjlighet att initiera en aktivitet i ett visst syfte (Selander & Kress, 2010).

Flecks teori om tankestilar och tankekollektiv

I vår studie undersöker vi hur semiotiska resurser används och hur de representerar förståelser och kunskaper. Kunskapens värde eller legitimitet visar sig sedan i relation till den sociala kommunikationens *emfas* och den institutionella konventionen. Begreppen *tankestil* och *tankekollektiv*, som utvecklades av Ludwik Fleck på 1930-talet, blir centrala för vår förståelse av interaktionen och vad som där erkänns som kunskap och lärande, på en övergripande, institutionell nivå (Fleck, 1997). En *tankestil* kan jämföras med en uppsättning regler som skapar förutsättningarna för såväl tänkande som handlande. *Tankestilen* blir en slags "beredskap för ett selektivt förnimmande och ett motsvarande riktat handlande" (Fleck 1997:100) och är ett begrepp som hjälper oss att förstå vad som i interaktionen tillskrivs ett visst sanningsanspråk eller erkännande. Fleck poängterar att varje (vetenskapligt) faktum, dvs. vad som erkänns som kunskap och sanning, formas och utvecklas över tid i relation till *tankestil* och *tankekollektiv*. Erkännandet är således en central aspekt av *tankestilen*. *Tankestilen* är formad av ett visst *tankekollektiv* som enligt Fleck (1997) kan bestå av två personer eller utgöra organiserade institutionaliserade gemenskaper. Det är inom *tankekollektiv* som traditioner, världsbilder, värderingar, vanor och föreställningar skapas och upprätthålls. Dessa *tankekollektiv* kan vara såväl små och stora till sin konstitution som tillfälliga och stabila över tid. I vår studie förstås förskollärare i arbetslag utgöra *tankekollektiv* men samma förskollärare kan också ingå i flera *tankekollektiv* av varierande storlek, t.ex genom transprofessionella kontakter. Ju mer socialt och kulturellt organiserat *tankekollektivet* är desto starkare tvång och större förgivettaganden skapas inom *tankestilen*. *Tankestilar* utvecklas och upprätthålls inom de givna *tankekollektiv* som enligt Fleck (1997) kan uppfattas som antingen slutna, självbekräftande och dogmatiska eller öppna och dynamiska. Det är inom ett stabilt *tankekollektiv* där man återkommande träffas, som *tankestilen* skapas och formeras över tid. *Tankestilen* får sin legitimitet och sitt erkännande genom att den upprepas och tillskrivs värde inom *tankekollektivet*. Fleck menar att när en individ erfar och handlar inom en viss given situation görs inte detta förutsättningslöst utan handlandet är präglad av det *tankekollektiv* som individen tillhör. *Tankestilen* blir för den enskilde individen både ett tvingande villkor (ett *tanke*tvång) för kunskapsprocessen samtidigt som *tankestilen* erbjuder redskap för ett riktat tänkande och handlande. Här finns därmed utrymme för utveckling och förnyelse men kunskapen som växer fram gör det alltid inom en viss tid, ett visst samhälle och inom en viss social gemenskap. Individer kan ingå i flera *tankekollektiv* och genom *tanke*utbyte kan etablerade *tankekollektiv* förändras och utvecklas. När Fleck talar om *tankekollektiva* vandringar beskriver han processen där *tankestilar* blir "handelsvara i det interkollektiva *tanke*utbytet" (Fleck, 1997:108). *Tankestilar*, i form

av kommunikativa uttryck som t.ex. att tala om eller utföra pedagogisk dokumentation, får genom utbytet nya innebörder i nya kontexter. I relation till detta resonemang kan man i en tid av intensifierade skolreformer anta att idéer från en tankestil överförs till en annan tankestil och att dessa vandringar bidrar till öppningar och förändringar (Holmqvist, 2009). Nya tankestilar erbjuder möjlighet att se på situationer på nya sätt och övertas inte för att de är mer sanna utan för att de av kollektivet uppfattas som produktiva och framgångsrika inom en given period (Holmqvist, 2009). Fleck (1997) för fram hur tankekollektivet utgörs av esoteriska och exoteriska kretsar, där den esoteriska gruppen utgörs av specialisterna medan den exoteriska gruppen består av den breda massan. I de fall där relationen mellan grupperna är öppen och demokratisk tillåts den exoteriska kretsen påverka den esoteriska och vice versa. I de fall då relationen mellan grupperna präglas av auktoritet, avvisas istället nyheter och förändring (Holmqvist, 2009). I de fall då relationen är demokratisk är således en förändring av tankestilen möjlig. Flecks teori blir användbar för oss för att vi ska kunna lyfta fram hur olika tankestilar, vilka är framtolkade i relation till ett historiskt perspektiv, kan generera kunskaper och erkännandekulturer kollektivt.

Forskningsdesign och procedur

Data för artikeln utgörs av videodokumentation som producerats inom projektet *Utveckling av bedömningskompetenser med stöd av digitala scenarier* (Svärdemo Åberg & Oxensvärd, 2013). I samråd med förskollärare vid två Reggio Emilia-inspirerade förskolor valdes ett antal målrelaterade arbetsprocesser ut, som enligt deltagarna följer principen för systematiskt kvalitetsarbete.

Videoupptagningen berörde förskollärares planering, genomförande och uppföljning av pedagogiska aktiviteter inom förskolorna. För artikelns syfte har tre sådana arbetsprocesser valts ut, vilka är fördelade på två olika förskolor. Arbetsprocesserna relaterar till läroplanens kunskapsuppdrag kring språk och kommunikation, matematik, naturvetenskap och teknik.

Hel, halv och halv halva handlar om en arbetsprocess där förskollärarna planerar, genomför och följer upp temaarbeten om matematiska begrepp som hel, halv och halv halva (fjärdedel) med barn som är mellan två och tre år gamla. *Vattnets kretslopp* handlar om en arbetsprocess där förskollärarna planerar, genomför och följer upp temaarbeten om vattnets resa och kretslopp med barn som är mellan fem och sex år gamla. *Bygga broar* handlar om en arbetsprocess där förskollärarna planerar, genomför och följer upp temaarbeten om öar och broar med barn som är mellan fem och sex år gamla.

Materialet har samlats in på ett sådant sätt att hänsyn tagits till de etiska principer som gäller för all samhällsvetenskaplig forskning. Här läggs stor vikt vid att värna om barns, föräldrars och förskollärares integritet i alla stadier av forskningsprocessen. Det videoinspelade materialet har transkriberats och analyserats med utgångspunkt i ett multimodalt och designteoretiskt perspektiv (Kress, 2010; Selander & Kress, 2010) med teoretiska begrepp som blir avgörande för hur vi gör urval i materialet och väljer fokus för analys. Det empiriska materialet, dvs de tre arbetsprocesserna, har analyserats i två steg, som också inbegriper tolkningar på en övergripande institutionell nivå (Fleck, 1997). I syfte att stärka studiens tillförlitlighet, inleddes analysarbetet med en session i forskargruppen Learning Design Lab², där vi tillsammans såg delar av det empiriska materialet och diskuterade det som då framträdde som 'kritiska händelser' och hur dessa händelser kunde förstås i relation till ett multimodalt och designteoretiskt perspektiv. Med utgångspunkt i detta inledande arbete, tog författarna ansvar för olika delar av det empiriska materialet och genomförde preliminära och

² Learning Design Lab är en forskningsgrupp vid Institutionen för data- och systemvetenskap vid Stockholms universitet. Gruppen har intresse av teoretiskt och empiriskt kollaborativt analysarbete.

inledande analyser. Slutligen genomfördes en gemensam analys, där vi jämförde och sammanlänkade våra tolkningar.

Multimodal analys av interaktion

Det första steget handlade om att först analysera förskollärares och barns interaktion som multimodal text. Interaktion definieras vi som växelvis påverkan mellan två eller flera deltagare i kommunikation vilken tar gestalt i flertalet teckensystem. Analysarbetet innebar att vi tog oss an videosekvenserna och undersökte textens multimodala komposition. Vi studerade på vilka sätt *semiotiska resurser* (Kress, 2010; Selander & Kress, 2010) användes och kombinerades i interaktionen mellan förskollärare och barn. Vi analyserade hur dessa semiotiska resurser, dvs. interaktionens byggmaterial, användes av deltagarna för att skapa mening och representation av förståelse. I relation till detta undersökte vi också vad som framstod som mest framträdande, vad som fick en tydlig *emfas* i interaktionen (Kress, 2003; van Leeuwen, 2005; Kress & van Leeuwen; 1996/2006). Genom att fokusera på vad som framstod som särskilt framskjutet, när det gällde kunskap, kunde vi också närma oss frågor om bedömning och utvärdering. Emfasen av särskilda kunskapsrepresentationer utgör enligt detta synsätt en indikation på vad som erkänns som relevant kunskap. I vår användning av begreppet *emfas*, ingick såväl frågor om vilket innehåll som framstod som centralt men också *hur* detta innehåll kommunicerades. Det inbegrep hur deltagarna i interaktionen positionerade sig i relation till varandra. Det handlade t.ex. om hur förskollärare inbjöd till diskussion genom att ställa frågor eller hur de snarare gjorde det svårt för barnen att uttrycka sina intressen och frågor genom att istället förevisa ett innehåll i monologform. Det handlade om vad som i interaktionen gavs ideationell mening (hur representationer av världen skapas) och interpersonell mening (hur relationer skapas). I en sista del i den multimodala analysen studerade vi också de inblandade parternas handlingsutrymme, *agens* (Selander & Kress, 2010). Begreppet används som ett uttryck för individers möjligheter att påverka och göra egna val i interaktionen. Genom att göra den multimodala analysen blir det möjligt att synliggöra *interaktionsmönster* och därmed vilket lärande och vilka kunskapsrepresentationer som erkänns. I artikeln presenterar vi två interaktionsmönster.

Tolkning av interaktionsmönster utifrån ett institutionellt perspektiv

Det andra steget i analysarbetet handlade om att försöka förstå hur de interaktionsmönster som produceras och reproduceras inom de olika arbetsprocesserna kan förstås i relation till förskolans institutionella inramning. Vi kan med Fleck tala om socialt och historiskt präglade tankestilar som artikuleras i interaktionsmönstren (Fleck, 1997). Vi vill poängtera att det är interaktionsmönster och tankestilar som vi undersöker, inte enskilda individer. Tankekollektivet med sina specifika tankestilar påverkar vad vi uppfattar, säger och gör. Vår analys handlar om att försöka förstå relationen mellan vad som händer i interaktionen inom en viss verksamhet med det som tankestilsförenligt finns konstruerat om denna verksamhet.

Fleck uppmanar till ett medvetet förhållningssätt när det gäller institutionens tankehistoriska utveckling (Fleck, 1997). Genom åren har olika tankestilar fått olika epistemologisk dominans och präglat förskolans och skolans verksamheter på skilda sätt. De synsätt på kunskap och lärande som har varit rådande har således påverkat de redskap och arbetsätt som man väljer att använda i verksamheten och skapar således också didaktiska konsekvenser för vilka frågor man väljer att ställa vid utvärdering av verksamhet. En tankestil som i tidigt stadium präglade svensk förskola och förståelsen av barnet som lärande individ har sin grund i ett utvecklingspsykologiskt perspektiv (Jönsson, 2011). Tankestilens epistemologiska grundantaganden påverkade förståelsen av vad som var möjligt att lära och när. Utveckling och lärande sågs som processer som i avgörande grad kom inifrån

individens själv genom egen aktivitet. Tankestilen vilade på en tradition som såg barns utveckling som beroende av ålder och mognad och att vissa aspekter i utvecklingen föregick andra (Ekström, 2007; Markström, 2008). Förskolan har tydliga rötter i detta utvecklingspsykologiska synsätt menar också Wéhner-Godée (2005) där observation och bedömning av barns motoriska, sociala, språkliga och emotionella utveckling utgick från skalor som influerats av psykologin. Bedömningspraktiker med utvecklingspsykologisk karaktär blev också sammankopplade med en normrelaterad tradition för vad som ansågs vara ”norm” för en viss ålder. Barnobservationer genomfördes i syfte att bedöma barns utveckling i förhållande till det som uppfattades som normalt för deras åldersgrupp. ”Barnet som natur” är den benämning som Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) använder, för att fånga det essentialistiska synsättet på barn som de menar konstrueras inom den här traditionen, och som i viss utsträckning förekommer som idéer inom förskolan också idag (se t.ex. Bjervås, 2011).

Förskolans tradition att bedöma barn utifrån ett utvecklingspsykologiskt perspektiv har under de senare decennierna utmanats av andra teoretiska perspektiv på hur barns lärande bör förstås och följas upp. Nordin Hultman (2004) lyfte vikten av att ändra fokus från barnet till att istället uppmärksamma och utvärdera verksamheter, dess rammar, miljö och pedagogik. I och med att förskolan fick en egen läroplan 1998 och blev del av ett målrelaterat system, utmanades förståelsesätten för förskolans uppdrag vad gäller organisering för lärande och utvärdering av verksamhet. En tankestil som idag har fått starkt fäste inom svensk utbildningsverksamhet, och även i anpassad form på förskolan genom bland annat diagnosmaterial och individuella utvecklingsplaner, har sin grund i den internationella ”assessment for learning”-forskningen (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007). Tankestilens framlyfta ledord är framförallt bedömning *för* lärande istället för bedömning *av* lärande (Lundahl, 2011). På förskolan kan interaktionsmönster för att synliggöra barns tecken på lärande och att ge återkoppling som utvecklar lärandet, vara del av en sådan tankestil. Tankestilen har sina epistemologiska rötter inom sociokulturell teoribildning (Hattie & Timperley, 2007), och implicerar ett visst maktförhållande mellan lärare och barn i lärsituationen. Det kan förklaras med att läraren, i lärsituationen, definierar och uttolkar framtida mål för barnet, och genom stöttning och med olika bedömningsstrategier formeras lärandet i relation till uppställda mål (Black & Wiliam, 1998). Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) lyfter fram en konstruktion av barnet som vi menar rymms inom detta synsätt, vilken benämns ”Barnet som kultur- och kunskapsåterskapare”. Den här tankestilen har hittills varit förhärskande inom skolan, men i vissa sammanhang kan den, som vi ska visa, sägas vara förekommande även i förskolan.

På senare år har såväl utvecklingspsykologiska som formativa bedömningsbegrepp kommit att utmanas inom såväl förskola och skola. En möjlig motvikt till den målrationella tankestilen går att finna inom förskolans hantering av pedagogisk dokumentation som influerats av Reggio Emilia och ett konstruktionistiskt/postkonstruktionistiskt perspektiv. Här har en tankestil vuxit fram som framhåller lärande och kunskapsutveckling som något som ständigt är en del av en vardande och transformativ process. Förståelsen av vad som uppfattas som lärande och kunskap måste hela tiden utmanas, problematiseras och kritiskt värderas mot den i stunden rådande erkännandekulturen. I jämförelse med tidigare tankestilers fokusering på kunskapskapande som enbart språkliga aktiviteter mellan människor innebär denna tankestil snarare att kunskapskapande blir en del av en materiellt diskursivt vardande process. Lärande och kunskap uppstår då i en ömsesidig förbindelse mellan barnens kroppar och andra former av materialiteter (Lenz Taguchi, 2012). Den benämning som Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) såg framför sig som en vision vid mitten av 1990-talet, ”Barnet som kunskapskapare och medkonstruktör”, kan nu sägas vara delvis etablerad inom förskoledidaktisk

forskning och praktik (se t.ex. Skolverket, 2012). Idealet är att erkänna barns teckenskapande utan en på förhand bestämd referensram eller norm kring vad som förväntas.

Resultat

Kunskapsemfas och handlingsutrymme i interaktionsmönster

Under arbetet med att analysera förskollärares och barns interaktion som multimodal text, framträdde återkommande mönster, som vi i nästa steg har kategoriserat. Tydliga skillnader i deltagarnas användning och kombination av semiotiska resurser framstod ur materialet, och vår konstruktion av två interaktionsmönster menar vi fångar essensen i dessa skillnader. Vi kallar dessa *Ömsesidigt meningsskapande om tecken på lärande* och *Förskollärare lär ut och barn lär in*.

Ömsesidigt meningsskapande om tecken på lärande

I interaktionsmönstret ”Ömsesidigt meningsskapande om tecken på lärande” är det barnens intresse, engagemang och egna uttolkningar av olika aspekter inom temaområdet som står i fokus. Barnens tecken på lärande visas genom dokumentation av olika slag och förskollärarna använder ofta barnens teckningar och fotografier som redskap för reflektion i samtalen. Det blir tydligt när förskollärarna, inför eller efter ett temaområde, synliggör och samtalar om vad barnen har intresserat sig för, producerat eller lärt sig vid aktiviteter. Ett ömsesidigt meningsskapande kring tecken på lärande blir också tydligt när förskollärarna under pågående aktiviteter tillsammans med barnen utgår från deras produktioner för att tillsammans minnas och sedan kunna arbeta vidare. Detaljer i teckningar förevisas och utsagor bekräftas i temaarbetet ”Bygga broar”:

Förskolläraren håller upp fotografier av bron och frågar om någon av barnen kan berätta något om bilderna. En flicka säger att det är ett hål och frågar om varför det finns ett hål i vägen. En pojke ger förslag på att det är för att de har satt ihop bron där, en annan flicka tror att det är för att man ska kunna lyfta bron. Förskolläraren bekräftar barnens utsagor och går sedan vidare med att visa en ny teckning.

Barnens tal om vad de gemensamt varit med om är något som uppmärksammas och uppmuntras trots att interaktionen utmärks av att det är förskolläraren som är den primära agenten. Det är förskolläraren som genom kommunikation leder aktiviteten mot ett erkännande av barnens erfarenheter och ger samtidigt riktning mot vad det är som barnen ska lära. I relation till denna uppmärksamhetsstyrning låter förskolläraren barnen få utrymme som aktiva *agenter*, genom att deras visade intresse fångas upp och bildar utgångspunkten för hur arbetet med målområdet tar gestalt och utvecklas vidare. Barnens förståelse av begreppet ö ger förskollärarna information för att kunna möta barnen där de befinner sig. Barnens handlingsutrymme understryks och blir större.

Förskollärarna försöker både verbalt och med olika uttryck visa vad som i relation till målområdet är intressant och värt att uppmärksamma. På så sätt relaterar de barnens resonemang och visade intresse till redan etablerade begrepp och klassifikationer. Barnen får visa upp vad de kan, genom utsagor och handlingar. Barnens invändningar tas också på allvar och beaktas. Semiotiska resurser som används relaterar till processen för att förstå uppgiften som är i fokus, och utgörs framförallt av barnens egna representationer. Interaktionsmönstret utmärks av att både vara bekräftande och förevisande kring det som barnen gör och har gjort vid tidigare arbeten. I såväl tal som gestik *emfaseras* det målrelaterade innehållet som är av både ideationell och interpersonell

karaktär. Också i uppföljningen av temaarbetet framgår det att barnens tecken på lärande är viktiga resurser för såväl vuxnas som barns meningsskapande. Förskollärarna kommer att hålla fast vid arbetssättet också nästa möte med barnen, men då arbeta med två barn i taget i stället för med en grupp.

Förskollärare lär ut och barn lär in

Ett annat identifierat interaktionsmönster handlar om att ”Förskollärare lär ut och barn lär in”. I interaktionen mellan förskollärare och barn finns det en orientering mot ett specifikt objekt som ska åskådliggöras och undervisas, dvs. läras ut. *Emfasen* är oftast av ideationell karaktär, genom att särskilda begrepp och uttryckssätt betonas av förskollärarna. Det är förskolläraren som är *huvudagent* genom att aktivt förevisa och vägleda barnen kring vad de ska uppmärksamma och rikta intresset mot. Det är förskolläraren som är aktiv agent i kommunikationen eftersom det är den som är kunskapsauktoriteten och har störst tal- och handlingsutrymme i aktiviteten. Barnen ges ett begränsat utrymme att få möjlighet att visa sitt kunnande. Ett exempel på detta interaktionsmönster är när förskolläraren har fruktstund med barnen i temaarbetet ”Hel, halv och halv halv”.

Förskolläraren bryter isär äpplet och säger: *Titta, nu blev det halvt, nu har jag två halvvar.* Hon delar halvorna i fjärdedelar och tar bort kärnhuset från äppelhalvorna. Förskolläraren vill nu att barnen riktar uppmärksamheten mot att halva äpplet delats på mitten. Hennes fråga: *Vad gör jag nu med halva äpplet? Titta!*, emfaserar att det är ett annat innehåll som håller på att ta form. Det skurna äpplet, utan kärnhus, blir en semiotisk resurs som konkret ska tydliggöra det abstrakta begreppet fjärdedel.

I jämförelse med interaktionsmönstret ”Ömsesidigt meningsskapande om tecken på lärande” framstår förskollärarens agentskap som än tydligare, vilket därmed innebär att barnens agentskap blir begränsat. Formerna för det pedagogiska arbetet förefaller här som i förväg fastställt och det finns små möjligheter för barnen att påverka hur aktiviteterna utvecklar sig. Inom detta interaktionsmönster använder förskolläraren uppgiftsrelaterade yttranden med barnen för att ytterligare förstärka representationen av det som *undervisas* om och det som förskolläraren anser som viktig kunskap. Det finns ett tänkt pensum som ska följas och det relationella präglas av att det är förskolläraren som innehar kunskapen som barnen ska lära sig. Barnens tankar eller intressen, som kretsar kring själva ätandet, uppmärksammas inte i någon större utsträckning, utan barnets roll blir *att lära in* innebörden i de begrepp som förskolläraren både i tal och i förvisade former lyfter fram. Barnens yttranden om vem som ska få äta, vilka frukter som man vill äta och att kärnorna inte kan ätas, ignoreras eller följs inte upp av förskolläraren. Det läggs heller inte vikt vid att samarbeta eller samtala gemensamt om de olika formerna på frukterna. Detta trots att förskolläraren under planeringssamtalet räknade med att många barn skulle vilja prata och uttrycka funderingar som hon kunde spinna vidare på. En liknande interaktion identifieras i temaarbetet ”Vattnets kretslopp”, där barnens uppmärksamhetsfokus inte tas till vara i ett gemensamt utforskande. Barnens teckningar används för att locka fram etablerade föreställningar och benämningar, inte för att undersöka *hur* barnen förstår temaområdet.

Förskolläraren emfaserar ett nytt innehåll genom att fråga barnen *vem är det som är så här rund?* Samtidigt formar förskolläraren händerna till en stor rund cirkel framför sig. Barnen svarar i kör: *Sooolen!* Förskolläraren fortsätter och frågar: *ja, och vad gör den?* Någon av barnen svarar *värmer* och de andra barnen säger samma ord i kör. *Precis*, bekräftar

förskolläraren och försätter att fråga *vad är det som händer då?* Flera barn talar om att regnet förvandlas till ånga och åker upp i himlen igen. *Precis!* svarar förskolläraren.

Barnen får i begränsad utsträckning använda begreppen som redskap i meningsfulla sammanhang utan samtalet är snarare orienterat mot att kontrollera att barnen har kunskap om det objekt som på förhand är fastställt (jfr Elm Fristorp & Lindstrand, 2012). Inom det här interaktionsmönstret blir också den pedagogiska dokumentationen i första hand ett medel för att visa upp och legitimera verksamheten vilket leder till ett bekräftande av valda arbetssätt. När temaarbetet ”Hel, halv och halv halva” ska planeras tar samtalet avstamp i konstaterandet att många föräldrar ställer frågor kring vad förskolan gör när de arbetar med matematik. Förskolläraren säger: *Sen har vi fått många föräldrar som har frågat vad vi gör, vad gör vi när vi håller på med matematik, vad är det för nånting? [...]* Hon menar att många föräldrar tror att det handlar om att räkna till tio. Föräldrarnas okunskap om vad förskolan faktiskt gör tillsammans med barnen när de arbetar med matematik motiverar hennes val av innehåll. Att fokus ligger på att bekräfta valda arbetssätt blir även tydligt när kollegorna ska följa upp temaarbetena ”Hel, halv och halv halva” och ”Vattnets kretslopp”. I samtalen mellan kollegor används dokumentationen främst för att synliggöra val av innehåll för temaområden och till viss del barnens arbeten. Den egna praktiken granskas inte kritiskt av de deltagande förskollärarna utan de valda arbetssätten bekräftas i stor utsträckning. Utsagor som *så nu vet jag vad vi måste göra nästa år, plugga på lite* visar på att valt innehåll och genomförande har legitimitet i arbetsgruppen.

Interaktionsmönster i institutionell inramning

De identifierade interaktionsmönstren hänger nära samman med idéer och arbetsätt som präglats av etablerade tankestilar som byggts upp inom institutionerna förskola och skola. Sådana tankestilar, med dess olika sanningsanspråk och sätt att se på kunskap, menar vi kommer till uttryck på olika sätt i interaktionen mellan förskollärare och barn i de undersökta arbetsprocesserna. I vår konstruktion av interaktionsmönster, ser vi spår av det Fleck kallar tankekollektiva vandringar, vilket innebär att redan etablerade tankestilar som formar förskollärares och barns interaktion utmanas av idéer och arbetsätt som härrör från andra tankestilar och andra institutionella inramningar.

Vår analys visar att vissa aspekter framträder som särskilt centrala i de representationer av lärande och kunskap som produceras och reproduceras i de olika interaktionerna. De tankestilar som vi identifierat i tidigare forskning uppvisar alltså likheter med de två interaktionsmönstren som vi, genom vår tolkning av den multimodala texten, nu har konstruerat. Interaktionsmönstret ”Ömsesidigt meningsskapande om tecken på lärande” har likheter med det transformativt vardande synsättet som präglar tankestilen som exempelvis förknippas med Reggio Emilia-inspirerade arbetssätt. Centralt inom denna tankestil är att barnen ges stort handlingsutrymme. Interaktionsmönstret innehåller samtidigt också drag från den målrationella tankestilen, på så sätt att fokus ligger på att synliggöra barnens förståelse, deras tecken på lärande, i syfte att utveckla verksamheten mot ökad måluppfyllelse. Ytterligare en aspekt av denna tankestil handlar om att det samtidigt är förskollärarna som anger riktningen för vad som ska läras. I interaktionsmönstret ser vi alltså hur arbetslaget handlar och talar i enlighet med minst två olika tankestilar.

Interaktionsmönstret ”Förskollärare lär ut och barn lär in” lånar även det drag från den målrationella tankestilen genom att det är läraren som definierar lärandemålen. Det som framträder i kontrast till denna tankestil är dock att förskollärarna inte lägger vikt vid att uppmärksamma barnens kommunikation som tecken på lärande. Det framstår inte som viktigt att uppmärksamma barnens intressen, för att ta till vara dessa i temaarbetet. Förskollärarna arbetar heller inte med att ge återkoppling till barnen i relation till de fastställda målen. Istället ber förskolläraren barnen att räkna

högt och att benämna färger och namnen på de frukter som de önskar. Med ett annat upplägg hade förskolläraren kunnat locka fram barnens engagemang där deras kunnande visades fram. I detta fall konstaterar förskollärarna att barnen behöver arbeta vidare med detta område och därmed, implicit, att de inte är kunniga. Kvalitetsarbetet handlar då i viss mån om kontroll av kunskap och att få uppfattning av vilka kunskaper som bör fokuseras och tränas vidare på i tidig ålder. Den tankestil som interaktionsmönstret har tydligast likheter med, menar vi, är det utvecklingspsykologiska synsättet, där barn tillskrivs en essentiell identitet. Det framkommer att förskollärarna planerar sin verksamhet och väljer begrepp utifrån vad barn i en viss ålder anses klara av, exempelvis *halv halva* istället för begreppet fjärdedel. Analysen av förskollärarnas interaktion avslöjar att det finns en på förhand bestämd referensram eller norm kring vad som förväntas av barnen. Att sådana interaktionsmönster tar gestalt i detta exempel är förvånande mot bakgrund av att förskolan inspirerats av det pedagogiska arbetet i Reggio Emilia, där tanken om det rika barnet brukar innebära att de vuxna tar tillvara barnets egna drivkrafter att skapa mening i samspel med andra och med ting (jfr Elfström, 2013).

Diskussion

Interaktionsmönstren och förskolans pedagogiska uppdrag

Resultatet visar att det finns komplexa och motstridiga förhållningssätt till förskolans pedagogiska uppdrag vilket kommer till uttryck och erkänns i systematiskt kvalitetsarbete. Det kan ses som en följd av det dualistiska uppdraget som återfinns i läroplanen (Skolverket, 2010), dvs. att förskolan ska följa, dokumentera och analysera barns lärande och utveckling och samtidigt följa, dokumentera och utvärdera pedagogisk verksamhet. Det visar sig att förskolan som ett tankekollektiv influeras av flera motstridiga tankestilar.

Studiens identifierade interaktionsmönster påverkas av tankestilar som finns inom tankekollektivet och vi kan förstå det som att förskollärarna omsätter dem till handlingsberedskaper vilket i sin tur påverkar vad för slags kunskap som ges möjlighet att utvecklas. Vi kan se att det både ges utrymme för ett målrationellt förhållningssätt och ett förhållningssätt som grundar sig i en transformativt vardande syn på meningsskapande. Resultatet ger stöd åt resultat från tidigare forskning som lyfter fram hur förskolan riktar uppmärksamhet mot barnen som individer (t.ex. Nordin Hultman, 2004). Inom båda interaktionsmönstren, om än i olika grad, görs analyser av barns lärande utan att det dras mera långtgående slutsatser om hur verksamheten, i alla dess aspekter, kan utvecklas. Det som kan ses som gemensamt inom de olika interaktionsmönstren är avsaknaden av tydlig systematik kring hur dokumentation och analys av barnens lärande kopplas till ett systematiskt kvalitetsarbete och utvärderingsarbete som leder till verksamhetsutveckling.

Det som i forskning lyfts fram om det kontinuerliga kvalitetsarbetets syfte är att det ska handla om att skapa systematisk kunskap för att bidra till utveckling av verksamheten (Skolverket 2002; Åsén & Vallberg Roth 2012). För att kunna åstadkomma detta syfte behövs en professionell medvetenhet och förståelse för ur vilka nivåer som information om olika objekt/fenomen för verksamheten konstrueras. Förståelsen för sådana nivåer kan enligt Skolverket (2004) handla om att på verksamhetsnivå betrakta såväl yttre strukturella förutsättningar (t.ex. personal, ekonomi, lokaler, resurser, planering) som inre processuella förutsättningar (t.ex. arbetets innehåll, struktur och process) och på en övergripande barnnivå betrakta vad som sker i barngrupper i relation till samspel och lärande. Det är först när det finns en medvetenhet kring vad som sker på de olika nivåerna, och hur de påverkar varandra, som det blir möjligt att skapa en gemensam förståelse och syntes av helheten.

I vår studie uppmärksammar förskollärarna information om verksamheten främst ur individuell barnnivå, där förskollärarna stannar vid en analys av det enskilda barnets lärande och utveckling. I temaarbetena *Hel, halv och halv halva* samt *Vattnets kretslopp*, får ”frusna” representationer av barns lärande, dvs. teckningar och fotografier, en begränsad pedagogisk funktion som framstår som målrationell. Teckningar och fotografier används dels för att locka fram etablerade föreställningar och benämningar och dels för att synliggöra verksamheten för föräldrarna. Processen där förskollärare samlar in teckningar, fotograferar material, skriver ner utsagor och handlingar samt visar upp detta i olika sammanhang, benämns i vår studie av förskollärarna som pedagogisk dokumentation. Detta underlag används endast i begränsad utsträckning för systematisk reflektion av hur väl *verksamheten* har lyckats med sin målpuppfyllelse och vad som behöver utvecklas ytterligare. Studerar vi rapporter från Skolinspektionen framgår det att det främsta underlaget för förskollärare i deras arbete med utvärdering är just pedagogisk dokumentation. Skolinspektionen lyfter bland annat fram i flera av sina rapporter vikten av att allsidigt observera barns utveckling och lärande i relation till strävansmålen i läroplanen eftersom det är sådana observationer som ger underlag för att kunna avgöra hur man på bästa sätt skulle kunna skapa bättre förutsättningar för barns lärande och utveckling i verksamheten. Den samlade bilden av barnens lärande ska ge möjligheter för att kunna utveckla förskolans verksamhet (Skolinspektionen 2011:10). *Hur* den samlade bilden av barns lärande ska förstås, användas och diskuteras för att kunna utveckla verksamheten verkar flera av förskollärarna i vår studie sakna handlingsberedskaper för.

Med utgångspunkt i studiens resultat, syns ett individualiserat förhållningssätt till barn och barns lärande trots att förskolorna grundar sin pedagogik i en helhetsförståelse av verksamheten. I arbetsprocesserna används den pedagogiska dokumentationen i samtal med barnen och i utvärderingen i arbetslaget, men det är endast i temarbetet *Bygga broar* som barnens kunskapsrepresentationer används för vidare gemensamt utforskande och för kritiskt reflektion kring verksamheten. Det förefaller därmed vara så att förskollärarna oftast inte fullföljer kvalitetsarbetet mot en kritisk granskning av den egna verksamheten, t.ex. val av organisering, innehåll och genomförande. Det visar sig framförallt vid hanteringen av pedagogisk dokumentation och vid de uppföljande samtalen om dokumentationen. Det som främst blir föremål för dokumentation och analys är ett urval av barnens kunskapsrepresentationer, t.ex. deras teckningar och andra arbeten.

Detta resultat kan förstås i relation till tidigare forskning, som visat att både individualiserade synsätt (t.ex. Nordin Hultman, 2004) och samspels- och verksamhetsinriktade synsätt (t.ex. Elfström, 2013) förekommer i dagens förskolor (jfr. Bjervås, 2011). Vi ser vidare att förskollärarna i studien, vid sidan av det didaktiska syftet att följa upp barnens kunskapsrepresentationer, också lägger starkt fokus vid att visa upp verksamheten utåt (jfr. Löfdahl & Pérez Prieto, 2010). Det senare förhållningssättet blir tydligt i interaktionsmönstret ”Förskollärare lär ut och barn lär in”. Den pedagogiska dokumentationen blir ett medel för att visa upp för föräldrar vad lärande inom t.ex. matematik kan utgöra för innehåll inom en förskoleverksamhet. Det visar sig t.ex. i det efterföljande samtalet mellan förskollärarna när de väljer att beskära fotografier av delade frukter från dokumentationen och när de bestämmer att göra *fuskfoton* av andra frukter i syfte att synliggöra temaområdets ”Hel, halv och halv halva” innehållsliga objekt. Det handlar om att tillmötesgå föräldrars visade intresse för förskolans verksamhet och hur verksamheten relaterar till t.ex. lärande i matematik.

Det är främst ett individfokuserat och ideationellt intresse för ett på förhand tänkt *innehåll* som ligger som underlag för reflektionen. Samtalen berör visserligen *vad* som ska behandlas och hur *barnen* ska utvecklas i förhållande till de val som gjorts i verksamheten, t.ex. att barnen behöver lära sig orden ”hel, halv och halv halva” genom att förskollärarna får ”visa och visa igen”.

Samtalen mellan förskollärarna innebär däremot ofta ett bekräftande av det egna arbetssättet. Frågan om hur *väl* verksamheten (t.ex. vid val av arbetssätt) lyckats tillgodose barnens möjligheter till lärande i relation till målen problematiseras inte i någon stor utsträckning.

En viktig del i ett systematiskt kvalitetsarbete handlar om att gemensamt bestämma och få varierad information om verksamheten. Det handlar också om att få syn på vad kvalitet kan innebära och att koppla förståelse av resultaten (information om verksamheten både ur yttre strukturell nivå och inre processuell nivå samt ur barnnivån) till mål och kriterier eller andra referensramar i syfte att se vad det finns för möjligheter eller hinder för att utveckla verksamheten vidare. Alexandersson (2007) framhåller betydelsen av just det kollegiala mötet och han anger utvärdering som en ”kollektiv process där kommunikation och dokumentation är det mest centrala medlen för att få ökad insikt om elevers utveckling” (Alexandersson, 2007:109). Han menar vidare att oavsett syftet med utvärderingen så måste den vara baserad på bedömningar av något objekt/fenomen i verksamheten och att detta objekt bör definieras och kommuniceras gemensamt. För att kunna förstå vad som bör göras för att utveckla verksamheten måste förskollärare dra lärdom av det som barnen varit med om. Ett sätt att möta ett sådant krav kan vara att identifiera problem och avgränsade mål som ledning för arbetet och att skapa större variationer i underlaget för reflektion. För att förstå hur barnen behöver utmanas i sitt kunnande behöver också en analys göras i relation till lärares kunnande och kompetens (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2009; Pramling Samuelsson, 2010). Det behövs olika slags utvärderingar för att förskolan ska kunna åstadkomma systematiska kvalitetsarbeten.

Genom multimodal analys har vi kunnat synliggöra hur olika former av innehållsligt och relationellt lärande kommer till uttryck och ges erkännande i interaktion och hur förgivettagna tankestilar påverkar handlingsrepertoarer i förskolans inre arbete. Slutsatserna av denna studie pekar således mot att kollektiva uttolkningar av uppdragets dualitiska karaktär, kombinerat med influenser från skilda tankestilar, påverkar vad för slags lärande som ges möjlighet att utvecklas inom förskolans pedagogiska arbete.

Referenser

- Alasuutari, M., Markström A-M., & Vallberg Roth, A-C. (2014). *Assessment and documentation in early childhood education*. London: Routledge.
- Asplund Carlsson, M., Pramling Samulesson, I., & Kärrby G. (2001). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Alexandersson, M. (2007). Utvärdering som en analytisk kunskapsprocess. I C. Thors Hugosson (red). (2007) *Värdera och utvärdera* (108-115). Stockholm: Lärarförbundet.
- Bjervås, L-L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan: En diskursanalys*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, policy, practice*, 5(1), s. 7-73.
- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola: Om två skilda traditioner och om visionen om en möjlig mötesplats*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2001). *Från kvalitet till meningsskapande: Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Elfström, I. (2005). *Varför individuella utvecklingsplaner? En studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Elfström, I. (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring – pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen.
- Ekström, K. (2007). *Förskolans pedagogiska praktik: Ett verksamhetsperspektiv*. Doktorsavhandling, Umeå universitet, Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning.
- Elm Fristorp, A., & Lindstrand, F. (2012). *Design för lärande i förskolan*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Eriksson, E., Arvola Orlander, A., & Jedemark, M. (2004). *Att arbeta för godkänt – timplanens roll i ett förändrat uppdrag*. Delrapport 1. Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll. Rapport 2/2004. Stockholm: HLS förlag.
- Fleck, L. (1997). *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum: Inledning till läran om tankestil och tankekollektiv*. Stockholm: Symposion.
- Halliday, M.A.K. Revised by C. Mattiessen (2004) *An introduction to functional grammar* (3:e uppl.). London: Arnold.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Holmqvist, B. (2009). *Till relativismens försvar: Några kapitel ur relativismens historia*. Boas, Becker, Mannheim och Fleck. Stockholm: Symposion.
- Jönsson, A. (2011). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Karlsson, O. (2007). Behovet av praktikbaserad utvärdering. I C. Thors Hugosson (red.). (2007) *Värdera och utvärdera* (48-58). Stockholm: Lärarförbundet.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London and New York: Routledge.

- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996/2006). *Reading images: The grammar of visual design* (Andra upplagan). London: Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Löfdahl, A., & Pérez, P.H. (2010) Den synliggjorda förskolan. I C. Lundahl, & M. Folke Fichtelius (red.) *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik* (71-84). Lund: Studentlitteratur.
- Markström, A-M. (2008). Förskolans utvecklingssamtal – ett komplex av aktiviteter i tid och rum. *EDUCARE*, (1), 51-67.
- Nordin Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. (2010). Ska barns kunskaper testas eller deras kunnande utvecklas i förskolan? *Nordisk barnehageforskning*, 3(3), 159-167.
- Sheridan, S. (2001). *Pedagogical Quality in Preschool: An issue of perspectives*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (red.) (2009). *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/20404>
- Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Barns lärande: Fokus i kvalitetsarbete*. Stockholm: Liber.
- Sheridan, S., Williams, P., & Sandberg, A. (2013) Systematic quality work in preschool. I *International journal of early childhood*, 45(1), 123-150.
- Selander, S., & Kress, G. (2010). *Design för lärande: Ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Skolinspektionen (2011). *Förskolans pedagogiska uppdrag*. Kvalitetsgranskning, rapport 2011:10.
- Skolverket (2002). *Utvärdering i förskolan: Frågor och exempel*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004). *Kvalitetsindikatorer m.m. för förskoleverksamheten och skolbarnsomsorgen - uppdrag om resultatinformation*. Del B2: Förslag till indikatorområden och indikatorer för verksamhetens och kommuners kvalitetsredovisning för förskoleverksamhet och skolbarnsomsorg. (Regeringsuppdrag). Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1291>
- Skolverket (2008). *Tio år efter förskolereformen: Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 1998, reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012) *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan: Pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Skolverket.
- Svärdemo Åberg, E. & Oxenswärd, A. (2013). *Utveckling av bedömningskompetenser med stöd av digitala scenarier*. (Rapport inom Future Learn-projekt). Data- och systemvetenskapliga institutionen. Stockholm: Stockholms universitet.
- Utbildningsdepartementet (2010). *Förordning om ändring av förordningen (SKOLFS 1998:16) om läroplan för förskolan (U2010/4442/s)*.
- Vallberg Roth, A-C. (2010). *Bedömning i förskolans och skolans individuella utvecklingsplaner*. I: C. Lundahl & M. Folke-Fichtelius (red.) (2010). *Bedömning i och av skolan: Praktik, principer, politik* (49-67). Lund: Studentlitteratur.

- Vallberg Roth, A-C. (2012). Different forms of assessment and documentation in Swedish preschools. *Nordic Early Childhood Education Research*, 5(23), s 1-18.
- Vallberg Roth, A-C., & Månsson, A. (2008). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom: Likriktning med variation. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2008, 13(2), 81–102.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London & New York: Routledge.
- Wéhner-Godée, C. (2005). Att bedöma små barns kunnande. I: L. Lindström & V. Lindberg. (Red.) (2005). *Pedagogisk bedömning: Att dokumentera bedöma och utveckla kunskap* (93-109). Stockholm: HLS Förlag.
- Åsén, G., & Vallberg Roth, A-C. (2012). *Utvärdering i förskolan: En forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie nr 6. Stockholm: Vetenskapsrådet.