

Översyn av Stockholms stads självvärderingsmaterial för förskolor

Våren 2021
Fil. dr. Ann S. Pihlgren



www.igniteresearch.org

Innehåll

Läsanvisning	3
Sammanfattning av översynen.....	3
Genomförare	3
1. Uppdraget.....	4
Rapportens disposition.....	4
2. Teorigenomgång.....	4
2.1. Förskolans utvärderingsuppdrag.....	4
Utvärdering i förskolan i ett historiskt perspektiv.....	4
Samtida utvärderingsuppdrag – utveckling av undervisningen	5
2.2. Värderingsverktyg och deras relevans	9
Självvärdering	9
Värdera kvalitativa processer	11
2.3. Sammanfattning av teorigenomgången.....	11
3. Resultat och analys av översynen	12
3.1. Syfte och utgångspunkter.....	12
3.2. Kriteriernas innehåll	13
3.3. Processen	15
3.4. Verktygets effekter och användbarhet	17
Verktygets användbarhet för professionen	17
Verktygets användbarhet för huvudmannen.....	18
3.5. Sammanfattning av resultatet.....	18
3.6. Förslag till åtgärder.....	19
4. Referenser	20

Läsanvisning

Om du önskar en snabb överblick av översynens innehåll – läs *Sammanfattning* nedan.

Vill du ha en något utförligare bild av resultatet – läs *3. Resultat och analys av översynen* samt *Förslag till åtgärder* i slutet av rapporten.

Önskar du en utförlig bild av vad rapportens slutsatser grundar sig på – läs hela rapporten.

Sammanfattning av översynen

Översynen av självvärderingsverktyget genomfördes våren 2021 på uppdrag av Stockholms stad som sedan 2009 har använt verktyget för att utvärdera kvaliteten på samtliga sina förskolor. Fokus i översynen är analysen av självvärderingsmaterialets tillförlitlighet och användbarhet som värderingsinstrument för kvalitet i förskolan.

Teorigenomgången visar på en rad faktorer som kan påverka ett värderingsverktygs förmåga att spegla verksamhetens kvalitet: Verktyget bör ta sin utgångspunkt i förskolans kärnuppdrag och de nationella målen samt spegla en samtida syn på förskolans utvärdering. Resultatet bör fånga väsentliga delar av den komplexa och kvalitativa förskoleverksamheten. Självvärderingsverktygets funktion bör vara att visa hur effektiv och verksam undervisning och omsorg är samt visa på de förändringar som bör genomföras. Verktyget bör omfatta tydliga kriterier och kännetecken för att undvika utrymme för feltolkningar eller personliga värderingar. Validiteten och reliabiliteten bör stärkas genom en vetenskaplig grund och koppling till beprövad erfarenhet.

Resultatet konstaterar att självskattningsverktyget utgår från förskolans kärnuppdrag och de nationella målen men inte speglar en samtida syn på förskolans utvärdering och heller inte tar hänsyn till aktuell forskning. Personalens uppdrag i läroplanen synliggörs men inte hur effektiv och verksam undervisning och omsorg är. Frågeområdena är nedbrutna i kriterier men saknar tydliga kännetecken som gör nivåerna begripliga. De olika stegen i processen innebär flera potentiella felkällor som riskerar att förstärkas för varje steg. Värderingsverktyget stöttar endast i ringa grad personalens förståelse av vad som ska och bör utvärderas och den politiska nämnden riskerar att grunda sina beslut på osäkra underlag.

Stockholms stad gjorde redan år 2009, genom att konstruera föreliggande självvärderingsmaterial, en pionjärinsats för att utveckla former för att följa upp, utvärdera och utveckla verksamheten. Utvärderingspraktiken inom förskolan är nu stadd i snabb utveckling och granskaren föreslår att staden använder de erfarenheter som man gjort genom att använda verktyget under en längre tid för att övergå till och/eller utveckla ett mer samtida material.



Genomförare

Ann S. Pihlgren, fil. dr. i pedagogik och forskningsledare för Ignite Research Institute, arbetar som forskare, förskole-, skol- och ledarutvecklare i Sverige och utomlands. Hon har tidigare arbetat som forskare, studierektor och lärarutbildare, bland annat vid Stockholms universitet, samt som förvaltningschef, kvalitetsutvecklare och rektor. Ann forskar inom huvudområdet pedagogik om bland annat samtal och samspel, tänkande och didaktisk praktik. Hon har också skrivit forskningsartiklar om självvärdering, kvalitetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete och är för närvarande involverad i ett följeforskningsprojekt i Falkenbergs kommun om utvärdering av förskolans undervisning samt ett forskningsprojekt i samverkan med Stockholms universitet och Stockholms stad om systematisk inventering av elevers intressen, behov och erfarenheter på fritidshemmen. Ann är författare till ett antal böcker i ämnet pedagogik och har under många år arbetat åt Skolverket, bland annat i läslyftet och andra delar av lärportalen.

1. Uppdraget

Våren 2021 uppdrog Stockholms stads förskoleavdelning åt fil. dr. Ann S. Pihlgren vid Ignite Research Institute att genomföra en forskningsbaserad översyn och analys av ett självvärderingsverktyg som sedan 2009 har använts för att utvärdera kvaliteten på samtliga sina förskolor. Verktöget är obligatoriskt för samtliga förskolor och aggregeras i en *Webbaserad kvalitetsindikator, WKI*, som utgör en slutsumma av självvärderingen (*Utbildningsförvaltningen, 2019*). Till materialet hör också ett stödmaterial som personalen kan använda som stöd i värderingsarbetet (*Utbildningsförvaltningen, 2020*). Fokus i denna översyn är analys av självvärderingsmaterialets tillförlitlighet och användbarhet som värderingsinstrument för kvalitet i förskolan.

Rapportens disposition

Rapporten inleds med en sammanfattning och en beskrivning av uppdragets art. Därefter följer en kortfattad teoretisk del, 2. *Teorigenomgång*, som utgör grunden för analysen av självvärderingsverktyget. I 3. *Resultat av översynen* presenteras analysen och förslag till åtgärder. Därefter följer en referenslista över de referenser som används i rapporten.

2. Teorigenomgång

Som underlag för analysen av självvärderingsverktyget görs en teorigenomgång som redogör för faktorer som kan påverka om ett värderingsverktyg har relevans när det gäller att bedöma kvalitativa processer som exempelvis undervisning, lärande, relationer och omsorg.

2.1. Förskolans utvärderingsuppdrag

Förskolan har ett mångfacetterat utvärderingsuppdrag som sammanfattas i följande utdrag ur förskolans läroplan:

2.6 Uppföljning, utvärdering och utveckling

Alla som ingår i arbetslaget ska utifrån sina roller genomföra utbildningen i enlighet med de nationella målen och undersöka vilka åtgärder som behöver vidtas för att förbättra utbildningen och därmed öka måluppfyllelsen.

Lpfö 18, s. 18.

Den värdering som ska genomföras utgår alltså från de nationella målen med utbildningen och syftar till att utveckla verksamheten mot allt starkare måluppfyllelse. Den består, som rubriken anger, av tre delar: uppföljning, utvärdering respektive utveckling. *Uppföljningen* görs fortlöpande i verksamheten för att kontinuerligt vidareutveckla dess kvalitet. *Uppföljningen* utgår från förskolans egen planering och kan exempelvis genomföras genom fortlöpande observation och dokumentation av det som sker i verksamheten. *Utvärdering* innebär att såväl värdera som analysera verksamhetens processer samt vidareutveckla dem. Till skillnad från uppföljningen, som utgår från förskolans egen planering, tar utvärderingens bedömning sin utgångspunkt i uppdraget som specificeras i de nationella styrdokument, exempelvis i skollagen och förskolans läroplan. Utvärderingen ska visa om verksamheten uppnått det som avses i styrdokument, om varje barn har erhållit det som avses eller om verksamheten har utvecklingsområden som bör åtgärdas.

Utvärdering i förskolan i ett historiskt perspektiv

Hur kvalitet ska bedömas i pedagogisk verksamhet har skiftat över tid och är avhängigt av de pedagogiska teorier som för tillfället har dominerat verksamhetens innehåll (Pihlgren, 2017). I en behavioristisk praktik, där lärande ses som något som sker helt utifrån lärarens yttre påverkan, inriktas kvalitetsbedömningen på att avgöra om barnen exempelvis behärskar vissa

kunskapsområden eller inte, vid en viss tidpunkt. För att avgöra kvalitetsnivåerna jämförs det enskilda barnets resultat med den jämnåriga barngruppens. Det är en bedömningspraktik som tidigare var vanlig inom skolverksamheten, exempelvis som relativa betyg, men som endast vid sporadiska tillfällen har använts i förskolans praktik.

En annan teoretisk pedagogisk ansats, som kan sammanfattas under begreppet mognadsteorier, innebär istället att lärande ses som en konsekvens av att barnet mognar biologiskt. Här koncentreras istället kvalitetsbedömningen på att mäta barnets grad av mognad genom diagnoser och diagnosticering av olika fenomen, som exempelvis motorisk utveckling, språkutveckling och liknande. För att avgöra kvalitetsnivåerna används typkurvor som visar på vad som anses vara en normal mognadsutveckling, och det enskilda barnet jämförs med denna. Den här praktiken var mer vanligt förekommande i de tidigare daghemmen.

I samband med att förskolans verksamhet reglerades i en läroplan i slutet på 1990-talet, Lpfö 98, övergick styrdokumentet till att istället omfatta en sociokulturell, konstruktivistisk pedagogisk ansats, där lärande ses som ett resultat av barnets samspel med andra och med den omgivande kontexten. Då förändrades också synen på hur verksamhetens kvalitet bör värderas. En samtida förändring som påverkade utvärderingspraktiken var svenskt skolsystems övergång till målstyrning från tidigare regelstyrda system i mitten på 1990-talet. Det ställde högre krav än tidigare på att belysa måluppfyllelsen, eftersom det också var en förutsättning för en professionell organisation som kunde ta ansvar för den egna professionsutvecklingen. Verksamheten sökte former för att utveckla mer formativa praktiker som inriktades på hur verksamheten skulle utvecklas, snarare än på nivåbedömning eller diagnosticering.

I samband med att förskolans läroplan reviderades 2018 förtydligades undervisningsuppdraget på förskolan, och med det utvärderingsuppdraget. Förskolornas och huvudmännens utvärderingsuppdrag är idag alltså ett annat än det som historiskt har präglat förskolans verksamhet.

Samtida utvärderingsuppdrag – utveckling av undervisningen

I Skollagens inledning (SFS 2010:800, kap 3 § 4, kap 4 § 5) anges att förskolan dels fortlöpande ska informera barnets vårdnadshavare om barnets utveckling, dels i systematiskt kvalitetsarbete följa upp att bland annat läroplanens mål uppfylls i verksamheten. Kraven på samverkan mellan förskollärare i förskolan och lärare i övriga skolformer och fritidshem har också ökat i och med de senaste revideringarna av läroplanerna. Personalen i de olika verksamheterna ska numera ”utbyta kunskaper och erfarenheter samt information om innehållet i utbildningen för att skapa sammanhang, kontinuitet och progression” för barnen (*Lgr 11*, s. 16). Förskjutningen i uppdraget kan ses som en glidning från utvecklings- och socialpsykologisk verksamhet mot ett utvecklingspedagogiskt perspektiv, med ett tydligare fokus mot lärande och lärandets objekt.

I förskolans didaktiska undervisningsuppdrag ingår att också utvärdera och bedöma undervisningens resultat. Det innebär i praktiken att förskolans utvärderingsuppdrag omfattar fyra områden (Pihlgren, 2020). Utvärdering ska ske för att:

- Fortlöpande förbättra och utveckla kvaliteten på undervisningen
- Bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete
- Följa lärandeprogressionen och informera vårdnadshavare om barnets kunnande
- Genomföra det kompensatoriska uppdraget

Bedömar- och analyskompetens har, efter införandet av den nuvarande läroplanen Lpfö 18, ännu inte bearbetats i förskolan på samma sätt som undervisningsbegreppet har, trots att utvärdering

jämte planering är en del av undervisningens kärna. Nedan kommer respektive del av utvärderingsuppdraget att belysas utifrån forskning.

Utvärdering som en del av det kollegiala lärandet

En grundläggande del av förskolans utvärderingsuppdrag handlar om att såväl uppföljning som utvärdering ska leda till utveckling av verksamheten. Det är därför väsentligt att utvärderingsverktyg som används i verksamheten också kan användas av de professionella som medel för att analysera och reflektera över den egna verksamheten i en kollektiv, kollegial process (Sandin, 2018). Ett sådant kollegialt lärande kan definieras som (Ryve m.fl., 2016, s. 76):

en sammanfattande term för olika former av kompetensutveckling där kollegor genom strukturerat samarbete tillägnar sig kunskaper ur ett brett kunskapsbegrepp som också innehåller förmågor och färdigheter i den dagliga praktiken

För förskolans ledning är det viktigt att bidra med de system som kan skapa möjlighet för personalgruppen att ta sitt utvecklande ansvar. Det handlar om att bygga en återkommande struktur för resultatredovisning som kan stötta att ett professionellt kollegialt lärande kommer till stånd. Timperley (2013) beskriver att ett sådant kontinuerligt utvecklingsarbete behöver beakta följande faktorer:

- Fokus behöver ligga på de förändringar i barngruppen som man önskar se, exempelvis i lärande och omsorg
- De kunskaper och färdigheter som personalen utvecklar bör koncentreras på områden som är effektiva för barnens utveckling
- Teori och praktik behöver integreras i arbetsformerna för det kollegiala lärandet
- Personalen behöver information om vad barnen behöver, vet och gör, för att kunna utveckla sina metoder

Det är alltså viktigt att verksamhetens utvärderingsinstrument visar kvaliteten på lärandet och omsorgen på ett sådant sätt att personalen kan avgöra när barnen utvecklas i enlighet med vad som anges i läroplanen (Katz & Dack, 2017). Det innebär att såväl kriterier som kännetecken för den utveckling som läroplanen anger behöver brytas ned och tydliggöras. Valet av utvärderingsmetod och de kriterier som utvärderas kommer att förtydliga hur förskolan väljer att tolka verksamhetens uppdrag och målsättningar. Det kan också innebära att de resultatunderlag som samlas in för att användas av olika nivåer i verksamheten kan behöva skilja sig åt för att skapa utveckling på arbetslags- förskolenhets- och huvudmannanivå.

Det är också av vikt att ett utvärderingsverktyg gör ett generativt urval, det vill säga ett urval som genererar information även om andra utvecklingsområden. Det kan exempelvis röra sig om att utvärdera progressionen i barnens lärandeidentitet, deras uppfattning av sig själva som lärande individer, eftersom forskning visar att detta är en lika viktig faktor för ett framgångsrikt lärande som kunskaper på olika områden (Håkansson & Sundberg, 2012). Om alltför många områden ska utvärderas resulterar det lätt i att resultatet blir alltför spretigt för att tydliga utvecklingsområden ska kunna definieras (Klang Jensen & Pihlgren, 2020b). Det kan leda till att enheterna väljer de utvecklingsmål som man föredrar att utveckla, snarare än att välja de som skulle behöva utvecklas.

Utvärderingen i det systematiska kvalitetsarbetet

Förskolans personal, liksom huvudmannen, är enligt styrdokumentet skyldiga att bedriva ett dokumenterat systematiskt kvalitetsarbete för den egna verksamheten (Skolverket, 2012). Lager

(2015) visar i sin avhandling om systematiskt kvalitetsarbete i förskola och fritidshem att det sällan belyses utifrån måluppfyllelse i huvudmäns kvalitetsutvärderingar – utvärdering utifrån verksamhetens förmåga att nå målen förekommer inte. Eftersom det nuvarande undervisningsuppdraget därigenom blir otydligt för förskolepersonalen fortsätter denna att reproducera en tidigare gällande socialpsykologisk diskurs. Personalen kommer alltså inte att utveckla sin undervisning utan gör som den tidigare har gjort.

Exempel från olika huvudmän visar att kvalitetsbedömningarna ofta innebär att det snarare är förutsättningarna för det pedagogiska arbetet eller personalens agerande och förhållningssätt som bedöms (Pihlgren, 2017). Det kan exempelvis innebära att man utvärderar förutsättningar som storlek på barngrupperna eller att förskolepersonalen har en dialog med barnen. Här antas att en viss organisation eller ett visst agerande eller förhållningssätt hos personalen kommer att leda till måluppfyllelse. Om personalen samtalar med barnen eller om barngruppen har en viss storlek förutsätts barnen lära sig. Nackdelen med att bedöma förutsättningarna är dock att man inte mäter de faktiska resultaten i lärande och trygghet. Bedömningar av förutsättningar kan dock ha en stor betydelse för huvudmannanivån, eftersom man på den nivån skapar förutsättningar för verksamhetens kvalitet, exempelvis genom beslut om storlek på barngrupper.

Utvärderingens roll i det systematiska kvalitetsarbetet är tudelad. Dels behöver förskolepersonal och ledning få syn på de områden som behöver utvecklas mer systematiskt under året, dels behöver huvudman och politisk styrelse kunna avgöra och följa enheternas kvalitetsutveckling på ett tydligt och genomskådligt sätt. För att få en klar bild behöver det material som används inriktas mot verksamhetens kärnuppdrag såsom lärande och omsorg.

Utvärdering av barnets kunnande

Vårdnadshavarna har enligt läroplanen rätt att fortlöpande få information om hur barnets kunnande utvecklas, exempelvis i samband med utvecklingssamtalet. Det innefattar att beskriva barnets nuvarande kunnande och nästa steg i progressionen, något som brukar betecknas som formativ utvärdering – utvärdering för lärande. Skolinspektionens (2018) och forskningens bild av förskolans nuvarande redskap för utvärdering av barnets kunnande visar dock på bristande metoder för att ta sig an utvärderingsuppdraget (Pihlgren, 2020). Blicken riktas inte mot att utvärdera effekterna av undervisningen och de kriterier som används verkar ofta godtyckliga och bristande i tillförlitlighet. Det är därför av vikt att de centrala utvärderingssystemen stöttar personalens förståelse av vad som ska utvärderas.

Skolinspektionen (2016a, 2016b, 2018) visar i en omfattande genomgång av svenska förskolor att omsorgen genomgående är god på flertalet av förskolorna men att det finns brister i undervisningen. Utvärderingen av undervisningens effekter på barns lärande är således av större vikt eftersom utvecklingsbehovet här är större. Utvärderingen av barnets kunnande är en relativt ny företeelse i förskolans uppdrag och det saknas därför förebilder i hur detta kan ske. Det finns ett fåtal exempel på centrala modeller som på det här sättet stöttar personalens utvärdering av verksamhetens kärnuppdrag. Skolverket (2021) tillhandahåller ett självskattningsverktyg av kvaliteten i förskolan som kan användas som en del av det systematiska kvalitetsarbetet, BRUK. Materialet uppdateras kontinuerligt utifrån styrdokumentet. Materialet utgår från de nationella styrdokumentet och är avsett att användas av arbetslag, förskola och huvudman. Skolverket anger att materialet kan användas för att jämföra utvecklingen av förskolans egna resultat över tid men inte för att jämföra eller rangordna verksamheterna. Indikatorerna omfattar fyra områden:

1. Förskolans utveckling
2. Normer, värden och inflytande

3. Kunskap, utveckling och lärande
4. Övergång, samverkan och omvärld.

Dessa bryts därefter ner i kriterier som personalgruppen ska skatta. Kriterierna beskriver mål som ska uppfyllas, vad som måste genomföras för att nå målen och förutsättningarna. Det finns också möjlighet att lägga till egna kriterier. Bedömningen av förutsättningarna avses också ge stöd för huvudmannens kvalitetsredovisning. Efter skattningen görs en analys av resultaten och en plan. Personalen tar således ställning till kriterier som exempelvis följande (Skolverket, 2021):

1.3.6 (genomförande) Vi ser till att barnen känner sig trygga i gruppen, och känner tillit till de andra barnen och de vuxna.

2.2.2 (måluppfyllelse) I vår förskola får varje barn stöd att utveckla sin förmåga att lyssna, upptäcka, reflektera över och ta ställning till olika etiska dilemman och livsfrågor i vardagen.

3.6.2 (måluppfyllelse) I vår förskola får barnen möjlighet att utveckla sitt språk och sin förmåga att kommunicera och förmedla upplevelser, erfarenheter och idéer.

Självvärderingen riktar blicken mot personalens upplevelse av förutsättningar, resultat och arbetsformer i verksamheten men ger inget direkt stöd för hur den utvärderande personalen ska tolka begrepp som "känner sig trygga" eller vad det innebär att "utveckla sitt språk".

Ett liknande material, som också spänner över hela verksamhetens uppdrag, är ECERS-3, *Early Childhood Environment Rating Scale, third edition* (Harms m.fl., 2014). Det är ett observationsmaterial som avser utvärdera förskoleverksamheten genom två olika självvärderingsmaterial, ett för verksamhet för yngre och ett för äldre förskolebarn. Materialet är tänkt att kunna användas såväl av förskolepersonal, huvudmän som forskare, även om det från början avsågs att användas av tränade observatörer som besökte respektive förskola (Åsén, 2002). Materialet för förskoleverksamhet 3–5 år omfattar exempelvis följande områden:

- Utrymme och inredning
- Omsorg
- Språk samt läs- och skrivutveckling
- Leka och lära
- Samspel
- Verksamhetens organisation

Liksom i BRUK används indikatorer, och resultatet sammanställs i en profil som kan användas för att utveckla förskolemiljön. Materialet är också testat och utformat med stöd av forskare och i den svenska översättningen har forskare medverkat för att anpassa materialet till svenska förskoleförhållanden. Materialet utgår från det som anses vara viktiga utvecklingsmässiga behov för förskolebarn. Materialet anger några exempel på hur kriterierna ska tolkas.

I ett utvecklingsarbete i Falkenbergs kommun (Pihlgren & Falkenbergs kommun, 2017b, 2017c) arbetades ett observationsmaterial fram som stöd för förskolepersonalens bedömning av kvaliteten på den egna undervisningen, så kallade kvalitetsindikatorer. Förskolepersonalen kan använda sig av matriserna för att observera vilka resultat deras undervisning ger i form av lärande hos barnen på områdena läsa och skriva, räkna och lärandeidentitet. Redan ett år efter introduktionen av materialet gav användandet positiva effekter på verksamhetens kvalitet (Pihlgren, 2018).

I ett liknande utvecklingsarbete i Uppsala förskolor (Broberg & Heimer, 2019) togs ett arbetsverktyg fram för att följa undervisningens resultat i matematik med Blooms reviderade taxonomi som grund (Anderson & Krathwohl, 2001). Utvärderingen av hur arbetsverktyget använts visade även här att förskolepersonalen var positivt inställd till användandet av arbetsverktyget eftersom man menade att det stödjer tolkningen av läroplanen och omvandlar målen till ett faktiskt undervisningsinnehåll. Samtidigt skapas förutsättningar för att få syn på alla barn i utbildningen och därmed öka måluppfyllelsen och kvalitén i förskolan (Broberg & Heimer, 2019).

I vissa kommuner används också så kallade pedagogiska berättelser för att utvärdera verksamhetens kvalitet (Klang Jensen & Pihlgren, 2020a). I de pedagogiska berättelserna beskriver personalen löpande under läsåret hur de arbetar med barnen, vilka undervisningsstrategier som genomförs och hur barnen svarar på undervisningen. Rektor gör i samband med det systematiska kvalitetsarbetet en analys av verksamhetens kvalitet under året, vilka styrkor och förbättringsområden som framkommer, utifrån de pedagogiska berättelserna. Huvudmannen gör därefter en sammanlagd analys av de pedagogiska berättelserna från enheterna för att synliggöra mönster, tendenser av styrkor och förbättringsområden för alla huvudmannens förskolor. Utifrån denna analys planeras sedan åtgärder och insatser i en genomförandeplan för förskolans verksamhet. Den övergripande analysen presenteras också för den politiska styrelsen. De pedagogiska berättelserna ger en kvalitativ bild av förskolans verksamhet men förutsätter att de områden som ska beskrivas av personalen tydliggörs. Berättelserna kan alltså behöva kompletteras med specificerade kriterier och kännetecken för att visa en mer allmängiltig bild av verksamhetens resultat.

Det kompensatoriska uppdraget

Skolverksamhetens kompensatoriska uppdrag omfattar verksamheten i förskolan och är avsett att vara en garanti för att alla barn ska ges samma möjligheter att utveckla sin fulla potential och sin unika egenart. Det är alltså förskolans uppgift att se till att alla barn ges möjlighet att lära sig och utvecklas så långt som möjligt. I praktiken innebär det att förskolepersonalen noga behöver kunna följa varje barns progression och utveckling. Det stärker vikten av att ha goda uppföljnings- och utvärderingsverktyg.

2.2. Värderingsverktyg och deras relevans

De pedagogiska professionerna, såsom förskollärare och lärare, hanterar en komplex och dynamisk miljö som på flera sätt är svårfångad – hundratals mikrohändelser samverkar för att ge resultat i lärande och omsorg (Guskey, 1995). Det är därför ofta svårt att isolera någon slags allmängiltiga aspekter eller metoder för hur man ska arbeta men det är också svårt att fånga de kvalitativa processerna i utvärderingar. För det behövs särskilda metoder.

Självvärdering

Att ändra det professionella beteendet och därmed förbättra kvaliteten i förskoleverksamheten kräver mer komplexa och genomgripande system (Hargreaves, 1995). Här är självvärdering enskilt och i grupp ett användbart verktyg (Smylie, 1995). Personalen behöver ges möjlighet att reflektera över sina arbetsprocesser, deras resultat och de teoretiska antaganden som ligger bakom (Campoy, 2005; Tillema & Imants, 1995). Systematisk och medveten användning av observationer, utvärderingar, experiment och kollegial dialog har visat sig vara effektiva medel (Bjørndal 2005, Cordingley m.fl, 2005; Svedberg 2003; Timperley m.fl, 2007). Reflektioner i grupp bidrar till en högre medvetenhet, särskilt om personalen har fått möjlighet att identifiera och utveckla de områden som de anser vara viktiga (Brusling & Strömqvist, 2007; Lauvås m.fl, 1997; Mouwitz, 2001).

Värderingskompetens hos förskolans personal

Värderingskompetensen hos förskolans personal är på många håll inte särskilt utvecklad. Många förskollärare tenderar att vara ambivalenta till att ta sig an utvärderingsuppdraget (Johansson, 2016). Å ena sidan förknippas det med en bedömning av enskilda barn, som exempelvis skolans bedömning av elevers kunskaper i form av betyg. Å andra sidan uppfattas vissa bedömningspraktiker, exempelvis dokumentation, som ett tecken på att man är professionell. Utvärderingspraktiken blir på så sätt statushöjande, samtidigt som många inte känner sig bekväma med att bedöma barnen. Paradoxalt nog leder också detta till att förskollärare fokuserar på sättet att utvärdera istället för på vad som ska utvärderas. Formen och görandet blir viktigare än utvecklingen av undervisningen genom tydlig resultatuppföljning. Ofta rör de spontana utvärderingarna sociala aspekter och uppförandeaspekter hos individuella barn, snarare än lärandet i barngruppen. Tidigare forskning visar att brist på gemensamma bedömningskriterier i olika skolformer ger ett stort utrymme för tolkningar och värderingar, där barnens karaktärsdrag eller uppförande riskerar att bedömas utifrån enskild personals personliga preferenser, snarare än resultat utifrån läroplanens uppdrag (Andersson, 2010; Elfström, 2005; Giota, 2006; Vallberg Roth & Månsson, 2005).

Dokumentationsprocessen kan också flytta fokus från det enskilda barnet till olika aktiviteter och till personalens görande, visar forskning (Elfström Pettersson, 2017), något som alltså förstärks om de centrala utvärderingsverktygen också frågar efter personalens görande (Lager, 2015). Ett annat område som uppmärksammas i forskning (Klang Jensen & Pihlgren, 2020b) är förskolepersonalens bristande erfarenhet av att genomföra analyser av resultat, bland annat på grund av att de inte involverats i liknande utvärderings- och kvalitetsuppföljningsprocesser i tidigare uppdrag. De mallar som förskolläraren använder i dokumentationsarbetet visar sig vara avgörande för om dokumentationen håller hög kvalitet (Elfström Pettersson, 2017).

De kategorier förskolepersonal som saknar högskoleutbildning¹ tenderar att ha svårigheter att förstå de professionella begrepp och den läroplanstext som används i verksamheten (Pihlgren, 2016). Det innebär exempelvis att läroplansbegrepp som "språkutveckling" eller "enklare fysikaliska fenomen" förenklas och trivialiseras, eftersom kunskapen om vad begreppen innefattar saknas. Språkutveckling omfattar bland annat områden som att barnet visar metaspråklig uppmärksamhet, det vill säga kan hantera den tekniska sidan av språket som fonologi och ordförråd. Den innefattar också förståelse för vad språket förmedlar vid högläsning och samtal om text, hur berättelser är uppbyggda, och hur språket kan användas för att förmedla budskap, förhandla och kompromissa och för att analysera och kritiskt granska. Saknas den didaktiska kunskapen reduceras begreppet "språkutveckling" till "vi pratar ju med barnen hela tiden" eller "vi läser högt när barnen vill", något som inte kommer att leda till progression i språkutveckling, eftersom denna förutsätter att språket utvecklas i dialog om företeelser som högläsning (Pihlgren, 2020).

Förutsättningar för att självvärderingen ska leda till lärande

Självvärdering kan alltså vara ett effektivt sätt att utveckla verksamhetens kvalitet. Forskning pekar på några viktiga förutsättningar för att det ska ske. Det har visat sig att ett starkt lokalt ledarskap och tydliga strukturer är två viktiga faktorer (Joyce & Calhoun, 2010; Timperley, 2011, Pihlgren, 2015). Verksamhetens ledare behöver förstå och omfatta de utvärderingsverktyg som används. Genom att personalen systematiskt och återkommande konfronteras med verksamhetens mål blir dessa efter hand en integrerad del av personalens förståelse, något som i sin tur påverkar dess praktik (Pihlgren, 2015). Även det sätt som personalen genomför utvärderingen och den efterföljande kvalitetsutvecklingen på har betydelse. Några viktiga moment är att gruppen kan reflektera över sitt

¹ I Stockholms stad är andelen högskoleutbildade förskollärare ca. 40%.

lärande utifrån specificerade och tydliga kriterier och kännetecken så att det innehåll som ska utvärderas är klart (Katz & Dack, 2017). När utvärderingen genomförts måste också resultat och förbättringsmöjligheter framstå som tydliga för personalen så att den kan utgå ifrån det i den fortsatta utvecklingsprocessen.

Värdera kvalitativa processer

Som tidigare nämnts är de processer som rör förskolans kärnuppdrag i läroplanen kvalitativa till sin karaktär och därmed svåra att fånga i enkla kvantifierade system utan att förståelsen för vad som utgör den väsentliga kvaliteten går förlorad (Patton, 1990; Maxwell, 2005). I kvalitativ utvärdering förs reflektioner om verktygets värde bland annat genom att dess *validitet*, relevans, och *reliabilitet*, tillförlitlighet analyseras. Validiteten visar om ett kvalitativt inriktat verktyg mäter det som det avser att mäta. När det gäller ett självvärderingsverktyg som det aktuella har det alltså betydelse för validiteten vad verktyget avser att mäta. Avser mätningen kvaliteten i verksamheten utifrån uppdraget i läroplanen kommer fokus att ligga på verksamhetens måluppfyllelse utifrån barnens lärande och upplevelse av god omsorg i form av exempelvis goda relationer. Om verktyget avser att mäta personalens arbetstillfredsställelse kommer exempelvis dess nöjdhet att vara i fokus. För reliabiliteten, tillförlitligheten, är verktygets inre konsistens viktig, det vill säga att verktyget mäter området på samma sätt varje gång, oavsett vem som gör värderingen och hur den som gör självvärderingen uppfattar den fråga som ställs.

Kriterier och kännetecken som stöd

När det handlar om att värdera och bedöma komplexa och svårfångade kvalitativa processer är de protokoll eller mallar som används viktiga så att den eller de som värderar kvaliteten riktar blicken mot de områden som kräver utvärdering (Katz & Dack, 2017). Ett utvärderingssätt som har en stark forskningsgrund är att definiera kriterier som utgör de områden som ska utvärderas (Lindström, 2002; Wiggins, 1998). Därefter definieras med stöd av aktuell forskning ett antal tydliga kännetecken, som ska kunna avläsas när kriteriet är uppnått. Forskningsgrunden försäkrar en större validitet. Kännetecknen jämförs därefter med professionens beprövade erfarenhet och revideras senare också genom användande för att garantera god reliabilitet.

2.3. Sammanfattning av teorigenomgången

Teorigenomgången visar på en rad faktorer som kan påverka värderingsverktygets förmåga att spegla verksamhetens kvalitet. Dessa faktorer är således viktiga att beakta i den fortsatta analysen av värderingsverktyget:

A. Utgångspunkter

- Resultaten belyser måluppfyllelsen utifrån förskolans kärnuppdrag och de nationella mål som beskrivs i styrdokumentet, främst i förskolans läroplan Lpfö 18
- Värderingsverktyget speglar en samtida syn på pedagogik och utvärdering

B. Funktion

- Resultaten visar hur effektiv och verksam undervisning och omsorg är samt på de förändringar i lärande och omsorg som bör genomföras
 - Resultaten visar huvudman och politisk ledning vilka områden som behöver kvalitetsutvecklas på ett övergripande plan
 - Resultaten är möjliga att använda för analys, reflektion och utveckling i kollegialt lärande
 - Resultatet informerar personalen om vad barnen behöver, vet och gör samt pekar på progressionen

- Resultaten visar på vilken information om barnets kunnande som bör kommuniceras till vårdnadshavare
- Värderingsverktyget stöttar utvärdering och utveckling av verksamheten
 - Verktöget stöttar personalens förståelse av vad som ska och bör utvärderas, det vill säga för förskolans väsentliga innehåll

C. Konstruktion

- Frågorna i verktyget koncentreras på områden som är effektiva för barnens utveckling
- Frågeområdena innebär att läroplanens områden bryts ner i tydliga kriterier och tydliga kännetecken

D. Validitet och reliabilitet

- Frågeområdena utgår från en vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet
- Validiteten, relevansen, hos verktyget och dess resultat stärks genom att verktyget bygger på aktuell forskning
- Reliabiliteten, tillförlitligheten, hos verktyget stärks genom att verktyget har testats mot beprövad erfarenhet flera gånger
- Resultatet fångar väsentliga delar av den komplexa och kvalitativa förskoleverksamheten
- Verktöget ger ringa utrymme för feltolkningar eller personliga värderingar

3. Resultat och analys av översynen

I det här avsnittet presenteras resultatet och analysen av granskningen på fyra områden: Syfte och utgångspunkter, kriteriernas innehåll, processen samt verktygets effekter och användbarhet. I slutet presenteras också förslag till åtgärder. Analysen är genomförd genom att självvärderingsmaterialets utformning, innehåll och process har jämförts med de viktiga områden som definierats i teoridelen.

3.1. Syfte och utgångspunkter

Redan i rubriken till självvärderingsmaterialet anges att instrumentet syftar till att vara "ett verktyg för alla barns rätt till en likvärdig förskola av hög kvalitet" (s. 1). Materialet ska också bidra till diskussioner och reflektioner om den "egna verksamheten och läroplanens begrepp" samt fungera som ett underlag för samlad resultatuppföljning och för systematiskt kvalitetsarbete (s. 2). Materialet utgår från läroplanens områden. Självvärderingen sker i fem områden från 1–5 där 5 är den högsta. Nivå 3 är lägsta godtagbara nivå och alla kriterier för den nivån ska vara uppfyllda för att man ska kunna gå vidare till överliggande nivå. Materialets syfte är alltså både att bidra till utveckling och att garantera att varje barn får del av läroplanens innehåll.

Självvärderingsverktyget togs fram år 2009, vid en tidpunkt då förskolans tidigare läroplan gällde och då exempelvis undervisningsbegreppet ännu inte hade introducerats eller förskolans utvärderingsuppdrag tydliggjorts. Även om det har reviderats 2018 speglar konstruktionen snarare ett tidigare än ett samtida synsätt på värdering i förskolan². Värderingsverktyget togs fram under en tid då utvärdering och bedömning i förskolan var omdiskuterat och var då ett jämförelsevis nyskapande instrument. Det kan alltså ses som ett utvecklingssteg mot det uppföljnings- och utvärderingsuppdrag som senare kom att tydliggöras i styrdokumentet.

Sedan självvärderingsverktyget togs fram har skollagen (SFS 2010:800) slagit fast att förskolans arbete ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Värderingsverktyget, som tillkom

² De revideringar som genomfördes 2018 hade endast på en punkt samband med utvärdering – förskolans uppföljande dokumentation.

innan den nya lagstiftningen, har inriktats enbart på läroplansmålen och har inte stämts av mot forskning eller evidens.

Sammanfattningsvis utgår självskattningsverktyget från förskolans kärnuppdrag och de nationella målen som beskrivs i styrdokumentet men det speglar inte en samtida syn på utvärdering och tar heller inte hänsyn till aktuell forskning, beprövad erfarenhet eller tillkommen lagstiftning.

3.2. Kriteriernas innehåll

Kriterierna utgår från läroplanens skrivningar om förskolans uppdrag och kan därför sägas vara heltäckande utifrån uppdraget. Fokus ligger på att personalen värderar om den genomför det som står i läroplanen. Det utgör snarast en checklista, där personalen kan bocka av att den har material och aktiviteter som beskrivs i läroplanen. Det som beskrivs är i högre grad förutsättningarna för lärandet än resultatet av lärandet. Under rubriken *Skapande och olika uttrycksformer* lyder kriterium c i nivå 3 (s. 11) exempelvis:

Det finns tillgång till relevanta **digitala verktyg** som används medvetet i olika skapande aktiviteter på förskolan och kompletterar och bidrar till barns lärande vilket ger dem förutsättningar att utveckla adekvat **digital kompetens**.

Även om kriteriet nämner barnens lärande ligger fokus på personalens aktiviteter – de ska ge tillgång till, använda medvetet, komplettera och bidra samt ge förutsättningar för utveckling. Om barngruppen kommer att lära är oklart och prioriteras inte i skrivningen. På så sätt riskerar självvärderingen att rikta blicken mot personalens görande istället för att stötta reflektionen om det lärande som sker i barngruppen och vad som kan behöva utvecklas i den fortsatta undervisningen. Man kan alltså tänka sig att en förskola kan ha tillgång till relevanta digitala verktyg och använda dessa i skapande aktiviteter med barnen men att detta inte ger några större resultat i barnens digitala kunnande och förmåga, utan att detta synliggörs i självvärderingsverktyget. Besvarandet av verktygets kriterier ger inte en valid uppfattning om omsorgens eller undervisningens resultat.

Begreppen i kriterierna

De understrukna begreppen i kriterierna är avsedda att vara nivåskiljande. I de lägre nivåerna för *Skapande och olika uttrycksformer*, som citerades ovan, nivå 1 och 2, används uttryck som vissa, till viss del och i de högre nivåerna 4 och 5 för kriterium c är uttrycken (s. 13): utökade möjligheter samt goda, varierande och flexibla möjligheter. Progressionen är alltså följande när det gäller tillgång till digitala verktyg:

Nivå 1 och två: vissa -> 3 tillgång -> 4 utökade -> 5-> goda, flexibla, varierade

Texten ger inte exempel på vad som menas med exempelvis vissa verktyg och hur det skiljer sig från att ha tillgång eller goda, flexibla och varierande, något som för övrigt inte heller förklaras i stödmaterialet. Personalen lämnas alltså att avgöra hur nivån ska tolkas, något som innebär en stor risk vad gäller materialets reliabilitet. Forskning visar att förskolor har olika inställning till arbete med exempelvis digitala verktyg (jfr. Kyrk Seger, 2020). På en förskola kan det exempelvis anses vara tillräcklig tillgång att det finns några lärplattor som används företrädesvis av de vuxna samt en digital projektor. En förskola som arbetar mer utvecklat skulle anse detta vara ett mycket begränsat utbud, eftersom det saknas verktyg som webbägg, green screen, projektionstålt och digital kamera och eftersom barnen inte har tillräcklig tillgång till verktygen. Tolkningsskillnader kommer i synnerhet att gälla då det förekommer utbildningsskillnader hos personalen på de olika förskolorna. Som teorigenomgången visade har personal med lägre utbildning ofta svårare att tolka läroplanstext och riskerar att övervärdera verksamhetens kvalitet. Begreppen som anger progressionen säkrar inte

självvärderingens reliabilitet, i synnerhet eftersom de inte är formulerade som tydliga kännetecken utan endast som värdeord.

De fetmarkerade uttrycken i texten är avsedda att peka på områden som ska ses som särskilt viktiga. I exemplet med kriteriet om digitala verktyg är **digitala verktyg** och **digital kompetens** fetmarkerade i samtliga övre kriterier. Det blir, liksom de understrukna värdeorden, en fråga om personalgruppens kompetens och förmåga att tolka vad som avses. I nivå 1 och 2 finns dessa fetmarkerade begrepp inte med, där fetmarkeras endast ett begrepp i nivå 2: "Betoningen ligger på **omsorg**." Omsorg omnämns fetmarkerat i ett annat kriterierum på nivå 3 men inte alls i nivå 4 och 5. Det ger upphov till nya tolkningsproblem för den självvärderande personalen, eftersom den inte kan följa varje kriterium eller kännetecken i en progression. Ska omsorg ses som det viktigaste inslaget i skapande och olika uttrycksformer? På vilket sätt tillgodoses i så fall barnens rätt till estetiska och praktiska uttrycksformer? Eller ska det ses som en lägsta nivå? Samma tolkningssvårigheter och svårigheter att följa en entydig progression genom de olika nivåerna föreligger för alla områden och de flesta av kriterierna.

Avsaknaden av progression mellan begrepp och meningar i respektive kriterium gör det svårt för personalen att utifrån de olika nivåerna begripa vad som avses med respektive innehåll. Avsaknaden av tydliga och begripliga kännetecken riskerar att göra reliabiliteten och validiteten låg. Ett sätt att stärka värderingens reliabilitet skulle kunna vara att använda sig av rektors kunskaper när värderingen görs. Det är dock inte obligatoriskt att ledaren deltar vid värderingen och skulle också innebära att de olika ledarnas bedömningar skulle behöva kalibreras, exempelvis genom kollegiala dialoger eller utbildning.

Verktygets förslag till åtgärder

Även de åtgärdsförslag som föreslås i materialet har fokus på personalens görande, snarare än på lärandet och utvecklingen av undervisningen. Motsvarande åtgärdsförslag till kriterium c nivå 3, som angavs i exemplet ovan, är:

Vi säkerställer att det finns tillgång till relevanta digitala verktyg som används medvetet i olika skapande aktiviteter på förskolan där de kompletterar och bidrar till barns lärande vilket ger dem förutsättningar att utveckla adekvat digital kompetens. Vi åstadkommer detta genom att... *(konkretisera själva, om det finns delar som ni beskrivit under andra områden så hänvisa till det)*

Åtgärdsförslagen kommer alltså också att fokusera på förutsättningar och personalens görande, snarare än lärande och undervisning, genom att i princip återupprepa det som står i kriteriet. Det ger ingen vägledning till en personalgrupp om den inte förstått innebörden av kriteriet tidigare. Har man gjort en missvisande tolkning av kriteriet kommer sannolikt även utvecklingsmålen att bli begränsade.

Åtgärdsförslagets utformning pekar på en annan försvårande omständighet med materialets utformning. Läroplanen anger förutsättningarna för personalens uppdrag i förskolan. Dessa förutsättningar, i form av undervisning och omsorg, ska leda till att barnen erhåller kunskaper och förmågor inför fortsatt utbildning och liv. När utvärderingen riktas in mot personalens uppdrag synliggörs varken hur effektiv och verksam undervisning och omsorg är eller de förändringar i lärande och omsorg som bör genomföras. Det skulle, när detta självvärderingsverktyg används, behöva värderas med andra verktyg.

Sammanfattningsvis synliggör självvärderingsverktyget personalens uppdrag i läroplanen men inte hur effektiv och verksam undervisning och omsorg är eller de förändringar i lärande och omsorg som

bör genomföras. Frågeområdena är nedbrutna i tydliga kriterier men det saknas tydliga kännetecken som gör nivån begriplig. Det gör verktyget känsligt för tolkningar och personliga värderingar.

3.3. Processen

Arbetsprocessen för självvärderingen följer följande arbetsgång:

1. Introduktion i arbetslaget av material
2. Värderingen börjar på nivå 3 och personalen tar sedan ställning till att fortsätta uppåt eller nedåt
3. Självvärderingen sker i samverkan med eller kommuniceras till ledningen
4. Analys av definierade framgångsfaktorer, jämförelse med andra resultat och utvärderingar
 - För nivå 1 och 2: Utveckla handlingsplan, verktyget levererar åtgärdsförslag
5. Planering av utvecklingsinsatser
6. Presentation av det sammanräknade materialet i webbaserade kvalitetsindikator WKI för den politiska nämnden som en del av det systematiska kvalitetsarbetet.

Processen kommer på så sätt att innehålla en rad kritiska steg där reliabilitet och validitet bör beaktas. Dessa åskådliggörs i figur 3.a. Första steget rör verktygets avsikt och dess validitet genom hur det är konstruerat. Konstruktionen kommer att påverka vad självvärderingen visar. Materialet kommer att mäta personalens upplevelse av sitt görande i enlighet med läroplanen men det är tveksamt om det alls mäter undervisningens och omsorgens resultat. Materialet grundas inte heller i vetenskap eller beprövad erfarenhet.

I nästa steg ska arbetslaget introduceras i materialet. Vad denna introduktion omfattar specificeras inte men det kan tänkas att den på många håll grundas i det tillhörande kartläggningmaterialet, som i stort sett är byggt på samma premisser som självskattningsverktyget. Det är alltså osäkert om samtlig personal introduceras i hur de olika begreppen ska tolkas och hur värderingen ska genomföras, med troliga reliabilitetsbrister som följd. Det förstärks i nästa steg då självvärderingen ska genomföras. Bristen på tydliga kännetecken, liksom begreppsproblemen som beskrevs tidigare, gör att värderingen riskerar att grunda sig på feltolkningar och personliga värderingar. Skillnader mellan förskolorna i nivåbedömningar är därför troliga, i synnerhet om utbildningsskillnader i olika personalgrupper beaktas. En personalgrupp som är osäkrare på hur läroplanstext ska tolkas riskerar att övertolka sin verksamhets kvalitet.

I följande två steg, analysen av resultaten, samt formulerande av handlingsplaner, används eventuellt åtgärdsförslagen. Dessa ger dock ringa stöd eftersom de bygger på samma text och premisser som kriterierna. För en personalgrupp som över lag är oskolad i den här typen av analyser är alltså risken stor att såväl validitet som reliabilitet äventyras.

I det sjätte steget förväntas förskolan utveckla sin kvalitet i enlighet med det som framkommit. Detta steg bygger på den information som framkommit genom tidigare steg och är därför helt beroende av kvaliteten på dessa. För förskolor som förstår begreppens och kriteriernas innebörd kommer materialet att kunna leda till utveckling av förutsättningarna för verksamheten såsom de beskrivs i materialet. För andra förskolor kommer feltolkningar eller grunda tolkningar att kunna leda till mindre viktiga utvecklingsområden, i synnerhet om man beaktar materialets omfång – endast nivå 3 omfattar nästan ett 30-tal kriterier. Materialet uppmuntrar, som tidigare konstaterats, inte till utveckling av lärande undervisning och omsorg utan snarare till att förbättra förutsättningarna för personalens agerande.

Därefter aggregeras de olika förskolornas svar på självvärderingen i en *Webbaserad kvalitetsindikator, WKI*, som utgör en slutsumma av självvärderingen. För att indikatorn ska visa ett rättvisande och jämförbart resultat måste förskolorna ha så lika grund för sina självvärderingar som

möjligt och felkällor och utrymme för personliga värderingar undvikas. Det är tveksamt om så är fallet, som visas ovan, vilket leder till bristande reliabilitet. Dessutom värderas samtliga fem områden och samtliga kriterier lika, något som kan ge en skev bild av vad som är viktigt inom ramen för förskolans undervisning. *Språk och kommunikation* är exempelvis det av de fem områdena som forskning visar är av största betydelse för lärandet på samtliga övriga områden (Pihlgren, 2020). Språk är förutsättningen för ett mer avancerat tänkande, oavsett ämnesområde. För att förstå matematik, kreativitet och naturvetenskap kommer barnet att behöva ett utvecklat språk. Språk och kommunikation är också grundläggande för relationsskapande och för demokratisk fostran – att kunna uttrycka sina känslor, behov och åsikter, lyssna på andra och kunna förhandla och kompromissa är viktiga språkliga delar. Språket har alltså en viktig roll för lärande på alla dessa områden och har alltså en större betydelse än andra områden. Det borde kanske viktas tyngre i en sammanvägning.



Figur 3.a. Kritiska steg för reliabilitet och validitet vad avser självvärderingsverktyget.

I det sista steget används materialet i det systematiska kvalitetsarbetet på såväl lokal som central nivå. Användbarheten i det systematiska kvalitetsarbetet bygger på validitet och reliabilitet i alla de tidigare stegen. Det är således tveksamt om de resultat och den jämförelse som man erhåller är

tillförlitlig, eftersom de olika stegen alla innehåller möjliga felkällor och dessa riskerar att förstärkas exponentiellt genom de olika stegen i processen.

Sammanfattningsvis innebär de olika stegen i processen fram till självvärderingens användande för utveckling i det systematiska kvalitetsarbetet flera potentiella felkällor som riskerar att förstärkas för varje steg. Det finns risk för att feltolkningar och personliga värderingar styr flera av stegen, även om detta är helt oavsiktligt och även om personalens avsikt är att värdera sin verksamhet så sanningsenligt som möjligt.

3.4. Verkygets effekter och användbarhet

Självvärderingsverkyget avser att vara ett stöd för att garantera att varje barn rustas väl inför fortsatt liv och utbildning. Det är alltså viktigt att materialet kan fungera som ett stöd för att detta ska ske för avnämarna – personal, ledning, politisk nämnd och i viss mån vårdnadshavarna.

Verkygets användbarhet för professionen

För att verkyget ska kunna användas av personalen bör det kunna användas för analys, reflektion och utveckling i det kollegiala lärandet. Som tidigare har konstaterats brister underlagets tydlighet för att detta skulle kunna åstadkommas fullt ut, i synnerhet i förskolor där kanske personalens kompetens i läroplansbegrepp och analys är lägre.

Självskattningen bör också kunna ligga till grund för att informera personalen om vad barnen behöver, vet och gör samt peka på progressionen i utvecklingen. På så sätt kan självvärderingen också visa personalen vilken information om barnets kunnande som bör kommuniceras till vårdnadshavare. Genom det sätt som kriterierna är formulerade på är det tveksamt om detta är möjligt. Dels är kriterierna inriktade på personalens görande snarare än resultatet av undervisning och omsorg, dels gör materialet antaganden som kan vara svårtolkade eller som kan ifrågasättas. Ett exempel från området *Matematik*, nivå 3 kriterium a, kan illustrera detta (s. 20):

Barnen har tillgång till varierat material som stimulerar till lek med matematiskt tänkande och aktiviteter som sorterande, klassificerande, jämförande och till bygg- och konstruktionslek vilket ökar deras inflytande.

Här förutsätts materialet stimulera till sorterande, klassificerande och tänkande. Vi vet från forskning att så knappast är fallet, vare sig i matematik, språk, naturvetenskap eller på andra områden (jfr. Klang Jensen & Pihlgren, 2020; Pihlgren, 2016; Sepp, 2002; Thulin, 2011; Ärlemalm-Hagsér, 2011). Materialet i sig kan bjuda in till vissa aktiviteter och lek men avses samtidigt ett matematiskt lärande att ske kommer inte materialet att räcka för att stimulera barnen. Personalens insats är avgörande för att barnen ska använda sig av materialet på ett sätt som åstadkommer lärande. Personalens undervisning är också avgörande för om varje barn ska nås av det kunnande som avses här. Aktiviteterna som anges i kriteriet sägs också leda till att barnens inflytande ökar. Så är heller inte fallet, visar forskning (Heimer & Pihlgren, 2021). Personalens undervisningsinsats, bland annat i form av de arbetsformer som används, är avgörande för att barnen ska få inflytande, inte de aktiviteter som de själva väljer utifrån materialet.

Självvärderingen har av förklarliga skäl inte stämts av mot vetenskap och beprövad erfarenhet, det var inte aktuellt som en del av skollagen vid tidpunkten för verkygets tillkomst. Kriterierna bygger på tolkningar av läroplanens uppdrag till personalen och dess önskade, men inte genom forskning verifierade, effekter. Det är således svårt att använda för att stärka en utveckling på vetenskaplig grund i verksamheten.

Verktygets användbarhet för huvudmannen

Den övergripande förvaltningsledningen och den politiska styrningen är i behov av någon form av indikator på måloppfyllelsen för att kunna fylla sin roll som huvudman för verksamheten samt för att kunna identifiera och initiera utvecklingsområden som kan kräva övergripande insatser. Det sker bland annat i det systematiska kvalitetsarbete som verksamheten genomför. Som tidigare konstaterades kommer föreliggande material inte ge förvaltning eller politisk ledning tillförlitliga och jämförbara uppgifter att grunda sina beslut på, i synnerhet inte vad gäller kvaliteten på undervisningens och omsorgens resultat.

Sammanfattningsvis ger värderingsverktyget ringa stöd för utvärdering och utveckling av verksamheten eftersom det inte i tillräcklig grad stöttar personalens förståelse av vad som ska och bör utvärderas, det vill säga av förskolans väsentliga innehåll. Det ger heller inte personalen stöd i att avgöra vilken information om det enskilda barnets kunnande och progression som ska ges till vårdnadshavarna. Den politiska nämnden riskerar att grunda sina beslut på osäkra underlag, bland annat på grund av den osäkra tillförlitligheten i självvärderingsprocessen.

3.5. Sammanfattning av resultatet

Resultatet av översynen kan sammanfattas i följande tabell som utgår från de faktorer som utgjorde sammanfattningen av teorienomgången i 2.3:

Tabell 3.b. Sammanfattning av resultatet jämfört med teorienomgången.

Fokus	Teoretisk grund - målbild	Självvärderingsverktyget
Utgångspunkter	Resultaten belyser måloppfyllelsen utifrån förskolans kärnuppsdrag och de nationella mål som beskrivs i styrdokumentet, främst i förskolans läroplan Lpfö 18	Verktyget utgår från styrdokumentet men beskriver personalens uppdrag, snarare än dess resultat
	Värderingsverktyget speglar en samtida syn på pedagogik och utvärdering	Verktyget speglar ett tidigare utvecklingssteg
Funktion	Resultaten visar hur effektiv och verksam undervisning och omsorg är samt på de förändringar i lärande och omsorg som bör genomföras <ul style="list-style-type: none"> ○ Resultaten visar huvudman och politisk ledning vilka områden som behöver kvalitetsutvecklas på ett övergripande plan ○ Resultaten är möjliga att använda för analys, reflektion och utveckling i kollegialt lärande ○ Resultatet informerar personalen om vad barnen behöver, vet och gör samt pekar på progressionen ○ Resultaten visar på vilken information om barnets kunnande som bör kommuniceras till vårdnadshavare 	Verktyget visar på förändringar men inte utifrån progression i barngruppens lärande och omsorg utan för förutsättningarna för dessa. Det har därför begränsningar som stöd för utvecklingen inom organisationen.
	Värderingsverktyget stöttar utvärdering och utveckling av verksamheten <ul style="list-style-type: none"> ○ Verktyget stöttar personalens förståelse av vad som ska och bör utvärderas, det vill säga förskolans väsentliga innehåll 	Eftersom verktyget inte beskriver tydliga begrepp och kännetecken är det ett begränsat stöd om personalen saknar kompetens på området
Konstruktion	Frågorna i verktyget koncentreras på områden som är effektiva för barnens utveckling	Nej, alla områden värderas lika

	Frågeområdena innebär att läroplanens områden bryts ner i tydliga kriterier och tydliga kännetecken	Det finns tydliga kriterier men inte tydliga kännetecken
Validitet och reliabilitet	Frågeområdena utgår från en vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet	Nej, detta var inte aktuellt när materialet togs fram
	Validiteten, relevansen, hos verktyget och dess resultat stärks genom att verktyget bygger på aktuell forskning	Nej, detta var inte aktuellt när materialet togs fram. Det finns ytterligare brister i validitet
	Reliabiliteten, tillförlitligheten, hos verktyget stärks genom att verktyget har testats mot beprövad erfarenhet flera gånger	Nej, detta var inte aktuellt när materialet togs fram. Det finns ytterligare brister i reliabilitet
	Resultatet fångar väsentliga delar av den komplexa och kvalitativa förskoleverksamheten	Delvis, men samtliga områden viktas lika
	Verktyget ger ringa utrymme för feltolkningar eller personliga värderingar	Nej, verktyget ger stort utrymme för detta

3.6. Förslag till åtgärder

Stockholms stad gjorde, genom att konstruera föreliggande självvärderingsmaterial, en pionjärinsats för att utveckla former för att följa upp, utvärdera och utveckla verksamheten redan år 2009, i en dåtida kultur som länge hade dominerats av andra sätt att se på utvärdering och undervisning. Utvärderingspraktiken inom förskolan är nu stadd i snabb utveckling och självvärderingsverktyget har med stor sannolikhet spelat ut sin roll som utvecklingsinstrument i verksamheten. För att fungera utvecklande behöver ett utvärderingsinstrument ligga på framkant av utvecklingen och utmana denna, något som verktyget gjorde 2009 men inte längre. Verktyget vilar inte på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, något som skollagen (SFS 2010:800) numera föreskriver. Dessa faktorer gör det svårt att enbart revidera materialet för fortsatt användning.

Jag föreslår att Stockholms stad använder de erfarenheter som man gjort genom att använda verktyget under en längre tid för att utveckla former för ett mer samtida självvärderingsverktyg. Att behålla självvärdering som metod är ett sätt att kontinuerligt utveckla personalens förståelse för verksamhetens kärna och det resultat som eftersträvas. Några frågeställningar som kan vägleda arbetet med framtagandet av former för ett nytt verktyg kan vara följande:

- Ska ett befintligt verktyg (ex. BRUK eller ECERS-3) eller ett egenproducerat verktyg användas?
- Hur kan utvärderingsmaterialet visa på hur effektiv och verksam undervisning och omsorg i förskolan är?
- Hur kan ett generativt urval av utvärderingsområden göras för att garantera att materialet resulterar i utveckling på viktiga områden?
- Hur kan materialet utformas för att kunna användas såväl som underlag för kollegialt lärande och analys som för utvärdering i systematiskt kvalitetsarbete såväl på förskolan som för den politiska ledningen?
- Hur kan materialet utformas för att undvika tolkningsskillnader beroende av kompetens hos den som svarar?
- Hur kan validitet och reliabilitet stärkas, exempelvis genom att forskning och beprövad erfarenhet används i framtagandet, parallellt med styrdokumentet för verksamheten, tydliga kännetecken definieras osv?

4. Referenser

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (ed.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Pearson Education.

Andersson, B. (2010). Introducing assessment into Swedish leisure-time centres: Pedagogues' attitudes and practices. *Education Inquiry*, 1(3), s. 197–209.

Bjørndal R. P. (2005). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber.

Broberg, P. & Heimer, E. (2019). *Blooms reviderade taxonomi i förskolan - Ett verktyg för analys av barnets progression i lärandet och bedömning av måluppfyllelse utifrån den undervisning som erbjuds?* Projekt rapport FoU-projekt. Uppsala: Uppsala kommun.

Brusling, C. & Strömquist, G. (2007). *Reflektion och praktik i läraryrket* Lund: Studentlitteratur.

Campoy, R. (2005). *Case Study Analysis in the Classroom. Becoming a Reflective Teacher*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Cordingley, P, Bell, M, Thomason, S. & Firth, A. (2005). The Impact of Collaborative Professional Development (CPD) on Classroom Teaching and Learning. *Research Evidence in Education*. London: Routledge.

Elfström, I. (2005). *Varför individuella utvecklingsplaner? En studie om utvärderingsverktyg i förskolan* (Individ, omvärld och lärande/Forskning, 26). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

Elfström Pettersson, K. (2017). *Production and Products of Preschool Documentation: Entanglements of children, things, and templates*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.

Giota, J. (2006). Självbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg. 11 (2), s. 94–115.

Guskey, T. R. (1995). Professional Development in Education. In Search of the Optimal Mix. I: Guskey, T. R, Huberman, M. (red.) *Professional Development in Education*. New York: Teacher's College Press, s. 114-131.

Hargreaves, A. (1995). Development and Desire: A Postmodern Perspective. I: Guskey, T. R, Huberman, M. (red.) *Professional Development in Education*. New York: Teacher's College Press, pp. 9-34.

Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (2014). *Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS-3)*. New York: Teachers Collage Press.

Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.

Johansson, E. M. (2016). *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.

Katz, S. & Dack, L. A. (2017). *Professionsutveckling & kollektivt lärande. Framgångskriterier och utvecklande motstånd*. Stockholm: Natur & Kultur.

Klang Jensen, A. & Pihlgren, A. S. (2020a). *Undervisningsstrategier i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Översyn av Stockholms stads självvärderingsmaterial för förskolor, våren 2021. Fil. dr. Ann S. Pihlgren.

Klang Jensen, A. & Pihlgren A. S. (2020b). *Leda förskolan – praktika för rektorer*. Lund: Studentlitteratur.

Kyrk Seger, E. (2020). (red.) *Digitalt meningsskapande i förskolan*. Stockholm: Lärarförlaget.

Lager, K. (2015). *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling: En policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.

Lauvås, P; Hofgaard, L. & Handal, G. (1997). *Kollegahandledning i skolan* Lund: Studentlitteratur.

Lgr 11 (2011/2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket, www.skolverket.se. Hämtad 2021-05-10.

Lindström, L. (2002). Produkt- och processvärdering i skapande verksamhet. I: *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om betygssättning*. Stockholm: Liber.

Lpfö 18 Läroplan för förskolan. Skolverket, www.skolverket.se. Hämtad 2021-05-10.

Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design. Applied Social Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Mowitz, L. (2001). *Hur kan lärare lära? Internationella erfarenheter med fokus på matematikutbildning*. NMC-rapport 2001:2. Göteborg University.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Publication.

Pihlgren, A. S. (2015). *Enhancing Teachers' Understanding of How to Develop Students' Thinking*. Peer reviewed paper presented at the 17th ICOT, International Conference on Thinking 2015, 29th June-3rd July, in Bilbao, Spain. www.igniteresearch.org. Hämtad 2017-05-02.

Pihlgren, A. S. (2016). *Teaching Styles in Preschool Teaching*. Paper presenterat vid ECER, the European Conference on Educational Research 2016, Dublin, Ireland. www.igniteresearch.org.

Pihlgren, A. S. (2017a). *Undervisning i förskolan – att skapa lärande undervisningsmiljöer*. Stockholm: Natur & Kultur.

Pihlgren, A. S. (2017b). *Fritidshemmets mål och resultat. Planering och utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.

Pihlgren, A. S. (2017c). *Förskolans, förskoleklassens och fritidshemmets undervisningskriterier*. Falkenbergs kommun: Barn och utbildningsförvaltningen.

Pihlgren, A. S. (2018). *Följeforskning kvalitetsindikatorer, Falkenberg 2018. Delrapport 1*. www.igniteresearch.org. Hämtad 2021-05-10.

Pihlgren, A. S. (2020). *Läsa, skriva och räkna i förskolan – ett undervisande förhållningssätt*. Stockholm: Natur & Kultur.

Ryve, A., Hemmi, K. & Kornhall, P. (2016). *Skola på vetenskaplig grund*. Stockholm: Natur & Kultur.

Sandin, D. (2018). *Lärarens professionella frihet*. Lund: Studentlitteratur.

Sepp, H. (2002). *Pre-school children's' food habits and meal situation – Factors influencing the dietary intake at pre-schools in a Swedish municipality*. Uppsala: Uppsala universitet.

SFS 2010:800 Skollagen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Översyn av Stockholms stads självvärderingsmaterial för förskolor, våren 2021. Fil. dr. Ann S. Pihlgren.

Skolinspektionen (2014). *Kunskapsöversikt – Kvalitetsgranskning av undervisning i förskoleklass*. Diarienummer: 400–2014:1372. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen (2016a). *Förskolans pedagogiska uppdrag – om undervisning, lärande och förskollärarens ansvar*. Diarienummer: 2015:5671.
www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/forskolan-ped-uppdrag/rapport-forskolans-pedagogiska-uppdrag.pdf. Hämtad 2021-05-10.

Skolinspektionen (2016b). *Trygghet och lärande för barn under 3 år – en ögonblicksbild av förskolans vardag*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen (2018). *Slutrapport. Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. www.skolinspektionen.se Hämtad 2021-05-10.

Skolverket (2012). *Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet: Skolverkets allmänna råd med kommentarer*. Stockholm: Fritzes.

Svedberg, L. (2003). *Gruppsykologi, Om grupper, organisationer och ledarskap* Lund: Studentlitteratur.

Thulin, S. (2011). *Lärares tal och barns nyfikenhet: Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Doktoravhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.

Tillema, H. H. & Jeroen, M. I. (1995). Training for the Professional Development of Teachers. I: Guskey, T. R, Huberman, M. (red.) *Professional Development in Education*. New York: Teacher's College Press, s. 135-180.

Timperley, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. Open University Press.

Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.

Timperley, H, Wilson, A, Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington, Ministry of Education.

Utbildningsförvaltningen (2019). *Kvalitetsindikator för förskolan*. Stockholms stad: Utbildningsförvaltningen.

Utbildningsförvaltningen (2020). *Stödmaterial för arbetet med Stockholms stads självvärdering för förskola*. Stockholm stad: Utbildningsförvaltningen.

Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2005). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom. Likriktning och variation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13(2), s. 81–102.

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

Åsen, G. (2002). *Utvärdering i förskolan – frågor och exempel*. Stockholm: Liber.

Ärlemalm-Hagsér, E. (2011). *Lärande för hållbar utveckling i förskolan*. Nordisk Förskoleforskning. Oslo: Oslo Högskola.