



Linnéuniversitetet

LÄRARPROGRAMMET

Det jag kallar för kartläggning kanske andra kallar bedömning

En studie av hur några pedagoger i förskoleverksamheten tolkar sitt uppdrag gällande kartläggning och bedömning av språkutveckling.

Emelie Arnér och Cecilia Widell-Hansson

Examensarbete 15 hp

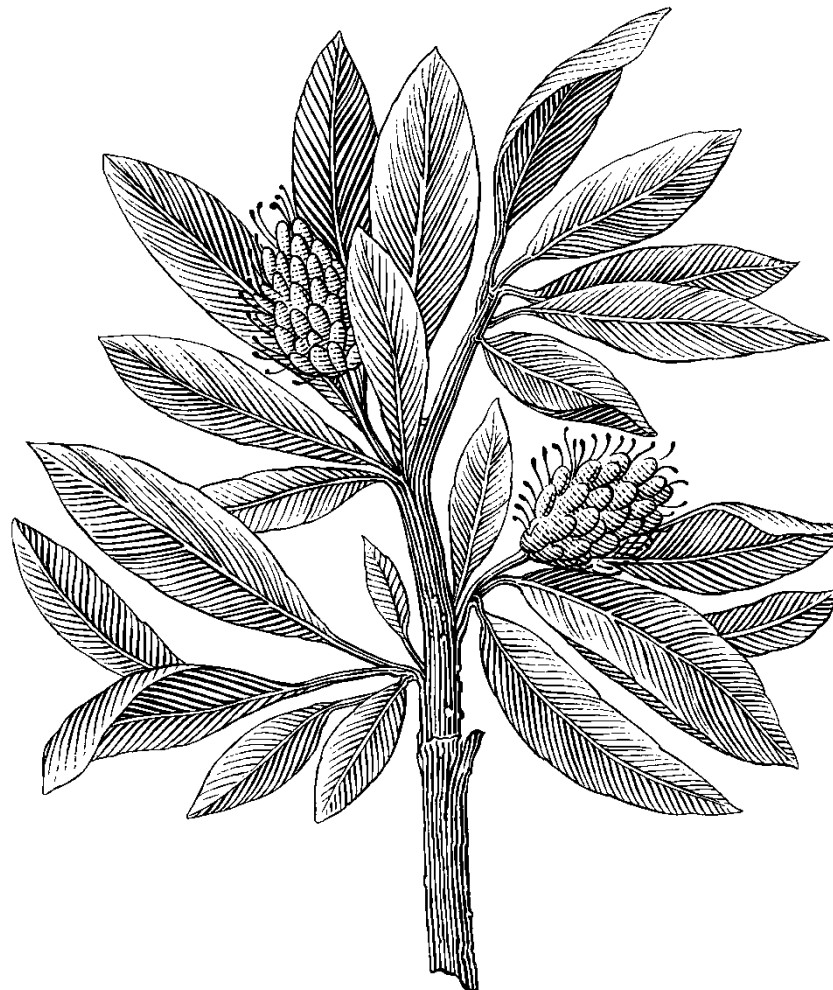
Grundnivå

Höstterminen 2012

Handledare: Margareta Redegård

Examinator: Elisabeth Frank

**Institutionen för pedagogik,
psykologi och idrottsvetenskap**



Linnéuniversitetet

Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap

Arbetets art: Examensarbete, 15 hp

Lärarprogrammet

Titel: Det jag kallar för kartläggning kanske andra kallar bedömning

Författare: Emelie Arnér och Cecilia Widell- Hansson

Handledare: Margareta Redegard

ABSTRAKT

Syftet med denna studie är att undersöka pedagogers uppfattningar om kartläggning och bedömning i förskoleverksamheten. Detta med fokus på barns språkliga utveckling. Genom kvalitativa intervjuer med verksamma pedagoger inom förskoleverksamheten har ovanstående syfte undersökts. Studiens resultat visar att begreppen är svårdefinierade och svåra att skilja åt. Tvetydigheten gentemot begreppen blir synliga i resultatet då det vissa kallar för kartläggning beskrivs som bedömning av andra respondenter. Vidare framkommer det i studien att pedagogers synsätt på begreppen både påverkar hur de ser på sin yrkesroll och den rådande verksamheten. Pedagogernas synsätt påverkar även dess val av material och arbetsmetod. Slutligen framkommer det dessutom i studiens resultat att kartläggning sker av barn, medan bedömning sker av både barn och verksamhet. Detta trots att styrdokumentet för förskolan tydligt framhåller att det enbart är verksamheten som ska stå i fokus för bedömning.

Nyckelord: Barn, förskola, kartläggning, bedömning, språkutveckling

INNEHÅLL

1	INTRODUKTION	3
1.1	Syfte.....	3
2	BAKGRUND.....	4
2.1	Styrdokument för förskolan	4
2.2	Språkutveckling.....	4
2.2.1	Typisk språkutveckling	5
2.2.2	Perspektiv på barns språkutveckling.....	6
2.3	Kartläggning	7
2.3.1	Varför kartläggning?.....	7
2.3.2	Kartläggningsmetoder.....	9
2.4	Bedömning.....	11
2.4.1	Varför bedömning?.....	12
2.4.2	Vad bedöms?	12
2.4.3	Hur utförs bedömningen?.....	14
2.4.4	Vem utför bedömningen och när och var utförs den?.....	15
2.5	Distinktion mellan kartläggning och bedömning	16
3	METOD.....	17
3.1	Metodval.....	17
3.2	Undersökningsinstrument	17
3.3	Urval.....	17
3.4	Genomförande.....	18
3.5	Databearbetning	19
3.6	Studiens tillförlitlighet.....	19
3.7	Etiska överväganden.....	20
3.8	Metoddiskussion	20
4	RESULTAT	22
4.1	Pedagogers uppfattningar av kartläggning	22
4.1.1	Innebörden av begreppet kartläggning.....	22
4.1.2	Syftet med kartläggning	23
4.1.3	Fokus vid kartläggning.....	25
4.2	Pedagogers uppfattningar av bedömning.....	26
4.2.1	Innebörden av begreppet bedömning.....	26
4.2.2	Syftet med bedömning	28
4.2.3	Fokus vid bedömning.....	29

4.3	Tillvägagångssätt vid kartläggning respektive bedömning	30
4.3.1	Tillvägagångssätt vid kartläggning	31
4.3.2	Tillvägagångssätt vid bedömning	32
5	DISKUSSION.....	34
6	REFERENSLISTA	38
BILAGA		

1 INTRODUKTION

Under vår förskolläraryr utbildning har vi upplevt att det finns en stor osäkerhet kring var gränsen går mellan kartläggning av barns utveckling och att bedöma barns utveckling. Skolinspektionen (2011) har, vid kvalitetsgranskning av förskolor i sexton kommuner runt om i landet, gjort liknande iakttagelser. I enlighet med Skolinspektionens granskning finns det, i många förskolor, en stor osäkerhet kring hur pedagogerna ska dokumentera barns utveckling och lärande. Rapporten belyser en rädsla kring att dokumentationen ska leda till bedömning av de enskilda barnen, vilket i vissa fall visat sig leda till att pedagoger väljer att inte dokumentera alls. Skolinspektionen framhäver, i likhet med Lpfö (Skolverket, 2010), vikten av att förskolor följer och dokumenterar varje barns utveckling och lärande för att kunna utvärdera, men även utveckla, verksamheten i förhållande till läroplanens strävansmål.

Även Olsson och Åsén (2008) har i sin rapport konstaterat en stor osäkerhet gällande var gränsen går mellan kartläggning av barns utveckling och att bedöma barns utveckling. Olsson och Åsén har, till skillnad från Skolinspektionen, registrerat att användandet av diagnos- och bedömningsmaterial som fokuserar på enskilda barns utveckling och lärande har ökat i förskolan. Enligt rapporten är det oftast den språkliga utvecklingen som står i fokus vid användning av materialen som antingen används selektivt för att ta fram åtgärdsprogram och diagnostisera barn i behov av särskilt stöd eller generellt för alla barn.

Utifrån vår upplevda tvetydighet angående begreppen kartläggning och bedömning tog vi kontakt med Skolverket för att höra deras tolkning av begreppen. Det svar vi fick var att det är varje kommuns uppgift att själva göra en tolkning av begreppen utifrån läroplanen. Utifrån detta såg vi det som intressant för den pedagogiska verksamheten att studera hur pedagoger i förskoleverksamheten tolkar sitt uppdrag gällande kartläggning och bedömning. Detta med fokus på den språkliga utvecklingen. I föreliggande studie undersöks därför verkamma pedagogers uppfattningar av kartläggning och bedömning, samt deras tillvägagångssätt vid användning av dem.

1.1 Syfte

Det övergripande syftet med vår studie är att undersöka pedagogers uppfattningar om kartläggning och bedömning i förskoleverksamheten. Detta med fokus på barns språkliga utveckling utifrån följande frågeställningar:

- Hur uppfattar pedagoger kartläggning i förskoleverksamheten?
- Hur uppfattar pedagoger bedömning i förskoleverksamheten?
- Vilka tillvägagångssätt använder pedagoger vid kartläggning respektive bedömning?

2 BAKGRUND

I bakgrunden lyfts tidigare forskning kring kartläggning och bedömning, samt barns språkliga utveckling, som är relevant för studiens syfte och frågeställningar. Bakgrunden inleds med en redogörelse av vad som står i styrdokumentet för förskolan, följt av en beskrivning av barns språkliga utveckling i mycket grova drag. I bakgrunden belyses även olika perspektiv på barns språkutveckling, men också syftet med kartläggning och olika kartläggningsmetoder. Slutligen ges dessutom en beskrivning av bedömning ur ett didaktiskt perspektiv. Såväl de didaktiska frågorna varför, vad och hur som vem, när och var tas i beaktning.

2.1 Styrdokument för förskolan

I enlighet med förskolans läroplan (Skolverket, 2010) ska förskolan lägga grunden för barnens livslånga lärande genom en verksamhet som är rolig, trygg och lärorik för varje enskilt barn. I den pedagogiska verksamheten ska såväl omsorg och fostran som lärande bilda en helhet. Målen i läroplanen är formulerade som strävansmål, vilka ger vägledning och riktlinjer för verksamhetens utformning. Kvaliteten i förskolan ska enligt styrdokumentet (Skolverket, 2010) ständigt följas upp och utvärderas. Detta för att få kunskaper om verksamhetens kvalitet i förhållande till de uppsatta målen, men även hur verksamheten kan vidareutvecklas för barnens välbefinnande, utveckling och lärande.

Det handlar ytterst om att utveckla bättre arbetsprocesser, kunna bedöma om arbetet sker i enlighet med målen och undersöka vilka åtgärder som behöver vidtas för att förbättra förutsättningarna för barn att lära, utvecklas, känna sig trygga och ha roligt i förskolan (Skolverket, 2010, s. 16).

Förskolans läroplan (2010) framhäver vidare att barnens utveckling och lärande behöver följas upp, dokumenteras och analyseras för att pedagoger ska kunna utvärdera förskolans kvalitet och anpassning till den rådande barngruppen. Enligt Skolverket (2005) är det skillnad på att följa ett barns utveckling och att bedöma ett barns utveckling. Här framhålls tydligt att det är verksamheten, istället för barnen, som ska stå i fokus för bedömning. Även Johansson och Pramling Samuelsson (2003) betonar att läroplanens mål inte ska tolkas som slutgiltiga mål för barnens kunskap. Målen ska istället ses som riktlinjer för vilka förmågor barnen, utifrån sina förutsättningar och behov, ska ges möjlighet att utveckla i förskoleverksamheten.

2.2 Språkutveckling

Språket har en mycket avgörande betydelse för hela den mänskliga utvecklingen då människor, genom språket, skapar kontakt med omvärlden (Svensson, 2009). Enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) blir människor med försenad eller avvikande tal-, skrift- och läsutveckling på många sätt utestängda från såväl det demokratiska samhället som dess gemenskap med andra människor.

I enlighet med förskolans läroplan (Skolverket, 2010) ska varje enskilt barn såväl få stöd som stimulans i sin språk- och kommunikationsutveckling. Vidare framhäver läroplanen att barn som befinner sig i svårigheter av olika slag ska ges särskilt stöd. För att kunna utföra denna del av det pedagogiska uppdraget krävs det kunskaper

kring barns språkliga utveckling. Litteraturöversiktens andra del kommer därför att belysa barns typiska språkutveckling följt av perspektiv på barns språkutveckling.

2.2.1 Typisk språkutveckling

Enligt Miniscalco (2009), men även Eriksen Hagtvvet (2004), har forskare i studier funnit stora variationer i barns språkutveckling gällande såväl i vilken takt som språket utvecklas som vilka strategier barnen använder sig av. I forskning har det framkommit stora skillnader i antalet ord som barn, i olika åldrar, förstår och använder (Miniscalco, 2009). Vidare har det visat sig att några barn främst lär sig språket genom att benämna föremål och personer i sin omgivning, medan andra barns strategier är mer socialt orienterade (Eriksen Hagtvvet, 2004). Forskning har även identifierat skillnader i barns sätt att imitera, då vissa barn omedelbart upprepar ord och fraser som de snappar upp i omgivningen, medan andra är mer försiktiga (a.a.).

Med forskningsresultaten i åtanke är det svårt att finna ett generellt gällande utvecklingsmönster av barns tidiga språkutveckling. Eriksen Hagtvvet (2004) belyser just detta, då författaren hävdar att det inte finns en generell modell. Miniscalco (2009) framhäver dock möjligheten att titta på den typiska språkutvecklingen för att bilda sig en uppfattning, i mycket grova drag, kring hur barn lär och utvecklar ett språk. Med typisk språkutveckling menas det utvecklingsmönster som flertalet barn följer (a.a.).

För flertalet barn flyter språkutvecklingen på utan ansträngning (Eriksen Hagtvvet, 2004; Jakobsson & Nilsson, 2011). Jakobsson och Nilsson (2011) framhäver principer kring hur majoriteten av barn utvecklar sitt språk. De anser att barnet tillägnar sig och utvecklar sitt språk i samspel med andra i funktionella sammanhang och i konkreta vardagssituationer. Vidare anses språket utvecklas då barnet använder sig av språket, prövar, lyssnar och drar slutsatser. Språket utvecklas även då barnet själv får upptäcka hur språket är uppbyggt (a.a.).

Majoriteten av barn utvecklar dessutom den språkliga medvetenhet under förskoleperioden som, enligt såväl Miniscalco (2009) som Jakobsson och Nilsson (2011), är nödvändig för den kommande läs- och skrivinläringen. Jakobsson och Nilsson (2011), men även Svensson (2009) belyser vikten av att man som pedagog inte förväxlar språklig medvetenhet med språkförmåga vid tal om barns språkliga utveckling. Detta då det enligt författarna finns barn som vid tal visar på god språklig förmåga trots att de är språkligt omedvetna. På liknande sätt finns det även språkligt medvetna barn som påvisar en bristfällig språklig förmåga.

Den språkliga medvetenheten delas, enligt Jakobsson och Nilsson (2011), ofta upp i tre olika perspektiv; språkets funktion – *pragmatik*, dess innehåll – *semantik* och dess form – *fonologi*, *morfologi* och *syntax*. Pragmatik innebär medvetenhet om hur språket används i olika sammanhang och semantik omfattar kunskaper om ord och satsers innebörd och mening. Begreppet fonologi inbegriper istället medvetenhet om språkets ljudstruktur, medan morfologi innefattar kännedom om ords inre struktur. Begreppet syntax innebär, till skillnad från de övriga delarna i den språkliga medvetenheten, medvetenhet om hur ord kombineras till satser och meningar (a.a.).

2.2.2 Perspektiv på barns språkutveckling

Olika teoretiker har olika syn på och förklaringar till barnens varierade utvecklingsmönster (Arnqvist, 1993). Behavioristerna anser, enligt Arnqvist, att barns språkutveckling enbart påverkas av den språkliga miljö barnet befinner sig i, medan den nativistiska teorin finner orsakerna i barnets medfödda förmåga. Såväl Piaget som Vygotsky belyser, till skillnad från de två tidigare nämnda teoretikerna, att det sker en ömsesidig påverkan mellan arv och miljö. Piaget betonar dock arvets betydelse, medan Vygotsky lägger störst tonvikt vid miljön (Piaget, 2008; Vygotsky, 1978).

Eriksen Hagtvet (2004) framhåller att det idag finns starkt empiriskt stöd för att språket är en produkt av såväl arv som miljö. Även Jakobsson och Nilsson (2011) belyser forskning som visar på ett komplext samband mellan arv och miljö. De hävdar, utifrån forskningsresultat, att det ofta finns många olika bakomliggande faktorer till varför ett barns språkutveckling tar en bestämd riktning.

Försenad eller avvikande språkutveckling kan alltså, som nämnts, orsakas av den enskilda individens förutsättningar (Eriksen Hagtvet, 2004; Jakobsson och Nilsson, 2011). Enligt de forskningsresultat som Jakobsson och Nilsson (2011) belyser, utifrån empiriska studier, kan barns språkutveckling påverkas av såväl nedsatt syn och hörsel som motorik, men även av andra fysiska och psykiska funktionsnedsättningar.

I språkforskande sammanhang har det också identifierats många miljörelaterade påverkansfaktorer på barns språkutveckling (Eriksen Hagtvet, 2004). Hemmets betydande roll är något som enligt Eriksen Hagtvet, men även Jakobsson och Nilsson (2011) samt Lundberg (2006), på senare tid fått stort fokus i forskningen. En otrygg eller kaotisk hemsituation har visat sig påverka barns språkliga utveckling i mycket stor omfattning. Detta då det i enlighet med forskningen krävs såväl struktur som trygghet för ett gynnsamt lärande och utveckling.

Om och hur vårdnadshavarna samtalar med barnet har också visat sig påverka den språkliga utvecklingen. Eriksen Hagtvet (2004) belyser att när vårdnadshavare talar lite eller använder ett enkelt språk i samtal med sina barn utvecklar barnet, i jämförelse med åldersgenomsnittet, en enklare syntax och ett betydligt mindre ordförråd. På liknande sätt har bokläsning, situationsberoende samtal och barnets möjligheter att få fördjupade förklaringar i studien visat sig ha en stor påverkan på barnets språkliga utveckling (a.a.).

Ivarsson (2008) utförde likartade studier och fann att även vårdnadshavarnas förmåga att anpassa språkstimulering i hemmet efter det enskilda barnet påverkar utvecklingen av språket. Då vårdnadshavarna utgick från barnets intresse och gav stöd i den proximala utvecklingszonen utvecklade flertalet barn språklig medvetenhet och majoriteten kunde dessutom läsa innan skolstart (a.a.). Med proximal utvecklingszon menas att ett novist barn i samspel med andra kan nå en högre kunskapsnivå (Vygotsky, 1978).

Forskare (Jakobsson & Nilsson, 2011; Taube, 2007, 2009) har, förutom individrelaterade faktorer, även funnit grupprelaterade faktorer som påverkar barns språkutveckling. I enlighet med Taube (2007; 2009), men även Jakobsson och Nilsson (2011), påverkas den språkliga utvecklingen i mycket stor omfattning av de relationer som råder i förskolegruppen. Pedagogers och kamraters förväntningar, bemötande och förhållningssätt påverkar såväl barnets självförtroende som intresse

och motivation till lärande. Jakobsson och Nilsson (2011) hävdar, med hänvisning till empiri, att bristande intresse, motivation och självförtroende i sin tur kan orsaka språksvårigheter.

Forskare (Alatalo, 2011; Hed-Andersson, 2004; Åman, 2010) har i studier även funnit påverkansfaktorer på organisationsnivå. I en undersökning kring förebyggande åtgärder av Hed-Andersson (2004) identifierades såväl gruppstorleken som grupp-sammansättningen och personaltätheten som stora påverkansfaktorer på barns språkliga utveckling. I studiens resultat framhövs även betydelsen av en språkstimulerande förskolemiljö.

Åman (2010) gjorde liknande upptäckter i sin studie. Enligt undersökningens resultat är placeringen av böcker och andra språkstimulerande material av stor betydelse vid den språkliga utvecklingen. Studien visade dessutom att pedagogers möjlighet att skapa språkintresse hos barnen vid bokläsning påverkas av det sammanhang som boken läses i. Författaren fann att tidpunkten på dagen, samt möjlighet till samtal och reflektion är avgörande faktorer i detta sammanhang.

Vidare betonar Ivarsson (2008), utifrån sin studies resultat, vikten av att förskolan anpassas utifrån barnens tidigare kunskaper och erfarenheter för att nå en gynnsam utveckling. I enlighet med en studie av Alatalo (2011) har majoriteten pedagoger dock för lite kunskaper för att anpassa verksamheten korrekt. Även detta kan, enligt Alatalo, påverka barns möjligheter till en god språkutveckling.

2.3 Kartläggning

Myndigheters kontroll av förskoleverksamheter i landet har enligt Lindgren (2008) ökat år för år. I dagens så kallade granskningsamhälle finns det tydliga krav på att verksamheterna ska utvärderas och uppvisa resultat. Hult och Olofsson (2011) framhäver utvärderingens betydelse för intentionen att nå en likvärdig verksamhet för alla barn. Utvärdering av verksamheterna är samhällets kontroll av att verksamheterna följer de lagar och styrdokument som råder i landet.

Persson och Sahlström (1998) beskriver kartläggning som en systematisk beskrivning av barns utveckling. Med kartläggning som verktyg kan pedagoger utvärdera och presentera sin verksamhet. Vidare framhäver författarna att kartläggningen påverkas av såväl vem som utför kartläggningen som när och var den utförs. Tidigare avsnitt belyste barns språkliga utveckling och påvisar därmed vad som kan kartläggas inom den. I följande avsnitt redogörs syftet med kartläggning följt av en beskrivning av olika kartläggningsmetoder i förskoleverksamheten.

2.3.1 Varför kartläggning?

En god läs- och skrivförmåga är, enligt Myrberg (2001) och Taube (2007), en förutsättning för att kunna ingå i det demokratiska samhället i Sverige. I takt med att samhället förändras har kraven på läs- och skrivförmåga ökat (Lonigan, Allan & Lerner, 2011). Eriksen Hagtvet (2009), samt Lundberg, Frost och Petersen (1988), har i studier funnit belägg för att risktecken för läs- och skrivsvårigheter kan upptäckas och identifieras redan i förskolan. Enligt Puranik och Lonigan (2012) släpar barn med försenad eller avvikande språkutveckling redan i förskolan efter sina jämnåriga kamrater i läs- och skrivutvecklingen.

Alatalo (2011) kartlade pedagogers sätt att identifiera barn med försenad eller avvikande språkutveckling. I resultatet framkom två huvudsakliga bemötanden av språksvårigheterna. Somliga pedagoger avvaktade med att identifiera svårigheterna, medan andra prioriterade tidigt identifierande. Tjernberg (2011), Eriksen Hagtvét (2004) och Myrberg (2001) framhäver att forskare är överens om att tidig identifiering av barn med försenad eller avvikande språkutveckling är mycket viktigt för den fortsatta utvecklingen. Eriksen Hagtvét (2004) och Tjernberg (2011) belyser att det är en dålig strategi att "vänta och se" om man misstänker en försenad språkutveckling. Det kan leda till att barnet redan i tidig ålder får erfara dålig självförtroende och misslyckande vilket även kan leda till att barnet får dåligt självförtroende inom andra områden så som emotionella, sociala och intellektuella (Eriksen Hagtvét, 2004). Eriksen Hagtvét (2004) belyser även att barn som inte blir upptäckta med sina svårigheter i förskolan kan få svårigheter med läs- och skrivinläringen under de första åren i skolan. Detta då forskning visat på tydliga samband mellan förskolebarns språkkompetens och barnets senare läs- och skrivkompetens. Eriksen Hagtvét (2004) lägger dock ett varnande ord för risken att tidig identifiering medför stigmatisering, vilket innebär att barnet börjar se sig själv som svagt begåvat.

Hed-Anderssons (2004) studie är ett av många exempel på studier som i resultatet funnit vikten av tidig identifiering. Studien visar dessutom på betydelsen av ett positivt och adekvat stöd för en gynnsam språkutveckling. Även Lundberg m.fl. (1988) har genom liknande studier dragit slutsatsen att barns språkutveckling och därmed läs- och skrivutveckling går att påverka genom rätt stöd. Detta då det i resultatet har framkommit att anpassade läsförberedande och språkstimulerande aktiviteter i förskolan visat sig ha mycket positiva effekter på barnens språkliga utveckling.

I enlighet med Eriksen Hagtvét (2004) och Bjar (2009) är kartläggning en mycket användbar strategi för pedagoger som vill tränga in under fernissan och identifiera de bakomliggande orsakerna till ett barns försenade eller avvikande språkutveckling. Kartläggningen av den språkliga utvecklingen kan även användas som stöd för pedagoger vid planering och anpassning av både verksamhetens innehåll och metod (Lundberg & Herrlin, 2005). Ett ställningstagande som, enligt Bjar (2009), dock måste beaktas vid val av kartläggningens tillvägagångssätt är om metoden ska vara kvalitativ eller kvantitativ. Kvalitativa kartläggningsmetoder bedömer nuläget utifrån ett helhetsperspektiv där såväl hinder som möjligheter analyseras. Kartläggningen utförs kontinuerligt och används ofta som vägledning för planering av verksamheten. De kvantitativa kartläggningsmetoderna används istället vid enstaka tillfällen. Syftet är oftast att utreda ett barns påtagliga hinder för att anhålla om kompensatoriska stöd och insatser (a.a.). Riskerna med kvantitativa kartläggningsmetoder är, enligt Pramling Samuelsson (2010), att lärandeprocessen förbises och de enskilda barnen står i föremål för bedömning.

Jakobsson och Nilsson (2011) belyser emellertid studier som visar att det i många fall krävs diagnoser för att ett barn ska få rätt till särskilt stöd i förskolan och skolan. Argumentationen som i studierna förs kring denna motstridighet gentemot styrdokumentet, är att det krävs tydliga gränser för vilka barn som har rätt till de begränsade resurser som förskolan och skolan har att tillhandahålla.

2.3.2 Kartläggningsmetoder

Kartläggningens resultat påverkas enligt Persson och Sahlström (1998) både av vem som utför kartläggningen och vilka verktyg och metoder som används. Författarna lyfter därför vikten av att pedagoger är medvetna om såväl de fördelar som nackdelar som valet av verktyg och metod medför. Följande del av litteraturoversikten belyser såväl kartläggningsmetoderna pedagogisk dokumentation och portfolio som individuella utvecklingsplaner. Redogörelse för kartläggningsmaterialen TRAS och Bornholmsmodellen går att finna i bilaga 1 respektive bilaga 2.

Pedagogisk dokumentation

Carr (2001) delar in dokumentationsprocessen i olika delar. Enligt författaren är de olika dokumentationsdelarna, *beskriva*, *diskutera*, *dokumentera* och *besluta*, ömsesidigt beroende av varandra. Under dokumentationsdelen som Carr benämner *beskriva* försöker pedagoger i förskoleverksamheten att se, förstå och precisera vad som händer i lärandeprocesserna. Enligt Bjar (2009) kan pedagoger bilda sig en uppfattning om gränserna för barnets proximala utvecklingszon genom att observera vad barnet klarar på egen hand och vad det klarar i samverkan med andra. Vid observationer kan det, enligt Wehner-Godée (2000), vara en fördel att ta användning av olika tekniska material såsom digitalkamera, videokamera, bandspelare och dator. Det fördelaktiga med dessa tillvägagångssätt är att pedagogerna har möjlighet att återkomma till det observerade efter att observationen genomförts. Enligt författaren skapas det större möjligheter för pedagogerna i förskoleverksamheten att upptäcka och reflektera kring lärandeprocesserna då det finns möjlighet att återkomma till det observerade.

Den dokumentationsdel som Carr (2001) betecknar *diskutera* innebär att pedagogerna samtalar med varandra, barnet och dess vårdnadshavare kring de observerade lärandeprocesserna. Enligt Carr stärks eller förändras pedagogernas tolkning av observationssituationen under denna process. Även Bjar (2009) och Eriksen Hagtvét (2004) belyser att bilden av situationen kan nyanseras av samtal med både kollegor, barnet själv och vårdnadshavarna. Samverkan mellan förskolan, barnet och vårdnadshavarna är av stor betydelse då alla sitter inne med väsentlig och avgörande information kring barnets helhetliga situation (Skau och Cascella, 2006).

Den tredje dokumentationsdelen som benämns *dokumentera* inbegriper att pedagogerna på något sätt sparar den genomförda observationen (Carr, 2001). Slutligen innefattar den sista dokumentationsdelen, *besluta*, processen då pedagogerna, utifrån vad de sett, tar ett beslut kring hur de ska utveckla, förbättra och arbeta vidare med den pedagogiska verksamheten. Enligt Carr medverkar dokumentationsprocesser, som följer dessa delar, både till kunskaper kring lärande och att skapa en bild av det enskilda barnet i en given kontext.

Bjervås (2011) särskiljer begreppen dokumentation och pedagogisk dokumentation. Enligt författaren blir dokumentationen pedagogisk då den blir till föremål för reflektion. Förskolans allmänna råd för kvalitet i förskolan beskriver pedagogisk dokumentation som ”ett kollektivt arbetsverktyg för att synliggöra och granska den egna praktiken och som bygger på ett gemensamt reflektionsarbete” (Skolverket, 2005, s 41). Med hjälp av den pedagogiska dokumentationen kan pedagogerna såväl synliggöra den pågående praktiken som barnens inlärningsprocesser och strategier, men även deras egna arbetssätt (Bjervås, 2011). Den pedagogiska dokumentationen

frågar, enligt Bjervås, att kategorisera barns kunnande utifrån ålder till förmån för att se barnet i verksamheten utan förutbestämda förväntningar och normer. Författaren framhäver vidare att både barnens intresse och motivation ökar vid pedagogisk dokumentation som verktyg, då barnen själva kan se och upptäcka sin utveckling och sitt lärande.

Bjervås belyser dock även risker med pedagogisk dokumentation. Enligt författaren kan pedagogisk dokumentation bli ett redskap för pedagogen att utöva sin makt och därmed en metod för att styra barnen utefter sitt eget tycke. Utifrån pedagogisk dokumentation kan barnets personlighet, samarbetsförmåga, egenskaper och förmågor synliggöras och därmed bli tillgänglig för pedagogens kontroll och styrning. Vidare framhäver Bjervås att grunden för en framgångsrik pedagogisk dokumentation är att såväl barns som pedagogers perspektiv, på det som sker, tas i beaktning.

Portfolio

Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) framställer portfolio som ett av många sätt att dokumentera och därmed kartlägga barns utveckling och lärande i förskolan. Denna kartläggningsmetod innebär en individuell insamling av allt från teckningar, fotografier och texter till videoinspelningar och annat material som belyser barnets styrkor (Seitz & Bartholomew, 2008). Insamlingen av material sker under hela förskoleperioden och kan enligt studier organiseras på olika sätt (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006; Smith, Brewer & Heffner 2003). Olika förskolor fokuserar på olika kategorier i användningen av portfoliomodellen.

Portfolion är ett verktyg för pedagogen att följa, förstå och stödja små barns utveckling och lärande. (Seitz & Bartholomew, 2008). Smith m.fl. (2003) framhäver att fördelen med portfolio är att den inte jämför barnen, då varje portfolio är individuell. Författarna belyser vidare att detta kan skapa förtroende och självkänsla hos barnet då hon eller han kan följa den egna utvecklingen. Även Lindström (2011) framhäver positiva aspekter med användandet av portfoliomodellen, då det är processen som sätts i fokus. Författaren framhäver dock att det finns en risk för att portfolion enbart blir en så kallad container där materialet samlas på hög. För metoden ska vara verkningsfull krävs det enligt Lindström att pedagogerna införlivar sig i såväl metodens syfte som dess tillvägagångssätt.

IUP- Individuella utvecklingsplaner

I förskolans läroplan (Skolverket, 2010) finns det inga krav på att pedagoger ska upprätta individuella utvecklingsplaner i förskoleverksamheten. Trots detta har Olsson och Åsén (2008) vid utvärdering av verksamheterna identifierat att användandet av individuella utvecklingsplaner i svenska förskolor kraftigt har ökat. Hult och Olofsson (2011) belyser att många förskolor beslutade att de skulle använda sig av individuella utvecklingsplaner i samklang med att IUP infördes i skolorna. Enligt Olsson och Åsén (2008) kan ökningen vara en konsekvens av att många svenska kommuner, vid upprättande av skolplaner, idag behandlar förskola och skola gemensamt.

Elfström (2005) framhäver en annan möjlig omständighet kring ökningen av individuella utvecklingsplaner i förskoleverksamheten. Författaren belyser att

orsaken kan finnas i det ökade kravet på dokumentation och utvärdering i verksamheten. I Elfströms studie framkommer det även att IUP är ett utvärderingsinstrument som ligger i tiden. Vid användning av utvecklingsplaner blir barn såväl delaktiga som ansvarstagande för sin egen utveckling och lärande. Då dessa förmågor är högt prioriterade i dagens samhälle har individuella utvecklingsplaner blivit ett populärt utvärderingsverktyg i såväl förskolan som skolan. Vidare har författaren identifierat bakomliggande orsaker kring tillämpning av individuella utvecklingsplaner. Utifrån studiens resultat är det huvudsakliga syftet att alla barn ska gå ut grundskolan med godkända betyg. Individuella utvecklingsplaner beskrivs som ett tillvägagångssätt för att i ett tidigt skede upptäcka och identifiera barn som är försenade eller avvikande i sin utveckling. Genom användning av IUP kan pedagogerna dessutom se och beskriva barnens positiva utveckling och därifrån hjälpa och utmana dem vidare. Slutligen belyses det i studiens resultat även att övergångarna mellan de olika skolformerna kan bli bättre för det enskilda barnet vid upprättande av individuella utvecklingsplaner. Detta då de, för barnen, nya pedagogerna redan från början kan stödja och utmana det enskilda barnet utifrån var han eller hon befinner sig i sin utvecklingsprocess (a.a.).

Vilka formuleringar och samtalsunderlag som används vid upprättande av individuella utvecklingsplaner påverkar, enligt Elfström (2005), huruvida fokus läggs på verksamhetens arbete eller på barnets bristande kunskaper. Vallberg-Roth och Månsson (2010) framhåller att det ofta är barnets färdigheter och kunskaper som står i fokus för observation. Detta trots att förskolans mål är formulerade som strävansmål, vilket i praktiken innebär att det är verksamheten som ska ge barnen möjlighet att utvecklas och lära. Även Olsson och Åsén (2008) har, vid utvärdering av förskoleverksamheten, identifierat att fokus ofta läggs på barnet istället för verksamheten. Författarna riktar därför stark kritik mot förskolans användning av detta utvärderingsinstrument.

Likaså ställer Wehner-Godée (2005) sig kritisk till hur individuella utvecklingsplaner används i förskoleverksamheten. Författaren belyser att bedömning är oundviklig och att bedömningens resultat påverkas av såväl pedagogernas fokus som på vilka grunder de utför kartläggning. När pedagoger använder sig av checklistor och lägger fokus på vad det enskilda barnet kan och inte kan blir bedömningen negativ. I enlighet med Wehner-Godée skapas det en helt annan bild då kartläggningen istället fokuseras på var barnet befinner sig i kunskapsprocessen. Författaren föreslår därför att de individuella utvecklingsplanerna kan bytas ut mot pedagogiska handlingsplaner, samt att checklistor kan ersättas av pedagogisk dokumentation (a.a.).

2.4 Bedömning

I takt med att behovet av utvärdering i förskolan har ökat har forskare i studier funnit belägg för att även bedömning sker i allt större grad i förskoleverksamheten idag (Hult & Olofsson, 2011; Nordin-Hultman, 2004). Pramling Samuelsson (2010) betonar att politiker vill ha bevis för sina satsningar i förskolan och därmed utvecklas det ena utvärderingsinstrumentet efter det andra.

Vallberg-Roth (2010) belyser att bedömning är ett brett och svårdefinierat begrepp. Målet är inte bedömning i sig utan är en del av utvärderingssekvensen (Lonigan m.fl., 2011). Bedömningar kan ge pedagogen den vägledning som behövs för att kunna skapa en verksamhet som ger optimalt lärande och utveckling för samtliga

barn. Enligt Vallberg-Roth (2010) kan bedömning ske på såväl individ- som grupp- och organisationsnivå.

Imsen (1999), Vallberg-Roth och Månsson (2010), samt Pettersson (2011), framhäver vikten av att man som pedagog intar ett didaktiskt perspektiv vid utformning av bedömningar av olika slag. Genom att inta ett didaktiskt förhållnings-sätt kan pedagoger, enligt Imsen, se och upptäcka förhållanden mellan olika påverkansfaktorer. Då pedagoger i förskolan reflekterar kring de didaktiska frågorna; vad, hur och varför, men även vem, när och var, kan de i enlighet med författaren skapa sig en bredare bild av verksamheten (a.a.).

2.4.1 Varför bedömning?

Som tidigare nämnts ingår det i skolväsendets uppdrag att utvärdera och uppvisa resultat i verksamheten (Lindgren, 2008). Genom utvärdering och kvalitetsredovisning får staten insyn i landets verksamheter och därmed en bild av hur de följer och uppnår de nationella målen (a.a.). Enligt Hult och Olofsson (2011) är utvärdering och kvalitetsredovisning en nödvändighet för att säkerställa likvärdiga och kvalitativa verksamheter i vårt demokratiska samhälle. Lindgren (2008) betonar dock att utvärdering idag ses som en social norm där dokumentation och utvärdering är inslag som ideligen återkommer i verksamheten. Genom krav på ständig utvärdering av såväl sig själva som av kollegor och verksamhet kan utvärderingen, enligt Lindgren, leda till att pedagoger börjar tvivla på sin professionella kompetens. Pedagogerna kan känna sig pressade och iakttaga av att ständigt lägga fram bevis på att utveckling sker och att verksamheten håller kvalitet (a.a.).

Förutom att utvärdering görs för att uppvisa verksamhetens resultat kan det vara ett underlag för pedagogerna vid kvalitetsutveckling av verksamheten (Hult och Olofsson, 2011). Genom att bedöma verksamheten kan pedagogerna skapa sig en uppfattning om vilka förändringar som behöver ske för att utveckla verksamheten. Pedagogerna kan genom detta analysera om verksamheten är anpassad till den rådande barngruppen, vilket enligt förskolans läroplan (Skolverket, 2010) är ytterligare en del av pedagogernas uppdrag.

I enlighet med Taggart m.fl. (2006) studie finns det ett starkt samband mellan förskolans kvalitet och barnens utveckling. I studiens resultat framkom det att förskolor med hög pedagogisk kvalitet minskar risken för behovet av specialpedagogiska åtgärder för förskolebarn.

2.4.2 Vad bedöms?

Skolverket (2005) särskiljer begreppen att följa barns utveckling och att bedöma barns utveckling. I enlighet med Skolverket (2005; 1998) ska barns utveckling och lärande följas upp, dokumenteras och analyseras utan att bedömas. Det är istället verksamheten som ska stå i fokus vid bedömning. Wehner-Godée (2005) finner detta som problematiskt och belyser att bedömning är oundviklig. Författaren framhäver att bedömning ständigt sker på ett explicit eller implicit plan. Även Hult och Olofsson (2011) belyser problematik kring att bedömning ska ske av verksamheten men inte av barnen. Detta då författarna hävdar att det inte är enkelt att skilja på bedömning av individ och verksamhet.

Problematiken kring vad som ska bedömas framkommer även i praktiken (Vallberg-Roth & Månsson, 2010; Lindgren, 2008). Trots att Skolverket (2005;1998) tydligt framhäver att det enbart är verksamheten som ska bedömas förekommer det ofta bedömning som kan härledas till barnens färdigheter och utveckling. Enligt såväl Vallberg-Roth och Månsson (2010) som Nordin-Hultman (2004) är det dessutom vanligt att bedömningarna ger uttryck för att problemen ligger hos barnet och att eventuella åtgärder därmed är riktade mot barnet.

Även Elfström (2005) har i sin studie identifierat att bedömningar ofta kan härledas till barns färdigheter och utveckling. Författaren har funnit två olika kategorier kring vad som, i förskolan, bedöms hos barnen. Den första kategorin inbegriper bedömning kring barns sociala, språkliga, motoriska, perceptuella, emotionella och logiskt matematiska utvecklingsförmåga. Den andre kategorin innefattar istället bedömning kring hur barnet fungerar i rutinsituationer och strukturerade aktiviteter i förskoleverksamheten.

Pramling Samuelsson (2010) poängterar att de utvärderingsinstrument som används på förskolor idag oftast inriktar sig på att mäta barns kognitiva kunskaper. Författaren problematiserar varför det till störst del är barnens kognitiva kunskaper som mäts, då förskolans läroplan även belyser att såväl trygghet som välbefinnande också är mål som förskoleverksamheterna ska sträva mot (Skolverket, 2010). Pramling Samuelsson (2010) framhäver att en förklaring till att trygghet och välbefinnande inte mäts i förskolan kan vara att pedagoger ofta tar det för givet att barnen trivs då de uppvisar glädje, engagemang och vågar prova på nya saker.

I enlighet med Lindström (2011) medför pedagogernas val av fokus konsekvenser för bedömningen. Pedagogernas urval signalerar vad som anses vara viktigt, samtidigt som de kan leda till felbedömningar då inte samtliga aspekter tas i beaktning (Pettersson, 2011). Innehållet kan enligt Pettersson (2011) ha blivit styrt av det som är enkelt mätbart. Även författarna Hult och Olofsson (2011) framhäver siffrans makt, där mål reduceras till de kompetenser som är enkla att mäta med hjälp av en siffra. Detta hävdar författarna beror på den kraftiga ökningen av utvärderingar och bedömningar i förskoleverksamheten.

Nordin-Hultman (2004) drar utifrån sin studie slutsatsen att pedagoger i förskolan lägger för mycket fokus på att bedöma det enskilda barnet när det, enligt författaren, istället är miljön runt omkring som borde bedömas, förändras och utvecklas. Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) framhäver förhållandet mellan pedagog och barn som den mest betydelsefulla faktorn, i miljön, för barns utveckling. Författarna belyser även att pedagogernas engagemang och lyhördhet, samt deras kunskaper om de enskilda barnen och hur de lär sig är stora påverkansfaktorer för en gynnsam utveckling (a.a.).

Såväl Hult och Olofsson (2011) som Haug (2003) framhåller två förhållningssätt vid bedömningar i förskoleverksamheten, formativ och summativ. Vid formativ bedömning, även kallad processinriktad modell, läggs fokus på hur reslutat har uppnåtts. Såväl det planerade som det oförutsägbara i lärandeförloppet står i fokus för bedömningen. Enligt Hult och Olofsson (2011), samt Björklund Boistrup (2011) är tydliga mål och kontinuerlig feedback viktiga framgångsfaktorer vid formativ bedömning. Forskning har visat bevis för att formativ bedömning kan ge positiva effekter på lärandet. Det finns dock inga garantier för att denna form av bedömning är verkningsfull inom alla sammanhang eller för alla barn (Hult & Olofsson, 2011).

Vid summativ bedömning, även kallad produktinriktad modell, läggs istället fokus på vad som har uppnåtts (Hult & Olofsson, 2011). Vid denna form av bedömning är det produkten som utvärderas. Utifrån detta förhållningssätt formuleras tydliga och mätbara mål och satsningarna läggs på att uppnå målen. Björklund Boistrup (2011) belyser summativ bedömning som en summering av barnets kunskaper vid en viss tidpunkt. Summativ bedömning framhävs även som ett moment som sker efter en avslutad aktivitet i verksamheten (Lindström, 2011).

Haug (2003) vidmakthåller att både formativ och summativ bedömning sker i förskolan och att båda förhållningssätten är nödvändiga för utvärdering av verksamheten. Vidare belyser Haug att formativ och summativ bedömning inte är två skilda metoder för utvärdering. Båda förhållningssätten kan, enligt författaren, verka för såväl bedömning av tillstånd som en förbättring av kvalitet. Hur resultatet är tänkt att användas avgör vilken bedömning som sker.

2.4.3 Hur utförs bedömningen?

Såväl Hult och Olofsson (2011) som Lonigan m.fl. (2011) framhåller att det inte finns någon generellt gällande utvärderingsmetod. Samtliga utvärderingsmetoder har såväl styrkor som svagheter och författarna betonar därför vikten av att pedagoger i förskoleverksamheten reflekterar kring valet av utvärderingsmetod i förhållande till dess syfte och den för tillfället rådande verksamheten. Skolverket (2005) belyser att det idag finns en stor mängd olika utvärderingsmetoder av varierad kvalitet och ändamål. Där av bör utvärderingsmetoderna inte användas oreflekterade i förskoleverksamheten. Likaså betonas det vidare att utvärderingsmetoderna ska vara relaterade till både läroplanens mål och intentioner. Det är som nämnt inte barnen, utan istället deras möjligheter att utvecklas och lära i den pedagogiska verksamheten som ska utvärderas (a.a.).

I Lpfö framhålls pedagogernas ansvar för att såväl barn som föräldrar involveras i utvärderingen av förskoleverksamheten (Skolverket, 2010). Detta för att utforma en mångsidig och nyanserad utvärdering som kan bidra till en positiv kvalitetsutveckling av verksamheten (Skolverket, 2005). Vidare belyser förskolans läroplan (Skolverket, 2010) att förskolans kvalitet kontinuerligt ska följas upp och utvärderas. Skolinspektionen (2011) har vid sin granskning av kvalitetsarbete i förskolan dock identifierat att flertalet förskolor inte granskar sin verksamhet regelbundet. Skolinspektionen betonar, i likhet med läroplanen, vikten av att utvärderingen är kontinuerlig och levande i det dagliga arbetet tillsammans med barnen. Detta för att mål, planering, utveckling och utvärdering ska bilda en helhet. Även Hult och Olofsson (2011) framhäver vikten av systematisk uppföljning för att förvärva kunskaper om den egna verksamheten och dess kontinuerliga utveckling. Såväl Skolverket (2005) som Hult och Olofsson (2011) lyfter även fram kontinuerliga samtal mellan pedagogerna, kring den systematiskt insamlade informationen, som en stark framgångsfaktor för kvalitativ utvärdering av förskoleverksamheten.

Hult och Olofsson (2011) framhåller aktionsforskning som en möjlig utvärderingsmetod. Författarna förklarar metoden som en spiralformad modell bestående av delarna *planera*, *agera*, *observera* och *reflektera*. Pedagogerna utgår från observationer som därpå följs av en så kallad reflektionsfas. I reflektionsfasen reflekterar pedagogerna över den införskaffade informationen där nya idéer och tillvägagångssätt uppstår och följs upp. Vid reflektionsfasen ges det även möjlighet

att utbyta olika bilder, erfarenheter, teorier och värderingar med varandra. Genom aktionsforskning kan pedagoger i förskoleverksamheten enligt Hult och Olofsson ta vara på varandras professionella kompetens, men även utveckla den.

Hult och Olofsson (2011) belyser dock en problematik kring aktionsforskning. Beroende på hur pedagogerna behandlar den nya informationen påverkar det deras arbetssätt. Antingen fortsätter pedagogerna att arbeta på så sätt som de alltid gjort eller så tar de till sig de nya kunskaperna och förändrar verksamheten utifrån den nya informationen. Även Lindgren (2008) belyser olika tillvägagångssätt; konceptuell, legitimerad, rituell och instrumentell användning. Vid konceptuell användning tar pedagogerna till sig den information som uppkommit, men ändrar ändå inget i sina handlingar. Legitimerad användning innefattar istället att pedagogerna inte handlar utifrån den information som getts, medan rituell användning innebär att pedagogerna utvärderar för det är så man gör i moderna verksamheter. Instrumentell användning betyder, till skillnad från de övriga, att informationen ligger till grund för pedagogernas beslutsfattande (a.a.).

2.4.4 Vem utför bedömningen och när och var utförs den?

Enligt Imsen (1999) påverkas bedömningen av vem som utför bedömningen, samt när och var bedömningen utförs. Hult och Olofsson (2011), samt Hundeide (2006), framhäver vikten av att pedagoger, vid bedömningar, ser till ett helhetsperspektiv. Utifrån helhetsperspektivet poängterar författarna att miljön, omgivningen och de personer som ingår i den integrerar och påverkar varandra ömsesidigt. Även Pramling Samuelsson (2010) framhäver betydelsen av att se till sammanhanget. Författaren hävdar att såväl vilken relation barnet och den vuxne har som vilka förutsättningar och stöttning barnet ges påverkar resultatet. Barn kan, beroende på sammanhang och tidpunkt, visa på olika kunskapsförmågor vid olika tillfällen. Pramling Samuelsson belyser därför vikten av att pedagoger ser till hela lärandeprocessen (a.a.).

Assarson (2007), har i sin studie identifierat två synsätt på tiden som begrepp i förskoleverksamheten. Tiden ses å ena sidan som kontrollerbar då pedagogerna planerar sin verksamhet. Å andra sidan uppfattas tiden som okontrollerbar då mycket tid går åt till saker som ligger utanför pedagogernas kontroll. Vidare i studien framhäver Assarson att det betydelsefulla är att se till vad det är som görs under den tid som är i fokus, inte hur mycket. Det handlar snarare om kvalitet än kvantitet.

Granbom (2011) och Wehner-Godée (2005) belyser att bedömningen dessutom påverkas av pedagogens synsätt, kunskaper och teoretiska perspektiv gällande barns utveckling och lärande. Även vilka värderingar och förväntningar pedagogen har påverkar bedömningsprocessen (Hult & Olofsson, 2011). Utifrån pedagogens värderingar och förväntningar skapas en uppfattning om det så kallade ideala barnet som överrensstämmer med verksamhetens krav och organisation (Sandberg m.fl., 2010). Även Emilsson (2008) belyser i sin studie konstruktionen av det önskvärda barnet i förskolan.

De värderingar och förväntningar som pedagogen besitter baseras på de normativa ramar som samhället skapar (Markström, 2005). Pedagogen påverkas med andra ord av vad som anses normalt i samhället. Även Palla (2011) belyser att pedagogerna rättar sig efter normativa ramar vid bedömningar. Bedömningarna påverkas, i

enlighet med Pallas studie, av pedagogens uppfattningar av barnens kunskaper i förhållande till dess ålder.

2.5 Distinktion mellan kartläggning och bedömning

Skolverket (2005) särskiljer begreppen kartläggning och bedömning åt, då det framhäver att det är skillnad på att följa ett barns utveckling och att bedöma ett barns utveckling. Dock framgår det inte vad de olika begreppen står för. Vid genomgång av tidigare forskning kring ämnet har det inte håller framkommit någon tydlig beskrivning av begreppen kartläggning och bedömning. Dock har det i den vetenskapliga litteraturen framkommit skillnader i beskrivningen av kartläggningens respektive bedömningens syfte. Syftet med kartläggning är enligt Hed- Andersson (2004) och Lundberg m.fl. (1998) att tidigt upptäcka och identifiera eventuella svårigheter för att pedagoger sedan ska kunna stödja barnen i sin utveckling. Syftet med bedömning är istället enligt Hult och Olofsson (2011), samt Vallberg – Roth (2010), att få syn på i vilken omfattning verksamheten är anpassad till den rådande barngruppen.

3 METOD

I studiens metodavsnitt beskrivs såväl metodval som undersökningsinstrument för studien. Vidare framställs urvalet av respondenter följt av en beskrivning av studiens genomförande och databearbetning. Slutligen belyses även studiens tillförlitlighet och etiska ställningstaganden, följt av en metoddiskussion.

3.1 Metodval

Då syftet med vår studie var att undersöka pedagogers uppfattningar av kartläggning och bedömning, med fokus på den språkliga utvecklingen i förskoleverksamheten, bedömde vi kvalitativa intervjuer som en lämplig metod. Enligt Patel och Davidson (2003) är det studiens syfte som fullständigt styr de kvalitativa intervjuerna. Ändamålet med metoden är att närma sig informatörens perspektiv (Patel & Davidson, 2003; Kvale, 1997). Vid kvalitativ intervjumetod finns det inget sant svar då det är informatörernas tankar och upplevelser som är i fokus och undersöks. Resultatet kan därför inte förutsägas.

3.2 Undersökningsinstrument

Såväl Trost (2005) som Patel och Davidson (2003) framhäver två aspekter som bör beaktas vid utformning av intervjuer; graden av standardisering och strukturering. Graden av standardisering belyser intervjuarens frihet gällande frågornas utformning, men även i vilken ordning de ställs (Patel & Davidson, 2003). Låg grad av standardisering kännetecknas av flexibilitet gentemot den som intervjuas. Såväl intervjufrågornas formulering som ordning anpassas efter den specifika intervjusituationen. Vid hög grad av standardisering följs istället intervjuguiden till punkt och pricka. Oavsett respondent ställs samtliga frågor i samma ordning (Trost, 2005). Vid låg grad av strukturering ges respondenten stort utrymme att svara inom, då intervjufrågorna är av öppen karaktär. Vid hög grad av strukturering ges respondenten inte samma utrymme som vid låg. Personen i fråga är då begränsad av fasta svarsalternativ (Patel & Davidsson, 2003).

Vid studiens kvalitativa intervjuer var standardiseringen av låg grad av den orsaken att såväl intervjufrågornas formuleringar som ordning anpassades efter respondenten och situationen. Följdfrågor lades dessutom till beroende på respondentens svar. Vidare kan intervjuguiden karaktäriseras som hög grad av strukturering då frågorna var välstrukturerade utifrån studiens syfte. Själva intervjufrågorna var dock av låg grad av strukturering eftersom de var av öppen karaktär (se bilaga 3).

Vid utformningen av frågorna till intervjuguiden bör, enligt Bell (2006), ledande frågor, uttalade föreställningar och värderade frågor undvikas. Intervjuaren bör även tänka på att ställa en fråga i taget. Detta är aspekter som togs i beaktning vid utformandet av frågorna till denna studie.

3.3 Urval

Vid urval av intervjupersoner till studien har fördelar med en heterogen urvalsgrupp beaktats (Trost, 2005; Denscombe, 2004). Enligt Denscombe måste urvalsgruppen

representera alla typer av förskolor för att studien ska kunna kategoriseras som representativ för populationen. Urvalet i denna studie är proportionellt stratifierat då valet av intervjupersoner medvetet var förutbestämt i relation till såväl studiens syfte som för avsikten att täcka en bred variation av förskolor.

Intervjugruppen för denna studie bestod av fyra verksamma pedagoger i förskolan, samt fyra specialpedagoger som samtliga arbetade inom både förskola och skola. Två av specialpedagogerna hade särskild inriktning på tal och språk. Samtliga intervjuade specialpedagoger hade utbildning kring språkliga kartläggningsmetoder, medan enbart två av pedagogerna hade fått utbildning i specifika kartläggningsmaterial. Vidare representerade intervjugruppen såväl stad som landsbygd, samt förorter och andra mindre orter.

3.4 Genomförande

Innan utformning av en intervjuguide bör intervjuaren vara väl inläst på sitt ämnesområde och formulerat ett klart och tydligt syfte (Bell, 2006; Trost, 2005; Patel & Davidson, 2003; Kvale, 1997). När studiens ämnesområde var bestämt tillägnade vi oss därför förkunskaper kring ämnet utifrån såväl nationell som internationell vetenskaplig litteratur innan utformandet av intervjufrågorna genomfördes. Vi kontaktade, som tidigare nämnt, även skolverket för att få deras syn på det valda ämnesområdet. Vidare utfördes en pilotstudie för att pröva och utveckla intervjuguiden. Författare framhåller detta som ett fördelaktigt förhållningssätt för att granska hur frågorna i intervjuguiden tolkas och överrensstämmer med studiens syfte (Bell, 2006; Trost, 2005; Patel & Davidson, 2003). Resultatet från pilotstudien visade att en av intervjufrågorna behövde förtydligas. Vi ändrade därför på en fråga i intervjuguiden. Vid pilotintervjun gavs också en bild av tidsåtgången av de kommande intervjuerna.

Kontakt med respondenterna togs via telefon, där de tillfrågades om intresse för deltagande av studien. Respondenterna informerades om studiens syfte och på deras begäran skickades även intervjufrågorna via e-post. Vid telefonsamtalet beslöts det även om tid och plats för de tänkta intervjuerna. Här hade respondenterna stor möjlighet att påverka, då de själva i största möjliga mån fick bestämma såväl tid som plats. Både Bell (2006) och Trost (2005) lyfter att respondenten ska ges möjlighet att påverka valet av tid och plats. Detta för att personen i fråga ska känna att deras behov och önskemål blir väl bemött, samt för att de ska känna sig trygga i den kommande intervjusituationen. Graden av störningsmoment varierade vid olika intervjuer beroende på den valda platsen. Vid intervjuer på arbetsplatser förekom det till exempel att kollegor knackade på dörren, medan det vid hemintervjuer var telefoner som ringde. Detta är förenligt med Trosts (2005) resonemang kring att olika miljöer medför olika påverkansfaktorer.

De kvalitativa intervjuerna genomfördes med en intervjuare och en respondent i taget. Detta då den intervjuade kan känna underläge och osäkerhet av att bli intervjuad av två personer samtidigt (Trost, 2005). Valet av att enbart intervju en respondent åt gången motiveras av Trost resonemang att intervjuer med flera respondenter åt gången kan leda till missvisande svar. Detta eftersom respondenterna ständigt påverkar varandra på ett implicit eller explicit plan. Gruppintervjuer uteslöts därför då syftet med studien var att undersöka enskilda uppfattningar av kartläggning och bedömning i förskoleverksamheten.

För att skapa ytterligare trygghet för respondenten avsattes tid, före intervjun, för vidare information kring studien och respondenten gavs möjlighet att ställa eventuella frågor. Respondenterna blev även tillfrågade om deras samtycke till inspelning av intervjun och samtliga godkände detta. Trost (2005) och Kvale (1997) belyser att intervjuaren, med detta tillvägagångssätt, lättare kan koncentrera sig på frågorna och svaren vid intervjun. Intervjuaren kan även, efter intervjun, återkomma till materialet för senare bearbetning (a.a.).

3.5 Databearbetning

Genom bandinspelade intervjuer kan intervjuaren återkommande lyssna på såväl tonfall som ordval vid bearbetning av data (Trost, 2005; Kvale, 1997). Intervjuerna kan, enligt författarna, även transkriberas för en större överblick och struktur av det insamlade materialet. Vidare lyfter Kvale att det finns olika metoder för transkribering. Vilket omfång av materialet som skrivs ner beror på avsikterna med utskriften. Även Trost framhäver att utskrifterna inte behöver göras helt fullständiga. Genom att redan vid transkriberingen sortera bort material som inte svarar på studiens syfte blir det lättare för intervjuaren att överblicka och hantera resultatet (a.a.). Vid databearbetningen till denna studie transkriberades intervjuerna utifrån vad som ansågs relevant för syftet. Såväl pauser och upprepningar som information utöver studiens syfte plockades bort redan vid transkriberingen.

Då syftet med vår studie var att undersöka pedagogers uppfattningar och tankar valdes en kvalitativ bearbetning av materialet. Patel och Davidson (2003) framhäver att det finns olika tillvägagångssätt för kvalitativ analys. Vilket tillvägagångssätt som är lämpligast beror enligt författarna på studiens syfte.

Denna studies material granskades vid ett flertal gånger för att urskilja mönster i respondenternas intervjusvar. Utifrån materialets mönster utformades temporära kategorier och efter vidare bearbetning sattes citat in i de temporära kategorierna. Kategorierna förändrades under hela bearbetningsprocessen, en del slogs samman och andra delades upp i fler. Detta då gränserna mellan kategorierna tydliggjordes vid fortsatt bearbetning av materialet. Efter att kategorierna sammanställts påbörjades utformandet av studiens resultat. Kategorierna förtydligades med en tabell. Patel och Davidson (2003) belyser detta tillvägagångssätt som en variant på en kvalitativ analys.

3.6 Studiens tillförlitlighet

För att redogöra för studiens tillförlitlighet diskuteras här dess reliabilitet och validitet. I enlighet med Trost (2005) innefattar reliabilitet studiens tillförlitlighet och pålitlighet, medan validitet berör studiens giltighet. Begreppen har enligt Patel och Davidson (2003) olika innebörd beroende på om studien är av kvantitativ eller kvalitativ karaktär. Då kvalitativa intervjuer syftar till att förstå och beskriva olika uppfattningar berör validiteten hela forskningsprocessen. Studiens validitet och reliabilitet bör vid kvalitativa studier, enligt författarna, ses mot bakgrund av undersökningstillfallets unika situation. Vidare belyser Patel och Davidson att begreppen validitet och reliabilitet är så sammanflätade vid kvalitativa undersökningar att begreppet reliabilitet ofta inordnas i begreppet validitet. I likhet med

andra kvalitativa studier används begreppet validitet i denna studie i sin vidare mening där reliabiliteten är inräknad (a.a.).

Validiteten av studien är hög gällande att det genomförts kvalitativa intervjuer med flera olika personer vid olika platser och tidpunkter. Utifrån detta tillvägagångssätt har olika variationen i datamaterialet kunnat synliggöras och tolkats (Patel & Davidson, 2003). Respondenters olika tolkningar har berikat studien. Studiens validitet kan dock ses som låg i det avseende att talspråket gjorts om till skriftspråk vid transkriberingen. Såväl gester och mimik som pauser och betoningar har utelämnats i förmån för en läsbar text, vilket kan ha medfört tolkningsfel vid bearbetningen av materialet.

Patel och Davidson (2003) framhäver att varje kvalitativ undersökning är unik. Därav finns det inga tydliga regler för hur validitet ska uppnås. Författarna betonar dock vikten av att studien redogör för de tillvägagångssätt som används vid forskningsprocessen. Detta för att läsaren själv ska kunna avgöra studiens validitet utifrån de val som gjorts. Författarnas resonemang har tagits i beaktning vid utformandet av studien. I studien finns det även en god balans mellan citat från respondenter och egen kommenterande text, vilket också kan möjliggöra det för läsaren att göra en egen bedömning av studiens validitet. Vidare visar studien på variation i förståelsen av det undersökta fenomenet. Skulle studien genomföras i snarlika kontexter skulle samma tolkningar av fenomenet kunna uppkomma. Detta visar enligt Patel och Davidson (2003) på hög validitet i studien.

3.7 Etiska överväganden

Vi har i denna studie följt de grundläggande etiska principer som gäller för svensk forskning gällande informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav (Vetenskapsrådet, 2009). Respondenterna kontaktades via telefon där de samtyckte till intervjun och fick bestämma såväl intervjuens tid som plats. Vid samtalen fick respondenterna muntlig information kring studien och på deras begäran skickades intervjufrågorna ut via e-post. Innan intervjuerna genomfördes avsattes tid då respondenterna gavs ytterligare muntlig information kring studien och dess syfte. Respondenterna hade således även möjlighet att ställa frågor och informerades också om att all information kommer att behandlas konfidentiellt. Studiens respondenter kommer inte att kunna identifieras i den slutgiltiga skriften. Efter samtycket av respondenterna spelades intervjuerna in. De informerades om att alla anteckningar och inspelningar som kunde härledas till den kommer att förstöras när studien avslutats.

3.8 Metoddiskussion

Som tidigare nämnt bestod studien av kvalitativa intervjuer med totalt åtta respondenter. Det finns såväl fördelar som nackdelar med detta val av metod. Bell (2006) belyser en nackdel som medförs vid valet av intervju som metod. Enligt författaren når undersökaren vid intervjuer ut till färre informanter än vid enkätundersökningar. Vi uteslöt dock enkätundersökningar som metod då detta tillvägagångssätt inte var möjligt utifrån vårt syfte. Detta för att enkäter är begränsande eftersom det inte går att följa upp respondenternas svar eller be dem att vidareutveckla (Bell, 2006). Respondenternas motiv och känslor uteblir också, vilket

är väsentliga delar för studiens syfte. Fördelarna med intervju som metod övervägde dess nackdelar, vilket medförde att denna metod valdes för att få en bred och djup information. Då studien enbart baseras på åtta respondenters utsagor är representativiteten för populationen låg (Trost, 2005; Denscombe, 2004). Detta då det inte går att generalisera åtta respondenters svar på hela populationen. Därav kan inte studiens resultat generaliseras för hela populationen. Studien har dock en viss grad representativitet för populationen då urvalsgruppen täcker en bred variation av förskolor.

Valet av att spela in intervjuerna med ljudinspelare har också sina för- och nackdelar. Som tidigare framkommit kan intervjuaren lättare koncentrera sig på intervjun då samtalet dokumenteras och går att återkomma till efter intervjun (Trost, 2005; Kvale, 1997). Kvale belyser dock att ljudinspelade intervjuer utelämnar såväl respondenternas ansikts- och kroppsspråk som miljön omkring. För att inte missa dessa delar skulle det kunna vara möjligt att videoinspela intervjuerna istället.

Även vid transkriberingen försvann automatiskt vissa väsentliga delar för tolkningen av respondenternas utsagor (Trost, 2005). Såväl tonfall och tankepauser som ironi utelämnades när respondenternas muntliga svar skrevs ner på papper. Trost framhäver vikten av att intervjuaren lagrar intervjuerna i minnet för att inte dessa delar ska gå förlorade vid bearbetningen av materialet. Det transkriberade materialet kan aldrig helt beskriva alla väsentliga faktorer i intervjusituationen. Valet att enbart använda en intervjuare vid varje intervju kan enligt Trost vara positivt i den bemärkelsen att respondenterna inte känner sig underlägsna. Dock skulle två intervjuare kunnat vara bra för bearbetningen av materialet för att båda skulle haft den information som går förlorad vid transkriberingen. Även intervjusituationen skulle ha varit mer likvärdig om båda hade deltagit vid samtliga intervjuer. Detta enligt Patel och Davidsons (2010) resonemang om att intervjusituationen påverkas olika beroende på vem som utför intervjuerna. Vi hade därmed undvikit att intervjuerna genomförts av olika intervjuare.

4 RESULTAT

I studiens resultatavsnitt presenteras det resultat som är relevant för studiens syfte och frågeställningar. Studiens frågeställningar figurerar som huvudrubriker och presenteras var för sig. Först belyses och kategoriseras studiens resultat kring pedagogers uppfattningar av kartläggning följt av deras uppfattningar av bedömning. Slutligen beskrivs även studiens resultat av vilka tillvägagångssätt som respondenter använder vid kartläggning respektive bedömning.

4.1 Pedagogers uppfattningar av kartläggning

Studiens första frågeställning kring pedagogers uppfattningar av kartläggning har här delats upp i tre kategorier; vilken innebörd pedagoger lägger i begreppet kartläggning, syftet med kartläggning och fokus vid kartläggning. Inom varje undersökningsområde har det, som framkommer av tabellen nedan, identifierats olika underkategorier av intervjuvaren.

Tabell 1. Kategorier kring pedagogers uppfattningar av kartläggning.

Kartläggningens innebörd	Syftet med kartläggning	Fokus vid kartläggning
Följa flera delar av utvecklingen	Individerelaterade orsaker	Kommunikation och samspel
Följa enskilda delar av utvecklingen	Grupprelaterade orsaker	Språklig medvetenhet
Följa alla barn	Verksamhetsrelaterade orsaker	Ord- och språkförståelse
Följa enstaka barn	Organisationsrelaterade orsaker	Uttal, meningsbyggnad och ordproduktion

I tabellen presenteras de tre kategorier, samt dess underkategorier, som framkommit ur respondenternas uppfattningar av kartläggning.

4.1.1 Innebörden av begreppet kartläggning

I intervjuerna beskrivs begreppet kartläggning som en nulägesrapport där pedagoger skriftligt dokumenterar nuläget i verksamheten och blir medvetna om den barngrupp och verksamhet som råder.

Det är liksom en nulägesrapport. Man blir medveten om vad verksamheten behöver tillföra till exempel och barnets behov och barnets tillgång.

Utifrån intervjumaterialet framgår dock olika synsätt kring vad kartläggning innebär. Somliga respondenter beskrev att kartläggning omfattar flera delar av barnets utveckling, medan andra beskrev kartläggning som en metod som synliggör enskilda delar i barns utveckling. Vidare framkom det även att en del respondenter ansåg att kartläggning innebär att samtliga barns utveckling följs, medan andra belyser att kartläggning enbart omfattar enstaka barn.

Följa flera delar av utvecklingen

Somliga respondenter belyste att kartläggningen är en metod som ser till flera delar av barns utveckling.

Man måste göra en helhetsbild av barnet. Det räcker inte att bara screena vissa områden, utan man måste se till alla delar tycker jag.

Pedagogerna framhäver vidare att det inte går att inrikta sig enbart på en del av barns utveckling då samtliga delar ömsesidigt påverkar varandra.

Det handlar om att se till helheten och se var barnet befinner sig i sin utveckling. Så som finmotorik, är det kopplat till något annat så som koncentrationen eller liknande?

Följa enskilda delar av utvecklingen

Andra pedagoger illustrerar istället kartläggning som en metod som uppmärksammar enskilda delar av barns utveckling.

Vi har ju då den här pedagogiska kartläggningen då vi ser att barn behöver lite extra stöd och stimulans inom språket till exempel så gör vi en kartläggning utifrån den. De frågor som riktar sig till det.

Följa alla barn

Av intervjumaterialet framkom det även att respondenter redogör för att kartläggning innebär att samtliga barns utveckling följs. Somliga respondenter belyser även att då kartläggning enbart görs på enskilda barn har en bedömning redan gjorts av att barnet avviker från de övriga i barngruppen.

Vi rekommenderar alla barn för att vi ska se till barngruppen och hur den är. För skulle vi bara ta dom som vi tycker har ett problem då har vi redan gjort en bedömning.

Följa enstaka barn

Andra respondenter framhäver istället att kartläggning innebär att synliggöra enstaka barns behov och förutsättningar. Genom observationer i barngruppen får pedagogerna syn på barnens utveckling och lärande, och därmed även vilka som avviker och bör kartläggas. Respondenter som belyser detta synsätt på kartläggning betonar även att det är onödigt att kartlägga, och därmed bedöma, en massa barn i onödan.

Han eller hon väcker en tanke att här behöver vi tänka till lite extra. Lägga ribban på rätt nivå och så. Sätta in rätt åtgärder. Vi kartlägger bara dom [...]. Varför ska vi kartlägga och bedöma en massa barn i onödan när vi vid observationer ser att de utvecklas?

4.1.2 Syftet med kartläggning

I intervjumaterialet har det identifierats åtskilliga orsaker till kartläggning. De syften som identifierats kring användande av kartläggning i förskoleverksamheten kan härledas till såväl individ- och grupprelaterade orsaker som verksamhets- och organisatoriska orsaker.

Individrelaterade orsaker

En av de anledningar till kartläggning som identifierats i intervjumaterialet är att tidigt upptäcka barn med försenad eller avvikande språkutveckling. Respondenterna framhäver vikten av att så tidigt som möjligt uppmärksamma barnets utveckling för att förhindra att det senare uppkommer läs- och skrivsvårigheter.

För man vet också att om man inte upptäcker barn med språkliga svårigheter blir det så mycket pålagringar, alltså det blir så mycket andra förseningar. Misslyckanden påverkar självbilden och läs- och skrivsvårigheter brukar komma som ett brev på posten.

Enligt det insamlade materialet kan pedagoger genom kartläggning även få syn på barnets proximala utvecklingszon. Respondenterna belyser detta som viktigt för att kunna stödja barnet på en lagom och utvecklande nivå.

För om man tänker Vygotsky så pratar han om den proximala utvecklingszonen, då ska vi ligga snäppet över barnets förmåga. Då måste vi veta var barnets förmåga ligger, annars kan vi inte ligga snäppet över. Läger du den för lågt blir det ingen utveckling och lägger du den för högt sker ingen utveckling.

Grupprelaterade orsaker

Ett annat syfte med kartläggning i förskoleverksamheten, som framkommit av intervjumaterialet, har kategoriserats som grupprelaterade orsaker. Genom kartläggning kan pedagoger uppmärksamma var barngruppen befinner sig i sin utveckling och därmed vilket stöd och vilken stimulans den befintliga barngruppen är i behov av.

Resultatet av det här använder man ju i grupperna. Det kan ju vara att just den här gruppen dom har egentligen sociala svårigheter kanske eller uppmärksamhetsproblem eller någonting sådant. Att det är där vi ska lägga fokus i gruppen.

Verksamhetsrelaterade orsaker

Ytterligare en grund till kartläggning är, enligt en del respondenter, att få syn på i vilken utsträckning arbetssätten och verksamheten är anpassade till den rådande barngruppen. Genom kartläggningen kan pedagoger även uppmärksamma vad som eventuellt behöver förändras för ett optimalt lärande och utveckling hos barnen.

Verksamheten ska förändras utifrån barnets förutsättningar och behov [...]. Det är ju för att sätta in adekvata åtgärder och då är det pedagogens förhållningssätt, arbetssätt och den pedagogiska miljön och det materiella. Det är det som är syfte, ingenting annat. Hur vi ska jobba vidare för att det ska bli en optimal utveckling. Det går liksom inte att tro att barn har lust att lära eller att fixa saker om man inte har engagerade pedagoger som ser att vi måste förändra oss, att vi måste möta det här barnet där det är.

Organisationsrelaterade orsaker

Vidare har respondenter även belyst organisationsrelaterade orsaker till kartläggning. Genom kartläggningen kan pedagoger få syn på vad i organisationen som behöver förändras utifrån barnens behov och förutsättningar.

Och en gång varje år presenteras det för nämnden och utifrån det här gör vi olika satsningar.

4.1.3 Fokus vid kartläggning

Respondenter belyser i intervjumaterialet att det är mycket viktigt att barns språkliga utveckling kartläggs i förskoleverksamheten. Detta då språket ingår i allt som livet innebär.

Jag tycker att man måste ha koll på var de befinner sig för språket ingår i allt vad vi gör.

I materialet går det att identifiera olika områden som står i fokus vid kartläggning av barns språkliga utveckling. Pedagoger kartlägger såväl kommunikation och samspel som språklig medvetenhet. Andra områden som också är i fokus är ord och språkförståelse, samt uttal, meningsbyggnad och ordproduktion. Dessa olika områden presenteras här nedan.

Kommunikation och samspel

Ett utav de områden som, enligt materialet, kartläggs gällande barns språkliga utveckling är kommunikation och samspel. Genom leken kan pedagoger uppmärksamma hur barnet tar kontakt, med såväl barn som vuxna, och interagerar med andra.

Man tittar på samspelet och i och med det tittar man på barns lekutveckling. Man tittar på hur de kommunicerar, om de tar kontakt med andra barn, om de tar kontakt med vuxna eller om de vill förmedla sig.

Språklig medvetenhet

Ytterligare ett område som kartläggs är barnets språkliga medvetenhet, där de olika delarna i den språkliga medvetenheten tas i beaktning. Respondenter belyser vikten av att se till alla delar då språket är komplext. De olika delarna av den språkliga medvetenheten påverkar varandra ömsesidigt.

Man tittar på barns språkliga medvetenhet [...]. Det är många olika faktorer man ser till. Nu var det bara så stort som jag tog det, men den har olika delar som man bör titta på.

Ord- och språkförståelse

Vidare framgår det av intervjumaterialet att ord- och språkförståelse också är delar som kartläggs gällande barnets språkutveckling. Respondenter lyfter vikten av att se till barns ord- och språkförståelse då det finns ett samband med barnets fortsatta språkutveckling.

Man kan också, jätteviktigt, att titta på barns ord- och språkförståelse. Där vet man idag att barns språkförståelse redan vid ett och ett halvt år har samband med den fortsatta språkutvecklingen.

Uttal, meningsbyggnad och ordproduktion

De sista delarna av språkutveckling, som enligt materialet, kartläggs är uttal, meningsbyggnad och ordproduktion. Pedagoger kartlägger hur barnet uttalar och förmedlar innehåll, samt dess ordförråd.

Och man tittar på hur barn uttrycker sig. Alltså båda vad som kommer ut och deras berättarförmåga.

Dom får med sig en massa ord och de kan påbörja sin grammatiska utveckling. Det är ju dövtigt. I förskolan är det ju detta med före läs och skriv som måste gå igång och flöda och massor med ord ska man lära.

4.2 Pedagogers uppfattningar av bedömning

Studiens andra frågeställning kring pedagogers uppfattningar av bedömning har här delats upp i tre kategorier; vilken innebörd pedagogerna lägger i begreppet bedömning, syftet med bedömning och fokus vid bedömning. Inom varje undersökningsområde har det, som framkommer av tabellen nedan, identifierats olika underkategorier av intervjuvaren.

Tabell 2. Kategorier kring pedagogers uppfattningar av bedömning.

Bedömningens innebörd	Syftet med bedömning	Fokus vid bedömning
Förberedelse för kartläggning	Individrelaterade orsaker	Verksamheten
Analys av kartläggning	Verksamhetsrelaterade orsaker	Barnets utveckling
Oundvikligt	Organisationsrelaterade orsaker	Process och produkt
Möjligt att undvika		

I tabellen presenteras de tre kategorier, samt dess underkategorier, som framkommit ur respondenternas uppfattningar av bedömning.

4.2.1 Innebörden av begreppet bedömning

Respondenter belyste att gränsen mellan kartläggning och bedömning är mycket hårfin och att de inte kan se någon tydlig gräns mellan begreppen. Begreppen kartläggning och bedömning går in i varandra.

Så hur ska man skilja på det. Det är ju inte så lätt faktiskt tycker inte jag, för det är så mycket runt omkring båda begreppen. Det går liksom in i varandra.

Respondenter förde även resonemang om att begreppen kan betyda olika för olika personer, då varje pedagog tolkar dem utifrån sin referensram.

Och det jag kallar för kartläggning kanske är sådant som andra kallar för bedömning. Det vet inte jag. Det är ju vad man lägger i begreppet.

Vidare framgår det av intervjumaterialet att bedömning inte måste vara något negativt. Det har enligt respondenter blivit en trend att se bedömning som ett negativt fenomen, då ordet är laddat.

Bedömning för mig är inte någonting negativt [...]. Men det har blivit någon sådan här trend.

Alltså vi har väl alltid ägnat oss åt det, men det blir ju mer en dignitet när det dokumenteras på olika nivåer. Vi gör ju alla bedömningar. Förr skrev man ju inte ner som man gör idag och jag tror att det är där laddningen ligger. Att man gör dokument av det. Sen hade ju jag för mig att bedömning var ju något som var så himla livsfarligt när jag började bolla med de här begreppen och att det var mycket finare med kartläggning. För det var ju mer levande i vardagen. Men så kom jag på att nä det behövs ju alltihop.

I intervjumaterialet har det dessutom identifierats skillnader i hur pedagoger tolkar innebörden av begreppet bedömning. Somliga respondenter belyser att bedömning är en förberedelse för kartläggning, medan andra beskriver bedömning som en analys av kartläggningen. Vidare belyser vissa pedagoger att bedömning är oundvikligt medan somliga anser att det är möjligt att undvika bedömning. Dessa olika synsätt på innebörden av begreppet bedömning kommer att redogöras för nedan.

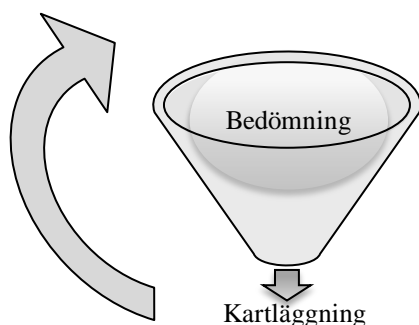
Förberedelse för kartläggning

Somliga respondenter beskrev, som nämnt, bedömning som en förberedelse för kartläggning. I enlighet med respondenterna innebär detta att pedagoger ser och bedömer ur ett brett perspektiv för att sedan smalna av och göra en kartläggning utifrån ett specifikt område. En respondent likställde detta med en tratt där bedömning är den stora öppningen och kartläggningen den smala.

Man har ett bredare perspektiv där man liksom ser väldigt brett för att sen smalnar av då när du gör kartläggningen. Där ser du i din bedömning att det här måste jag gå vidare med. Och då gör jag kartläggningar.

Respondenterna belyser även vikten av uppföljning efter kartläggningen. Bedömningen och kartläggningen blir då en återkommande och cirkulär process i det så kallade trattsystemet. Detta tankesätt illustreras i figuren under citatet.

Sen är det ju viktigt att man gör uppföljningar. Vad jag kan bli lite irriterad på är om man gör tester och kommer fram till att vi bör jobba lite med detta eller ändra på det och att det sen inte följs upp.



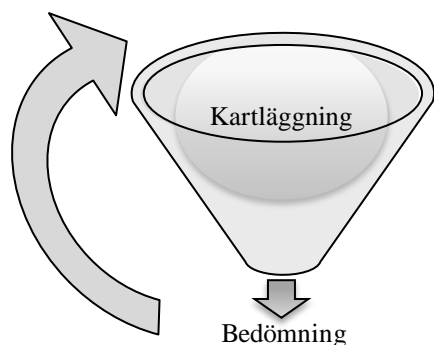
Figur 1. Bedömning för förberedelse för kartläggning.

I figuren illustreras synsättet kring att bedömningen sker vid trattens vidaste del för att sedan smalna av till kartläggning vid trattens mynning. Pilen illustrerar att det är en återkommande cirkulär process.

Analys av kartläggning

Andra respondenter beskrev bedömning som en analys av kartläggning, där kartläggningen lade grunden för bedömningen. I detta fall beskrivs kartläggningen som det övergripande och bedömningen som det specifika. Vid liknelsen av tratten är kartläggningen den stora öppningen, medan bedömningen står för den mindre öppningen. Även vid detta tankesätt belyses vikten av systematiska uppföljningar, vilket också resulterar i en återkommande och cirkulär process. Se figuren på nästkommande sida.

Man har kartläggning först och sen en bedömning av kartläggningen som sedan följs upp med en ny kartläggning.



Figur 2. Bedömning som analys av kartläggning.

I figuren illustreras synsättet kring att kartläggningen sker vid trattens vidaste del för att sedan smalna av till bedömning vid trattens mynning. Pilen illustrerar att det är en återkommande cirkulär process.

Oundviklig

Ytterligare ett tankesätt kring begreppet bedömning är, som tidigare nämnt, att bedömning ständigt sker i den dagliga verksamheten, utan att det för den delen måste dokumenteras. Respondenter som lyfte detta tankesätt belyser att människor ständigt gör bedömningar av vad de ser och upplever såväl implicit som explicit. Bedömning går därför inte att undvika.

Jag gör ju hela tiden en bedömning i min profession i ett möte.

Vi ser ju det vi ser och utifrån det vi ser så gör vi en bedömning, det ska ingen säga till mig att man inte gör.

Möjligt att undvika

Andra respondenter framhäver istället att bedömning går att undvika, då de belyser att det går att särskilja kartläggning och bedömning. Dessa respondenter betonar att pedagoger kan kartlägga ett barns utveckling utan att en bedömning sker.

Men kartläggning är ickedömande om man säger så. Utan det är bara nulägesrapport. Det är inte vinklat så att man sitter med facit i hand utan det är bara en rapport om här och nu. De här sakerna fungerar och de här behöver vi tänka på att lägga lite mer krut på.

4.2.2 Syftet med bedömning

I intervjumaterialet har det identifierats åtskilliga orsaker till bedömning. De syften som identifierats kring användande av bedömning i förskoleverksamheten kan härledas till såväl individ- och verksamhetsrelaterade orsaker som organisatoriska orsaker.

Individrelaterade orsaker

I intervjumaterialet har det identifierats individrelaterade orsaker till bedömning. Genom bedömning kan pedagoger, enligt respondenter, få syn på barnens

utvecklingsnivåer. Genom denna kunskap kan pedagoger stödja och utmana barnen i deras fortsatta utveckling.

Då måste jag ha koll på var barnen befinner sig för att jag ska kunna jobba på olika nivåer med de här barnen [...]. De är ju olika individer. Då krävs det en bedömning tänker jag.

Ytterligare en individrelaterad aspekt som har uppkommit är att bedömning även utförs för att tidigt upptäcka svårigheter. Utifrån bedömningen kan pedagoger få syn på vilka eventuella stödinsatser som behöver tillsättas.

Sen måste jag även göra bedömningar som man måste dokumentera för att det finns de barn som behöver extra hjälp och då måste jag dokumentera detta för att få hjälp, till exempel specialinriktade åtgärder.

Verksamhetsrelaterade orsaker

Respondenter betonar också verksamhetsrelaterade orsaker till bedömning. Genom bedömningar av verksamheten kan pedagogerna skapa sig en bild av huruvida verksamheten är anpassad till den rådande barngruppen. Bedömningen kan även ge en bild av i vilken omfattning verksamheten står upp mot dess kvalitetsmål.

Också gör vi ju bedömningar för att se om vi har en bra verksamhet för barnen som vi har här. Vi har ju mål också som vi ska följa.

Organisationsrelaterade orsaker

De organisationsrelaterade orsaker till bedömning som identifierats i intervju-materialet är att pedagoger ska kunna styrka att det krävs organisatoriska förändringar i verksamheten. Detta till exempel då det krävs extra personal för att kunna tillgodose samtliga barns behov och förutsättningar.

Bedömning kan ju också göra att vi kan få mer resurser som extra personal och så ju. För ibland behöver man mer personal så man räcker till för alla barnen.

4.2.3 Fokus vid bedömning

I intervjumaterialet har det identifierats olika fokusområden vid bedömning. Fokus läggs, enligt respondenter, på såväl verksamheten som barnets utveckling. Vidare har det även identifierats att fokus läggs på både lärandets process och produkt, vilket redogörs för nedan.

Verksamheten

Utifrån intervjumaterialet framkommer det att respondenter vid bedömning lägger fokus på verksamheten. Det är enligt dessa respondenter verksamheten som ska ändras utifrån barnets behov och förutsättningar.

Och så står det vad som gjorts för anpassningar eller arbetssätt för att tillmötesgå barnets utveckling och intressen och så. Och det är de bedömningarna vi gör [...]. Det är barnet som ska må bra och verksamheten som ska förändras utifrån barnets förutsättningar och behov. Det är inte barnet som ska förändras utan det är barnet vi har att jobba med. Det ska ju gynna barnet. Ett barn ska inte förändras efter miljön eller verksamheten utan det är tvärtom.

Barnets utveckling

Ett annat fokus vid bedömning som framkommit av intervjumaterialet är barnets utveckling. Respondenter framhäver att bedömningen med fokus på barns utveckling bör utgå ifrån barnets förutsättningar istället för åldersrelaterade bedömningar. Detta då det är svårt att kategorisera barns utveckling efter ålder och avgöra vad som ska anses vara normalt. Det ses som väsentligare att se till var barnet befinner sig i sin utveckling än att jämföra med andra barns utveckling.

Bedömning att man ska utgå från en mall tycker jag inte om. Vad som är normalt för vissa åldrar och sådär. Jag tror ingen av oss är normala egentligen. Det är ett brett spektra för vad som är normalt för min del. Alltså man ska göra bedömning utifrån barnets förutsättningar istället. För att man ska se ett barns utveckling måste man se var det startar någonstans och det är ju också en bedömning. Så bedömning måste inte vara negativt i det sättet. Man synliggör ju barnet på så sätt.

Några respondenter framhäver även att det är barnets styrkor, intressen och kompetenser som ska stå i fokus för bedömning.

När vi använder överlämningsdokument ser vi till barnens kompetenser, vad de har för styrkor och vad de har för intressen. Vi gör inte bedömning utifrån var de står motoriskt eller språkligt. Som att det här barnet är väldigt bra på det här och det här och så bygger vi på det. Svagheter jobbar vi inte så mycket med. Vi jobbar mycket utifrån styrkor. Svagheter får man ju anpassa verksamheten därefter för att även de svagheter ska bli styrkor om möjligt.

Process och produkt

Respondenter belyser även att fokus vid bedömning läggs på såväl process som produkt. Bedömningen i förskoleverksamheten blir genom detta både formativ och summativ.

Man gör både under arbetet och efter det har avslutats så det blir både en formativ och summativ bedömning då.

4.3 Tillvägagångssätt vid kartläggning respektive bedömning

I intervjumaterialet har det identifierats faktorer som av respondenter framhävs som mycket väsentliga vid såväl kartläggning som bedömning. De faktorer som framkom i vår studie var: betydelsen av samverkan mellan pedagoger, handlingsinriktat tillvägagångssätt och föräldrarnas delaktighet.

Pedagoger tolkar och bedömer situationen utifrån sina referensramar och respondenterna betonar därmed vikten av en samverkan mellan pedagoger för att se på situationen utifrån olika perspektiv. Detta för att skapa en så mångsidig och nyanserad bild av verksamheten som möjligt.

Och sen diskuterar med någon annan som också tittar för man har ju olika glasögon på sig så att jag tycker att det är en nödvändighet och att man gör det tillsammans med andra.

Vi tittar på samma saker och diskuterar. Det är inte hela sanningen men i alla fall en liten bit närmare sanningen än vad det är utifrån vad jag tycker är viktigt.

Respondenter framhäver som nämnt även att tillvägagångssättet vid bedömning ska vara handlingsinriktat. Tolkningar och värderingar ska utelämnas i förmån för handlande.

Vi ska inte tro, vi ska inte tycka, vi ska göra, vi ska vara handlingsinriktade.

Föräldrarnas delaktighet ansågs också, av respondenter, som en viktig faktor för att gemensamt skapa en bred bild av barnet. Då förskolan och föräldrarna har olika kunskaper om barnet kan de i samråd med varandra bilda sig en uppfattning om barnets sammanlagda situation.

Och sen gör vi så här att vi samlar föräldrarna till detta och går igenom med dem och pratar med dem om hur de upplever det och hur vi kan gå tillväga för att barnet kanske behöver hjälp.

Vidare uppkommer det i intervjumaterialet olika tillvägagångssätt vid kartläggning respektive bedömning. Detta redogörs i tabellen nedan.

Tabell 3. Tillvägagångssätt vid kartläggning respektive bedömning.

Tillvägagångssätt vid kartläggning	Tillvägagångssätt vid bedömning
Pedagogisk dokumentation	Kartläggning som tillvägagångssätt för bedömning
IUP liknande material	Observation som tillvägagångssätt för bedömning
Portfolio	Bedömning överlämnas åt andra instanser
TRAS och Bornholmsmodellen	

I tabellen presenteras vilka tillvägagångssätt respondenter använder sig av vid kartläggning respektive bedömning.

4.3.1 Tillvägagångssätt vid kartläggning

Respondenter har lyft såväl pedagogisk dokumentation som IUP liknande material och portfolio som möjliga tillvägagångssätt vid kartläggning. I intervjumaterialet framhävs även de båda kartläggningsmaterialen TRAS¹ och Bornholmsmodellen² som verktyg vid kartläggning. Pedagoger kan enligt respondenter även blanda olika metoder för att skapa en egen metod som fungerar för deras verksamhet.

Det är upp till varje förskola att lägga upp det på sitt sätt [...]. Det ser lite olika ut. Man har lite hemmasnicke.

Pedagogisk dokumentation

Respondenter framhäver i intervjumaterialet att olika pedagoger och verksamheter har olika syn på vad pedagogisk dokumentation innebär och hur det ska användas

¹ Se beskrivning av TRAS i bilaga 1.

² Se beskrivning av Bornholmsmodellen i bilaga 2.

som metod. Pedagogisk dokumentation kan enligt respondenter vara allt från olika kartläggningmaterial till filminspelning och skriftlig dokumentation.

Pedagogisk dokumentation kan ju vara TRAS. Pedagogisk dokumentation kan ju också vara att man tagit kort på någon som gör någonting. Pedagogisk dokumentation kan ju också vara att man filmar. Pedagogisk dokumentation kan ju också vara att jag skrivit ner någonting. Det kan ju vara lite vad som helst.

IUP liknande material

Individuell utvecklingsplan används enligt respondenter inte förrän i förskoleklassen. Dock framhäver respondenter att de nyttjar överlämningsmaterial som kan liknas vid en IUP då dokumentet följer med barnet mellan avdelningarna.

IUP är i skolan. IUP finns även i förskoleklassen då de tillhör skolans.

Överlämningsdokumenten är ju en form av IUP för det är ju ett dokument som följer med mellan alla avdelningar om man säger så.

Portfolio

Portfolio är också ett tillvägagångssätt vid kartläggning av ett barns utveckling och lärande. I portfolion samlas, enligt respondenter, olika material som barnet skapat under hela sin förskolevistelse.

Vissa har sådana här portfoliomappar som man lägger in det där. Och alla har ju mappar för varje barn där de samlar delar kring det hela.

TRAS och Bornholmsmodellen

De kartläggningmaterial som till störst utsträckning användes i verksamheterna var enligt respondenterna TRAS och Bornholmsmodellen. Dessa kartläggningmaterial kompletterades i vissa fall vid behov även med annat material. Respondenter poängterar vikten av att de kartläggningmaterial som används är forskningsbaserade.

Ja där har vi screening som vi använder oss av som är ifrån Bornholmsmodellen. Och screeningen görs i början av september och sedan jobbar man enligt Bornholmsmodellen och sedan följer man upp med en ny screening i maj.

Vi har TRAS att gå efter när vi kartlägger gällande språket.

När det gäller att ha någon form av kartläggningmaterial så tycker jag att det är viktigt att det är evidensbaserat och att det är forskningsbaserat.

4.3.2 Tillvägagångssätt vid bedömning

Vid bedömning har det, i materialet, uppkommit tre olika tillvägagångssätt. Vissa pedagoger använder kartläggning som tillvägagångssätt för bedömning, medan andra istället använder observation. Det tredje tillvägagångssättet som uppkommer i materialet är att bedömning överlämnas åt andra instanser.

Kartläggning som tillvägagångssätt för bedömning

I enlighet med intervjumaterialet framhåller respondenter att de använder kartläggning som tillvägagångssätt för bedömning. Respondenterna ser kartläggning som det första steget för att sedan ta det vidare till en bedömning. Genom att kartlägga barnen kan pedagoger göra bedömningar av sin verksamhet eller barnens utveckling och lärande.

Vi måste ju göra kartläggningar av barnen för att kunna bedöma om vår verksamhet är bra tänker jag [...]. Också ska vi ju kunna bedöma hur barnen ligger i sin utveckling och lärande så vi inte missar något och så. Då behöver vi ju också kartlägga.

Observation som tillvägagångssätt för bedömning

Andra respondenter betonar att observation kan vara ett underlag för bedömning. Genom att pedagoger observerar barnen i den dagliga verksamheten kan de göra bedömningar av barnets situation och därmed upptäcka om ett barns utveckling senare behöver kartläggas inom ett visst område.

Till exempel kan man då titta på i förskolan, jaha är det miljön eller är det något med barnets hälsa som gör det här eller är det något i undervisningsmetoderna eller är det metoder och material [...]. Så att bedömningen är väl, vad är det? För att sen smalna av, vad är det vi ska lägga stödbehovet? Var behövs dom mest? Är det motorik? Och då komma in på kartläggningen.

Bedömning överlämnas åt andra instanser

Det sista tillvägagångssättet gällande bedömning som framkommit i intervjumaterialet är, som nämnt, att bedömning överlämnas åt andra instanser. Detta då respondenter tolkat styrdokumentet som att bedömning inte får förekomma i förskoleverksamheten.

Vi får ju inte bedöma barnen i förskolan egentligen alls. Så att, enligt läroplanen. För vi får ju bara, ja vad ska man säga, man får inte bedöma men man har ju funderingar ibland på så sätt. Vi får ju inte säga att det är så eller så. Så har vi någon fundering så får vi skicka funderingen vidare istället [...]. Till rektor på de flesta håll. Ja sen är det upp till rektorerna att bestämma hur gången, hur det ska gå sen. Om det ska tillbaka till oss eller om vi ska ta hjälp utifrån.

5 DISKUSSION

I intervjumaterialet har det framkommit olika tolkningar, uppfattningar och tillvägagångssätt kring kartläggning och bedömning i förskoleverksamheten. Enligt Markström (2005) påverkas pedagogers synsätt och tillvägagångssätt av såväl samhällets normativa ramar och riktlinjer som pedagogernas kunskaper, erfarenheter och värderingar. Även i studiens resultat belyser respondenter att begreppen kan ha olika betydelser för olika personer då varje pedagog tolkar dem utifrån sin referensram. Utifrån denna bakgrund är det rimligt att anta att respondenternas tolkningar av begreppen har påverkats av såväl de metoder och material som används på förskolan som styrning utifrån kommunens riktlinjer och vilka styrdokument pedagogerna har att förhålla sig till. Även pedagogernas utbildning och vilka tidigare erfarenheter de har av begreppen kan ha påverkat deras tolkning och användning av kartläggning och bedömning. Med hänsyn till att det vid kontakt med Skolverket framkom att det är upp till varje kommun att tolka begreppen utifrån den rådande läroplanen är det rimligt att reflektera kring huruvida förskolorna idag är likvärdiga runt om i landet, då samtliga pedagoger gör tolkningar utifrån sina referensramar.

I enlighet med förskolans styrdokument ska barns utveckling och lärande följas upp, dokumenteras och analyseras utan att bedömas (Skolverket, 2005; 1998). Det är istället verksamheten som ska stå i fokus vid bedömning. Trots detta visar både Skolverket utvärderingar (Skolverket, 2005) och denna studies resultat att bedömning ändå sker av barnens utveckling och lärande i förskolan. I studiens resultat belyser respondenter att de har svårt att se en tydlig gräns mellan begreppen kartläggning och bedömning. Enligt Hult och Olofsson (2011) är det inte heller enkelt att skilja på bedömning av individ och verksamhet. Osäkerhet kring hur begreppen ska särskiljas och tolkas kan vara en orsak till att både barn och verksamhet står i fokus för bedömning i förskolan.

Ytterligare en förklaring till att bedömning av barns utveckling och lärande förekommer i förskolan kan, som både Wehner-Godée (2005) och respondenter lyfter, vara att bedömning är oundvikligt. Sker bedömning konstant, implicit eller explicit, sker det automatiskt av såväl barnen som hela situationen och verksamheten. Ses det istället som möjligt att undvika bedömning, vilket andra respondenter gett uttryck för, är resonemanget om att bedömning är oundvikligt inte någon förklaring till att bedömning av barns utveckling och lärande sker i förskolan. En annan möjlig förklaring till att bedömning av barns utveckling och lärande sker i förskolan kan vara att pedagoger tar användning av utländska material som bygger på andra läroplaner och riktlinjer. Då det till exempel tydligt framgår i handboken för TRAS- materialet att förskolans uppdrag är att värdera och bedöma barns språkutveckling (Horn, Espenakk & Wagner, 2004) är det rimligt att tänka att pedagoger kan bli vilseledda.

Vilket perspektiv pedagoger utgår ifrån medför, enligt Eriksen Hagtvet (2004), konsekvenser på verksamheten. Anser pedagoger att barns språkliga utveckling enbart är en produkt av miljön är det tänkbart att fokus läggs på barnets omgivning. Framhäver pedagoger istället att språkutvecklingen enbart beror på ärftliga faktorer kan det, av pedagogerna, ses som omöjligt att genom en bättre anpassad miljö förändra barnets situation. Eriksen Hagtvet (2004), samt Jakobsson och Nilsson (2011) betonar att barns språkliga utveckling är en produkt av såväl arv som miljö. Detta resonemang skulle också kunna vara en förklaring till att såväl barnets utveckling som verksamheten står i fokus för bedömning. Ses språket som en

produkt av både arv och miljö är det rimligt att tänka att kartläggning och bedömning bör ske av både barnets utveckling och förskoleverksamheten. Detta för att ta alla påverkansfaktorer i beaktning.

Utifrån reflektioner kring respondenters beskrivningar av begreppen kartläggning och bedömning framgår det att ett och samma fenomen kan benämnas som både kartläggning och bedömning. Att se till ett helhetsperspektiv av barnet och verksamheten beskrivs av vissa respondenter som kartläggning, medan andra betonar att det är en bedömning. De respondenter som belyser att de gör en kartläggning av samtliga delar av barns utveckling framhäver att bedömning sker när mindre delar uppmärksammas och analyseras. Pedagoger som istället gör en bedömning av helheten beskriver att kartläggning görs av mindre delar utifrån helhetsbedömningen. Oavsett vilken benämning pedagogerna har på fenomenen framhäver samtliga att både kartläggningen och bedömningen är återkommande och cirkulära processer som ömsesidigt påverkar varandra. Fokus bör ligga på såväl processen som produkten. Utifrån det uppkomna resultatet om att samma fenomen kan beskrivas som kartläggning av vissa och som bedömning av andra är det rimligt att reflektera och resonera kring betydelsen av ett gemensamt yrkesspråk. Genom ett gemensamt yrkesspråk skulle tvetydigheten gentemot begreppen kunna minskas. Detta skulle i sin tur kunna resultera i att pedagogerna känner sig tryggare och säkrare i sin yrkesroll och sitt uppdrag gällande kartläggning och bedömning i förskoleverksamheten. Ett gemensamt yrkesspråk skulle även kunna resultera i att pedagoger lättare kan handskas med de ökande kraven på kartläggningar och utvärderingar av verksamheten, som enligt Lindgren (2008), ställs idag.

I likhet med Myrberg (2001) och Hed-Andersson (2004) belyser respondenter att tidig identifiering av barn med försenad eller avvikande språkutveckling är mycket viktigt för den fortsatta utvecklingen. Såväl Hed-Andersson (2004) som Lundberg m.fl. (1988) har i studier funnit belägg för att barns språkliga utveckling går att påverka genom rätt stöd. Utifrån vår studies resultat framkom vikten av att se till samtliga delar av barns språkliga utveckling. Såväl kommunikation och samspel som språklig medvetenhet och ord- och språkförståelse, men även uttal, meningsbyggnad och ordproduktion bör tas i beaktning. Genom tidig identifiering kan pedagoger, i ett tidigt skede, anpassa verksamheten utifrån barnets förutsättningar och behov (Hed-Andersson, 2004; Lundberg m.fl., 1988). Författarna belyser, utifrån detta resonemang, att syftet med kartläggning är att tidigt upptäcka och identifiera eventuella svårigheter för att pedagoger sedan ska kunna stödja barnen i sin utveckling. Kartläggningens fokus läggs därmed på individnivå. Fokus vid bedömning läggs enligt Hult och Olofsson (2011), samt Vallberg-Roth (2010), istället på verksamhetsnivå. Genom bedömning kan pedagoger, enligt författarna, få syn på i vilken omfattning verksamheten är anpassad till den rådande barngruppen. Utifrån denna studies resultat framkommer dock inte denna tydliga skillnad gällande syftet vid kartläggning respektive bedömning. I enlighet med studiens resultat lyfter respondenter att syftet med både kartläggningen och bedömningen kan läggas på såväl individ- som verksamhetsnivå. Detta för att både kunna få syn på den rådande barngruppens kunskaper, behov och förutsättningar och för att skapa en verksamhet som är väl anpassad utifrån dessa. Utifrån sammanställningen av respondenternas utsagor kan det ses som rimligt att ställa sig frågande kring varför bedömning av barns utveckling och lärande, enligt styrdokumentet, inte får förekomma i förskoleverksamheten. Detta då respondenter belyser att kartläggning och bedömning av både barn och verksamhet i samklang kan leda till en verksamhet som

både gynnar och utmanar barnens utveckling. Respondenter betonar att bedömning av barns utveckling och lärande inte behöver vara något negativt. Detta då bedömningen synliggör barnets behov och förutsättningar.

Utifrån litteraturöversikten framhävs vikten av att se till hur informationen kring ett barns utveckling och lärande samlas in och används (Hult & Olofsson, 2011; Skolverket, 2010; 2005). Såväl samtal mellan kollegor, som barnets och föräldrarnas delaktighet vid kartläggningar belyses som framgångsfaktorer för att skapa en mångsidig och nyanserad syn på barnets situation. Hult och Olofsson (2011) framhäver även systematisk uppföljning som en framgångsfaktor för att förvärva kunskaper om den egna verksamheten och dess kontinuerliga utveckling. Även i studiens resultat framhävs dessa framgångsfaktorer som väsentliga och betydelsefulla vid både kartläggning och bedömning. Detta då människor, enligt studiens resultat, ser på situationen utifrån sina referensramar och tillsammans kan en bredare bild skapas. Även systematiska uppföljningar bidrar till denna bredare bild av situationen. Hur pedagoger sedan förhåller sig till den insamlade informationen påverkar enligt Lindgren (2008) verksamheten. Används inte informationen vid utformning av verksamheten försvinner hela syftet med kartläggningen eller bedömningen.

I studien framhäver respondenter även vikten av att bedömningarna görs utifrån barnets förutsättningar istället för dess ålder. Trots detta använder respondenter åldersbaserat material vid kartläggning av barnen, vilket utifrån vissa av resultatets synsätt på bedömning skulle kunna ses som åldersbaserad bedömning. Återigen framkommer det att hur pedagoger tolkar begreppen påverkar hur de ser på och resonerar kring de tillvägagångssätt som används. Utifrån reflektioner kring den vetenskapliga litteraturen (Miniscalco, 2009; Svensson, 2009; Eriksen Hagtvet, 2004; Jakobsson & Nilsson, 2011) kan det rimligen identifieras såväl fördelar som nackdelar med att pedagoger i förskoleverksamheten använder åldersbaserat material vid kartläggning. Kunskaper kring barns typiska språkutveckling och därmed hur barn i grova drag lär och utvecklar språk kan ses som väsentligt för att pedagoger ska kunna se, upptäcka och identifiera barn med eventuella förseningar eller avvikelser i sin språkliga utveckling. Utifrån denna kunskap kan pedagoger även anpassa verksamheten efter barnets behov och till följd därav ge barnet stöd och stimulans för dess fortsatta utveckling och lärande. De risker som dock kan identifieras kring att som pedagog utgå ifrån barns typiska språkutveckling är att normalitetssynen kan förändras i negativ riktning. Barn som inte följer den typiska språkutvecklingen kan komma att ses och klassificeras som annorlunda och i värsta fall även som barn med försenad eller avvikande språkutveckling trots att det enbart rör sig om mänskliga variationer. Pedagoger i verksamheterna kan också missuppfatta begreppets innebörd och funktion och utveckla en uppfattning om att alla barn lär och utvecklar språk på samma sätt. En slutsats kring att som pedagog i förskoleverksamheten utgå ifrån barns typiska språkutveckling är att det bör användas med stor medvetenhet om de konsekvenser en snäv uppfattning av barns språkliga utveckling kan medföra.

Även vid reflektion kring tillvägagångssättet att kartlägga samtliga barns utveckling och lärande kan det identifieras såväl fördelar som nackdelar. Detta utifrån Persson och Sahlströms (1998) resonemang kring att samtliga metoder medför såväl positiva som negativa faktorer. Sheridan och Pramling Samuelsson (2009) framhäver vikten av att den pedagogiska verksamheten anpassas efter den rådande barngruppen. Även Hult och Olofsson (2011) betonar att förskolan ska vara likvärdig för alla barn. Genom att kartläggning sker av samtliga barn kan varje enskilt barns utveckling och

lärande följas upp och tas i beaktning. Oavsett vilken nivå barnen befinner sig på i sin utveckling kan pedagoger utifrån kartläggningen stödja och utmana barnet i sin fortsatta utveckling, vilket Skolverket (2010; 2005) betonar vikten av. Ytterligare en fördel med metoden, som kan identifieras av studiens resultat, är att pedagoger kan skapa sig en bredare uppfattning av barngruppen som helhet. En tänkvärd nackdel med detta tillvägagångssätt är dock att kvaliteten kan bli bristfällig om inte tillräcklig tid ges. Kartläggs istället enbart enstaka barns utveckling och lärande skulle det kunna anas att det finns mer tid till varje kartläggning, vilket kan medföra en djupare kartläggning av hög kvalitet. Dock kan tillvägagångssättet medföra att inte varje barns utveckling tas i beaktning vid utformning av verksamheten. Risken vid detta tillvägagångssätt kan även vara att barn klassificeras och kategoriseras redan vid pedagogernas val av vilka barn som ska stå i fokus vid kartläggningen. Då det finns såväl styrkor som svagheter med samtliga metoder bör pedagoger i förskoleverksamheten, enligt såväl Hult och Olofsson (2011) som Lonigan m.fl. (2011), reflektera kring valet av utvärderingsmetod i förhållande till dess syfte och den för tillfället rådande verksamheten.

En metod som såväl den vetenskapliga litteraturen som denna studies resultat resonerar kring är användandet av individuella utvecklingsplaner i förskoleverksamheten. Enligt Lpfö (Skolverket, 2010) finns det inga krav på att pedagoger ska upprätta individuella utvecklingsplaner i förskolan. Trots detta har det vid Olssons och Åséns (2008) utvärderingar av verksamheterna identifierats att IUP är vanligt förekommande. I utvärderingarna har det även identifierats att fokus vid individuella utvecklingsplaner ofta läggs på barnet istället för verksamheten, vilket strider mot läroplanens intentioner. Användandet av individuella utvecklingsplaner i förskolan har utifrån utvärderingarna kritiserats av såväl Olsson och Åsén (2008) som Wehner-Godée (2005). Trots detta framkommer det i denna studies resultat att individuella utvecklingsplaner inte förekommer förrän barnen uppnått sex års ålder då verksamheten börjar utgå ifrån Lgr11. Respondenter belyser dock att material som skulle kunna liknas vid individuella utvecklingsplaner används i förskoleverksamheten. Utifrån de uppkomna resultaten kan det ses som intressant att reflektera kring varför förskolor använder material som är likvärdiga med individuella utvecklingsplaner, men benämns med andra betäckningar. Detta skulle rimligen kunna grunda sig i att individuella utvecklingsplaner har stått i fokus för negativ kritik av olika instanser de senaste åren. Möjligen väljs det kritiserade materialet bort, men då behovet av att uppmärksamma det enskilda barnets utveckling fortfarande kvarstår tillsätts andra likvärdiga material och metoder.

Förslag på vidare forskning

För vidare forskning skulle det vara intressant att undersöka vad ett gemensamt yrkesspråk skulle innebära för verksamma pedagoger i förskolan. Vidare skulle det även vara intressant att forska vidare kring hur en gemensam tolkning av begreppen kartläggning och bedömning skulle kunna se ut och om styrdokumentens intentioner fortfarande ska vara att bedömning av barns utveckling och lärande inte får förekomma i förskoleverksamheten. Det skulle även vara av intresse att undersöka vilka konsekvenser bedömning av barns utveckling och lärande har fått i de länder där en av pedagogers uppgifter är att värdera och bedöma barnens utveckling och lärande.

6 REFERENSLISTA

- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3*. Avhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Arnqvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Assarson, I. (2007). *Talet om en skola för alla - Pedagogers meningskonstruktion i ett politisktuppdrag*. Avhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L. (2009). Pedagogisk, kvalitativ och dynamisk kartläggning. I Bjar, L. & Frylmark, A. (red.). *Barn läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjervås, L-L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Avhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Björklund Boistrup, L. (2011). Att fånga lärandet i flykten. I Lindström, L., Lindberg, V. & Pettersson, A (red.). *Pedagogisk bedömning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. London: Paul Chapman.
- Dencombe, M. (2004). *Forskningens grundregler – Samhällsforskarens handbok i tio punkter*. Lund: Studentlitteratur.
- Elfström, I. (2005). *Varför individuella utvecklingsplaner? – en studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan*. IOL-rapporter, Forskning Nr. 26. Institutionen för individ, omvärld och lärande. Stockholm: Stockholms högskola.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet - Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Avhandling. Göteborg: Acta, Göteborgs universitet.
- Eriksen Hagtvét, B. (2004). *Språkstimulering. Del 1: Tal och skrift i förskolan*. Stockholm: Natur och kultur.
- Eriksen Hagtvét, B. (2009). När riskbarn möter klassrumspraxis. I Bjar, L. & Frylmark, A. (red.). *Barn läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Granbom, I. (2011). *"Vi har nästan blivit för bra" – Lärares sociala representationer av förskolan som pedagogisk praktik*. Avhandling. Jönköping: Jönköpings universitet.
- Haug, P. (2003). *Om kvalitet i förskolan: forskning om och utvärdering av förskolan 1998-2001*. Stockholm: Skolverket.
- Hed-Andersson, P. (2004). *Läsförberedd: en studie om hur läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas*. Avhandling. Stockholm: Stockholms lärarhögskola.
- Horn, E., Espenakk, U. & Wagner, Å.K. (2004). Bakgrund för utvecklingen av TRAS. I TRAS- gruppen. *TRAS – Tidig registrering av språkutveckling. En handbok i språkutveckling hos barn*. Danmark: Special-paedagogisk forlag.
- Hult, A & Olofsson, A. (2011). *Utvärdering och bedömning I skolan – för vem och varför?* Stockholm: Natur och Kultur.

- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, G. (1999). *Lärarens värld: Introduktion till allmän didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ivarsson, L. (2008). *Att kunna läsa innan skolstarten: läsutveckling och lärandemiljöer hos tidiga läsare*. Umeå: Umeå universitet.
- Jakobsson, I-L. & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2003). *Förskolan – barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Danmark: Studentlitteratur
- Lindgren, L. (2008). *Utvärderingsmonstret*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, L. (2011). Pedagogisk bedömning. I Lindström, L., Lindberg, V. & Pettersson, A (red). *Pedagogisk bedömning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag
- Lonigan, C.; Allan, N. & Lerner, M. (2011). Assessment of preschool early literacy skills: Linking children's educational needs with empirically supported instructional activities. Tidskriftsrapport. *Psychology in the Schools*, 48(5), 48 - 501.
- Lundberg, I. (2006). Early language development as related to the acquisition of reading. Artikel. *European Review*, 14(01), 65-79.
- Lundberg, I.; Frost, J. & Petersen, O.P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. Artikel. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263-284.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2005). *God läsutveckling: kartläggning och övningar*. 2. uppl. Stockholm: Natur och kultur.
- Markström, A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik – en etnografisk studie*. Avhandling. Lindköping: Lindköpings universitet.
- Miniscalco, C. (2009). Inte bara sen språkutveckling. I L. Bjar & A. Frylmark. (red.). *Barn läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter: En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Rapport. Stockholm: Skolverket.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Olsson, L. & Åsén, G. (2004). *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan*. Rapport. Stockholm: Fritzes.
- Olsson, L. & Åsén, G. (2008). *Tio år efter förskolereformen. Nationell utvärdering av förskolan*. Rapport. Stockholm: Skolverket.
- Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet. Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Avhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB.

- Persson, A. & Sahlström, E. (1998). *Kartläggning av läsning och skrivning ut ett deltagarperspektiv – analysverktyg för alla*. Rapport. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Pettersson, A. (2011). Bedömning – varför, vad och varthän? I Lindström, L., Lindberg, V. & Pettersson, A (red). *Pedagogisk bedömning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Piaget, J. (2008). *Barnets själsliga utveckling*. Översättning Lars Sjögren. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Pramling Samuelsson, J. (2010). Ska barns kunskaper testas eller deras kunnande utvecklas I förskolan? Artikel. *Nordisk bernehageforskning*, 3(3) 159-167.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Puranik, C.S. & Lonigan C.J. (2012). Early writing deficits in preschoolers with oral language difficulties. Artikel. *Journal of Learning Disabilities*, 45(2), 179-190.
- Sandberg, A, Lillvist, A, Eriksson, L, Björck-Akesson, E., Granlund, M (2010) "Special Support" in Preschools in Sweden: Preschool staff's definition of the construct. Artikel. *International Journal of Disability, Development and Education*, 5(1), 43–57.
- Setiz, H. & Bartholomew, C. (2008). Powerful portfolios for young children. Artikel. *Early childhood education*, 36, 63-68.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Barns lärande: fokus i kvalitetsarbetet*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Skau, L. & Cascella, P.W. (2006). Using assistive technology to foster speech and language skills at home and in preschool. Artikel: *Teaching Exceptional Children*, 38(6), 12-17.
- Skolinspektionen. (2011). *Förskolans pedagogiska uppdrag*. Rapport. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2005). *Kvalitet i förskolan: allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (1998). *Om förskolans läroplan; Regeringens förord till läroplanen Lpfö98*. Stockholm.
- Smith, J.; Brewer, D & Heffner, T. (2003). Using portfolio assessments with young children who are at risk for school failure. Artikel. *Preventing schoolfailure*, 48(1), 38-40.
- Svensson, A-K. (2009). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Taggart, B., Sammons, P., Smees, R., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Elliot, K. & Lunt, I. (2006). Early identification of special educational needs and definition of "at risk": the Early Years Transition and Special Educational Needs (EYTSSEN) Project. Artikel. *British Journal of Special Education*. 33, 40-45.
- Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

- Taube, K. (2009). Läs- och skrivförmåga, självbild och motivation. I L. Bjar & A. Frylmark. (red.). *Barn läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Tjernberg, C. (2011). *Specialpedagogik i skolvardagen. En studie med fokus på framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande*. Avhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Vallberg-Roth, A-C. (2010). *Stödja och styra – Om bedömning av yngre barn*. Rapport. Stockholm: Skolverket
- Vallberg-Roth, A-C. och Månsson, A. (2010). Dokumentation och bedömning i förskolan. I Riddersporre, B. och Persson, S. (red.). *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur och kultur.
- Vetenskapsrådet. (2009). *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>. [2012 12-05].
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychologic Processes*. London: Harvard University Press.
- Wehner-Godée, I. (2005) Att bedöma små barns kunnande. I Lindström, L. & Lindberg, V. (red.). *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag.
- Wehner-Godée, Christina (2000). *Att fånga lärandet: pedagogisk dokumentation med hjälp av olika medier*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Åman, P. (2010). *Att läsa och berätta - gör förskolan rolig och lärorik*. Rapport. Jönköping: Jönköpings högskola.

Bilagor

Bilaga 1

TRAS- Tidig registrering av språkutveckling.

TRAS är enligt Horn, Espenakk och Wagner (2004)³ ett observationsmaterial för kartläggning av barns språkliga utveckling i förskolan. Materialet utformades i Norge som ett samarbetsprojekt mellan fackpersoner som länge arbetat med barn som varit försenade i sin språk- och läsutveckling. Skaparna av materialet har många erfarenheter av att hjälpsatser satts in sent och att det hade underlättat för många barn om förhållandena tillrättalagts tidigare. Enligt Horn, Espenakk och Wagner (2004) är detta motiveringen till varför TRAS – materialet skapats. Enligt författarna är det förskolans uppgift att värdera och bedöma barns språkutveckling, men även att tillrättalägga förhållanden för att skapa optimala möjligheter till god språklig utveckling. ”Meningen med schemat är att följa barns språkliga utveckling och att säkerställa att barn med försenad språkutveckling inte förbises som följd av osäkerhet omkring vad som är ‘normalt’ och vad som är tecken på en svårighet som det ska sättas in en åtgärd för” (Frost, 2004, s 18)⁴.

TRAS – materialet består av en handbok och ett registreringsschema som är utformat utifrån antagandet att de färdigheter som ska observeras är beroende av barnets ålder (Horn, Espenakk & Wagner, 2004). Detta antagande är baserat på erfarenheter från språkvetenskap, småbarnspedagogik och utvecklingspsykologi. Registreringsschemat är gestaltat som ett cirkelformat schema med åtta olika utvecklingsområden som anses hänga nära samman med barns språkliga utveckling; samspel, kommunikation, uppmärksamhet, språkförståelse, språklig medvetenhet, uttal, ordproduktion och meningsbyggnad. De olika utvecklingsområdena har sedan delats in i tre olika åldersnivåer och till varje åldersnivå finns det tre frågor som hjälp för pedagogerna vid observationerna. Även handboken, som lyfter de olika utvecklingsområdena och kommer med förslag till åtgärder, fungerar som en hjälpande hand för pedagogerna i arbetet med att kartlägga barns språkliga utveckling. Handboken beskriver också utvecklingen i åldersnivåerna och ger förslag på språkstimulerande aktiviteter. I enlighet med Horn, Espenakk och Wagner (2004) bör registreringsschemat och handboken inte användas åtskilda, då de tillsammans bildar observationsmaterialet.

³ Horn, E., Espenakk, U. & Wagner, Å.K. (2004). Bakgrund för utvecklingen av TRAS. I TRAS- gruppen. *TRAS – Tidig registrering av språkutveckling. En handbok i språkutveckling hos barn*. Danmark: Special-paedagogisk forlag.

⁴ Frost, J. (2004) Observation med användning av TRAS-schema. I TRAS-gruppen. *TRAS – Tidig registrering av språkutveckling. En handbok i språkutveckling hos barn*. Danmark: Special-paedagogisk forlag.

Slutligen belyser Gess Solheim (2004)⁵, i handboken till TRAS, att det finns två olika tillvägagångssätt vid användning av materialet. De olika tillvägagångssätten ger enligt författaren olika information kring barnets utveckling och pedagoger bör därför reflektera kring vilket tillvägagångssätt som är mest lämpat för de observationer som ska ligga till grund för bedömningen av barns utveckling. Det första tillvägagångssättet vid användning av TRAS är att observera barnet i den vardagliga verksamheten. Pedagogerna får då kunskaper om vad barnet behärskar utan stöd eller hjälp. Det andra tillvägagångssättet ger istället pedagogerna kunskaper om hur mycket hjälp och vilken slags hjälp barnet är i behov av för att kunna visa vad det behärskar. Pedagogerna observerar då barnet i tillrättalagda situationer.

⁵ Gees Solheim, R. (2004). Statistisk bearbetning av TRAS-materialet. I TRAS-gruppen. *TRAS – Tidig registrering av språkutveckling. En handbok i språkutveckling hos barn*. Danmark: Special-paedagogisk forlag.

Bilaga 2

Bornholmsmodellen

Bornholmsprojektet startade i början på 80-talet då Lundberg, Frost och Petersen undersökte vilken effekt ett åtta månaders långt program med språklekar kunde ge på barnens utveckling inom fonem (Häggström, 2011)⁶. Anledningen till detta var att det hade visat sig vara en kritisk faktor för den första läsinlärningen.

Experimentgruppen för detta projekt utgjordes av 200 barn från Bornholm som dagligen fick delta i olika språklekar (Häggström, 2001). Även en kontrollgrupp ingick i projektet som omfattade cirka 150 barn från det danska fastlandet. Kontrollgruppen hade inslag av rim och ramsor och andra metoder inom språkträning men dock inte någon speciell tillrättalagd träning så som experimentgruppen. Utifrån projektet framkom skilda resultat mellan de två grupperna. De barn som ingick i experimentgruppen hade utvecklat sin språkliga medvetenhet på ett avsevärt och positivt sätt jämfört med de barn som ingick i kontrollgruppen. Resultaten visade även att de barn som befann sig i riskzon för att utveckla läs- och skrivsvårigheter hade stor vinning i att få delta i olika språklekar då detta kunde förbygga eventuella senare svårigheter inom läs- och skrivutvecklingen (a.a.).

Det första svenska arbetsmaterialet av Bornholmsmodellen utgavs år 1994 (Häggström, 2011). Bornholmsmodellen kan beskrivas som en trätt där man utgår från språkets helhet vid trättens vidaste del till att sedan nå språkets delar, fonem, vid trättens smalaste del. Slutmålet är att barnen ska kunna såväl lyssna efter fonem i ord men även att kunna identifiera dem. De olika språklekarna som rinner genom trätten delas in i fem grupper, lyssnandelekar, rim och ramsor, meningar och ord, stavelser och fonem (a.a.).

Lyssnandelekar, innebär att barnen får lyssna och uppmärksamma olika ljud. Inom denna kategori får barnen även träna sitt arbetsminne genom att leka olika lekar som handlar om att ge, ta och komma ihåg olika instruktioner (Häggström, 2011). Utifrån kategorin, *rim och ramsor*, tränar barnen istället sig på att såväl höra och urskilja ord som meningars olika rytmer och struktur. Med rim och ramsor i lekarna ger det en möjlighet för barnen att börja utveckla sin språkliga medvetenhet. I kategorin, *meningar och ord*, får barnen kunskap om begreppen meningar och ord och hur de kan delas in i större och mindre enheter. Även sammansatta ord är moment som uppmärksammas i de lekar som leks inom denna kategori. Vid kategorin *stavelser* läggs fokus på att i lekarna uppmärksamma mindre enheter i ord, så kallade stavelser. Barnen får träna sig i att lyssna efter hur många stavelser olika ord och namn innehåller. I den femte och sista kategorin, *fonem*, får barnen träna på att

⁶ Häggström, I. (2011). *Språklekar efter Bornholmsmodellen- en väg till skriftspråket*. Lindköping: Adell Grafiska.

urskilja ljud i olika ord. Till att börja med får barnen lyssna efter de första ljuden i ord för att sedan uppmärksamma de sista till att slutligen lyssna till de ljud som är inuti ord. Varje grupp som ingår i den så kallade tratten innehåller ett antal varierande lekar i olika svårighetsgrader. Detta för att stödja och utmana barnen i sin utveckling och även för att det ska kännas roligt och motiverande (a.a.).

Bilaga 3

Intervjuguide

1. Hur länge har du arbetat som förskollärare/ specialpedagog?
2. Vilken utbildning har du?
3. Vilken åldersgrupp arbetar du med idag?
4. Har du någon särskild utbildning inom området kartläggning i förskolan?

5. Hur tänker du kring begreppet bedömning i förskolan?
6. Hur tänker du kring begreppet kartläggning i förskolan?
7. Hur särskiljer du kartläggning från bedömning?

8. Vad har du för uppfattningar om kartläggning av barns språkutveckling i förskolan?
9. Kan du ge exempel på vad ni kartlägger gällande språkutveckling i förskolan?
10. Kan du ge exempel på vilket material och vilka metoder ni använder för att kartlägga språkutveckling i förskolan?

11. Vad har du för uppfattningar om bedömning i förskolan?
12. Kan du ge exempel på vad ni bedömer i förskolan?
13. Kan du ge exempel på vilka metoder ni använder vid bedömning i förskolan?

14. Är det något du vill tillägga?