norden

Nordiska ministerrådet

Ved Stranden 18
DK-1061 København K

www.norden.org

NORDISKE ARBEJDSPAPIRER

N O R D I S K A Å R B E T S P A P P E R

Nordisk komparativ analys av riktlinjer för kvalitet och innehåll i förskola

Ann-Christine Vallberg Roth

NA2013:927
<http://dx.doi.org/10.6027/NA2013-927>

Detta arbetspapper är utgivet med finansiellt stöd från
Nordiska ministerrådet. Innehållet i arbetspappret
avspeglar inte nödvändigtvis Nordiska ministerrådets
synpunkter, åsikter eller anbefallningar.

**Nordisk komparativ analys av riktlinjer
för kvalitet och innehåll i förskola**

*Ann-Christine Vallberg Roth**

***Ann-Christine Vallberg Roth** är professor i pedagogik med inriktning mot yngre barn. Hennes forskningsintresse rör företrädesvis läroplansfrågor, bedömning och dokumentation med fokus på förskola. Hon är engagerad i forskning, forskarskolor och lärarutbildning som rör förskola och barndom i förändring. Vallberg Roth är verksam dels på Institutionen Barn Unga Samhälle (BUS), dels vid Centrum för professionsstudier (CPS), vid Malmö högskola.

TACK!

Det är ett stort och ansvarsfullt privilegium att ha fått förtroendet att utföra denna både angelägna och intressanta komparativa analys. Jag vill framföra mitt tack till Kunnskapsdepartementet och till Nordiska Ministerrådet, den tidigare Nordiska rådgivningsgruppen för skolfrågor (NSS), som initierat och finansierat projektet. Tack även till det nordiska nätverket Early Childhood Education and Care (Nordic ECEC-Network, se not 2) och till den nordiska referensgruppen som föreslagit underlag, läst och kommenterat rapporten. Referensgruppen består av professor Stig Broström (Aarhus universitet), professor Ingegerd Tallberg Broman (Malmö högskola), professor Jan-Erik Johansson (Högskolan i Oslo), professor Maarit Alasuutari (Tampere/Jyväskylä universitet), Fil dr Fanny Jonsdottir (Malmö högskola) i dialog med Sigrídur Lára Ásbergisdóttir, ansvarig för förskolefrågor och Björk Óttarsdóttir, rådgivare vid Utbildningsdepartementet (Department of Education) på Island. Jag är helt och fullt ansvarig för rapporten.

Ljunghusen den 29 augusti 2013

Ann-Christine Vallberg Roth

Innehållsförteckning

1 Introduktion 4

- Syfte och övergripande fråga 5
- Reflektion över uppdraget 5

Sammanfattning 6

Teoretiska och analytiska resurser 8

Undersökningens urval, metod och genomförande 13

2 Nordiska lagar 17

- Dansk *Dagtilbudlov* 17
- Finsk *Barndagvårdslag* 23
- Isländsk *Lekskolelag* 30
- Norsk *Barnehagelov* 37
- Svensk *Skollag* 43
- Komparativ analys av nordiska lagar 50

3 Nordiska läroplaner 56

- Danmark – bindande läroplan och guide om pedagogiska läroplaner 56
- Finland – vägledande läroplan 63
- Island – bindande läroplan 71
- Norge – bindande läroplan 81
- Sverige – bindande läroplan 90
- Komparativ analys av nordiska läroplaner 97

4 Exempel på övriga nordiska vägledande riktlinjer 103

- Danmark – om barnmiljö och språkscreening 103
- Finland – om stadsrådets principbeslut gällande förskoleverksamhet 111
- Island – om kvalifikationsramverk för livslångt lärande 117
- Norge – om språkkartläggning och samarbete mellan barnehage och skola 119
- Sverige – om kvalitetsarbete och pedagogisk dokumentation 132

5 Sammanfattande diskussion om nordiska riktlinjer – EDU_{care} 141

Referenser 162

Bilaga: Nordiska riktlinjer gällande förskola 168

Nordisk komparativ analys av riktlinjer för kvalitet och innehåll i förskola

Introduktion

Vi lever i ett samhälle som karakteriseras av ökad segregation, medialisering och globalisering. Marknadsanpassning och immigration, av både människor och idéer, är större än någonsin tidigare. Utgångspunkten är att dessa snabba förändringar utgör nya samhälleliga förutsättningar, med stora utmaningar för den sociala sammanhållningen, demokratin och individernas välbefinnande och möjligheter till en likvärdig utbildning. Utbildning framhålls idag som en av de mest centrala faktorerna för att motverka segregation och utanförskap. Med tanke på att mångfalden också ökar i förskolorna, med barn i relation till olika hemförhållanden och bakgrunder, växer också behovet av kunskap rörande barn i behov av skiftande stöd och utmaningar i förskoleverksamheterna

Förskolestudier är en viktig del av utbildningsforskningen i de nordiska länderna. Ansvarig för detta projekt, Ann-Christine Vallberg Roth, har bedrivit läroplansteoretiska studier gällande den svenska förskolan (t.ex. Vallberg Roth, 2001, 2006, 2011b) och i viss mån studier av utvärdering av danska och norska läroplaner (Åsén & Vallberg Roth, 2012). Det finns ett stort behov av att vidareutveckla området. Komparativa studier av förskoleverksamheten är ett eftersatt forskningsområde och jämförande studier mellan de nordiska länderna är av särskilt intresse eftersom läroplanstänkandet och läroplanerna genomgår en likartad utveckling i dessa länder (ibid.). Det finns behov av forskning som fokuserar kännetecknen för nordisk förskolemodell (jfr Bennett, 2010; Einsdottir & Wagner, 2006; Karila, 2012), med utvecklingsspår och faktorer som har betydelse för innehåll och kvalitet i förskolan.

Forskning om förskolans styrning är också angelägen i en tid då decentraliseringen ökar i vissa avseenden, samtidigt som den statliga styrningen ökar i andra avseenden (Åsén & Vallberg Roth, 2012). En rörelse från pedagogik till ekonomi kan skönjas (Johansson, 2010). I ett danskt projekt har betydelsen av statliga, kommunala och lokala krav på utvärdering och dokumentation studerats i nio förskoleorganisationer i tre kommuner (Andersen-Østergaard, m.fl., 2008). Författarna konstaterar att utvärdering och dokumentation utgör en central del av styrningen av den offentliga sektorn på både statlig, kommunal och lokal nivå. Tendensen går i riktning mot ökad målrationalitet, individualisering och harmonisering.

Det råder ett ökat intresse för relationen mellan designen av nationella läroplaner, utvärdering, och familje-engagemang (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD, 2012). I rapporten "Starting Strong III" (ibid) konstateras att investeringar i förskolor med hög kvalitet på sikt ger högre ekonomisk avkastning än investeringar i senare skolförmer. För att möta det globaliserade samhällets utmaningar har Europeiska Unionen (EU) utformat några nyckelkompetenser som varje medborgare anses behöva (Europeiska gemenskaperna, 2007). Studier som belyser hur nordiska länder har transformerat internationella och europeiska riktlinjer är av särskilt intresse (jfr Bennett, 2010; Björk Eydal, 2012; Einsdottir & Wagner, 2006; Gulløv, 2012; Jensen, Broström & Hansen, 2010; Karila, 2012; Kjörholt & Qvortrup, 2012; Strandell, 2011).

Syfte och övergripande fråga

Syftet med projektet är att vidareutveckla kunskap om likheter och skillnader i nordiska riktlinjer gällande innehåll och kvalitet i förskola så som det framträder i lagar och läroplaner. Andra relevanta vägledande, nationella riktlinjer och stödmaterial för innehåll och kvalitet i förskola är också av betydelse. Studien är av beskrivande och jämförande karaktär och arbetet utgår från en forsknings-tradition kopplad till läroplansområdet – *curriculumstudier*. Övergripande fråga är följande:

- Hur framträder likheter och skillnader i nordiska riktlinjer för förskola gällande innehåll och kvalitet?

Reflektion över uppdraget

I en globaliserad kunskapsekonomi går tendensen, som nämnts, i riktning mot ökad målrationalitet, individualisering och harmonisering. Större fokus inriktas på effektivitet och stadigt fler utvärderingar är formaliserade på individnivå än på grupp-nivå (Andersen-Østergaard, et al, 2008). Samtidigt görs utvärderingskriterierna mer jämförbara, enhetliga och standardiserade. Denna rörelse ses som utmärkande för styrning i enlighet med New Public Management (NPM).

Föreliggande uppdrag kan ses som en del av marknadsorienteringen inom ramen för NPM-rörelsen i meningen att projektet är en beställning som följt anbuds-förfarande där innehåll och kvalitet i de nordiska styrdokumenterna för förskola ska jämföras. Den politiska styrningen vill, i den globala kunskapsekonomin, ha jämförande analysresultat gällande innehåll och kvalitet, något som i sig kan bidra till ökad harmonisering, jämförbarhet, standardisering och målrationalitet.

Jag har i arbetet försökt att beskriva den nordiska mångfalden, samtidigt som jag redogör för spår av likriktning. Jag skiljer på redogörelse av bindande och tvingande lagtexter och vägledande riktlinjer och stödmaterial. Med strukturen att först beskriva respektive nordisk nations styrdokument och därefter sammanfatta både mångfald och likritade mönster försöker jag bidra till en mer nyanserad och mångfacetterad nordisk bild, samtidigt som jag spårar nuvarande sammanvävda trådar i en nordisk (transnationellt influerad) curriculuminriktning.

Termen *kvalitet* har införts på bred front i utbildningspolitiken. Kvalitet används ofta i kombination med: säkerhet, bedömning, utbildning, utvärdering, ansvarsutkrävande och kontroll; men också som idé och medel för att skapa bättre förutsättningar för barns livslånga lärande (jfr Biesta 2011; Dahlberg, Moss & Pence; 2001; Haug, 2003; Karila, 2012; Kjørholt & Qvortrup, 2012; Löfdahl & Pérez Prieto, 2009; Sheridan, Williams & Sandberg, 2013; Åsén & Vallberg Roth, 2012). Forskare har kallat detta fokus på kvalitet i utbildningen för "the Quality Turn" – den kvalitativa vändningen (Segerholm, 2012). Därigenom uppmärksammas behovet av att kritiskt granska språk och politik som är inriktade på utbildningskvalitet, och inte minst på metoder för att mäta kvalitet i utbildning och dess konsekvenser. De politiska intentionerna att förbättra utbildningen globalt är en fråga som är svår att ifrågasätta. Vad som behöver ifrågasättas är den kvalitativa vändningen, dess underliggande antaganden om betydelsen av utbildning som en målrational process, som huvudsakligen syftar till att främja ekonomisk tillväxt (styrning genom New Public Management). Thomas Schwandt (2012) diskuterar balansen mellan vikten av standarder, redovisningsskyldighet och kvalitet och de parallella riskerna för standardisering, överreglering och kontroll. Schwandt framhåller behovet av att diskutera den kvalitativa vändningen och möjligheten att balansera ansvar för redogörelse, "account-ability", med ansvar för det mänskliga, "human responsibility" (jfr Schwandt 2012; Segerholm, 2012).

Sammanfattning

Syftet med projektet är att vidareutveckla kunskap om likheter och skillnader i nordiska bindande och vägledande riktlinjer gällande innehåll och kvalitet i förskola. Studien är av beskrivande och jämförande karaktär och arbetet utgår från en forskningstradition kopplad till läroplansområdet – *curriculumstudier*. Den övergripande frågan är enligt följande: Hur framträder likheter och skillnader i nordiska riktlinjer för förskola gällande innehåll och kvalitet?

I det första kapitlet beskrivs projektets bakgrund med mål, teoretiska och analytiska resurser och undersökningens urval, genomförande och analysdesign. Kapitel två, tre och fyra är resultatkapitel. I det andra kapitlet presenteras analysresultatet gällande de nordiska lagarna för respektive nation och i det tredje kapitlet beskrivs läroplanerna. Kapitel två och tre avslutas med en komparativ analys som beskriver spår av relativa likheter och skillnader i lagar och läroplaner. I det fjärde kapitlet presenteras exempel från övriga riktlinjer från respektive nation inkluderat danska riktlinjer för barnmiljö och språkscreening, finska riktlinjer om stadsrådets principbeslut gällande förskoleverksamhet, isländska om kvalifikationsramverk för livslångt lärande, norska om språkkartläggning och samarbete mellan barnehage och skola, samt svenska riktlinjer för kvalitetsarbete och pedagogisk dokumentation. Det femte och avslutande kapitlet sammanfattar och diskuterar den komparativa analysen av nordiska riktlinjer för kvalitet och innehåll i förskola. Här beskrivs allt från Nordiska departement och beteckningar, Ordfrekvensanalys, Målkarakär och styrsystem, Grundläggande värden, Teoretiska spår, Mål- och innehållskonstruktion samt Subjektrelaterad analys sammanvävt med Kvalitet.

I den komparativa analysen framträder både variation och likriktning gällande innehållskonstruktion. Fyra nationer har läroplaner som bindande dokument - i Finland är läroplanen enbart vägledande. Innehållskonstruktionen inkluderar i majoriteten av nationerna sex till sju innehållsliga, eller tematiska inriktningar (se översikt 5.1. nedan). Alla de nordiska läroplanerna kan tolkas inkludera språk, kultur och natur som innehåll. Sverige avviker med en konstruktion i målområden där motsvarande innehåll, som i nämnda innehållsliga inriktningar, främst återfinns i en integrerad och listad punktform under målområdet "Utveckling och lärande". Vidare konstrueras stora delar av den svenska läroplanen (avsnitt 2) i både mål och riktlinjer. Målen anger inriktningen på förskolans arbete, medan riktlinjer dels anger förskollärares ansvar för att arbetet sker i enlighet med målen i läroplanen, dels personalens ansvar i förskolans arbetslag. När det gäller skillnader i innehållskonstruktion innefattas matematik i finsk, norsk och svensk läroplan, men inte i danska och isländska innehållsliga inriktningar. Norge och Sverige kan också tolkas betona teknik. Det är intressant att *religion och filosofi* och *närmiljö och samhälle* som ingår i den norska läroplanen och till stor del i den finska som även har historisk inriktning, inte framträder så tydligt i de danska och svenska läroplanerna. Den isländska läroplanen utmärker sig med att inrikta innehållet på värdegemensamma teman för alla skolformer i utbildningssystemet. Av allt innehåll kan språk (nordiska språk) sammantaget tolkas vara mest betonat utifrån föreliggande underlag.

Enligt en OECD-rapport (2012) tenderar anglosaxiska länder att ha ett outcome-baserat och akademiskt, kognitivt närmande, medan nordiska länder snarare specificerar vad som förväntas av personalen i ett input-baserat och allsidigt närmande. *Nordic countries tend to avoid using the term 'child outcomes', while Anglo-Saxon countries favour the approach* (OECD, 2012, s 1). I dagens nordiska förskolors riktlinjer tycks dessa båda traditioner till viss del samexistera, med ett växande intresse för att dokumentera och bedöma enskilda barns utveckling, kunnande och förmågor i akademiskt, kognitivt inriktade målområden (se översikt 5.1 nedan). I den meningen kan kvalitet tolkas vara kopplat till både allsidigt och kognitivt närmande, med en intensifierad kognitiv inriktning.

Översikt 5.1: Exempel på innehållsliga inriktningar och dokumentation på individnivå i Nordens riktlinjer

	Innehållsliga inriktningar*	Dokumentation-bedömning på individnivå
Danmark	Allsidig personlig utveckling Social kompetens Språklig utveckling Kropp och rörelse Naturen och naturfenomen Kulturella uttrycksformer och värden	Språkscreening av 3-åringar
Finland	Matematisk inriktning Naturvetenskaplig inriktning Historisk och samhällelig inriktning, Estetisk inriktning Etisk inriktning Religions- och åskådningsanknuten inriktning (Språk genomsyrar alla inriktningar)	Individuell plan
Island	Literacy Hållbarhet Hälsa och välbefinnande Demokrati och mänskliga rättigheter Jämlikhet Kreativitet	Bedömning av varje barns utveckling
Norge	Kommunikation, språk och text Kropp, rörelse och hälsa Konst, kultur och kreativitet Natur, miljö och teknik Etik, religion och filosofi Närmiljö och samhälle Antal, rum och form	Observation och fortlöpande bedömning av varje barns utveckling och trivsel Språkkartläggning
Sverige	Målområdet <i>Utveckling och lärande</i> : Helhet och allsidighet (5 punkter) Språk-kommunikation (5 punkter) Matematik (4 punkter) Naturvetenskap (3 punkter) Teknik och byggande (2 punkter) Motorik, kroppsuppfattning, hälsa och välbefinnande (1 punkt) Skapande - lek, bild rörelse, sång och musik, dans och drama, (1 punkt) Kulturell identitet, kommunikation i svenska & modersmål (1 punkt)	Systematisk dokumentation av varje barns lärande och utveckling

*Här presenteras enbart en del av innehållskonstruktionerna i både bindande och vägledande riktlinjer.

Kvalitet uttrycks och kan tolkas bli operationaliserat både som struktur och process i de nordiska riktlinjerna. I förhållande till resultat kan kvalitet främst tolkas vara inriktat på verksamhet, men också individ. Kvalitet är genomgående relaterat till lärande (livslångt lärande) och är mer linjärt och målrationalt än icke-linjärt. Det handlar mer om ett förutbestämt och framtidsinriktat lärande (efter mål), än om ett oförutsägbart meningsskapande i nuet. Vidare leder kvalitetsinriktningen till att ansvar för utvärdering, bedömning och registrering kommer i förgrunden. Kvalitet operationaliseras i grunden genom registrering och bedömning. Barnperspektiv och barndom framträder men nämns relativt sparsamt i de nordiska riktlinjerna.

Teoretiska och analytiska resurser

Då detta arbete belyser läroplaner och styrdokument, utgår jag från läroplansteori som en teoretisk resurs. Projektets frågeställningar samordnas genom ett teoretiskt perspektiv som främst kan placeras i gränslandet mellan läroplansteori och didaktik (Gundem & Hopmann, 1998). I projektet används ett vidgat läroplansbegrepp (Gundem, 1997) som ger möjlighet till komparativ analys och speglingar av innehållet i olika typer av pedagogiskt riktgivande texter med olika grad av tvång.

Vad är curriculum - vidgat läroplansbegrepp som inkluderar vad, hur, vem och varför?

Begreppet "curriculum" avser innehåll och metoder som underbygger barns lärande och utveckling och svarar på frågan "what to teach?" och "how to teach it?" (OECD, 2012). Curriculum är ett komplext begrepp, speciellt gällande skol- och omsorgsformer för yngre barn, såsom förskolors mål, innehåll och pedagogiska praktiker (ibid). Det engelska begreppet *curriculum* och svenskans *läroplan*, norskans *rammeplan*, danskans *læseplan/læreplan*, finskans *plan för småbarnsfostran* och isländskans *Aðalnámskrá* används som likartade begrepp i projektet. I framställningen skrivs främst den svenska termen läroplan eftersom denna utgör den enskilt mest snarlika motsvarighet som författarens modersmål erbjuder inom curriculumfältet. Läroplansteori är en försvenskning av vad som i anglosaxiskt språkbruk benämns *Curriculum theory* (eller *curriculum studies*). En läroplansteori kan ses som ett försök "att bygga upp en kunskap om hur utbildningsprocessers mål, innehåll och metodik formas i ett visst samhälle och en viss kultur" (Lundgren, 1979, s. 20). "En läroplan utgör samhällets krav på uppfostran och utbildning" (Lundgren, 1979, s. 231). Läroplansteorier kan i sin vidaste mening ses som teorier som på olika sätt belyser tre grundläggande frågor: "Hur formuleras mål för utbildning? Hur utväljs innehåll för utbildning? Hur organiseras innehåll i utbildning?" (Lundgren 1979, s. 231). Läroplansteoretisk kunskap kan betraktas som en kontextuell tankefigur (jfr Säfström, 1998). På så sätt kan läroplansteori följas i relation till utvecklingen av samhället, kulturen och vetenskapliga flöden över tid (Vallberg Roth, 2011b). Utifrån internationella och västerländska utvecklingslinjer hänförs läroplansforskning ofta till en anglosaxisk eller kontinental tradition, eller till nordisk didaktik/läroplansteori (Gundem & Hopmann, 1998). Föreliggande arbete kan, som en läroplans-didaktisk studie, närmast placeras i den sistnämnda, med inriktning på bildning och en analytisk didaktik. Läroplansfrågor kan sägas utgöra en central del av didaktiken. Daniel Sundberg (2007) beskriver några tongivande ansatser inom samtida svensk pedagogisk och didaktisk teoribildning. Han belyser läroplansteori efter den så kallade språkliga vändningen. Med den språkliga och diskursiva vändningen inriktas fokus på språk, makt och meningsskapande i läroplansteoretiska studier. Kritik som riktas mot den diskursiva ansatsen är bland annat att en alltför långt driven textualism riskerar att reducera möjligheten till ökad förståelse för en verklighet utanför språket, den fysiska, materiella och kroppsliga verkligheten (jfr Åsberg, Hultman, & Lee, 2012). Ansatsen i föreliggande arbete kan beskrivas som en kritiskt tolkande textanalys, som söker förståelse för både språkliga och materiella dimensioner.

I skriften "The child and the curriculum" utmanade Dewey (1902/1980) en konventionell definition av curriculumbegreppet med en förskjutning från ämnesinnehållsfokusering till barnets erfarenhet. Bobbit (1918/1972) vidgade begreppet till att gälla allt som barn och unga måste göra för att bli den typ av vuxna som var önskvärd. Ur detta växte en skillnad mellan direkt och indirekt erfarenhet som gällde 'out-of-school curriculum'. Senare innefattades all erfarenhet i skolan – både planerad och oplanerad – i curriculumbegreppet. Steget var därefter inte långt till den dolda, oskrivna, latent läroplanen (Broady, 1995; Jackson, 1968). Goodlad (1979) bejakade en multipel curriculumsyn och ifrågasatte att man skulle kunna erhålla en enda riktig definition av curriculum. Jackson (1996) hävdade att alla curriculumdefinitioner måste betraktas som argument och Popkewitz (1997) menade att det är viktigt att ha en vid definition av curriculumbegreppet, vilket måste sättas in i sitt sociala, historiska och

kontextuella sammanhang. Gundem (1997) poängterade att det finns många infallsvinklar när man vill diskutera läroplansbegrepp och läroplansarbete som didaktisk verksamhet. Tre teoretiska infallsvinklar som utvecklades av Goodlad (1979) ger en utvidgad förståelse av läroplansverkligheten: *läroplanens område*, *läroplanens beslutsnivåer* och *läroplanens framträdandeformer*. Läroplanens område är uppdelat i tre delområden såsom det substantiella, sociopolitiska och tekniskt professionella området. Det substantiella området rör läroplanens innehåll. Sociopolitiskt område belyser läroplanen i sitt samhälleliga sammanhang och de tekniskt professionella frågorna är förbundna med läroplanen i praktiken. I detta projekt betonas det substantiella och sociopolitiska området. Läroplanens beslutsnivåer utgörs av den samhälleliga, institutionella och undervisningsmässiga nivån samt den personliga nivån där barnen/eleverna är i blickfånget. Tyngdpunkten i denna studie ligger på den samhälleliga, statliga nivån. Läroplanernas framträdandeformer (ibid) utgörs av idéernas läroplan, den formella läroplanen, den uppfattade läroplanen (kan tolkas olika på olika nivåer), den verkställda läroplanen (lärarna verkställer genom undervisningen) och den upplevda läroplanen (den läroplan eleverna erfar och upplever). Föreliggande projekt kan främst relateras till idéernas och den formella läroplanen. Så i detta projekt innefattar ett vidgat läroplansbegrepp inte bara en strikt plan eller den officiella undervisningsgång för innehåll, utveckling och lärande som ska vara riktgivande för respektive verksamhet. Det innesluter också tankesätt, principer och föreställningar som kan ligga bakom en läroplanstext. Läroplansteori i vid mening handlar om vad som uppstår som mål, innehåll och arbetsformer i utbildning och vad det är som avgör vilken av all världens kunskapsinnehåll som blir den giltiga.

Styrsystem

De nordiska läroplanerna för förskolor är inbyggda i decentraliserade målstyrningssystem. Detta innebär att utöver läroplanen kan en förskola ha egna policydokument eller arbetsplaner som vidgar, preciserar eller konkretiserar förskolans inriktning eller arbetssätt utan att strida mot läroplanen. Dessa dokument kan ses som ett komplement och kan i den enskilda förskolan fungera parallellt med den nationella läroplanen. "Det som skiljer målstyrning från andra styrtekniker är att man styr mot mål med hjälp av mål, målbeslut och uppföljning av mål (Rombach, 1991, s. 31; se också Bergenfeldt, 2008). Styrning kan i sammanhanget definieras som "aktörers medvetna försök att påverka andra aktörer" (Lundquist 1992, s. 147). I en värld av mångfald och komplexitet behövs, enligt Dahlberg, Moss och Pence (2001), en läroplan som bygger på processer av ifrågasättande dialog, reflektion och meningsskapande snarare än färdigt och förutbestämt innehåll och givna metoder. Det innebär att en statligt reglerad läroplan måste omprövas mot olika lokala läroplaner där deltagarna blir medkonstruktörer i lokala processer.

Ulf P Lundgren (2006) framhäver att i det decentraliserade utbildningssystemet blir kontroll av resultat i den lokala skolpraktiken allt viktigare för att upprätthålla en nationell likvärdighet och standard. Så å ena sidan sker en decentralisering och å andra sidan sker en re-centralisering genom ökad kontroll (jfr Lindensjö & Lundgren, 2000). Den statliga styrningen utövas genom fyra styrsystem: juridiskt (överordnat system med lagar, förordningar och föreskrifter); ekonomiskt (hur det ekonomiska stödet regleras); ideologiskt (dvs. mål, innehåll, verksamhetsformer); samt styrning genom kontroll och bedömningssystem (ibid). I detta projekt poängteras de juridiska och ideologiska samt kontrollerande inslag kopplat till begreppet kvalitet. I sammanhanget kan nämnas att Peder Haug år 2003 publicerade en metautvärdering rörande den svenska förskolan där han diskuterade kvalitetsbegreppet och relationen mellan läroplanens mål och praktiken i förskolan. Han diskuterade kvalitet i förhållande till struktur, process och resultat, vilket kommer att tas upp i detta projekt i kombination med en kritisk reflektion över kvalitetsbegreppet (jfr Biesta 2011; Dahlberg, Moss & Pence, 2002;

Schwandt 2012; Segerholm, 2012) i relation till systematisk dokumentation där registrering kommer i förgrunden (jfr Ferraris, 2012; Steyerl, 2003; Vallberg Roth, 2009, 2010, 2011a, 2011b, 2012, 2013).

Katrin Hjort (2008) hävdar att trenden i Danmark har gått från att ha haft offentliga institutioner, där enbart deras legitimitet i sig och utförandet av arbetet diskuterats bland professionella, till i dag, där institutionerna måste redogöra för effekter och där effekterna villkorar eventuella anslag. Hon sammanfattar trenden från målstyrning till mål- och resultatstyrning enligt följande:

- Från decentraliserade målsättningar till centrala målsättningar som inte tar hänsyn till lokala omständigheter, villkor eller önskemål.
- Från övergripande mål och frihetsgrader (tolkningen av övergripande mål) till specifika mål.
- Från kollektiva mål till individuella mål.
- Från intern utvärdering till extern utvärdering eller externa mål för utvärdering.

Frågor som studeras i detta projekt är hur likheter och skillnader mellan juridiska, ideologiska styrsystem med kontrollerande inslag framträder i riktlinjer för förskolor i Danmark, Finland, Island Norge och Sverige. Vidare studeras frågan om hur kvalitetsbegreppet uttrycks och operationaliseras i styrdokument för förskolor i Norden? Rör det sig om kvalitet som är inriktad på struktur, process och/eller resultat på individ eller verksamhetsnivå (jfr Haug, 2003). Ses lärandet som linjärt och progressivt, eller ses barn, lärare, miljö, material och ”ämneshåll” som ett rörligt relationellt potentialitetsfält i ett pågående lärande och skapande av kunskap (Dahlberg & Bloch, 2006; Elfström, 2012).

Design av läroplaner och innehåll – med fokus på vad (innehåll), hur (metod) och vem (målgrupp)

Starting strongrapporten (OECD, 2012) betonar att läroplaner och standarder för lärande kan säkerställa kvalitet för skiftande förskoleverksamheter, hjälpa personal att vidareutveckla pedagogiska strategier, samt hjälpa föräldrar att göra informerade val och bättre förstå barns utveckling. Enligt rapporten ska föräldrar bemötas som partners. Föräldrars engagemang och lärandemiljö i hemmet har betydelse för barnens välbefinnande, utveckling och lärande. Speciella utmaningar är, enligt rapporten, relaterade till att engagera dysfunktionella familjer och föräldrar från etniska minoriteter (ibid).

Olika länder har skiftande ansatser gällande design av läroplaner. Generellt sett kan läroplans-beskrivningar kategoriseras i ett *outcome*-baserat och akademiskt närmande eller ett *input*-baserat allsidigt närmande (OECD, 2012). Enligt OECD-rapporten tenderar anglosaxiska länder att ha ett *outcome*-baserat och akademiskt närmande, medan nordiska länder snarare specificerar vad som förväntas av personalen i ett *input*-baserat och allsidigt närmande. ”Nordic countries tend to avoid using the term ‘child outcomes’, while Anglo-Saxon countries favour the approach” (OECD, 2012, International Comparison: Curriculum frameworks and content, p 1). Att kombinera dessa två curriculum-modeller kan vara gynnsamt på både kort och lång sikt (jfr Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009).

Läroplanerna designas för att stärka nationernas konkurrenskraft och ekonomiska tillväxt genom ett förtydligande av att barnens kunnande inom ämnesområden som språk, matematik och naturvetenskap systematiskt ska dokumenteras och utvärderas (jfr Bennett, 2010). För att möta det globaliserade samhällets utmaningar formulerar Europeiska Unionen (EU) några nyckelkompetenser som varje medborgare anses behöva (EU, 2007). Dessa nyckelkompetenser kan ses som resultatet av en framväxande multipolär värld, en världsordning med flera kunskaps-, ekonomi- och maktcentra (jfr

Sörlin, 2007). Föreställningen om vad som betyder mest i den globala, multipolära konkurrensen är goda resultat i ett begränsat antal kompetensområden och då speciellt språk (modersmål och andra språk), matematik, naturvetenskap och teknik, samt metakognitivt lärande, social kompetens, kulturell medvetenhet och företagarganda. Frågan är hur global och europeisk policy är transformerad i nordiska styrdokument för förskolor.

Mål- och innehållskonstruktioner tycks glida mellan objektrelaterade (ämne, område, tema) och individrelaterade (nyckelkompetenser) konstruktioner. När de nationella målen transformeras till lokal nivå kan andra influenser spåras genom förekomsten av formulerade kompetensindikatorer och individinriktade bedömningar (Hjort, 2008; Jensen, Broström & Hansen, 2010; Johansson, 2010; Vallberg Roth, 2011b; Østrem 2010). När det gäller de nordiska nationernas läroplaner och innehållskonstruktioner framträder en *likriktning med variation* (Åsén & Vallberg Roth, 2012). Exempelvis finns ”natur och naturvetenskap” i alla läroplanerna, medan ”matematik” inte förekommer i den danska, och ”teknik” specifikt betonas i svensk och norsk läroplan. Vidare föreskrivs språkbedömning på nationell nivå i Danmark och Norge vill säkra att alla barn får erbjudande om språkkartläggning, men detta förekommer inte i Sverige, Finland och Island.

Stig Broström (2012) formulerar en curriculum-ansats som kombinerar didaktiska bildningsideal, influerade av Wolfgang Klafki, med postmoderna ideal, influerade av Karen Barad, Gilles Deleuze, Gunilla Dahlberg och Hillevi Lenz Taguchi. I småbarnsfostran och omsorg har det under de senaste åren, enligt Broström, funnits en tendens att begränsa den pedagogiska praktiken till en skolförberedande verksamhet med en stark betoning på läskunnighet och matematik. Broström menar att det är viktigt att forskare och praktiker inom förskolefältet analyserar och reflekterar över denna tendens och överväger att utveckla en alternativ ansats: ”Kritisk barnehavepedagogik och didaktik”. På grundval av en kritisk teori om samhället, en teori om erkännande (Honneth, 2003), en bildningsorienterad kritisk-konstruktiv didaktik (Klafki, 1997) och barndomsstudier (Dahlberg, Moss & Pence, 2001), presenterar Broström en kritisk barnehavepedagogik och didaktik mellan linjära och rhizomatiska (icke-linjära, processinriktade) ideal.

Frågor som studeras i detta projekt rör nordiska likheter och skillnader dels gällande målstyrningens *objekt*, såsom vilka kunskaper och värden som framhålls i målkonstruktionerna (didaktikens vad-fråga), dels målstyrningens *subjekt* (didaktikens vem-fråga), med koppling till ålder, målgrupp, diversifiering, inkludering och exkludering. Likheter och skillnader i målkonstruktioner rörande barn, föräldrar och lärare fokuseras. Vilka önskvärda subjekt framträder? Vilka subjekt inkluderas och/eller diversifieras (att variation och olikhet skapas och framhålls), eller exkluderas i målkonstruktionerna? Fokuseras ämnesinnehåll och/eller barns skiftande erfarenhet, intressen, bakgrunder och behov? Är det linjära eller rhizomatiska, icke-linjära ideal som framträder i riktlinjerna? När det gäller metoder studeras vilken grad av metodstyrning och metodfrihet som kan utläsas. Vilka skillnader och likheter framträder när det gäller metodanvisningar? Till detta kopplas också teman rörande struktur och organisation av personalmässiga förhållanden.

Den kultursociologiske forskaren Mats Trondman (2011), menar att ”Barnperspektiv avser idéer och föreställningar om barns bästa formulerade av vuxna” (Trondman, 2011, s 68), medan ”Barns perspektiv är barnets rätt till sin version av den egna upplevelsen, bedömningen och viljan” (Trondman, 2011, s 69). Trondman har gjort en professionsstudie i barnperspektiv som han benämner *Snälla fröknar*. Utifrån samtal med ett fyrtiotal barn mellan fyra och sex år kommer han fram till att barn tycker att bra förskollärare ska vara snälla. Att vara snäll kan då innebära omsorgsansvar, empati, interaktiv närvaro, att stödja läroprocesser, tillitsfull ordning, rättvisa och vuxenansvar. Tillsammans

utgör det barnens normativa förväntningar på en snäll fröken, eller med andra ord barns uttryck för kvalitet i förskola. Frågan är om barnens förväntningar representerar målområden som framträder i styrdokument för förskolor i Norden. Föreskrivs exempelvis en organisation med storlek av barngrupper och personalmässiga förhållanden som svarar mot barnens förväntningar om vuxnas interaktiva närvaro och omsorgsansvar?

Lärande eller utbildning – med fokus på varför-frågan?

Vi kan utläsa en tydlig trend som rör sig från omsorg, lek och lärande till lärande och kunnande – samt utvärdering kopplad till livslångt lärande (jfr Vallberg Roth, 2011b). I en studie (Alvestad & Berge, 2009), där norska och svenska förskollärare intervjuades rörande synen på lärande och läroplan, framgår att förskollärarna kan uppfatta ett visst "lärandetryck" i förskolan. Bente Vatne (2012) konstaterar dock i sin studie att en kombination av omsorg, lek och lärande fortfarande utgör förskolans särprägel i Norge. Den holländsk-engelska forskaren Gert Biesta (2011) introducerar termen *lärifiering* som uttryck för en generell trend som manifesteras i individens ansvar för ett livslångt lärande. Med ett *livslångt lärande* och sammanhållet utbildningssystem, tycks det bli ett vidgat spelrum för vuxen-normerat innehåll och vuxen-normerad bedömning. Uppvuxna och äldre generationer normerar de uppväxande och yngre generationernas innehåll och mål med förtätad bedömning inriktad på den enskilda individen. Genom exempelvis EUs nyckelkompetenser blir mål, innehåll och utvärdering mer inriktade på efterföljande och senare skolår och yrkesliv (Åsén & Vallberg Roth, 2012), än på exempelvis lek, omsorg och välbefinnande.

Den demokratiska dimensionen är, enligt Jensen, Broström och Hansen (2010), fortfarande relativt stark i dansk förskola, men för tillfället uttolkad i ett ramverk av test- och kompetensinriktning (exempelvis nyckelkompetenser). Politiska diskussioner om innehållet i förskolans läroplan och hur det ska omsättas i omsorgs- och undervisningsprocesser inramas av en styrning som går ut på att optimera den pedagogiska praktiken i relation till standardiserade mål och resultat. Forskarna efterlyser teoretiska och praktiska närmanden som förenar begreppen omsorg, fostran och utbildning i relation till den globaliserade utmaningen.

Thomas Popkewitz (2008) diskuterar hur idén om inkludering av alla barn och principen om "no child left behind" (som lämnar inget barn utanför) grundar sig i kosmopolitisk filosofi. Denna är inte bara förankrad i teman rörande aktörskap, reflektion, frihet och bemyndigande, utan också i processer av begränsning i form av utsatthet för "children left behind". Kosmopolitiska tankefigurer inrymmer en rad universella värden om det emancipatoriska projektets utveckling och framgång. Popkewitz menar att dessa bygger på komplexa relationer av både inklusion och exklusion, hopp och fruktan. Det hoppfulla är inbäddat i idén om allas möjlighet att lära sig bli en problemlösande, motiverade, självreglerade och nätverkande individ som bidrar till användbar kunskap i den globaliserade konkurrensen. Känslan av fruktan är bunden till alla som inte passar in i normen rörande den "livslångt lärande kosmopoliten". Det är fruktan för att *inte* vara framgångsrik som utgör drivkraften och som leder till standarder, kontroll och sökande efter bäst fungerande praktiker. De som kategoriseras som utsatta barn i riskzon, som inte är motiverade, självreglerade etc. och som är framskrivna som inkluderade barn, representerar också, paradoxalt nog, den olikhet som inte passar in. Så även när idén om olikhet och mångfald styr diskursen riskerar barn med en olikhet som inte passar normen för den "framgångsrike kosmopoliten" att exkluderas.

Biesta (2011) framhåller att vi lever i en tid då mätning av utbildningsresultat har trängt undan frågan om utbildningens syfte. Vad utbildning är till för, utbildningens funktion, är en fråga som Biesta

poängterar att både forskare och pedagoger bör engagera sig i att undersöka. Biesta diskuterar evidensbaserad utbildning mellan vetenskap och demokrati. Han menar att idén med evidensbaserad, eller *evidensinformerad* utbildning (att vetenskaplig evidens som genererats med hjälp av storskaliga randomiserade och kontrollerade studier bör influera våra utbildningsbeslut), leder till fokus på ”vad som fungerar” istället för att rikta intresset på ”vad som är önskvärt”. Biesta menar att problemet med den evidensbaserade utbildningen är ”att den begränsar lärarnas möjligheter att använda sitt professionella omdöme om vad som är pedagogiskt önskvärt i olika situationer” (s. 53). Frågan för lärare är inte främst vad som är mest effektivt, utan snarare vad som är lämpligt för unika barn i specifika sammanhang. Biesta diskuterar också en rådande ansvarighetskultur där valfrihet handlar om konsumentbeteende på en marknad och där målet är att tillfredsställa köparnas behov, vilket inte bör sammanblandas med demokrati (jfr Dahler-Larsen, 1998). ”Konsumenterna kan välja från en fast meny. Men demokrati existerar bara när medborgarna från början är involverade i besluten om vad som står på menyn” (Biesta, 2011, s. 106). Frågan som väcks är hur barns och föräldrars involvering framträder i de nordiska läroplanerna och styrdokumenten?

Biesta (2011) poängterar vidare att *lärande* i grunden är en individualistisk term som åsyftar det människor gör som individer, vilket står i kontrast till begreppet ”*utbildning* som alltid anger en relation: någon utbildar någon annan och personen som utbildar har en viss känsla för syftet med sina aktiviteter” (s. 27). När det gäller den didaktiska varför-frågan och funktionen med utbildning tar Biesta upp tre begrepp: *kvalificering*, *socialisering* och *subjektifiering*. Att kvalificera handlar om att utrusta individer med kunskaper som krävs för medborgarskap, kulturellt liv och arbetsliv. Genom en socialiserande funktion (en överföring av normer och värden), införlivar utbildningen individen i en social ordning. Individen infogas i existerande sätt att göra och vara. Den subjektifierande funktionen är inriktad på individens frihet, egen röst och unikhet (som oersättlig). Processen kan förstås som motsatsen till socialisering och handlar om ett sätt att vara som antyder ett oberoende av sociala ordningar. Socialisation handlar om hur vi är en del av en större och övergripande ordning medan unikhet uttrycker hur vi skiljer oss från dessa ordningar. Subjektifiering avser hur individen inleder en handling, en begynnelse, men också är föremål för dess konsekvenser och hur andra tar emot och bedömer våra begynnelse och handlingar. Biesta menar att utbildning bör medverka till subjektifieringsprocesser som gör det möjligt för den utbildade att bli mer oberoende i tanke och handling. De tre funktionerna är sammansatta. När vi exempelvis ägnar oss åt kvalificering påverkas alltid socialisering och den subjektifierande funktionen. I föreliggande arbete analyseras målkonstruktioner, kvalitet och varför-frågan i ljuset av Biestas tre funktioner. Hur uttrycks och operationaliseras kvalitetsbegreppet – betonas kvalificering, socialisering och/eller subjektifiering? Är det standarder för barnets lärande och brukarnas tillfredsställelse som poängteras eller är det utbildning och omsorg, inkluderat relationer mellan lärare, innehåll, barn och föräldrar, som betonas i läroplaner och styrsystem?

Undersökningens urval, metod och genomförande

Metodologiskt kan sättet som jag genomför undersökningen beskrivas som abduktivt. Analys och tolkning sker då i växelverkan mellan teoriladdad empiri och empiriladdad teori. Under forskningsprocessen sker en alternering mellan teori och empiri, varvid båda successivt omtolkas i skenet av varandra (Alvesson & Skoldberg, 2008). Data består av text i styrdokument.

Underlag

Underlaget utgörs av relevanta politiska, nationella styrdokument såsom lagar och läroplaner för förskolans innehåll och uppdrag, samt vägledande riktlinjer och stödmaterial. En tydlig uppdelning görs mellan styrdokument som är bindande och dokument som bara är vägledande. I studien ingår

riktlinjer från Danmark, Finland, Island, Norge och Sverige (se bilaga).¹ Urvalet av styrdokument har delvis skett i dialog med en nordisk referensgrupp (se s 2), delvis med medlemmar i det nordiska nätverket för ECEC (Early Childhood Education and Care)². Utöver lagar och läroplaner analyseras några exempel på övrigt vägledande material. I de fall referensgrupp och ECEC-nätverk föreslagit fler än två riktlinjer har jag valt två vägledande material som kan tolkas sprida ljus över utmärkande drag för respektive nations riktlinjer, med andra ord exempel på nordisk variation. Tidsramen och projektiden på ca ett halvt år gör att inte fler riktlinjer än vad som anges i bilagan har inkluderats.

Dessutom kommer gränsöverskridande verktyg såsom internationella jämförelser, exempelvis Starting Strong (OECD), Förenta nationernas (FN:s) barnkonvention och EUs nyckelkompetenser, till viss del vara invävda i analysen. Frågan är hur global och europeisk policy transformeras och kan spåras i nordiska styrdokument för förskolor.

Analysdesign

Analys och ansats kan beskrivas i termer av kritisk textanalys i en utvidgad hermeneutisk ansats (jfr Alvesson & Skoldberg, 2008; Silverman, 2011). Analys och tolkning sker, som nämnts, i växelverkan mellan teori och empiri, en abduktiv analysprocess. Jag närmar mig studieobjektet genom att kritiskt problematisera, ställa frågor och belysa formuleringar, spänningar och spår. Både det som uttrycks explicit och det som exkluderas är intressant (se exempelvis avsnitt om inkluderade, diversifierade och exkluderade subjekt). Den komparativa analysen kommer att spåra “invariant and variant relationships between studied phenomena in different countries” (Backström-Widjeskog & Hansén, 2002, s. 68). Kritisk textanalys – *intertextuell analys* – genomförs genom komparativ belysning av texter och deras samspel på olika nivåer med fokus på statlig och nordisk nivå, med transnationella influenser. Med intertextualitet avses att texter formas med utgångspunkt i andra texter och formuleringar. “A dense network of crossreferencing, and shared textual formats, can create a powerful version of social reality” (Atkinson & Coffey, 2011, p. 90).

Det insamlade materialet bearbetas och analyseras utifrån formulerade frågeställningar och den teori-/analysram som finns beskriven under rubriken *Teoretiska och analytiska resurser*. Analysen pendlar mellan hel och del, mellan empirinära, öppen läsning-kodning och teorinära kategorisering. Bearbetning och analys kan beskrivas ske i en flytande process av steg och kluster delvis överlappande/integrerat. Konkret läser jag först igenom, bearbetar och kodar materialet. I detta skede söker jag efter framträdande spår i form av ord (ordfrekvensanalyser, se översikter 2.1–2.5, 3.1–3.5 och 4.1–4.5), formuleringar och innehåll. Jag kategoriserar innehållet efter forskningsfrågor som utfaller i olika teman.

Centrala teman och analysstruktur

Analysen behandlar frågor och teman i relation till nationella lagar, läroplaner och vägledande riktlinjer. Därmed studeras vad styrdokumentet säger om förskolors mål, innehåll och värderingar och hur begreppet kvalitet uttrycks och operationaliseras. Vilken syn på lärande, kunskap och syn på barn och barndom som kan spåras i materialet. Perspektiv på mångfald och integration, hur innehållet är anpassat till olika ålders- och målgrupper, och grad av styrning/metodfrihet, tas upp. Temat för

¹ Riktlinjer för självstyrande områden som Färöarna (tillhör formellt kungariket Danmark), Grönland (tillhör formellt kungariket Danmark) och Åland (en del av republiken Finland, med egen lagstiftande församling), ingår inte i studien, som är ett uppdrag av Kunnskapsdepartementet i Norge.

² Members of the Nordic ECEC-Network (Nordic ministries); Karen Boldt, Head of ECEC unit, Denmark, Tarja Kahiluoto, Special Government Advisor, Finland, Sigrídur Lára Ásbergisdóttir, Head of Division & Björk Óttarsdóttir, Adviser, Iceland, Tove Mogstad Slinde, Adviser, Norway and Christer Tofténus Senior Adviser, Sweden.

organisation och personal kommer också att belysas. Dessa teman struktureras i ett analytiskt didaktiskt närmande, enligt följande:

Analys av skillnader och likheter i målstyrningens objekt, subjekt och akt

- målstyrningens *objekt*, såsom vilka kunskaper och värden som framhålls i målkonstruktionerna (didaktikens vad-fråga). Vilka målområden framträder? Är mål- och innehållskonstruktionerna objekt- och/eller kompetens- och individinriktade? Är målen konstruerade som öppna mål att sträva mot eller preciserade mål att uppnå?
- målstyrningens *subjekt* (didaktikens vem-fråga), med koppling till målgrupp, inkluderat ålder, kön, modersmål och funktionshinder. Målkonstruktioner gällande barn, föräldrar och lärare analyseras. Vilka subjekt inkluderas och/eller diversifieras, eller exkluderas i målkonstruktionerna? Vilka önskvärda subjekt framträder? Exempelvis individualiserade och/eller normaliserade subjekt? Subjekt med rättigheter, inflytande och/eller ansvar? *Lärfierade* subjekt, omsorgsinriktade subjekt, och/eller subjekt med öppen potential? Centrerade eller de-centrerade subjekt?
- målstyrningens *akt* som rör form/metod (didaktikens hur-fråga), beskrivningar och anvisningar gällande arbetsformer, metoder, insatser samt organisatoriska och personalmässiga förhållanden.

Analys av styrsystem och kvalitet

- Hur framträder likheter och skillnader mellan juridiska, ideologiska styrsystem (med/utan kontrollerande/utvärderande inslag) och hur uttrycks och operationaliseras kvalitetsbegreppet i styrdokument för förskolor i Norge, Danmark, Finland Island och Sverige? Är kvalitet i styrdokumenten inriktade på struktur, process och/eller resultat på individ- eller verksamhetsnivå? Fokuseras ämnesinnehåll och/eller barns skiftande erfarenhet, intressen, bakgrunder och behov? Är det linjära eller rhizomatiska, icke-linjära ideal som framträder i riktlinjerna? Vilka teoretiska utgångspunkter och strömningar framträder i läroplaner och styrdokument? Vilka teoretiska utgångspunkter kan identifieras i kvalitetsbegrepp och olika föreskrivna dokumentations- och utvärderingsformer? Hur framträder kvalitet i förhållande till relationella fält och systematisk dokumentation där registrering kommer i förgrunden?

På ett övergripande plan leder den didaktiska varför-frågan till en vidare samhällsförankring

- Vilka *funktioner* framträder? Hur uttrycks och operationaliseras kvalitetsbegreppet – betonas kvalificering, socialisering och/eller subjektifiering? Hur kan målstyrning och kvalitet förstås i ett samhälls-, utbildnings- och barndomsperspektiv? Vilken lärandesyn, kunskapssyn och syn på barn och barndom kan spåras i materialet?

Samlande beteckningar, signalord och redovisad analys i kapitlen

Analysen visar att institutionerna för barn mellan 0/1 och 5/6 år har olika beteckningar i Norden: Dagtillbud i Danmark, Barndagvård i Finland, Lekskola på Island, Barnehage i Norge och Förskola i Sverige. Projektets titel är: *Nordisk komparativ analys av riktlinjer för kvalitet och innehåll i förskola*, och för att förenkla och inte skriva alla de nordiska beteckningarna använder jag ibland termen *förskola* när jag behöver en generell term.³ Nordiska riktlinjer är en samlande term för alla styrdokument som analyserats, både bindande och vägledande material. *Norden* består av de nordiska länderna Danmark Finland, Island Norge och Sverige samt de *självstyrande områdena* Färöarna, Grönland och Åland. I denna rapport, som är ett uppdrag, ingår inte de självstyrande områdena.

³ Analysen visar generellt en inriktning mot mer lärande än omsorg, vilket kan legitimera valet av termen förskola som generell beteckning.

Innehåll avser konstruktionen av målområden och organiseringen av innehåll och teman eller ämnesinriktningar som framträder i riktlinjernas innehållsförteckningar och mål- och innehållskonstruktioner.

Kvalitet är ett mångtydigt och kontextuellt begrepp som är svårt att fånga i en klar och entydig definition. Kvalitet kan avse värdet av egenskaper hos objekt, subjekt eller handlingar/aktiviteter. I rapporten har analysen inriktats på hur kvalitet operationaliseras i styrdokumentet utifrån en indelning i struktur, process och resultat. Kvalitet är sammanvävt med olika delar i rapportens sammanfattande diskussion.

Orden som valts i frekvensanalysen är ord som är relaterade till frågorna och som kan kopplas till *EduCare* (Education och Care). Dessa ord kallar jag för signalord⁴. Ordfrekvensanalysen är inte så exakt som den kan ge intryck av att vara. Exempelvis är antal ord relaterat till antal sidor och omfattningen på dokumenten (fler ord får ju plats på fler sidor). Vidare kommer exempelvis ord som råkat bli felstavade inte med och översättning av ord kan vara oprecisa när ord på olika språk kanske inte riktigt motsvarar varandra, med mera. Ordfrekvensanalysen kan därmed ses mer som en indikation på en riktning än som en exakt spegling.

Analys av objekt, subjekt och akt samt ordfrekvens redovisas med likartad rubrikstruktur i varje kapitel (något annorlunda i kapitel 4 om vägledande råd och stödmaterial), enligt följande:

- Inledning för respektive nordiskt styrdokument
- Ordfrekvensanalys
- Övergripande syfte och grundläggande värden
- Kvalitet, inflytande och ansvar
- Mål och innehållskonstruktion
- Modersmål och barn i behov av särskilt stöd
- Kön och ålder
- Samarbete med föräldrar
- Målstyrningens subjekt
 - *Barn som inkluderade, diversifierade och/eller exkluderade subjekt*
 - *Föräldrar som inkluderade, diversifierade och/eller exkluderade subjekt*
 - *Lärare som inkluderade, diversifierade och/eller exkluderade subjekt*
- Metodanvisningar
- Strukturellt inriktad reglering: Organisatorisk, lokal och personalmässig reglering
- Komparativ analys

I ovanstående struktur är avsnitten med målstyrningens subjekt baserade i föregående och efterkommande avsnitt i respektive nordiskt styrdokument. Analysen om målstyrningens objekt ligger i ljuset av detta på en något mer aggregerad nivå.

Det finns trådar av den mer övergripande analysen av styrsystem, funktioner och kvalitet i varje kapitel, men analysen i ett samhälls-, utbildnings- och barndomsperspektiv presenteras mer koncentrerat i det avslutande diskussionskapitlet.

⁴ Signalord: Lära, utveckling, kun/na/skap, lek/a, omsorg, vård, trygg, fostra, undervisning, bildning/utbildning, frihet, solidaritet, välbefinnande, kristen, icke-konfessionell, demokrati, jämlikhet, jämställdhet, frihet, solidaritet, ansvar, inflytande, planering, utvärdering, dokument, kvalitet, metod, särskil/behov, funktionshinder, modersmål, språk, ålder, kön, flicka, pojke, kvinna, man, barn, föräldrar, familj, vårdnadshavare, personal, lärare, förskollärare, pedagog, ledare och chef.

2 Nordiska lagar

I detta kapitel redovisas analysen av de nordiska lagarna för förskola. Först presenteras analysen för respektive nation, därefter följer en komparativ analys.

Dansk *Dagtilbudlov*

Danmark har en särskild lag för dagtilbud (erbjuden barnomsorg), inkluderat verksamhet för 0-5-åringar (fra de er fyldt 26 uger og indtil skolestart, se bekendtgørelse for dag-, fritids- og klubtilbud). Lagen inkluderar sammantaget verksamhet för både dag-, fritids- och klubberbjudande. Dagtilbudloven är senast ändrad 2012-12-18.

Ordfrekvensanalys för dansk Dagtilbudlov

I dansk *Dagtilbudlov* betonas språket (danska) och föräldrar väldigt mycket. Vård som dagvård, kopplat till familjedaghem är också framhävt. Lagen är relativt lär- och utvecklingsinriktad. Utvärdering är oftare förekommande än planering. Kommunstyrelsen har, enligt lagen, ansvaret för att det genomförs en språkvärdering för tre-åringar i dagtilbuden om det finns språkliga, beteendemässiga eller andra faktorer som tyder på att barnet kan vara i behov av språkstimulans (se översikt 2.1).

Kvalitet, ansvar och inflytande

Ansvar är mer betonat än inflytande i lagen. Kvalitet nämns enbart i anslutning till att förskolor och kommuner ska söka inspiration och vägledning gällande utvärdering och kvalitetsutveckling hos den centrala utvärderings- och rådgivningsfunktionen. Anspråk på kvalitet kan ändå anses vara närvarande i meningen att det rör sig om målstyrning där styrdokumentet i sig utgör ramar för kvaliteten.

Övergripande syfte och grundläggande värden

Syftet med den danska dagtilbudloven är:

- 1) att främja barns och ungdomars välbefinnande, utveckling och lärande genom dag-, fritids- och club-verksamhet och andra socio-pedagogiska fritidserbjudande
- 2) ge familjen flexibilitet och valmöjlighet mellan olika typer av verksamheter och bidrag, så familjen så mycket som möjligt kan organisera arbete och familjeliv efter familjens behov och önskemål,
- 3) förebyggande av negativa sociala arv och utanförskap, de pedagogiska verksamheterna är en integrerad del av både de totala kommunala allmänna tjänsterna till barn och ungdomar och de förebyggande och stödjande åtgärderna som riktar sig till barn och ungdomar i behov av särskilda insatser, däribland barn och ungdomar med nedsatt psykisk och fysisk funktion samt
- 4) säkerställa sammanhang och kontinuitet i servicetjänsterna och göra övergångar mellan verksamheterna sammanhängande och åldersanpassat utmanande för barnen.

I kapitel 2 regleras de övergripande målen för dagtilbuden i fem punkter som inkluderar miljö, samarbete med föräldrar, lek och pedagogiska aktiviteter, barns delaktighet och förståelse för demokrati och samarbete i övergången till skola.

§ 7 Barn i dagtilbud måste ha en fysisk, psykisk och estetiska miljö som främjar deras välfärd, hälsa, utveckling och lärande.

Punkt. 2 Dagtilbud ska i samarbete med föräldrarna ge barnen omsorg och stödja varje barns

allsidiga utveckling och självkänsla och hjälpa barn att få en bra och trygg barndom.

Punkt. 3. Dagtilbud ska främja barns lärande och utveckling av kompetenser genom upplevelser, lek och pedagogiska aktiviteter som anordnas för att ge barn möjlighet till fördjupning, utforskning och erfarenhet.

Punkt. 4. Dagtilbud ska ge barnen medbestämmande, medansvar och förståelse för demokrati. Dagtilbud ska som led i detta bidra till att utveckla barns självständighet, förmåga att engagera sig i gemenskap och integration i det danska samhället.

Punkt. 5. Dagtilbud ska i samarbete med föräldrar säkerställa en smidig övergång till skolan genom att utveckla och stödja grundläggande färdigheter och lust att lära. Dagtilbud ska i samarbete med skolor skapa en sammanhängande övergång till skola och fritidstillbud.

Dessa mer värdemässigt orienterade punkter kan relateras till regleringen av innehållsliga mål.

Innehållskonstruktion

Dansk *Dagtilbudslov* reglerar innehållsliga mål för barnens lärande efter sex teman:

- 1) Allsidig personlig utveckling.
- 2) Social kompetens
- 3) Språklig utveckling
- 4) Kropp och rörelse
- 5) Naturen och naturfenomen
- 6) Kulturelle uttrycksformer och värden

Innehållskonstruktionen i lagen kan tolkas växla mellan objekt- och individinriktning. Exempel på individinriktad konstruktion är social kompetens och exempel på objektrinriktad konstruktion är Naturen och naturfenomen. Lagen reglerar att varje dagtilbud ska utforma en pedagogisk läroplan. Målen är, enligt min tolkning, konstruerade som mål som kan transformeras till både mål att sträva mot och mål att uppnå på lokal nivå. Intressant att inte matematik inkluderas och explicit regleras i Dagtilbudslovens tematiska innehållskonstruktion. I en vägledande text ”Bekendtgørelsen om temaer og mål” framgår dock att barn ska få stöd i att utveckla sin vetgirighet och sitt intresse för tecken, symboler och den skriftspråkliga världen, inklusive bokstäver och siffror. Här framgår vidare att naturfenomen också inkluderar teknik. Närmare analys av läroplanen redovisas i nästföljande kapitel.

Modersmål och barn med behov av särskilt stöd

Modersmål är inte specifikt framlyft i den danska dagtilbudsloven. En språkbedömning genomförs dock av barn i åldern runt tre år som går i dagtilbud om det finns språkliga, beteendemässiga eller andra förhållanden som indikerar att barnet har behov av språkstimulering. Samtidigt genomförs en språkbedömning av alla barn, i åldern omkring tre år, som inte är inskrivna i dagtilbud. Språkstimulering ges till barn som utifrån språkbedömningen visar sig ha behov av språkstimulerande aktiviteter. Omfattningen av språkstimuleringen ska på bakgrund av språkbedömningen fastställas utifrån varje barns enskilda behov. Barnets föräldrar är skyldiga att ta emot stimulans till sina barn om den sakkunniga bedömningen visar att det är nödvändigt. Enligt lagen ska tvåspråkiga barn, som enligt språkbedömningen anses ha behov, få språkstimulering i 15 timmar per vecka. Stödet med 15 timmar i veckan ges också till tvåspråkiga barn som inte deltar i dagtilbud och som utifrån språkbedömning är i behov av språkstimulerande aktiviteter. När minst en av föräldrarna, som har rätt till dagtilbudsplats,

inte har arbete, ska kommunen istället ge språkstimulering i form av en plats på 30 timmar i veckan i ett dagtilbud för tvåspråkiga barn, som utifrån språkbedömningen har behov av språkstimulerande aktiviteter. Lagen kan tolkas vara tvingande för föräldrar att acceptera erbjudandet om språkstimulering (se bekendtgørelse for dag-, fritids- og klubtilbud 137865).

Lagen betonar vidare barn med behov av särskilt stöd och förebyggande av negativt socialt arv och exklusion:

3) forebygge negativ social arv og eksklusion, ved at de pædagogiske tilbud er en integreret del af både kommunens samlede generelle tilbud til børn og unge og af den forebyggende og støttende indsats over for børn og unge med behov for en særlig indsats, herunder børn og unge med nedsat psykisk og fysisk funktionsevne (kap 1 § 1)

Det skal fremgå af den pædagogiske læreplan, hvilke relevante pædagogiske metoder, aktiviteter og eventuelle mål, der opstilles og iværksættes for børn med særlige behov. (kap 2 § 8, stykke 4)

Det är barn *med* särskilda behov som betonas. Noteras att det inte rör sig om barn *i* behov av särskilt stöd.

Kön och ålder

Vid utformningen av den pedagogiska läroplanen ska hänsyn tas till barngruppens sammansättning och förutsättningar. Kön, flicka/pojke, kvinna/man eller jämställdhet nämns inte explicit i lagen. I ”Vejledning om dagtilbud, fritidshjem og klubtilbud” (2009), nämns emellertid kön i förhållande till lokala riktlinjer för inskrivning i dagtilbud och i relation till barngruppens sammansättning:

Retningslinjerne fastsættes ud fra lokale forhold og kan inden for rammerne af pasningsgarantien tage hensyn til eksempelvis sammensætning av barngrupp, Sammensætning af børnegrupperne med hensyn til alder, køn og etnicitet (s 122)

Ålder är betonad i dagtilbudsloven. Som kategori förekommer ålder dels i förhållande till uppdelning av pedagogiska läroplaner för två grupper, 0-2 år och 3-skolålder, dels i förhållande till en föreskriven barnmiljö och till språkbedömning för treåringar. Vidare förekommer ålder i förhållande till lokaler och gruppssammansättning.

Samarbete med och inflytande för föräldrar

Dagtilbuden ska i samarbete med föräldrarna ge barnen omsorg och stödja varje barns totala utveckling och självkänsla och hjälpa barn att få en bra och trygg barndom. Ett övergripande syfte med lagen är att ge familjen flexibilitet och valmöjlighet mellan olika typer av verksamheter och bidrag, så familjen så mycket som möjligt kan organisera arbete och familjeliv efter familjens behov och önskemål

I lagen finns ett långt avsnitt om föräldrastyrelser⁵. Föräldrar med barn i en kommunal och fristående dagtilbud ska kunna inrätta en föräldrastyrelse med en majoritet av valda föräldrar. Anställda i dagtilbuden måste vara representerade i föräldrastyrelsen. Kommunen kan besluta att de anställdas representanter i föräldrastyrelsen i kommunala förskolor ska ha rätt att rösta. Ledaren för dagtilbuden ska involvera föräldrastyrelsen i utarbetandet, utvärderingen och uppföljning av läroplanen. Föräldrastyrelsen fastställer principer för daginstitutionens arbete och för användning av budgetramar för daginstitutionen, i förhållande till de mål och ramar som kommunstyrelsen har fastställt.

⁵ Se också avsnitt om föräldrastyrelser i ”Vejledning om dagtilbud, fritidshjem og klubtilbud 2009”

Målstyrningens subjekt

I detta avsnitt analyseras barn, föräldrar och lärare som inkluderade, diversifierade eller exkluderade subjekt.

Barn som inkluderade, diversifierade eller exkluderade subjekt

Barn som inkluderade subjekt får stöd genom att "Alle børn indtil skolestart har adgang til at blive optaget i et dagtilbud" (8 kap § 23). I dansk Dagtilbudslov framträder även diversifierade barnsubjekt med olika ålder (t.ex. 0-2 år och 3 år), där treåringarna är speciellt fokuserade. Vidare exempel på diversifierade subjekt är barn med behov av särskilt stöd och tvåspråkiga barn. I anslutning till barn med behov av särskilt stöd betonas förebyggande av negativt socialt arv och exklusion. Erbjudande om varm och sund mat under dagen inkluderar i grunden alla barn, men kan väljas bort av föräldrar (jfr Dagtilbudslovens § 16). Subjekt som kan tolkas vara exkluderade i lagen är barn med kön och barn i behov av stöd av annat modersmål än danska. Barn framträder som språk(dansk)-lärifierade och delvis omsorgsinriktade subjekt. Hänsyn till barns upplevelser av miljön föreskrivs och barn ska ses som värdefulla deltagare.

Föräldrar som inkluderade, diversifierade och exkluderade subjekt

Föräldrastyrelsen med en majoritet av föräldrar (ej vårdnadshavare) är inkluderade subjekt gällande utarbetandet och utvärderingen av dagtilbudens pedagogiska läroplan. Föräldrar med lagligt uppehåll i detta land har rätt till förmåner enligt denna lag. Föräldrar till tvåspråkiga barn och till treåriga barn i behov av språkstimulering är extra reglerade och kontrollerade. Dessa föräldrar kan tolkas som diversifierade subjekt. Vidare kan föräldrar som anordnar lunch och middag tolkas som diversifierade. Föräldrar utan lagligt uppehållstillstånd i Danmark kan tolkas vara exkluderade subjekt i den danska lagen.

Lärare som inkluderade, diversifierade och exkluderade subjekt

Föräldrar är betydligt mer framträdande än pedagoger. Personal nämns men lärare/pedagoger förekommer inte och kan därmed tolkas vara exkluderade subjekt i lagen. Personalen framträder som diversifierade subjekt i meningen att det kan röra sig om personal eller kökspersonal. Personal berörs i anslutning till föräldrastyrelser.

Metodanvisningar

I lagen betonas att det i de pedagogiska läroplanerna för varje dagtilbud ska framgå vilka metoder som används och hur läroplanen utvärderas, men ingen nationell reglering av specifika metoder framträder, förutom språkvärdering för tre-åringar. Det ska också framgå av den pedagogiska läroplanen hur man arbetar med en god barnmiljö. Barnmiljön ska värderas i ett barnperspektiv och barns upplevelser av barnmiljön ska inkluderas med hänsyn tagen till barnens ålder och mognad (se vidare under strukturellt inriktad reglering). Det ska vidare utarbetas en skriftlig pedagogisk läroplan för barn i åldersgruppen 0-2 år och en för barn i åldersgruppen 3 år till barnet börjar skolan. Det här åldersuppdelade läroplansarbetet regleras inte i de övriga nordiska, nationella styrdokument, där målen kan känneteckna en inriktning mot de äldre förskolebarnen. Samtidigt som det i den danska dagtilbudsloven framträder en ålders-diversifiering, så kan de allra yngsta också uppfattas bli betonade.

Strukturellt inriktad reglering: Organisatorisk, lokal och personalmässig reglering

Dagtilbud regleras både som kommunal och fristående verksamhet i den danska lagen. I kommunerna styr kommunstyrelsen i samverkan med föräldra- och institutionsstyrelser. Det är främst kommunstyrelsens och föräldrastyrelsens ansvar och arbete som regleras i den danska lagen. Ledarens ansvar behandlas också i flera punkter, gällande ansvar för arbetet med läroplanen och utvärderingen av den minst vartannat år, ansvar för val av metoder, aktiviteter och en god barnmiljö. Ledaren har vidare ansvar för att arbetet med att uppfylla målen i enlighet med reglerade teman och hur dagtilbudet följer upp resultaten. Reglering av lunch och av föräldrar anordnad lunch och middag upptar två omfattande avsnitt⁶.

När det gäller barnmiljön ska det också framgå av läroplanen, hur man arbetar med en god miljö för barn som en integrerad del av det pedagogiska arbetet. Daginstitutionerna ska alltså bedöma den fysiska, psykiska och estetiska miljön i ett barnperspektiv och barns upplevelser av miljön måste involveras med hänsyn tagen till barnens ålder och mognad. Vidare säger lagen att barnmiljön, i anknytning till utvärdering av den pedagogiska läroplanen, ska dokumenteras minst vartannat år om huruvida barnmiljön bidrar till att uppfylla uppställda mål inom de teman som nämnts ovan.

Den danska lagen tar upp styrning och ledning, miljö, samt anställning i förhållande till att föräldrastyrelsen har rätt att rekommendera personal och ledare vid anställning i daginstitutioner. Men lagen reglerar inte personalens kompetens och utbildning, personaltäthet, barngruppernas storlek och sammansättning, samt lokaler och material, även om det kan tolkas ingå i miljöbegreppet. Närliggande lagar reglerar specifika förhållanden i dagtilbud, som exempelvis fria golvytor.

Övergripande funktion – dansk lag

Sammantaget kan den danska lagen tolkas vara mer inriktad på socialisering (grundläggande värden) och kvalificering (språk och sex teman) än på subjektivering. Subjektivering kan exemplifieras med skrivningar om barnmiljö och hänsyn till barns upplevelser av miljön.

⁶ Se också avsnitt om mat och måltider i "Vejledning om dagtilbud, fritidshjem og klubtilbud 2009"

Översikt 2.1: Frekvens av signalord i dansk lag för dagtilbud 2013

Danmark: Dagtilbudsloven (2012)

Lær/ing	Udvikling	Kunne/Viden	Leg	Omsorg/Pleje	Tryk	Opdragelse
26/6	11	2/2	2	1/40	1	0

Undervisning (i anslutning till skola och Center för undervisningsmiljö) Dannelse/Uddannelse

5 0/0

Velbefindende	Kristen	Demokrati	Frihed/Solidaritet
0	0	3	0 (1frihedsberøvelse)/0

Plan/lægge	Evaluer	Dokument	Ansvar /Indflydelse/Medbestemmelse
20 (læro)/0	15	5	24/5/2(Forældrebestyrelse, større barn)

Kvalite	Metod	Særlig behov	Alder
1	3	17/14	42

Morsmål/Sprog	Køn	Dreng/Pige	Mand/ Kvinde /Ligestilling
0/58	0	0/0	0/0/0

Forældre/Famil/Vogtere	Personal/Lærere/ Pædagog	Leder/Chef	Børn
mer än 100/5/0	12/0/0	12/24	men än 100

Finsk Barndagvårdslag

Finsk lag om barndagvård inkluderar verksamhet för 0/1-5/6-åringar, med flexibel start (exakt ålder, om det är från barnet är ett år eller tidigare, anges inte). Lagen upprättades först år 1973 och är senast uppdaterad år 2013 (19.1.1973/36, senast uppdaterad: FörfS 160/2013). En ny lag om småbarnsfostran och omsorg håller för närvarande på att utarbetas. En arbetsgrupp har tillsatts 2012-12-07 för att förbereda en proposition 2014-02-28.

Av barndagvård kan sådana barn komma i åtnjutande, som ännu inte nått läropliktsåldern. Om särskilda omständigheter och vård inte ordnats på annat sätt, så kan även äldre barn komma i åtnjutande. Barndagvården ska såvitt möjligt ordnas så att den erbjuder en för barnets vård och fostran lämplig vårdplats och fortgående vård under den tid av dygnet då sådan vård behövs (2 §, 25.3.1983/304).

Ordfrekvensanalys för finsk Lag om barndagvård

I finsk *Lag om barndagvård* framträder en starkare inriktning på vård, fostran och lek, än på lärande, utveckling och kunnande. Ansvar är mer betonat än inflytande, som inte nämns alls. Vidare förekommer planera och utvärdering med samma frekvens i barndagvårdslagen. Vård betonas samtidigt som också förskoleundervisning framträder (se översikt 2.2).

Syfte och grundläggande värden

Syftet med barndagvården är att den ska stödja dagvårdsbarnens hem i deras uppgift att fostra barnen samt tillsammans med hemmen främja en balanserad utveckling av barnets personlighet. Dagvården ska erbjuda barnet fortgående, trygga och varma människorelationer, en verksamhet som på ett mångsidigt sätt stöder barnets utveckling samt en med tanke på barnets utgångssituation gynnsam uppväxtmiljö (2 a § (25.3.1983/304). Främjande av barnets utveckling bör enligt lagen också vara inriktad på gemensamt ansvar, fred och värnande av livsmiljön:

Vid främjandet av barnets utveckling bör dagvården stöda barnets uppväxt när det gäller gemensamt ansvar, fred och värnande om livsmiljön. (2 a § (25.3.1983/304)

Så fred och värnande av livsmiljön nämns i Barndagvårdslagen, men inte jämlikhet eller demokrati.

Kvalitet och/eller inspektion

Kvalitet nämns inte men däremot betonas inspektion som ska protokollföras. Tillstånds- och tillsynsverket för social- och hälsovården får inspektera kommuners verksamhetsenheter och lokaler. Inspektionen (extern utvärdering) kan främst tolkas vara inriktad på struktur (lokaler) och resultat. Huvudansvaret för att övervaka kvaliteten i barndagvård ligger på kommunal nivå. Om det uppstår problem är det regionala förvaltningsverk som är ansvariga för att övervaka tillhandahållandet av barnomsorg i sina respektive regioner. De kan undersöka om de tjänster som tillhandahålls av lokala myndigheter eller privata tjänsteleverantörer följer lagverket.

Innehållskonstruktion

I finsk *Lag om barndagvård* finns inga tydligt reglerade innehållsliga områden. Men spår av innehållskonstruktion i lagen är inriktade på barnets fysiska, sociala och emotionella utveckling samt estetiska, intellektuella, etiska och religiösa fostran. Innehållskonstruktionen kan tolkas vara relativt individinriktad:

I enlighet med barnets ålder och individuella behov skall dagvården, med beaktande av det allmänna kulturarvet, främja barnets fysiska, sociala och emotionella utveckling samt stöda barnets estetiska, intellektuella, etiska och religiösa fostran. Då den religiösa fostran stöds skall barnets föräldrars eller förmyndares övertygelse respekteras.

Konstruktionen i lagen kan i förhållande till läroplanen tolkas växla mellan individ- och objektrinriktning (se nedan). Det är svårt att utläsa huruvida målen är mål att sträva mot eller mål att uppnå.

Läroplan för småbarnsfostran

I den vägledande läroplanen för småbarnsfostran konstrueras innehållet i sex inriktningar enligt följande:

Småbarnsfostrans centrala innehåll bygger på den helhet som inriktningarna nedan bildar:

- matematisk inriktning
- naturvetenskaplig inriktning
- historisk-samhällelig inriktning
- estetisk inriktning
- etisk inriktning
- religions- och åskådningsanknuten inriktning. (Stakes, 2005, s 31)

Språket är ett medel för kommunikation och växelverkan inom alla inriktningar. (Stakes, 2005, s 32)

Närmare analys av läroplanen redovisas i nästföljande kapitel.

Modersmål och barn i behov av särskilt stöd

Modersmål ska, enligt lagen, erbjudas för finska, samiska eller svenska. Finska kommuner ska dessutom se till att nordiska medborgare vid behov har möjlighet att använda sitt eget språk, finska, danska, isländska, norska eller svenska i kontakt med barndagvården. I ”Förordning om barndagvård” framhålls även stöd för romers och olika invandrargrupperns egna språk och kultur.⁷

Kommun skall dessutom sörja för att dagvård står till buds på barnets modersmål, då detta är finska, svenska eller samiska. (11.12.1981/875)

14 a § (28.12.2012/909)

Utöver vad som föreskrivs i 11 § 2 mom. finns det bestämmelser om finsk- och svenskspråkiga serviceanvändares rätt att använda och bli hörda på sitt eget språk i 10 § i språklagen (423/2003), och om deras rätt till tolkning i 18 § och rätt att få expeditioner på sitt eget språk i 20 § i den lagen.

I tvåspråkiga kommuner och i samkommuner som omfattar tvåspråkiga eller både finsk- och svenskspråkiga kommuner ska barndagvård ordnas på kommunernas och samkommunernas båda språk så att serviceanvändaren blir betjänad på det språk han eller hon väljer, antingen finska eller svenska.

⁷ ”Förordning om barndagvård”, 1 a § (22.12.1994/1336)

De mål för fostran av dagvårdsbarn som avses i 2 a § lagen om barndagvård omfattar även stödjande av det egna språket och den egna kulturen i fråga om finsk- och svenskspråkiga barn samt samers, romers och olika invandrargrupperns barn. Detta stöd skall utformas i samråd med företrädare för kulturen i fråga.

Kommunen respektive samkommunen ska dessutom se till att nordiska medborgare vid behov har möjlighet att använda sitt eget språk, finska, danska, isländska, norska eller svenska, när de är i kontakt med barndagvården. Kommunen eller samkommunen ska då i den utsträckning det är möjligt se till att nordiska medborgare får behövlig tolk- och översättningshjälp

Barn kan komma i åtnjutande av dagvård om särskilda omständigheter föreligger. För barn i behov av särskild vård och fostran utarbetas en särskild plan.

Kön och ålder

Kön, flicka/pojke, kvinna/man eller jämställdhet nämns inte i lagen. Dock påtalas moders- och fadersskapspenning. Ålder ska beaktas i relation till barnets individuella behov.

Samarbete och inflytande för föräldrar

Dagvården ska om möjligt anordnas i den form som barnets föräldrar eller andra vårdnadshavare önskar. Genom förordning bestäms hur dagvårdsplats ska sökas samt om den tid inom vilken barnets föräldrar eller andra vårdnadshavare ska göra detta. Föräldrars önskemål ska om möjligt beaktas i förhållande till formen av vårdplats, men föräldrarnas inflytande över verksamheten föreskrivs inte explicit. När den religiösa fostran stöds ska barnets föräldrars eller förmyndares övertygelse respekteras. En eventuell rehabiliteringsplan för barn i behov av särskilt stöd ska upprättas i samarbete med barnets föräldrar (28.12.2012/909). En individuell plan måste upprättas för varje barn i barndagvården. Detta regleras genom lagen om klienters ställning och rättigheter inom socialvården. Det finns en referens till den här lagen i Barndagvårdlagen (paragraf 13 a, se nedan)

På verksamhet som ordnas med stöd av denna lag tillämpas lagen om klientens ställning och rättigheter inom socialvården (812/2000), sådan den lyder den 1 januari 2013, om inte något annat föreskrivs i denna lag.

Samarbete med föräldrar berörs i barndagvårdslagens andra paragraf (§ 2a).

Dagvården skall stöda dagvårdsbarnens hem i deras uppgift att fostra barnen samt tillsammans med hemmen främja en balanserad utveckling av barnets personlighet.

Målstyrningens subjekt

I detta avsnitt analyseras barn, föräldrar och lärare som inkluderade, diversifierade eller exkluderade subjekt.

Barn som inkluderade, diversifierade eller exkluderade subjekt

Alla barn mellan 0/1-5/6 år är inkluderade, dock inte under den tid som föräldrar uppbär moders-, faders- eller föräldrapenning. Så diversifierade barn är dels yngre barn, dels äldre barn i läropliktsålder som inte har någon annan vårdplats. Ålder ska beaktas i relation till barnets individuella behov. Vidare kan barn i behov av särskilt stöd tolkas som diversifierade subjekt. Barn som har samiska eller svenska som modersmål är också diversifierade. Barn med annat modersmål än finska, samiska och svenska kan tolkas vara exkluderade subjekt i barndagvårdslagen, men berörda i "Förordning om barndagvård". Med tanke på att inte inflytande nämns kan exkluderade subjekt också tolkas vara barn med inflytande, liksom barn med kön (nämns i "Förordning om barndagvård"). Barn som vård- och omsorgsinriktade subjekt tonar fram i den finska lagen.

Föräldrar som inkluderade, diversifierade och exkluderade subjekt

I den finska lagen om barndagvård inkluderas både föräldrar, andra vårdandshavare och förmyndare. Vidare ska barnets föräldrars eller förmyndares övertygelse respekteras då den religiösa fostran stöds. Så alla religiösa riktningar kan tolkas vara inkluderade i den finska lagen. Föräldrar med önskemål om form av vårdplats är inkluderade medan föräldrar med inflytande över verksamheten kan tolkas vara exkluderade, med tanke på att inte inflytande nämns. Föräldrar till barn i behov av särskilt stöd kan tolkas som diversifierade subjekt. Föräldrar som nordiska medborgare i behov att använda sitt eget språk, finska, danska, isländska, norska eller svenska i kontakt med barndagvården, kan också betraktas som diversifierade subjekt. Föräldrar med utomnordiska modersmål kan tolkas som exkluderade subjekt.

Lärare som inkluderade, diversifierade och exkluderade subjekt

Personalens behörighet och utbildning inkluderas. Lärare nämns enbart i form av specialbarntädgårdslärare, det vill säga som diversifierade subjekt. I övrigt kan lärare tolkas vara exkluderade subjekt i barndagvårdslagen. "Förordning om barndagvård" reglerar dock personaltäthet med yrkesmässig behörighet och personalens utbildning som barntädgårdslärare regleras i en lag om behörighetsvillkor (se nedan)⁸

Metodanvisningar

Metodanvisningar förekommer inte i lagen.

Strukturellt inriktad reglering: Organisatorisk, lokal och personalmässig reglering

Den finska lagen reglerar både kommunal och privat verksamhet. För styrning och ledning av verksamheten ansvarar ministeriet, regionförvaltningsverket och kommunen. Tillstånds- och tillsynsverket för social- och hälsovården styr regionförvaltningsverkens verksamhet i syfte att förenhetliga deras verksamhetsprinciper, förfaringssätt och beslutspraxis vid styrningen och övervakningen av dagvården. En kommun kan ordna de uppgifter som hör till barndagvården. Kommunens uppgifter ska skötas av ett kollegialt organ som utses av kommunen. Till organets uppgifter hör även att företräda kommunen, bevaka dess rätt och föra talan i ärenden som angår individuell verkställighet av barndagvården samt att i dessa ärenden ingå avtal och andra rättshandlingar på kommunens vägnar. Organets lagstadgade beslutanderätt och rätt att föra talan får i en instruktion delegeras till tjänsteinnehavare som är underställda organet. Lagen reglerar inte några för förskoleinstitutionerna specifika chefer. "Förordning om barndagvård" regleras dock föreståndarens kompetens.

Personalen

Kommunen ska ha behörig personal för uppgifterna inom barndagvården. Gällande behörighetsvillkoren för personal inom barndagvården tillämpas lagen om behörighetsvillkoren för yrkesutbildad personal inom socialvården (272/2005) samt de bestämmelser som utfärdats med stöd av den, sådana de lyder den 1 januari 2013. Kommunen ska i den utsträckning som motsvarar behovet inom barndagvården ha tillgång till tjänster av en specialbarntädgårdslärare. Behörighetsvillkoren för att arbeta med uppgifter som barntädgårdslärare "är minst pedagogie kandidatexamen i vilken ingår utbildning för barntädgårdslärare, eller yrkeshögskoleexamen inom hälsovård och det sociala området i vilken ingår studier med inriktning på förskolepedagogik och socialpedagogik i den omfattning som närmare föreskrivs genom förordning av statsrådet. (Lag om behörighetsvillkoren för yrkesutbildad

⁸ Reglering av personal och deras kvalifikationer återfinns i "Lag om behörighetsvillkoren för yrkesutbildad personal inom socialvården".

personal inom socialvården 29.4.2005/272, 7 §). Se vidare paragraf 8-11 för behörighetsvillkor gällande annan personal som närvårdare (practical nurse), samt behörighetsvillkor för social-, special- och ledningsuppgifter i dagbarnvården.

Kommunen ska se till att barndagvårdspersonalen, beroende på grundutbildningens längd, hur krävande arbetet är och befattningsbeskrivningarna, i tillräcklig utsträckning deltar i den kompletterande utbildning som ordnas för den. Närmare bestämmelser om den kompletterande utbildningens innehåll, art och omfattning samt om ordnande, uppföljning och utvärdering av utbildningen får utfärdas genom förordning av undervisnings- och kulturministeriet.

Barngrupp

Dagvården ordnas både som halvdagsvård och som heldagsvård. Vårdtiden för barn i heldagsvård får i allmänhet fortgå i högst tio timmar per dygn och i halvdagsvård fem timmar per dygn. Antalet personer med yrkesmässig behörighet och yrkesutbildning regleras för barngrupper (två åldersgrupper och i förhållande till barn med särskilda behov) i hel- och halvdagsvård enligt "Förordning om barndagvård" (6 §). Här rör det sig om en personaltäthet med yrkesmässig behörighet och utbildning, inte antalet vuxna per barn.

I vård- och uppfostringsuppgifter i ett daghem ska finnas minst en person med stadgad yrkesmässig behörighet för varje grupp om högst sju barn som har fyllt tre år och är i heldagsvård. I daghem ska i vård- och uppfostringsuppgifter likaså för varje grupp om högst fyra barn under tre år finnas minst en person med yrkesmässig behörighet.

I daghemmet ska i vård- och uppfostringsuppgifter finnas minst en person med yrkesmässig behörighet för varje grupp om högst 13 barn som har fyllt tre år och är i halvdagsvård. Finns det i ett daghem ett eller flera barn som behöver särskild vård och uppfostran, ska detta beaktas i antalet barn som vårdas eller i antalet personer som deltar i vård- och uppfostringsuppgifter, om det inte finns ett särskilt biträde för sådana barn i daghemmet.

I vård- och uppfostringsuppgifter i ett daghem ska åtminstone var tredje person ha stadgad yrkesmässig behörighet. Kommunen kan göra undantag från ovanstående relationstal (se "Förordning om barndagvård", 6 §). Barngruppens storlek regleras inte.

Lokaler material miljö

Daghemsvård får anordnas i en för detta ändamål reserverad lokal. Tillstånds- och tillsynsverket för social- och hälsovården och regionförvaltningsverket får inspektera en kommuns verksamhetsenheter och lokaler som används vid ordnandet av verksamheten, om det finns grundad anledning att förrätta en inspektion. De kan/ska också inspektera privata utförares anläggningar.

Dagvården ska för sin del erbjuda barnet fortgående, trygga och varma människorelationer, en verksamhet som på ett mångsidigt sätt stöder barnets utveckling samt en med tanke på barnets utgångssituation gynnsam uppväxtmiljö. Vid främjandet av barnets utveckling bör dagvården stöda barnets uppväxt när det gäller gemensamt ansvar, fred och värnande om livsmiljön. Specifik reglering av material och pedagogisk miljö framträder inte i lagen.

Övergripande funktion – finsk lag

Sammantaget kan den finska barndagvårdslagen tolkas vara mer inriktad på socialisering (fostran och grundläggande värden) än på kvalificering och subjektivering

Översikt 2.2: Frekvens av signalord i finsk lag för barndagvård 2013

Finland: Lag om barndagvård (19.1.1973/36, senast uppdaterad 2013: FörfS 169/2013)

Lär	Utveckling	Kunnande	Lek	Omsorg/vård/Trygg	Fostra
4(läroplikt)	4	0	7	0/18/2	7

Undervisning

Bildning/utbildning

16 (företredesvis förskoleundervisning)

0/8 grundläggande utbildning i läropliktig ålder

Välbefinnande

Kristen

Demokrati

Frihet/Solidaritet

0

0

0

0/0

Plan/era

Utvärder

Dokument

Ansvar

Inflytande

8/1

1

0

5

0

Kvalite

Inspektion

Särskil

Ålder

Barn

0

13

7

1

9

Modersmål/språk

Kön

Flicka/Pojke

Man/Kvinna/Jäm-ställdhet/likhet

1/10

0

0/0

0/0/0/0

Föräldra/Famil

Personal/Lärare/Pedagog

Ledare/Chef

9/1

5/1(specialbarntädgårdslärare)/0

0/0

Isländsk *Lekskolelag*

Isländsk lag för lekskola (*Lög um leikskóla*): The preschool act (No. 90), är daterad till den 12 juni 2008. Lagen gäller förskoleverksamhet eller lekskoleverksamhet. Förskolan, eller lekskolan som är mer korrekt utifrån den isländska benämningen, utgör den första utbildningsnivån i skolsystemet och är avsedd för barn under skolåldern, vilket kan tolkas vara barn i åldern 0-5 år. Det framgår inte exakt om barnen är ett år eller yngre när de kan börja.

Ordfrekvensanalys för isländsk lekskolelag

Den isländska lagen har stor betoning på föräldrar, specialist-service, förskolechef och personal och därefter utvärdering, omsorg, planering och utveckling. Sedan framträder ungefär lika mycket betoning på lärande, undervisning (instruction) och lek som trygghet och fostran (se översikt 2.3). I lagen markeras dock att den nationella läroplanen ska betona värdet av lek i all förskoleverksamhet och lärande genom lek. Förskolepraktiken ska också bygga på respekt för humanistiska värden och det kristna arvet från den isländska kulturen:

Preschool practice and methods shall be characterised by tolerance and affection, equality, democratic cooperation, responsibility, concern, forgiveness, respect for human values and the Christian heritage of Icelandic culture. (Chapter 1, article 2, p 8)

Enligt lagen åtar lekskolan, på begäran av föräldrar, uppfostran, omsorg och utbildning för barn i förskoleåldern. Barnens intressen och välfärd ska vara den främsta uppgiften för all förskoleverksamhet.

Kvalitet, ansvar och inflytande

I den isländska lagen för lekskola framhävs ansvar mer än inflytande. Kvalitet och kvalitetskontroll är ganska framträdande. Målen för kvalitetskontrollen är att frambringa information om förskoleverksamhet och skolutveckling till utbildningsansvariga, förskolepersonal och föräldrar. Kvalitetskontrollen ska vidare säkra att förskoleverksamheten är förenlig med lag och vägledande läroplan. Kontrollen ska också öka kvaliteten i utbildning, skolaktiviteter och stödja förbättringar. Slutligen ska kvalitetskontroll även försäkra att barnens rättigheter respekteras och att barnen får den service som avses enligt lagen. Lokalt och internt ska varje lekskola systematiskt utvärdera kvaliteten i förskoleverksamheten, med aktivt deltagande från förskolepersonal, barn och föräldrar. Extern utvärdering av förskoleverksamheten ska genomföras av kommunerna och förse Ministeriet för utbildning, vetenskap och kultur med information om förskolornas tillämpning, processer och planer för utveckling. Departementet för utbildning, vetenskap och kultur gör en treårig plan för utvärdering av hur lagar och förordningar följs, vilket är en del av den externa utvärderingen (paragraf 20). I praktiken innebär det att några lekskolor utvärderas årligen av experter på uppdrag av departementet. Kvalitetsbegreppet kan främst tolkas vara operationaliserat med inriktning på process och resultat.

Innehållskonstruktion

I lagtexten konstrueras innehållet som sex huvudmål inriktade på:

- Allsidig utveckling i samarbete med föräldrar
- Språklig stimulans och färdigheter i det isländska språket
- Psykisk, intellektuell och fysisk omvårdnad enligt behoven hos varje individ, så att de kan njuta av sin barndom
- Att uppmuntra barns vidsynhet och stärka deras moraliska värderingar
- Att lägga grunden för att barnen ska bli självständiga, (autonoma), aktiva och ansvarsfulla deltagare i ett demokratiskt samhälle som genomgår en snabb och kontinuerlig utveckling

- Att odla barns expressiva och kreativa förmågor i syfte att stärka deras självbild, hälsomedvetande, självförtroende och kommunikationsförmåga (p 1)

Med den betonade kvalitetskontrollen kan målen snarare tolkas vara mål att uppnå för verksamheten än mål att sträva mot. Enligt lekskolelagen ska läroplanen ange huvudmålen för förskoleverksamheten och verksamhetens roll i att tillhandahålla fostran och utbildning. Den nationella läroplanen ska betona värdet av lek i all förskoleverksamhet. Den ska också formulera mål för förskolestudier, föräldrasamarbete, innovation, utveckling och utvärdering av förskoleverksamhet och relationen mellan lekskola och grundskola.

I den engelska översättningen av lagen föreskrivs att: "The National Curriculum Guide shall define learning outcomes for preschool studies, based on children's age and maturity" (kap 14, art. 13).

Att specificera mål att uppnå eller *learning outcomes* är inte det som anses vara betecknande för den nordiska curriculumtraditionen (se Teoretiska och analytiska resurser). Den engelska översättningen kan vara missvisande, enligt referensperson med isländska som modersmål. Det rör sig snarare om att den isländska lagen föreskriver mål för lärandet att sträva efter på verksamhetsnivå än mål att uppnå på individnivå.

Läroplan

I den isländska läroplanen för lekskola beskrivs innehållet som sex fundamentala hörnstenar (läroplan):

- literacy
- hållbarhet
- hälsa och välbefinnande
- demokrati och mänskliga rättigheter
- jämlikhet
- kreativitet

Innehållskonstruktionen i lag och läroplan kan tolkas växla mellan individ- och objektrinriktning. Individinriktning kan tolkas i förhållande till att odla barns expressiva och kreativa förmågor. Objektrinriktning kan mer tolkas i förhållande till hållbarhet. Närmare analys av läroplanen redovisas i nästföljande kapitel.

Modersmål och barn med behov av särskilt stöd

Om föräldrar inte har isländska som modersmål eller använder teckenspråk ska skolan erbjuda stöd för tolkning av all information som är nödvändig för kommunikationen mellan föräldrar och skola. För övrigt nämns inte modersmål i lagen. Barn med behov av särskilt stöd och specialistservice betonas speciellt gällande behov av utrymme och service:

Special space shall be allocated for specialist services for children with special needs as well as facilities for staff. (Chapter 5, Article 12)

The Regulation shall stipulate e.g. children's safety requirements and accident prevention, the minimum requirements made for housing and accommodation for children and staff, children's daily length of stay and facilities for services for children with special needs. (Chapter 5, Article 12)

Hela kapitel 8 reglerar *Specialist Services and Support System in Preschools*. Specialist-tjänster inkluderar stöd både för förskolebarn och deras familjer och för förskoleverksamhet och personal. I kapitlet regleras både organisation och implementering av särskilt stöd samt utbildning av specialister i lekskola.

Kön och ålder

Kön, flicka/pojke, kvinna/man nämns inte i lagen. Det är oklart om jämställdhet mellan kön avses med begreppet *equality*, som kanske främst avser jämlikhet i socio-ekonomiskt hänseende:

Preschool practice and methods shall be characterised by tolerance and affection, equality, democratic cooperation, responsibility, concern, forgiveness, respect for human values and the Christian heritage of Icelandic culture. (Chapter 1, article 2)

Det isländska ordet *jafnrétti*, som översatts till equality i lagen, tolkas oftast som jämställdhet mellan könen, men kan även betyda jämställdhet mellan andra grupper så som handikapp, tro, boende eller härkomst. I lagen avses jämställdhet i dess vidaste betydelse inklusive jämställdhet mellan kön.

Barnens ålder, behov av särskilt stöd, vistelsetid, utrymme och personalsammansättning ska också beaktas vid sammansättningen av antalet barn i barngrupper.

On determining the number of children for each preschool, various factors shall be taken into account, such as age distribution and special needs of children, their length of stay, the size of the space for instruction and play and composition of personnel. (Chapter 5, article 12)

Enligt den isländska lagen ska den nationella läroplanen utforma lärandemål att uppnå (learning outcomes) för förskolestudierna baserat på barnens ålder och mognad:

The National Curriculum Guide shall define learning outcomes for preschool studies, based on children's age and maturity. (Chapter 4, article 13)

Samarbete och inflytande från föräldrar

I lagen definieras föräldrar som de individer som är ansvariga för den juridiska vårdsnaden av barn med hänvisning till Barnkonventionen. Det huvudsakliga målet för uppfostran och undervisning i lekskolan ska vara att följa och uppmuntra barnens generella utveckling i nära samarbete med föräldrarna. Vidare ska förskolechefen uppmuntra samarbete mellan föräldrar, förskolepersonal och andra professionella där barnens omsorg är huvudmålet. Skyldighet att inte sprida konfidentiella uppgifter tas också upp i relationen mellan personal och föräldrar.

Kapitel 4 reglerar föräldrar och föräldraråd. Föräldrar ska enligt lagen beakta sina barns intressen. De ska nära samråda med förskolepersonal och följa sina barns utveckling. Föräldrarna ska också ha rätt till information om skolans verksamhet och sina barns situation. Föräldra-rådets roll är att ta upp läroplanen till diskussion, ha synpunkter på den och referera till lekskolan och kommunens eller huvudmannens kommitté. Rådet ska också noggrant följa genomförandet av läroplanen och andra planer inom lekskolan, samt presentationen därav till föräldrar. Föräldrarådet ska ha rätt till att ge synpunkter på alla stora förändringar i förskoleverksamheten.

Personlig information om varje barn i lekskolan, som är nödvändigt för barnets välfärd och anpassning till grundskolan, ska följa barnet, förutsatt att full sekretess säkerställs och att bestämmelser beaktas i gällande lagstiftning om personligt skydd och personlig information. Denna information ska presenteras för föräldrarna

Målstyrningens subjekt

I detta avsnitt analyseras barn, föräldrar och lärare som inkluderade, diversifierade eller exkluderade subjekt.

Barn som inkluderade, diversifierade eller exkluderade subjekt

Alla barn i åldern 0-5 år kan tolkas vara inkluderade i lagen. I isländsk lekskolelag framträder även diversifierade barnsubjekt med olika ålder och mognad. Vidare exempel på diversifierade subjekt är barn med behov av särskilt stöd. Subjekt som kan tolkas vara exkluderade i lagen är barn med kön och annat modersmål än isländska. Andra subjekt som kan tolkas vara exkluderade är barn med annat arv än det kristna isländska arvet. Barnen framträder som ungefär lika mycket lek-, omsorgs- som lärinriktade subjekt. Barnens rättigheter, intressen, självständighet (autonomi), kreativitet och välbefinnande betonas

Föräldrar som inkluderade, diversifierade och exkluderade subjekt

Föräldrar och föräldraråd är betonade i lagen. Så föräldrar kan tolkas som inkluderade subjekt. Men föräldraråden är rådgivande och har inte samma ställning som föräldrastyrelser med föräldramajoritet i Danmark. Föräldrar är också reglerade att enligt lagen beakta sina barns intressen. De ska nära samråda med förskolepersonal och följa sina barns utveckling. Om föräldrar inte har isländska som modersmål eller använder teckenspråk ska skolan erbjuda stöd för tolkning av all information som är nödvändig för kommunikationen mellan föräldrar och skola. Dessa föräldrar kan tolkas som diversifierade subjekt. Föräldrar med annan värdegrund än den kristna kan tolkas som exkluderade subjekt.

Lärare som inkluderade, diversifierade och exkluderade subjekt

Lärare kan tolkas som inkluderade subjekt i lagen. Föräldrar är mer framträdande än lärare, eller lekskolelärare (som är den beteckning som ligger närmast det isländska språket). Personal är ganska betonad och nämns mer än lärare, bortsett från *head-teacher* som är väldigt framträdande och som jag tolkar som en form av förskolechef. Som diversifierade subjekt kan specialpedagogerna (preschool education specialist) och personal utan utbildning betraktas. Vid anställning ska individerna kontrolleras i förhållande till kriminalregistret. Enligt lagen ska kontrollen i kriminalregistret endast utgå ifrån om individen straffast för våldsbrott eller övergrepp mot barn. Kriminellt belastade lärare kan i den mening tolkas som exkluderade subjekt.

Metodanvisningar

När det gäller metodanvisningar föreskriver den isländska lekskolelagen enbart att förskolepraktik och metoder ska präglas av tolerans, tillgivenhet, jämlikhet, demokrati, samarbete, ansvar och inriktas på förlåtelse, respekt för humanistiska värden och det kristna arvet i isländsk kultur.

Strukturellt inriktad reglering: Organisatorisk, lokal och personalmässig reglering

Lekskolan ska styras av lokala myndigheter. Lokala myndigheter ska ta initiativ till att säkra platser för barn i lekskola och ta ansvar för den generella organisationen av lekskolans aktiviteter i kommunen. De lokala myndigheterna kan samarbeta med olika aktörer i upprättandet av lekskolor, exempelvis i form av erkända bolagsformer. Dessa lekskolor ska följa gällande lagar och förordningar för lekskola. Artikel 25 handlar om enskilda/privata skolor och kommunernas ansvar gentemot dem.

Vidare är den lokala myndigheten ansvarig för utvecklingen av den individuella lekskolan, lokaler och faciliteter, specialist-service, utvärdering, och dokumentation, insamling och distribution av information såväl som implementering av lekskolans aktiviteter i kommunen. Lokala myndigheter ska formulera en generell policy för lekskolans verksamhet och presentera den för invånarna i kommunen. Förskolechefer, förskolepersonal och föräldrar ska välja vars en representant i institutionskommitténs möten, med rätten att tala och lägga fram förslag.

Leksolan ska ha lekskolechef (head teacher) och assisterande lekskolechef för verksamheten. Lekscolechefen administrerar den dagliga verksamheten och säkrar att den är förenlig med lag och regleringar, med den nationella läroplanen och andra aktuella riktlinjer. Vidare kallar lekscolechefen till möten mellan lärare och personal vid behov och ska rapportera till verksamheten i leksolan och till de lokala myndigheterna om lekscoleverksamheten i en årlig rapport.

Personalens kompetens och sammansättning

Lekscolelärare och lekscolechefer ska ha fullgjort sin förskollärarytbildning. Utbildad personal kan delta i omsorg och utbildning om inte utbildad personal är tillgänglig. Vid anställning ska individerna kontrolleras i förhållande till kriminalregistret. Lekskolans personal ska utföra sitt arbete på ett professionellt, uppmärksamt och samvetsgrant sätt. All personal ska visa artighet, hänsyn och subtilitet i sitt uppträdande mot barn och föräldrar samt mot medarbetare. Lekskolans rektor ska ta initiativ till att formulera en plan för hur man organiserar det livslånga lärandet för personalen, för att bäst följa lekskolans verksamhet och läroplan. Förskolechef och förskollärare ska, enligt de lokala myndigheternas beslut och bestämmelser i allmänna löneavtal, erbjudas att delta i livslångt lärande i syfte att förbättra sin professionella kompetens, för att studera den senaste utvecklingen i förskolefrågor och pedagogik och få stöd ifråga om innovation och utveckling. I lekscolelagen finns inga uppgifter om personaltäthet⁹.

Speciell lag för utbildning och anställning av lärare

Island har en speciell lag som reglerar lärares och förskolechefers utbildning och anställning. Mastersgrad utgör utbildningsnivå för förskollärare eller lekscolelärare och ytterligare ledarskapsutbildning krävs för förskolechefer och assisterande ledare. Enligt lagen är det krav om vidareutbildning eller erfarenhet av undervisning i förskolan. Vilket innebär att förskollärare med erfarenhet från förskoleundervisning inte behöver vidareutbildning i ledarskap. Licens (examensintyg/lärarytlegitimation) utfärdas och krävs för anställning som lekscolelärare.

Act on the Education and Recruitment of Teachers and Head Teachers in Pre-School, Compulsory School and Upper Secondary School No. 87, 12 June 2008

Only those that have been granted a licence by the Minister of Education, Science and Culture have the right to use the occupation title Pre-School Teacher and to work as such in public pre-schools or in other corresponding schools. (Article 3)

Barngruppernas storlek och sammansättning

I lagen kommenteras enbart att barnens ålder, behov av särskilt stöd, vistelsetid, utrymme och personalsammansättning ska beaktas vid sammansättningen av antalet barn i barngrupper (kapitel 5 artikel 12).

⁹ Finns enligt referensperson fler riktlinjer på isländska som berör personal

Lokaler, material och miljö

Lekskolans lokaler ska ta hänsyn till barnens behov och den verksamhet som bedrivs i lekskolan. Tonvikten ska läggas på att ge en säker och rymlig studie-och arbetsmiljö. Byggnader och alla andra faciliteter ska syfta till att säkerställa säkerhet och välbefinnande för barn och personal med avseende på praktisk inredning, akustik, belysning och luftkonditionering. Speciellt utrymme ska fördelas till specialisttjänster för barn med särskilda behov samt anläggningar för personalen. Ministeriet för utbildning, vetenskap och kultur ska utfärda en förordning om lekskolans lokaler och anläggningar i samarbete med Kommunförbundet. I förordningen ska t.ex. barns säkerhetskrav och förebyggande av olyckor, de minimikrav som gjorts för lokaler för barn och personal, barns dagliga vistelsetid och anläggningar för tjänster för barn med särskilda behov föreskrivas. I lekskolelagen föreskrivs inget specifikt om material för den pedagogiska verksamheten. Pedagogiskt material omnämns däremot i regleringen av lokaler och pedagogisk miljö i lag nr 655/2009.

Barn ska ges omsorg och utbildning, erbjudas en hälsosam och uppmuntrande miljö att växa upp i, samt trygga villkor för lärande och lek. Lära genom lek ska uppmuntras i en kreativ miljö där barn kan få åtnjuta olika möjligheter att växa.

Övergripande funktion – isländsk lag

Sammantaget kan den isländska lagtexten tolkas vara mest inriktad på socialisering och i viss mån kvalificering och subjektivering. Subjektivering kan exemplifieras med att barns rättigheter, intressen, självständighet (autonoma), kreativitet och välbefinnande betonas.

Children's interests and welfare shall be the primary mission of all preschool activities. (Chapter 1, Article 2, p 1)

Översikt 2.3: Frekvens av signalord i isländsk lag för lekskola 2013

Island: The preschool act (No. 90, 12 June 2008)

Lär/ learn	Developme	Knowledge	Play	Omsorg/vård	Safe	Upbring
5	10	1	4	5(care)	4	4

Instruction/Teaching	Formation(bildning)/Education
4/0	0/32

Wellbeing	Christian heritage	Democratic	Freedom/Solidarity
0	1	2	0/0

Plan/ning	Evalu	Document	Respons	Influence
10/0	19	0	8	0

Quality	Method	Specialist/Special needs	Age
6	1	30/3	4

Language/Native	Sex/Gender	Girl/Boy	Woman/Man /Equality
2/0	0/0	0/0	0/0/1

Parent/family	Personel/Teacher	Leader/Head teacher	Child
37/0	23/7	0/26	58

Norsk Barnehagelov

Norsk *Lov om barnehager* inkluderar verksamhet för alla barn från noll år till dess att barnet börjar skolan från det året barnet fyller sex år. Lagen upprättades år 2005 och är senast uppdaterad år 2013 (LOV-2013-06-21-99 fra 2013-08-01).

Ordfrekvensanalys för norsk Lov om barnehager

I norsk *Lov om barnehager* betonas lärande och föräldrar. Omsorg är relativt framträdande, och sedan ungefär lika stor betoning på lek och utveckling. Begreppet *danning* (bildning) förekommer också. Planering är mer betonat än utvärdering (se översikt 2.4).

Utbildningens syfte och grundläggande värden

Det övergripande syftet med barnehagen är att i samarbete med hemmet ta till vara barnens behov av omsorg och lek, och främja lärande och bildning som grund för allsidig utveckling. Barnen ska få känna skaparglädje, förundran och få utforska. De ska lära sig ta vara på sig själva, varandra och naturen. Barnen ska utveckla grundläggande kunskaper och färdigheter och ha rätt till delaktighet med anpassning till ålder och förutsättningar. Barnehagen ska möta barnen med tillit och respekt och inse värdet av barndomens egenvärde. Den ska bidra till njutning och glädje i lek och lärande, och vara en utmanande och trygg plats för gemenskap och vänskap. Barnehagen ska främja demokrati och jämlikhet och motarbeta alla former av diskriminering. Värdemässigt ska barnehagen vidare bygga på kristen och humanistisk tradition, likvärdighet och solidaritet samt värden som kommer till uttryck i olika religioner och är förankrade i mänskliga rättigheter.

Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene. (Lov om barnehager, 2005, s 1)

Privata förskolor kan enligt lagen välja att inte grundlägga och bygga verksamheten på kristen och humanistisk tradition.

Kvalitet, ansvar och inflytande

Kvalitet nämns inte i *barnehageloven*. Vidare framhäver lagen mer ansvar än inflytande. Barn i barnehagen har rätt till att ge uttryck för sin syn på barnehagens dagliga verksamhet. Barn ska regelbundet ges möjlighet att aktivt delta i planering och utvärdering av barnehageverksamheten. Vidare ska barnets åsikter ges betydelse i förhållande till ålder och mognad. För att säkerställa samarbetet med barnens hem, ska varje barnehage ha ett föräldraråd och en samordningskommitté (se vidare under rubriken Samarbete och inflytande för föräldrar). Kommunen har rätt till insyn i dokument och barnehageanläggningar i den utsträckning som detta anses nödvändigt för att säkerställa det kommunala uppdraget. Landstingets underrättar och övervakar att kommunen utför de uppgifter som barnehagen ska göra enligt barnehageloven.

Innehållskonstruktion

I lagen föreskrivs att barnehagen ska vara en pedagogisk verksamhet. Innehållet konstrueras i fem punkter:

- Barnehagen ska ge barnen möjligheter till lek, självförverkligande och meningsfulla upplevelser och aktiviteter.
- Barnehagen ska ta hänsyn till barnets ålder, förmåga, kön, social, etnisk och kulturell bakgrund, däribland samiska barnens språk och kultur.

- Barneheten ska förmedla värderingar och kultur, ge plats för barns egna kulturella skapande och bidra till att alla barn får uppleva glädje och förmåga i en social och kulturell gemenskap.
- Barneheten ska stödja barns nyfikenhet, kreativitet och lust att lära och ge utmaningar baserade på barnets intressen, kunskaper och färdigheter.
- Barneheten ska också ha en hälsofrämjande och förebyggande funktion och bidra till att minska sociala orättvisor

Departementet fastställer en läroplan för barneheten. Baserat på läroplanen ska varje barnehet årligen upprätta en plan för pedagogisk verksamhet.

Innehåll och målkonstruktion i rammeplanen

När det gäller den norska rammeplanen för barneheten, så kan målformuleringarna tolkas som mål att sträva mot, genom processmål som beskriver vad barnen ska uppleva och erfara. Den norska läroplanen reglerar sju ämnesområden (fagområden):

- Kommunikation, språk och text
- Kropp, rörelse och hälsa
- Konst, kultur och kreativitet
- Etik, religion och filosofi
- Närmiljö och samhälle
- Natur, miljö och teknik
- Antal, rum och form.

Innehållskonstruktionen i lag och läroplan kan tolkas växla mellan objekt- och individinriktning. Individinriktning kan exempelvis framträda genom *utmaningar baserade på barnets intressen, kunskaper och färdigheter*. Objektinriktad konstruktion framträder exempelvis genom ämnesområdet Natur, miljö och teknik. Närmare analys av läroplanen redovisas i nästföljande kapitel.

Modersmål och barn med behov av särskilt stöd

Modersmål nämns inte explicit i lagen. Men när det gäller språk ska barneheten ta hänsyn till barnens ålder, funktionsnivå, kön, social, etnisk och kulturell bakgrund inklusive samiska barns språk och kultur. Jag tolkar det som att samiska som modersmål har en särställning i lagen.

Kommunen har ansvaret for at barnehetstilbudet til samiske barn i samiske distrikt bygger på samisk språk og kultur. I øvrige kommuner skal forholdene legges til rette for at samiske barn kan sikre og utvikle sitt språk og sin kultur. (kap III, § 8)

Barn med funktionshinder har rätt till prioritet för tillträde till barneheten, i övrigt ingen särskild reglering för barn i behov av särskilt stöd. Brukarnas och barnens behov berörs också i mer generell mening.

Kön och ålder

Barneheten ska främja demokrati och likestilling (jämställdhet/jämlikhet) och motverka alla former av diskriminering. Barneheten ska ta hänsyn till barnens ålder, funktionsnivå, kön, sociala, etniska och kulturella bakgrund, inkluderat samiska barns språk och kultur. Barnen ska ha rätt att delta med anpassning till sin ålder och förutsättningar. Kommuner ska erbjuda plats till barn i läropliktig ålder. Barnets åsikter ska ges betydelse i förhållande till ålder och mognad.

Samarbete och inflytande för föräldrar

För att säkerställa samarbetet med barnens hem, ska varje barnehage ha ett föräldraråd och en samordningskommitté. Föräldrarådet består av föräldrar/vårdnadshavare till alla barn och ska främja deras gemensamma intressen och ska bidra till att samarbetet mellan barnehage och föräldragrupp skapar en bra barnehagemiljö.

Samordningskommittéen ska vara ett rådgivande, relationsbyggande och samordnande organ. Samordningskommittéen består av föräldrar/vårdnadshavare och personal i barnehagen, så att varje grupp är lika representerade. Barnehage-ägare kan delta om de vill, men inte med fler representanter än var och en av de andra grupperna. Barnehage-ägaren ska se till att frågor av betydelse lämnas till föräldrarådet och samordningskommittéen.

Målstyrningens subjekt

I detta avsnitt analyseras barn, föräldrar och lärare som inkluderade, diversifierade och exkluderade subjekt.

Barn som inkluderade, diversifierade eller exkluderade subjekt

Barn mellan 1-5 år är inkluderade i norsk barnehagelov. Diversifierade inslag är barnets ålder, mognad förmåga, kön, social, etnisk och kulturell bakgrund. Det är särskilt de samiska barnen som framträder som diversifierade subjekt. Vidare exempel på diversifierade subjekt är barn med behov av särskilt stöd och barn som misshandlas eller försummas. Om barnet inte går i privat verksamhet kan exkluderade subjekt tolkas vara barn i verksamhet med annat arv än det kristna och humanistiska. Vidare kan subjekt som inte lämnat hälsoundersökning innan barnet börjar i barnehagen tolkas som exkluderade. Övergripande framträder relativt lärförberedda subjekt samtidigt som omsorgsinriktade subjekt också tonar fram. Sedan framstår barnen som ungefär lika mycket lek-, kunskaps- och utvecklingsinriktade subjekt. Barnens inflytande och rätt att uttrycka sig samt att de ska lära sig ta vara på sig själva, varandra och naturen tonar också fram.

Föräldrar som inkluderade, diversifierade och exkluderade subjekt

Föräldrar/vårdnadshavare, föräldraråd och samordningskommitté är betonade i lagen. Så föräldrar/vårdnadshavare kan tolkas som inkluderade subjekt. Men föräldraråden och samordningskommittéerna är rådgivande och har inte samma ställning som föräldrastyrelser med föräldramajoritet i Danmark. Föräldrar till specifikt samiska barn och barn med funktionshinder kan tolkas som diversifierade subjekt. Föräldrar med annan tradition och annat arv än det kristna kan tolkas som exkluderade subjekt.

Lärare som inkluderade, diversifierade och exkluderade subjekt

Föräldrar är mer betonade än lärare och personal. Lärare ska ha förskollärarytbildning. Diversifierade subjekt är personal som arbetar i barnehagen på natten, personal med godkänd yrkeskvalifikation från utlandet, samt studenter i praktik under sin förskollärarytbildning. Personal utan intyg från hälsokontroll och polis kan tolkas som exkluderade subjekt. Personer som är dömda för sexualbrott mot barn får inte arbeta i barnehager.

Metodanvisningar

Lagen reglerar inte några metoder. Baserat på läroplanen föreskriver lagen dock att varje barnehage årligen ska upprätta en plan för pedagogisk verksamhet.

Strukturellt inriktad reglering: Organisatorisk, lokal och personalmässig reglering

Den norska lagen reglerar både offentlig och enskild verksamhet. Verksamheten ska vara godkänd, vilket innebär bedömning av barnehagens lokaler, material, miljö och plan för drift. Godkända barnehager ska dessutom registreras i ett enhetsregister¹⁰. Barnehageägarens ansvar är att driva verksamheten i enlighet med gällande lagar och regelverk. En ny paragraf gäller krav på bruk av tillskott genom föräldrabetalning i icke kommunala barnehager ([LOV-2013-06-21-99](#) fra 2013-08-01), enligt följande:

§ 14a. Krav til bruk av offentlige tilskudd og foreldrebetaling i ikke-kommunale barnehager

Offentlige tilskudd og foreldrebetaling skal komme barna i barnehagen til gode. Barnehagen kan ha et rimelig årsresultat. Dette innebærer at følgende vilkår må være oppfylt:

- a) barnehagen kan bare belastes kostnader som direkte vedrører godkjent drift av barnehagen,
- b) barnehagen kan ikke overfor eier eller eiers nærstående eller selskap i samme konsern som eier foreta transaksjoner og belastes kostnader på vilkår eller med beløp som avviker fra eller overstiger det som ville vært fastsatt mellom uavhengige parter, og
- c) barnehagen kan ikke ha vesentlig lavere personalkostnad per heltidsplass enn det som er vanlig i tilsvarende kommunale barnehager.

Som eiers nærstående menes nærstående som nevnt i aksjeloven § 1-5 første ledd. Med konsern menes selskaper som står i slikt forhold til hverandre som beskrevet i aksjeloven § 1-3.

Barnehageeier skal kunne dokumentere at offentlige tilskudd og foreldrebetaling er brukt i samsvar med formålet i første ledd.

Kongen kan gi utfyllende forskrift om krav til regnskap, revisjon, og rapportering, krav til barnehagens dokumentasjon av bruk av offentlige tilskudd og foreldrebetaling, og den ikke-kommunale barnehagens opplysningsplikt om økonomiske forhold.

Tilføyd ved lov 22 juni 2012 nr. 54 (ikr. 1 jan 2013 iflg. res. 22 juni 2012 nr. 576).

Kommunen är lokal barnehagemyndighet. Utbyggnadsmönster och driftsformer ska anpassas till lokala förhållanden och behov. Kommunen ansvarar för att barnehage-erbjudandet för samiska barn i samiska områden baseras på samiska språket och kulturen. I andra kommuner ska förhållandena läggas tillrätta för att säkerställa att samiska barn kan bibehålla och utveckla sitt språk och sin kultur. Kommunen har rätt till insyn i dokument och barnehage-anläggningar i den utsträckning som detta anses nödvändigt för att säkerställa det kommunala uppdraget. Enlig Barnehageloven är det kommunen som övervakar verksamheten. Kommunen kan besluta om korrigering av osäkra eller olagliga förhållanden i licensierade eller godkända företag.

Landstinget ska vägleda kommuner och ägare av verksamheter. Vidare ska Landstinget föra tillsyn över att kommunen utför de uppdrag den som barnehagemyndighet ska göra enligt lagen. Landstinget har rätt till handlingar och tillgång till barnehagens anläggningar i den utsträckning som bedöms nödvändigt för att säkerställa landshövdingens uppgifter.

¹⁰ Finns en vägledning för barnehagemyndigheten om godkännande av barnehager – se Utdanningsdirektoratets: <http://www.udir.no/Upload/barnehage/Regelverk/Veiledere/Veileder%20om%20godkjenning%20av%20barnehage.pdf?epslanguage=no>

Personal och ledning

Barneheten ska ha en lämplig pedagogisk och administrativ ledning med en chef som har förskolläraryrket eller annan högskoleutbildning som ger barnvetenskaplig och pedagogisk skicklighet. Kommunen kan bevilja undantag från de pedagogiska kraven och kommunens beslut kan överklagas till landstinget. Departementet ger närmare föreskrifter om dispens från utbildningskravet och om godkännande av yrkeskvalifikationer från utlandet.

Barnehetens övriga personal

Pedagogiska ledare behöver ha förskolläraryrket. Annan treårig lärarutbildning på universitetsnivå med vidareutbildning i förskoleverksamhet är likvärdig med förskolläraryrket. Departementet utfärdar föreskrifter om ansökan gällande erkännande av yrkeskvalifikationer från utlandet med undantag för utbildningskrav för personal som arbetar i barneheten på natten. Bemanningen måste vara tillräcklig för att personalen ska kunna driva en tillfredsställande pedagogisk verksamhet. Departementet ger kompletterande föreskrifter om pedagogisk bemanning.

Den som ska arbeta i barneheten måste presentera ett tillfredsställande polisintyg. Intyget ska visa om personen registrerats, åtalats eller dömts för sexualbrott mot barn. Människor som är dömda för sexualbrott mot barn får inte arbeta i barneheten. Kommunen kan kräva polisintyg även från andra personer som regelbundet vistas i barneheten.

För verksamheter i denna lag gäller regler om sekretess i förvaltningslagen. Barnehetepersonalen ska ge socialtjänsten och den lokala hälsovårdsmyndigheten bistånd i klientfrågor. Personal ska i sitt arbete vara medveten om förhållanden som kan leda till åtgärder för barnskyddstjänsten. Utan hinder för sekretess, ska personalen lämna information till barnskyddstjänsten, när det finns anledning att tro att ett barn misshandlas i hemmet eller om det föreligger andra former av allvarlig försummelse.

Innan ett barn börjar i barneheten, ska försäkras om barns hälsa lämnas. Om barnet har uppfyllt de årliga hälsoundersökningarna, kan deklarationen ges av barnets vårdnadshavare. Barnehetepersonal måste genomgå tuberkuluskontroll i enlighet med gällande föreskrifter.

Barnehetens ägare är skyldiga att ställa barneheten till förfogande för studenters praktik i förskolläraryrket. Barnehetens ledning är skyldig att vägleda studenter under dessa praktikperioder.

Barngruppens storlek

Myndigheter med ansvar för barn under skolåldern ska registreras och godkännas som barnehet i enhetsregistret om antal barn på samma gång är tio eller fler när barnen är tre år eller är fem eller fler barn under tre år. Vidare reglering om barngruppens storlek och sammansättning framgår inte, men kommunen kan vid godkännande sätta villkor för driften med hänsyn till antal barn, barnens ålder och vistelsetid.

Lokaler, material och miljö

Lokaler regleras i sammanhang med rätt för kommun och landsting för insyn. Pedagogiskt material nämns inte och miljö framträder enbart i sammanhang där föräldragruppen i samarbete med barneheten ska skapa en god barnehemsmiljö. Kommunen ska i processen med att godkänna barneheten dock bedöma lokalernas lämplighet, material, miljö och plan för drift (se ovan).

Övergripande funktion- norsk lag

Sammantaget kan den norska lagen tolkas vara inriktad på kvalificering och socialisering och i viss mån subjektivering. Subjektivering kan exemplifieras med barnens inflytande och rätt att uttrycka sig.

Översikt 2.4: Frekvens av signalord i norsk lag för barnehage 2013

Norge: Lov om barnehager (LOV-2013-06-21-99 fra 2013-08-01)

Lær/ing	Utvikl	Kunnskap	Lek	Omsorg/Vern/Tryg/Oppdragelse	
17/12	3	0	3	6/7(barnvårdtjänster)/1/ 0	
Undervisning		Danning/Utdanning			
0		1/11			
Velbefinnende		Kristen	Demokrati	Frihet/Solidaritet	
0		1	1	1(åndsfrihet)/1	
Plan/ legging	Evaluer/ vurder		Dokument	Ansvar	Innflytelse/Medvirkning
6/1	0/4		6	10	0/5
Kvalitet	Metod	Særskilt-behov/Nedsatt funksjon			Alder
0	0	0-3	/2 6		
Morsmål/Språk		Kjønn	Jente/Gutt	Mann/Kvinne/Likestilling	
0/3		1	0/0	0/0/1	
Foreldre /Foresatte /Familie			Personale/Lærer/Pedagog	Leder /Styrer	
23/3/5 (Familiebarnehager)			13/4 (førscolelærer)/0	3/5	
Barn					
20					

Svensk Skollag

I Sverige är förskolan en frivillig skolform som är integrerad i Skollagen – en lag för hela skolväsendet¹¹ (Svensk författningssamling 2010:800, ändrad t.o.m. SFS 2012:958). Att bestämmelserna om förskolan nu är integrerade i skollagen med övriga skolformer är ett resultat av en långvarig integrationsprocess mellan förskolan och skolan. Därigenom har förskolans pedagogiska uppdrag stärkts.

I analysen av skollagen ingår tio kapitel som inkluderar eller fokuserar förskola: 1 kap. Inledande bestämmelser, 2 kap. Huvudmän och ansvarsfördelning, 3 kap. Barns och elevers utveckling mot målen, 4 kap. Kvalitet och inflytande, 6 kap. Åtgärder mot kränkande behandling & 8 kap. Förskolan, Kap 24 – särskilda utbildningsformer, 16 § Utbildning som motsvarar förskola, förskoleklass och fritidshem, 26 kap. Tillsyn, statlig kvalitetsgranskning och nationell uppföljning och utvärdering, 27 kap. Skolväsendets överklagandenämnd och Lärarnas ansvarsnämnd. 29 kap. Övriga bestämmelser, avsnitt om Samverkan och anmälan till socialnämnden samt tystnadsplikt.

Barn mellan 1-5/6 års ålder ska enligt skollagen erbjudas förskola i den omfattning det behövs, då med hänsyn till föräldrarnas förvärvsarbete, studier eller om barnet har ett eget behov på grund av familjens situation i övrigt. Även arbetslösa och föräldralediga barn ska erbjudas plats från ett års ålder:

6 § Barn, vars föräldrar är arbetslösa eller föräldralediga enligt föräldraledighetslagen (1995:584) för vård av annat barn, ska från och med ett års ålder erbjudas förskola under minst tre timmar per dag eller 15 timmar i veckan.

Allmän förskola erbjuds för 3-5-åringar under minst 525 timmar om året. När barnet fyller sex ska plats erbjudas i förskoleklass. Barn får även tas emot tidigare i förskoleklassen.

Ordfrekvensanalys för svensk skollag med fokus på förskola

Lagtexten är mer inriktad på utveckling, lärande och kunskap och mindre på vård, trygghet och omsorg. Vård eller fostran nämns inte medan trygg omsorg nämns i förskolekapitlets syftesparagraf tillsammans med utveckling och lärande. Av syftesparagrafen för förskolan framgår att verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. Utbildning är som term speciellt framträdande och undervisning avser också verksamhet i förskola, däremot förekommer inte bildning som begrepp. Undervisning avser målstyrda processer som under ledning av förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden. Notera att undervisning som term förekommer i skollag men inte i läroplanen för förskola. Utbildning är den verksamhet inom vilken undervisning sker utifrån bestämda mål. Lek nämns inte alls i den svenska skollagen (se vidare avslutande reflektion). Vidare framhävs mer kvalitet och utvärdering (nationell uppföljning och utvärdering) än planering (se översikt 2.5).

Utbildningens syfte och grundläggande värden

Utbildningen ska vila på grundläggande demokratiska värderingar och ska vara icke-konfessionell. Detta gäller förskola i kommunal regi. I fristående förskola kan ”utbildningen i övrigt” ha en

¹¹ Skolväsendet omfattar skolformerna: förskola, förskoleklass, grundskola, grundsärskola, specialskola, sameskola, gymnasieskola, gymnasiesärskola, kommunal vuxenutbildning, särskild utbildning för vuxna, och utbildning i svenska för invandrare. I skolväsendet ingår också fritidshem som kompletterar utbildningen i förskoleklassen, grundskolan, grundsärskolan, specialskolan, sameskolan och vissa särskilda utbildningsformer.

konfessionell inriktning (1 kap. 7 §, Skollagen). Undervisningen ska dock vara icke-konfessionell i både kommunala och fristående förskolor. Frågan är hur man kan skilja på undervisning och icke-undervisning i förskolan. Utbildningen syftar till:

att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

Utbildningen syftar också till att i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare. (1 kap. 4 §)

Förskolan ska stimulera barns utveckling och lärande samt erbjuda barnen en trygg omsorg. Förskoleverksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov. Förskolan ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap och förbereda barnen för fortsatt utbildning. (8 kap. 2 §). Utbildningen ska förutom att utformas i överensstämmelse med demokratiska värderingar vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

5 § Utbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor.

Var och en som verkar inom utbildningen ska främja de mänskliga rättigheterna och aktivt motverka alla former av kränkande behandling. Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

Kvalitet, ansvar och inflytande

Kvalitet behandlas i två kapitel. I det första kapitlet behandlas det systematiska kvalitetsarbetet under rubriken *Kvalitet och inflytande* och det andra kapitlet inriktas på *Tillsyn, statlig kvalitetsgranskning och nationell uppföljning och utvärdering*. Det systematiska kvalitetsarbetet regleras både för nationell nivå, huvudmannanivå och enhetsnivå. Kvalitetsarbetet på enhetsnivå ska genomföras under medverkan av förskollärare och övrig personal. Barn i förskolan och deras vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta i arbetet. Systematiskt kvalitetsarbetet ska dokumenteras och inriktas på de mål som finns för utbildningen i skollagen och i andra föreskrifter (nationella mål). Det systematiska kvalitetsarbetet kan tolkas vara inriktat på både struktur, process och resultat. Vidare framhäver skollagen mer ansvar än inflytande, dock betonas inflytande mer än i övriga nordiska lagtexter. Kristen grund nämns inte, utan förskolan ska bygga på demokratiska värden och en icke-konfessionell grund. För att kunna pröva och överklaga vissa beslut på skolväsendets område ska det finnas en särskild nämnd, Skolväsendets överklagandenämnd.

Innehållskonstruktion

Enligt skollagen ska läroplanen ange utbildningens värdegrund och uppdrag. Den ska också ange mål och riktlinjer för utbildningen och varje skolform ska utgå från bestämmelserna i lagen. Skollagen reglerar således grundläggande värden och innehåller allmänna bestämmelser, men innehåller ingen tydlig innehållskonstruktion för verksamheten i förskola.

Läroplan

Läroplanen för förskolan är bindande (Läroplan för förskolan: Reviderad 2010, 2:a reviderade upplagan inkl. ändringar enligt SKOLFS 2011:69). Det första avsnittet handlar om förskolans värdegrund och uppdrag och det andra avsnittet struktureras under den övergripande rubriken *Mål och riktlinjer*. I avsnittet om Utveckling och lärande har punkter om språk-kommunikation, matematik, naturvetenskap och teknik blivit förstärkta i den reviderade läroplanen:

1 Förskolans värdegrund och uppdrag

2 Mål och riktlinjer

- Normer och värden
- Utveckling och lärande
- Barns inflytande
- Förskola och hem
- Samverkan med förskoleklassen, skolan och fritidshemmet
- Uppföljning, utvärdering och utveckling
- Förskolechefens ansvar

Närmare analys av läroplanen redovisas i nästföljande kapitel.

Modersmål och barn med behov av särskilt stöd

Förskolan ska enligt skollagen medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål. Barn som av fysiska, psykiska eller av andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges det stöd som deras speciella behov kräver.

Kön och ålder

Begreppet jämställdhet förekommer i skollagen. Vidare regleras barnens lika tillgång till utbildning bland annat i förhållande till barnens ålder, kön och könsöverskridande identitet:

Lika tillgång till utbildning

8 § Alla ska, oberoende av geografisk hemvist och sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i skolväsendet om inte annat följer av särskilda bestämmelser i denna lag. I diskrimineringslagen (2008:567) finns bestämmelser som har till ändamål att motverka diskriminering och på andra sätt främja lika rättigheter och möjligheter inom utbildningsområdet oavsett kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning eller ålder.

När det gäller erbjudande av förskola ska barn bosatta i Sverige och som inte börjat förskoleklass erbjudas förskola. Höstterminen det år barnet fyller tre år ska hon/han erbjudas förskola under minst 525 timmar om året.

Vidare regleras att verksamheten ska ta sin utgångspunkt och särskild hänsyn till barnets bästa och barnets möjlighet att fritt uttrycka sina åsikter i frågor som rör henne/honom. Barns åsikter ska tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad. Elevers och barns inflytande ska anpassas efter barnens ålder och mognad:

Allmänt om barnens och elevernas inflytande

9 § Barn och elever ska ges inflytande över utbildningen. De ska fortlöpande stimuleras att ta aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen och hållas informerade i frågor som rör dem. Informationen och formerna för barnens och elevernas inflytande ska anpassas efter deras ålder och mognad.

Samarbete och inflytande för vårdnadshavare och barn

Barnet ska erbjudas plats vid en förskole-enhet så nära barnets eget hem som möjligt och vid placeringen ska skälig hänsyn tas till barnets vårdnadshavares önskemål. När barnet fått en placering ska personalen föra fortlöpande samtal med barnets vårdnadshavare om barnets utveckling. Minst en gång varje år ska personalen och barnets vårdnadshavare därutöver genomföra ett samtal om barnets utveckling och lärande (utvecklingssamtal). Förskollärare har det övergripande ansvaret för utvecklingssamtalet. Barnets vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta vid utformningen av särskilda stödinsatser. Barn i förskolan och deras vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta i kvalitetsarbetet. I skollagen finns ett separat avsnitt om vårdnadshavares och barns inflytande över utbildningen. Vidare reglerar skollagen att varje förskole-enhet ska ha ett eller flera forum för samråd med vårdnadshavare och barn. I samrådet ska sådana frågor behandlas som är viktiga för enhetens verksamhet och som kan ha betydelse för barnen och vårdnadshavarna. Barnen och vårdnadshavarna ska informeras om förslag till beslut och ges tillfälle att komma med synpunkter innan beslut fattas. Förskolechefen ansvarar för att det finns forum för samråd för att informations- och samråds-skyldigheten ska fullgöras. Barnen och vårdnadshavarna ska informeras om vad som gäller i fråga om inflytande och samråd och om huvuddragen i de bestämmelser som gäller för utbildningen. Förskolechefen har ansvar för att sådan information lämnas.

Lokala styrelser

En kommun får inrätta lokala styrelser. I en lokal styrelse för en förskole-enhet ska företrädare för barnens vårdnadshavare och företrädare för de anställda ingå som ledamöter. Företrädarna för vårdnadshavarna får inte vara fler än övriga ledamöter. Detta kan jämföras med möjligheten att inrätta föräldrastyrelser i Danmark med föräldramajoritet.

Målstyrningens subjekt

I detta avsnitt analyseras barn, föräldrar och lärare som inkluderade, diversifierade eller exkluderade subjekt.

Barn som inkluderade, diversifierade eller exkluderade subjekt

Alla barn mellan 1-5/6 år som är bosatta i Sverige är inkluderade. De allra yngsta barnen är inte särskilt kommenterade i texten (jfr dansk lag med 0-2 år). Vidare regleras att verksamheten ska ta sin utgångspunkt och särskild hänsyn till barnets bästa och barnets möjlighet att fritt uttrycka sina åsikter i frågor som rör henne/honom. Barns åsikter ska tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad. Förskoleneheten ska ha forum för samråd där också barn ska ingå och barn ska ges möjlighet att delta i kvalitetsarbete. Vidare ska barns inflytande anpassas efter barnens ålder och mognad. Barn med annat modersmål än svenska, som ska få möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål, kan tolkas som diversifierade subjekt. Barn som av fysiska, psykiska eller av andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling och som ska ges det stöd som deras speciella behov kräver, samt barn som far illa eller riskerar att fara illa kan också tolkas som diversifierade subjekt. Jämställdhet och kön nämns och barn med könsöverskridande identitet kan tolkas som diversifierade subjekt. Lekande barn och barn relaterade till vård kan tolkas som exkluderade subjekt. Barn som

utvecklingsinriktade och lärifierade subjekt med rättigheter och inflytande tonar fram i den svenska skollagen.

Föräldrar och vårdnadshavare som inkluderade, diversifierade och exkluderade subjekt

I den svenska skollagen inkluderas föräldrar och vårdnadshavare. Vid placering av barn i förskola ska skälig hänsyn tas till vårdnadshavares önskemål. Vårdnadshavare är vidare inkluderade i kontinuerliga samtal, utvecklingssamtal och ska ges möjlighet att delta i förskolans kvalitetsarbete. De kan ingå i forum för samråd och i lokala styrelser utan föräldramajoritet. I skollagen finns ett separat avsnitt om vårdnadshavares och barns inflytande över utbildningen. Vårdnadshavare till barn i behov av särskilt stöd ska ha möjlighet att delta vid utformningen av särskilda stödinsatser och kan tolkas som diversifierade subjekt. Det finns hänvisningar till diskrimineringslagen med reglering om att utbildningen ska motverka diskriminering och främja lika rättigheter oavsett kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning eller ålder. Det finns exempelvis ingen explicit reglering i skollagen om att medborgare i behov att använda sitt eget språk i kontakt med förskolan ska få stöd i form av tolk, med mera¹². Vårdnadshavare och föräldrar med annat modersmål än svenska kan därmed tolkas som exkluderade i skollagen.

Lärare som inkluderade, diversifierade och exkluderade subjekt

Lärares och personalens behörighet och utbildning inkluderas. Lärare är mer betonade än föräldrar och vårdnadshavare i skollagen. Förskollärare med legitimation inkluderas som anställningsbara subjekt utan tidsbegränsning i skollagen. Förskollärare har ansvar för undervisning och utvecklingssamtal och ingår i kvalitetsarbetet. Diversifierade subjekt är lektorer (förskollärare med forskarutbildning). Som diversifierade subjekt kan även personal utan lärarlegitimation betraktas. Anställning av lärare, barnskötare och personal som inte lämnat registerutdrag från brottsregistret kan tolkas som exkluderade subjekt.

Metodanvisningar

Skollagen reglerar inga metoder.

Strukturellt inriktad reglering: Organisatorisk, lokal och personalmässig reglering

Styrning och ledning regleras i det andra kapitlet i skollagen med rubriken *Huvudmän och ansvarsfördelning*, i vilket både offentliga och enskilda huvudmän regleras. I detta kapitel finns också bestämmelser om förskollärare, lokaler och utrustning.

Huvudmannen ansvarar för att utbildningen genomförs i enlighet med bestämmelserna i skollagen och de bestämmelser för utbildningen som kan finnas i andra författningar. Ledningen och samordningen av utbildningen i en förskole-enhet ska bedrivas av en förskolechef. Som förskolechef får bara den anställas som har pedagogisk insikt genom utbildning och erfarenhet.

Anställning av förskollärare och annan personal

Endast den som har legitimation får anställas som förskollärare i skolväsendet utan tidsbegränsning. För att få legitimation ska läraren eller förskolläraren ha examensbevis från en utbildning som ger behörighet för arbetet (t.ex. förskollärare 210hp). Man ska också ha gjort en introduktionsperiod eller tjänstgjort ett år inom förskola eller skola. Varje huvudman ska dessutom sträva efter att anställa

¹² Minoriteters rätt att använda sitt eget språk, t.ex. samiska, mm. regleras i Språklagen och Lagen om nationella minoriteter

förskollärare som har forskarutbildning för undervisningen. Utöver förskollärare får det i undervisningen i förskolan finnas annan personal med sådan utbildning eller erfarenhet att barnens utveckling och lärande främjas. Ingen reglering om personaltäthet framträder i Skollagen.

Det ska även finnas en ansvarsnämnd för lärarna där frågor om förskollärares fortsatta rätt att inneha legitimation ska prövas och om varning ska meddelas.

Registerkontroll vid anställning

Den som erbjuds en anställning inom förskolan ska lämna ett utdrag ur belastningsregistret. Utdraget ska vara högst ett år gammalt. Den som inte har lämnat registerutdrag får inte anställas.

Lektor och kompetens

Skolverket ska efter ansökan besluta att en legitimerad förskollärare ska benämnas lektor, om hon/han har avlagt minst licentiatexamen inom ett område som omfattas av förskolans uppdrag och har visat pedagogisk skicklighet under minst fyra års tjänstgöring. I övrigt ska huvudmannen se till att personalen vid förskole-enheterna ges möjligheter till kompetensutveckling.¹³

Anmälan till socialnämnden och tystnadsplikt

Huvudmannen och den som är anställd i förskola, ska på socialnämndens initiativ i frågor som rör barn som far illa eller riskerar att fara illa samverka med samhällsorgan, organisationer och andra som berörs. Bestämmelser om skyldighet att anmäla till socialnämnden att ett barn kan behöva nämndens skydd regleras i socialtjänstlagen (2001:453).

Den som är eller har varit verksam i enskilt bedriven förskola får inte obehörigen röja vad hon/han har fått veta om enskildas personliga förhållanden. För förskola med offentlig huvudman gäller bestämmelserna i offentlighets- och sekretesslagen (2009:400).

Barngrupperna och miljön

Barnen ska erbjudas en god miljö och huvudmannen ska se till att barngrupperna har en lämplig sammansättning och storlek. För utbildningen ska de lokaler och den utrustning finnas som behövs för att syftet med utbildningen ska kunna uppfyllas. Skolinspektionen har i den omfattning det behövs för kvalitetsgranskningen tillträde till de byggnader, lokaler och andra utrymmen som används i verksamheten.

Övergripande funktion-svensk lag

I den svenska skollagen framträder både kvalificerande, socialiserande och subjektifierande funktioner. Gällande subjektifiering ska verksamheten ta sin utgångspunkt och särskild hänsyn till barnets bästa och barnets möjlighet att fritt uttrycka sina åsikter i frågor som rör henne/honom. Vidare regleras barns inflytande över utbildningen, som ska anpassas efter barnens ålder och mognad.

¹³ När det gäller lektor och kompetens så är en del förändringar på gång. En remisspromemoria har varit ute och en proposition har lagts i riksdagen (Prop. 2012/13:136) som förändrar lagstiftningen från 1 juli 2013. Bl.a. ska inte Skolverket utan huvudmannen besluta och det utgår statsbidrag till lektor i skolan.

Översikt 2.5: Frekvens av signalord i svensk Skollag 2013

Sverige: Skollag – lag för hela skolväsendet¹⁴ (Svensk författningssamling 2010:800, lag för förskolan som skolform är integrerad i skollagen)

Lär/ande	Utveckling	Kunskap	Lek	Omsorg/Vård/Trygg	Fosträ
97/9	29	9	0	5/0/2	0

Undervisning	Bildning/Utbildning	Frihet/Solidaritet
28	0/59	1/1
Välbefinnande	Kristen grund/Icke-konfessionell	Demokrati
0	0/2 (icke-konfessionell undervisning)	2

Plan/era	Utvärder	Dokument	Ansvar	Inflytande
2/2	8	2	36	15

Kvalitet	Metod	Särskil/Behov	Ålder	Barn
18	0	56/11	5	<100

Modersmål/Språk	Kön	Flicka/Pojke	Kvinna/Man /jämslälldhet
5/5	2	0/0	0/0/1

Föräldrar/Famil/Vårdnadshavar	Personal/Lärare/Förskollärare/Pedagog	Ledare/Chef
4/0/21	17/63/29/0	0/18

¹⁴ Skolväsendet omfattar skolformerna: förskola, förskoleklass, grundskola, grundsärskola, specialskola, sameskola, gymnasieskola, gymnasiesärskola, kommunal vuxenutbildning, särskild utbildning för vuxna, och utbildning i svenska för invandrare. I skolväsendet ingår också fritidshem som kompletterar utbildningen i förskoleklassen, grundskolan, grundsärskolan, specialskolan, sameskolan och vissa särskilda utbildningsformer.

2 Komparativ analys av nordiska lagar

I detta avsnitt kommer jag att jämföra de nordiska lagarna och presentera relativa likheter och skillnader. Med relativa likheter avser jag likheter som framträder i alla eller minst fyra av de fem nordiska lagarna. Men först några ord om departement, begreppen för förskola och lagarnas språkliga beteckningar.

Nordiska departement

På Island och i Danmark, Finland, Norge och Sverige är frågor gällande förskola förlagda till departement som sammanhållet handhar nationella frågor rörande hela utbildningssystemet, det vill säga utbildningsansvariga departement. I Danmark har ansvaret för förskola flyttat från Socialministeriet (som nu är Social- och Integrationsministeriet) till Ministeriet for børn og undervisning år 2011. I Finland har ansvaret övergått från Social- och hälsovårdsministeriet till Ministeriet för utbildning och kultur från januari 2013. Så Finland är det nordiska land som senast flyttat över ansvaret för förskola till ministerie som har ansvar för utbildning. I Sverige tog Utbildningsdepartementet över ansvaret från Socialdepartementet år 1996.

Nordiska begrepp för förskola, lagar och professionellt arbete

I de nordiska lagarna används olika begrepp för institutionell verksamhet och professionellt arbete med barn i åldern 0/1-5/6 år, vilket kan spegla delvis skiftande inriktningar. *Dagtilbud* och *Dagtilbudlov* i Danmark har en inriktning på erbjudande av daginstitutioner (och alternativa dagtilbud) och betonar föräldrar i möjliga föräldrastyrelser med föräldramajoritet (vilket i nordisk jämförelse möjligen kan tolkas vara en relativt marknadsinriktad lag). *Barndagvård* i *Lag om Barndagvård* med reglering av personal i Finland kan tolkas vara inriktad på vård, fostran och omsorg. På Island används begreppet *Lekskola* i *Lekskolelag* med lekskolelärare som är inriktade på lek. *Barnehageloven* och begreppet *Barnehage* (barnträdgård) i Norge kan av de nordiska beteckningarna tolkas ha en av de tydligare förankringarna i arvet från Fröbel med Kindergarten. I norsk *Lov om barnehager* betonas lärande och förskollärare är en reglerad yrkeskategori. *Förskola* som frivillig skolform i Sverige och integrerad i *Skollag*, kan tolkas vara den mest skolorienterade formen i Norden.

Lagarna har sin grund mellan 1973- 2010, men har uppdaterats och är giltiga 2013. Lagen med ursprung år 1973 är finsk och den håller nu på att revideras och omformas.

Relativa likheter

Barn från 0/1-5/6 år kan tolkas vara inkluderade i de nordiska lagarna. Detta är en viktig skillnad i en OECD-jämförelse, där utomnordiska nationer ofta erbjuder förskola, eller motsvarande, först när barnen är runt 3 år. Vid konstruktionen av styrdokument, som nu kan tolkas ske inom ramen för en "OECD-regim" med betoning på livslångt lärande, är det därför intressant att belysa hur mål och riktlinjer är anpassade till de allra yngsta (läs mer om skillnader nedan).

Alla Nordiska lagar bygger på en decentraliserad målstyrning. Innehålls- och målkonstruktion varierar men har vissa likheter. När det gäller övergripande mål och grundläggande värden hänvisar majoriteten av de nordiska nationerna explicit till demokrati, dock inte Finland. Island och Norge reglerar samtidigt en särskild anknytning till den kristna och humanistiska traditionen och arvet. Vidare betonas ansvar mer än inflytande i alla lagar, vilket är intressant med tanke på demokratiska värden.

I fyra nationer är läroplanen också ett bindande dokument, dock inte i Finland där läroplanen är vägledande. Innehållskonstruktionen inkluderar i majoriteten av nationerna sex till sju innehållsliga, eller tematiska inriktningar, även om det kan vara stor skillnad mellan innehållskonstruktion i lag och i

läroplan (exempelvis Finland och Island). Sverige avviker också med en konstruktion i målområden där motsvarande innehåll, som i nämnda innehållsliga inriktningar, återfinns i integrerad och listad punktform och då främst i målområdet ”Utveckling och lärande” (Läroplan för förskolan: Reviderad 2010). Analysen av läroplanen redovisas vidare i nästa kapitel.

I majoriteten av lagar förekommer i princip inga metodanvisningar. I den danska lagen regleras dock språkkontroll för tre-åringar i behov av språkstimulans, vilket kan tolkas som mål att uppnå på individnivå för diversifierade barn.

I majoriteten av de nordiska lagarna kan barn med behov av särskilt stöd tolkas som diversifierade och problemen förläggs hos barnen. Det är barn *med* behov av särskilt stöd som regleras i lagarna. Det är inte främst barn som i speciella kontexter framträder som barn *i* behov av särskilt stöd som inkluderas i lagtexterna. Sverige och Finland utgör undantag som reglerar ”barn är i behov av särskilt stöd” respektive ”barn som är i behov av särskild vård och fostran”. I sammanhanget vill jag hänvisa till ett uttalande i en rapport från det danska utvärderingsinstitutet EVA, som poängterar att diversifiering av barn med behov av särskilt stöd kan tolkas som motstridigt till inklusionstanken.

At skulle behandle en gruppe børn særskilt i læreplanerne ses også som modstridende med inklusionstankegangen. (EVA, 2012, s 10)

Majoriteten av de nordiska lagarna reglerar inte behov av stöd för utomnordiska modersmål. Sverige utgör här undantaget som reglerar att förskolan ska medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål. Samiska är särskilt reglerat i både finsk, norsk och svensk lag.

Alla lagar har regleringar i förhållande till barns ålder, om än skiftande, men majoriteten uttrycker inga standarder eller maxgränser för barngrupper. Reglering i förhållande till ålder och mognad kan gälla rätten till plats, sammansättning av barngrupp, barns åsikter, individuella behov, språkvärdering, upprättande av läroplaner, tillgång till utbildning och allmän förskola.

Vidare betonas samverkan med föräldrar i majoriteten av lagar. I lagarna regleras någon form av samråd, kommittéer och/eller styrelser, dock inte i finsk lag. Starkast inflytande tolkar jag att föräldrar har i dansk dagtilbudslov. Enligt lagen ska föräldrar med barn i förskola kunna inrätta föräldrastyrelse med en majoritet av valda föräldrar, detta gäller inte för övriga.

Likheter gällande strukturella förutsättningar

Här redovisas likheter gällande styrning och ledning, personalens kompetens, personaltäthet, barngruppernas storlek och sammansättning, lokaler, material och miljö.

Decentraliserad styrning och ansvar gäller för alla lagar. Både kommunala och enskilda verksamheter regleras. Ledare och chef för verksamheten är reglerad i majoriteten, dock inte i finsk barndagvårdslag men i lagen om behörighetsvillkor. Föräldrar är genomgående mer framträdande än personal och lärare, utom i svensk lag. Vidare är personal och/eller lärares anställning och utbildning reglerade i alla utom dansk lag där utbildning för personal inte nämns och anställning regleras i förhållande till föräldrastyrelsers rätt att rekommendera personal och ledare vid anställning i daginstitutionerna. Ingen av lagarna reglerar någon explicit gräns för personaltäthet eller barngruppers storlek, dock finns reglering av antalet barn per personal med yrkesmässig behörighet i den finska förordningen om barndagvård. När det gäller barngrupp förekommer uttryck i vida termer som lämplig och ändamålsenlig i de nordiska riktlinjerna. Lokaler och/eller miljö framträder i alla lagar, men pedagogiskt material är inte reglerade i majoriteten av lagar.

Spår av skillnader

Spår av skillnader mellan varje nordisk nation framträder bland annat i ordfrekvensanalysen. I dansk lag betonas språk och föräldrar och i finsk lag är det fostran och vård som tonar fram. Den isländska lagen kan tolkas betona lek och den norska lärande, medan den svenska lagen är inriktad på utbildning med frånvaro av lek.

Vidare nämns kön i norsk och svensk lag men inte i övriga lagar. Jämställdhet nämns i svensk och norsk lag (likestilling) och *Jafnrétti* i isländsk lag inkluderar också jämställdhet mellan kön. I övrigt betonas inte mål om jämställdhet mellan kön explicit.

När det gäller förhållandet mellan plan/ering och utvärdering betonas utvärdering i dansk, isländsk och svensk lag medan plan/ering betonas i finsk och norsk lag. Kvalitetsbegreppet förekommer explicit i dansk lag enbart med hänvisning till central utvärderings- och rådgivningsfunktion. I finsk och norsk lag förekommer inte begreppet kvalitet. I isländsk lag är kvalitet och kvalitetskontroll ganska framträdande och kvalitetsbegreppet kan främst tolkas vara operationaliserat med inriktning på process och resultat. Slutligen behandlas kvalitet i två kapitel i svensk lag. I det första kapitlet regleras det systematiska kvalitetsarbetet under rubriken *Kvalitet och inflytande* och det andra kapitlet inriktas på *Tillsyn, statlig kvalitetsgranskning och nationell uppföljning och utvärdering*. Det systematiska kvalitetsarbetet regleras både för nationell nivå, huvudmannanivå och enhetsnivå. Kvalitetsarbetet på enhetsnivå ska genomföras under medverkan av förskollärare och övrig personal. Barn i förskolan och deras vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta i arbetet. Systematiskt kvalitetsarbetet ska dokumenteras och inriktas på de mål som finns för utbildningen i skollagen och i andra föreskrifter (nationella mål). Det svenska systematiska kvalitetsarbetet kan tolkas vara inriktat på både struktur, process och resultat (se vidare analys av vägledande riktlinjer om kvalitet i förskola).

Skillnader med utgångspunkt i respektive nordisk nation

Spår av skillnader kan också beskrivas med utgångspunkt i respektive nordisk nation enligt följande.

Danmark

Dansk lag utmärker sig med betoning på språk och föräldrar i möjliga föräldrastyrelser med föräldramajoritet. Det är vidare intressant att matematik, till skillnad från övriga bindande styrdokument i Norden, inte inkluderas och explicit regleras i Dagtilbudlovens tematiska innehållskonstruktioner¹⁵. I anslutning till barn med behov av särskilt stöd betonas förebyggande av negativt socialt arv och exklusion. Tvåspråkiga barn och föräldrar är särskilt diversifierade. Exempel på subjekt som kan tolkas vara exkluderade i lagtexten är lärare/pedagoger och barn i behov av stöd för annat modersmål än danska.

I dansk lag betonas att det i de pedagogiska läroplanerna för varje dagtilbud ska framgå vilka metoder som används och hur läroplanen utvärderas, men ingen nationell reglering av specifika metoder framträder, förutom språkbedömning för tre-åringar. Dagtilbud är obligatorisk för tvåspråkiga treåringar i Danmark. Det ska också framgå av den pedagogiska läroplanen hur man arbetar med en god barnmiljö utifrån ett barnperspektiv. Ett åldersuppdelat läroplansarbete (0-2 år och 3år<) regleras i dansk lag, men inte i de övriga nordiska nationella styrdokumenterna där målen inte sällan kännetecknar

¹⁵ I en vägledande text ”Bekendtgørelsen om temaer og mål” framgår dock att barn ska få stöd i att utveckla sin vetgirighet och sitt intresse för tecken, symboler och den skriftspråkliga världen, inklusive bokstäver och siffror. Här framgår vidare att naturfenomen också inkluderar teknik

en inriktning mot de äldre förskolebarnen. Samtidigt som det i den danska *Dagtilbudsloven* framträder en ålders-diversifiering, så kan de allra yngsta också uppfattas bli betonade. Slutligen upptar reglering av mat och måltider, i jämförelse med andra nordiska lagar, en ganska omfattande del.

Finland

Finsk lag utmärker sig genom sin inriktning på vård och fostran. Barndagvården ska ordnas så att den erbjuder en för barnets vård och fostran lämplig vårdplats och fortgående vård under den tid av dygnet då sådan vård behövs. I finsk lag om barndagvård regleras att barnet ska erbjudas fortgående, trygga och varma människorelationer. Vidare förekommer fred som begrepp i lagen men inte demokrati och inflytande.

Barn med annat modersmål än finska, samiska och svenska kan tolkas vara exkluderade subjekt i den finska barndagvårdslagen. Vidare kan föräldrar med utomnordiska modersmål tolkas som exkluderade i barndagvårdslagen, dock nämns stöd även för romers och invandrargrupperns språk och kultur i ”Förordning om barndagvård”. Föräldrastyrelser och föräldraråd är exkluderade. Med tanke på att inflytande inte nämns kan exkluderade subjekt också tolkas vara barn med inflytande. Lagen föreskriver inget om chefer för förskoleverksamheten, vilket andra nordiska lagar gör, dock regleras ledningens uppgifter i finsk lag om behörighetsvillkor.

Island

Det som främst utmärker isländsk lag är inriktningen på lek i termer av lekskola, lekskolelag, lekskolelärare och lagen markerar att den nationella läroplanen ska betona värdet av lek i all förskoleverksamhet. Utmärkande är också reglering av grundläggande värden och att lekskolepraktiken ska bygga på det kristna arvet och traditionen. I jämförelse med övriga nordiska målkonstruktioner är det intressant att konstruktionen av innehåll i de isländska fundamentala hörnstenarna är mer inriktade på värden som inkluderar hållbarhet, hälsa, demokrati och jämlikhet, än på innehåll som matematik och teknik.

Subjekt som kan tolkas vara exkluderade i lagen är barn med annat modersmål än isländska. Andra exkluderade subjekt är barn och föräldrar med annat arv än det kristna isländska arvet. Föräldrar är vidare reglerade att enligt lagen beakta sina barns intressen. De ska nära samråda med lekskolepersonal och följa sina barns utveckling. Om föräldrar inte har isländska som modersmål eller använder teckenspråk ska skolan erbjuda stöd för tolkning av all information som är nödvändig för kommunikationen mellan föräldrar och skola. Andra utmärkande drag är att mastersgrad (300 hp) utgör lekskolelärares utbildningsnivå och lärarlegitimation utfärdas av Ministeriet för utbildning, vetenskap och kultur.

Norge

Utmärkande för Norge är liksom för Island att värdegrunden i lagen framhäver kristen tradition. Det som skiljer Norge från Island är att privata barnehager enligt den norska lagen kan välja att inte grundlägga verksamheten på kristen och humanistisk tradition. Vidare kan privata barnehager och barnehager som ägs eller drivs av församlingar i den norska kyrkan fastställa särskilda bestämmelser för religiösa eller ideologiska syften. Frihet och solidaritet nämns. I norsk *Barnehagelov* betonas lärande, men det utmärkande i den nordiska jämförelsen är att begreppet *danning* (bildning) också förekommer. När det gäller modersmål tolkar jag det som att samiska som modersmål har en särställning i lagen.

Om barnet går i kommunal barnehage kan verksamhet som ska grundläggas i kristen och humanistisk tradition, tolkas vara exkluderande för barn, föräldrar och lärare med annan tradition. Utmärkande för norsk lag är vidare att försäkran om barns hälsa ska lämnas innan ett barn börjar i barnehagen. Om barnet har uppfyllt de årliga hälsoundersökningarna, kan deklarationen överlämnas av barnets vårdnadshavare. Barnehagepersonal måste genomgå tuberkuluskontroll i enlighet med gällande föreskrifter. Vidare är Barnehagens ägare skyldiga att ställa barnehagen till förfogande för studenters praktik i förskollärarytbildning. Barnehagens ledning är skyldig att vägleda studenter under dessa praktikperioder.

Sverige

Sverige utmärker sig i Norden genom att inte ha någon särskild lag för förskola. När förskolan inkluderas i lagtext för hela utbildningsväsendet (Skollag) med inriktning på livslång lust till lärande, tycks det bli en mer skolorienterad och mindre förskoleinriktad lagtext. Detta med tanke på att undervisning, lärande och kunskap betonas mer än omsorg, vård och trygghet som är svagt, eller obefintligt framträdande. I FN:s barnkonvention uttrycks barns rätt till lek. Lek förekommer emellertid inte alls i den svenska skollagen. Utbildning och undervisning är också framträdande och definierad i skollagen. Vård nämns inte i Skollagen och de allra yngsta barnen är inte särskilt kommenterade i texten (jfr dansk lag med plan för 0-2-åringar). Däremot betonas mer av både ansvar och inflytande i jämförelse med övriga nordiska lagar för förskola.

Sverige är också ensam om en förskola som frivillig skolform och strävan efter att anställa lektorer med forskarutbildning i förskola. Skollagen reglerar också att enbart den som har förskollärlägitimation får anställas utan tidsbegränsning i förskola. Kön, jämställdhet och modersmål samt en icke-konfessionell undervisning (jämför kristen grund i norsk och isländsk lag) utmärker också den svenska Skollagen i den nordiska jämförelsen. Detta kan exempelvis jämföras med dansk Dagtilbudlov som betonar det danska språket och exkluderar barns behov av att stärka annat modersmål än danska. Sveriges policy med inriktning på mål att sträva mot och inte mål att uppnå för barnet exemplifieras i det följande:

Till skillnad mot skolan har förskolan inte några mål för barnet att uppnå. Det är inte det enskilda barnets resultat som ska utvärderas. Däremot är det viktigt att följa hur varje barns lärande och utveckling sker och hur förskolan kan bidra till detta. Målen att sträva mot i förskolans läroplan anger inriktningen av förskolans arbete och därmed också den önskade kvalitetsutvecklingen. Pedagogisk dokumentation och portfolio är exempel på metoder som har utvecklats för utvärdering av verksamheten, samtidigt som de är olika sätt att följa barnens utveckling och göra barnens läroprocesser synliga, för barnet, föräldrarna och personalen. (Ds 2009:25¹⁶, s 413)

Avslutningsvis ska förskolans verksamhet förutom att utformas i enlighet med demokratiska värderingar, vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Frihet och solidaritet nämns också.

¹⁶ Förslag till ny skollag framtagen av en arbetsgrupp vid Utbildningsdepartementet i Departementsserien (Ds) 2009:25. *Den nya skollagen - för kunskap, valfrihet och trygghet*.

Övergripande funktioner för nordiska lagar

Funktion – dansk lag

Sammantaget kan den danska lagen tolkas vara mer inriktad på socialisering och kvalificering än på subjektivering. Gällande subjektivering tas dock hänsyn till barns upplevelser av miljön upp.

Funktion – finsk lag

Den finska lagen kan övergripande tolkas vara mer inriktad på socialisering än på kvalificering och subjektivering.

Funktion – isländsk lag

Sammantaget kan den isländska lagen tolkas vara mest inriktad på socialisering och i viss mån kvalificering och subjektivering. Gällande subjektivering betonas barns rättigheter, intressen, självständighet, kreativitet och välbefinnande.

Funktion- norsk lag

Den norska lagen kan övergripande tolkas vara inriktad på kvalificering och socialisering och i viss mån subjektivering i meningen att barnens inflytande och rätt att uttrycka sig tas upp.

Funktion-svensk lag

I skollagen framträder både kvalificerande, socialiserande och subjektiverande funktioner, men i nordisk jämförelse kanske starkare betoning på kvalificering. När det gäller den subjektiverande funktionen ska verksamheten ta sin utgångspunkt och särskild hänsyn till barnets bästa och barnets möjlighet att fritt uttrycka sina åsikter i frågor som rör henne/honom.

3 Nordiska läroplaner

I kapitlet redovisas bindande och vägledande läroplaner för förskolor i Norden. Danmark, Finland, Norge och Sverige har bindande läroplaner och Finland har vägledande läroplan.

Danmark – bindande läroplan, vägledning och guide om pedagogiska läroplaner

Sedan den 1 augusti 2004 ska alla dagtilbud i Danmark utarbeta en pedagogisk läroplan. Ett tilbud till barn i åldern från 0 år och upp till skolstart, kan etableras som en kommunal eller privat daginstitution, eller som ett kommunalt eller privat familjedaghem.

Innehållskonstruktion

Dansk *Dagtilbudslov* reglerar, som nämnts, innehållsliga mål för barnens lärande efter sex teman:

- 1) Allsidig personlig utveckling.
- 2) Social kompetens
- 3) Språklig utveckling
- 4) Kropp och rörelse
- 5) Naturen och naturfenomen
- 6) Kulturelle uttrycksformer och värden

Vejledning om dagtilbud, fritidshjem og klubtilbud (2009) behandlar dagtilbud i de två första delarna (254 sidor). Den första delen beskriver de allmänna reglerna som gäller för alla tilbud, inkluderat övergripande syfte, tillämpningsområde, FN:s barnkonvention, ansvarsfördelning, barn med särskilda behov och tillsyn. I del två beskrivs alla regler för dagvård för barn från 0 år till skolåldern. Avsnitten behandlar mål för dagtilbud, lokala råd, organisering av dagtilbud, möjligheterna till etablering och drift av olika typer av dagtilbud, regler för antagning, regler om föräldraledighet och kommunala subventioner. Vidare beskrivs ramar som gäller för dagtilbud, inkluderat läroplaner, barnmiljö (se vidare om barnmiljö i kapitel 4), mat i dagtilbud, bedömning av språkkunskaper och språkstimulering (se vidare om språkscreening i kapitel 4). Slutligen beskrivs reglerna om föräldrainflytande i form av föräldrastyrelser. När det gäller kvalitet ska EVA (Danmarks evalueringsinstitut) stödja det lokala kvalitetsarbetet genom förmedling av bland annat utvärderingsredskap och inspirationsmaterial som kan användas i dagtilbudens arbete med dokumentations- och utvärderingsuppgifter som följer av dagtilbudsloven.

I *Vejledning om dagtilbud, fritidshjem og klubtilbud* (2009) beskrivs de sex temana närmare och kompetensbegreppet klargörs. Matematik nämns inte heller i denna vägledning. Kompetens ska i sammanhanget förstås både i bred (kultur- och samhällsorienterad) och djup (person- och identitetsorienterad) bemärkelse. Således handlar kompetens om det barnet vet (kunskap), det barnet kan (färdighet), det barnet är (självkänsla) och det barnet gör (behärskar).

Metodanvisningar

I Dagtilbudsloven finns en utbredd metodfrihet i anordnandet av det pedagogiska arbetet. Tvingande reglering som gäller läroplanen är följande:

- Det ska finnas en pedagogisk läroplan i alla daginstitutioner för 0-2-åringar och för 3-åringar fram till skolålder
- Läroplanen ska behandla de sex temana

- Läroplanen ska innehålla mål och eventuella delmål för temana
- Läroplanen ska beskriva hur man konkret ska arbeta med temana och hur det leder fram mot målen
- Läroplanen ska också innehålla överväganden omkring mål, metoder och aktiviteter i förhållande till barn med behov av särskilt stöd
- Läroplanen ska precisera hur arbetet kommer att bli dokumenterat och utvärderat

I *Vejledning om dagtilbud, fritidshjem og klubtilbud* (2009) hänvisas till en guide för vidare information om pedagogiska läroplaner (se följande avsnitt).

Vägledande riktlinjer i form av en guide om pedagogiska läroplaner- Danmark

Danmark har nationella läroplansanvisningar, i form av en guide (ett inspirationsmaterial) genom skriften ”Leg og lær: En guide om pædagogiske læreplaner til alle dagtilbud og forældre med børn i dagtilbud”. Detta är således en guide om pedagogiska läroplaner för alla dagtilbud och föräldrar med barn i verksamheten. Vägledningen är publicerad av Ministeriet för familje-och konsumentfrågor år 2004 och omfattar 24 sidor.

Lagen om pedagogiska läroplaner ska säkra och inspirera till att det i dagtilbuden skapas rymliga lärmiljöer med lyhördhet för barns nyfikenhet. Ökad medvetenhet kan stödja ett barns naturliga utveckling, och en större insats kan bidra till att ge de barn som av någon anledning har lägre odds med sig, en starkare utgångspunkt för att klara sig väl i sina framtida liv. Lagen är inte ett facit. Det är personalen i daginstitutionen och föräldrar som gemensamt beslutar om innehållet i läroplaner, och hur de sex temana ska utvecklas. Den vägledande skriften beskriver temana och de tankar som ligger bakom. Den ämnar vara en inspiration till hur uppgiften kan lösas och förslag till vilka mål som kan fastställas. Beskrivna mål är inte bindande. Planerna måste givetvis anpassas till den enskilda verksamheten med sina särskilda omständigheter, som antalet barn, kulturell mångfald, geografisk placering och fysisk miljö. Huruvida man har uppfyllt de uppställda målen, är upp till den enskilda institutionen och föräldrakretsen att bedöma. Lagens krav på årliga utvärderingar är till för att säkra att alla aspekter blir ihågkomna i förhållande till alla barn, och att verksamheterna inte blir statiska, utan hela tiden utvecklas för att möta barnens behov. Läroplanen bör, enligt riktlinjerna, ses som ett praktiskt verktyg i det dagliga arbetet med att utveckla pedagogiken.

Ordfrekvensanalys – lek och lärande

När det gäller förändrade förhållanden i jämförelse med Dagtilbudsloven betonas lärande och lek ungefär lika mycket i de danska riktlinjerna. I Dagtilbudsloven var det något starkare inriktning på lärande. Föräldrar och vård framhävs inte lika mycket i riktlinjerna som i Dagtilbudsloven. I riktlinjerna betonas inte heller utvärdering lika mycket som i lagen och planering är kopplat till reglering av upprättandet av lokala pedagogiska läroplaner (se översikt 3.1).

Syfte och grundläggande värden

Syftet med den danska läroplanen är att barns lärande får stöd under vistelsen i dagtilbuden. Den pedagogiska personalen ska stödja leda och utmana barns lärande, där barnen är medskapare. Lärande sker både genom spontana upplevelser, lek, och genom att de vuxna skapar eller ger stöd i situationer som ger barnen möjlighet till förnyelse, fördjupning, förändring och erfarenhet.

För att rusta varje barn att lyckas i livet, ska den pedagogiska personalen säkra, att alla barns potentialer och kompetenser fokuseras i daginstitutionen. Organiseringen av lärandemiljöer måste ta hänsyn till barns skiftande förutsättningar. Lärande i verksamheten ska bidra till att säkra en harmonisk övergång till fritidsliv och skola.

Dagtilbuden i Danmark vilar på traditionen att se barn som hela människor, där barns utveckling ses som en helhet, med deras unika tillgång till livet och deras eget personliga uttryck. Dagtilbuden är inrättade för dialog mellan vuxna och barn, där barnen är aktiva och har medinflytande. Samarbetet mellan föräldrar och personal kännetecknas av att vara tätt och nära, både i det dagliga när barnen lämnas och hämtas och vid föräldramöten och föräldrastyrelser. Därutöver riktas särskild uppmärksamhet på de barn som av en eller annan anledning har det svårare än de andra. Dagtilbud är en integrerad del av förebyggande insatser för barn med särskilda problem.

Kvalitet, inflytande ansvar

I de danska riktlinjerna nämns inte kvalitetsbegreppet. Ansvar än något mer betonat än inflytande. Under en ansvarsrubrik berörs föräldrastyrelse och kommunstyrelse som ansvarar för att pedagogiska läroplaner blir utarbetade och utvärderade. Därefter berörs ansvar i förhållande till att barn ska ha möjlighet att ta ansvar. Men det är de vuxna som har ansvaret för barnen, föräldrarna i hemmet och personalen i dagtilbuden. Medinflytande förekommer vid två tillfällen, dels mer generellt i förhållande till barns möjlighet till inflytande i dialog med vuxna, dels i förhållande till barn gällande val av exempelvis material, projekt samt planläggning av kulturella aktiviteter och upplevelser.

Mål och innehållskonstruktion

Mål och innehållet konstrueras i sex teman. Riktlinjerna inleds med tre avsnitt om pedagogiska läroplaner och erfarenheter från praktiken. De sex temana är, i enlighet med Dagtilbudloven, inriktade på Barns allsidiga utveckling, Social kompetens, Språk, Kropp och rörelse, Natur och Naturfenomen, Kulturella uttrycksformer och värden, enligt följande:

PÆDAGOGISKE LÆREPLANER

Fakta om pædagogiske læreplaner

ERFARINGER FRA PRAKSIS. ...det vi alle går og gør

– af Annemette Baden, dagplejeleder i Lyngby-Taarbæk Kommune

ERFARINGER FRA PRAKSIS. Planer for pædagogik er ikke farlige

– af Lene Pedersen, leder af børnehaven Nejsdalen i Hirtshals

INDLEDNING TIL TEMAER

Det hele barn har mange facetter

BARNETS ALSIDIGE PERSONLIGE UDVIKLING, TEMA 1

SOCIALE KOMPETENCER, TEMA 2

SPROG, TEMA 3

KROP OG BEVÆGELSE, TEMA 4

NATUREN OG NATURFÆNOMENER, TEMA 5

KULTURELLE UDTRYKSFORMER OG VÆRDIER, TEMA 6

Målkonstruktionen kan å ena sidan tolkas vara orienterad åt verksamheten med inriktning på förutsättningar för barns lärande, lek och erfarenheter, med påföljande exempel på hur målen kan uppnås (inriktade på personalen). Å andra sidan kan även en individinriktad konstruktion utläsas exemplifierad med mål om barns sociala kompetens. I det följande ges exempel från respektive tema:

Allsidig utveckling, exempel:

MÅL:

Barn ska ha möjlighet att dela erfarenheter med andra barn och vuxna

Hur målet kan nås:

Personalen måste kontinuerligt och i slutet av vistelsen i dagtilbudet se till att barns initiativ i verksamheten upprätthålls och är ihåggkomna

Sociala kompetenser, exempel:

MÅL:

Barn ska ha möjlighet att få stöd i att bilda vänskapsband och att gå med i grupper där de kan ge och få erkännande och uppleva vikten och styrkan i gemenskapen

Hur målet kan nås:

Förutom barnens egna skapade gemenskaper ska personalen också stödja inkluderande gemenskaper, genom att uppmuntra gemensamma lösningar av arbetsuppgifter

Språk, exempel:

MÅL:

Barn ska få stöd i sina intressen för tecken, symboler och den skriftspråkliga världen, som bokstäver och tal

Hur målet kan nås:

För att stödja barns nyfikenhet och experimenterande i förhållande till det skrivna språket ska det alltid finnas spetsade pennor, papper, inspirerande affischer med berättelser, bilder, brev och siffror i skrivhörnet

Kropp och rörelse, exempel:

MÅL:

Barn ska ha möjlighet till att bli utmanade i varierande rörelsemiljöer, som ligger i exempelvis lek, i naturen under årstiderna

Hur målet kan nås:

Lekplatsen ska vara inrättad så att barnen både har möjlighet att få stöd i att kunna ha lugna lekar och vilda, fysiskt krävande lekar

Natur och naturfenomen, exempel:

MÅL:

Barn ska ha möjlighet för att hantera förstahandsupplevelser med naturens djur, växter och material

Hur målet kan nås:

Under året sätta igång projekt där barnen har möjlighet att hantera och i första hand följa ett djur, en växt, eller liknande från dess plats i naturen eller på gården, vad vi människor äter, dricker med mera

Kulturella uttrycksformer och värden, exempel:

MÅL:

Barn ska ha möjlighet att experimentera med, öva sig i och pröva sig själv i förhållande till ett brett spektrum av kulturella uttrycksformer och möta vuxna som stödjer dem i dessa aktiviteter och som aktivt förmedlar kultur

Hur målet kan nås:

Dagbarnvårdaren ska introducera och engagera barnen i musikalisk verksamhet och ge stöd när barnen själva tar musikaliska initiativ

Sammantaget kan man säga att målen inriktas på verksamheten och det är personalen som ska skapa förutsättningar, målen är mer inriktade på *staff outcome* än *child outcome*.

Modersmål och barn med behov av särskilt stöd

Modersmål nämns inte i de danska riktlinjerna. I övrigt framhålls språk och hänsyn till språkliga förutsättningar. Enligt riktlinjerna ska det vidare framgå vilka överväganden gällande lärandemål, metoder och aktiviteter som finns i förhållande till barn med särskilda behov. Särskild uppmärksamhet ska riktas åt de barn som av en eller annan anledning har det svårare än andra.

Kön och ålder

Kön nämns en gång i förhållande till barngruppens sammansättning. Jämställdhet (ligestilling) förekommer inte alls. Målen i den pedagogiska läroplanen ska utarbetas under hänsyn till lokala förhållanden, såsom geografisk placering, fysiska möjligheter, barngruppens sammansättning (ålder, kön, handikapp, social och kulturell bakgrund, samt språkliga förutsättningar med mera), inklusive åldersgrupperna ½ år till 2 år och från 3 år till den ålder då barnet börjar skolan.

Samverkan med och inflytande för föräldrar

Riktlinjerna som sådana riktar sig både till dagtilbud och till föräldrar. Föräldrar betonas mer än personal, pedagoger och lärare i både läroplan och lag, men förhållandet har utjämnats i läroplanen så att personal förekommer nästan lika ofta som föräldrar. Föräldrars inflytande markeras och det är föräldrarna som tillsammans med personalen bestämmer innehållet i den pedagogiska läroplanen och hur de sex temana ska utvecklas. Det är upp till institutionen och föräldrakretsen att bedöma om man uppfyller de uppsatta målen. Lokalt ansvarar föräldrastyrelsen för att pedagogiska läroplaner blir utarbetade och utvärderade.

Målstyrningens subjekt

I detta avsnitt analyseras barn, föräldrar och lärare som inkluderade, diversifierade eller exkluderade subjekt.

Barn som inkluderade, diversifierade eller exkluderade subjekt

Barn från ett halvt år inkluderas i riktlinjerna. Barn med olika ålder (t.ex. 1/2-2 år och 3 år), kan tolkas som diversifierade barnsubjekt. Vidare exempel på diversifierade subjekt är barn med behov av särskilt stöd, handikapp, kön, och skiftande språkliga förutsättningar. Subjekt som kan tolkas vara exkluderade i läroplanen är barn i behov av stöd av annat modersmål än danska. Barn framträder generellt som lek- och lärinriktade subjekt.

Föräldrar som inkluderade, diversifierade och exkluderade subjekt

Föräldrastyrelsen med en majoritet av föräldrar (ej vårdnadshavare) är inkluderade subjekt gällande utarbetandet och utvärderingen av dagtilbudens pedagogiska läroplan. Mor och far nämns och kan tolkas som diversifierade subjekt. Vårdnadshavare kan tolkas vara exkluderade subjekt i riktlinjerna. Vidare är föräldrar med behov av tolk och stöd på sitt modersmål exkluderade.

Lärare som inkluderade, diversifierade och/eller exkluderade subjekt

Föräldrar är något mer framträdande än personal och pedagoger. Personal och pedagog kan tolkas som diversifierade objekt. Lärare kan, liksom i Dagtilbudsloven, tolkas vara exkluderade subjekt i de danska riktlinjerna.

Metodanvisningar

I de danska riktlinjerna kan avsnitten med exempel på hur mål kan formuleras och uppnås tolkas som metodanvisningar, dock ej bindande.

Strukturellt inriktad reglering: Organisatorisk, lokal och personalmässig reglering

I kommunerna styr kommunstyrelsen. Det är främst kommunstyrelsens och föräldrastyrelsens ansvar och arbete som regleras i de danska riktlinjerna. Ledarens ansvar behandlas i förhållande till ansvaret för arbetet med och utvärderingen av läroplanen. Personalens kompetens eller personaltäthet regleras

inte i de danska riktlinjerna. I förhållande till medarbetarna kommenteras dock, i ett avsnitt med erfarenhet från praktiken, att institutionens pedagogiska profil kan användas som verktyg för kompetensutveckling.

Miljö nämns i sammanhang som rör dagtilbudens uppgift att skapa lärandemiljöer, där det finns lyhördhet för barnens nyfikenhet och skiftande förutsättningar. Vidare nämns miljö i anknytning till natur och kulturella miljöer. En naturvetenskaplig bildning skapas av upplevelser med intresse för att förstå naturen i en miljö där det är plats för förundran, ställa frågor och finna svar.

När det gäller lokaler ska målen utarbetas med hänsyn till lokala förhållanden såsom dagtilbudens geografiska placering, fysiska möjligheter, samt barngruppens sammansättning. Barngruppens storlek regleras inte. Material behandlas både i förhållande till natur och kultur – i anknytning till att barn behöver tillgång till, ha inflytande över och utforska olika redskap, material, tekniker och moderna medier.

Övergripande funktion – danska riktlinjer

Sammantaget kan de danska riktlinjerna tolkas vara inriktade på socialisering (grundläggande värden), kvalificering (lärande och teman) och i viss mån subjektifiering (Barns personliga utveckling trivs bäst i en miljö som är lyhörd och entusiastisk). Vuxna som engagerar sig och ser barnen, är viktiga som födelsehjälpare för de drömmar och önskningar som barn har). När det gäller den kvalificerande funktionen är det intressant att exempelvis inte matematik och teknik betonas.

Översikt 3.1: Frekvens av signalord i dansk vägledning för dagtilbud 2013

Danmark: *Leg og lær: En guide om pædagogiske læreplaner til alle dagtilbud og forældre med børn i dagtilbud* (2004)

Lær/eplan/ing	Udvikling	Kunne/Viden	Leg	Omsorg/pleje	Tryk	Opdragelse
39/19/11	27	5/10	24	3/14	3	0
Undervisning		Dannelse/Uddannelse				
0		3 (begrebsdannelse 2 & naturfaglig dannelse) /0				
Velbefindende		Kristen	Demokrati	Frihed/Solidaritet		
0		0	1	0/0		
Plan/lægge	Evaluer	Dokument	Ansvar /Indflydelse/Medbestemmelse			
42/1	3	4	6/2(medindflydelse)/0			
Kvalitet	Metod	Særlig/ behov/Handicap		Alder		
0	1	/5/11/1		3		
Modersmål/Sprog		Køn	Dreng/Pige	Mand/Kvinde/Ligestilling		
0/34		1	0/0	0/0/0		
Forældre/Famil/Vogtere		Personal/Lærere/Pædagoger		Leder/Chef	Børn	
17/7/0		12/0/2		5/1	187	

Finland – vägledande läroplan

Finlands läroplan för småbarnsfostran är vägledande och reviderades 2005. Den första upplagan av *Grunderna för planen för småbarnsfostran* trädde i kraft 2003 (30.9.2003). Grunderna förankras i Statsrådets principbeslut om riksomfattande riktlinjer för förskoleverksamheten (28.2.2002). Den vägledande planen ges ut av Forsknings- och utvecklingscentralen för social- och hälsovården, Stakes. Omfattningen av den senaste finska läroplanen år 2005 är 50 sidor.

Småbarnsfostran (varhaiskasvatus) är en term som arbetsgruppen för läroplanen, efter överläggningar, kom att omfatta. Tidigare har man använt termen förskola (i Statsrådets principbeslut om riksomfattande riktlinjer för förskoleverksamheten 2002, se kap 4). Arbetsgruppen ville göra en klar skillnad mellan förskoleundervisning (esiopetus) och småbarnsfostran (varhaiskasvatus) och valde därför att inte använda termen förskola. I den finska vägledande planen för småbarnsfostran definieras att småbarnsfostran består av helheten vård, fostran och undervisning. Småbarnsfostran avser:

...växelverkan mellan vuxna och barn i de livsmiljöer som barnen är en del av och tar del i. Småbarnsfostran främjar balanserad tillväxt, utveckling och inläring hos barnet. Det krävs nära samarbete mellan föräldrar och professionella fostrare, eller med andra ord fostringsgemenskap, för att skapa en helhet som är meningsfull ur barnets synvinkel. Vård, fostran och undervisning som den offentliga sektorn ordnar, övervakar och stödjer är olika element inom småbarnsfostran. Den är planlagd och målinriktad och sker i växelverkan med andra. Barnets självständiga lek har en viktig funktion i sammanhanget. Man utgår från en helhet som beaktar barnets tillväxt, utveckling och inläring, vilka förankras i tvärvetenskaplighet och forskning på fördjupad nivå om metoder inom pedagogiken, speciellt forskning i småbarnsfostran. (Stakes, 2005, s 16)

Tillsammans med grunderna för läroplanerna inom förskoleundervisningen och den grundläggande undervisningen bildar grunderna inom småbarnsfostran en helhet som på nationell nivå anses främja barnens välbefinnande, tillväxt och inläring.

Ordfrekvensanalys – fostran och lek betonas

Läroplanen betonar i jämförelse med Barndagvårdslagen en starkare inriktning på fostran och lek, än på lärande (inläring¹⁷), utveckling och kunnande. Lek som självändamål framträder också. Lärande och utveckling är något mer framhävt än vård i den finska läroplanen, samtidigt som också förskoleundervisning framträder. Barnets välbefinnande diskuteras i ökad omfattning i läroplanen. Vidare är utvärdera mer betonat än planera. Betydelsen av kontinuerlig utvärdering poängteras i den reviderade läroplanen (se översikt 3.2).

Syfte och grundläggande värden

Syftet med läroplanen är dels att främja att verkställandet av småbarnsfostran sker på samma grunder i hela landet, dels att styra den innehållsliga utvecklingen och skapa förutsättningar för att utveckla småbarnsfostrans kvalitet. Det sker genom att förenhetliga de arrangemang som behövs för att ordna

¹⁷ Noteras att inläring används relativt frekvent i den finska läroplanen. Under 1990-talet blev det allt vanligare att göra en skarp åtskillnad mellan *inläring* och *lärande*. Inläring står för processen där man lär in information, kunskapsförvärv, lösryckt från de sammanhang där kunskapen tar form. Lärande står för förvärv av kunskaper i sammanhang, där konkreta situationer påverkar hur kunskaper tar form hos oss och hur vi använder dem för att förstå nya företeelser och omtolka tidigare uppfattningar (jfr Egidius, 2002). När vetande, färdigheter och värderingar införlivas med tidigare kunskaper kan de sedan användas i samtal och handling. Jag uppfattar att det är den senare betydelsen (lärande) som avses även när termen inläring används i den finska läroplanen.

småbarnsfostran. Syftet är vidare att dels öka den yrkesinriktade kunskaperna, dels öka föräldradelaktigheten i de tjänster som erbjuds på området. Vidare ska det mångprofessionella samarbetet mellan olika serviceformer fördjupas för att stödja barnet och familjen innan barnet blir läropliktigt.

I anslutning till konventionen om barns rättigheter anges fyra allmänna principer som utgör värdegrunden i småbarnsfostran:

- förbud mot diskriminering och krav på att barnen ska behandlas jämlikt
- barnets bästa
- barnets rätt att leva och utvecklas harmoniskt
- barnets åsikt ska beaktas.

Barnet har rätt till att växa upp, utvecklas och lära sig i trygga förhållanden, en trygg och hälsosam miljö i vilken det är möjligt för barnet att leka och fungera på ett mångsidigt sätt. Vidare har barnet rätt att bli förstörd och uppmärksammas efter sin ålder och utvecklingsnivå och få specialstöd i mån av behov. Barnet har också rätt till egen kultur, eget modersmål, egen religion eller livsåskådning.

Med utgångspunkt i läroplanen utvärderar kommunerna hur servicen inom småbarnsfostran har utfallit. Kommunerna ska i sin egen plan konkretisera dels innehållet i småbarnsfostran, dels de verksamhetssätt som olika verksamhetsformer på området omfattar.

Kvalitet, inflytande ansvar

Styrningen på statlig och kommunal nivå bildar en processinriktad helhet. Planen för småbarnsfostran styr på nationell nivå småbarnsfostran och anger dess innehåll och kvalitet. Enhetens plan för småbarnsfostran är mera detaljerad än kommunens plan. I den finns utgångspunkterna för vården, uppfostran och undervisningen och hur de omsätts i uppfostringsprinciperna i vardagen. Planen beskriver regionens eller enhetens speciella drag och tyngdpunktsområden. I samråd med föräldrarna görs en plan upp för småbarnsfostran som omfattar det enskilda barnet. Planerna är centrala element i kommunernas och enheternas system för kvalitetssäkring. Utöver personal och representanter för förvaltningen deltar föräldrar, barn och övriga samarbetspartners i utvärderingen. En regelbunden dokumentering är en del av kvalitetsbedömningen och den möjliggör uppföljning och utvärdering.

Småbarnsfostran av hög kvalitet förutsätter samarbete mellan olika parter. Hela det omfattande nätverk som barn och familjer bildar är utgångspunkten i det nätverkssamarbete som riktlinjerna inom småbarnsfostran tillämpas på. Undervisnings-, social-, hälso-, kultur- och idrottssektorn är viktiga samarbetsparter liksom privata serviceproducenter, församlingar, organisationer, kompetenscentrum och läroinrättningar. Arbetet i olika nätverk, samarbetets mål och de sätt på vilket samarbetet genomförs ska införas i kommunens och enhetens plan för småbarnsfostran.

I likhet med Barndagvårdslagen är ansvar mer betonat än inflytande. Demokrati nämns inte alls vare sig i barndagvårdslagen eller i läroplanen. Termer som medverka, samråd och delaktig förekommer dock vid några tillfällen i läroplanen och barnets åsikt ska beaktas (se ovan). Ansvar rör både politiker, verksamhetsansvariga, personal, fostrare och föräldrar.

Mål och innehållskonstruktion

Mål och innehåll konstrueras i sju kapitel i den finska vägledande läroplanen. Det första kapitlet beskriver syfte och grunder för planen, inkluderat avsnitt om styrande dokumentation och samarbete i

olika nätverk. Andra kapitlet tar upp värdegrund och fostringsprinciper i småbarnsfostran. Det tredje kapitlet, som är mest omfattande går in på genomförandet av småbarnsfostran, vilket kan tolkas som ett indirekt metodkapitel. Här inkluderas avsnitt om Barnets välbefinnande, Vård, fostran och undervisning som en helhet, Fostrarens roll, Inlärningsmiljön, Språkets betydelse, Barnets lek, fysiska aktivitet, konstupplevelse sätt att utforska, uttrycka sig och fungera.

I ett specifikt avsnitt behandlas småbarnsfostrans innehållsmässiga inriktningar, vilka konstrueras i sex inriktningar (Matematisk, Naturvetenskaplig, Historisk- samhällelig, Estetisk, Etisk, Religions- och åskådningsanknuten inriktning). De innehållsmässiga inriktningarna och de centrala ämnesområdena bildar en helhet och språket utgör ett medel för kommunikation inom alla inriktningarna. I kapitel fyra fokuseras föräldrarnas roll med inriktning på fostringsgemenskap föräldrarnas roll i planering och utvärdering av verksamheten samt barnets individuella plan. Kapitel fem inriktas på barn som behöver särskilt stöd och kapitel sex betonar språkliga och kulturella synpunkter. I det avslutande sjunde kapitlet behandlas upprättande, innehåll och kvalitet gällande planer för småbarnsfostran på kommunnivå. Uppdelningen i kapitel och avsnitt i läroplanen följer nedan:

1 GRUNDERNA FÖR PLANEN FÖR SMÅBARNSFOSTRAN

- 1.1 Syftet med grunderna för planen för småbarnsfostran
- 1.2 Dokumentation som styr småbarnsfostran
- 1.3 Samarbete i olika nätverk

2 SMÅBARNSFOSTRAN

- 2.1 Vad är småbarnsfostran?
- 2.2 Värdegrund
- 2.3 Fostringsprinciper

3 GENOMFÖRANDE AV SMÅBARNSFOSTRAN

- 3.1 Barnets välbefinnande är det centrala
- 3.2 Vård, fostran och undervisning som en helhet
- 3.3 Fostrarens roll inom småbarnsfostran
- 3.4 Inlärningsmiljön
- 3.5 Barnet gläds över att lära sig
- 3.6 Språkets betydelse inom småbarnsfostran
- 3.7 Barnets sätt att fungera

Barnets lek

Fysisk aktivitet

Barnets konstupplevelser och förmåga att uttrycka sig

Barnet utforskar

3.8 Innehållsmässiga inriktningar

Matematisk inriktning

Naturvetenskaplig inriktning

Historisk- samhällelig inriktning

Estetisk inriktning

Etisk inriktning

Religions- och åskådningsanknuten inriktning

De innehållsmässiga inriktningarna och de centrala ämnesområdena bildar en helhet

4 FÖRÄLDRARNAS ROLL I SMÅBARNSFOSTRAN

4.1 Fostringsgemenskap

4.2 Föräldrarnas roll i planeringen av enhetens verksamhet och i utvärderingen

av verksamheten

4.3 Barnets individuella plan för småbarnsfostran och planens utvärdering

5 HUR SMÅBARNSFOSTRAN BEAKTAR BARN SOM BEHÖVER SÄRSKILT STÖD

6 SPRÅKLIGA OCH KULTURELLA SYNPUNKTER INOM SMÅBARNSFOSTRAN

6.1 Barn med olika språk- och kulturbakgrund inom småbarnsfostran

6.3 Språkbud, småbarnsfostran på ett främmande språk och småbarnsfostran som bygger på alternativ pedagogik

7 EN PLAN FÖR SMÅBARNSFOSTRAN PÅ KOMMUNNIVÅ

7.1 Att göra upp en plan för småbarnsfostran på kommunnivå

7.2 Innehållet i planen för småbarnsfostran på kommunnivå

7.3 Innehållet i planen för småbarnsfostran på kommunnivå som en del av strävandena att utveckla verksamhetens kvalitet

Innehållskonstruktionen kan främst tolkas som objektrinriktad med de sex innehållsliga inriktningarna. Barnet studerar inte innehållet i de sex inriktningar i den meningen att en avklarad kurs är målet. ”Inga prestationskrav ställs på barnet” (s 33). Inriktningarna ger personalen ramar för vilka erfarenheter och situationer som bör erbjudas för barnen och barngruppernas verksamhet och inläring. De finska vägledande, ej bindande, målen kan tolkas som mål att sträva mot för verksamheten.

Modersmål och barn med behov av särskilt stöd

Småbarnsfostran i Finland grundar sig på att barnets kulturella bakgrund och modersmål ska beaktas. Barnet har rätt till eget modersmål. I den finska läroplanen förläggs ansvaret för utvecklingen av barnets modersmål, minoritetsspråk (”främmande språk”), hos föräldrarna.

Föräldrar till barn som deltar i småbarnsfostran på ett främmande språk ansvarar själva för utvecklingen av barnets modersmål (Stakes , 2005, s 45).

Föräldrarna får information om vikten av att utveckla barnets modersmål och hur det kan göras, samtidigt som man främjar inläringen av finska/svenska i småbarnsfostran. Språkbud kan erbjudas barn som är tre år eller äldre på det andra inhemska språket eller på ett minoritetsspråk.

För barn med teckenspråk som modersmål eller andraspråk verkställs småbarnsfostran i första hand i en grupp som kommunicerar på teckenspråk eller i en blandad grupp med barn som använder teckenspråk, teckenkommunikation och talat språk.

I den finska läroplanen betonas att ett syfte med fostringsgemenskapen är att i ett tidigt skede känna igen de situationer då ett barn eventuellt behöver särskilt stöd i sin fostran, utveckling eller inläring. Stödet erbjuds så långt som möjligt i samband med den allmänna servicen inom småbarnsfostran och på ett sådant sätt att barnet är en del av sin grupp, vilket gör att barnet samtidigt får stöd med att upprätthålla sina sociala kontakter. En del av stödet är att intensifiera samarbetet mellan föräldrarna och personalen. Barnets fysiska, psykiska och kognitiva miljö ska anpassas efter barnets behov och barnets självkänsla ska stärkas. Personalen ska tillsammans med föräldrarna skapa en gemensam strategi för att stödja barnet och en rehabiliteringsplan ska upprättas, enligt lagen om barndagvård.

I barndagvårdslagen används uttrycket ”barn som är i behov av särskild vård och uppfostran”. I läroplanen poängteras (i en fotnot) att utgångspunkten är ett helhetsbaserat synsätt på barnets behov av stöd och möjligheterna att beakta stödbehovet inom småbarnsfostran.

Kön och ålder

Till skillnad från barndagvårdlagen nämns kön, flickor och pojkar i läroplanen. Formulering om kön framträder i ett flerkulturellt sammanhang, enligt följande:

Även om könen har olika ställning i olika kulturer utgår man inom den finländska småbarnsfostran från att flickor och pojkar är jämlika. (Stakes, 2005, s 45)

En annan formulering som inkluderar kön gäller hur personalen bemöter barnet:

Om personalen bemöter barnet på ett sätt som respekterar barnets individuella behov, personlighet och familjekultur så känner sig barnet jämlikt oberoende av kön eller sin sociala och kulturella bakgrund eller etniska ursprung. (Stakes, 2005, s 19)

Ålder nämns betydligt fler gånger i läroplanen än i lagen. Ålder framträder i förhållande till barnets rätt att bli förstörd och uppmärksammas, inlärningsmiljö, fysisk aktivitet, utforskande, utvecklingsnivå samt åldersrelaterad inläring av modersmålet.

Samverkan med och inflytande för föräldrar

I den finska läroplanen för småbarnsfostran nämns föräldrar fler gånger än personal, vilket är det samma som i Barndagvårdlagen. Så föräldrar kan tolkas vara mer explicit korrigerade (t.ex. ta ansvar för modersmål) än personal och lärare i den finska läroplanen. Inflytande förekommer inte som begrepp, men däremot förekommer termerna inverka, medverka som fostrare och föräldradelaktighet i formuleringarna, samt fostringsgemenskap som står för fostran i samråd med föräldrarna. Ingen föräldrastyrning eller föräldraråd nämns i läroplanen.

Personalen ansvarar för att göra upp en plan för enhetens småbarnsfostran och föräldrarna ska ha möjlighet att inverka på innehållet i planen och att tillsammans med andra föräldrar delta i utvärderingen av enhetsplanen. För varje enskilt barn i dagvården ska även en individuell plan för småbarnsfostran upprättas i samråd med föräldrarna. Man följer upp och utvärderar regelbundet hur planen genomförs. Av läroplanen framgår också att Spädbarnsrådgivningen tar fram och utvecklar ett system som gör det möjligt att följa upp barnets uppväxt och utveckling i samarbete med föräldrarna.

Målstyrningens subjekt

I detta avsnitt analyseras barn, föräldrar och lärare som inkluderade, diversifierade eller exkluderade subjekt i den finska läroplanen.

Barn som inkluderade, diversifierade eller exkluderade subjekt

Alla barns rättigheter utifrån FN:s barnkonvention är inkluderade i läroplanen. Ålder ska beaktas i relation till barnets rätt att bli förstörd och uppmärksammas, barnets inlärningsmiljö, fysiska aktivitet, utforskande, utvecklingsnivå samt åldersrelaterade inläring av modersmålet. Barn med annat modersmål än det inhemska är diversifierade. Treåringar eller äldre, med ett andraspråk eller minoritetsspråk, kan tolkas som diversifierade subjekt, då så kallade *språkbad* kan erbjudas för dessa barn. Småbarnsfostran för samiska och romska barn är särskilt poängterade och diversifierade. Vidare kan barn som behöver särskilt stöd tolkas som diversifierade subjekt. Barns åsikter ska respekteras och fostrarna skapar en tillitsfull atmosfär i vilken barnen kan känna tillhörighet och delaktighet. Barn med inflytande (över verksamheten) i institutionellt råd, nämns inte och kan i den meningen tolkas som exkluderade subjekt. Barn som subjekt för fostran och barn som lekinriktade subjekt tonar fram i den finska läroplanen.

Föräldrar/vårdnadshavare som inkluderade, diversifierade och exkluderade subjekt

I den finska lagen om barndagvård inkluderas både föräldrar, andra vårdandshavare och förmyndare. I läroplanen inkluderas enbart föräldrar. Föräldrar med barn som har annat modersmål än det inhemska är diversifierade och ska ta ansvar för barnets utveckling av modersmålet. Vidare kan föräldrar till barn med behov av särskilt stöd tolkas som diversifierade subjekt. Föräldrar/vårdnadshavare med inflytande över verksamheten i föräldrastyrelser eller råd (jfr Danmark), kan tolkas som exkluderade subjekt.

Lärare som inkluderade, diversifierade och exkluderade subjekt

Reglering av personalens ansvar och professionella fostrare inkluderas i läroplanen. Verksamhetsansvariga kan tolkas som diversifierade subjekt. Lärare nämns inte och kan tolkas som exkluderade subjekt i planen för småbarnsfostran.

Metodanvisningar

Explicita metodanvisningar framträder inte men däremot kan det omfattande kapitlet om genomförande tolkas som ett indirekt metodkapitel.

Strukturellt inriktade riktlinjer: Organisatorisk, lokal- och personalmässig

Den finska läroplanen ger riktlinjer som inkluderar både kommunal och privat verksamhet. Småbarnsfostran styrs av dokumentation som utarbetats på nationell och kommunal nivå. På kommunnivå är styrningen mångdimensionell och kan skifta från kommun till kommun. Läroplanen ger inga riktlinjer gällande för småbarnsfostran specifika förskolechefer, men verksamhetsansvarigas ansvar berörs i förhållande till formulering om beslutsfattandet på administrativ nivå. Vid behov grundas även regionala nätverk och undervisnings-, social-, hälso-, kultur- och idrottssektorn är viktiga samarbetspartners liksom privata serviceproducenter, församlingar, organisationer, kompetenscentrum inom det sociala området och läroinrättningar.

Kommunernas planer för småbarnsfostran är ett styrinstrument för kommunerna och ett grundläggande arbetsredskap för personalen. Personalens engagemang behövs för att nå de mål som man ställer upp: att verkställa, följa upp och utvärdera småbarnsfostran. Enhetens plan för småbarnsfostran kompletterar kommunens plan. Den beskriver verksamhetsmiljön samt tyngdpunktsområden och enhetens särdrag. Preciserade mål för olika serviceformer antecknas i enhetsplanen.

Personalen

I den finska läroplanen finns inga riktlinjer gällande personaltäthet. Personal eller fostrare, professionella fostrare, är beteckningar för de professionella och yrkesverksamma i de finska riktlinjerna för småbarnsfostran. Här förekommer inga lärare. Yrkeskunnig personal är en viktig resurs som relateras till verksamhetens kvalitet. För småbarnsfostran av hög kvalitet är det viktigt att den fostrande gemenskapen och varje enskild fostrare har gediget och yrkesinriktat kunnande på sitt område. Personalen ska känna till barngrupp och verksamhetsmiljö för att kunna välja och omsätta de innehållsliga inriktningarna i praktiken.

Personalen ska arbeta i samråd med föräldrar i en fostringsgemenskap. Inom fostringsgemenskapen förenas de två viktiga parternas kunnande och erfarenheter. Tillsammans med föräldrarna ska personalen skapa en gemensam strategi för att stödja barnet. Syftet med en individuell plan för varje enskilt barn är att beakta barnets individualitet och föräldrarnas åsikter när verksamheten läggs upp. Personalens uppgift är att systematiskt följa barnets utveckling samt beakta sina observationer dels i planeringen, dels i de barnspecifika planerna som görs upp i samråd med föräldrarna. När man

bedömer barnets behov av stöd, bildar föräldrarnas och personalens observationer av barnet en gemensam grund.

Enligt den finska läroplanen är det viktigt att personalen inom småbarnsfostran har insikter i olika kulturer. Satsningar på ökade kunskaper om romerna behövs för personalen. För barn med invandrarbakgrund är det betydelsefullt att personalen informerar och diskuterar med föräldrarna om den finländska småbarnsfostrans syften och principer.

Barngrupp

I den finska läroplanen finns riktlinjer om att när innehållet gestaltas så ska man beakta att verksamheten är bunden till faktorer som barnen, barngrupperna, verksamhetsmiljön och verksamhetsförhållandena. Här finns inga riktlinjer gällande barngruppens storlek och sammansättning.

Lokaler, material, miljö

Fostran bygger alltid på värderingar, som kommer till uttryck i de val som gjorts när man har byggt inlärningsmiljön. Enligt läroplanen ska man satsa på flexibla lösningar när lokaler planeras och används. Barn som leker behöver utrymme både inomhus och utomhus. Miljöbegreppet framträder främst i sammanhang kopplade till språk, lek, utforskande, konst, närmiljö, miljö- och naturkunskap samt miljö för stödbehov. Under rubriken *Barnets inlärningsmiljö* kommenteras behovet av att skapa ramar och förnya och forma barnets inlärningsmiljö så att den berikar barnet och beaktar aktuella teman som barnen intresserar sig för. Föräldrar kan med fördel och barn kan efter förmåga delta i arbetet för att upprätthålla och förnya inlärningsmiljön. Redskapen i miljön ska vara tillräckliga och mångsidiga. Lekomgivningen byggs i mån av möjlighet ut så att den omfattar naturen och närmiljön.

Material för teman och innehåll i de olika inriktningarna anses gå att hämta exempelvis på bibliotek och utställningar. Dagens informationsteknologi erbjuder också tillgång till mångsidigt material. De estetiska elementen och barnens vilja att framställa, utforska och bearbeta material med händerna ska tas tillvara. En inspirerande inlärningsmiljö är mångsidig och erbjuder barnet en riklig mängd material och redskap som väcker barnets intresse. Närmiljön och naturen är en väsentlig del som barnet utforskar. Inom småbarnsfostrans matematiska inriktning lär sig barnen att göra jämförelser, dra slutsatser och räkna i vardagliga lekrelaterade situationer med hjälp av konkreta material, föremål och redskap som barnen är förtrogna med.

Vidare beskriver man i planen vilka förändringar i fostran och i den fysiska miljön som barnets behov av stöd för med sig. Detta är något som förutsätter samarbete mellan olika myndigheter, tillräckliga resurser och kompetent personal samt utrymmen, redskap och material som motsvarar barnets behov. Barndagvårdsmiljöns struktur omspannar tid, utrymmen och människor.

Övergripande funktion – finsk vägledande läroplan

Sammantaget kan den finska läroplanen främst tolkas vara inriktad på socialisering (fostran) och kvalificering (olika innehållsliga inriktningar) och viss mån även subjektifiering (Barnets personliga välbefinnande stärks när dess individualitet beaktas. När barnets välbefinnande stärks på ett personligt plan skapas en grund för varje enskilt barn att fungera och utvecklas enligt individuella förutsättningar).

Översikt 3.2: Frekvens av signalord i finsk plan för småbarnsfostran 2013

Finland: *Grunderna för planen för småbarnsfostran* (Stakes, 2005) – vägledande läroplan

Lär/a	Utveckl/ing/a	Kunna/nde	Lek	Omsorg/Vård/Trygg	Fostr
144/33	78/31	17	59	2/24/20	393

Undervisning	Bildning/Utbildning
50 (föreläsningsvis förskoleundervisning)	0/9

Välbefinnande	Kristen	Demokrati/Jämlikhet	Frihet/Solidaritet
17	0	0/2	0/0

Plan/era	Utvärder	Dokument	Ansvar	Inflytande/Samråd/Medverka/Delaktig
206/11	29	14	9	0/6/3/2

Kvalite	Inspektion	Särskil	Ålder	Barn
15	0	8	8	797

Modersmål/Språk	Kön	Flicka/Pojke	Man/Kvinna/Jämställdhet/Jämlik
12/89	2	1/1	0/0/0/2

Föräldra/Famil	Personal/Lärare/Pedagog	Ledare/Chef (försk.chef)/
62/11	36/0/0	0/0/1/verksamhetsansvariga

Island – bindande läroplan

Isländsk läroplan för lekskola (Aðalnámskrá leikskóla): *The Icelandic National Curriculum Guide for Preschools* är utgiven av Ministeriet för utbildning, vetenskap och kultur år 2011 och omfattar 56 sidor. Läroplanen inkluderar lekskoleverksamhet och utbildning baserad på lagar för både lekskola, grundskola och gymnasieskola. De tre första kapitlen är enhetliga för läroplaner i hela utbildnings-systemet.

Ordfrekvensanalys för isländsk läroplan – betoning på utvärdering, lärande, utveckling och lek

Den isländska läroplanen har stor betoning på utvärdering, lärande och utveckling. Vidare är utbildning den term som är starkt framhållen, medan omsorg och fostran är relativt svagt framträdande. I både lekskolelag och läroplan betonas utvärdering mer än planering, men i läroplanen är utvärdering än mer framlyft. Utvärdering nämns vid 125 tillfällen och planering vid 28 tillfällen i läroplanen. I lekskolelagen betonas föräldrar, specialist-service, lekskolechef och personal samt värdet av lek. Termerna lek, föräldrar och lärare har ungefär lika stor frekvens i läroplanen, men värdet av lek ska betonas i alla skolaktiviteter.

In the National Curriculum Guide for Preschools, emphasis is on the value of play and the importance of democracy and equality in all school activities (Ministeriet för utbildning, vetenskap och kultur, 2011, s 29)

Det är intressant att lärande genom lek och lek i målstyrd aktivitet betonas och att lek framställs som mångtydig och inte enbart positiv. ”Play may create joy and wellbeing but can also involve competitiveness and struggle” (s 37). Både lekskolelag och läroplan framhåller att lekskolepraktiken ska bygga på respekt för humanistiska värden och det kristna arvet i den isländska kulturen:

Preschool practice and methods shall be characterized by tolerance and affection, equality, democratic cooperation, responsibility, concern, forgiveness, respect for human values and the Christian heritage of Icelandic culture. (Ministeriet för utbildning, vetenskap och kultur, 2011, s 30)

Demokrati är dock starkare framlyft i den isländska läroplanen än i lekskolelagen (se översikt 3.3).

Syfte och grundläggande värden

Den isländska läroplanen är ämnad för skoladministratörer, lärare och annan personal i utbildningssystemet. Läroplanen ger ramar och riktlinjer för skolor och personal. Den ger också information om mål och aktiviteter för elever, föräldrar, offentliga institutioner, föreningar, sociala partners och för allmänheten. Läroplanen är på ett sätt ett kontrakt som nationen gör med sig själv rörande utbildning.

Lekskolan är en plats där tonvikten ska läggas på värderingar i det demokratiska samhället. I lekskolan bör föräldrar, personal och barn samarbeta. Demokratiska lekskolepraktiker grundas på jämlikhet, mångfald, delat ansvar, solidaritet och acceptans för olika åsikter. På lekskolan ska barnen känna att de är en del av en grupp och en gemenskap där relationer karakteriseras av rättvisa och respekt. Barn ska ses som aktiva medborgare och alla ska få en möjlighet att bidra till och påverka lekskolans miljö. Lekskolan ska främja jämställdhet och barnens aktiva deltagande i samhället genom att ge dem en möjlighet att uppleva demokratiska arbetsformer och relationer i vardagliga aktiviteter. På detta sätt kommer de att förstå vad demokrati innebär, lära sig demokratiska värderingar och arbetsmetoder och utveckla det civila medvetandet. Barnens intuition, erfarenhet, kompetens och

Åsikter bör respekteras och deras synpunkter beaktas när lekskoleverksamhet anordnas och därmed ges dem möjlighet att delta i beslut om arbetsuppgifter och arbetssätt. Miljön och aktiviteter i lekskolan bör baseras på de behov och intressen som barn uttrycker på olika sätt. När tillfälle ges, bör solidaritet och medkänsla för andra människor diskuteras. Respekt för unikheter och yttrandena från varje individ ska respekteras och barnen uppmuntras i sina dagliga relationer. Den isländska läroplanen 2011 betonar att lekskolan ska vara en plats där alla:

- Tar aktiv del i diskussioner om vardagliga frågor.
- Lyssnar på varandra och utbyter åsikter.
- Ansvarar för sig själva och sina handlingar.
- Arbetar tillsammans och stödjer varandra.
- Kan välja funktioner och arbetssätt.
- Påverkar lekskoleverksamheten.
- Deltar i filosofiska diskussioner.
- Verkar för jämställdhet mellan könen för att engagera sig i en mängd olika uppgifter

Kvalitet, inflytande och ansvar

När det gäller kvalitet så betonas att den nationella läroplanen är det största administrativa verktyget som används av skolmyndigheter för att säkerställa samordning och synkronisering i genomförandet av en gemensam utbildningspolitik. Den nationella läroplanen är därför en av de viktigaste förutsättningarna för undervisningsministeriet att uppfylla sin tilldelade roll i styrningen och i att övervaka kvaliteten och utförandet av utbildningen. Den nationella läroplanen förväntas ge elever och deras vårdnadshavare information om kvalitetssystemet och primära kriterier som skolans verksamhet bygger på. Den är grunden för utvärdering av lekskolans verksamhet. Den nationella läroplanen är också avsedd för dem som utbildar lärare och annan skolpersonal, liksom för läromedelsutgivare, forskning eller kartläggning av utbildningsverksamhet. I både lekskolelag och läroplan är ansvar mer betonat än inflytande.

Mål- och innehållskonstruktion

I läroplanen är de tre första kapitlen gemensamma för lekskola, grundskola och gymnasieskola. De behandlar läroplanens roll, generell utbildning och utvärdering, därefter följer tio kapitel som fokuserar på lekskola. Först tas lekskolans roll och riktlinjer upp. Sedan följer ett kapitel om demokrati och jämlikhet i lekskolans aktiviteter och därefter ett kapitel om lek och utbildning. Enligt den isländska läroplanen är lek oskiljaktig från barndomen och därför i fokus för all lekskoleverksamhet. Vidare framhålls att leken är spontan och naturlig för barn. Här framhålls att barn leker av egen fri vilja och på sina egna villkor. Lek kan skapa glädje och välbefinnande, men kan också innebära konkurrens och kamp. Det är intressant att läroplanen inte enbart framhåller ljusa sidor av leken. Efter kapitlet om lek följer kapitel om lärandemiljön och kreativa och integrerade lekskoleaktiviteter som fundamentala grundstenar. Avslutningsvis följer kapitel om utvärdering och samverkan mellan hem och lekskola och förbindelser med olika skolnivåer, se nedan:

Introduction

1 Role of the National Curriculum Guide

1.1 The General Section of the National Curriculum Guide

1.2 Role of schools

1.3 Teacher professionalism

2 General education

2.1 Fundamental pillars of education

2.1.1 Literacy

- 2.1.2 Sustainability
- 2.1.3 Democracy and human rights
- 2.1.4 Equality
- 2.1.5 Health and welfare
- 2.1.6 Creativity
- 2.2 Competence
- 2.3 Learnability
- 3 Evaluation and supervision
 - 3.1 Assessment
 - 3.2 Evaluation of school activities
 - 3.2.1 Internal evaluation
 - 3.2.2 External evaluation
- 4 Role of preschool
- 5 Guidelines for preschool
- 6 Democracy and equality in preschool operations
- 7 Play and education
- 8 Learning environment
- 9 Integrated and creative preschool activities
 - 9.1 Literacy and communication
 - 9.2 Health and wellbeing
 - 9.3 Sustainability and science
 - 9.4 Creativity and culture
- 10 Evaluation of children's education and welfare
- 11 Family and preschool
- 12 Connections between school levels
- 13 School curriculum guide and operation plan
- 14 Evaluation of preschool operations
 - 14.1 Internal evaluation of preschool activities
 - 14.2 External evaluation of preschool activities

Den utbildningspolitik som framträder i den nationella läroplanen är baserad på sex grundläggande pelare. Dessa grundpelare är:

- literacy,
- hållbarhet,
- hälsa och välfärd
- demokrati och mänskliga rättigheter,
- jämlikhet,
- kreativitet.

Utbildning, vård och fostran i lekskolan bygger på dessa grundläggande pelare och är en integrerad del av all lekskoleverksamhet. Grundpelarna refererar till social, kulturell, miljömässig och ekologisk literacy så att barn och ungdomar kan utvecklas mentalt och fysiskt, trivas i samhället och samarbeta med andra. Grundpelarna hänvisar också till en vision om framtiden, förmåga och vilja att påverka och vara aktiv för att upprätthålla samhället, ändra och utveckla det. Var och en av de grundläggande pelarna härrör från lagar om lekskola, grundskola och gymnasieskola. Denna konstruktion av gemensamma innehållsliga pelare för lek-, grund- och gymnasieskola är intressant. Innehållsområdena för lärande (learning areas) i förskolan är: "Literacy and communication, Health and wellbeing, Sustainability and science, Creativity and culture" (s 41). Innehåll som matematik och teknik betonas

inte men inordnas i området om hållbarhet och naturvetenskap i termer av "Mathematical tasks, such as, numbers, signs and patterns" (s 44) och "The potential and limitations of technology" (s 44).

Innehållskonstruktionen legitimeras också genom hänvisning till andra lagar som innehåller bestämmelser om utbildning och undervisning i skolsystemet, t.ex. lagen om jämställdhet och lika rättigheter för kvinnor och män. Dessutom är regeringens politik i olika frågor beaktade, som när det gäller viktiga frågor om hållbarhet. Internationella konventioner som FN: s konvention om barnets rättigheter är beaktade, liksom politiken vid internationella institutioner som UNESCO och Europarådets politik för demokrati och mänskliga rättigheter.

Läroplan på skolnivå - operationell plan

På grundval av den nationella läroplanen, ska varje lekskola formulera sin egen skol-lokala läroplan. Läroplanen ska vara skriftlig och tillgänglig för alla berörda. Läroplanen föreskriver hur lekskolan planerar att uppnå de mål som fastställts av den nationella läroplanen, vad som kommer att tas upp och hur utvärderingen kommer att genomföras. Läroplanen ska också beskriva de prioriteringar och metoder som lekskolan har beslutat att anta i sina relationer med barn, skolpersonal, föräldrar och den lokala gemenskapen. Kommunerna ska utse eller välja en kommitté som ansvarar för skolfrågor i kommunen. En av kommitténs uppgifter är att bekräfta skolors läroplaner efter referens från föräldrarådet.

Utvärdering

I den isländska läroplanen betonas utvärdering i flera kapitel. Utvärdering av barns utbildning, utveckling och välbefinnande innebär att samla in uppgifter om vad barnen är intresserade av, vad de gör, vad de vet, kan och förstår. Informationen används för att organisera lekskoleverksamhet i samråd med föräldrar till att stödja barns utbildning och välbefinnande. Denna process bör integreras i den dagliga lekskoleverksamheten och involvera organisation, registrering, utvärdering och reflektion av barns utbildning, utveckling och välbefinnande. Syftet med utvärdering är att öka kunskapen och förståelsen för lekskolans lärare och annan personal, föräldrar och barn, för barns utveckling, utbildning och välbefinnande. Dessutom är utvärdering till för att säkerställa att verksamheten i lekskolan sker i enlighet med bestämmelserna i lagar, förordningar och nationell läroplan och att barns rättigheter respekteras.

Utvärdering är till för att fokusera på barns intresse, förmågor och kompetens. Barnen uttrycker sina förmågor, kunskaper, kompetenser och intressen på olika sätt. Därför ska utvärdering fokusera på individen och struktureras för att uppmuntra varje barn. Baserat på varje barn bör lämpliga studiemöjligheter och uppmuntran ges så att de kan ta aktiv del i lekskolans verksamhet.

Vid bedömningen av barns utveckling, utbildning och välfärd, är betoningen på följande:

- övergripande utveckling,
- självständighet,
- intresseområde,
- deltagande i inomhus- och utomhuslek,
- social kompetens och solidaritet,
- initiativ och skaparkraft,
- uttryck och kommunikation.

Varje lekskola ska utveckla en rad olika metoder för att samla in, registrera, organisera och definiera information om barns utveckling, utbildning, välbefinnande och kompetens och anta lämpliga arbets-sätt i detta avseende. Denna arbetsordning ska diskuteras i den lokala läroplanen, vara tillgängliga för

dem som berörs och kopplas till den interna utvärderingen av lekskolan. Det är viktigt att utvärderingen bygger på delaktighet.

Intern och extern utvärdering

Målet för lekskolans utvärdering är att se till att rättigheterna för lekskolebarn respekteras och de får den utbildning och service de har rätt till enligt lekskolelagen. Utvärdering av lekskoleverksamheten är dubbeltydig: Å ena sidan är det utvärdering utförd av att skolorna, här kallad intern utvärdering. Å andra sidan är det utvärdering av externa parter, på uppdrag av kommunen, undervisningsministeriet eller andra parter, och detta kallas extern utvärdering.

Intern utvärdering av lekskoleverksamhet

Målen för intern utvärdering av lekskolans verksamhet är också att ge information om lekskoleverksamhet, uppmuntra förbättring och ökad kvalitet och vara en del av utvecklingen i lekskoleverksamheten. Genom systematisk utvärdering, kan fördelar och nackdelar analyseras och beslut om förbättringar kan göras på grundval av resultaten. Utvärdering av lekskolans verksamhet ska ta hänsyn till de mål och värderingar som anges i lag, förordningar och läroplanen för lekskolor. Dessutom, ska den inre utvärderingen ta hänsyn till de metoder och karakteristika som presenteras i skolans lokala läroplan. Den interna utvärderingen ska öka kunskap, kompetens och reflektion kring dessa aktiviteter och de anställdas känsla för ansvar i lekskoleverksamheten och vara en faktor i föräldrarnas samarbete. Demokratiska arbetsformer ska användas i den interna utvärderingen där hänsyn tas till synpunkter från dem som deltar i lekskoleverksamhet. Lekscolelärare, övrig personal, föräldrar och barn är de viktigaste deltagarna i detta arbete. Dessa parter ska ha lika möjligheter att reflektera över och diskutera lekskoleverksamheten.

En insats bör göras för att använda olika metoder för att samla in data och variera utvärderingsmetoder för att ta hänsyn till mångfalden av föräldrar och de olika uttrycksmedel som barnen använder. Lekscolelärare spelar en viktig roll i organisationen och genomförande av intern utvärdering. Dock är det lekscolechefen som ansvarar för förvaltningen av lekskolans interna utvärdering och för förbättringar utifrån resultaten. Resultaten av den interna utvärderingen och en plan för förbättring ska vara tillgänglig. Det är viktigt att det lokala rådet som har ansvar för lekscolefrågor följer upp resultaten av intern utvärdering och uppmuntrar ökad kvalitet i lekskoleverksamheten.

Extern utvärdering av lekskoleverksamhet

Den kommitté som ansvarar för lekscolefrågor på uppdrag av den lokala styrningen ska övervaka att lekskoleverksamhet drivs i enlighet med Lekscolelagen, förordningar och Läroplanen. Detta gäller både för de lekskolor som drivs av kommunen eller av andra parter. Extern utvärdering kan baseras på en mängd olika uppgifter, till exempel, intern utvärdering, utvärdering av skolans läroplan och verksamhetsplan, utförandet av skolans policy i kommunen, och andra uppgifter som är tillämpliga. Kommunerna är ansvariga för att tillhandahålla ministeriet för utbildning, skolpersonal och föräldrar med information om skolans verksamhet. Resultaten av bedömningar och enkäter ska systematiskt följas upp. Undervisningsministeriet övervakar att kommunerna uppfyller de krav som ställs i Lekscolelag, förordningar och Nationell läroplan. Den externa utvärderingen som administreras av Utbildningsministeriet, sker regelbundet och består utöver insamling, analys och spridning av information, av forskning. Ministeriet för Utbildning sätter en agenda för tre år i taget om extern utvärdering, enkäter och bedömningar som syftar till att ge information om lekskolans verksamhet. Ministeriets utvärdering kan bland annat innebära utvärdering av skolsystemet, enskilda faktorer i skolsystemet, utvärderingar av enskilda skolor eller utvärdering av interna utvärderingar. Extern utvärdering kan också vara en analys av resultaten av utvärderingen som administreras av kommunerna. Resultaten av alla undersökningar och bedömningar visas på ministeriets webbplats.

Modersmål och barn med/i behov av särskilt stöd

I läroplanen förekommer inte, i likhet med lekskolelagen, termen modersmål (mother tongue, native language). I kapitlet om jämlikhet framträder dock skrivningar som kan relateras till modersmål. Jämlikhet i utbildning avser både innehållet i utbildningen, metoder och lärandemiljö. Jämlikhet är ett paraplybegrepp som omfattar ett antal faktorer. Följande är några av dessa faktorer: ålder, klass, kultur, härkomst, kön, funktionshinder, språk, nationalitet, livsåskådning, ras, religion, bostad, sexuell läggning. På varje skolnivå, bör utbildning för jämlikhet behandla hur dessa faktorer kan etablera diskriminering och privilegier för människor. Lekskolans specialisttjänster i kommunerna avser att främja lika rättigheter för alla barns utbildning och välbefinnande. Specialisttjänster erbjuder rådgivning och information gällande barn, om föräldrar och/eller lekskolepersonal anser det nödvändigt, för att säkerställa en god utbildning, vård och fostran och lämplig miljö.

Den grundläggande pelaren jämlikhet betonar också utbildning om kultur, nationalitet, språk, religion och värderingar. En av uppgifterna är att utveckla Island som mångkulturellt samhälle. Med jämlikhet läggs tonvikt även på social förståelse av funktionshinder. De utmaningar som personer med funktionshinder möter härrör minst lika mycket från miljön som från deras funktionshinder. Alla skolaktiviteter ska lägga tonvikt på inkluderande utbildning.

Kön och ålder/generation

Kön och ålder förekommer mer i läroplan än i lekskolelag. Utbildning för jämlikhet innehåller, bland annat formuleringar om ålder, kön och sexuell orientering (se om jämlikhet ovan). Lagen om jämlikhet och lika rättigheter för kvinnor och män, har klara bestämmelser att elever på alla nivåer i skolan bör undervisas i lika rättigheter, en insats för att förbereda båda könen för lika deltagande i samhället, både i familjelivet och på arbetsmarknaden. Tyngdpunkten bör ligga på pojkar och flickor som har lika möjligheter. Ingenstans i skolans verksamhet, innehåll, eller arbetsmetoder bör det finnas några hinder för ettdera könet. Det är viktigt att alla skolans aktiviteter, både i klasser som i all kommunikation, bör vägledas av dessa bestämmelser i jämställdhetslagen.

När det gäller ålder framförs vidare att den nationella läroplanen definierar målen i enlighet med varje skolnivå, samt ålder och utveckling hos barn och unga. Lekskolan är för barn under skolpliktsåldern och i genomsnitt går barn i lekskolan tills de fyller sex. Material i lekskolan bör varieras och tilltala olika barn i olika åldrar.

Begreppet kompetens definieras i den allmänna delen av den nationella läroplanen för lekskola, grundskola och gymnasieskola. Begreppet inkluderar kunskap, skicklighet och moraliska värderingar, men med hänvisning till barnens ålder, mognad och de pedagogiska målen på varje skolnivå.

Därutöver framförs att insatser bör göras för att skapa medvetenhet om olika socialas ställning och betydelsen av unga och gamla i jämförelse med dem som är medelålders. Användning kan göras av stereotyper, egenskaper och historisk utveckling av olika åldersgrupper, som: barndom, tonår, vuxenliv och ålderdom, och de olika betydelserna av dessa åldrar vid olika tidpunkter i historien och i olika kulturer. Vidare anses det rimligt för skolor att använda sig av de kunskaper som har förvärvats i nya studier, såsom genusvetenskap, queerteori, mångkulturella studier och funktionshinder.

Samverkan med och inflytande för föräldrar

I läroplanen för lekskola nämns föräldrar och personal ungefär lika frekvent, vilket kan jämföras med lekskolelagen där föräldrar nämns oftare än personal. Enligt den isländska läroplanen är barns välbefinnande i lekskolan oskiljaktigt från deras familj och hem. Föräldrarnas attityd och bidrag till

lekskoleverksamhet är en viktig faktor för barns välbefinnande. Samarbetet för lekskolepersonal och föräldrar bör baseras på ömsesidig förståelse och respekt för attityder och kunskaper från båda parter. När ett barn börjar lekskolan, läggs grunden för samarbete mellan föräldrar och lekskola. Föräldrarna har då möjlighet att bekanta sig med arbetsmetoder, ideologi, läroplan för lekskolan och lekskolans personal. Vidare kan de få information om barnen, deras situation, erfarenhet och intresseområden. Redan från början bör föräldrar få veta att deras bidrag är uppskattat och att de anses som värdefulla partners. Den vanligaste relationen sker när föräldrarna lämnar eller hämtar sina barn och ansträngningar bör göras att om möjligt använda den tiden för dagliga förbindelser.

Under regelbundna samtal mellan föräldrar och lekskolelärare, uppstår möjligheter att noga diskutera barnens välbefinnande, utbildning och utveckling på hemmaplan och i lekskola. Föräldrar känner sina barn bäst och stödjer deras närvaro i skolan genom att ge värdefulla uppgifter som ligger till grund för barnets utbildning. Dessutom bör föräldrarna ha enkel tillgång till alla uppgifter om lekskoleverksamhet och deras barn så att de kan följa deras skolgång, ge dem stöd och uppmuntran. Föräldrarnas synpunkter bör lyssnas på och deras inflytande uppmuntras, till exempel genom det överordnade rådet och deltagande i intern utvärdering.

Målstyrningens subjekt

I detta avsnitt analyseras barn, föräldrar och lärare som inkluderade, diversifierade eller exkluderade subjekt.

Barn som inkluderade, diversifierade eller exkluderade subjekt

Alla barn upp till sex år kan tolkas vara inkluderade i läroplanen. I isländsk läroplan framträder diversifierade barnsubjekt med olika ålder, klass, kultur, härkomst, kön, funktionshinder, språk, nationalitet, livsåskådning, ras, religion och sexuell läggning. Subjekt som är exkluderade i läroplanen är barn i behov av stöd för annat modersmål än isländska, som inte nämns explicit. Andra subjekt som kan tolkas vara exkluderade, är barn med annat arv än det kristna isländska arvet. Barnen framträder som ungefär lika mycket lek- och lärinriktade subjekt. Barnens rättigheter, intressen, självbild/självförtroende och kreativitet betonas.

Föräldrar som inkluderade, diversifierade och exkluderade subjekt

Föräldrar betonas och vårdnadshavare och föräldraråd nämns i läroplanen. Så föräldrar kan tolkas som inkluderade subjekt. Föräldrar med barn i behov av specialisttjänster kan tolkas som diversifierade subjekt. I lekskolelagen poängteras att skolan ska erbjuda stöd för tolkning av all information som är nödvändig för kommunikationen mellan föräldrar och skola i fall där föräldrar inte har isländska som modersmål eller använder teckenspråk. Föräldrar med annat modersmål än isländska framträder inte specifikt i läroplanen. Dessa föräldrar kan därför tolkas som exkluderade subjekt. I likhet med lekskolelagen kan även föräldrar med annan värdegrund än den kristna tolkas som exkluderade subjekt.

Lärare som inkluderade, diversifierade och exkluderade subjekt

Föräldrar och lärare, är ungefär lika betonade i läroplanen, vilket skiljer sig från lekskolelagen där föräldrar var mer framhävda än lärare. Avsnitt om lärarprofessionalism och att lärare är nödvändiga för alla skolaktiviteter är något som stärker inriktningen på lärare som inkluderade subjekt i den isländska läroplanen. Personal är ganska betonad, men inte mer än lärare som var fallet i lekskolelagen. Inte heller *head-teacher* är lika framträdande i läroplanen som i lekskolelagen. Som diversifierade subjekt kan speciallärare och kuratorer betraktas, vilka anses tillhöra lärarkåren. I den

isländska läroplanen framträder inga tydliga exkluderade lärarsubjekt. I leksskolelagen tolkades lärare med kriminellt belastad bakgrund som exkluderade subjekt – finns inga sådana uppgifter i läroplanen.

Metodanvisningar

Arbetsmetoderna i skolorna bör baseras på tolerans och jämlikhet, demokratiskt samarbete och ansvarstagande. Leksskolepersonal ska i samråd med föräldrar och deras barn komma till en överenskommelse om hur man organiserar verksamheten enligt dessa riktlinjer och skriva sina val av metoder och medel i leksskolans lokala läroplan.

Strukturellt inriktad reglering: Organisatorisk, lokal och personalmässig reglering

Den isländska läroplanen ger riktlinjer som inkluderar både kommunal och privat verksamhet. Småbarnsfostran styrs av dokumentation som utarbetats på nationell, kommunal och leksskolelokal nivå. Aktivt samarbete med det lokala samhället inom kommunen eller närområdet krävs, ett sådant samarbete är en av de viktigaste faktorerna för hållbarhet. Det är viktigt för demokratiska skolor att på detta sätt delta i att skapa ett hållbart samhälle och kollektivt ansvar.

Lärarprofessionalism

Lärarprofessionalism förekommer inte som begrepp i leksskolelagen men är poängterad i läroplanen. Enligt läroplanen baseras lärarprofessionalism på lärarnas speciella yrkesutbildning, kunskaper och yrkesetik. Lärare är avgörande i alla skolaktiviteter. Deras arbete är vitalt för skolsystemet, såsom undervisning, administration, fostran, handledning, forskning och utveckling. Således tillhör skoladministratörer, speciallärare och handledare lärarkåren. Välutbildade och entusiastiska lärare utgör förutsättningen för utbildningens kvalitet och framgång i skolaktiviteter på alla skolnivåer.

Lärarprofessionalism handlar om samspel med eleverna, deras utbildning och välbefinnande. I början av 2000-talet, har stora förändringar skett i det isländska samhället och dessa har både direkt och indirekt påverkan på utbildningssystemet, elevernas studier och lärares arbete. Förändringarna ökar kraven på lärarna, både i att analysera sociala förändringar och anta skolaktiviteter till nuvarande status på ett ansvarsfullt sätt. Det åligger lärarna att professionellt genomföra sin undervisning och andra skolaktiviteter i enlighet med bestämmelserna i utbildning, lagstiftning och politik.

Personal

Personal förekommer inte lika ofta som lärare i den isländska läroplanen. Personalen ska behandla barnen med respekt, visa hänsyn och lyssna. De ska sträva efter att vara hänsynsfulla i sina relationer med barn, arbetskamrater och barnens familjer och i allmänhet vara goda förebilder. Vidare ska personalen arbeta i en anda av och anta de värden som beskrivs i den nationella läroplanen i varje leksskola. Noteras att inga gränser eller uppgifter gällande personaltäthet anges.

Leksskolechefens/huvudlärarens roll i leksskolan

Leksskolechefen är den professionella ledaren. Leksskolans chef är den professionella ledaren och styr leksskolans utveckling. Chefen leder det demokratiska samarbetet mellan de olika grupperna som är verksamma inom leksskolan, uppmuntrar jämlikhet och konstruktiv interaktion som syftar till barnens välbefinnande. Huvudläraren är ansvarig för verksamheten och att aktiviteter i leksskolan regelbundet utvärderas genom intern utvärdering och att dess resultat används för att förbättra verksamheten och insatserna inom leksskolan. Chefen ska göra det möjligt för personalen att förbättra sina kunskaper och utveckla sin kapacitet. Leksskolechefen ska se till att verksamheten följer lagar, förordningar och nationell läroplan för leksskolan.

Lekskolelärarens roll

Lekskolelärare ska leda utvecklingen inom pedagogik och utbildning, följa den senaste utvecklingen och dela sin kunskap. I sitt arbete med barn ska lekskolelärare vara rollmodeller och göra en insats för att förbättra den professionella rollen i förskolan. Lekskolelärare ska vara den ledande medarbetaren för barn, föräldrar och annan personal i lekskolan. De ska se till att varje barn respekteras och att lärandemiljön är organiserad på ett sådant sätt att barnen kan njuta av sin barndom.

Barngruppernas storlek och sammansättning

I den isländska läroplanen regleras inte storleken och sammansättningen på barngruppen explicit. Men barngruppen kommenteras i förhållande till att en lärandemiljö ska möta behoven i olika grupper av barn och personal. Barnen har rätt att delta i en grupp och gemenskap som präglas av respekt och rättvisa. De ska vidare ha tillgång till och kunna leka och skapa i både stora och små grupper.

Lärandemiljön

Lärandemiljön regleras i ett eget avsnitt i läroplanen. Lokaler och utrustning i lekskolan, dess lekplats och omgivning är en inlärningsmiljö för lekskolebarn, då de lär sig både inomhus och utomhus. Organisation, utformning och användning av lärandemiljön speglar de åsikter och värderingar som är grunden för lekskoleverksamhet. Eftersom miljön är en viktig faktor i barnens utbildning, bör dess utformning, användning och organisation baseras på olika barns erfarenhet, intresse och utveckling. Miljön ska vara säker, hälsosam och samtidigt uppmuntrande och attraktiv. Planering och utformning av miljön bör vara noggrann så att barnen kan njuta av sin verksamhet. Lekskolans inlärningsmiljö bör möta behoven hos olika grupper av barn och personal. Det bör vara möjligt att ändra den och utvecklas enligt de behov och intressen hos dem som bor där. Barn och deras föräldrar bör ha möjlighet att få inflytande på planeringen av inlärningsmiljön i samråd med lekskolans personal.

Lokaler bör planeras på ett sådant sätt att det uppmuntrar kommunikationen mellan barn, mellan barn och personal och mellan personal och föräldrar. Det bör finnas utrymmen där lek och studier sker i små grupper, utrymme där barnen kan vara i lugn och ro, utrymme där barnen kan leka i större grupper, och utrymme där det finns plats för en mängd rörelser. Lekskolans miljö bör vara flexibel så att barn kan använda den på olika sätt och gå fritt från en plats till en annan, få idéer och använda material som är tillgängligt.

Material för lekskolan bör varieras och tilltala olika barn i olika åldrar. En insats bör göras för att omvärdera och utveckla leksaker regelbundet. Leksaker bör vara uppmuntrande och tilltala olika sinnen och stimulera barnen att undersöka och utforska. Det är viktigt att barn får använda leksaker på olika sätt och utnyttja deras erfarenhet. Utrymme och material bör väcka barns nyfikenhet och stimulera deras fantasi, kreativa potential och uttryck, så att deras idéer kan blomstra. Lekskolans lekplats är en viktig inlärningsmiljö som ska uppmuntra barnen att leka, undersöka, flytta och uttrycka sig på olika sätt. Naturen erbjuder en mängd olika material och rikliga möjligheter för utforskning och upptäckter. Konstgjord miljö i närheten av lekskolan är också en viktig lärandemiljö som barn ska ha en möjlighet att bekanta sig med och lära sig i.

Övergripande funktion – isländsk bindande läroplan

Sammantaget kan den isländska läroplanen tolkas vara inriktad på både socialiserande (grundläggande värden, humanistiska värden och kristet arv), kvalificerande (t.ex. literacy) och subjektifierande funktioner (self-image by respecting the uniqueness and views of each individual, s 33). När det gäller den kvalificerande funktionen är det intressant att inte innehåll som exempelvis matematik och teknik framhävs i lika hög grad som kreativitet, hållbarhet och välbefinnande.

Översikt 3.3: Frekvens av signalord i isländsk läroplan för lekskola 2013

Island: *The curriculum for preschool* (2011)

Learn	Developme	Knowledge	Play	Care/vård	Safe	Upbring
72	78	41	59	7(care)	2	12

Instruction/Teaching	Formation/bildning/Education
2/19	0/0/264

Wellbeing	Christian heritage	Democratic	Freedom/Solidarity
26	1	25	0/4

Plan/ning	Utvärder/Evalu	Document	Responsibil	Influence
28	125	1	30	17

Quality	Method	Specialist/ special needs/disability	Age
10	49	4/3/3	13

Language/literacy/native	Sex/Gender	Girl/boy	Women/Men /Equality
2/27/0	5/7	1/1	2/2/36

Parent/Family/Custodians	Personnel/Teacher	Leader/Head teacher	Child
59/6/0	46/56	1/8	246

Norge – bindande läroplan

Norges sista reviderade utgåva av rammeplan för barnehagen är bindande och trädde ikraft 2011-01-10. Den norska läroplanen för barnehagen infördes 1996 och reviderades första gången 2006 och nu senast 2011. Läroplanen år 2006 minskades från 130 sidor till 27 sidor. Omfattningen av den norska läroplanen i bokform (2011) är 66 sidor.

Ordfrekvensanalys – lärande och lek

När det gäller formuleringar och ordfrekvenser i jämförelse med Barnehageloven, betonas lärande och lek ungefär lika mycket i den norska läroplanen, i barnehageloven var det något starkare inriktning på lärande. Utveckling och omsorg är också framträdande i läroplanen men inte lika mycket som lärande och lek. Även om leken är kopplad till omsorg, samvaro och humor, förekommer lek mest i anslutning till lärande och målstyrd aktivitet. Leken poängteras ha ett egenvärde, men tas också upp i förhållande till barn som inte deltar i lek, om utestängning och makt i lek som kan hindra vänskap och goda relationer. Bildning nämns i barnehageloven, men är betydligt mer framhåvet i läroplanen. Det omvända förhållandet gäller för utvärdering som betonas något mer än planering i läroplanen, i barnehageloven betonades planering mer än utvärdering (se översikt 3.4).

Syfte och grundläggande värden

Syftet med den norska rammeplanen är att ge styrelser, pedagogiska ledare och annan personal en bindande ram för planering, genomförande och utvärdering av barnehagens verksamhet. Den nationella läroplanen ger också information till föräldrar, ägare och tillsynsmyndigheter. Läroplanen är därför inriktad på:

- personal, som ett verktyg för planering, dokumentation och utvärdering
- föräldrar/vårdnadshavare, att ge insikt i barnehagens aktiviteter och möjligheter till delaktighet och medbestämmande för barn enligt FN:s Barnkonvention
- barnehagens ägare, som får utarbeta vägledning för lokal anpassning av ramen och ansvarar för att den enskilda barnehagen har de nödvändiga ramarna
- kommun, som ansvarar för tillsynen över att alla barnehager och i kommunen arbetar med tillfredsställande pedagogisk verksamhet i enlighet med lagar och förordningar

Rammeplanen redogör för barnehagens samhällsuppdrag. Samarbetet med barnens hem ska ligga till grund för verksamheten. Barnehagens innehåll ska bygga på en helhetssyn, där omsorg och lek, lärande och bildning är centrala delar. Dessutom är social och språklig kompetens och de sju ämnesområdena (se nedan) viktiga delar av barnehagens lärandemiljö. Planen betonar vikten av vuxnas attityder, kunskaper och färdigheter för att möta, förstå och uppfostra barn till aktivt deltagande i ett demokratiskt samhälle. Planen har både ett här- och nu-perspektiv och ett framtidsperspektiv. Läroplanen betonar barnehagens säregenhet som pedagogisk verksamhet. En konkretisering av den enskilda barnehagens arbete ska ingå i den årliga planen som fastställs av barnehagens samverkande råd.

Den nationella läroplanen ska anpassas till olika driftsformer och lokala förhållanden och förutsättningar. Det är önskvärt att kommunen och de privata ägarna samarbetar om riktlinjer för lokal anpassning.

Demokrati är något mer uttalad i rammeplanen än i barnehageloven och solidaritet, tolerans och respekt framhålls som grundläggande värden i barnehagen. Vikten av att barnen får uppleva värme och kärlek betonas i rammeplanen för barnehagen. Vidare nyanseras vad som avses med kristen och humanistisk värdegrund i den norska läroplanen. Det finns många sätt att vara norsk på och den

kulturella mångfalden ska genomsyra barnehagen. Sociala, etniska, kulturella, religiösa, språkliga och ekonomiska skillnaderna i befolkningen medför att barn kommer till barnehagen med olika erfarenheter. Barnehagen ska stötta barn utifrån deras egna kulturella och individuella förutsättningar. Som begreppspar betonar kristen och humanistisk att det är riktningar som historiskt både har fyllt ut och korrigerat varandra. Norge har blivit ett mångkulturellt samhälle, där religiös mångfald blivit allt tydligare. Enligt läroplanen visar de nationella målen att det finns utrymme för en andlig dimension i barnehagen. Ett sådant utrymme ska användas som underlag för dialog, intellektuell frihet och respekt för mångfald, inte att uttrycka en religiös eller värdemässig hegemoni. Om barnehagens värdegrund ska kunna ha legitimitet för alla som jämlika individer, måste det vara möjligt för barn, föräldrar och personal med olika religiösa och livssynsmässiga tillhörigheter att ansluta sig till värdegrunden.

Vidare ska barnehagens värdeförmedling praktiseras i överensstämmelse med internationella konventioner om mänskliga rättigheter. Medkänsla, förlåtelse, jämlikhet, tolerans och solidaritet är grundläggande värden i barnehagen. Förståelse för hållbar utveckling bör främjas i vardagen och respekt för livet är grundläggande. Människan som centrerat subjekt i läroplanen framträder explicit genom att människovärdet föreskrivs vara grunden för de andra värdena.

Skrivningarna är mer nyanserade i läroplanen jämfört med Barnehageloven. Trots det menar jag att så länge kristen tradition är specifikt föreskriven framför andra traditioner är det svårt att se hur dessa skrivningar ska kunna tolkas och vara fullständigt förenliga med demokrati och jämlikhet.

Kvalitet, inflytande ansvar

Precis som i Barnehageloven är ansvar mer betonat än inflytande, medverkan och deltagande, dock med ökad framhållning av medverkan i läroplanen. Kvalitet förekommer, till skillnad från Barnehageloven, i lite olika formuleringar och sammanhang (Vurdering av barnehagens arbeid, Barnehagens samfunnsmandat, Barnehagen som pedagogisk virksomhet, Inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn og Læring). Dessa kan främst tolkas vara inriktade på process i arbete och verksamhet, men också i viss mån i förhållande till struktur och resultat. Barnehagen ska ha fysiska, sociala och kulturella kvaliteter som hela tiden överensstämmer med befintlig kunskap och förståelse för barndomen och barns behov. Kvalitetsutveckling i barnehagen innebär en kontinuerlig utveckling av personalens kompetens. Likvärdiga barnehager av god kvalitet kräver därför individuell tillrättaläggning och lokal anpassning av innehållet. Lärande kommer att vara präglad av kvaliteten på samspelet mellan barn och personal. Bedömning som görs tillgänglig för andra kan bidra till en öppen och bred diskussion om barnehagens mål, innehåll, uppgifter och kvalitet. Barnehagen som organisation bär på traditioner, sammansatt kompetens, förtrogen och tyst kunskap som är viktig att sätta ord på och reflektera över för att lägga grunden för ytterligare kvalitetsutveckling. Intressant att kvalitet som begrepp förekommer under lärande som rubrik men inte under omsorg och lek.

Mål och innehållskonstruktion

Mål och innehåll konstrueras i tre delar och fem kapitel i lagen om rammeplanen. Den första delen tar upp barnehagens syfte, värdegrund och uppgifter. Den andra delen formulerar barnehagens innehåll och i det andra kapitlet regleras omsorg, lek och lärande. Här formuleras också barns sociala och språkliga kompetens, som kan tolkas vara en individinriktad konstruktion, i meningen att det är varje barns språkliga och sociala kompetens som behandlas. I kapitel fyra förekommer också skrivningar om möjligheten att formulera specifika mål för varje enskilt barn i samarbete med föräldrar och eventuella samarbetspartner (som BVC, pedagogisk-psykologiska tjänster) utanför barnehagen (se nedan om dokumentation). De sju ämnesområdena i kapitel tre är däremot objektrinriktat konstruerade.

I den tredje delen tas planläggning och samarbete upp. Kapitel fyra reglerar planering, dokumentation och utvärdering och barnehagens samarbete med olika institutioner och parter tas upp i kapitel fem.

Kapittel 1. Barnehagens formål, verdigrunnlag og oppgaver

- 1.1 Barnehagens verdigrunnlag
- 1.2. Barnehager med særlig formål
- 1.3. Dannning gjennom omsorg, lek og læring
- 1.4. Barn og barndom
- 1.5. Barns medvirkning
- 1.6. Samarbeid med barnas hjem
- 1.7. Barnehagen som pedagogisk virksomhet
- 1.8. Fysisk miljø som fremmer alle barns utvikling
- 1.9. Inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn
- 1.10. Barnehager for samiske barn

Del 2. Barnehagens innhold

Kapittel 2. Omsorg, lek og læring

- 2.1 Omsorg
- 2.2 Lek
- 2.3 Lærande
- 2.4 Sosial kompetanse
- 2.5 Språklig kompetanse
- 2.6 Barnehagen som kulturarena

Kapittel 3. Fagområdene

- 3.1. Kommunikasjon, språk og tekst
- 3.2. Kropp, bevegelse og helse
- 3.3. Kunst, kultur og kreativitet
- 3.4. Natur, miljø og teknikk
- 3.5. Etikk, religion og filosofi
- 3.6. Nærmiljø og samfunn
- 3.7. Antall, rom og form

Del 3. Planlegging og samarbeid

Kapittel 4. Planlegging, dokumentasjon og vurdering

- 4.1. Planlegging
- 4.2. Dokumentasjon som grunnlag for refleksjon og læring
- 4.3. Vurdering av barnehagens arbeid

Kapittel 5. Samarbeid – grundskolan, barnavårdstjänster, hälsocentral, pedagogisk-psykologiska tjänster, utbildningsinstitutioner och Sametinget

5.7. Andre samarbeidsparter

Barnehagen bör samarbeta med samhället för att ge barn varierade erfarenheter och anknytning till samhället. En bra samverkan mellan barnehagen och skolan, kulturlivet, institutioner, icke-statliga organisationer kan berika både barnehagen och den lokala miljön och bidra till att ge barnehagen en lokal förankring.

När det gäller målområden reglerar den norska läroplanen sju ämnesområden: Kommunikation, språk och text, Kropp, rörelse och hälsa, Konst, kultur och kreativitet, Etik, religion och filosofi, Närmiljö och samhälle, Natur, miljö och teknik, Antal, rum och form. I ämnesområdet Etik, religion och filosofi återkommer skrivningar om kristen och humanistisk tradition. Barnehagen ska reflektera och

respektera den mångfald som finns representerad i barngruppen, samtidigt som den ska ta med sig värden i kristen tradition och humanistiskt arv.

Avsnitten rörande riktlinjer för planering, dokumentation och utvärdering är utförliga i den norska läroplanen. Det framgår att barnehagen är en pedagogisk verksamhet som ska planeras, dokumenteras och utvärderas. Varje barnehage är fri att välja metoder och omfattning i förhållande till lokala förhållanden och behov. Omsättningen av planerna måste vara flexibla för att ge utrymme för spontanitet och barns delaktighet. Den pedagogiske ledaren ansvarar för planering, dokumentation och utvärdering av verksamheten. Ledningen ansvarar också för att barnehagens mål och ramar är tydliga och att föräldrar är tillräckligt informerade om verksamheten. Alla barnehager ska utarbeta en årlig plan. Varje barnehage bestämmer i vilken utsträckning det också bör utformas planer för kortare perioder. Vidare framförs att barnehagen även kan behöva en långsiktig plan för att säkerställa progression och kontinuitet i barns lärande och erfarenheter under hela barnehagetiden. Föräldrar måste ges möjlighet att aktivt delta i planeringen av barnehagens innehåll. Frågor om innehåll och prioriteringar måste diskuteras i föräldrarnas råd. Dokumentationen ska utgöra underlag för reflektion och lärande. Föräldrarna har rätt att se dokumentation om egna barn. Barnens erfarenheter och åsikter bör ingå i dokumentationen.

Ett etiskt perspektiv ska ligga till grund för dokumentation av barns lek, lärande och arbete. Både barn och föräldrar kan reagera på att för mycket av det som barn säger och gör har gjorts till föremål för skriftlig observation och värdering. Dokumentation med avseende på varje enskilt barn kan användas i anknytning till samarbete med hjälpinstanser utanför barnehagen när detta sker i samarbete med och förståelse av barnens föräldrar/vårdnadshavare. Om det ska upprättas specifika mål för enskilda barn, måste detta ha en anledning, och mål måste utformas i samarbete med föräldrar och potentiella partners utanför barnehagen. Dokumentation av personalens arbete och barns lärande kan, enligt läroplanen, vara ett medel för att få fram olika uppfattningar och öppna upp för en kritiskt reflekterande praxis.

Utvärdering av barnehagens arbete

Kvaliteten i det dagliga samspelet mellan människor i barnehagen är en av de viktigaste förutsättningarna för barns utveckling och lärande. Barngruppens och varje barns trivsel och utveckling ska därför observeras och utvärderas fortlöpande. Uppmärksamheten ska riktas både mot samspelet barn emellan och mellan barn och personal och mellan anställda i barnehagen. Barnehagen ska *normalt* inte värdera enskilda barns uppnående av mål i förhållande till givna kriterier. Barnehagens arbete ska utvärderas, det vill säga beskrivas, analyseras och tolkas i förhållande till kriterier i barnehageloven, rammeplanen och eventuella riktlinjer och planer. Resultatet av utvärderingen bör läggas till grund för arbetet med nästa årsplan. Utvärdering som gjorts tillgänglig för andra kan bidra med öppen och bred debatt om barnehagens mål, innehåll, uppgifter och kvalitet.

Modersmål och barn med behov av särskilt stöd

Modersmål nämndes inte explicit i Barnehageloven, men regleras i den norska läroplanen i avsnittet om Språklig kompetens och i ämnesområdet rörande Kommunikation, språk och text. Modersmålet är viktigt för upplevelsen av sin egen identitet och behärskning på många områden. Några barn har sen språkutveckling eller har andra språkproblem och de ska få tidigt stöd. Ett väl utvecklat språk är en grundläggande förutsättning för den vidare språkutvecklingen, också när det gäller skriftspråk och läsförståelse. Ett antal barn har ett annat modersmål än norska och lär sig norska som andraspråk i barnehagen. Det är viktigt att barn förstås och ges möjlighet att uttrycka sig. Barnehagen ska stödja barn så att de använder sitt modersmål och samtidigt arbeta aktivt för att främja barns norska språk-

kunskaper. Med bakgrund i urbefolkningens särskilda rättigheter har Norge också en särskild förpliktelse att ta tillvara samiska barns och föräldrars intressen. Samiska barn har behov av stöd för att bevara och utveckla sitt språk och sin kultur oavhängigt var i landet de bor.

Enligt rammeplanen har barnehagen ett särskilt ansvar för att förebygga problem och för att upptäcka barn *med* särskilda behov. För dessa barn kan det vara aktuellt att ge ett speciellt och tillrättalagt erbjudande. Arrangemangen kan gälla sociala, pedagogiska och/eller fysiska förhållanden i barnehagen. Föräldrar och eventuella stödorgan runt barnen är viktiga partners för barnehagen. Både föräldrar och barnehage kan behöva arbeta med olika stödorgan, såsom barnavårdstjänster, hälsocentral och pedagogisk-psykologiska tjänster. Dessa kan vara samarbetsparter för att tillrättalägga en verksamhet för barn med särskilda behov.

Vid planering av barnehagens fysiska utformning ska hänsyn tas till samhällets mål om att avveckla funktionshämmande hinder. Planering, lokalisering och byggande av nya barnehager bör baseras på principerna om universell design. Detta innebär att produkter, byggnader och utomhusområden ska utformas på ett sådant sätt att alla människor ska kunna använda dem på lika villkor så långt som möjligt utan några speciella anpassningar eller hjälpmedel.

Kön och ålder

Enligt rammeplanen bör jämställdhet avspeglas i barnehagens pedagogik som ska bygga sin verksamhet på principen om jämlikhet mellan könen. Pojkar och flickor ska ha lika möjligheter att synas och höras och uppmuntras att delta tillsammans i all verksamhet inom förskolan. Kön är mer behandlad i rammeplanen än i barnehageloven och förekommer i flera avsnitt, såsom Barnehagens värdegrund, Barn och barndom, Barnehagen som pedagogisk verksamhet, Inkluderande gemenskap med utrymme för varje barn, Barnehager för samiska barn, Social kompetens, Kropp, rörelse och hälsa, samt Närmiljö och samhälle.

Ålder är mer betonat i rammeplanen än i barnehageloven. Barn ska ha rätt till medverkan som anpassas efter ålder och förutsättningar. Barn i småbarnsåldern har stort behov av plats för rörelse ute och inne och för ro och koncentration. För barnehagen är det en primär uppgift att ge omsorg och närhet och sörja för att barn utifrån ålder och individuella förutsättningar blir bemött med lyhördhet, inlevelse och vilja till samspel. Ålder förekommer i många avsnitt i rammeplanen, såsom *Barnehagens samhällsmandat*, Barnehagens värdegrund, Bildning genom omsorg, lek och lärande, Barn och barndom, Barn och medverkan, Barnehagen som pedagogisk verksamhet, Fysisk miljö som främjar alla barns utveckling, Inkluderande gemenskap med utrymme för varje barn, Barnehager för samiska barn, Lek, Lärande, Social kompetens, Språklig kompetens, Ämnesområden, Kropp, rörelse och hälsa, Närmiljö och samhälle, samt Den pedagogisk-psykologiske tjensten.

Samverkan med och inflytande för föräldrar

I läroplanen för förskola nämns personal fler gånger än föräldrar, vilket är det omvända förhållandet i jämförelse med Barnehageloven. Rammeplanen är inriktad på att ge föräldrar/vårdnadshavare insikt i förskolans aktiviteter och möjligheter till delaktighet och medbestämmande.

Med samarbete avses regelbunden kontakt där information och motiveringar utväxlas. Frågor som rör barns trivsel och utveckling och barnehagens pedagogiska verksamhet ska diskuteras. Samarbetet ska ge möjlighet att bygga en nödvändig, ömsidig förståelse för de dilemman som kan uppstå när hänsyn till ett enskilt barn ses i relation till barngruppen. Att ta barns delaktighet på allvar kräver god

kommunikation mellan barn och personal och mellan personal och föräldrar. Föräldrar får delta i förskolans hela verksamhet genom att delta i föräldraråd och samordningskommittéer.

I möte med föräldrar med minoritetsbakgrund har barneheten ett särskilt ansvar att föräldrar har möjlighet att förstå och göra sig förstådda i förskolan. Att möta föräldrar från olika kulturer, både inom det norska samhället och från andra länder, kräver respekt, känslighet och insikt.

Sammantaget nämns föräldrar i många avsnitt, som i Barnehetens värdegrund, Barneheter med särskilda mål, Barns medverkan, Inkluderande gemenskap med utrymme för varje barn, Barneheter för samiska barn, Omsorg, Planering, dokumentation och utvärdering, samt Samarbete.

Målstyrningens subjekt

I detta avsnitt analyseras barn, föräldrar och lärare som inkluderade, diversifierade och exkluderade subjekt.

Barn som inkluderade, diversifierade eller exkluderade subjekt

Alla barn ska erbjudas en stimulerande lärandemiljö och ingå i en inkluderande gemenskap. Barnens sociala och språkliga kompetens betonas samtidigt som barnen ska lära och utvecklas inom sju specificerade ämnesområden. Diversifierade inslag är barnets ålder, kön, funktionsnivå, social och kulturell bakgrund. Det är särskilt de samiska barnen som framträder som diversifierade subjekt. Vidare exempel på diversifierade subjekt är barn med behov av särskilt stöd. Om barnet går i kommunal verksamhet kan barn med annat arv än det kristna och humanistiska tolkas vara exkluderade. Övergripande framträder både lärande och lekande subjekt. Barnens inflytande och rätt att uttrycka sig samt att de ska lära sig ta vara på sig själva, varandra och naturen, tonar också fram.

Föräldrar som inkluderade, diversifierade och exkluderade subjekt

Föräldrar/vårdnadshavare, föräldraråd och samordningskommitté framträder i rammeplanen. Så föräldrar/vårdnadshavare kan tolkas som inkluderade subjekt. Rammeplanen är inriktad på att ge insikt i förskolans aktiviteter och möjligheter till delaktighet och medbestämmande i verksamheten. Föräldrar till specifikt samiska barn och barn med funktionshinder kan tolkas som diversifierade subjekt. Vidare är föräldrar med minoritetsbakgrund och föräldrar från olika kulturer diversifierade. Föräldrar med annan tradition och annat arv än det kristna kan tolkas som exkluderade subjekt.

Lärare som inkluderade, diversifierade och exkluderade subjekt

Lärare/förskollärare kan tolkas vara exkluderade subjekt i rammeplanen. Studenter i praktik under sin förskollärarutbildning nämns i ett avsnitt. Personal betonas mer än föräldrar, vilket skiljer sig från Barnehageloven. Personalens ansvar är extra betonat i förhållande till reglering av de sju ämnesområdena. Personal med kunskap om samisk kultur och samiskt språk är diversifierad.

Metodanvisningar

Lagtexten reglerar inte några metoder. Varje förskola är fri att välja metoder och omfattning i förhållande till lokala förhållanden och behov. Baserat på läroplanen föreskriver lagen dock att varje förskola årligen ska upprätta en plan för pedagogisk verksamhet.

Strukturellt inriktad reglering: Organisatorisk, lokal och personalmässig reglering

Läroplanen är inriktad på en personalmässig och organisatorisk reglering (se syfte ovan). Den pedagogiska ledaren har ansvar för planering, dokumentation och utvärdering av arbetet i barngruppen. Chef och pedagogisk ledare har ansvar för att barnehetens mål och ramar är klarlagda för personalen, att det utvecklas en gemensam förståelse för målen bland medarbetare och för att föräldrarna får god och tillräcklig information om barnehetens verksamhet.

Organisations- och kompetensutveckling för personalen ska ses i ett längre perspektiv. Barnehagens planer bör ses sammanhängande med kommunal planering av barnehagesektorn och barns uppväxtmiljö. Årsplanen har flera funktioner:

- Arbetsredskap för barnehagens personal att styra verksamheten i en bestämd och uttalad riktning
- Utgångspunkt för föräldrarnas möjlighet till att kunna påverka innehållet i barnehagen
- Underlag för kommunernas tillsyn av barnehagen
- Information om barnehagens pedagogiska arbete till ägare, politiker, kommunen, barnehagens samarbetsparter och andra intresserade

När det gäller utvärdering är rammeplanen mer utförlig än barnehageloven. Enligt rammeplanen har barnehagens ledning ett överordnat ansvar för att den pedagogiska verksamheten utvärderas på ett planlagt, systematiskt och öppet sätt. Ledningen ska sörja för att utvärderingen sker i samråd med föräldrar och personalgrupp. Barnehagens föräldraråd och samordningskommitté ska ha möjlighet till reellt inflytande i utvärderingsprocessen. Hur utvärderingen i barnehagens arbete ska genomföras ska anges i den årliga planen: Vad ska bedömas, vad är syftet, vem ska delta i bedömningsarbetet och hur och när.

Utvärdering är också viktigt för att förnya verksamheten och barnehagen som organisation. Systematiskt utvärderingsarbete lägger grunden för barnehagen som en lärande organisation. Barnehagen framställs som en organisation som bär på traditioner, sammansatt kompetens, förtrogenhet och tyst kunskap som är viktig att sätta ord på och reflektera över för att lägga grunden för ytterligare kvalitetsutveckling.

Utifrån barnehageloven är barnehagens ägare skyldiga att ställa barnehagen till förfogande för verksamhetsförlagd utbildning för studerande i förskollärarytbildningen. Barnehagens chef och pedagogiska ledare har skyldighet att handleda de studerande i sådana övningar. Barnehagen bör också samarbeta med skolor som utbildar kvalificerad arbetskraft inom barn- och ungdomsarbete. Studerandes praktik i barnehagen ska inkluderas i barnehagens årsplan. Barnehager kan också samarbeta med högskolor och universitet på utvecklingsarbete, vidareutbildning och kompetensutveckling.

Personal

Det är en förutsättning att personalen i barnehager med samiska barn utanför de samiska distrikten kan samiska och har kännedom om och lägger vikt vid att också den samiska kulturen ska vara en del av barnehagens innehåll. Vidare ska personalen reflektera över sina egna attityder och sociala förväntningar för pojkar och flickor. Personalen har ansvar för att alla barn, oavsett funktionshinder, ålder, kön och familjebakgrund får uppleva att de själv och alla i gruppen är betydelsefulla personer för gemenskapen. Personalen måste arbeta för att finna balans mellan respekt för föräldrarnas prioriteringar och skydd för de rättigheter och grundläggande gemensamma värderingar som barnehagen har åtagit sig.

Fysisk miljö som främjar alla barns utveckling

Barnehagen ska ha tillräckligt med utrymme och utrustning för lek och olika aktiviteter som främjar rörelseglädje, ger allsidig rörelseerfarenhet, sensorisk upplevelse och möjlighet till lärande och färdighet. Växelspel mellan lek, lärande, koncentration och uttryck är grundläggande för fysiskt och psykiskt välbefinnande. Utformningen av den fysiska miljön ute och inne ger viktiga ramar för

barnens trivsel, upplevelser och lärande. Barneheten ska se de fysiska ramarna för barns lärandemiljö som en helhet. Naturområden och närmiljö ger också möjlighet för upplevelser och utmaningar.

Barnehetens fysiska miljö ska utformas så att alla barn får goda möjligheter att delta i lek och andra aktiviteter. I anpassningen av den fysiska miljön måste beaktas att barn i olika åldrar och med olika kunskapsnivåer ska kunna använda samma områden. Barn i småbarnsåldern har ett stort behov av utrymme att leka inne och ute för ro och koncentration. Konstruktionen måste ta hänsyn till att barn behöver kunna bilda grupper och att det föregår olika aktiviteter samtidigt. Tillgängliga leksaker och material på en översiktlig miljö skapar grunden för barns lek och aktiviteter och för organisering av olika lärandesituationer.

Vid planering av barnehetens utformning ska samhällets mål om att avveckla funktionshämmande hinder beaktas. Planering, lokalisering och byggande av nya barneheter bör baseras på principerna om universell design. Detta innebär att produkter, byggnader och utomhusområden ska utformas på ett sådant sätt att alla människor ska kunna använda dem på lika villkor så långt möjligt utan några speciella anpassningar eller hjälpmedel

Övergripande funktion – norsk bindande läroplan

Sammantaget kan den norska läroplanen tolkas vara inriktad på både socialiserande (grundläggande värden, humanistisk och kristen tradition), kvalificerande (t.ex. fagområden) och subjektifierande funktioner. Beträffande den subjektifierande funktionen är det en primär uppgift att ge omsorg och närhet och sörja för att barn utifrån ålder och individuella förutsättningar blir bemött med lyhördhet, inlevelse och vilja till samspel.

Översikt 3.4: Frekvens av signalord i norsk læreplan for barnehage 2013

Norge: *Lov om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (trådte ikraft 2011-01-10)

Lær/ing	Utvikl	Kunnskap	Lek	Omsorg/Vern/Tryg /Oppdragelse
<100	63	15	<100	56/19barnevernetjänster/19/10

Undervisning	Danning/Utdanning
0	43/3

Velbefinnende	Kristen	Demokrati	Frihet/Solidaritet
0	9	11	9(ånds- och ytringsfrihet)/9

Plan/ legging	Evaluer/vurder	Dokument	Ansvar	Innflytelse/Medvirkning
72/23	0/30	19	39	3/23/10-deltakelse
Kvalitet	Metod	Særskilt -behov/Nedsatt funksjon		Alder
8	1	8-25/	1	26

Morsmål/språk	Kjønn	Jente/Gutt	Mann/Kvinne/Likestilling
5/58	12	6/6	0/0/9

Foreldre /Foresatte /Familie	Personale/Lærer	Leder /Styrer
58/4/5	71/1 (førskolelærerutdanning)7/9	
	(0 pedagog)	

Barn
<100

Sverige – bindande läroplan

Sveriges läroplan för förskola reviderades 2010 och trädde ikraft 2011-07-01. Den första bindande läroplanen för förskola infördes 1998. Omfattningen av den reviderade svenska läroplanen år 2010 är 16 sidor.

Ordfrekvensanalys – lärande, utveckling och kunnande betonas

När det gäller förändrade förhållanden i jämförelse med Skollagen betonas lärande, utveckling och kunskap än mer i läroplanen. Till skillnad från skollagen med frånvaro av lek framträder lek 13 gånger i läroplanen. I sitt sammanhang visar det sig att i princip samtliga fall är leken kopplad till lärande och målstyrd aktivitet. Vård, trygghet och fostran nämns också i läroplanen (se översikt 3.5). I jämförelse med den första läroplanen (Lpfö 98) har inte lek, omsorg och fostran betonats mer i den reviderade läroplanen (2010), däremot har lärande och kunnande framträtt starkare i den reviderade läroplanen år 2010 än i den första läroplanen år 1998.

Vidare betonas utvärdering mer än planering både i Skollag och läroplan. I jämförelse med den tidigare läroplanen har detta förhållande stärkts genom den reviderade läroplanen. Läroplanen framhåller även att barn och föräldrar ska vara delaktiga i utvärdering och att all form av utvärdering ska utgå från ett tydligt barnperspektiv. Vidare betonas demokrati i läroplanen.

Syfte och grundläggande värden

Förskolan vilar på demokratins grund och utbildningen syftar till att barn ska inhämta och utveckla kunskaper och värden och verksamheten ska lägga grunden för ett livslångt lärande. Vidare ska verksamheten, i samarbete med hemmen, utgå från en helhetssyn på barnet och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. Värden som förskolan ska hålla levande i arbetet med barnen är människolivets okränkbarhet, människors lika värde, jämställdhet mellan könen samt solidaritet med svaga och utsatta. Förskolan ska påverka barnen att utveckla förståelse för samhällets demokratiska värderingar och verksamheten ska bedrivas i demokratiska former.

Kvalitet, inflytande ansvar

Kvalitet förekommer som begrepp inte lika frekvent i läroplanen som i Skollagen. Enligt läroplanen anger målen inriktningen och den förväntade kvalitetsutvecklingen i förskolan. I ett helt nytt avsnitt om uppföljning, utvärdering och utveckling påpekas att förskolans kvalitet ska kontinuerligt och systematiskt dokumenteras, följas upp, utvärderas och utvecklas. Det framgår att:

För att utvärdera förskolans kvalitet och skapa goda villkor för lärande behöver barns utveckling och lärande följas, dokumenteras och analyseras. För att stödja och utmana barn i deras lärande behövs kunskap om varje barns erfarenheter, kunnande och delaktighet samt inflytande över och intresse för de olika målområdena. (s 14)

Inflytande för barn och vårdnadshavare regleras, i likhet med Skollagen, särskilt i specifika avsnitt i läroplanen. Forum för samråd som framhävs i Skollagen nämns emellertid inte i läroplanen.

Förskollärarnas och förskolechefernas ansvar har lyfts fram och tydliggjorts i den reviderade läroplanen. Förskollärarna ska bland annat ansvara för systematisk dokumentation men också för att kritiskt granska dokumentation och olika utvärderingsmetoder. Förskolechefens ansvar för förskolans kvalitet framhävs i nio punkter. Sammantaget regleras kvalitet främst i förhållande till struktur och process (verksamhetens organisation, innehåll, genomförande och arbetsprocesser).

Innehållskonstruktion

Mål och innehåll i den reviderade läroplanen konstrueras i två delar, där den första tar upp förskolans värdegrund och uppdrag, med avsnitt som rubriceras; Grundläggande värden, Saklighet och allsidighet, Förståelse och medmänsklighet, samt Förskolans uppdrag. Den andra delen tar upp mål och riktlinjer gällande Normer och värden, Utveckling och lärande; där innehåll som språk, kommunikation, matematik, naturvetenskap och teknik förtydligas i förhållande till den tidigare läroplanen. I den andra delen följer sedan tre avsnitt gällande Barns inflytande, Förskola och hem, och Samverkan med förskoleklassen, skolan och fritidshemmet. Dessa avsnitt har ungefär samma form och innehåll som tidigare läroplan. Sen har två nya avsnitt tillkommit i den reviderade läroplanen gällande Uppföljning, Utvärdering och utveckling och Förskolechefens ansvar.

1. Förskolans värdegrund och uppdrag

Grundläggande värden
Saklighet och allsidighet
Förståelse och medmänsklighet
Förskolans uppdrag

2. Mål och riktlinjer

- 2.1 Normer och värden
- 2.2 Utveckling och lärande
- 2.3 Barns inflytande
- 2.4 Förskola och hem
- 2.5 Samverkan med förskoleklassen, skolan och fritidshemmet
- 2.6 Uppföljning, utvärdering och utveckling
- 2.7 Förskolechefens ansvar

I det första avsnittet framgår bland annat att kunskap inte är något entydigt begrepp. ”Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra” (s 6). Målen i läroplanen är konstruerade som mål att sträva mot för verksamheten och mål som ”Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklas”. Här formuleras inga mål att uppnå eller kunskapskrav för varje enskilt barn.

Läroplanen innehåller inga mål för vad enskilda barn ska ha uppnått vid olika tidpunkter eller i olika åldrar. Det finns inte heller fastställda normer eller nivåer för barns förmågor eller kunskaper. Kunskapen om varje barns lärande och utveckling ska heller inte användas för att kategorisera, sortera eller jämföra barnen, utan utgöra underlag för planeringen av den fortsatta verksamheten med barnen. Det övergripande syftet med uppföljningar och utvärderingar är att de ska bidra till att verksamheten utvecklas och därmed varje barns förutsättningar för utveckling och lärande. All form av utvärdering ska utgå från ett tydligt barnperspektiv. (Utbildningsdepartementet, 2010, s. 19)

Vidare konstrueras stora delar av läroplanen i både mål och riktlinjer (avsnitt 2). **Målen** anger inriktningen på förskolans arbete, medan **Riktlinjer** anger dels förskollärares ansvar för att arbetet sker i enlighet med målen i läroplanen, dels personalens ansvar i förskolans arbetslag. Antalet punkter för riktlinjer har fördubblats i den reviderade läroplanen, då förskollärarnas och förskolechefernas ansvarspunkter har tillkommit. I läroplanen 1998 fanns enbart ansvarspunkter för arbetslaget.

När det gäller målområden reglerar den svenska läroplanen innehåll som skiljer sig från övriga nordiska länders målkonstruktion, med tanke på att det inte finns några tydliga och rubricerade områden för exempelvis språk, matematik med mera. Istället finns innehållet konstruerat som 22 målpunkter i målområdet "Utveckling och lärande". De första fem punkterna rör helhet, allsidighet och lek. Därefter en punkt om motorik, kroppsuppfattning, hälsa och välbefinnande. De följande fem punkterna inriktas på språk och kommunikation och därefter följer en punkt om skapande (lek, bild, rörelse, sång och musik, dans och drama). Sedan kommer fyra punkter inriktade på matematik. Naturvetenskap och utforskande tas upp i tre punkter och teknik och byggande i två punkter. Den avslutande punkten rör kulturell identitet och att barn som har ett annat modersmål än svenska utvecklar sin kulturella identitet och sin förmåga att kommunicera såväl på svenska som på sitt modersmål.

Utvärdering, uppföljning och utveckling

Enligt läroplanen är syftet med utvärdering att få kunskap om hur förskolans kvalitet kan utvecklas så att varje barn ges bästa möjliga förutsättningar för utveckling och lärande. Det handlar om att kunna bedöma om arbetet sker i enlighet med målen, att utveckla bättre arbetsprocesser. Utvärderingen ska utgå från ett tydligt barnperspektiv. Barn och föräldrar ska vara delaktiga i utvärderingen. Riktlinjerna är riktade till både förskollärare och arbetslag. Förskollärarna ska ansvara för sex punkter som bland annat inkluderar kritisk granskning av utvärderingsmetoder, enligt följande:

- att varje barns utveckling och lärande kontinuerligt och systematiskt dokumenteras, följs upp och analyseras för att det ska vara möjligt att utvärdera hur förskolan tillgodoser barnens möjligheter att utvecklas och lära i enlighet med läroplanens mål och intentioner,
- att dokumentation, uppföljning, utvärdering och analys omfattar hur läroplansmålen integreras med varandra i det pedagogiska arbetet,
- att verksamheten i sin helhet, dvs. dess förutsättningar, organisation, struktur, innehåll, aktiviteter och pedagogiska processer dokumenteras, följs upp och utvärderas,
- att dokumentation, uppföljning och analys omfattar hur barns förmågor och kunnande kontinuerligt förändras inom målområdena i förhållande till de förutsättningar för utveckling och lärande som förskolan bidrar med,
- att utvärderingsmetoder, hur dokumentation och utvärderingar används och påverkar verksamhetens innehåll och arbetssätt samt barns möjligheter att utvecklas och lära inom samtliga målområden kritiskt granskas, och
- att resultat av dokumentation, uppföljningar och utvärderingar i det systematiska kvalitetsarbetet används för att utveckla förskolans kvalitet och därmed barns möjligheter till utveckling och lärande. (14-15)

Modersmål och barn i behov av särskilt stöd

I läroplanen finns en hänvisning till skollagen och "att förskolan ska medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål" (s 7). Under målrubriken *Mål för utveckling och lärande*, regleras att förskolan ska sträva efter att varje barn med annat modersmål än svenska ska utveckla sin kulturella identitet och förmåga att kommunicera också på sitt modersmål (s 11).

När det gäller barn i behov av särskilt stöd har arbetslaget och förskolechefen särskilt ansvar. Arbetslaget ska samarbeta för att erbjuda en god miljö och särskilt uppmärksamma och hjälpa de barn som behöver stöd i sin utveckling. Vidare ska de ge särskilt stöd till barn som befinner sig i svårigheter av olika slag. Vid övergången till nya verksamheter som förskoleklass, skola och fritidshem ska särskild uppmärksamhet ägnas de barn som behöver särskilt stöd. Vidare har förskolechefen ett särskilt ansvar för att verksamheten utformas så att barn får den hjälp, det stöd och de utmaningar de behöver. Vidare

ansvarar förskolechefen för att upprätta, genomföra, följa upp och utvärdera förskolans handlingsprogram, gällande att motverka och förebygga diskriminering och kränkande behandling bland barn och anställda.

Kön och ålder

Kön kommenteras fler gånger i läroplanen än i skollagen. Det är främst i det inledande kapitlet gällande förskolans värdegrund och uppdrag som kön framträder i avsnitten om Grundläggande värden, Förståelse och medmänsklighet, Saklighet och allsidighet, enligt följande:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen samt solidaritet med svaga och utsatta är värden som förskolan ska hålla levande i arbetet med barnen. (s 4)

Inget barn ska i förskolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning hos någon anhörig eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling. (s 4)

Alla som verkar i förskolan ska hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dessa värden. Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan ska motverka traditionella könsmonster och könsroller. Flickor och pojkar ska i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller. (s 5)

Ålder nämns inte lika frekvent i läroplanen som i skollagen. Förskolan ska erbjuda barnen en väl avvägd dagsrytm och miljö i förhållande till deras ålder och vistelsetid. Barnen får också efter förmåga ta ansvar för sina handlingar och för miljön i förskolan.

Samverkan med och inflytande för föräldrar

Föräldrar och vårdnadshavare är inkluderade. Till skillnad från skollagen nämns föräldrar oftare än vårdnadshavare. Vårdnadshavare har ansvaret för barnets fostran och utveckling och är delaktiga i kvalitetsarbetet och utvärderingen av verksamheten. Det finns ett helt avsnitt gällande förskola och hem i läroplanen. Förskolans arbete med barnen ska ske i nära samarbete med hemmen. Förskolan ska vara tydlig i fråga om mål och innehåll för att skapa förutsättning för barnens och föräldrarnas möjligheter till inflytande.

Målstyrningens subjekt

I detta avsnitt analyseras barn, föräldrar och lärare som inkluderade, diversifierade eller exkluderade subjekt.

Barn som inkluderade, diversifierade eller exkluderade subjekt

Till skillnad från skollagen är lekande barn inkluderade i läroplanen, liksom barn relaterade till vård och fostran. Barn med rättigheter och inflytande är inkluderade subjekt. Diversifierade subjekt är barn med annat modersmål än svenska och barn som behöver särskilt stöd och särskilda utmaningar i sin utveckling. Barn med olika ålder och kön kan också tolkas som diversifierade subjekt. Exkluderade subjekt kan möjligen tolkas vara barn relaterade till bildning och kritisk reflektion, om än att reflektion tas upp i läroplanen. Barn i undervisning kan också tolkas som exkluderade, då undervisning till

skillnad från skollagen inte nämns i läroplanen. Barn som lärifierade subjekt tonar emellertid mer fram i läroplanen än i skollagen.

Föräldrar och vårdnadshavare som inkluderade, diversifierade och exkluderade subjekt

Vårdnadshavare är inkluderade i fortlöpande samtal, utvecklingssamtal och deltagande i förskolans utvärdering och kvalitetsarbete. I likhet med skollagen finns separata avsnitt om vårdnadshavares/föräldrars och barns inflytande över utbildningen. Vårdnadshavare och föräldrar kan tolkas som diversifierade subjekt. Det är bara vårdnadshavare som nämns i förhållande till utvecklingssamtal. Vidare finns exempelvis ingen explicit reglering i läroplanen om att vårdnadshavare/föräldrar i behov av att använda sitt eget språk i kontakt med förskolan ska få stöd i form av tolk, med mera¹⁸. Vårdnadshavare och föräldrar med annat modersmål än svenska kan därmed tolkas som exkluderade i läroplanen.

Lärare som inkluderade, diversifierade och exkluderade subjekt

Förskollärare inkluderas som ansvariga för att arbetet sker i enlighet med målen i läroplanen. Lärare och föräldrar är ungefär lika frekvent förekommande i läroplanen. Diversifierade subjekt i läroplanen är förskollärare, barnskötare och personal i arbetslaget. I förhållande till skollagen kan förskollärare med ansvar för undervisning och lektorer (förskollärare med forskarutbildning) tolkas vara exkluderade subjekt i läroplanen.

Metodanvisningar

Metod nämns enbart i förhållande till utvärdering i termer av att valda utvärderingsmetoder ska kritiskt granskas. Vidare framhävs temainriktat arbetssätt och utforskande, undersökande arbetsformer.

Strukturellt inriktad reglering: Organisatorisk, lokal- och personalmässig reglering

Styrning och ledning regleras genom mål och riktlinjer för förskollärare och arbetslag samt avsnittet gällande förskolechefens ansvar. I förskolan har förskolechefen, som pedagogisk ledare och chef för förskollärare, barnskötare och övrig personal, det övergripande ansvaret för att verksamheten bedrivs i enlighet med målen i läroplanen och för det systematiska kvalitetsarbetet och uppdraget i dess helhet. I detta inkluderas förskolechefens ansvar för att systematiskt och kontinuerligt planera, följa upp, utvärdera och utveckla verksamheten. Vidare har förskolechefen ansvar för att personalen får kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter. Organisation nämns i förhållande till syftet med utvärdering som inriktas på att få kunskap om hur verksamhetens organisation, innehåll och genomförande kan utvecklas så att varje barn ges bästa möjliga förutsättningar för utveckling och lärande.

Personaltäthet regleras inte i läroplanen.

Barngrupperna och miljön

I läroplanen regleras inte barngruppernas storlek och sammansättning. I Skollagen nämns enbart att huvudmännen ska se till att barngrupperna har en lämplig sammansättning och storlek. I läroplanen berörs barngruppen i förhållande till förskollärarens ansvar för arbetet i barngruppen och att barngruppen ska ses som en viktig del i utveckling, lärande och samspel.

När det gäller miljö och material ska förskolan erbjuda barnen en trygg miljö och ta hänsyn till att barn lever i olika livsmiljöer. Miljön i förskolan ska vara öppen, innehållsrik och inbjudande. Lärande-

¹⁸ Minoriteters rätt att använda sitt eget språk, t.ex. samiska, mm. regleras i Språklagen och Lagen om nationella minoriteter

miljön ska utformas så att barnen får tillgång till material för utveckling och lärande. Förskolan ska också vara en levande social och kulturell miljö och erbjuda barnen en i förhållande till deras ålder och vistelsetid väl avvägd dagsrytm och miljö. Utomhusvistelsen bör erbjuda barnen möjlighet till lek och andra aktiviteter både i planerad miljö och i naturmiljö.

Vidare ska förskolan lägga vikt vid miljö-och naturvårdsfrågor och medverka till att barnen tillägnar sig ett varsamt förhållningssätt till natur och miljö och förstår sin delaktighet i naturens kretslopp. Barnens uttryck för intressen och behov bör ligga till grund för utformningen av miljön och planeringen av verksamheten.

Övergripande funktion – svensk läroplan

I den svenska läroplanen framträder både kvalificerande (t.ex. språk-kommunikation, matematik, naturvetenskap och teknik), socialiserande (grundläggande värden) och subjektifierande funktioner. Beträffande subjektifierande funktioner ska verksamheten utgå från barnets bästa och sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter. Verksamhetens organisation, innehåll och genomförande utvecklas så att varje barn ges bästa möjliga förutsättningar för utveckling och lärande.

Översikt 3.5: Frekvens av signalord i svensk läroplan för förskola 2013

Sverige: *Läroplan för förskola: Reviderad 2010*

Lär/a/nde	Utveckling	Kun/na/skap	Lek/a	Omsorg/Vård/Trygg	Fosträ
110/62/37	41	13/13/17	13/2	7/2 (omvårdnad)/7	4

Undervisning	Bildning/utbildning	Frihet/Solidaritet
0	0/2	1/4
Välbefinnande	Kristen grund/icke-konfessionell	Demokrati
3	0/0	10

Plan/era/ing	Utvärder/a	Dokument	Ansvar	Inflytande
20/2/5	22/8	15	27	11

Kvalitet	Metod	Särskil/Behov	Ålder	Barn
9	2	7/9	1	133

Modersmål/språk	Kön	Flick/Pojk	Kvinn/Man/Jämställdhet
5/12	6	3/3	1/1/2

Föräldrar/Famil/Vårdnadshavar	Personal/Lärare/Förskollärare/Pedagog	Ledare/Chef
12/2/3	8/10/10/0	1/5

3 Komparativ analys av nordiska läroplaner

I detta avsnitt kommer jag att jämföra de nordiska läroplanerna och presentera relativa likheter och skillnader. Med relativa likheter avser jag likheter som framträder i alla eller minst fyra av de fem nordiska läroplanerna. Men först några ord om när läroplanerna publicerades och deras omfattning.

Den danska Dagtilbudsloven reglerar läroplaner för förskola och därtill finns en vägledning (2009) och en guide gällande pedagogiska läroplaner som ingår i analysen. Den danska guiden publicerades 2004 och omfattar 24 sidor, den finska publicerades 2005 och inrymmer 50 sidor, de isländska, norska och svenska läroplanerna trädde ikraft 2011. Den isländska läroplanen omfattar 56 sidor, den norska 27 sidor (66 sidor i bokform) och den svenska 16 sidor. Så den finska och isländska läroplanen är mest omfattande.

Relativa likheter

När det gäller ordfrekvensanalysen så är lärande betonat i alla läroplaner utom den finska som mest betonar fostran. Lek framträder också relativt starkt i dansk, finsk, isländsk och norsk läroplan. Vidare betonar alla de nordiska länderna utvärdering mer än planering. Island framhäver utvärdering mest frekvent och tar upp både intern och extern utvärdering av förskoleverksamheten och intern bedömning av barns utveckling på individnivå.

I likhet med lagarna varierar mål- och innehållskonstruktionen i läroplanerna, men har också vissa likheter. När det gäller övergripande mål och grundläggande värden hänvisar majoriteten av de nordiska nationerna explicit till demokrati, dock inte Finland. Den finska läroplanen berör dock jämlikhet i likhet med övriga nationers läroplaner. Frihet och solidaritet framträder både i norsk och svensk läroplan och solidaritet nämns också i isländsk läroplan. Island och Norge reglerar samtidigt en särskild koppling till humanistiska värden och den kristna traditionen och arvet (se också *Spår av skillnader*). Vidare betonas ansvar mer än inflytande i alla läroplaner, vilket är intressant med tanke på demokratiska värden. Till skillnad från lagtexterna där förskolebarns inflytande över utbildningen inte explicit reglerades i finsk, dansk eller isländsk lag, berörs barns inflytande eller medinflytande i samtliga läroplaner. Kvalitet framträder som begrepp i alla utom den danska läroplanen.

I fyra nationer är läroplanen ett bindande dokument, dock inte i Finland där läroplanen enbart är vägledande. Innehållskonstruktionen följer i majoriteten av nationerna sex till sju innehållsliga, eller tematiska inriktningar. Alla de nordiska läroplanerna kan tolkas inkludera språk, kultur och natur som innehåll. Sverige avviker med en konstruktion i målområden där motsvarande innehåll, som i nämnda innehållsliga inriktningar, återfinns i en integrerad och listad punktform under målområdet ”Utveckling och lärande”. I detta svenska målområde finns reviderade mål gällande språk-kommunikation, matematik, naturvetenskap och teknik (Läroplan för förskolan: Reviderad 2010). De första fem punkterna rör helhet, allsidighet och lek. Därefter en punkt om motorik, kroppsuppfattning, hälsa och välbefinnande. De följande fem punkterna inriktas på språk och kommunikation och därefter följer en punkt om skapande (lek, bild, rörelse, sång och musik, dans och drama). Sedan kommer fyra punkter inriktade på matematik. Naturvetenskap och utforskande tas upp i tre punkter och teknik och byggande i två punkter. Den avslutande punkten rör kulturell identitet och att barn som har ett annat modersmål än svenska utvecklar sin kulturella identitet och sin förmåga att kommunicera såväl på svenska som på sitt modersmål. Vidare konstrueras den svenska läroplanen i både mål och riktlinjer. Målen anger inriktningen på förskolans arbete, medan riktlinjer dels anger förskollärares ansvar för att arbetet sker i enlighet med målen i läroplanen, dels personalens ansvar i förskolans arbetslag.

I många läroplaner är det svårt att utläsa huruvida målkaraktern utgörs av mål att sträva mot för verksamheten eller mål att uppnå på individnivå, även om det mest lutar åt det förra. Exempelvis kan Norges *processmål* tolkas motsvara mål att sträva mot, så som de framträder i kapitel tre om *fagområdene* med mål för barns upplevelser och erfarenheter samt med krav på pedagogens arbete.

Otydligheten kan emellertid tolkas öppna upp för att nationella mål att sträva mot för verksamheten kan transformeras till mål att uppnå på individnivå utan att bryta mot bindande styrdokument. Exempel på undantaget är Sverige som explicit uttrycker att förskolan regleras av mål att sträva mot för verksamheten, vilket inte innebär att målen ändå kan transformeras till mål att uppnå på individnivå, men då kan hänvisningar till bindande styrdokument göras.

I majoriteten av läroplaner förekommer i princip inga metodanvisningar. Den finska vägledande läroplanens längsta avsnitt om genomförande kan dock tolkas som vägledande metodanvisningar. De danska riktlinjerna kan genom avsnitten om hur mål kan uppnås också tolkas som vägledande metodanvisningar, dock ej bindande. Övriga bindande läroplaner har inga direkt styrande metodanvisningar, men dock indirekta om exempelvis temainriktade, innehållsintegrerade och utforskande arbetsformer.

I majoriteten av de nordiska läroplanerna kan barn med behov av särskilt stöd tolkas som diversifierade och problemen förläggs hos barnen. Det är snarare barn *med* behov av särskilt stöd, än barn *i* behov av särskilt stöd, som regleras i läroplanerna. Sverige utgör undantag som reglerar ”barn i behov av särskilt stöd” och till viss del Island som poängterar att de utmaningar som personer med funktionshinder möter härrör minst lika mycket från miljön som från deras funktionshinder.

Alla läroplaner har regleringar både i förhållande till barns ålder och till kön, om än skiftande. Ingen läroplan uttrycker standarder eller reglerar maxgränser för barngrupper. Vidare betonas samverkan med föräldrar i alla läroplaner. Starkast inflytande tolkar jag att föräldrar har genom lag och läroplan i danska dagtilbud. Enligt både lag, läroplan och vejledning ska föräldrastyrelse (med en möjlig majoritet av valda föräldrar), ansvara för upprättande och utvärdering av pedagogiska läroplaner i dagtilbudet.

Likheter gällande strukturella förutsättningar

Här redovisas likheter gällande styrning och ledning, personalens kompetens, personaltäthet, barngruppernas storlek och sammansättning, lokaler, material och miljö.

Decentraliserad styrning och ansvar gäller för alla läroplaner. Ledare och chef för verksamheten är reglerad i alla läroplaner, dock i termer av verksamhetsansvarig i finsk läroplan. I de nordiska läroplanerna är föräldrar mer frekvent förekommande än personal, utom i den norska läroplanen. Ingen av läroplanerna reglerar någon gräns för personaltäthet, eller barngruppernas storlek. Lokaler, material och miljö framträder i alla läroplaner. Verksamhet både utomhus och inomhus berörs också i samtliga läroplaner.

Spår av skillnader

Spår av skillnader mellan varje nordisk nation framträder bland annat i ordfrekvensanalysen. I dansk läroplan betonas lek och lärande, i finsk läroplan är det fostran och lek som tonar fram. Den isländska läroplanen kan tolkas betona lärande, utveckling och lek och den norska lärande och lek, medan den svenska läroplanen är inriktad på lärande, utveckling och kunnande.

I isländsk och norsk läroplan betonas humanistiska värden och den kristna traditionen. Skrivningarna är mer nyanserade i läroplanerna jämfört med lagarna. Trots det menar jag att så länge kristen tradition

är specifikt föreskriven framför andra traditioner är det svårt att se hur dessa skrivningar ska kunna tolkas och vara fullständigt förenliga med demokrati och jämlikhet.

Kvalitetsbegreppet förekommer inte explicit i dansk läroplan. I finsk läroplan används kvalitetsbegreppet, men relativt återhållsamt. Den isländska läroplanen har ett ganska framträdande kvalitetsbegrepp som kan tolkas vara operationaliserat med inriktning på både interna och externa processer. I norsk och svensk läroplan kan kvalitetsbegreppet tolkas bli behandlat både i förhållande till process och struktur och i viss mån till resultat. I den norska läroplanen är det intressant att kvalitet som begrepp förekommer under lärande som rubrik, men inte i avsnitt med rubrikerna omsorg och lek.

Danmark och Island reglerar inte stöd för annat modersmål än det danska och isländska. I Norge och Sverige reglerar läroplanerna att förskolan ska medverka till att barn med annat modersmål får möjlighet att använda/utveckla både det norska/svenska språket och sitt modersmål. Samiska är särskilt reglerat i norsk läroplan och kunskap om romer är särskilt framlyft i den finska vägledande läroplanen. I den finska läroplanen är ansvaret för barnets utveckling av modersmål förlagt hos föräldrarna. Även teckenspråk som modersmål berörs i den finska läroplanen, men då främst i förhållande till barngrupp.

När det gäller skillnader i innehållskonstruktion innefattas matematik i finsk, isländsk, norsk och svensk läroplan. Norge och Sverige kan också tolkas betona teknik. Det är intressant att *religion och filosofi* och *närmiljö och samhälle* som ingår i den norska läroplanen och till stor del i den finska (här dock även med historisk inriktning), inte framträder så tydligt i de danska rubricerade temana och den svenska läroplanen. Den Isländska läroplanen utmärker sig med att övergripande inrikta innehållet på värdegemensamma teman för alla skolformer i utbildningssystemet.

Vidare betonar den norska läroplanen planering, dokumentation och utvärdering både på rubriknivå och i löpande text, medan svenska och isländska fokuserar utvärdering framför planering, inte minst på rubriknivå. Finsk läroplan orienterar sig mer åt utvärdering än planering i löpande text, men har något mer plan än utvärdering på rubriknivå. Den danska berör enbart planering och utvärdering vid något tillfälle i den löpande texten.

Skillnader med utgångspunkt i respektive nordisk nation

Spår av skillnader kan också beskrivas med utgångspunkt i respektive nordisk nation enligt följande.

Danmark

Dansk läroplan utmärker sig med betoning på föräldrar i möjliga föräldrastyrelser med föräldramajoritet. Det är vidare intressant att matematik, till skillnad från övriga styrdokument i Norden, inte inkluderas och explicit regleras i tematiska innehållskonstruktioner. Modersmål nämns inte i de danska riktlinjerna. Exempel på subjekt som kan tolkas vara exkluderade i riktlinjerna är dels lärare, dels barn i behov av stöd för annat modersmål än danska.

Ett åldersuppdelat läroplansarbete (0-2 år och 3år<) framträder i de danska riktlinjerna, men inte i de övriga nordiska nationella styrdokument. Det decentraliserade målstyrningssystemet kan tolkas lämna stort handlingsutrymme för de professionella att tolka målen som är relativt kortfattade och vida. De vägledande riktlinjerna ger dock vidare stöd och guiden ger exempel på både hur mål kan formuleras och uppnås.

Finland

Finsk läroplan utmärker sig genom att inte vara bindande och i sin inriktning på fostran – småbarnsfostran. Barns rättigheter, välbefinnande, lek och utveckling betonas också. Innehållskonstruktionen som inkluderar historisk(-samhällelig) inriktning är utmärkande, liksom att språk inte utgör en speciell inriktning utan genomsyrar alla inriktningarna. I finsk läroplan för småbarnsfostran förekommer jämlikhet som begrepp, dock inte demokrati.

Föräldrar ska arbeta i samråd med personalen i en fostringsgemenskap. Inom fostringsgemenskapen ska de två viktiga parternas kunskaper och erfarenheter förenas. Utmärkande för den finska läroplanen är att föräldrar med barn som har annat modersmål än finska är diversifierade och ska ta ansvar för barnets utveckling av modersmålet ("Föräldrar till barn som deltar i småbarnsfostran på ett främmande språk ansvarar själva för utvecklingen av barnets modersmål", Stakes, 2005, s 45.) Ett annat utmärkande drag är anvisningar om att satsningar på ökade kunskaper om romerna behövs för personalen. Lärare nämns inte specifikt och kan därmed tolkas som exkluderade subjekt i de vägledande riktlinjerna, dock nämns professionella fostrare. Fostrare och arbetslag betonas i riktlinjerna och fostrare är ansvariga för planering, genomförande och utvärdering av verksamheten. Även om föräldrars samråd med personalen betonas kan föräldrar/vårdnadshavare med inflytande över verksamheten i föräldrastyrelser eller råd, tolkas som exkluderade i läroplanen. Detta kan exempelvis jämföras med möjligheten att inrätta styrelser med föräldramajoritet i Danmark och med Sverige där förskolechefen ansvarar för att det finns forum för samråd för att informations- och samråds-skyldigheten ska fullgöras.

Island

Det som utmärker isländsk läroplan är att den är omfattande och de inledande kapitlen är gemensamma för alla skolformer. Utmärkande är också reglering av grundläggande värden och att förskolepraktiken ska bygga på det kristna arvet och traditionen. Solidaritet och välbefinnande framträder också. De tematiserade innehållsliga och värdegemensamma pelarna är gemensamma för hela utbildningssystemet. I jämförelse med övriga nordiska målkonstruktioner är det intressant att konstruktionen av innehåll i de isländska fundamentala hörnstenarna är inriktade på värden som inkluderar hållbarhet, hälsa, demokrati och jämlikhet. Innehållsområdena för lärande är Literacitet och kommunikation, Hälsa och välbefinnande, Hållbarhet och naturvetenskap samt Kreativitet och kultur. Innehåll som matematik och teknik betonas inte, men inordnas i området Hållbarhet och naturvetenskap. Utvärdering och bedömning framhävs både i termer av intern och av extern utvärdering.

Lärare och lärarprofessionalism betonas i den isländska läroplanen. Vidare berörs inte bara ålder utan också generationer och storheter som barndom, tonår, vuxenliv och ålderdom. Subjekt som kan tolkas vara exkluderade i läroplanen är barn med annat modersmål än isländska. Andra exkluderade subjekt kan vara barn och föräldrar med annat arv än det kristna och isländska arvet.

Norge

Utmärkande för Norge är liksom för Island att värdegrunden i läroplanen framhäver kristen och humanistisk tradition. Frihet och solidaritet framträder också. I norsk läroplan betonas lärande och lek, men det utmärkande i den nordiska jämförelsen är att begreppet *danning* (bildning) också förekommer. När det gäller modersmål tolkar jag det som att samiska som modersmål har en särställning i läroplanen.

Vikten av att barnen får uppleva värme och kärlek betonas i rammeplanen för barnehagen. Barn och föräldrar med annat arv än det kristna och humanistiska arvet kan tolkas vara exkluderade i läroplanen.

Lärare nämns enbart i ordet ”förskollärarytbildning” och kan därmed också tolkas exkluderade subjekt.

Sverige

Sverige utmärker sig i Norden med att inte lika starkt som övriga betona lek i läroplanen. Vidare framhävs lärande, utveckling och kunskap mer än omsorg, vård och trygghet som är svagt framträdande. Demokrati och inflytande är relativt betonade och frihet och solidaritet nämns också.

Vårdnadshavare med annat modersmål än svenska, som behöver stöd i sin kontakt med förskolan, kan tolkas som exkluderade subjekt i läroplanen. Exkluderade subjekt kan möjligen även tolkas vara barn relaterade till bildning och kritisk reflektion.

Övergripande funktioner för nordiska läroplaner

Funktion – danska riktlinjer

Sammantaget kan de danska riktlinjerna tolkas vara inriktade på socialisering (t.ex. personlig och social utveckling), kvalificering (t.ex. lärande och teman) och i viss mån subjektifiering. Exempel på subjektifiering är att barn trivs bäst i en miljö som är lyhörd och entusiastisk. Vidare i form av vuxna som engagerar sig och ser barnen – vuxna som är viktiga som födelsehjälpare för de drömmar och önskningar som barn har. När det gäller den kvalificerande funktionen är det intressant att exempelvis inte matematik och teknik lyfts fram.

Funktion – finsk vägledande läroplan

Övergripande kan den finska läroplanen främst tolkas vara inriktad på socialisering (t.ex. fostran) och kvalificering (t.ex. olika innehållsliga inriktningar) och viss mån även subjektifiering i form av att barnets personliga välbefinnande stärks när dess individualitet beaktas. När barnets välbefinnande stärks på ett personligt plan skapas en grund för varje enskilt barn att fungera och utvecklas enligt individuella förutsättningar.

Funktion – isländsk bindande läroplan

Sammantaget kan den isländska läroplanen tolkas vara inriktad på både socialiserande (t.ex. jämlikhet, solidaritet, kristet arv), kvalificerande (t.ex. literacy, kultur och vetenskap) och subjektifierande funktioner (self-image by respecting the uniqueness and views of each individual, s 33). När det gäller den kvalificerande funktionen är det intressant att inte innehåll som exempelvis matematik och teknik framhävs i lika hög grad som kreativitet, hållbarhet och välbefinnande.

Funktion – norsk bindande läroplan

Övergripande kan den norska läroplanen tolkas vara inriktad på socialiserande (t.ex. grundläggande värden, kristet och humanistiskt arv), kvalificerande (t.ex. fagområden) och subjektifierande funktioner. Beträffande den subjektifierande funktionen är det en primär uppgift att ge omsorg och närhet och sörja för att barn utifrån ålder och individuella förutsättningar blir bemött med lyhördhet, inlevelse och vilja till samspel.

Funktion – svensk bindande läroplan

I den svenska läroplanen framträder både kvalificerande (t.ex. språk, matematik, naturvetenskap och teknik), socialiserande (t.ex. normer och värden) och subjektifierande funktioner. Beträffande den subjektifierande funktionen ska verksamheten utgå från barnets bästa och sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter.

4 Exempel på övriga nordiska vägledande riktlinjer och stödmaterial

I detta kapitel presenteras analysen av exempel på övriga nordiska vägledande riktlinjer. Urvalet har skett i dialog med det nordiska nätverket för ECEC (Early Childhood Education and Care) och en nordisk referensgrupp (se kap 1 och bilaga). I de fall referensgrupp och ECEC-nätverk föreslagit fler än två riktlinjer har jag valt två vägledande material som kan tolkas sprida ljus över utmärkande drag för respektive nations riktlinjer. I två fall, Finland och Island, har jag fått förslag om och valt ett vägledande material per nation. För Island gäller engelskt och för Finland svenskt översatt material.

Danmark – om barnmiljö och språkscreening

Analysen inkluderar två danska material med råd om barnmiljö och språkvärdering, eftersom reglering av barnmiljö och språkvärdering är något som kan tolkas vara utmärkande för de danska styrdokumentet. Jag börjar med materialet om barnmiljö.

1) Arbejdet med børnemiljø i dagtilbud

Materialet *Arbejdet med børnemiljø i dagtilbud – Om krav og muligheder* (2010) är utgivet av Dansk Center for UndervisningsMiljø (DCUM) och omfattar åtta sidor. DCUM är en statlig institution under Ministeriet for Barn og Undervisning.

Ordfrekvensanalys

I skriften betonas lärande, utveckling och kunskap mer än omsorg, trygghet, uppfostran och lek. Vård som dagvård förekommer relativt frekvent. Utvärdera betonas mer än planera, men plan som läroplan nämns i högst frekvens (se översikt 4.1 rad 1).

Syfte och värdegrund

Syftet med materialet är att stödja och vägleda arbetet med barnmiljön i dagtilbuden. Lagen kräver bland annat att barn i dagvård måste ha en fysisk, psykisk och estetisk barnmiljö som främjar deras trivsel, hälsa, utveckling och lärande. Det är också ett krav att alla dagtilbud ska arbeta med barnmiljön och integrera den i de pedagogiska läroplanerna.

Från den 1 juli 2010 blev Dagtilbudslovens regler om arbetet med barnmiljön ändrade. Ändringarna innebär i korthet att arbetet med barnmiljön ingår som en del av det pedagogiska arbetet, där det är relevant att värdera barnmiljön i relation till mål, metoder och aktiviteter som dagtilbudet uppför i förhållande till barnens lärande. Vidare att barnmiljön dokumenteras minst vartannat år, i förhållande till utvärdering av den pedagogiska läroplanen, med inriktning på huruvida den bidrar till att uppfylla uppställda mål inom ramen för de teman som lagen reglerar. Daginstitutionerna ska alltså värdera den fysiska, psykiska och estetiska miljön i ett barnperspektiv och beakta barns upplevelser av barnmiljön i den samlade värderingen i förhållande till barnens ålder och mognad.

Det er nyt, at daginstitutioner og dagplejen skal:

- arbejde med børnemiljøet som en del af det pædagogiske arbejde, hvor det er relevant
- indtænke og vurdere børnemiljøet i relation til de pædagogiske mål, metoder og aktiviteter, som dagtilbuddet opstiller i forhold til børnenes læring
- dokumentere - mindst hvert andet år - om børnemiljøet bidrager til opfyldelse af de opstillede mål inden for de temaer, der er nævnt.

Daginstitutioner og dagplejen skal stadig:

- vurdere det fysiske, psykiske og æstetiske miljø i et børneperspektiv
- inddrage børnenes oplevelse af børnemiljøet i den samlede vurdering af børnemiljøet afhængigt af børnenes alder og modenhed. (se <http://dcum.dk/nyheder/aendringer-i-dagtilbudsloven>)

Barnperspektivet ska ses som ett uttryck för att barn har kunskaper, föreställningar och uppfattningar som vuxna ska respektera och beakta. Samtidigt kan medverkan stärka barnens upplevelse av medansvar, medbestämmande och demokrati – något som är viktiga element i dagtilbudens verksamhetsidé.

Kvalitet, inflytande ansvar

Dagtilbud och kommuner kan söka inspiration och vägledning rörande utvärdering och kvalitetsutveckling hos den centrala utvärderings- och rådgivningsfunktionen. Med utgångspunkt i analys av barnmiljön finns det goda möjligheter att bli uppmärksam på hur dagtilbudets ramar bäst kan användas för att utveckla den pedagogiska praktiken. Arbetet med barnmiljön kan tillsammans med pedagogiska läroplaner fungera som inspiration och redskap i förhållande till dagtilbudets kvalitetsutvecklingsarbete. Denna helhetsbild ger basen för utveckling av en barnmiljö med hög kvalitet. Ansvar betonas mer än inflytande som inte nämns, däremot förekommer medbestämmande vid ett tillfälle.

När det gäller ansvar är det dagtilbudets ledare som har ansvar för att arbetet med barnmiljön sker. Ledaren har också ansvar för föräldrastyrelsens medverkan i utformningen, utvärderingen och uppföljningen av den pedagogiska läroplanen. Samtidigt kan medverkan, som tidigare nämnts, stärka barnens upplevelse av medansvar, medbestämmande och demokrati. Ledaren är ansvarig för att uppföra dokumentation minst vartannat år om valda pedagogiska metoder och aktiviteter, samt för att arbetet med barnmiljön uppfyller de uppställda målen.

Vidare är ledaren ansvarig för att offentliggöra den pedagogiska läroplanen, där det ska framgå hur man vill arbeta med barnmiljön som en integrerad del i det pedagogiska arbetet. Den pedagogiska läroplanen ska vara tillgänglig i dagtilbudet och på dagtilbudets hemsida.

Innehåll

Innehållet är strukturerat i tre delar med krav, möjligheter och lagen, enligt följande:

Krav

- Arbejdet med børnemiljø i dagtilbud til børn indtil Skolealderen
- Hvad er børnemiljøet?
- Hvem skal arbejde med børnemiljøet?
- Hvilke krav er der til arbejdet med børnemiljøet?
- Børneperspektivet
- Det fysiske, psykiske og æstetiske børnemiljø
- Offentliggørelse af arbejdet med børnemiljø
- Hvor ofte?

Muligheder

- Hvad kan I gøre?
- Hvis I ønsker et helhedsbillede af børnemiljøet
- Undersøgelse
- Analyse
- Handling
- Andre måder at gribe arbejdet med børnemiljø an på
- Evaluering
- Hvor får I rådgivning, hjælp og værktøjer?

Loven

En barnmiljö utgörs av dagtilbudets fysiska, psykiska och estetiska förhållanden. Det handlar om hur barnet trivs med varandra, de vuxna och de aktuella ramarna för ute- och inomhusmiljö. Barnmiljön har stor betydelse för barnens möjligheter att utvecklas, trivas och lära. Innan arbetet börjar är det bra att lägga upp en plan för processen. Första steget kan vara att ringa in vad som förstås som en god barnmiljö och hur barnens perspektiv kan fångas.

När det gäller utvärdering ges råd om att man kan se hur det gick med insatser som iscensattes. Uppnåddes det önskade? Det anses också vara en riktigt god idé att utvärdera arbetsprocesser och använda både goda och dåliga erfarenheter i det framtida arbetet.

Modersmål och barn med behov av särskilt stöd

Modersmål nämns inte, medan språk framträder några gånger. Enligt lagen som återges på sista sidan ska det framgå av den pedagogiska läroplanen vilka pedagogiska metoder, aktiviteter och eventuella mål som ställs upp och sätts i verket för barn med särskilda behov.

Kön och ålder

Kön eller jämställdhet nämns inte i materialet. När det gäller ålder rör det antingen om medansvar och medbestämmande i förhållande till ålder och mognad, eller om regleringen av att alla dagtilbud ska utarbeta en skriftlig plan för barn i åldersgruppen 0-2 år och för barn i åldern mellan 3 år fram till barnets skolstart.

Samarbete med föräldrar

I texten om krav poängteras ledarens ansvar för att medverka med föräldrastyrelsen gällande arbetet med pedagogiska läroplaner och barnmiljön. I sista delen med lagtexten framgår att dagtilbud ska samarbeta med föräldrarna, ge barn omsorg och stödja varje barns allsidiga utveckling och bidra till att barn får en trygg och god uppväxt. Vidare ska dagtilbudet samarbeta med föräldrarna vid övergången till skola och genom att stödja grundläggande kompetenser och lusten att lära

Strukturellt inriktad vägledning

Både kommunal och privat verksamhet nämns i materialet. Ledarens ansvar är också särskilt poängterat. Lärare och pedagoger framträder inte. Personalen nämns bara en gång i förhållande till att barnperspektivet visar sig vara en ögonöppnare för personalen, då det kan ge nya kunskaper och inriktas på försummade frågor. I materialet finns inga råd gällande personaltäthet, personalens kompetens, barngruppernas storlek och sammansättning. Vidare framträder inga explicita råd om lokaler och pedagogiskt material, men detta kan tolkas vara invävt i den fysiska och estetiska miljön.

2) Språkbedömning av barn – 2013

I detta avsnitt kommer jag först att beskriva språkbedömning som återfinns på hemsidan för Ministeriet för barn och undervisning och sedan analysera ett bakgrundsmaterial gällande språkbedömning som Ministeriet hänvisar till.

Sedan 1 juli 2010 har alla kommunstyrelser gett 3-åriga barn, som är inskrivna i dagtilbud, en språkbedömning, om det finns språkliga, beteendemässiga eller andra förhållanden som leder till antagandet att barnet kan vara i behov av språkstimulans. Därutöver ska alla 3-åriga barn, som inte går i dagtilbud, motta en språkbedömning, så att barnets eventuella språkliga utmaningar uppdagas innan skolstart. I förbindelse med språkbedömningen av dessa barn, ska föräldrar göras uppmärksamma på möjligheten för att deras barn kan bli inskrivna i ett dagtilbud.

När det gäller uppföljande språkstimulering ska kommunstyrelsen ge språkstimulering till de barn, som mot bakgrund av en språkbedömning anses ha behov av språkstödande aktiviteter. Omfattningen av språkstimuleringen ska fastslås utifrån en konkret bedömning av varje barns behov. Tvåspråkiga barn som inte är i dagtilbud och som bedöms vara i behov av uppföljning ska motta 15 timmars språkstimulering i veckan.

Obligatoriskt dagtilbud gäller för tvåspråkiga barn som inte har en plats i dagtilbud. Kommunen ska erbjuda dessa tvåspråkiga barn språkstimulans i form av en plats i ett dagtilbud med 30 timmar i veckan, om minst en av föräldrarna inte är i arbete, och språkbedömningen av barnet visar att barnet behöver språkstödande insatser. Kommunfullmäktige ska ge ett tillskott på 100 procent, vilket innebär att föräldrarnas betalning för dagvård bortfaller. Det är föräldrarnas plikt att ta emot språkvärderingen och språkstimuleringen till sina barn. Språkbedömning och språkstimulering ska genomföras av personal som har särskilda kvalifikationer för att hantera uppgiften. Ett språkvärderingsmaterial görs tillgängligt för kommunerna, som kan användas till att språkvärdera barn innan skolstart.

Både dagtilbudet och föräldrarna ska delta i språkbedömningen. Baserat på existerande material kommer processen i språkvärderingen vanligen att se ut som följer:

- En pedagog som barnet känner väl, informerar föräldrarna om att deras barn ska språkbedömas.
- Föräldrarna får ett schema med hem, där de själva utför första delen av språkbedömningen med barnet.
- Föräldrarna överlämnar schemat till pedagogen som överför svaren till ett registreringsschema för varje barn.
- Pedagogen utför den pedagogiska delen av språkbedömningen. Det finns inga regler om var språkbedömningen ska utföras, men beroende på om barnet går i dagtilbud eller ej, kan det exempelvis vara i dagtilbudet eller i hemmet
- Sedan presenteras den samlade poängen, det vill säga språkprofilen och det samlade resultatet från de två språkbedömningarna.
- Om barnet bedöms ha behov av uppföljande språkstimulering, avtalar pedagog och föräldrar det vidare språkstimulerande förloppet.

När det gäller pedagogens del av språkbedömningen har kommuner och dagtilbud tillgång till en rad material för att språkvärdera varje barn. Språkbedömningsmaterialet är skyddat så att det bara är pedagoger etc. som har tillgång till materialet. Avsikten är att materialet inte ska cirkulera bland

föräldrarna innan språkbedömningen genomförs, då den pedagogiska delen av bedömningen enbart ska genomföras av professionella pedagoger.

”Poängark” (Scoringsark) som exemplifieras på hemsidan visar sju delar av språkliga utvecklingsområden – såsom ordförråd, språklig uppbyggnad, uttal och talljud, uppfattningar av talljud, språkminne, språkförståelse och språkstrategier. De språkliga delarna ska omsättas till en poäng som gör det möjligt att placera barnet i en av tre språkliga profiler (en så kallad graderad kunskapsbedömning). Poängen uträknas i tre grader från A=0, B=1 och C=2. De tre språkliga profilerna rubriceras *Generell insats* (barn med åldersanpassad kompetens inom alla språkområdena), *Fokuserad insats* (barn med behov av fokuserad pedagogisk insats inom minst ett språkområde) och *Särlig insats* (Barn med behov av särskild talpedagogisk insats inom flera språkliga områden).

Bakgrund för språkbedömningsmaterialet

Bakgrunden för språkbedömningsmaterialet har getts ut av Ministeriet för Barn och Undervisning (inget årtal) och omfattar nio sidor.

Ordfrekvensanalys

I materialet betonas bedömning (vurdering), språk, utveckling och kunskap (se översikt 4.1 rad 2). Omsorg, vård, trygghet, fostran nämns inte och lek är svagt framträdande.

Syfte – varför införa språkbedömning?

Språket är viktigt för mänsklig social samvaro, eftersom det ger oss möjlighet att kommunicera med vår omgivning varje dag. Därför är det, enligt materialet, mycket viktigt att barnet har ett åldersanpassat språk som gör det möjligt för barnet att delta i sociala och kulturella gemenskaper med andra barn och vuxna.

Barn som inte har ett åldersanpassat språk, kan få problem på både kort och lång sikt, enligt materialet. Ett barn med språkförseening eller språksvårigheter kan ha svårt att delta i lek med andra barn eftersom språket spelar en avgörande roll i barns utförande av leken. Barn med språkproblem är också, enligt materialet, i riskzonen för inlärningssvårigheter i skolan. Vidare framgår att det idag finns barn i dagtilbud med språkliga förseeningar eller språkproblem som inte identifierats i tid, och många barn når skolåldern utan att ha ett åldersanpassat språk, och de riskerar då att få en dålig skolstart.

Vidare poängteras att det finns betydande bevis för att tidig språkinlärning är kopplat till och säger något om den senare språkinlärningen. Det påstås därför vara viktigt att se till att den pedagogiska personalen inom dagtilbudet så tidigt som möjligt upptäcker de barn som behöver extra stöd i sin språkutveckling. Språkbedömning är ett tillvägagångssätt för tidig identifiering av språkförseening/språkstörning hos barn. Språkbedömning används primärt för att påbörja stimuleringen i dagtilbud eller för logopediskt ingripande så tidigt som möjligt.

Det finns åtminstone två huvudsakliga syften med införandet av språkbedömning (eller "språk-screening", språkkontroll, som är den tekniska termen) av 3-åriga barn. För det första är syftet att systematiskt undersöka barnen för att identifiera de barn som behöver en insats för att tillägna sig en åldersanpassad danska. För det andra ger den systematiska bedömningen av språkkunskaper dagtilbudet ett verktyg som kan användas för att differentiera och tillrättalägga den pedagogiska praktiken i förbindelse med det generella språkarbetet som dagtilbud i enlighet med läroplanen, är skyldiga att genomföra.

Kvalitet, inflytande ansvar

Kvalitet, ansvar och inflytande nämns inte som begrepp i materialet. Anspråk på kvalitet kan dock uttolkas genom hela det föreskrivna arbetet med språkbedömningar.

Innehåll

Innehållet i språkbedömningsmaterialet struktureras i tre huvuddelar med underrubriker. Huvuddelarna handlar om vad språkbedömning är och varför den införs, vad vi kan förvänta oss av en språkbedömning och utveckling av språkbedömningsmaterialet, enligt följande:

Hvad er sprogvurdering og hvorfor indføre det?

1) *sprogvurderingen*

2) *Den pædagogiske opfølgning (med udgangspunkt i den pædagogiske vejledning)*

Hvad kan vi forvente os af en sprogvurdering?

Udvikling af sprogvurderingsmaterialet

1) *Sprogvurderingsmaterialet er baseret på empiriske data og dokumentation af danske børns sprogtilegnelse, der hvor dette overhovedet har været muligt*

2) *Sensitivitet i den lave ende af spektret*

3) *Sprogvurderingsmaterialet er en indikator for et barns sproglige kompetence på et givet tidspunkt i udviklingen*

4) *Faste grænser for identifikation af børn*

☐ de 5 % af børnene med den laveste score, hvor det anbefales at sætte ind med en særlig indsats

☐ børn mellem 5 % -15 %, hvor det anbefales at sætte ind med en fokuseret indsats samt

☐ børn over 15 %, hvor det anbefales at sætte ind med en generel indsats.

5) *Sprogvurderingen skal inddrage såvel forældre som pædagoger*

6) *Monitorering (opfølgning) og evaluering*

7) *Afprøvning af vurderingsmaterialet*

Henvisninger:

Det är intressant att situationen med språkbedömningen i dagtilbudet kallas för testsituation. Rapporten avslutas med hänvisningar till forskning som materialet baseras i och följande referenser uppges med Dorthé Bleses som försteförfattare i samtliga:

Dorthé Bleses, Werner Vach, Torben Worm & Mette Møller (2006): Sprogscreening af 3-årige børn. *Tale-Høre-Nyt*, Nr. 4. (kan downloadas fra

http://www.humaniora.sdu.dk/boernesprog/DK/forsk/doc/Sprogscreening_TH-Nyt.pdf

Dorthé Bleses, Werner Vach, Torben Worm & Mette Møller (2007): Kan forældre vurdere deres børns sprog? Afprøvning af forældre som 'sprogscreenere' i forbindelse med udvikling af it-baseret system. *Talepædagogen* 2007.

Dorthé Bleses, Werner Vach, Sonja Wehberg, Karina Faber & Thomas Madsen: Tidlig kommunikativ udvikling. Et værktøj til beskrivelse af sprogtilegnelse baseret på CDI-forældrerapportundersøgelser af danske normalhørende og hørehæmmede børn. Syddansk Universitetsforlag. Udkommer sommer 2007

Modersmål och barn med behov av särskilt stöd

Modersmål nämns inte i materialet. Språkbedömningen går ut på att finna barn med behov av särskilt stöd och barn som inte har ett åldersanpassat danskt språk. Barn i behov av stöd för annat modersmål än danska är exkluderade.

Kön och ålder

Kön och likestilling eller demokrati nämns inte men flickor och pojkar framträder genom följande formulering:

Da såvel forskning som afprøvningen af sprogvurderingsmaterialet har vist, at der er stor forskel på tilegnelsesmønstrene hos piger og drenge, vurderes drenge og piger efter forskellige normer.
(s 6)

Ålder är väldigt framträdande och främst i sammanhang som betonar åldersanpassat språk och 3-åringar.

Samarbete med föräldrar

Föräldrar är ganska betonade i materialet och främst i meningen att de ska vara med i språkbedömningen av sina barn. Föräldrar och pedagoger ses som centrala aktörer i barnens dagliga liv. De ska samarbeta med pedagogerna och lämna sina bedömningar om sina barns språk till dem.

Strukturellt inriktad vägledning

I materialet framträder inget speciellt om ledning, personalens kompetens, barngruppens sammansättning eller storlek lokaler eller miljö. Material i termer av språkbedömningsmaterial förekommer frekvent.

Översikt 4.1: Frekvens av signalord i danska råd för dagtilbud

Danmark: 1) *Arbejdet med børnemiljø i dagtilbud – Om krav og muligheder* (2010)

2) *Bakgrund for språkbedömningsmaterialet* (inget årtal anges)

Lär/eplan/ing	Udvikling	Kunne/Viden	Leg	Omsorg/pleje	Tryk	Opdragelse
1) 49/39/8	13	4/5	3	2/18(dagpleje)	2	0
2) 4/1/3	17	2/10	2	0/0/0		0
Undervisning		Dannelse/Uddannelse				
1) 4		0/0				
2) 0		0/0				
Velbefindende/Trivsel		Kristen	Demokrati	Frihed/Solidaritet		
1) 0/3		0	2	0/0		
2) 0/0		0	0	0/0		
Plan/lægge	Evaluer/vurder		Dokument	Ansvar /Indflydelse/Medbestemmelse		
1) 42/0	19		4	9/0/3		
2) 3/2	4/96		3	0/0/0		
Kvalitet	Metoder	Særlig/behov/handicap		Alder		
1) 3	11	2/1/0		7		
2) 0	0	0/1/0		16		
Modersmål/Sprog		Køn	Dreng/Pige	Kvinde/Mand/Ligestilling		
1) 0/2		0	0/0	0/0/0		
2) 0/141		0	2/2	0/0/0		
Forældre/Famil/Vogtere		Personal/Lærere/Pædagoger		Leder/Chef	Børn	
1) 4/0/0		1/0/0		9/0	147 (88 børnemiljø)	
2) 15/0		2/0/9 (1 talpædagog)		0/0	71	

Finland – om statsrådets principbeslut gällande förskoleverksamhet

För Finland analyseras ett vidare vägledande material från Social- och hälsovårdsministeriets publikationer (2002:10) med titeln *Statsrådets principbeslut om riksomfattande riktlinjer för förskoleverksamheten*. Materialet omfattar 28 sidor.

Ordfrekvensanalys

I vägledningen betonas vård, utveckling, undervisning och lärande. Fostran är också relativt frekvent förekommande. Lek, trygghet och omsorg är förhållandevis svagt framhävda, dock ska barnets spontana lek inta en central position i verksamheten. Demokrati nämns inte men jämlikhet förekommer. Rättigheter som berörs i grundlagens bestämmelser om de grundläggande fri- och rättigheterna är också människovärdets okränkbarhet, tryggheten av personlig frihet och personliga rättigheter, religionsfrihet samt språkliga och kulturella rättigheter. Vidare framhävs termen utvärdera mer än att planera. Barns och föräldrars respons vid utvecklingen och utvärderingen av föreskoleverksamheten indikerar och värderar kvalitet. Föräldrar och familj poängteras mer än personal. Lärare eller pedagoger förekommer inte (se översikt 4.2).

Syfte

Syftet med dokumentet är att främja en utveckling av förskoleverksamhetens kvalitet och innehåll inom servicesystemet som har skapats för att stödja barn och föräldrar innan barnen blir läropliktiga. Vidare poängteras att tyngdpunkten ligger i att påverka förskoleverksamhetens kvalitet, *fostrande partnerskap* mellan föräldrar och personal samt samarbetet mellan dagvården, förskoleundervisningen, rådgivningsbyrån och den grundläggande utbildningen. Vad fostrande partnerskap innebär tas vidare upp under rubriken *Samarbete med föräldrar*.

De riksomfattande riktlinjerna för förskoleverksamheten poängteras vara ett led i det livslånga lärandet. Den samlade förskoleverksamheten kallas också för förskoletjänster i ett servicesystem. Syftet är att servicesystemet ska utvecklas med utgångspunkt från barnens och familjernas behov. Vidare betonas vikten av samarbete mellan de olika förvaltningarna i kommunen beträffande anordnande av förskoletjänster för barn och familjer i riktlinjerna.

Rätten att fostra barnen tillskrivs i första hand föräldrarna som anses bära det primära ansvaret för barnens fostran. Samhällets uppgift, enligt materialet, är att stödja föräldrarna fostringsuppgift. Barns individuella utvecklingsdrag poängteras i förhållande till att vården, fostran och undervisningen ska utgöra en helhet som på ett flexibelt sätt ska stödja varje individuellt barns utveckling.

Kvalitet, inflytande ansvar

Ansvar nämns oftare än inflytande som enbart förekommer vid ett tillfälle i termer av barns medinflytande. I förhållande till FN:s barnkonvention framhävs dock barnens rätt att delta i beslutsfattande som gäller dem själva och i samhällslivet. Föräldrarnas primära fostran poängteras (5 tillfällen) och i övrigt nämns kommunens ansvar och undervisnings- och hälsoministeriets ansvar. Inget ansvar är explicit kopplat till chefer eller personal.

När det gäller kvalitet framhävs målrationell styrning och barn och föräldrar som kunder.

Enligt materialet är samhällets uppgift att garantera tillgången på kvalitativt högklassig dagvård så att alla barn har möjlighet att bli delaktiga av tjänsterna oberoende av familjens socioekonomiska eller övriga samhälleliga position. Vidare ska dagvårdsservicen vara mångsidig och det bör ses till att de olika serviceformerna utvecklas jämbördigt. Servicebrukarnas påverkan och delaktighet betonas bland annat i kommunallagen och de riksomfattande kvalitetsrekommendationerna för social- och hälso-

vården och lagen om klientens ställning och rättigheter inom socialvården. Syftet med klientlagen är att främja ett kundorienterat synsätt och förtroendefulla kundrelationer samt kundens rätt till god betjäning och gott bemötande inom socialvården. Inom barndagvården är såväl föräldrarna och i synnerhet barnen kunder. I materialet betonas också behovet av att utveckla metoder för utvärdering av förskoleverksamhetens kvalitet. Kvalitetsarbetet anses vara en fortlöpande process, där kundorienterat tänkesätt, personalens yrkeskunnande och en välfungerande arbetsgemenskap samt ledningens engagemang är centrala element. Sammantaget kan kvalitet i det finländska materialet både tolkas bli relaterade till struktur, process och till resultat.

Innehåll och grundläggande värden

Innehållet är konstruerat i fem avsnitt om förskoleverksamhet, förskoletjänster, omvärldsförändringar, styrande principer och åtgärdsprogram, enligt följande:

1. Vad är förskoleverksamhet
2. Förskoletjänster och stöd till barnfamiljer
3. Förändringar i omvärlden
4. Principer som styr förskoleverksamheten
5. Åtgärdsprogram

Enligt materialet är förskoleverksamhet en fostrande växelverkan som äger rum i barnets olika livsmiljöer och vars mål är att främja barnets sunda uppväxt, utveckling och inläring. Utgångspunkten ska vara en helhetssyn på barnets fostran, utveckling och inläring som baserar sig på bred, tvärvetenskaplig kunskap och forskning. Även i detta sammanhang betonas ett fostrande partnerskap, men nu även i växelverkan med barnen. Förskoleverksamheten ska genomföras i samarbete med ett omfattande nätverk som betjänar barnet och familjen; och där olika aktörer som utför barn- och familjearbete deltar, inkluderat social-, hälso- och sjukvårds- samt undervisningsväsendet och olika organisationer, sammanslutningar och församlingar.

När det gäller förändringar i omvärlden framhävs bland annat nya familjeformer som vunnit insteg vid sidan av den traditionella familjen. Samtidigt har många familjers sociala nätverk blivit glesare. Förändringarna i arbetslivet med hårdare takt, korttidsanställningar och arbetslöshet har förändrat barns och föräldrars liv och förhållanden. Även internationaliseringen avspeglas allt oftare i barnfamiljernas vardag. Förändringarna i samhället avspeglas också i barndagvården. Barndagvården är allmänt taget god och heltäckande med utbildad personal och i regel högklassiga lokaler. Men enligt materialet har det praktiska genomförandet av dagvården gett anledning till bekymmer, inkluderat barngruppernas storlek och personalens tillräcklighet i förhållande till antalet barn och behovet av särskilt stöd och hur man ska svara på det. En annan farhåga är hur det praktiska fostringssamarbetet ska utvecklas mellan föräldrar och förskolepersonal. Personaldimensioneringen fungerar inte tillfredsställande och vikariearrangemangen är inte tillräckliga. I daghemmen är barngrupperna ofta stora och omsättningen på personal och barn ökar oron. Osäkerheten kan leda till att barnen i allt högre grad beter sig störande och i stora barngrupper ökar incidenter med barnen inblandade.

När det gäller principer som styr förskoleverksamheten baseras den finländska förskoleverksamheten på FNs Konvention om barnens rättigheter, bestämmelserna om de grundläggande fri- och rättigheterna samt övrig nationell lagstiftning. Lagen och förordningen om barndagvård anger de minimikrav som ska ställas på verksamheten. Barndagvården anges vara basservice, vars anordnande hör till kommunens skyldigheter och som i huvudsak finansieras med allmänna medel. Beträffande åtgärdsprogram ska bland annat en riksomfattande plan för förskoleverksamheten utarbetas som styrredskap för förskoleverksamhetens innehåll och kvalitet.

Sammandrag av åtgärder

- Lagstiftningen gällande dagvården revideras.
- En riksomfattande plan för förskoleverksamheten utformas.
- Innehållet i utbildningen utvärderas i förhållande till förskoleverksamhetens nuvarande behov, inkluderat behov av specialpersonal.
- Skapa fungerande strukturer för fortbildning och handledning i arbetet för personalen inom förskoleverksamheten
- Regelbunden uppföljning och utvärdering av förskoleverksamhetens kvalitet och verkningsfullhet utvecklas, inkluderat möjligheterna att utveckla datatekniken och tekniken för informationsöverföring inom förskoleverksamheten.
- Kommunerna utarbetar egna riktlinjer för förskoleverksamheten t.ex. som en del av kommunernas (s 25) barn- och familjepolitiska program.

Modersmål och barn med behov av särskilt stöd

Enligt materialet har barnet rätt till sitt eget modersmål. Vidare ska förskoleverksamheten stödja barnets inläring av modersmålet finska, eller svenska hos barn med främmande språk som modersmål. I åtgärdsprogrammet framhålls också utvecklingen av en mångkulturell förskolepedagogik. I utformningen av en riksomfattande plan ingår att ordna förskoleverksamheten för barn som tillhör minoritetskulturer.

Enligt materialet kan barn ha särskilda behov på det fysiska eller kunskapsmässiga området, känslolivets eller den sociala utvecklingens område. Barnets uppväxtförhållanden kan också föranleda särskilda behov av stöd. Inom dagvården behövs tillräcklig sakkunskap för att ordna nödvändiga stödåtgärder och för att identifiera barn med särskilda behov av stöd. Vidare poängteras att även barnets eventuella behov av särskilt stöd, inläringssvårigheter, språkliga och kulturella bakgrund, eller till exempel pojkars och flickors olika behov, ska beaktas i förskoleverksamheten. Barnet ska få den särskilda vård, fostran och undervisning som det behöver. Alla barn har rätt att bli accepterade och specialpedagogiken ska i så stor utsträckning som möjligt förverkligas i samband med de allmänna förskoletjänsterna.

I åtgärdsprogrammet nämns att utbildningen ska betona en barnorienterad pedagogik och i synnerhet förskolepedagogiken för både barn som är under åldern för förskoleundervisning och barn som har särskilda behov. Vidare anses det nödvändigt att intensifiera och vidareutveckla samarbetet mellan rådgivningsbyråerna för barn och förskoletjänsterna. Genom intensifierat samarbete kan man exempelvis redan i ett tidigt skede ordna stöd för barn med särskilda behov. Slutligen nämns barn med särskilda behov också i statistiken över barndagvård och förskoleundervisning i bilagan (*Antalet barn med särskilda behov*, 5, 8 procent år 2001).

Kön och ålder

Kön, jämställdhet, flickor och pojkar nämns i en och samma punkt i materialet, i förhållande till när förskoleverksamheten planeras och genomförs. Formuleringen föreskriver etnisk jämlikhet samt att jämställdhet mellan könen ska förverkligas med beaktande av skillnaderna i flickors och pojkars utveckling.

Ålder förekommer i förhållande till läropliktig ålder, skolålder, förskoleålder och under ålder för förskoleundervisning, samt barn i åldern 0–6 år, tre år och åldersklassen 6-åringar. Vidare nämns ålder i formuleringar om att servicesystemet i sin helhet också ska beakta långvariga sjukdomar och sjukhusvistelse hos barn i förskoleåldern. Barnets egna synpunkter ska också beaktas i enlighet med

barnets ålder och utvecklingsnivå. Slutligen kommenteras ålder även i förhållande till att det livslånga lärandet är ett allmänt accepterat mål i samhället. Istället för att sänka skolåldern ska barnets förutsättningar för inläring stärkas genom att förskoleverksamheten utvecklas med hjälp av en riksomfattande plan som ska styra verksamhetens innehåll.

Samarbete med föräldrar

Enligt materialet stödjer samhället föräldrarnas möjlighet att själva sköta om sina nyfödda och små barn hemma. Därför har man inrättat moderskaps-, faderskaps och föräldraledigheter och möjligheter till vårdledighet. Stöd för hemvård kan beviljas för vård av barn i hemmet tills familjens yngsta barn fyller tre år. Vidare är det viktigt att basservicen sker i samverkan mellan olika serviceformer och föräldrarna utifrån en gemensam värdegrund. Samarbete mellan barn, personal och föräldrar är en väsentlig del av förskoleverksamheten och listas i följande punkter:

- Föräldrarna bör få information om de förskoletjänster som samhället ordnar samt om de olika fostrande, pedagogiska och vårdande uppgifterna.
- Föräldrarna väljer förskolemiljön för barnet.
- När det är fråga om att stödja barnets uppväxt, utveckling och inläring är föräldrarna och personalen inom förskoleverksamheten partner. Fostrande partnerskap innebär jämbördig växelverkan mellan de olika parterna, där föräldrarnas och personalens olika sakkunskap och vetande förenas. Föräldrarna bör få delta i den förskoleverksamhet utanför hemmet som berör det egna barnet samt i planeringen och utvärderingen av den.
- Föräldrarnas möjligheter att på eget initiativ bilda grupper av likställda för växelverkan och stöd samt att påverka genomförandet av förskoleverksamheten stärks. (ss 17-18)

Fostrande partnerskap innebär jämbördig växelverkan mellan de olika parterna, där föräldrarnas och personalens olika sakkunskap och vetande förenas (ss 17-18). Notera att i relation till detta fostrande partnerskap används dock enbart termen *bör* få information och *bör* få delta i planering och utvärdering av förskoleverksamhet som berör det egna barnet.

Strukturellt inriktad vägledning

Inom barndagvården är lagstiftningen, enligt materialet, ett viktigt styrredskap genom vilket minimikraven fastställs för verksamheten. Vidare ”behöver bestämmelserna om personaldimensionering och barnantal ses över så att de tryggar en sund, lugn och trygg uppväxtmiljö som möjliggör fortlöpande, varma interaktionsrelationer” (s 20).

Det finns inga explicita formuleringar rörande chefer, eller ansvarsfördelning mellan lärare och annan personal. I en formulering om tyngdpunkter för utveckling nämns ledning, utvärdering och kvalitetsledning. Både privat och kommunal dagvård nämns.

Barns gynnsamma utveckling tryggas av en sund och lugn uppväxtmiljö. Inom dagvården bör man, enligt materialet, eftersträva detta genom att påverka planeringen och genomförandet av verksamheten samt barngruppernas strukturella faktorer, såsom personalens tillräcklighet och sakkunskap samt bestående mänskliga relationer såväl mellan vuxna och barn som barnen emellan. Även tillgången till stödtjänster som specialpedagogik, talterapi och mentalvårdstjänster bör tryggas. Vidare bör personalen besitta yrkeskunskaper, för att man inom förskoleverksamheten ska kunna svara på utmaningarna från samhällsförändringar och på forskningsresultat om barn och inläring. Det finns stora skillnader mellan kommunerna när det gäller personalens möjligheter att få handledning i arbetet eller att delta i fortbildning. Det handlar om att upprätthålla och stärka personalens yrkeskunskap samt utveckla uppföljningen och utvärderingen av förskoleverksamheten. Personalens medvetenhet om kvalitetstänkande utökas med hjälp av utbildning och personalens yrkesarbete listas enligt följande:

- Förskoleverksamhetens viktigaste resurs är en yrkesskicklig och samarbetsvillig personal vars tillräcklighet, utbildning och stresshantering uppmärksammas.
- Personalen identifierar barn med särskilda behov av stöd och den sakkunskap som behövs för att ta hand om barn med särskilda behov finns tillgänglig.
- Inom förskoleverksamheten behövs foglöst samarbete mellan flera olika yrkesgrupper. Detta samarbete sker såväl inom förskoleverksamhetens enheter, där arbetstagare med olika utbildning samarbetar, som i form av samarbete med det servicesystem som betjänar barnet och familjen. Varje arbetstagare tillför förskoleverksamheten en insats som är beroende av den egna disciplinen, utbildningen och sakkunskapen.
- Inom förskoleverksamheten skapar personalen förutsättningar för samarbete mellan hemmet och dagvården och stärker föräldrarnas delaktighet.
- Inom förskoleverksamheten är personalens uppgift också att trygga kontinuiteten i barnets uppväxt, utveckling och inläring samt att samarbeta med de anställda inom dagvården, förskoleundervisningen och skolan.
- Personalen inom förskoleverksamheten skall dessutom samarbeta med den övriga socialvården samt med hälso- och sjukvården. Personalen stöder föräldraskapet och hemmets fostringsarbete samt handleder vid behov barnfamiljerna inom användningen av service och stödsystemen och informerar om deras funktion. (s 18)

Personalens grundläggande utbildning och vidareutbildning bör utvecklas så att utbildningen bättre än tidigare beaktar det kunnande som behövs i det praktiska arbetet.

Forskning och expertforum

Enligt materialet utförs det mycket forskning inom förskolepedagogikens område, men forskningen har varit splittrad och inte koordinerad. Behov av ett expertforum för att främja samarbetet mellan de olika aktörerna inom förskoleverksamheten framhålls. Det kunde fungera som stöd för långsiktig utveckling, skapandet av visioner och planeringen av förskoleverksamheten. Expertforum kunde också lägga fram förslag om nödvändiga forsknings- och utvecklingsprojekt. Det skulle finnas företrädare för forskning, förvaltning, utbildning, organisationer och förskoleverksamhet i sakkunniggruppen.

Lokaler, material och miljö

Lokaler nämns vid ett tillfälle i förhållande till att de är högklassiga. Material kommenteras i sammanhang där annat textmaterial avses i förhållande till vägledningmaterialet, således inte som pedagogiskt material. Miljö förekommer i förhållande till uppväxtmiljö, inlärningsmiljö, livsmiljö, förskolemiljö och miljö. Det finns inga riktlinjer gällande material och lokaler och bara vaga gällande miljö:

Förskoleverksamhetens uppväxt- och inlärningsmiljö bör ha sådana fysiska, psykiska, kunskapsmässiga och sociala egenskaper att den lämpar sig för förskoleverksamhet för barn. (s 17)

I materialet finns inga specifika formuleringar gällande inne- och utemiljö.

Översikt 4.2: Frekvens av signalord i finsk vägledning för förskoleverksamhet

Finland: Statsrådets principbeslut om riksomfattande riktlinjer för förskoleverksamheten (2002:10)

Lär/a	Utveckl/ing	Kun/na/skap	Lek	Omsorg/Vård/Trygg	Fostra
50/5	85/44	7/11	5	4/195/18	31

Undervisning	Bildning/Utbildning
54 (föreläsningsvis förskoleundervisning)	0/49

Välbefinnande	Kristen	Demokrati/Jämlikhet	Frihet/Solidaritet
1	0	0/3	0/0

Plan/era	Utvärder/a	Dokument	Ansvar	Inflytande/Samråd/Medverka/Delaktig
42/2	16/6	3	10	1(medinflytande)/1/2/5

Kvalite	Inspektion	Särskil	Ålder	Barn
17	0	17	12	261

Modersmål/språk	Kön	Flick/pojk	Man/Kvinna/Jämställdhet
4/4	1	2/2	0/0/0/1

Föräldra/Famil	Personal/Lärare/Pedagog	Ledare/Chef
69/73	44/0/0	0/0/6 (ledning/kvalitets-)

Island – om kvalifikationsramverk för livslångt lärande

Referencing the Icelandic National Qualifications Framework to the European Qualifications Framework for Lifelong Learning är ett utkast från Ministeriet för utbildning, vetenskap och kultur, publicerad i maj 2013. Materialet om ramverk gällande kvalifikationer för livslångt lärande omfattar 63 sidor. Jag analyserar enbart de första nio sidorna inklusive den delen som fokuserar förskola.

Ordfrekvensanalys

Orden som är mest frekventa i utkastets första nio sidor är kvalifikation, utbildning och lärande. Lek och omsorg nämns, men inte demokrati och inflytande. Lärare förekommer och barn nämns en gång men föräldrar är inte berörda i rapporten. Planering och utvärdering framträder inte på de första nio sidorna (se översikten 4.3).

Syfte

Syftet med utkastet är att redogöra för analys och slutsatser för refererandet eller kalibreringen av det isländska nationella kvalifikationsramverket (ISQF) till det europeiska kvalifikationsramverket för livslångt lärande (EQF). Rapporten täcker hela utbildningssystemet på Island, från förskola till högskola/universitet. En koordinerad kommitté av tre experter inom Ministeriet för utbildning, vetenskap och kultur är ansvarig för genomförandet av refereringsprocessen och har sökt samarbete med relevanta intressenter som lärare och lärarföreningar, rektorer och administratörer såväl som med partners som arbetsgivare och fackförbund.

Budskapet som framförs är att det väsentliga för Europa är mer effektiv satsning på utbildning och att varje medlemsstat måste definiera en tydlig policy för livslångt lärande. Kvalifikationsramverket för livslångt lärande kan tolkas utgöra ett styrredskap för transparens och harmonisering av utbildningspolitiken i Europa.

Kvalitet, inflytande ansvar

Kvalitet och kvalifikation är huvudbegrepp i rapporten och framträder enbart som en målrational process. Tio kriterier utvecklas och kvalifikationsnivåer som baseras på läranderesultat (learning outcome) refereras till det isländska utbildningssystemet. Ansvar förekommer men inget inflytande.

Innehåll

Innehållet i rapporten kretsar kring kvalifikationssystemet, utvecklade kriterier, implementering och den isländska kontexten. Politiken bakom Islands nya lagstiftande ramverk gällande utbildning från förskola till universitet och vuxenutbildning poängteras vara baserade på "the policy of lifelong learning" (s 8).

Förskolan beskrivs som den första nivån i utbildningssystemet i förhållande till den nya lagen för förskola 2008. Målet för förskolan är att erbjuda utbildning och omsorg för barn före grundskolåldern. Det primära uppdraget är att erbjuda omsorg och organisera generella aktiviteter såväl som att motivera lärande genom lek. På den här skolnivån utgör allt lärande en integrerad del av grundläggande förskoleaktiviteter, lek, daglig vård och generella livskunskaper och kopplas inte till någon kvalifikationsnivå.

I rapporten framträder inget om förskolans samarbete med föräldrar, modersmål och barn i behov av särskilt stöd, eller mer strukturellt inriktad policy (de första nio sidorna).

Översikt 4.3: Frekvens av signalord i isländskt utkast om livslångt lärande

Island: *Referencing the Icelandic National Qualifications Framework to the European Qualifications Framework for Lifelong Learning: draft* (2013, ss 1-9)

Lär/ learn	Developme	Knowledge	Play	Care/Safe	Upbring
18	7	1	2	3/0	0

Instruction/Teaching	Formation/bildning/Education
0/0	0/0/32

Wellbeing	Christian heritage	Democratic	Freedom/Solidarity
0	0	0	0/0

Plan/ning	Evalua	Document	Respons/ibl	Influence
0	0	1	0/0	0

Quality	Method	Specialist/Special needs/Disability	Age
2/45(qualification)	1	0/0/0	1

Language/literacy/native	Sex/gender	Girl/boy	Women/Men /Equality
0/0/0	0/0	0/0	0/0/0

Parent/Family/Custodians	Personnel/Teacher/Pedagog	Leader/Head teacher	Child
0/0/0	0/5/0	0/0/2(principal)	2

Norge – om språkkartläggning och samarbete mellan barnehage og skole

För Norge har jag valt att analysera två vägledande material, ett som rör språk (Språk i barnehagen- mye mer enn bare prat (Utdanningsdirektoratet, 2013) och med titeln *Från äldst till yngst: Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole* (Kunnskapsdepartementet, 2008). Jag börjar med språkmaterialet. Ett antal *stortingsmeldinger* har rört kartläggning av barns språk i syfte att identifiera de barn som kämpar med språket så att de får tillräckligt stöd för sin språkutveckling. År 2013 publiceras ett samlat vägledande material som analyseras i det nedanstående.

1) Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Materialet är utgivet av Utdanningsdirektoratet och omfattar 64 sidor.

Ordfrekvensanalys

Språk, bedömning (vurdering) och utveckling är frekvent förekommande och därefter lek, lär och kunskap. Omsorg, trygghet och vård är svagt framträdande. Till skillnad från Barnehagelov og norsk læreplan berörs modersmål mer frekvent i detta vägledande material. Bildning nämns enbart vid ett tillfälle och demokrati inte alls. Lek kan i materialet tolkas vara invaderat av vägledande språkstimulering och språktillägnelse, exemplifierat i följande formulering:

Personalet kan gå inn i barnas lek for å bistå de barna som trenger det, og delta på ulike måter for å stimulere det verbale språket deres. (s 20)

Planering berörs oftare än utvärdering och pedagog och personal nämns oftare än föräldrar (se översikt 4.4, rad 1).

Syfte

Materialet syftar till att vägleda barnehage-personalen gällande språkstimulering, dokumentation och värdering av språket samt språktilläggnelsen. Vägledningen innehåller många exempel på hur alla som arbetar i barnehagen kan använda språket aktivt i olika vardagliga situationer med barnen och uppmana dem att använda språket själv. Det handlar också om barns språkutveckling och materialet visar hur personalen kan dokumentera, observera och bedöma språkmiljön och språket för det enskilda barnet som en grund för att skapa en god språkmiljö och tillhandahålla anpassad stimulering för alla. Språklig kompetens är enligt materialet viktigt för barn idag och i framtiden i form av utbildning och deltagande i arbetsliv och samhälle. Systematisk kartläggning av barns språk kan då identifiera behov av förstärkta insatser hos barnen.

Kvalitet, inflytande ansvar

Kvalitet är relativt betonat och kopplas samman med både nutids- och framtidsperspektiv. Barnehage-ägaren har ansvar för kvaliteten av erbjudanden i verksamheten. I detta ligger möjligheten att välja verktyg och metoder i arbetet med språk och ansvaret för att personalen har eller eventuellt får nödvändig kunskap, kompetens och tid till att säkra kvaliteten. Det har, enligt materialet, visat sig vara sammanhang mellan kvaliteten på den språkliga miljön barnet växer upp i och barnets språkliga färdigheter och läs- och skrivfärdigheter senare i livet. Arbetet med språk i barnehagen ska vara kunskapsbaserat, reflekterat, planlagt, begrundat, organiserat, målinriktat och helhetligt. Detta ger anledning till att utveckla ny kunskap och stärka kvaliteten på arbetet.

Dokumentation poängteras vara grunden för reflektion och bedömning som i sin tur lägger grunden för barnehagen som en lärande organisation. Att dokumentera är att synliggöra barnehagens innehåll, arbetsformer, vuxenroll och barns trivsel, lärandeprocesser och utveckling. Detta ska vara utgångs-

punkten for att planera vidare arbeid, forbereda barnehagens praktik og språkmiljø med god kvalitet og anpassad språkstimulering for alle barn. I materialet kopplas kvalitet ihop med dokumentation og bedømmning.

Når det gæller ansvar er det pedagogerna og personalen tillsammans med chefen som har huvudansvar for dokumentation og bedømmning av språkmiljø og barns språklige kompetens. Personalen har eksempelvis ansvar for att invitera alla barn i språklige aktiviteter, både små og stora barnehagebarn og barn med ulike språklige færdigheter. Vidare har personalen ansvar for samarbeidet med forældrar så att de opplever sig sedda, hørda og inkluderede. Ibland kommer det att innebære att det er nødvendiggt att anvænda tolk. Pedagogen har ansvar for att informera forældrarna om hur barnehagen dokumenterer og bedømmer barnens språklige kompetens og vad som görs for att stödja språktillægnelsen. Om forældrar tar initiativ till samtal om barnets språklige kompetens i nærheten av andra ska personalen gå aktivt in og avskærma forældrarna og gå till ett låst rum eller avtala ett møte inom kort. Barnen ska inte delta og pedagogen bør ha hovedansvaret for samtalen.

Innehållskonstruktion

Innehållet er oppdelat i tre delar: Språkstimulering, Dokumentation og bedømmning av språk og Språktillægnelse. Den første delen tar opp arbeidet med barnehagens språkmiljø og stimulering av barnens språk inkludert språk i barnens lek og i bøcker, flerspråkiga perspektiv og forældrasamarbeide. Andra delen handlar om hur pedagogen dokumenterer og bedømmer både språkmiljø i barnehagen og barnens språklige kompetens. Dokumentation og bedømmning av barnens kompetens sker i två steg: det første steget berør varje barn og kallas heltäckande observationer og kræver inget medgivande från forældrar. Det andra steget rör några av barnen, som kan ha behov av særskilt anpassade språkinsatser, vilka observeras og bedøms grundligere og som även behöver medgivande från forældrar. Det gæller barn som har en språklig kompetens som skiljer sig i særskild grad i jämførelse med jævnåriga eller som pedagogen av andra orsaker vill få veta mer om. Vidare behandlas eventuell hænvisning till utredning samt regelverk gællende dokumentation og bedømmning inkludert personoppgiftslagen, lagring av oppgifter og sekretess. Den tredje delen inleds med arv og miljø som betydelsefulle faktorer når barn tillægnar sig språk, sedan presenteras också ett språktråd som illustration over hur barn tillægnar sig språket. Barns språkutveckling beskrivs i grove drag rubricerede i språktillægnelse från 0 till 1 år, 1-3 år og 3-6 år. Avslutningsvis presenteras avsnitt om flerspråkiga barns språktillægnelse og barn med forsenad språkutveckling og språkstørning, enligt nedan:

Innledning

Språkstimulering

- Arbeid med barnehagens språkmiljø og barnas språk
- Eksempler på arbeid med språk i hverdagen
- Språkutviklende samtaler
- Når ord blir til små og store fortellinger
- Å sette ord på aktiviteter og opplevelser
- Språk i barnas lek
- I bøkernes verden
- Ord og begreper
- Språklig bevissthet og skriftspråkstimulering
- Flerspråklig perspektiv
- Foreldresamarbeid om språk

2. Dokumentasjon og vurdering av språk

- Vurdering av språkmiljøet
- Vurdering av barnas språklige kompetanse
- Det første skrittet på veien
- Det neste skrittet på veien

- Veien videre – og eventuell henvisning til utredning
 - Regelverk og prosedyrer tilknyttet dokumentasjon
 - og vurdering
3. Språktilegnelse
- Språkutvikling
 - Flerspråklige barns språktilegnelse
 - Barn med forsinket språkutvikling og språkvansker

Litteraturliste

I det nasjonale dokumentet om bedømming av barns språk anvendes begreppet kartlegging av barns språk/språkkartlegging. Kartlegging omfatter også observationsverktøy og andre dokumentasjonsverktøy.

I materialet henvises til en diskusjon og debatt om bedømming av varje barns språkfærdigheter. Det er særskilt fordefinerte, strukturerte kartleggingsverktøy som diskuterte. I debatten pekes blant annet på at den typen av verktøy kan bidra til at forsvage betydelsen av pedagogernes bedømming som professionell yrkesutøvelse. Det hevdes videre at bruk av fordefinerte kartleggingsverktøy kan bidra til en instrumentell syn på barn og deres utvikling. På den andre siden betonas at det er etisk at ikke gjøre alt som er mulig for at bedømme barns språkfærdigheter når man vet hur viktig det er at oppdage brister og sette igang stöd så tidlig som mulig. Någon hevder at fordefinerte, strukturerte kartleggingsverktøy kan hjelpe til at oppdage något annet än det han eller hon ser i vardagen och att bruk av dylike verktøy kan öka professionellas kompetens. På den andre siden ges uttrykk för att den här typen av verktøy snedvrider pedagogernes syn och förhindrer honom eller henne at se den komplekse helheten i barnets språkkompetens. Vidare ställs frågor om kartleggingsverktøyet är tilrækkelig bra för alla barn, eksempelvis för flerspråklige barn. Forældres og barns rett til medverkan berøres også. I materialet säger man sedan at det ikke finns några entydige svar på dessa frågor men at det kan være nyttig at diskutere dessa frågor i barnehagen både i personalgruppen och med forældre. Då kan diskussionen bidra til at gjøre barnehagen til en lærande organisation. När pedagogen ska välja kartleggingsverktøy kan det være bra at orientere sig grundlig og reflektere över følgende:

- hvilke verktøy finnes eller er tilgjengelige
- vad de ulike verktøyene kan avsløje
- vad pedagogen ska kartlegge hos det enskildte barnet
- vilket eller hvilke verktøy som er best i den givne situasjonen
- om verktøyet/verktøyene er åmnete för flerspråklige barn eller inte
- om det kan være fordelaktig at anvende en kombination av ulike verktøy
- om deler av ett valt verktøy er inaktuelt eller överflødig
- hur pedagogen bör förberede sig
- hur pedagogen kan tilrættelægge bedømmingssituasjonen på bästa sätt för barnet
- hur resultatene ska/bør føljes opp
- information til og samarbeide med forældrene (s 40)

I materialet finns eksempelvis ingen alternativ vägledning för kritisk refleksjon över hvilke kunnskapskällor de ulike kartleggingsverktøyene baseres på och huruvida dessa styr i en linjær (åldersnormert/stegnormert eller konstruerte förutbestemte faser) eller ikke-linjær riktning.

I materialets andre del om dokumentation och bedømming av språk slås fast at barnehagen ska bedømme barnens språklige kompetens. Dokumentasjon och bedømming av barnens språklige kompetens är den grunnleggjande utgangspunkt for alt vidare arbeid med varje barns språk i barnehagen. Dette ska pedagogen bygge på når han eller hon arbeider forebyggjande med språkstimulering. Solid kunnskap om barnets språklige kompetens ger ett bra underlag för at ge anpassede utfmaningar och/eller nødvendig hjelp og stöd. Bedømmingen är också helt avgjørende för

att uppdaga barn med speciella störningar och behov så att personalen kan arbeta målinriktat med barn som exempelvis har olika former av kommunikationsstörningar, som är lågt språkligt aktiva eller har sen språkutveckling.

Sammantaget är innehållet i vägledningsmaterialet fokuserat på språk både som objekt (språk) och i subjektform som barnets språkliga kompetens. Bedömningen föreskrivs ske både på individnivå och på miljö- och verksamhetsnivå. På miljö och verksamhetsnivå är materialet mer flerspråkigt influerat än på individnivå där kartläggningsverktyg är mer norsk- och åldersnormerade. Det önskvärda barnet på individnivå kan tolkas vara ett norskt språkande barn som när det gäller språkmiljön och verksamheten i grupp har utbyte av en flerspråkig miljö.

Det är intressant att referensen *Mestrer. mestrer ikke: Jakten på det normale barnet* (Pettersvold & Østrem, 2012) uppges i litteraturlistan. Författarna kopplar ihop systematisk dokumentation och jakten på det normala barnet med godhetsargument, eller om man så vill med en så kallad godhetsmakt. Exempel på godhetsargument kan vara att dokumentation och bedömning av barns utveckling och kunskaper behövs för att i tid fånga upp barn med behov av särskilt stöd. Bristen på dokumentation kan i sin tur ses som förklaring till att det uppstår problem och kriser. Dessa så kallade godhetsargument är argument som det norska vägledningsmaterialet är baserat på.

Även om materialet tar upp att barnen utvecklas individuellt utgör materialet en källa som föreskriver utveckling som en linjär process. Här har vi exempelvis trädet (se Utdanningsdirektoratet, 2013, s 10) som symboliserar utveckling i en målstyrd process som följer en normalitet, t.ex. barns språkutveckling kategoriserade i olika åldrar 0-1 år, 1-3 år och 3-6 år, eller olika faser. Exempel på faser är grundläggande färdigheter, som följs av kommunikation och språkförståelse, talspråkiga färdigheter och slutligen skriftspråkliga färdigheter. Detta framträder genom innehållet i det norska vägledande materialet om språk. Explicit linjär kategorisering och graderad bedömning förekommer exempelvis också i det danska materialet om språkscreening (se vidare om träd och rhizom som symboliserande ideal i sammanfattande diskussion). I det danska materialet exkluderas stöd för annat modersmål än danska. Att få stöd på annat modersmål än norska är emellertid betydligt mer inkluderat i det norska vägledningsmaterialet och också mer framträdande än i Barnehagelov och norsk läroplan.

Modersmål och barn med behov av särskilt stöd

Modersmål behandlas integrerat i materialet, inkluderat två specifika rubriker och avsnitt om flerspråkighet. Förståelse för flerspråkiga barns behov att samtala på sitt modersmål framhävs och förutsättningar för barn med samma modersmål ska kunna vara språkligt aktiva i lek betonas. Vidare kommenteras att barn kan ha glädje av att lyssna på samma bok både på norska och sitt modersmål och flerspråkiga bibliotek kan utgöra kompetenscenter. Sånger, rim och ramsor på olika språk är andra exempel på flerspråkigt arbete. Alla barn har utbyte av att vara i en flerspråkig miljö, enligt materialet. I en flerspråkig miljö blir språk något som alla kan tala om, förundras över och jämföra och många tillfällen att reflektera runt språk och språklig variation framträder. Samtidigt kan barnen uppleva att olika språkliga kompetenser blir värdesatta. Så miljöbeskrivningarna i materialet ger riktlinjer för flerspråkigt möjliggörande och miljön ska tillrättaläggas så att flera språk blir synliga. I det arbetet kan föräldrar och anställda vara viktiga resurser.

När det gäller dokumentation och bedömning av flerspråkiga barn framträder de dock sammantaget mer som diversifierade med problem och behov av stöd, än som potentiellt resursstarka barn. Kartläggningsredskapen som diskuteras har generellt majoritetsspråket norska som norm och mål för lärandet. Språkmaterialet betonar dock att vuxnas bedömning av barns språk ska ske i ett flerspråkigt

perspektiv. Det är då viktigt att vara uppmärksam på att det som regel tar längre tid att lära sig flera språk än bara ett och det är därför helt vanligt med en något mer långsam progression i språkutvecklingen generellt. Men det presenteras exempelvis inga idéer om språkverktyg där flerspråkighet utgör "normen" för alla barn, såväl för majoritets- som minoritetsspråkiga barn. Val av språkkartläggningsverktyg kommer i den meningen att styra vem som framträder som problem och vem som framträder som kompetent – minoriteten eller majoriteten i ett nationellt perspektiv eller ett flerspråkigt, transnationellt perspektiv. Önskvärda barn i dagens transnationella vardags- och samhällsliv kan vara flerspråkiga världsmedborgare, men önskvärda barn som antyds i materialet är främst norskspråkiga barn.

Det vägledande materialet går ut på att tidigt finna barn *med* behov av särskilt språkligt stöd. Variationerna i barns språkutveckling är enligt materialet stora och gränserna är inte klara mellan typiskt språkstörda barn eller barn med avvikande språkutveckling. Flerspråkighet kommer i många fall att göra bedömningen ännu mer krävande. Barn som har försenad språkutveckling ligger, enligt materialet, efter sina jämnåriga på detta område. Den jämnåriga normen innebär sannolikt en större närhet till majoritetsspråket (det norska språket) än minoritetsspråket i ett nationellt perspektiv. Språkproblem kan framträda på olika områden som problem med att förstå språk (receptiva problem), problem med talspråk (expressiva problem), eller problem med att använda språk (pragmatiska problem). Men dessa områden hänger ihop och överlappar varandra. Vidare kan barn med nedsatt hörsel ofta ha språkproblem. Oavsett vad det rör sig om för problem är en tidig insats genom systematisk språkstimulering det viktigaste pedagogiska verkningsmedlet enligt materialet.

Kön och ålder

Begreppet kön nämns i ett citat från rammeplanen:

Barnehaugen må tilby alle barn et rikt, variert, stimulerende og utfordrende læringsmiljø, uansett alder, kjønn, funksjonsnivå, sosial og kulturell bakgrunn. (s 40)

Jämlikhet/jämställdhet (likestilling) eller demokrati nämns inte i språkmaterialet.

Ålder är betydligt mer betonat och förekommer i sammanhang kopplade till språk, som ålder och mognad, olika åldrar, oavsett ålder, jämnålder, samma ålder, olika ålderssteg, samma ålderssteg, spädbarnsålder, småbarnsålder, ettårsålder, tvåårsålder, treårsålder, fyraårsålder, skolålder, barnehage-ålder, förskoleålder, 0-1 år, 1-3 år och 3-6 år.

Samarbete med föräldrar

Enligt materialet är föräldrarna en resurs som kan informera barnehaugen om barnets språkpraxis hemma. Detta är viktig kunskap för barnehaugen och föräldrarna kan uppleva sig involverade och att de utgör en resurs för det egna barnet. I samarbetet med föräldrar till flerspråkiga barn är det viktigt att stödja både språket barnen använder hemma och norskan. Vuxna som behärskar flera språk kan vara en viktig resurs i samarbetet mellan barnehaugen och föräldrarna. Språklig variation ger exempelvis möjlighet att notera likheter och skillnader i språket som kan ge språklig medvetenhet för både minoritets- och majoritetsspråkiga barn.

Föräldrar har, enligt materialet, behov av information om att lära sig flera språk samtidigt och om modersmålets betydelse samt att förälder talar det språk de behärskar bäst när de talar med sina barn. I samarbete med föräldrarna till flerspråkiga barn är det viktigt att förklara att systematisk kartläggning i huvudsak rör barnets norskspråkliga utveckling, att modersmålet är viktigt i helheten och att föräldrarna är betydelsefulla samarbetspartners för barnehaugen.

Riktlinjerna är rikliga gällande föräldrar med barn där oro finns för den språkliga utvecklingen. Enligt materialet bör ett samtal om bedömning av och bekymmer över ett barns språkliga utveckling omfatta:

- vad bekymret bygger på
- beskrivning av barnets starka sidor
- beskrivning av barnets utmaningar
- föräldrarnas synpunkter
- vad barnehagen gör nu
- vad barnehagen vill göra framöver för att hjälpa barnet
- bruk av systematisk observation
- bruk av andra systematiska kartläggningsverktyg
- språkstimulering i barnehagevardagen
- anpassade åtgärder
- vad föräldrarna kan bidra med
- avtala om uppföljningssamtal
- information om kontakt med andra instanser om det är aktuellt (s 48)

Föräldrarna bör vidare få god anledning att uttrycka vad de menar och aktuell information från föräldrarna listas enligt följande:

- deras intryck och åsikter om barnets språkkompetens
- huruvida och i vilken grad föräldrarna delar barnehagens oro
- utmaningar som föräldrarna upplever att barnet har
- om andra i familjen har eller har haft liknande utmaningar
- om barnets hörsel är undersökt
- eventuell oro som föräldrarna har (s 48)

Så vägledningen för föräldrar med barn som bedöms ha bekymmer med språkutvecklingen är både mer omfattande och närgångna (t.ex. om andra i familjen har eller har haft liknande utmaningar) än för andra föräldrar.

Strukturellt inriktad vägledning

Chefen har huvudansvaret för språkstimulering, kartläggning och bedömning och för att personalen vidareutbildas och får den kunskap som behövs för att dokumentera och bedöma barns språkutveckling. För att öka kvaliteten på bedömningsarbetet kan det vara nyttigt att etablera bedömnings-samarbete i barnehagen (intern självbedömning), kanske också i samarbete med andra barnehager. Anställda som samarbetar kan lära av varandra och kollegor som stöttar varandra kan uppnå högre kvalitet. Pedagogerna kan exempelvis observera:

- personalens språkliga engagemang och deltagande
- vuxnas språkbruk i dagliga rutiner och i olika aktiviteter
- barnens språkbruk i skiftande aktiviteter
- om och hur goda samtal är en del av vardagens aktiviteter
- barngruppens deltagande i samtalen
- varandra i samtal med barn
- hur barn använder språket i spontan lek med varandra
- hur personalen inviterar barn som talar lite, att använda språket
- språkstimulerande aktiviteter i ett flerspråkigt perspektiv
- hur olika språkstimuleringsåtgärder är synliga i miljön
- bullerkällor i språkmiljön
- samarbetet med föräldrarna om arbetet med språk i barnehagen (s 40)

Här skulle exempelvis en kartläggning med fokus på vuxnas (barnehagelärares) taltid per barn vara en alternativ inriktning som skulle kunna vara basen gällande förutsättningar för barn och en inriktning som baseras på barn i kontext. Språkmiljö och strukturella ramar som barngruppsstorlek och personaltäthet kunde i första hand fokuseras relaterat till möjlig flerspråkig taltid, istället för att främst fokusera enskilda barns språkliga kompetens. I vägledningsmaterialet kommenteras flerspråkiga vuxna som resurs, men inte

barnruppens storlek eller personaltäthet i förhållande till språkstimulering och språkkartläggning (som tar tid i anspråk). Storlek kommenteras enbart i förhållande till olika storlekar på böcker.

Ett barn med särskilt behov för specialpedagogisk hjälp har rätt till sådan hjälp. Den pedagogisk-psykologiske tjänsten i kommunen ska bedöma om det hänvisade barnet har behov av specialpedagogisk hjälp. Det är viktigt att barnehageägaren har kännedom om regelverket som är knutet till specialpedagogisk hjälp och att det etableras goda rutiner för hur barnehagepersonalen ska agera i den här typen av ärenden. En hänvisning till pedagogisk-psykologiska tjänster (pp-tjänster) kräver att föräldrarna samtycker.

Lokaler, material och miljö

Lokaler framträder i en formulering om att oro, stimmighet och dåligt anpassade lokaler kan reducera kvaliteten i samtalen. Material förekommer som naturmaterial och att barn kan ta med sig ting som när de är på tur och exempelvis hittar stenar, kottar, snäckor, mossor, repstumpar, biljetter och broschyrer. Detta kan barnen leka med både inne och ute. Vidare behandlas böcker speciellt i ett avsnitt och böckerna bör vara av sådan kvalitet att de kan fånga både barn och vuxna. Vidare ska de vara böcker på olika språk. Digitala böcker eller annat elektroniskt material som kan stimulera språket berörs inte.

Miljö är ett begrepp som är frekvent förekommande och då främst som språkmiljö, men också som utmanande lärmiljö, barnehagemiljö och bara miljö. Alla barnehagebarn ska delta i en rik och varierande språkmiljö. Mellan barn från olika miljöer och kulturer är det naturligt med betydliga och individuella variationer i språkutvecklingen. Det är särskilt viktigt att barnet får delta aktivt i en barnehagemiljö där det möter en rik vokabulär och får möjlighet till att ta del av språkutvecklande samtal.

2) Fra eldst til yngst: Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole – vägledning utgiven av Kunnskapsdepartementet år 2008 och omfattar 30 sidor.

Ordfrekvensanalys

Ordfrekvensanalysen indikerar att lärande, föräldrar, trygghet, språk, utveckling och kunskap är relativt högt frekventa ord. Lek har relativt låg frekvens. Exempel på ord som inte nämns alls är välbefinnande, demokrati, kön, likestilling, frihet och solidaritet. Föräldrar betonas mer än personal och lärare och utvärdering nämns fler gånger än planering (se översikt 4.4, rad 2).

Syfte och värdegrund

Vägledningens syfte är att stärka sammanhangen mellan barnehage och skola och skapa en god övergång för barnen när de börjar skolan. Samarbete mellan barnehage- och skolägare, barnehager och skolor är en förutsättning för att uppnå detta syfte.

I vägledningen hänvisas till Stortingets melding (nr. 16) om tidig insats för livslångt lärande. Tidig insats handlar om att utbildningssystemet ska lägga tillrätta så att alla inkluderas i goda lärandeprocesser. Att uppleva sammanhang mellan barnehage och skola och vara trygga i övergångsfasen ger en god grund för det vidare lärandeprocesserna.

Vägledningen uppges främst ge riktlinjer och anvisningar i arbetet, klargöra bestämmelser på fältet och visa goda former för att följa upp bestämmelserna. Föräldrar och vårdnadshavare (kallas föräldrar) ska vara aktiva parter i samarbetet, och arbetet ska ske i förenlighet med gällande lagar och föreskrifter.

Kvalitet, inflytande ansvar

Enligt vägledningen kommer god kvalitet i utbildningssystemet alla barn, unga och vuxna tillgodo, och har särskild stor betydelse för grupper och individer som riskerar att inte lyckas i utbildningssystemet.

Inflytande nämns inte men medverkan förekommer vid två tillfällen i relation till föräldrar. Föräldrar ska få information om skolans förväntningar om medverkan och samarbete och skolan ska lyssna till föräldrarnas förväntningar.

Ansvar tillskrivs flera nivåer. Kommunen som barnehagemyndighet och skolägare har ansvar för att fastställa premisser för samtal mellan barnehage och skola. Kommunen har också ansvar för att lägga till rätta för samarbete och har ansvar för det praktiska genomförandet vid varje barnehage och skola. Rammeplanen reglerar barnehagens ansvar för att lägga till rätta för att barnen kan ta avsked från barnehagen på ett bra sätt och glädja sig vid att börja skolan. Både chef och rektor har ansvar för att sätta samarbete mellan barnehage och skola på dagordningen och följa upp samarbetet mellan institutionerna. Likheter och skillnader i barnehage och skola ska tas tillvara, samtidigt som båda institutionerna har ansvar för att utveckla samarbetet som tar tillvara sammanhangen i barnens lärande. En särskild utmaning är att så tidigt som möjligt tydliggöra vem som ska ha ansvaret för barnet i den dagliga skolsituationen. Anställda i barnehagen har ansvar för att samarbeta och använda alla resurser som kan förbereda barnet för skolan. Detta innebär också ett ansvar för att klargöra vad skolan behöver för att vara beredd på att ta emot barnet och föräldrarna.

I samarbeidet er det barnet som er den viktigste aktøren. Derfor ska utviklingen av tiltak ske med barnets erfaringer og perspektiv som utgangspunkt. Barnet har ofte bestemte ønsker om hva som er viktig å kunne når man ska begynne skolen og disse ønsker bør bli hørt.

Planer med tydelige mål, som tids- og ansvarstakende parter i arbeidet, er et viktig verktøy når det gjelder å sette samarbeidet, sammenheng og bra overgang på dagordningen. Planene vil bidra til at dette arbeidet blir en del av virksomhetens ordinære oppgaver og gi nødvendig kontinuitet.

Innehållskonstruksjon

Innholdet konstrueres i tre deler som inneholder rammebetingelser for samarbeid og sammenheng, Forutsetninger for gode sammenheng og gode overganger for barnet, samt anvisninger om tilrettelegging av samarbeid og beskrivelse av de ulike aktørenes roller, enligt følgende:

Om veilederen

Regelverk og rammebetingelser

Ulike læringskulturer i barnehage og skole

Gode overganger for barnet

Barnehagebarn bør bli kjent med skole og skolefritidsordning

Foreldrene må også med

God informasjon om hvert barn før skolestart

Sammenheng for barn fra barnehager som bygger

på samisk språk og kultur

Sammenheng for barn med behov for særskilt

tilrettelegging og oppfølging

Tilrettelegging av samarbeid

og sammenheng – aktørenes roller

Kommunens rolle

Barnehagens og skolens rolle

Fylkesmannen

Til slutt

Grunnlagsdokumenter

Litteraturliste

Livslångt lærande har lenge varit ett etablerat begrepp på det pedagogiska fältet. Både innehållet i läroplaner och det pedagogisk-metodiska arbetet i barnehage och skola har närmat sig varandra de senaste åren. Förskola och skola har olika uppdrag, men ämnen och ämnesområden är i stort sett sammanfallande. Både rammeplanen och skolans läroplan belyser vikten av språklig, social och kulturell kompetens. Även om det finns olika skriftliga mål är de sju ämnesområdena som presenteras i barnehagens rammeplan i stort sett samma som barnen senare kommer att möta som ämnen i skolan. Förutsetningarna är därför redan tillrättalagda för att underlätta dialogen mellan barnehage och skola

När det gäller målkaraktär har barnehagens rammeplan och skolans läroplan olika målformuleringar. Att känna till de olika målformuleringarna bidrar till fördjupad förståelse av varandras mandat och oppgaver. I rammeplan for barnehagen är innehåll og oppgaver formulerte som *processmål* som beskriver hur barnehagen ska bidra til å gi barnen opplevelser og erfaringer, og hur personalen ska arbeide for å nå *desse mål*. Rammeplanen inneholder ikke mål for hva barn ska beherske eller

kunna när de lämnar barnehagen. Läroplan för skola innehåller *kompetensmål* som anger vad varje barn ska kunna efter inläring på olika steg.

Modersmål och barn med behov av särskilt stöd

För några invandrabarn och föräldrar kan övergången från förskola till skola och själva skolstarten innebära speciella utmaningar. Minoritetsspråkiga barn och föräldrar kan behöva särskilt stöd och vägledning, särskilt om det är första gången föräldrarna har barn i skolan. Vissa invandrabarn kommer att behöva särskilda arrangemang i fråga om språk och föräldrar måste få bra information om hur skolorna tillrättalägger för detta. Normer och riktlinjer kring religiös och kulturell särprägel måste också ingå i förtydligandena. Både barnehage och skola måste ta hänsyn till att föräldrar har olika förutsättningar att hantera skriftlig information på norska, och det är viktigt att den skriftliga informationen kommuniceras på ett bra och begripligt sätt. I områden med hög andel invandrabarn bör barnehager och skolor översätta en del av den skriftliga informationen till andra språk. Det bör också bedömas huruvida tolk bör användas i mötet med barnet, föräldrar och personal, eftersom språkliga förutsättningar kan förhindra ett gott samarbete.

Skolor som tar emot barn från förskolor med samiska erbjudanden, bör förbereda sig i förhållande till hur dessa barn kommer att fortsätta sin samiska språkutveckling i en norsk klass. Skollagen ger alla lågstadiebarn i samiska förvaltningsområden rätt till utbildning i samiska. Samisk språkinläring bör ingå både i skolpolitiken och i strategier för att uppnå tvåspråkighet.

För barn med behov av särskilda arrangemang och uppföljning kan förändringarna i samband med skolstart utgöra en särskild utmaning. Barnet ska mötas av särskilda initiativ från skolans sida, så att de kan tillgodogöra sig ett stimulerande och tillrättalagt utbildningsprogram. Föräldrar och barn ska inte behöva uppleva utstötande och stigmatiserande attityder. Eftersom barn med funktionshinder kan kräva särskilda åtgärder, blir planeringen av skolstarten mer omfattande. Detta innebär utmaningar, också som en följd av att flera aktörer ofta är inblandade. Därför är det viktigt att skolan involveras i god tid innan skolstart. En särskild utmaning är att förbereda sig så tidigt som möjligt för vem som kommer att ansvara för barnet i den dagliga skolsituationen.

I en del fall upprättas ansvarsgrupper runt barn med särskilda behov. Där det har upprättats en sådan ansvarsgrupp bör denna ha ansvaret för att säkra övergången och skolstarten. Arrangemang kan vara av fysisk, materiell natur (ramper, hissar osv.). Det kan också innebära ett säkerställande av nödvändig expertis i alternativ kommunikation, teckenspråk, medicinering och vissa specialpedagogiska arbetssätt. I vissa fall bör samarbetet börja tre till fyra år innan barnet ska börja i skolan om skolerbjudandet ska vara tillräckligt förberett när barnet börjar.

För ett barn i barnehagen som har fått beslut om särskild hjälp regleras en expertbedömning som grund för beslut som rör skolan. Detta måste ske i samråd med föräldrarna. I bedömningen kommer då att övervägas om barnet har speciella behov. Det är viktigt att ta fram goda rutiner så att barnet kan få sina eventuella behov av specialundervisning tillgodosedda i skolan. När barnets behov övervägs av skolan och PPT (pedagogisk-psykologiska tjänster), är det också viktigt att titta på barnets situation innan hon/han har börjat i skolan, och på särskilt stöd som barnet eventuellt har fått tidigare.

Vissa barn har en individuell plan (IP). Det gäller barn som behöver långsiktig och samordnad vård- och/eller socialtjänst. Målet med IP är att barnet ska få ett heltäckande och samordnat tjänsterbjudande som är anpassat till individuella behov och mål. I barnets IP är åtgärder och behov systematiserade över tid. Framtida lärandeplaner samt barns och föräldrars visioner och önskningar är

nedtecknade i planen. Individuella planer kommer att vara ett viktigt verktyg för att underlätta övergången från barnehage till skola för de berörda barnen.

Kön och ålder

Kön berörs inte och ålder förekommer förutom som äldst och yngst i termer som jämnålder och skolålder eller skolklass ålder. Vidare framgår att 5- och 6-åringar redan har gjort många erfarenheter av övergångar i olika sammanhang, till exempel från hemmet till barnehage, mellan olika grupper i barnehagen och mellan olika fritidsaktiviteter. En ökande uppmärksamhet på lärande för de yngsta barnen har lett till en ökad medvetenhet om vikten av kontinuitet i tidig inläring och omsorg. Målet är inte att undvika övergångar, för övergångar är en del av livet. Syftet är att undvika att de blir alltför stora och lägga tillrätta så att barnet kan bemästra dem och komma starkare ur dem.

Samarbete med föräldrar

Föräldrar är betydligt mer omnämnda än personal och lärare. Vägledningen betonar att föräldrars stöd ger barnet kontinuitet och trygghet i övergången från barnehage till skola. I situationer som kännetecknas av förändringar söker vi kontinuitet. Därför är familjens stöd, engagemang och kunskap nyckeln i övergången från förskola till skola. Informerade, positiva och deltagande föräldrar kan bidra till att säkra och motivera barnet, så att det möter skolan med beslutsamhet och entusiasm. Det finns ett samband mellan graden av kommunikation mellan hem och skola och hur barnet finner sig tillrätta både känslomässigt och socialt. När föräldrarna upplever trygghet i den nya situationen, så kan de också bättre stödja sina barn i övergången.

Föräldrar måste informeras om skolans förväntningar på deltagande och samarbeten och skolan måste lyssna till föräldrarnas förväntningar. När man öppnar för ömsesidig information och föräldrar känner att de tas på allvar, skapas en trygg atmosfär. Detta ger även utrymme för föräldrarna att våga komma med sina frågor och förslag. Det är viktigt att föräldrarna är väl informerade om de rättsliga, praktiska, strukturella och innehållsmässiga aspekterna av skolan. Detta gäller särskilt om det är första gången de har barn i skolan. Föräldrar kan ha många frågor och funderingar när barnen börjar skolan. En god hjälp kan vara ett informationsupplägg på kommunens webbplats, som är särskilt kopplad till skolstart och som visar hur föräldrar kan få råd och vägledning.

I möten om övergång är föräldrar en viktig part tillsammans med barnehage, skola, PPT, eller läkarstation och andra myndigheter. Föräldrar känner sitt barn bäst och vet vad barnehagen och skolan måste ta hänsyn till både under övergångsperioden och i de vidare läroprocesserna. Föräldrar ska inte behöva förhålla sig till många olika instanser, utan möta en koordinerad och handlingsinriktad åtgärdsapparat.

Strukturellt inriktad vägledning

Både kommunala och privata barnehager tas upp i dokumentet. God skolstart ska vara oavhängig om barnet går i kommunal eller privat barnehage. Kommuner, barnehage- och skolägare, barnehager och skolor och staten genom landstinget är alla aktörer som på olika sätt kan bidra till att uppnå målet om goda sammanhang i utbildning och övergång från barnehage till skola.

Landstinget är ansvarigt för att kommunicera den nationella politiken till aktörerna i sektorn lokalt. I en nationell satsning för att vidareutveckla samarbetet och samstämmigheten i övergången mellan förskolor och skolor, kan landstinget ha en pådrivande roll. Landstinget ska föra tillsyn med kommunen som barnehagemyndighet och skolägare.

Kommunen är lokal barnehagemyndighet och ska driva vägledning, uppföljning och tillsyn så att barnehagen drivs i enlighet med gällande lagverk. Kommunen är å ena sidan barnehagemyndighet för både kommunala och privata barnehager och å andra sidan både barnehage- och skolägare. I många kommuner utgör privata barnehager över hälften av barnehagetilbudet, medan antalet privatskolor är lågt. Kommunens roll är alltså komplex och sammansatt när det gäller att lägga till rätta för goda övergångar mellan barnehage och skola. Samarbetet konkretiseras i kommunens överordnade planer.

Förankring i ledningen

En viktig faktor för att få till stånd en utveckling och förändring är att initiativen är förankrade i barnehagens och skolans ledning. Först då får förändringar genomslagskraft och större varaktighet. Behovet av ett tydligt och kraftfullt ledarskap är en förutsättning för lärande organisationer.

Lärare

Den enskilda faktor som har störst och avgörande betydelse för ett framgångsrikt samarbete, är att prioritera tid för lärare i barnehager och skolor för att mötas om planering av lärandeinnehållet och genomförandet av övergångsmöten. Det måste finnas tillräckligt med tid, både för utbildningsåtgärder och interna förtydliganden. Det bör också avsättas tid så att lärare i barnehager och skolor faktiskt kan samarbeta lokalt och har goda ramar och rutiner rent praktiskt. Samarbetet bör förankras i barnehagens och skolans års- och verksamhetsplaner, och dessa planer bör utväxlas mellan institutionerna. Lärare i barnehage och skola bör också mötas för att säkra sammanhang och progression i lärandeinnehållet. Mål och progression inom ämnesområdena i rammeplanen och skolans ämnen bygger på varandra och arbetet består i att säkra god överensstämmelse mellan plan och praxis.

Lokaler, material och miljö

Lokaler är som begrepp inte förekommande i dokumentet. Material, eller arrangemang av fysisk och materiell natur förekommer exemplifierat som ramper och hissar. Miljö förekommer som en miljö runt barnet med föräldrar, familj och vänner, hur barnet blir introducerad till en ny miljö samt som lärandemiljö.

Översikt 4.4: Frekvens av signalord i norsk vägledning för barnehage

Norge: 1) *Språk i barnehagen- mye mer enn bare prat* (Utdanningsdirektoratet, 2013)
2) *Fra eldst til yngst: Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole* (Kunnskapsdepartementet, 2008)

Lær/ing	Utvikl	Kunnskap	Lek	Omsorg/Vern/Tryg /Oppdragelse		
1) 57/24	100	38	68	5(4omsorgspers)/0/3/0		
2) 109/78	19	19	9	5/1/20/0		
Undervisning		Danning/Utdanning				
1) 0		1/3 (utdanningsdirektoratet)				
2) 2 (specialundervisning)		0/9				
Velbefinnende		Kristen	Demokrati	Frihet/Solidaritet		
1) 0		0	0	0(1 frivillig)/0		
2) 0		0	0	0/0		
Plan/legging	Evaluer/vurder		Dokument	Ansvar	Innflytelse/Medvirkning	
1) 31/1	0/110		36	8	2(medin)/4/7-deltakelse	
2) 53/4	1/9		7	27	0/2/0-deltakelse	
Kvalitet	Metod	Særskilt -behov/Nedsatt funksjon			Ald	Barn
1) 21	6	4-13/	1		32	1069
2) 4	2	6-1/	3		4	371
Morsmål/språk		Kjønn	Jente/Gutt	Mann/ Kvinne /Likestilling		
1) 36/716		1	3/0	0(flera han-2 pappa)/0(flera hon-3mor)/0		
2) 0/19(minoritetsspråk 6)		0	0/0	0 /0/0		
Foreldre /Foresatte /Familie			Personale/Lærer/pedagog	Leder/Styrer		
1) 14/0/0			25/0/107	25(veileder)/1		
2) 50/1/10			2/19/0	1(ledarskap)/2		

Sverige – om kvalitetarbete och pedagogisk dokumentation

I detta avsnitt presenteras huvuddragen i två mer vägledande svenska material. Det första materialet ingår i Skolverkets serie *Allmänna råd* och har titeln: *Allmänna råd med kommentarer om Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet* (Skolverket, 2012a)¹⁹. Råden om systematiskt kvalitetsarbete omfattar 52 sidor.

Därefter kommer jag att presentera ännu ett material från Skolverket (2012b) som rör pedagogisk dokumentation med titeln *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – pedagogisk dokumentation*. Stödmaterialet omfattar 74 sidor.

Allmänna råd syftar till att påverka utvecklingen i en viss riktning och främja en enhetlig, rättslig tillämpning. Skolverkets allmänna råd är rekommendationer för hur huvudmän, förskolechefer, rektorer, förskollärare, lärare och annan personal kan eller bör handla för att uppfylla kraven i bestämmelserna. De allmänna råden om systematiskt kvalitetsarbete gäller, i likhet med skollagen, för hela skolväsendet, inkluderat förskola, förskoleklass, grundskola, grundsärskola, specialskola, sameskola, fritidshem, gymnasieskola, gymnasiesärskola, kommunal vuxenutbildning, särskild utbildning för vuxna och utbildning i svenska för invandrare. Systematiskt innebär att arbetet ska bedrivas kontinuerligt, strukturerat och uthålligt med fokus på en långsiktig utveckling. Varje huvudman, förskole- och skolenhet måste, enligt råden, hitta sina former och rutiner för kvalitetsarbetet.

1) Allmänna råd med kommentarer om Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet (Skolverket, 2012a)

Ordfrekvensanalys

Det är intressant att när det kommer till råd gällande kvalitetsarbete för hela skolväsendet i Sverige så är termer som kvalitet (170 tillfällen), utbildning (96) och kunskap (35) betydligt mer betonade än lek (1), omsorg (3), vård (0), trygghet (5), fostran (1) och välbefinnande (0). Dessa nämns ytterst sparsamt om än alls. Vidare framhålls planering och utvärdering ungefär lika mycket (se översikt 5.5, rad 1).

Syfte och sammanfattning

De allmänna råden om systematiskt kvalitetsarbete vänder sig till huvudmän, förskolechefer och rektorer som ett stöd för det systematiska kvalitetsarbetet. Råden gäller för alla som arbetar inom skolväsendet. Enligt skollagen ska det systematiska kvalitetsarbetet inriktas mot att uppfylla de nationella målen för utbildningen. Syftet med råden är att underlätta för och ge vägledning till huvudmännens samt förskole- och skolenheternas kvalitetsarbete så att det stödjer arbetet för en ökad måluppfyllelse. I kvalitetsarbetet är, enligt råden, allas delaktighet grundläggande. Med alla avses ledning, personal, barn/elever samt vårdnadshavare.

Kvalitet, inflytande ansvar

Kvalitet, dokument och ansvar är begrepp som starkt betonas i råden, men inflytande är svagare framträtt. Kvalitetsarbetet är, enligt råden, en viktig förutsättning för likvärdighet och rättssäkerhet för eleverna. FN:s konvention om barns rättigheter är tillsammans med skollag och läroplaner grunden för kvalitetsarbetet när det gäller barnens och elevernas delaktighet och inflytande. Dokumentationen ska vara skriftlig och i råden poängteras att dokumentationen behövs för att stämma av att kvalitetsarbetet

¹⁹ Råd om kvalitetsarbete som är inriktad på förskola håller på att revideras vid tiden för denna analys. Tidigare Allmänna råd och kommentarer gällande kvalitet i förskolan publicerades 2005.

leder till en utveckling mot målen. Likvärdighet förekommer, men begrepp som demokrati nämns inte i råden.

Kvalitet är relaterat både till struktur (förutsättningar), process (arbetet i för/skolan) och resultat (måluppfyllelse). Exempel på förutsättningar kan vara, ekonomiska och materiella (t.ex. kostnader per elev, verksamhet och ändamål eller lokaler, utrustning och läromedel), personella (t.ex. utbildning, kompetens och personaltäthet) eller organisatoriska förutsättningar (t.ex. styrning och ledning, arbetslag, gruppindelningar).

När det gäller process och arbetet i skolan är det, enligt råden, viktigt att kvalitetsarbetet ses som en integrerad del av det dagliga arbetet. Kvalitet kopplat till process rör den pedagogiska verksamheten och de processer som äger rum i för/skolan. Det kan gälla barns utveckling och lärande, värdegrund, personalens förhållningssätt, samarbete med vårdnadsgivare, barn i behov av särskilt stöd och modersmål. Då kan exempelvis betydelsen av olika arbetsformer och arbetssätt diskuteras i förhållande till måluppfyllelsen. Det är även angeläget att förskolechefen och rektorn, enligt råden, aktivt driver utvecklingsarbetet och ser till att personen kontinuerligt planerar och genomför verksamheten utifrån de nationella målen samt utifrån enhetens övergripande planering och prioriterade utvecklingsområden.

Generellt kan resultat, enligt råden, vara något som ”kommer ut” av en insats eller verksamhet. Inom utbildningsväsendet handlar det framför allt om vad personalen har genomfört och vad det i sin tur leder till, det vill säga effekter i form av barns och elevers utveckling och lärande. Ett resultat kan alltså vara prestationer *eller* effekter, eller prestationer *och* effekter. När det gäller resultat är det intressant att det, enligt råden, är verksamhetens resultat och inte individresultat som ska framgå av kvalitetsarbetet. Samtidigt ska graden av måluppfyllelse bedömas både utifrån vilka åtgärder förskolan vidtar och utifrån hur väl barns förmågor utvecklas.

I förskolans läroplan finns inga individuella kunskapskrav som anger vad ett barn ska uppnå vid en viss tidpunkt eller ålder. Det är därför viktigt att förskolechefen ser till att enhetens dokumentation innehåller en analys och bedömning av hur väl förskolan arbetar i riktning mot målen, både utifrån hur väl varje barns förmågor utvecklas och i förhållande till de åtgärder förskolan vidtar. (s 22)

Förskolans läroplan innehåller mål att sträva mot som anger inriktningen på förskolans arbete och därmed den förväntade kvalitetsutvecklingen. Graden av måluppfyllelse avgörs genom en bedömning i förhållande till hur väl förskolan arbetar i riktning mot dessa mål, både utifrån hur väl varje barns förmågor utvecklas och i förhållande till de åtgärder förskolan vidtar. (s 46)

Verksamhetens resultat behöver, enligt råden, följas upp, analyseras och bedömas i förhållande till vad beprövad erfarenhet och vetenskap lyfter fram som betydelsefullt. Vidare är det vid planering och prioritering av utvecklingsinsatser viktigt att ta hänsyn till aktuell forskning.

Innehåll

De första två avsnitten handlar om styrning, ledning och dokumentation. Dokumentation ingår i alla faser av kvalitetsarbetet och de nationella målen är alltid utgångspunkten. Dessa inledande avsnitt tar upp förutsättningarna för kvalitetsarbetet och handlar om rutiner, kompetens och delaktighet. Därefter följer tre avsnitt som tar upp det systematiska arbetets olika faser. Kvalitetsarbetet är en pågående process där faserna förutsätter och går in i varandra. Materialet avslutas med ett avsnitt om klagomåls- hantering som en viktig del av kvalitetsarbetet. Innehållet är indelat i sex avsnitt enligt nedan:

1. Att styra och leda kvalitetsarbetet
2. Att dokumentera kvalitetsarbetet
3. Att följa upp resultat och måluppfyllelse
4. Att analysera och bedöma utvecklingsbehoven
5. Att planera och genomföra utbildningen
6. Huvudmannens rutiner för klagomål

Ett avsnitt om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är intressant. Medan *vetenskaplig grund* är kunskap som baseras på vetenskapsteori och metod, är *beprövad erfarenhet* något mer än erfarenhet. Den är prövad och för detta fordras att den ska vara dokumenterad och kommunicerad så att den kan delas med andra. Den ska också vara granskad utifrån kriterier som är relevanta för erfarenhetens verksamhetsinnehåll, i ett kollegialt sammanhang. Den bör också vara prövad utifrån etiska principer. Med en sådan prövning kommer man, enligt råden, nära det vetenskapliga arbetssättet även om innehållet kan vara ett annat än det vetenskapligt genererade.

Modersmål och barn får behov av särskilt stöd

Modersmål berörs enbart vid ett tillfälle och då i termer av modersmålsundervisning (i skola) integrerat i en mening med exempel på utvärderingsområden. Exempel på områden som kan utvärderas med olika årsintervaller är hur för/skole-enheter arbetar förebyggande så att barn i mindre utsträckning får behov av särskilt stöd och hur barn med funktionsnedsättning kan genomföra sin utbildning på bästa sätt. Vidare ska varje förskole- och skolenhet årligen upprätta planer mot diskriminering och kränkande behandling. Dessa planer ska beskriva hur arbetet ska bedrivas för att de nationella målen om att främja likabehandling och förebygga trakasserier och kränkande behandling ska kunna nås.

Kön och ålder

Kön förekommer vid ett tillfälle i förhållande till likvärdig utbildning. Enligt råden ska alla barn och elever erbjudas en likvärdig utbildning av hög kvalitet oberoende av social eller ekonomisk bakgrund, bostadsort eller kön.

Ålder förekommer dels i förhållande till att det i förskolan inte finns några krav i relation till barnens ålder, dels i förhållande till barnens deltagande i kvalitetsarbetet. Graden av deltagande och medverkan beror, enligt råden, på barnens och elevernas ålder och utvecklingsnivå.

Vårdnadshavare

I råden används vårdnadshavare, inte föräldrar. Förskolechefen respektive rektorn ska ansvara för att vårdnadshavarna får möjlighet att delta i kvalitetsarbetet. Deras synpunkter på utvecklingsmöjligheter kan, enligt råden, tas tillvara genom att t.ex. låta dem svara på frågor om sitt inflytande i intervjuer, enkäter, eller samtal.

Strukturellt inriktad vägledning

Huvudmannen är, enligt råden, ytterst ansvarig för genomförandet av utbildningen och behöver därför följa upp måluppfyllelsen och likvärdigheten inom alla skolformer och verksamheter. Exempel på områden att följa upp är:

- Enheternas arbete med att främja likabehandling och att förebygga trakasserier och kränkande behandling.
- Vilka effekter resursfördelningen får för utbildningen och hur det påverkar barn och elevers utveckling och lärande.
- Tillgången till förskoleplatser.
- Barn- och elevgruppernas storlek. (s 27)

När det gäller klagomålshantering ska huvudmannens rutiner vara skriftliga. Rutinerna behöver baseras på en intern ansvarsfördelning för hur klagomålen ska tas emot och utredas både på huvudmanna- och enhetsnivå. Det är även viktigt att det finns rutiner för hur barn, eller vårdnadshavare ska få återkoppling på sin anmälan.

Förskolechefen/rektorn och personal på enhetsnivå

Chefen betonas i råden. Hon/han behöver säkerställa att personalen har förutsättningar att följa upp och dokumentera i förhållande till sitt uppdrag. Personaltätheten och kompetens berörs i avsnitt gällande kvalitetsarbetets förutsättningar. Enheten kan bland annat behöva kompetens för att följa upp med hjälp av olika dokumentationsredskap t.ex. enkäter eller för att genomföra strukturerade samtal och observationer. Personalen kan även behöva kompetens för att följa upp verksamheten samt barns eller elevers lärande och utveckling genom olika verktyg såsom pedagogisk dokumentation, portfolio eller loggböcker. Personalens förmåga och möjlighet till reflektion och dokumentation måste, enligt råden, ses som en del av den professionella yrkesutövningen.

För förskolechefen respektive rektorn är det viktigt att analysera orsaken till skillnader i måluppfyllelse mellan olika grupper och klasser eller mellan olika ämnen och målområden i läroplanerna. Tillsammans med personalen kan olika förklaringar till enhetens resultat diskuteras och analyseras i förhållande till de nationella målen, exempelvis:

- Vilken betydelse har olika arbetsformer och arbetssätt för måluppfyllelsen?
- Vilken betydelse har de personella och materiella resurserna eller barn- och elevgruppernas sammansättning?
- Hur påverkar personalens kompetens, värderingar, förhållningssätt och arbetssätt barnens utveckling och lärande eller elevernas möjligheter att nå kunskapsmålen?
- Har personalen tillräckligt med kompetens för sitt uppdrag? (s 32)

Barngruppens storlek och sammansättning

Barngruppens storlek berörs i punktform i anslutning till kvalitetsarbetets förutsättningar och barngruppens sammansättning nämns i det ovanstående. Viktiga faktorer som påverkar barnens och elevernas kunskapsutveckling är, enligt råden, gruppens sammansättning, lärarkompetens och aspekter i lärandemiljön.

Lokaler, material och miljö

Lokaler, utrustning och läromedel nämns i anslutning till kvalitetsarbetets förutsättningar. Pedagogiskt material i förskola framträder inte i Skolverkets råd. När det gäller miljö förekommer begreppet enbart som lärandemiljö. Aspekter i lärandemiljön är, enligt råden, viktiga faktorer som påverkar barnens kunskapsutveckling. Vidare visar kvalitetsgranskningar på vikten av att personalen får möjlighet att diskutera och analysera hur lärmiljöer påverkar måluppfyllelsen.

2 Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan– pedagogisk dokumentation (Skolverket, 2012b).

Ordfrekvensanalys

I stödmaterialet betonas dokumentation (406 tillfällen), lära (159), utveckling (105) och kunskap (82). Svagt eller obefintligt framträdande är begrepp som omsorg (1) trygg (2), särskilda behov/funktionshinder (3), inflytande (4), vård (0), fostra (0) och modersmål (0). Vidare är utvärdering (65) mer betonat än planering (7). Om vi tar vår utgångspunkt i *EduCare* kan materialet tolkas betona mer av Edu än Care (se översikt 4.5, rad 2).

Syfte och sammanfattning

Syftet med stödmaterialet är att stödja förskolechefer, förskollärare och övrig personal i förskolan i arbetet med att följa upp, utvärdera och utveckla förskolans verksamhet. Skriften ingår som del i Skolverkets arbete med att ge förskolor stöd att arbeta med förskolans reviderade läroplan.

Stödmaterialet beskriver hur pedagogisk dokumentation kan synliggöra processerna i förskolans verksamhet och hur det kan användas för att bedöma verksamhetens kvalitet. Pedagogisk dokumentation syftar dels till att få en bild av barnen och verksamheten, dels till att utvärdera miljöns betydelse för barnens lärande, lek och samarbete. Det blir, enligt Skolverket, också möjligt att upptäcka de barn som behöver särskilda stödinsatser.

Kvalitet, inflytande ansvar

Pedagogisk dokumentation kan enligt materialet användas för att bedöma verksamhetens kvalitet och måluppfyllelse samt vilka utvecklingsbehov som finns. Det handlar om att dokumentera och följa hur verksamheten svarar mot målen, vilka möjligheter det finns att utveckla verksamheten och öka kvaliteten, hur verksamheten kan bidra till barnens lärande och utveckling på bästa sätt. Den pedagogiska dokumentationen bidrar, enligt Skolverket, till att utvärdera och förstärka kvaliteten på verksamheten. Dokumentationerna möjliggör, enligt stödmaterialet, att föra diskussioner om hur verksamheten kan utvecklas och hur kvaliteten på det pedagogiska arbetet kan förbättras för att ytterligare möta, stimulera och utmana varje barns nyfikenhet och lust att lära. Att utmana (28 tillfällen) barnens lärandeprocesser poängteras i stödmaterialet.

Kvalitet kan tolkas vara relaterad till process, måluppfyllelse (resultat) och till miljö (struktur-relaterat) och betonas i förhållande till lärande. Kvalitet betonas exempelvis inte i relation till omsorg. Till skillnad från andra styrdokument kan kvalitet i detta material tolkas vara mer kopplat till icke-linjära än linjära processer.

Innehåll

Innehållet i stödmaterialet är strukturerat runt den pedagogiska dokumentation som bygger på postkonstruktivistisk/posthumanistisk teori, vilken betonar materialitet och dess agens. Materialet disponeras efter åtta kapitel och avslutas med ett avsnitt om att lära ihop med barnen, enligt följande:

Omgivningens betydelse för utveckling och lärande.

- Materialet inleds med ett kapitel som beskriver hur barns utveckling och lärande sker i samspel med de olika delarna av förskolans verksamhet.

Pedagogisk dokumentation och traditionella barnobservationer.

- I det andra kapitlet beskrivs de skillnader som finns mellan pedagogisk dokumentation och traditionella barnobservationer i förskolan.

Vad är pedagogisk dokumentation?

- Det tredje kapitlet beskriver vad pedagogisk dokumentation är och vad det kan

tillföra verksamheten i förskolan.

Pedagogisk dokumentation och arbetssätt – teoretiska utgångspunkter.

- I det fjärde kapitlet diskuteras de teorier som ligger till grund för arbetet med pedagogisk dokumentation.

Praktiska exempel från några förskolors arbete.

- Det femte kapitlet ger praktiska exempel på hur arbetet med pedagogisk dokumentation kan fungera i förskolans verksamhet. I kapitlet behandlas också vad som bör vara i blickfånget när man gör pedagogiska dokumentationer.

Metoder, (del 1): Att dokumentera.

- Det sjätte kapitlet lyfter fram olika metoder för att dokumentera, till exempel fotografering och spaltdokumentation.

Metoder, (del 2): Hur dokumentationen blir pedagogisk.

- I det sjunde kapitlet diskuteras olika sätt att göra så kallade ”läsningar” av dokumentationen, det vill säga hur man kan tolka och förstå dokumentationen.

Etik och dokumentationer.

- Kapitel åtta lyfter fram de olika etiska överväganden man bör göra när man arbetar med pedagogisk dokumentation
- Avslutningsvis – att lära ihop med barnen

Sammantaget är det mer innehåll som rör natur, språk (inkluderat bildspråk och kroppsspråk), matematik och teknik än innehåll som exempelvis rör social kompetens (jfr EUs nyckelkompetensområden).

I Skolverkets stödmaterial presenteras pedagogisk dokumentation med dess teoretiska utgångspunkter som ett relationellt arbetsverktyg. ”Lärandet ses inte längre som en individuell, isolerad och oberoende aktivitet, utan snarare som något som är sammankopplat med den omgivande miljön och med andra människor” (s 10). Teoretiska utgångspunkter för pedagogisk dokumentation kopplas i sammanhanget till posthumanistiska forskare som fysikern Karen Barad (2012). Pedagogisk dokumentation bygger på ett icke-linjärt, rhizomliknande ideal.

Begreppet rhizom är hämtat från biologin och betecknar vissa växters rotsystem. Systemet kan växa och breda ut sig åt olika håll, till skillnad från till exempel en trädrot som alltid förgrenar sig i ändarna. Ett rhizomatiskt tänkande gör det möjligt att beskriva hur lärandet, likt rhizomer, går i oförutsägbara banor, och inte på något sätt är linjärt eller progressivt. Lärandet följer därmed inte en linjär och på förhand utstakad väg, utan går lite hit och dit i oförutsägbara banor. (s 27).

I följande utdrag är det förskolläraren eller ”medforskaren” som bedömer tecken för barnens utforskande och kunnande som ett pågående tillstånd av ett så kallat *annorlundablivande i sig själv*:

Jämför vi det första tillfället med det andra kan vi även i denna sammanfattande berättelse tydligt se att barnen inte var ”lerutforskande” barn i den första sekvensen trots att ett av barnen säger att hon ”älskar lera”, men snabbt blev annorlunda i sig själva – blev ”lerutforskare” – när verksamheten förändrades vid det andra tillfället. (s 38)

Det pågående tillståndet av *annorlundablivande i sig själv*, ses som förenligt med den svenska policyn att barn inte ska jämföras med någon norm eller med någon annan än sig själv. Det icke-linjära idealet uttrycker att det inte finns några förutbestämda mål eller normer som lärandet följer. ”Lärandet följer därmed inte en linjär och på förhand utstakad väg, utan går lite hit och dit i oförutsägbara banor” (s 27). Detta problematiserar jag i diskussionskapitlet.

Att det ändå finns en normativitet inflätad i texten blir kanske tydligast med formuleringar som innehåller ord som *måste* (18 tillfällen) och *bör* (6 tillfällen). Detta kan exemplifieras med ”Det blir lättare att förstå att arbetet med pedagogisk dokumentation måste bli en vana och en del i den dagliga verksamheten” (s 66). ”Alla måste ’vara med på tåget’ och dra åt samma håll i verksamheten” (s 66). ”Dokumentationsarbetet ska ske med glädje, lust och nyfikenhet” (s 63).

Modersmål och barn med behov av särskilt stöd

Modersmål nämns inte. I inledningen betonas att pedagogisk dokumentation möjliggör upptäckten av barn som behöver särskilda stödinsatser. Formuleringen är inriktad mot barn *med* behov inte barn *i* behov. Därefter berörs funktionshinder i förhållande till diskriminering och kränkningar, enligt följande:

Detta kan bidra till att främja det förebyggande arbetet mot diskriminering och kränkningar i den egna förskolan. Det blir möjligt att uppmärksamma hur *kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder* och ålder inverkar i ett pedagogiskt arbete. (s 61)

Uppföljning med konkreta exempel saknas gällande hur barn som behöver särskilda stödinsatser upptäcks.

Kön och ålder

Kön, flickor, pojkar och jämställdhet tas upp i stödmaterialet. Värt att notera är att flickor förekommer betydligt oftare (21 tillfällen) än pojkar (4 tillfällen). Ålder förekommer främst i sammanhang som beskriver en åldersnormerad dokumentation som man tar avstånd från.

Dokumentationen handlar om att synliggöra vad som uppstår *mellan* flickan och omgivningen inte om att synliggöra hur hon agerar i relation till färdiga teorier om hur barn i den här åldern borde göra, tänka och tala. Det blir möjligt att dokumentera hur flickan omvandlas *i sig själv* – blir annorlunda sig själv – i olika möten med material, vuxna och andra barn. (s 31)

Ålder förekommer också i form av att åldern beskrivs i förhållande till ett efterföljande exempel, som ”I exemplet deltar tre barn i tre- och fyraårsåldern och en förskollärare” (s 36).

Samarbete med föräldrar

Föräldrar nämns några gånger i förord, kap 1, 3, 8 och 9. Det handlar om att visa dokumentationen för föräldrar som ingår i barnets omgivning. Vidare att göra barnens läroprocesser och lärstrategier synliga för föräldrar och att dokumentationen upprättar förbindelser som en agent eller en relationsskapande kraft mellan barn och föräldrar. Vidare handlar det om att föräldrar ska ta ställning till om de tillåter webpublicering av barnens dokumentation. Kommentarer om föräldrars inflytande, exempelvis över konstruktionen av dokumentation, framträder inte.

Metodanvisningar

Metoder betonas i stödmaterialet och jag tar därför även upp detta under specifik rubrik.

Skolverket poängterar att det genom skrivningarna i läroplanen blir betydelsefullt vilka utvärderingsmetoder man väljer. Den valda utvärderingsmetoden för med sig ett arbetssätt, ett visst tänkande om barn och lärande och ett särskilt sätt att arrangera sin verksamhet på i den pedagogiska praktiken. För att kunna välja utvärderingsmetoder måste förskollärare, enligt Skolverket, kritiskt granska vilka arbetssätt som olika utvärderings- och dokumentationsverktyg för med sig och vilken kunskap de kan

bidra med. I Skolverkets råd redovisas emellertid bara anvisningar gällande en utvärderingsmetod eller dokumentationsform: *Pedagogisk dokumentation*.

Strukturellt inriktad vägledning – material dominerar

När det gäller styrning och ledning betonas personal, arbetslag och förskollärare mer än chefer. Personalens behov av kompetensutveckling gällande pedagogisk dokumentation berörs. Här finns inga kommentarer om personaltäthet, barngruppernas sammansättning, storlek eller lokaler, men väl om material (nämns 97 tillfällen) och miljö (44). Barnet tar del av en verksamhet som består av barn, personal och föräldrar, men även en rad olika material eller materiella element som mat, dokumentationer, böcker, skapande material, leksaker, möbler, inne- och utemiljöer. Enligt Skolverket (2012) blir det betydelsefullt att fundera över vad för material som väljs ut och hur det är möjligt att sätta samman olika slags material med skiftande frågeställningar och därmed iscensätta andra typer av kunskapsapparater.

Materialitet – material som agentiska

Enligt Skolverket (2012) betonar nyare forskning människors relationer till den omgivande fysiska världen och ett relationellt och interaktivt lärande får därmed delvis en ny innebörd. Det är inte längre enbart de interpersonella och sociala relationerna som står i centrum, utan även relationerna mellan människan och en fysisk omvärld. Relationerna mellan olika materialiteter, människor och miljöer, kallas intra-aktiva relationer. Även om miljöer och material alltid haft betydelse i pedagogiska sammanhang, så har i första hand fokus varit på det mellanmänniskliga. Postkonstruktionistisk/post-humanistisk teori (Lenz Taguchi, 2012; Åsberg, Hultman & Francis Lee, 2012) tar istället sin utgångspunkt i att tingen ses som aktiva och något som får saker att ske även utan människors inblandning. Material och miljöer är aktiva igångsättare i verksamheten och ses som agentiska. I sammanhanget nämns även aktuell neurovetenskap (hjärnforskning) och då poängteras att det finns stor ”kunskap om hjärnans formbarhet och att den utvecklas på olika sätt i olika miljöer” (s 10).

Meningen med detta synsätt är att vidga blicken till att *också* omfatta det materiella, det vill säga att omfatta en socio-materiell relation. ”Den här bilden av lärande kan förstås som ”utplattad” och ickehierarkisk; det mänskliga och det sociala har inte ett högre värde än det som pågår i relationerna mellan människan och miljöerna” (s 27).

Översikt 4.5: Frekvens av signalord i svenska råd för förskola

Sverige: 1) *Allmänna råd med kommentarer om Systematiskt kvalitetsarbete - för skolväsendet* (Skolverket, 2012a)
2) *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – pedagogisk dokumentation* (Skolverket, 2012b)

Lära	Utveckling	Kun/na/skap	Lek/a	Omsorg/Vård/Trygg	Fosträ
1) 22	124	32//35	1/0	3/0 (omvårdnad)/5	1
2) 159	105	32/32/82	25/6	1/0/2	0
Undervisning		Bildning/Utbildning		Frihet/Solidaritet	
1) 29		0/96		5 (valfrihet)/0	
2) 3 (-material, -metoder)		0/11		0/0	
Välbefinnande		Kristen grund/Icke-konfessionell		Demokrati/likvärdighet	
1) 0		0/0		0/5	
2) 2		0/0		3/0	
Plan/era/ing		Utvärder/a/ing	Dokument	Ansvar	Inflytande
1) 112/22/38		38/13/25	64	58	6
2) 72/4/7		81/16/65	406	7	4
Kvalitet	Metod	Särskil/Behov/funktionsnedsättning	Ålder	Barn/elev	
1) 170	7	7/31/1	3	66/77	
2) 10	41	7/3/2 (funktionshinder)	8	537/1	
Modersmål/Språk	Kön	Flick/Pojk	Kvinn/Man/Jämställdhet		
1) 1(-undervisning)/0	1	0/0	0/0/0		
2) 0/26	2	21/4	0/0/4		
Föräldrar/Famil/Vårdnadshavar		Personal/Lärare/Förskollärare/Pedagog	Ledare/Chef		
1) 0/0/21		73/13/13/0	6/68		
2) 7/1/0		85/0/33/0	0/8		

5 Sammanfattande diskussion om nordiska riktlinjer – EDU_{care}

Tidigare forskning inkluderar både mer homogena och i viss mån heterogena spår när det gäller den nordiska ”förskolemodellen”. I den komparativa analysen framträder de homogena spåren med transnationella influenser avseende kvalitet, utvärdering, individualisering, föräldrars och barns deltagande (nöjdhet) och livslångt lärande (jfr Bennett, 2010; Einsdottir & Wagner, 2006; Karila, 2012). Grundtonen i FN:s konvention om barns rättigheter och en ”OECD-regim” med betoning på livslångt lärande (jfr Bennett, 2013) kan tolkas genljuda i riktlinjerna. Förskolemodellen, som beskrivs i termer av *EduCare*, anses röra sig mer i en riktning mot *Education* än *Care* i tidigare forskning. I den komparativa analysen framträder också Edu-inriktningen väldigt starkt, medan care är betydligt svagare i dokumenten. Med tanke på att den nordiska modellen inkluderar barn mellan 0/1-5/6 år är detta extra intressant. Det är en viktig skillnad i en OECD-jämförelse, där utomnordiska nationer ofta erbjuder förskola, eller motsvarande, först när barnen är runt 3 år (jfr Moss, 2013). Vidare poängteras i tidigare forskning att politiken baseras på en nordisk tradition och ideologi som betonar demokrati, jämlikhet, frihet och solidaritet (se t.ex. Einsdottir & Wagner, 2006). I nedanstående diskussion kommer några av dessa, så kallade homogena spår och nordiska ”signalord”, att nyanseras och ibland framträda i mer heterogen skepnad utifrån närstudier av riktlinjerna som gäller förskolor i Norden (Danmark, Finland, Island, Norge och Sverige) år 2013. Först några rader om vad som avses med innehåll och kvalitet.

Innehåll avser konstruktionen av målområden och teman eller ämnesinriktningar som framträder i riktlinjernas innehållsförteckningar och mål- och innehållskonstruktioner.

Kvalitet är ett mångtydigt och kontextuellt begrepp som är svårt att fånga i en klar och entydig definition. Kvalitet kan avse värdet av egenskaper hos objekt, subjekt eller handlingar/aktiviteter. I rapporten har analysen inriktats på hur kvalitet operationaliseras i styrdokumentet utifrån en indelning i struktur, process och resultat. Det finns inga entydiga samband mellan dessa begrepp i förskolesammanhang, men strukturella faktorer kan tolkas skapa förutsättningar och handlingsutrymme för såväl processer som resultat. I strukturen ingår också själva styrdokumentet; lagar, läroplaner och vägledande riktlinjer och material. I Kunnskapsdepartementets dokument om barnens bästa (NOU 2012:1) citeras Europeiska kommissionens (2009) faktorer som anses centrala för att säkra kvalitet, enligt följande:

The good training, good pay and good working conditions of staff and the support they are given are key factors for ensuring quality in ECEC provision. Other key elements for ECEC quality include: the content/curriculum, including issues of inclusiveness, respect diversity and personalization; the child/staff ratio, group size and premises; the involvement of parents and of the wider community; the governance structures necessary for regular programme monitoring and assessment, system accountability and quality assurance. (ss 1-2)

Underliggande antaganden om kvalitet, förknippat med den kvalitativa vändningen (”the Quality turn”), ser utbildning som en målrationell process, som huvudsakligen syftar till att främja ekonomisk tillväxt. I princip allt material som ingått i underlaget, baseras i en linjär målstyrning, det vill säga i utbildning som en målrationell process med förutbestämda mål. Ett material (Skolverket, 2012) baseras i ett icke-linjärt och rhizomatiskt ideal, vilket kommer att diskuteras nedan. Medan den linjära målstyrningen betonar kvalificering och socialisering i form av livslångt lärande, kan det icke-linjära mer ta sikte på att hålla möjligheter till avbrott från den ”normala” ordningen öppen, med skapande och kretivitet som viktigt innehåll och med betoning på subjektifiering där barnens begynnelse bryter in och barnen möts som unika (oersättliga) individer (jfr Biesta, 2011; Dahlberg, Moss och Pence, 2001; Dahlberg & Bloch, 2006; Elfström, 2012). Kvalitet kommer också att diskuteras i förhållande

till balansen mellan mänskligt ansvar och ansvar för att redogöra och dokumentera (account-ability). Först några rader om nordiska departement och beteckningar.

Nordiska departement

På Island och i Danmark, Finland, Norge och Sverige är frågor gällande förskola förlagda till departement som sammanhållet handhar nationella frågor rörande hela utbildningssystemet, det vill säga utbildningsansvariga departement. I Danmark har ansvaret för dagtilbud flyttat från Socialministeriet till Ministeriet for børn og undervisning år 2011. I Finland har ansvaret övergått från Social- och hälsovårdsministeriet till Ministeriet för utbildning och kultur från januari 2013. Så Finland är det nordiska land som senast flyttat över ansvaret för förskoleverksamhet till ministerie som har ansvar för utbildning. I Sverige tog Utbildningsdepartementet över verksamheten från Socialdepartementet redan år 1996. Förflyttning kan relateras till grad av inriktning mot mer Edu än care.

Nordiska beteckningar, årtal och omfattning

I de nordiska riktlinjerna används olika beteckningar för institutionell verksamhet och professionellt arbete med barn i åldern 1-5 år, vilket kan spegla delvis skiftande inriktningar. *Dagtilbud* och *Dagtilbudsloven* i Danmark kan tolkas ha en inriktning mot erbjudande av daginstitutioner och betonar föräldrar i möjliga föräldrastyrelser med föräldramajoritet, vilket i nordisk jämförelse möjligen kan tolkas vara en relativt marknadsinriktad lag. *Barndagvård* och *Barndagvårdslagen* med reglering av personal i Finland kan tolkas vara inriktad på vård och fostran. På Island används begreppet *Lekskola* och lekskolelärare i en Lekscolelag. *Barnehageloven* och begreppet *Barnehage* (barnträdgård) och barnehagelärare i Norge kan av de nordiska beteckningarna tolkas ha en av de tydligare förankringarna i arvet från Fröbel med Kindergarten (jfr Haug, 2013). *Förskola* som frivillig skolform i Sverige och integrerad i *Skollag*, med legitimerade förskollärare, kan tolkas vara den mest skolorienterade formen i Norden. Riktlinjerna har sammantaget sin grund mellan 1973- 2013, men alla bindande riktlinjer har uppdaterats och är giltiga år 2013. Lagen med ursprung år 1973 är finsk och ny lag håller på att utarbetas. Omfattningen för de nordiska riktlinjerna rör sig mellan 8-254 sidor.

Ordfrekvensanalysen

Sammantaget är exempel på frekventa ord lärande (livslångt) utveckling och föräldrar. Lek är mer kopplat till lärande än till omsorg. Så även när helhet gällande omsorg, lek och lärande tas upp i riktlinjerna är innehållet sammantaget mer kopplat till lärande än till omsorg, trygghet och närhet utan prestationskrav. Ansvar betonas mer än inflytande, vilket är intressant med tanke på demokratiska värden. Utvärdering är mer frekvent än planering. Genomgående framträder kvalitet som begrepp mer kopplat till lärande (livslångt), ansvar, utvärdering, dokumentation och bedömning, än till omsorg, trygghet och inflytande.

Målkarakteristik och styrsystem

Decentraliserad målstyrning, men också re-centralisering (jfr Hjort, 2008; Lindensjö & Lundgren, 2000), opererar i alla de nordiska styrsystemen. Jag har studerat juridiska (lagar) och ideologiska styrsystem (läroplaner och vägledande material). När det gäller den kontrollerande styrningen för förskola i Norden har jag analyserat inslag gällande utvärdering och kvalitet i lagar, läroplaner och vägledande riktlinjer. Utvärdering som extern inspektion kombinerat med intern självbedömning är ett sätt att kontrollera och styra utbildning som framträder i dokumenten, dock med olika betoning på extern inspektion eller intern utvärdering. Styrning genom dokumentation och bedömning genomsyrar hela materialet. När det gäller målkaraktern är målen i Sverige explicit formulerade som mål att sträva mot för förskoleverksamheten²⁰, inte mål att uppnå på individnivå. För några nordiska länder är det svårare att utläsa huruvida målen är formulerade som mål att sträva mot eller mål att uppnå. När

²⁰ I Norges rammeplan framgår att målen är mål för vad barnen ska uppleva och erfara (s.k. processmål)

det gäller språkbedömning i Danmark²¹ tolkar jag det som att det rör sig om en bedömning av mål att uppnå på individnivå. Sammantaget är dock intrycket att det är mer vida än detaljerade mål och att de nordiska nationella målen är mer inriktade på mål att sträva mot än mål att uppnå. Men ovissheten över vilken målkarakter som gäller ökar möjligheterna för att nationella mål att sträva mot för verksamheten kan tolkas och transformeras till mål att uppnå för individer på kommunal och lokal nivå. Detta är något som också kan framträda som kommunala krav, vilket visat sig i olika studier (jfr Hjort, 2008; Jensen, Broström & Hansen, 2010; Johansson, 2010; Pettersvold & Østrem, 2012; Vallberg Roth, 2012). I Sverige kan exempelvis åldersnormerad språkscreening eller språkkartläggningar av enskilda barn (bedömning av vad enskilda barn kan uppnå i språkutvecklingen relaterad till en förutbestämd och åldersrelaterad norm) tolkas vara oförenliga med nationella mål att sträva mot för verksamheten. Här ska barn inte jämföras med någon norm eller någon annan än sig själv. Men det finns också svenska forskare som i ekonomiskt perspektiv kommit fram till att man behöver ”förtydliga förskolans läroplan vad gäller möjligheter och skyldigheter för förskolepersonalen att bedöma barnens utveckling och lärande på individnivå” (von Greiff, Sjögren & Wieselgren, 2012:2, s 114).

Grundläggande värden

Tidigare studier (se t.ex. Einsdottir & Wagner, 2006) som poängterar att politiken baseras på en nordisk tradition och ideologi som betonar demokrati, jämlikhet, frihet och solidaritet kan nyanseras. I isländska och norska styrdokument framhålls att förskoleverksamheten ska bygga på kristen och humanistisk tradition. En kristen tradition är inte något som framträder i danska, finska och svenska styrdokument och enligt den svenska skollagen ska undervisningen vara icke-konfessionell. Demokratiska värden framhävs i isländska, norska och svenska styrdokument och nämns i danska bindande riktlinjer. I finska riktlinjer, såväl bindande som vägledande, nämns inte demokrati, men fred och varma människorelationer berörs i barndagvårdlagen. Jämlikhet/jämställdhet framträder i isländska, norska och svenska bindande riktlinjer och i finska vägledande riktlinjer. Den nordiska modellen kännetecknas av att vara relativt jämställd (ibid) och kön förekommer i majoriteten av bindande riktlinjer. Frihet och solidaritet är mest framträdande i norska riktlinjer och förekommer också i svenska riktlinjer. Solidaritet förekommer dessutom i Islands läroplan och frihet nämns i danska riktlinjer. Sammantaget kan demokrati tolkas framträda i något starkare ljus av frihet än solidaritet.

Teoretiska spår

I styrdokumentet kan främst sociokulturella perspektiv och något av barn- och barndomsperspektiv spåras. Sociokulturellt perspektiv kan uttryckas som att läroplanen bygger på att barns utveckling och lärande är relationellt och sker i samspel med omgivningen. Tecken på både humanism, som sätter det mänskliga i centrum, och posthumanism samt hjärnforskning framträder i riktlinjerna (se posthumanism nedan). Möjligen kan även utvecklingspsykologisk teori skönjas och då kanske främst i finsk barndagvårdslag rörande balanserad utveckling av barnets personlighet och inriktning på barnets fysiska, sociala och emotionella utveckling (jfr Karila & Alasuutari, 2012). Utvecklingspsykologi och språkvetenskap kan dessutom spåras i åldersnormerad språkutveckling som framträder i danska och norska riktlinjer. Sammantaget betonas föräldrar och lärande vilket kan tolkas som spår av marknads-ekonomiska perspektiv och en avancerad liberal styrning (jfr t.ex. Rose, 1999). Det handlar om individens livslånga lärande och kunden som ska få information och bli nöjd med sina val - med betoning på valfrihet (jfr Biesta, 2011). Kvalitet i riktlinjerna kan främst tolkas vara grundade i målrationella, ekonomiska och framtidsinriktade perspektiv. I Norges melding för framtidens barnehage

²¹ Införande av språkkartläggning för barn som värderas ha ett särskilt behov av språkinsats föreslås bli en plikt i Norges Stortingsmelding (Meld. St. 24, 2012-2013): *Framtidens barnehage* (melding är en beredning till Stortinget).

(se not 21) blir det ekonomiska perspektivet tydligt. Här framhålls att forskning visar att barnehager ger en samhällsekonomisk vinst, bland annat som följd av positiva effekter på barns utbildningsnivå och arbetsmarknadsanknytning i vuxen ålder. Samtidigt reduceras offentliga utgifter knutet till specialundervisning, kriminalitet och hälsoutgifter. Satsning på barnehager är en viktig och kostnadseffektiv åtgärd för att lägga till rätta för att befolkningen ska få ökad sysselsättning och ökad lön. Investering i ett gott utbildningssystem med goda barnehager ger hög avkastning både för barn och samhälle och är därmed en av de viktigaste investeringarna som kan göras för framtiden.

Antropocentriska och linjära eller icke-antropocentriska och rhizomatiska spår i styrdokumentet

Majoriteten av de nordiska styrdokumentet kan betraktas som antropocentriska och linjära styrdokument, där humanistiska värden och människan (barn, föräldrar och professionella) står i centrum och målen formuleras som förutbestämda (linjära) mål och riktningar som ska följas. Respekt för natur och/eller hållbarhet framträder som viktiga värden. Det finns emellertid ett dokument som visar icke-antropocentriska spår och som föreskriver rhizomatiska ideal (icke-linjära riktningar i rörelse) för förskoleverksamheten. Det är det svenska vägledande materialet *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – Pedagogisk dokumentation* (Skolverket, 2012b). I Skolverkets stödmaterial presenteras pedagogisk dokumentation med dess teoretiska utgångspunkter som ett relationellt arbetsverktyg. ”Lärandet ses inte längre som en individuell, isolerad och oberoende aktivitet, utan snarare som något som är sammankopplat med den omgivande miljön och med andra människor” (s 10). Teoretiska utgångspunkter för pedagogisk dokumentation kopplas i sammanhanget till posthumanistiska forskare som fysikern Karen Barad (2012). Pedagogisk dokumentation bygger på ett rhizomliknande ideal som beskrivs enligt följande:

Begreppet rhizom är hämtat från biologin och betecknar vissa växters rotsystem. Systemet kan växa och breda ut sig åt olika håll, till skillnad från till exempel en trädrot som alltid förgrenar sig i ändarna. Ett rhizomatiskt tänkande gör det möjligt att beskriva hur lärandet, likt rhizomer, går i oförutsägbara banor, och inte på något sätt är linjärt eller progressivt. Lärandet följer därmed inte en linjär och på förhand utstakad väg, utan går lite hit och dit i oförutsägbara banor. (Skolverket, 2012b, s 27).

Så rhizom symboliserar ett icke-linjärt växande i oförutsägbara riktningar, medan trädet kan tolkas symbolisera en linjär och målstyrd process och en utveckling med en förutbestämd förgrening i ändarna (jfr t.ex. norskt vägledningsmaterial om språk, 2013). Utifrån det rhizomatiska idealet kan exempelvis olika barns språk växa i oförutsägbara banor och det kan handla om att skapa mening i ögonblicket – att skapa förutsättningar för ett tillblivande och en möjligvaro i det pågående nuet, ett oförutsägbart och relationellt potentialitetsfält kan poängteras. Processerna kan då beskrivas som nyfikenhetsdrivna och inriktade på det potentiellt möjliga och oväntade meningsskapandet genom sammanflätade kreativa uttrycksformer i olika miljöer. Den linjära målstyrningen är istället inriktad på barns språkutveckling formulerad genom fastställda mål, normer, kriterier och nivåer (förekommer i nordiska styrdokument och är extra fokuserat i danska bindande och norska vägledande riktlinjer).

Den statligt föreskrivna pedagogiska dokumentationen i Sverige (Skolverket, 2012b) kan relateras till förutbestämda målrationala system. Då väcks frågor om hur linjära, tvingande målstyrningssystem med förutbestämda riktningar i form av mål att sträva mot i styrdokument, går ihop med föreskriven pedagogisk dokumentation som bygger på ett icke-linjärt, rhizomliknande ideal. Idémässigt kan motstridiga drag utläsas mellan demokratiska anspråk i läroplan och bindande styrdokument och det föreskrivna rhizomatiska idealet i riktlinjerna för pedagogisk dokumentation (Skolverket, 2012b). Detta i meningen att rhizom kan beskrivas som *både det bästa och det värsta* (Deleuze & Guattari, 2012, s. 95) och *fascism* (Deleuze & Guattari, 2012, s. 99) kan nämnas i sammanhanget. Om vi tänker oss att den svenska läroplanens mål att sträva mot går i en demokratisk riktning, då kan all form av växande i

motsatt riktning, en icke-demokratisk och exempelvis fascistisk riktning, tolkas vara oacceptabel. Men med det rhizomatiska idealet kan både den demokratiska och den icke-demokratiska riktningen bli potentiellt möjlig, eftersom rhizomet kan växa och breda ut sig i alla möjliga riktningar. Det rhizomatiska idealet är således ett av staten föreskrivet ideal som också kan tolkas ha en inbyggd icke-demokratisk möjlig kraft och riktning, som motstrider demokratiska anspråk i läroplan och tvingande styrdokument (Vallberg Roth, 2013a). Vidare reglerar målstyrningen antropocentriska och centrerade subjekt, vilket kan tolkas som barnet i centrum, medan det rhizomatiska idealet bygger på icke-antropocentriska, de-centrerade subjekt där barnet inte är i centrum (se subjektrelaterade analys nedan).

Mål- och innehållskonstruktion

I den komparativa analysen framträder både variation och likriktning gällande innehållskonstruktion. Fyra nationer har läroplaner som bindande dokument - i Finland är läroplanen enbart vägledande. Övergripande kan kognitivt inriktade innehållsområden tolkas ha blivit förstärkta samtidigt som det finns tecken på att kultur och kreativitet till viss del har försvagats (jfr t.ex. Holmberg, 2013).

Den nordiska curriculum-modellen kännetecknas av att vara input-orienterad och verksamhetsinriktad med mål att sträva mot och med innehåll som konstrueras som objekt och tematiska inriktningar. Utomnordisk, västerländsk modell karakteriseras mer som outcome-inriktad med läranderesultat på individnivå och mål att uppnå där bedömning av barns kunskap och kompetens är framträdande (jfr Bennett, 2010, 2013). I den komparativa analysen framträder mål- och innehållskonstruktioner som kan tolkas vara både objekt- och individinriktade (kompetens). Tydligast exempel på individ- och kompetensinriktning är mål om språklig kompetens med språkkontroll av treåringar i Danmark och språkkartläggning och fortlöpande observation och bedömning av barn i Norge. Finlands individuella planer, Islands bedömning av barns utveckling och Sveriges systematiska dokumentation av varje barns utveckling och lärande utgör också exempel på individinriktningen (se översikt 5.1 nedan).

Innehållskonstruktionen inkluderar i majoriteten av läroplaner sex till sju innehållsliga, eller tematiska inriktningar (se översikt 5.1. nedan). Alla de nordiska läroplanerna kan tolkas inkludera språk, kultur och natur som innehåll. Sverige avviker med en konstruktion i målområden där motsvarande innehåll, som i nämnda innehållsliga inriktningar, främst återfinns i en integrerad och listad punktform under målområdet "Utveckling och lärande". Vidare konstrueras stora delar av den svenska läroplanen (avsnitt 2) i både mål och riktlinjer. Målen anger inriktningen på förskolans arbete, medan riktlinjer dels anger förskollärares ansvar för att arbetet sker i enlighet med målen i läroplanen, dels personalens ansvar i förskolans arbetslag. När det gäller skillnader i innehållskonstruktion innefattas matematik i finsk, isländsk, norsk och svensk läroplan. Norge och Sverige kan också tolkas betona teknik. Det är intressant att *religion och filosofi* och *närmiljö och samhälle* som ingår i den norska läroplanen och till stor del i den finska som även har historisk inriktning, inte framträder så tydligt i de danska och svenska läroplanerna. Den Isländska läroplanen utmärker sig med en övergripande inriktning på värdegemensamma teman för alla skolformer i utbildningssystemet. Av allt innehåll kan språk (nordiska språk) sammantaget tolkas vara mest betonat i de analyserade riktlinjerna.

Enligt OECD-rapporten (2012) tenderar anglosaxiska länder att ha ett outcome-baserat och akademiskt, kognitivt närmande, medan nordiska länder snarare specificerar vad som förväntas av personalen i ett input-baserat och allsidigt närmande. "Nordic countries tend to avoid using the term 'child outcomes', while Anglo-Saxon countries favour the approach" (OECD, 2012, s 1). I dagens nordiska förskolors riktlinjer tycks dessa båda traditioner till viss del samexistera, med ett växande intresse för att dokumentera och bedöma enskilda barns utveckling, kunnande och förmågor också i akademiskt, kognitivt inriktade målområden (se översikt 5.1 nedan).

Översikt 5.1: Exempel på innehållsliga inriktningar och dokumentation på individnivå i Nordens riktlinjer

	Innehållsliga inriktningar*	Dokumentation-bedömning på individnivå**
Danmark	Allsidig personlig utveckling Social kompetens Språklig utveckling Kropp och rörelse Naturen och naturfenomen Kulturella uttrycksformer och värden	Språkscreening av 3-åringar
Finland	Matematisk inriktning Naturvetenskaplig inriktning Historisk och samhällelig inriktning, Estetisk inriktning Etisk inriktning Religions- och åskådningsanknuten inriktning (Språk genomsyrar alla inriktningar)	Individuell plan
Island	Literacy Hållbarhet Hälsa och välbefinnande Demokrati och mänskliga rättigheter Jämlikhet Kreativitet	Bedömning av varje barns utveckling
Norge	Kommunikation, språk och text Kropp, rörelse och hälsa Konst, kultur och kreativitet Natur, miljö och teknik Etik, religion och filosofi Närmiljö och samhälle Antal, rum och form	Fortlöpande observation och bedömning av varje barns utveckling och trivsel Språkkartläggning ²²
Sverige	Målområdet <i>Utveckling och lärande</i> : Helhet och allsidighet (5 punkter) Språk-kommunikation (5 punkter) Matematik (4 punkter) Naturvetenskap (3 punkter) Teknik och byggande (2 punkter) Motorik, kroppsuppfattning, hälsa och välbefinnande (1 punkt) Skapande - lek, bild rörelse, sång och musik, dans och drama, (1 punkt) Kulturell identitet, kommunikation i svenska & modersmål (1 punkt)	Systematisk dokumentation av varje barns lärande och utveckling

*Här presenteras enbart en del av innehållskonstruktionerna (som teman, inriktningar, pelare, fagområden och målområdet utveckling och lärande). För övrigt innehåll i läroplanerna hänvisas till mål- och innehållskonstruktioner som presenterats för respektive nordisk nation.

** Innehåll, dokumentation och bedömning på individnivå baseras på både bindande och vägledande riktlinjer

Läroplanerna pekar ut specifika innehåll som barnens lärande ska riktas mot. Kvalitet kan utifrån översikten tolkas vara kopplad till både ett allsidigt och kognitivt närmande, men med en intensifierad

²² Se förslag om plikt för språkkartläggning i not 21
<http://www.regjeringen.no/pages/38272872/PDFS/STM201220130024000DDDPDFS.pdf>

kognitiv (akademisk) inriktning på individnivå. Tidigare studier poängterar att kombinationen av den nordiska och anglosaxiska curriculum-modellen kan vara förmånlig på både kort och lång sikt (jfr OECD, 2012; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). Enligt OECD (2012) kan då den allsidiga och input-inriktade modellen sannolikt mest förbättra barnets långsiktiga lärande, inkluderat kreativitet, självständighet, självförtroende, initiativförmåga och motivation att lära. Den akademiska modellen kan istället sannolikt mest förbättra barnets kortsiktiga läranderesultat, inkluderat läs- och skrivkunnighet, matematiska, naturvetenskapliga och specifika kunskap (ibid).

Subjektrelaterad analys

I detta avsnitt fokuseras målstyrningens *subjekt* (didaktikens vem-fråga), med koppling till ålder, målgrupp, inkludering, diversifiering och exkludering. Målkonstruktioner gällande barn, föräldrar och lärare analyseras i en sammanfattande diskussion.

Barn med eller i behov av särskilt stöd

I majoriteten av de nordiska riktlinjerna kan barn i behov tolkas som diversifierade och problemen förläggs hos barnen. Det är barn *med* behov av särskilt stöd som regleras i riktlinjerna. Det är inte främst barn som i speciella kontexter framträder som barn *i* behov av särskilt stöd som inkluderas i lagtexterna. Sverige utgör undantag som också reglerar ”barn i behov”, vilket även Finland gör i Barndagvårdslagen och Island kan tolkas tilldela miljö och barn lika stor del av problemet i läroplanen. Diversifiering av barn med behov av särskilt stöd kan tolkas som motstridigt till inklusionstanken. Frågan är om diversifieringen i riktlinjerna kan skapa och reproducera utsatta barn?

Individualiserade barn kontra normalitet

I introduktionen presenterades Thomas Popkewitz’ (2008) idéer om inkludering av alla barn och att principen om ”no child left behind” (som lämnar inget barn utanför) grundar sig i kosmopolitisk filosofi. Den kosmopolitiska tankefiguren inrymmer en rad universella värden om det emancipatoriska projektets utveckling och framgång. Popkewitz menar att dessa bygger på komplexa relationer av både inklusion och exklusion, hopp och fruktan. Det hoppfulla är inbäddat i idén om allas möjlighet att lära och i den problemlösande, motiverade, självreglerade och nätverkande individen som bidrar till användbar kunskap i den globaliserade konkurrensen. Känslan av fruktan är bunden till alla som inte passar in i normen rörande den ”livslångt lärande kosmopoliten”. Det är fruktan för att *inte* vara framgångsrik som utgör drivkraften och som leder till standarder och kontroll.

Barn som beskrivs i termer av barn med behov av särskilt stöd kan paradoxalt nog bli mer utsatta än andra barn. Trots att individualisering, mångfald och olikhet hyllas i styrdokumentet, representerar barn med behov av särskilt stöd (språkstöd) den olikhet som inte passar in i normaliteten och normen för den livslångt lärande individen. Detta är en individ som i tid behöver få stöd så att hon/han inte får problem i sitt senare lärande. Ett alternativ kunde vara att om vi ser oss som lärande individer hela livet, så kan vi också ha hela livet på oss att lära på ett individuellt, flerkulturellt och flerspråkigt sätt.

Förväntningar på vad som är normalt i olika åldrar är kulturbundet (jfr Vandenbroeck et al., 2009). Trots idéer om mångfald och strävan efter individualisering med stöd i dokumentation (exempelvis individuella planer, systematisk dokumentation av varje barn), är dokumentation i praktiken inte sällan kopplad till bedömning i förhållande till kriterier gällande normala barn (Vallberg Roth, 2012). Vi har exempelvis det norska vägledande materialet gällande språkkartläggning, som å ena sidan betonar ”det er store individuelle forskjeller i barns språkutvikling” och framhåller flerspråkiga perspektiv. Å andra sidan formuleras generella drag, eller normer för barns språkutveckling från 0-1 år, 1-3 år och 3-6 år. Här framträder ett dilemma med standardisering och homogenisering inom individualiseringen. I detta

visar sig också en risk för att komplexitet i barndomar och barns skiftande förutsättningar blir negligerade, trots motsatt ambition (jfr Vandenbroeck & Bouverne-De Bie, 2006). Målet med diversifierade barn i styrdokumentet är att bli inkluderade barn, men paradoxalt nog kan diversifieringen istället förstärkas genom att dessa barn (och föräldrar) blir mer närgånget reglerade än andra – mer styrda och dokumenterade än andra i förhållande till åldersnormer och normer för livslångt lärande (jfr Gitz-Johansen, 2004). I en så kallad demokratisk ordning kan föräldrar och barn inte säga nej tack till intensifierad dokumentation och bedömning på individnivå. Detta gäller också för systematisk dokumentation eller pedagogisk dokumentation. Riktlinjer för pedagogisk dokumentation i Sverige försöker emellertid finna en väg där dokumentationen stödjer synliggörandet av lärandeprocesser och barns annorlunda blivande- i-sig-själv, istället för bedömning i förhållande till åldersnormer.

Inkluderade, diversifierade eller exkluderade subjekt - barn

Sammantaget är i princip alla barn mellan 0/1-5/6 år inkluderade i nordiska riktlinjer. I materialet finns spår av mer lärande barn än lekande och trygga barn, mer barn som utbildas och fostras än barn som är i trygg samvaro och närhet utan prestationskrav. Lekande barn är mer invaderade av lärande än kopplade till frihet, omsorg, trygghet och vård. Barn med (i) behov av särskilt stöd och språkstöd är diversifierade. Diversifierade barnsubjekt är vidare barn med olika kön, ålder, klass, kultur, härkomst, nationalitet, livsåskådning, ras, religion, bostad och sexuell läggning. I majoriteten av riktlinjer är barn i behov av stöd för utomnordiska modersmål och barn som flerspråkig resurs exkluderade.

Inkluderade, diversifierade eller exkluderade subjekt – föräldrar

Föräldrar är inkluderade och mer omtalade än lärare i majoriteten av nordiska riktlinjer. Föräldrar och vårdnadshavare är diversifierade subjekt. Diversifierade föräldrasubjekt är också föräldrar till barn med behov av stöd och språkstöd. I en majoritet av riktlinjerna är exkluderade föräldrar, föräldrar med utomnordiska modersmål, samt föräldrar med inflytande över verksamhet i föräldrastyrelser med föräldramajoritet (Danmark är undantag). Betoningen på föräldrar i kvalitetsarbetet kan tolkas som ett kundförhållande där hög kvalitet är beroende av nöjda kunder. Det kan handla om information till föräldrar. Då kan det, utifrån Biesta, snarare tolkas röra sig om att enbart välja från ”menyn”, än att vara med och konstruera ”menyn” (jfr Biesta, 2011). Biesta menar att demokrati bara existerar när medborgarna från början är involverade i besluten om vad som ska stå på ”menyn”.

Inkluderade, diversifierade eller exkluderade subjekt – lärare

Lärare är inte lika inkluderade som föräldrar. Lärare framträder som förskollärare, lekskolelärare, barnträdgårdslärare och speciallärare (specialbarnträdgårdslärare). Vidare kan de framträda i termer av vuxna, pedagoger, professionella fostrare och personal med olika utbildning, som kan tolkas som diversifierade subjekt. I en hel del riktlinjer är lärare exkluderade, även lärare i modersmålsstöd, samtidigt som lärare och lärarprofessionalism betonas i andra riktlinjer (se Island och Sverige).

Mellan centrerade och de-centrerade subjekt

I majoriteten av nordiska styrdokument framträder relativt autonoma och centrerade subjekt. I ett svenskt dokument: *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – Pedagogisk dokumentation* (Skolverket, 2012), framträder emellertid individer som de-centrerade, samkonstituerade subjekt med öppen potential. Olika riktningar kan uttolkas mellan den svenska nationella läroplanens målstyrning och Skolverkets riktlinjer för pedagogisk dokumentation, när det gäller synen på subjektet. Regleringen av systematisk dokumentation i läroplanen sätter det mänskliga i centrum (antropocentrisk), vilket för övrigt kan tolkas gälla för all nordisk reglering genom lag och läroplan för förskola. Den posthumanistiska och rhizomatiska riktningen, som föreskrivs genom statliga riktlinjer gällande pedagogisk dokumentation (Skolverket, 2012b), föreskriver istället ett de-centrerat subjekt (anti-antropocentrisk). Den posthumanistiska de-centreringen av det mänskliga subjektet kan exempelvis leda till att materialitet som sand och lera analyseras med agens i samspel med barnen i

dokumentationen. Detta ska då ske enligt en symmetriprincip, en icke-hierarkisk princip där det mänskliga och sociala inte har högre värde än det som pågår i relationerna mellan människor och miljö. Så sandens och lerans agens underordnas inte barnens agens i samspelet. I den meningen är barnen de-centrerade subjekt (Vallberg Roth, 2013a).

Metodanvisningar

Metodanvisningar (didaktikens hur-fråga) och beskrivningar gällande arbetsformer och metoder är mindre förekommande i de bindande riktlinjerna och något mer konkretiserade i vägledande råd och anvisningar. Mest konkreta anvisningar gäller dokumentation som språkscreening (Danmark), språkkartläggning (Norge), pedagogisk dokumentation (Sverige) och individuell plan (Finland). Enligt Islands läroplan ska varje förskola utveckla en rad olika metoder för att samla in, registrera, organisera och definiera information om barns utveckling, utbildning, välbefinnande och kompetens. Vid bedömningen av barns utveckling konkretiseras bland annat att barns övergripande utveckling, självständighet, intresseområde och kommunikation ska bedömas.

Strukturellt inriktad reglering och vägledning – organisatorisk, lokal- och personalmässig reglering

Majoriteten av riktlinjer reglerar både kommunala och icke-kommunala förskolor. Styrning och ledning beskrivs och ansvar betonas. Både ute- och inomhusmiljö behandlas. Personaltäthet och barngruppens storlek behandlas inte i majoriteten av de bindande riktlinjer som ingår i urvalet. I Finlands "Förordning om barndagvård" regleras dock antalet barn per personal med yrkesmässig behörighet.

Storleken på barngrupp och personaltäthet är sannolikt bland det viktigaste för att upprätthålla hög kvalitet. Med tanke på att kvalitet impregnerar riktlinjerna är det därför intressant att språkbedömning och intensifierad dokumentation har reglerats i högre utsträckning än barngruppsstorlek och personaltäthet i majoriteten av riktlinjer som ingår i urvalet.

Utmärkande drag för respektive nordisk nations riktlinjer

Sammantaget ger de nordiska riktlinjerna starkare uttryck för kvalificering och socialisering än subjektifiering. Biesta (2011) menar att subjektifiering avser hur individen inleder en handling, en begynnelse, men också är föremål för dess konsekvenser och hur andra tar emot och bedömer våra begynnelse och handlingar. Vidare poängterar Biesta att utbildning bör medverka till subjektifieringsprocesser som gör det möjligt för den utbildade att bli mer oberoende i tanke och handling. Även om subjektifierande funktioner framträder, kan bildning i kritisk mening, som stöd för att vara kritisk och oberoende i tanke och handling, inte tolkas vara i förgrunden. Med bildning avses att människan konstruerar sig själv till något som inte är bestämt på förhand (jfr Dahlberg, 2013). Kritisk hållning kan avse "att göra bruk av sitt förstånd utan någon annans ledning" (Gundenäs, Hylmö & Lindgren, 2011, s 19), med avsikt att skapa förutsättningar för alternativa sätt att handla, tänka och tala.

Danmark

Danska bindande riktlinjer utmärker sig med betoning på föräldrar i möjliga föräldrastyrelser med föräldramajoritet. Det är vidare intressant att matematik inte explicit regleras i riktlinjernas tematiska innehållskonstruktioner. Modersmål nämns inte i de danska riktlinjerna. Exempel på subjekt som kan tolkas vara exkluderade i lag om dagtilbud är dels lärare, dels barn i behov av stöd för annat modersmål än danska.

Ett åldersuppdelat läroplansarbete (0-2 år och 3år<) regleras i dansk lag, men inte i de övriga nordiska nationella styrdokumenterna där målen inte sällan kan tolkas känneteckna en inriktning mot de äldre förskolebarnen. Samtidigt som det i den danska *Dagtilbudsloven* framträder en åldersdiversifiering, så

kan de allra yngsta också uppfattas bli betonade. Dessutom upptar reglering av mat och måltider, i jämförelse med andra nordiska lagar, en ganska omfattande del. Slutligen är dagtilbud obligatoriskt för tvåspråkiga treåringar i Danmark. Mest konkretiserat är exempelvis vägledande material gällande barnmiljö och språkscreening för treåringar. Föräldrar ska delta i språkbedömningen och den pedagogiska delen, som dagtilbudet ansvarar för, inkluderar graderad kunskapsbedömning där den språkliga delen omsätts till poäng som gör det möjligt att placera barnen i tre språkliga profiler, vilka leder till generell, fokuserad eller särskild insats.

Funktion – danska riktlinjer

Sammantaget kan den danska lagen tolkas vara mer inriktad på socialisering och kvalificering än på subjektifiering. De danska riktlinjerna kan tolkas vara inriktade på socialisering (t.ex. personlig och social utveckling), kvalificering (t.ex. lärande och teman) och i viss mån subjektifiering. Exempel på subjektifiering är engagerade vuxna som ses som födelsehjälpare för de drömmar och önskningar som barn har. När det gäller den kvalificerande funktionen är det intressant att exempelvis inte matematik och teknik lyfts fram i innehållet.

Finland

Finska riktlinjer utmärker sig genom sin inriktning på fostran. Barns rättigheter, välbefinnande, lek och utveckling betonas också. Utmärkande är dels fostrande partnerskap, dels att barn ska erbjudas fortgående trygga och varma människorelationer. Innehållskonstruktionen som inkluderar historisk(-samhällelig) inriktning är utmärkande, liksom att språk inte utgör ett speciellt spår utan genomsyrar alla inriktningarna. I finska riktlinjer för småbarnsfostran förekommer begrepp som fred och jämlikhet, dock inte demokrati.

Föräldrar ska arbeta i samråd med personalen i en fostringsgemenskap och fostrande partnerskap eftersträvas. Inom fostringsgemenskapen ska de två viktiga parternas kunskaper och erfarenheter förenas. Utmärkande för den finska läroplanen är att föräldrar med barn som har annat modersmål än finska är diversifierade och ska ta ansvar för barnets utveckling av modersmålet. Ett annat utmärkande drag är anvisningar om att satsningar på ökade kunskaper om romerna behövs för personalen. Lärare nämns enbart vid något tillfälle som specialbarntädgårdslärare i barndagvårdslagen. Barntädgårdslärare nämns vidare i den finska lagen om behörighetsvillkor. I "Förordning om barndagvård" regleras antalet barn per personal med yrkesmässig behörighet. Föräldrar/vårdnadshavare med inflytande över verksamheten i föräldrastyrelser eller råd, kan också tolkas som exkluderade i läroplanen. Detta kan exempelvis jämföras med möjligheten att inrätta styrelser med föräldramajoritet i Danmark och med Sverige där förskolechefen ansvarar för att det finns forum för samråd för att informations- och samrådsskyldigheten ska fullgöras.

Funktion – finska riktlinjer

Den finska lagen kan övergripande tolkas vara mer inriktad på socialisering än på kvalificering och subjektifiering. Finlands vägledande läroplan kan främst tolkas vara inriktad på socialisering (t.ex. fostran) och kvalificering (t.ex. olika innehållsliga inriktningar) och viss mån även subjektifiering. Exempel på subjektifierande drag är att när barnets välbefinnande stärks på ett personligt plan skapas en grund för varje enskilt barn att fungera och utvecklas enligt individuella förutsättningar.

Island

Det som främst utmärker isländsk lag är inriktningen på lek i termer av lekskola, lekskolelag, lekskolelärare och lagen markerar att den nationella läroplanen ska betona värdet av lek i all förskoleverksamhet. Det som utmärker isländsk läroplan är att den är omfattande och de inledande

kapitlen är gemensamma för alla skolformer. Utmärkande är också reglering av grundläggande värden och att lekskolepraktiken ska bygga på det kristna arvet och traditionen. Solidaritet och välbefinnande framträder också. De tematiserade innehållsliga och värdegemensamma pelarna är gemensamma för hela utbildningssystemet. Innehållsområdena för lärande i förskola är Literacitet och kommunikation, Hälsa och välbefinnande, Hållbarhet och naturvetenskap samt Kreativitet och kultur. Innehåll som matematik och teknik betonas inte, men inordnas i området Hållbarhet och naturvetenskap. Utvärdering och bedömning framhävs både i termer av intern och av extern utvärdering.

Lärare och lärarprofessionalism betonas i den isländska läroplanen. Andra utmärkande drag är att lärarlegitimation utfärdas av Ministeriet för utbildning vetenskap och kultur (mastersgrad, 300 hp, utgör lekskolelärares utbildningsnivå). Vidare berörs inte bara ålder utan också generationer och kategorier som barndom, tonår, vuxenliv och ålderdom. Subjekt som kan tolkas vara exkluderade i läroplanen är barn med annat modersmål än isländska. Andra exkluderade subjekt kan vara barn och föräldrar med annat arv än det kristna isländska arvet.

Ur materialet om ramverk gällande kvalifikationer för livslångt lärande framgår att politiken bakom Islands nya lagstiftning gällande utbildning från förskola till universitet och vuxenutbildning baseras på "the policy of lifelong learning".

Funktion – isländska riktlinjer

Sammantaget kan den isländska lagen tolkas vara mest orienterad åt socialisering och i viss mån kvalificering och subjektifiering. Den isländska läroplanen kan tolkas vara inriktad på både socialiserande (t.ex. jämlikhet, solidaritet och kristet arv), kvalificerande (t.ex. literacy och naturvetenskap) och subjektifierande funktioner. Exempel på subjektifiering är "self-image by respecting the uniqueness and views of each individual" (s 33). När det gäller den kvalificerande funktionen är det intressant att inte innehåll som matematik och teknik framhävs i lika hög grad som kreativitet, hållbarhet och välbefinnande. Det vägledande materialet kan tolkas vara inriktat på kvalificering.

Norge

Utmärkande för Norge är liksom för Island att värdegrunden i riktlinjerna framhäver kristen och humanistisk tradition. Frihet och solidaritet framträder också. Det som skiljer norsk Barnehagelov från isländsk Lekscolelag är att privata barnehager enligt den norska lagen kan välja att inte grundlägga verksamheten på kristen och humanistisk tradition. I norska riktlinjer betonas lärande och lek, men det utmärkande i den nordiska jämförelsen är att begreppet *danning* (bildning) också förekommer. När det gäller modersmål tolkar jag det som att samiska som modersmål har en särställning i riktlinjerna. Vikten av att barnen får uppleva värme och kärlek betonas i rammeplanen för barnehagen. Barn och föräldrar med annat arv än det kristna kan tolkas vara exkluderade i bindande riktlinjer. Lärare nämns inte och kan därmed också tolkas som exkluderade subjekt i rammeplanen, men förskollärare²³ nämns i barnehageloven.

Språkkartläggning och samarbete mellan barnehage och skola är i fokus i de valda vägledande riktlinjerna. I språkmaterialet konstateras att alla barn har utbyte av att vara i en flerspråkig miljö. Miljöbeskrivningarna i materialet ger riktlinjer för flerspråkigt möjliggörande och miljön ska tillrättaläggas så att flera språk blir synliga. I det arbetet kan föräldrar och anställda vara viktiga resurser. När det gäller dokumentation och bedömning av flerspråkiga barn framträder de dock

²³ I meldingen om framtidens barnehage (se not 21-22) framträder barnehagelärare.

sammantaget mer som diversifierade med problem och behov av stöd, än som potentiellt resursstarka barn. Kartlägningsredskapen som diskuteras har generellt majoritetsspråket norska som norm och mål för lärandet. Vägledningen för föräldrar med barn som bedöms ha bekymmer med språkutvecklingen är både mer omfattande och närgående (t.ex. dokumentation av om andra i familjen har eller har haft liknande utmaningar) än för andra föräldrar.

Utmärkande för dokumentet om samarbete mellan barnehager och skola är förankringen i det livslånga lärandet och tydliggörandet av ansvar för olika aktörer på olika nivåer. När det gäller mål och innehåll framförs att barnehagens läroplan har *processmål* utan kunskapskrav, medan skolans läroplan har kompetensmål. Innehållet som fokuseras utgörs främst av progressionen mellan ämnesområdena i rammeplanen för barnehagen och ämnena i skolans läroplan.

Funktion – norska riktlinjer

Den norska lagen kan övergripande tolkas vara inriktad på kvalificering och socialisering och i viss mån subjektifiering. Norska läroplanen kan tolkas vara inriktad på socialiserande (t.ex. grundläggande värden, kristen och humanistisk tradition), kvalificerande (t.ex. fagområden) och subjektifierande funktioner. Beträffande den subjektifierande funktionen är det en primär uppgift att ge omsorg och närhet och sörja för att barn utifrån ålder och individuella förutsättningar blir bemötta med lyhördhet, inlevelse och vilja till samspel. Den kvalificerande funktionen blir än mer betonad i de vägledande materialen.

Sverige

Sverige utmärker sig i Norden genom att inte ha någon särskild lag för förskola. Undervisning, lärande och kunskap betonas mer än lek, omsorg, vård och trygghet som är svagt, eller obefintligt framträdande. I FN:s barnkonvention uttrycks barns rätt till lek. Lek förekommer emellertid inte alls i den svenska Skollagen, men framträder i den bindande läroplanen. Utbildning och undervisning är också framträdande och definierade i Skollagen. Undervisning avser målstyrda processer som under ledning av förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden (jfr Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013). Undervisning framträder dock inte i läroplanen. Vård nämns inte i Skollagen och de allra yngsta barnen är inte särskilt kommenterade i texten (jfr dansk lag med plan för 0-2-åringar). Däremot betonas mer av både ansvar och inflytande i jämförelse med övriga nordiska lagar. Demokrati och inflytande är relativt betonade och frihet och solidaritet nämns också.

Sverige är ensam om en förskola som frivillig skolform och om att anställa lektorer med forskarutbildning i förskola. Reglering av förskollärlägitimation är också utmärkande. Kön, jämställdhet och modersmål samt en icke-konfessionell undervisning utmärker också den svenska Skollagen i den nordiska jämförelsen. Sveriges explicita policy med inriktning på mål att sträva mot och inte mål att uppnå för barnet är också kännetecknande. Vårdnadshavare med annat modersmål än svenska, som behöver stöd i sin kontakt med förskolan, kan tolkas som exkluderade subjekt i riktlinjerna. Exkluderade subjekt kan möjligen även tolkas vara barn relaterade till bildning och kritisk reflektion, om än reflektion framträder i styrdokumentet.

Vägledande riktlinjer betonar systematiskt kvalitetsarbete och pedagogisk dokumentation. Systematiskt kvalitetsarbete rör både struktur, process och resultat (se diskussion om kvalitet nedan). Materialet om pedagogisk dokumentation utmärker sig i den nordiska jämförelsen med grunden i en postkonstruktivistisk/posthumanistisk teori med rhizomatiska ideal, de-centrerade subjekt och material med agens. Till skillnad från andra styrdokument kan kvalitet i detta material tolkas vara mer kopplat till icke-linjära än linjära processer.

Funktion – svenska riktlinjer

I skollagen framträder både kvalificerande, socialiserande och subjektifierande funktioner, men i nordisk jämförelse kanske starkare betoning på kvalificering. När det gäller den subjektifierande funktionen ska verksamheten ta sin utgångspunkt och särskild hänsyn till barnets bästa och barnets möjlighet att fritt uttrycka sina åsikter i frågor som rör henne/honom.

I den svenska läroplanen framträder både kvalificerande (t.ex. språk, matematik, naturvetenskap och teknik), socialiserande (t.ex. normer och värden) och subjektifierande funktioner. I riktlinjer om pedagogisk dokumentation kan den subjektifierande funktionen tolkas bli förstärkt genom öppenhet för oförutsägbara inbrytningar och tillblivelser som är inriktade på det potentiellt möjliga och oväntade meningsskapandet.

Kvalitet

Kvalitet uttrycks och kan tolkas bli operationaliserat både som struktur och process i de nordiska riktlinjerna, dock med en variation och skiftande utmärkande drag (se ovan). Struktur rör faktorer som skapar ramar för de processer som barnen upplever i förskoleverksamheten. Både personaltäthet och storlek på barngrupper, organisatoriska, lokal- och miljömässiga förhållanden ingår. Andra strukturfaktorer är styrning och ledning, professionellas kompetensutveckling, samt ramar som ges genom läroplaner och riktlinjer. Kvalitet kopplat till process rör den pedagogiska verksamheten och de processer som äger rum i förskolan. Samhandling mellan barn-vuxen och barn-barn är central. Det kan gälla barns utveckling och lärande, värdegrund, personalens arbetsformer, samarbete med föräldrar, barn i behov av särskilt stöd och modersmål. Kvalitet kopplat till resultat i de nordiska riktlinjerna kan tolkas vara inriktat på både verksamhet och individ (t.ex. språkscreening och språkkartläggning där barns språkliga kompetens bedöms). Generellt kan resultat, vara något som ”kommer ut” av en insats eller verksamhet. Inom utbildningsväsendet handlar det framförallt om vad personalen har genomfört och vad det i sin tur leder till, det vill säga effekter i form av barn och elevers utveckling och lärande. Ett resultat kan alltså vara prestationer *eller* effekter, eller prestationer *och* effekter. När det gäller resultat är det intressant att det, enligt svenska råd för kvalitetsarbete, är verksamhetens resultat och inte individresultat som ska framgå av kvalitetsarbetet. Samtidigt ska graden av måluppfyllelse bedömas både utifrån vilka åtgärder förskolan vidtar och utifrån hur väl barns förmågor utvecklas. Individresultat i form av bedömning av mål att uppnå och kunskapskrav på individnivå, kan tolkas som oförenliga med mål att sträva mot för verksamheten.

Kvalitet är genomgående kopplat till lärande (livslångt lärande) och är mer linjärt och målrationalt än icke-linjärt i de nordiska riktlinjerna. Det handlar mer om ett förutbestämt och framtidsinriktat lärande (efter mål), än om ett oförutsägbart meningsskapande i nuet. Vidare leder kvalitetsinriktningen till att ansvar för utvärdering, bedömning och registrering kommer i förgrunden. Kvalitet operationaliseras genom dokumentation och registrering.

Kvalitet genom registrering och dokumentation

I vid bemärkelse kan ordet *dokumentera* betyda att insamla och sammanställa information. Dokumentation kan vara både digital och analog och inbegripa videofilm, foto, anteckningar, observationer, intervjuer, ljudupptagningar, etc. Dokument är med andra ord någon form av registrerade objekt (Vallberg Roth, 2012). Den italienska filosofen Maurizio Ferraris (2013) ger dokumentation en central position i en ontologi om den sociala verkligheten som han kallar *Dokumentalitet* (Documentality). Han menar att dokumentation är fundamental i en sfär av sociala objekt (t.ex. examinationer, bröllop, ceremonier). Till skillnad från sociala objekt, existerar naturliga och fysiska objekt (t.ex. stenar, träd,

kokosnötter) mer självständigt från varje registrering och representation. Om vi föreställer oss examina eller bröllop utan bevis eller någon registrering är det svårt att påstå att en hustru och man, eller examinerad har producerats. De sociala objekten är intimt bundna till *registrering*. Ferraris argumenterar för att sociala objekt är sociala akter som har blivit registrerade genom någon form av stöd på papper, elektroniska dokument, eller som avtryck och minnen. "... we are in a society of registration" (Ferraris, 2013, s 179). När de fysiska dokumenten lagras, bibehålls de i vårt kollektiva "minne". Detta är nödvändigt för att skapa och vidmakthålla den sociala ordning som ett komplext samhälle kräver (jfr Asp Onsjö, 2011). Dessa kollektiva minnen och spår kan ses som mentaliteter, en slags övergripande tankekomplex som formar samhällets sociala villkor (jfr Vallberg-Roth, 2013a). Så sociala objekt är resultatet av handlingar som karakteriseras av att vara *registrerade* (inristade) *handlingar* ("inscribed acts" enligt Ferraris, 2013). Sociala objekt rör minst två personer och kollektiv intentionalitet placeras i dokumenten. Dokument har i den meningen också högt institutionellt och professionellt värde. Så politik, utbildning och profession kan som sociala objekt, inte existera utan dokument. Dokumentation kan vidare ses som medaktörer i vad som kan kallas socio-materiella (eller materiellt-diskursiva) livsvillkor (jfr Lenz Taguchi, 2012; Prior, 2011). Material och ting är inte passiva instrument, utan de är aktiva medaktörer som samhandlar med oss (jfr Lenz Taguchi, 2012). Det svenska materialet om pedagogisk dokumentation har denna teoretiska bas.

Med utgångspunkt i ett dokumentalitet-perspektiv kommer själva *registreringen* i förgrunden. Systematisk registrering och dokumentation utgör då grunden för regleringen av barns, föräldrars och lärares liv. Det är registreringens betydelse för hur världen uppfattas och ordnas som då hamnar i fokus. Dokumentalitet eller dokumentarism kan ha innebörden av en *sanningens politik* (jfr Foucault, 2011; Steyerl, 2003). Dokument kan då användas av olika parter för att tillfälligt visa eller bevisa något och har ofta karaktären av att vara utlösare för åtgärder. Kvalitet kan kopplas till dokumentalitet i meningen att registrering och dokumentationen ses som basen för allt kvalitetsarbete och det registrerade kan tolkas utgöra en sanningens politik. Det icke registrerade riskerar att inte värderas i systematiskt kvalitetsarbete. Den kvalitativa vändningen innebär att registrerad verksamhet och handling kommer i förgrunden. Dokumentationsskyldigheten betonas i de nordiska riktlinjerna. Synliggörandet genom dokumentation kan också innebära osynliggörande av omsorg och arbete med mer komplexa pedagogiska och sociala situationer i vardagen (Löfdahl & Pérez Prieto, 2009). "Lärarprofessionen förändras och ett nytt sätt att vara professionell är att vara bra på att visa upp sig själv och sin verksamhet på ett sätt som är enkelt att beskriva och bedöma" (Löfdahl & Pérez Prieto, 2009, s 82). Redogörelser och dokumentation konstrueras och blir fabrikationer. De kan förstås som versioner av förskoleverkligheter som är skapade för att tillfredsställa externa bedömare. Då är positiv dokumentation och säljande berättelser svar på performativa krav, att ständigt visa upp sig (Ball, 2006; Löfdahl & Pérez Prieto, 2009). Sammantaget har professionellt ansvar rört sig från ansvar genom förtroende (responsibility) till ansvar genom redogörelse av aktiviteter (accountability) (jfr Andersen Østergaard, et al, 2008)

Kvalitet i förhållande till lärande, utveckling, fostran eller omsorg, trygghet och vård

Materialet visar spår av en likriktning med variation när det gäller kvalitet i förhållande till EduCare. Gällande variation och relativa skillnader kan danska riktlinjer tolkas vara inriktade på vård och lärande av språk, finska inriktas på fostran och vård, isländska på lek och omsorg, norska på lärande och lek och svenska på lärande och utveckling. Sammantaget visar dock materialet spår av en trend som rör sig från omsorg och trygghet till lärande, samt utvärdering kopplad till livslångt lärande (jfr Vallberg Roth, 2011b). Bente Vatne (2012) konstaterar att en kombination av omsorg, lek och lärande fortfarande utgör barnehagens särprägel i Norge. Även om det i de nordiska riktlinjerna finns spår av lek kopplat till omsorg, samvaro och lek som självändamål, tenderar lek att invaderas av mer lärande

och målstyrd aktivitet än av icke-linjär lek. I introduktionen nämndes att Biesta (2011) introducerat termen *lärifiering* som uttryck för en generell trend som manifesteras i individens ansvar för ett livslångt lärande. Med ett *livslångt lärande* och sammanhållet utbildningssystem, tycks det också bli ett vidgat spelrum för vuxen-normerat innehåll och bedömning. Äldre generationer normerar de uppväxande och yngre generationernas innehåll och mål med förtätad dokumentation och bedömning inriktad på den enskilda individen. Genom exempelvis EUs nyckelkompetenser (EU, 2007) blir mål, innehåll och utvärdering mer inriktade på efterföljande och senare skolår och yrkesliv (Åsén & Vallberg Roth, 2012), än på exempelvis lek, omsorg och välbefinnande. I nordiska riktlinjer tycks transformering av och harmoniseringen till EUs nyckelkompetenser vara påtaglig. Sammantaget tolkar jag de nordiska riktlinjerna snarare som ett uttryck för *helhetssyn på lärande – livslångt lärande*, än som *helhetssyn på barn*.

Kvalitet i förhållande till barn och barndom

Barnperspektiv och barndom framträder men nämns relativt sparsamt i de nordiska riktlinjerna. Här finns exempel som att barnmiljön ska värderas i ett barnperspektiv, att all form av utvärdering ska utgå från ett tydligt barnperspektiv. Vidare att dagtilbud i samarbete med föräldrarna ska hjälpa barn att få en bra barndom och att varje individ kan njuta av sin barndom samt att barnehagen ska möta barnen med tillit och respekt och inse värdet av barndomens egenvärde. Det är mestadels en barndom med centrerade barn men det finns också spår av barndom med de-centrerade barn (Skolverket, 2012b).

När det gäller kvalitet i förhållande till barn framträder sammantaget önskvärda barn främst som lärande och kompetenta barn (jfr Emilsson & Pramling Samuelsson, 2012; Palla, 2011) och då särskilt inom förutbestämda kompetensområden som språk (respektive nordiskt språk), social kompetens och naturkunskap och till viss del matematik och teknik (jfr Kampmann, 2004). Vidare tonar önskvärda barn fram som *individuellt-normala* barn och som både inne- och utebarn. Önskvärda barn är också barn som är positiva till dokumentation.

Trondman menar att ”Barnperspektiv avser idéer och föreställningar om barns bästa formulerade av vuxna” (Trondman, 2011, s 68), medan ”Barns perspektiv är barnets rätt till sin version av den egna upplevelsen, bedömningen och viljan” (Trondman, 2011, s 69). Trondmans studie visar barnens normativa förväntningar på en snäll fröken, eller med andra ord barns uttryck för kvalitet i förskola. När barn tillfrågas om vad som är en snäll fröken, visar det sig bland annat röra sig om interaktiv närvaro och omsorgsansvar. Barn efterfrågar *inte* dokumentation. Man kan därmed säga att de nordiska riktlinjerna ger ett svagt gensvar på barnens förväntningar när det gäller vuxnas interaktiva närvaro och omsorgsansvar. I majoriteten av de bindande riktlinjerna finns exempelvis ingen reglering av barngrupper och personaltäthet som kan tolkas svara mot barnens förväntningar. I Norges melding om framtidens barnehage föreligger dock förslag om personaltäthet och i den finska förordningen om barndagvård regleras exempelvis antalet personer med yrkesmässig behörighet och yrkesutbildning för barngrupper.

Tidigare forskning visar också att det kan förekomma motstånd och missnöje bland barn och föräldrar mot standardiserade material och språkbedömning som TRAS, vilka kan synliggöra utmaningar i förhållande till barnens rätt till egen vilja:

Det fremgår tydeligt, at barnet oplever den planlagte sproglige evaluering som en frustrerende indgriben i sin hverdag, ...

Trine: Saet dig lige herop, så vi kan lege.

Hamza: Nej

Trine: Du skal saette dig herop – ved siden af mig.

Hamza: Det vil jeg ikke.

Trine: Jo, det skal du. Kom!
Hamza: Jeg [uf]
Trine: Hvad siger du skat. Prøv at kigge på mig.
Hamza: Jeg vil høre historie.
Trine: Ja, men vi hører historie bagefter.
Hamza: Nej
Trine: Du vil slet ikke? (Holm, 2010, s. 173.)

Vår sons dagis har något som heter TRAS. Helt värdelöst och den dömer de barnen ifrån också. Det värsta är att varje dagisfröken på dagiset bedömer helt olika, så därför får man ALDRIG någon helhetsbild av hur barnet har det. Min son tvingades till logoped, trots mina protester. Ingen tog ju mig på allvar eftersom TRAS visade annat. (Familjeliv, 2009)

Önskvärda föräldrar som tonar fram i de nordiska riktlinjerna är föräldrar som är engagerade, nöjda, lämnar information och är positiva till dokumentation och ger sitt samtycke för barnets bästa. Dokumentation online (se utdrag från sajten Familjeliv ovan) kan visa hur lärares bedömning av barns språk offline, transformeras till bedömning av lärare online. Vidare utgör utsagorna tydliga exempel på dokumentation som medaktörer som sätter igång saker, väcker frågor och får ting att hända (jfr Vallberg Roth, 2013a). Denna dokumentation tas inte upp i riktlinjerna och frågan är hur möjlig dokumentation online kan beaktas i framtida riktlinjer.

Skiftande sätt att registrera, oavsett om det är skriftligt eller i form av bilder, ljud eller symboler, konstruerar och uppför olika versioner av verkligheten som uttryck för makt, styrning och stöd. Alla bedömningar utformas från bestämda positioner, intressen och perspektiv och ingår därmed i kampen om hur verkligheten konstrueras och upp förs. De nordiska riktlinjerna framställer dokumentation och bedömning främst i en positiv ton och i namn av hög kvalitet och för barnens bästa. Dokumentation är inte främst sammankopplat med omsorg, närvaro och trygghet, eller konflikter och motstånd och kan därmed bidra till ett osynliggörande av mycket av det som fyller förskolans vardag (jfr Andersen Østergaard, et al, 2008; Plum, 2010). Så sammantaget kan dokumentations- och bedömningspraktiker å ena sidan stödja och förstärka å andra sidan försvaga och begränsa barn, föräldrar och lärare (jfr Vallberg Roth, 2012).

Barndom för barn eller barndom för vuxendom – invaderas barndom av vuxendom?

Övergripande formuleras förskolan som en barndomsarena. FN:s barnkonvention är inkluderad i de nordiska riktlinjerna, vilket innebär att barn och barndom ska centreras. I den norska meldingen om framtidens barnehage (se not 21) framhålls att barnehageutvecklingen har ändrat samhället och gett oss en ny barndomsarena för de allra flesta barnen. Vid sidan av hemmet är barnehagen vår tids viktigaste barndomsarena. Detta är något som stämmer in på alla de nordiska samhällena.

I ett historiskt nedslag (med svensk bas) kan en rörelse utläsas från daginstitutionen som barnagladje och mödrahjälp (Tallberg Broman, 1991) till hög-kvalitativ förskola med barn som investering i globala kunskapsekonomier (som bygger på kunskapsdriven tillväxt). En rörelse från småbarnsskola och barnträdgård för ett växande fåtal barn, till en förskola som barndomsarena där i princip alla barn mellan 1-5 år har rätt till en plats. Fokuserat innehåll i institutionen har rört sig från kristendom i småbarnsskolan (Guds läroplan), till hem/bygds-nära hushålls- och byggfärdigheter i barnträdgården (Det goda hemmets och hembygdens läroplan), sedan socialpsykologiskt innehåll i daghemmet (Folkhemmets läroplan) och slutligen till livslångt och livsvitt lärande med förskolan som första utbildningssteg i ett globaliserat samhälle (Världsbarnets läroplan, se Vallberg Roth, 2011). Även om det finns exempel i de föreliggande nordiska riktlinjerna där barnen föreskrivs njuta av sin barndom,

kan barndomsarenan tolkas vara invaderad av skola och livslångt lärande som investering i vuxendom (jfr Haug, 2013; Pettersvold & Østrem, 2012). Det är äldre generationer som normerar de uppväxande och yngre generationernas innehåll och mål. Med livslångt lärande tenderar det att bli mindre lek både som självändamål och i relation till omsorg, trygghet och närhet (Care).

Förskola och småbarnsfostran kan allmänt ses som en investering i framtiden. Investering i ett gott utbildningssystem med god förskoleverksamhet anses ge hög avkastning både för barn och samhälle och är därmed en av de viktigaste investeringarna som kan göras för framtiden (se t.ex. meldingen om framtidens barnehage i not 22). I vissa avseenden är detta synsätt värdefullt: det riktar uppmärksamheten på tidigare marginaliserade grupper, såsom barn. Investeringstänkande hjälper också att kanalisera mer resurser till kvalitetsförbättring i utbildningsinstitutioner för barn. Men det finns också utmaningar i samband med detta. Begreppet investering är framtidsinriktat och vad som ses som viktigt är att barnen får kompetenser som kommer att vara till nytta senare i livet, under sin skolgång eller på arbetsmarknaden. Således kan barn mer tolkas bli konstruerade som "becomings", än "beings" som lever meningsfulla liv i nutid (Kjørholt & Qvortrup, 2012). För det andra kan harmonisering leda till att normala och universella lagar för praktik uppförs och mångfalden kan därmed försvagas. Budskapet som framförs är att det väsentliga för Europa är mer effektiv satsning på att varje medlemsstat måste definiera en tydlig policy för livslångt lärande. Kvalifikationsramverket för livslångt lärande (Island) kan tolkas utgöra ett styrredskap för transparens och harmonisering av utbildningspolitiken i Europa. Så samtidigt som det individuella och mångfaldiga hyllas kan dokumentation och bedömning orienteras åt normalitet – *en livslång normalitet*.

Den pågående processen av att dokumentera utveckling i ett livslångt lärande, kan tolkas genomsyra livet i ett transparent samhälle. Transparens kan betyda genomskinlig och göra synlig. Dokumentation och granskning av de pågående processerna, blir olika sätt att utöva makt. Transparens kan i sammanhanget kopplas ihop med godhetsargument, eller om man så vill med en så kallad godhetsmakt (Pettersvold & Østrem, 2012). Exempel på godhetsargument kan vara att dokumentation och bedömning av barns utveckling och kunnande behövs för att i tid fånga upp barn i behov av särskilt stöd. Bristen på transparens kan i sin tur ses som förklaring till att det uppstår problem och kriser. Att dokumentera både offline och online kan då sammantaget uppfattas svara mot ett önskvärt subjekt i ett transparent samhälle. Idag finns information om stora delar av våra liv på internet – fenomenet kan betecknas som Internetifiering (Alverén, 2012). Användardata och personlig information har stort värde på en transnationell marknad där spåren av våra liv kan säljas till högstbjudande. På en transnationell marknad är det inte nationella lagar som gäller. "Personlig information kommer att bli den nya oljan – en värdefull råvara för 2000-talet. Den kommer att växa till en helt ny typ av tillgång och beröra alla delar av samhället" (Alverén, 2012, s 15).

Föräldrar är generellt mer reglerade och nämnda i riktlinjerna än lärare och föräldrars engagemang är starkt kopplad till kvalitetsbegreppet och till nationernas framgång. Ingen förälder kan säga nej tack till systematisk dokumentation av förskolebarn. Kvalitet som odemokratisk kraft och som godhetsmakt, kan därmed också tolkas framträda (jfr Pettersvold & Østrem, 2012). Föräldrar framstår som en relativt homogen grupp, utom när det gäller föräldrar till flerspråkiga barn och barn *med* behov av särskilt stöd. Diversifierade föräldrar och barn är mer intensivt och närsynt reglerade, dokumenterade och bedömda än övriga. I Danmark förväntas exempelvis föräldrar i samarbete med pedagogerna bedöma sina barns språkfärdigheter och lämna informationen till pedagogerna och ska sedan vid behov låta sina barn ta emot språkstimulering. I Norge ska föräldrarna ge sitt medgivande till mer grundlig och systematisk kartläggning och bedömning. Vid samtal om tillrättalagd språkstimulering i Norge föreslås pedagogerna fråga föräldrarna om andra i familjen har eller haft

liknande utmaningar och om eventuella bekymmer som föräldrarna har. Broström (2006) reser etiska spörsmål i förhållande till att barn studeras så närgånget att vi invaderar deras privatliv och styr deras liv genom tolkning ur bara ett perspektiv som vi har tillgång till – ett vuxenperspektiv (jfr Pettersvold & Østrem, 2012). Föräldrar tycks också studeras och bedömas och då utifrån en institutionell diskurs.

Jan-Erik Johansson (2010) diskuterar utvecklingen av systematisk bedömning och utvärdering i ljuset av vad han beskriver som en rörelse från pedagogik till ekonomi (jfr von Greiff, Sjögren & Wieselgren, 2012; Heckman & Masterov, 2004; OECD, 2012). Han menar att vi historiskt befinner oss i en ny situation där förskolan inte längre presenteras som ett hot mot barnens utveckling. Samtidigt ställs frågan om förskolan är lönsam och om barn lär sig tillräckligt. Bidrar förskolan till att minska kriminaliteten, att integrera invandrarbarn och öka studieframgången? Johansson frågar sig vems intressen det är som egentligen styr.

Avslutande reflektion om nutida riktlinjer speglar i nordisk och ickenordisk västerländsk tradition

I detta avslutande avsnitt kommer bidraget från den komparativa analysen av nordiska riktlinjer för förskola år 2013 relateras till en studie av den nordiska modellen publicerad år 2010. John Bennett (2010) har formulerat en intressant översikt över utmärkande drag i nordiska och icke-nordiska, västerländska läroplans- och bedömningstraditioner. Översikten illustrerar en systematisk jämförelse i en rad aspekter som rör förståelser för barn och barndom, förskoleverksamheten, läroplansutveckling, fokus i verksamhetsprogrammet, pedagogiska strategier, mål för barn, ute- och inomhusområden, samt bedömning och kvalitetskontroll (se översikt 5.2 nedan).

Översikt 5.2: Två läroplans- och bedömningstraditioner från John Bennett (2010)

Features of two curricular traditions

	Preschool as preparation for school	The Nordic tradition
Understandings of the child and childhood	The child is a young person to be formed, as a literate, compliant well-behaved student... Education is conceived as an investment in the future of society. State and adult purposes are foregrounded. Pedagogy is focussed on 'useful' learning, readiness for school... A tendency to privilege indoors learning.	The child as a subject of rights: to autonomy, well-being... and the right to growth on the child's own premises. The child as agent of her own learning, a rich child with natural learning and research strategies... An outdoors child of pleasure and freedom. A time for childhood that can never be repeated.
The early childhood centre	Generally (though by no means always), the centre is seen as a service based on individual demand, a matter of 'choice' for the individual parents. It is viewed as a place for individual development, learning and instruction. Children will be expected to reach pre-defined levels of learning (goals to be achieved at each stage).	The centre is seen as a public socioeducational service, in which the community interest – as well as the interests of individual parents – must be taken into account. It is viewed as a life space, a place in which children and pedagogues learn "to be, to know, to do and to live together" (Delors Report, 1996). The elasticity of child development and learning is recognised.
Curriculum development	Frequently, a prescribed ministerial curriculum, with detailing of goals and outcomes is proposed. Assumption that the curriculum can be 'delivered' by the individual teacher in a standardised way whatever the group or setting.	A broad national guideline, with a devolution of curriculum and its implementation to municipalities and the centres. Responsibility falls on the centre staff, a collegial responsibility... A culture of research and observation on children's interests and how they learn.
Focus of programme	A focus on learning and skills, especially in areas useful for school readiness. Mainly teacher directed (Weikart et al., 2003). Teacher-child relationships may be instrumentalised through large numbers	Focus on working with the whole child and her family – broad developmental goals as well as learning are pursued. Programmes are child-centred – interactivity with educators and peers encouraged

	of children per teacher and the need to achieve detailed curriculum goals.	and the quality of life in the institution is given high importance.
Pedagogical strategies	A balanced mix of instruction, child initiated activities and thematic work is encouraged, managed by each teacher. The national curriculum must be 'delivered' correctly. Where children are concerned, an emphasis is placed on individual autonomy and self-regulation.	The national curriculum guides the choice of pedagogical themes and projects. Confidence is placed in the teachers' professionalism and in the child's own learning strategies, that is, on learning through relationships, through play and through educator scaffolding at the appropriate moment.
Targets and goals for children	Prescribed targets – often focussing on learning areas, such as emergent literacy and cognitive development – may be set at national level to be reached in all centres, sometimes translated by each year of age.	Broad orientations rather than prescribed outcomes. Goals are to be striven for, rather than achieved. A diffusion of goals may be experienced, with diminished accountability unless quality is actively pursued.
Indoor and outdoor spaces for young children	The indoors is considered to be the primary learning space, and resources are focussed here. Outdoors is generally seen as an amenity, a recreational area and perhaps as important for health and motor development.	Indoors and outdoors have equal pedagogical importance. Much thought and investment given to the organization of outdoor space and its use. Young children may spend 3 or 4 hours daily out of doors and in organised visits. The environment and its protection is generally an important theme.
Assessment	Learning outcomes and assessment often required, at least on entry into primary school. Goals for the group are clearly defined. Graded assessment of each child with respect to pre-defined competences may be an important part of the teacher's role.	Formal assessment not required. Broad developmental goals are set for each child by negotiation (educator-parent/child). Goals are informally evaluated unless screening is necessary. Multiple assessment procedures are favoured.
Quality control	Quality control based on clear objectives and frequently, on pre-defined learning outcomes. Standardised testing may be used in programme evaluation, but in most centres, child testing is not allowed. Assessment of skills mastery is generally ongoing and the responsibility of the lead teacher. An external inspectorate may also visit centres, but may be under-staffed (especially in child care) or staffed by personnel without training in ECEC pedagogy.	Quality control is more participatory, based on educator and team responsibility and, depending on country, supervised by parent boards and municipalities. Documentation used not only to mark child progress but also as collegial research on staff pedagogical approaches. A wide range of child outcomes may be sought, and assessed informally in multiple ways. External validation undertaken by municipal pedagogical advisors and/or inspectors. The focus is on centre performance rather than on child assessment.

Föreliggande komparativa analys av nordiska riktlinjer visar spår av inbrytningar av icke-nordisk, västerländsk tradition och en samexistens av både den nordiska och skolförberedande traditionen i jämförelse med Bennetts översikt ovan. Nutida och aktuella nordiska riktlinjer är således inte längre riktigt i takt och harmoni med den nordiska traditionen. Harmoniseringen kan istället tolkas ske genom transnationella och globaliserade, kunskapsekonomiska influenser. Några drag som utgör exempel på samexistens av traditionerna i de nordiska riktlinjerna är följande: närvaro av skolförberedande innehåll, inriktning på individuell utveckling, autonomi och självreglering, grundläggande literacy och kognitiv utveckling, förekomst av graderad kunskapsbedömning och kontroll baserad på förutbestämda och åldersnormerade läranderesultat (t.ex. språksscreening).

När det gäller beskrivningen av den nordiska traditionen visar den komparativa analysen av nutida riktlinjer både en likartad och en delvis annan riktning än traditionen. Exempel på delvis förändrade drag är att beskrivningen av verksamheten som *socioeducational* kan ändras till en mer

utbildningsorienterad än socialt inriktad verksamhet. Ansvar som tillskrivs personal kan också inbegripa föräldrar. Den barncentrerade verksamheten kan justeras till att också vara lärcentrerad med någon tråd av de-centrerade barn. Att förtroendet baseras i lärarnas professionalism är svårt att helt instämma i när lärare är exkluderade från en del dokument. Att målen är brett orienterade snarare än som läranderesultat kan exempelvis ifrågasättas i förhållande till språkscreening. Vidare utvärderas målen också explicit och fokus kan tolkas vara både på förskoleverksamhet och på barn som individer. Riktlinjer för både ute- och inomhusmiljö stämmer fortfarande väl med de nordiska riktlinjerna, liksom föräldrars rätt att medverka (jfr Pramling Samuelsson, Sheridan & Williams 2006). Något som inte tas upp i Bennetts (2010) översikt är att den nordiska traditionen också kan inkludera jämställdhet och könsperspektiv, något som inte är lika framträdande i alla riktlinjer, men som kan tolkas vara extra framhåvet med genusvetenskap i den isländska läroplanen (jfr Hekkilä, 2013).

Sammantaget visar den komparativa analysen spår av både likartade, mer nyanserade och samexisterande mönster, inriktningar och traditioner i förhållande till tidigare studier med nordisk approach. Beskrivningar och anvisningar gällande metoder och arbetsformer är inte påtagligt framträdande i något av de bindande och tvingande styrdokument. Så frånvaro av standardiserade metodanvisningar när det gäller det juridiska styrsystemet kan tolkas som en delad och kännetecknande tråd i de nordiska riktlinjerna. En annan sådan tråd är att det framträder mer betoning på ansvar än inflytande. Även samverkan med föräldrar är en tråd som är gemensam för alla dokument. Synen på barn i de nordiska riktlinjerna visar exempel på flerkulturell mångfald på miljonivå, men mer av en bristsyn när det gäller diversifierade, flerspråkiga barn. Den underliggande synen på utveckling framträder mer som att barn lär i relation med vuxna/lärare - eller att barn utvecklas i samhandling²⁴ med andra barn och vuxna/lärare, än att barn utvecklas av sig själva, eller i relation till material (även om det också framträder). Det långsiktiga målet kan tolkas vara mer skol- och vuxenorienterat än inriktat på frigörande och icke-linjära moment. När det gäller styrning framträder både decentraliserade, centraliserade och transnationella inslag. Vidare visar analysen spår av målstyrning, mål- och resultatstyrning (jfr Hjort, 2008) och i viss mån icke-målstyrning (icke-linjär styrning).

När det gäller bedömning framhåller Bennett (2010) bland annat att den nordiska traditionen favoriserar multipla bedömningsprocedurer. Detta stämmer väl med ett material från förskolor i Sverige som genererades 2011, där varje förskola arbetar med en mängd olika dokumentations- och bedömningsformer (Vallberg Roth, 2012). Samtidigt som varje förskola betonar *en* dokumentationsform framför andra, kan de arbeta med omkring sex till tio olika dokumentationsformer. Detta fenomen kallar jag *multidokumentation*. Multidokumentationen kan inkludera exempel på pedagogisk dokumentation, portfolio, individuella utvecklingsplaner, dagböcker, föräldraenkäter och standardiserade dokument som TRAS (Tidig Registrering Av Språkutveckling), SET (Socio-Emotionell Träning), START och StegVis (program för 1-3 år och 4-6 år gällande social och emotionell utveckling). Elektronisk dokumentation framträder också (ibid). Bedömning är invävd i de olika dokumentationsformerna.

Begreppen *summativ* och *formativ* bedömning (jfr t.ex. Bennett, 2011; Black & Wiliam, 2009; Scriven, 1969) har utvecklats i förhållande till styrsystem med mål och kunskapskrav för den enskilda eleven att uppnå och sträva mot i en klassrumskontext. Kortfattat kan bedömning i summativ mening beskrivas som bedömning *av* lärande (t.ex. efter avslutad kurs eller projekt i form av betyg eller poäng), medan bedömning i formativ mening kan beskrivas som bedömning *för* lärande (återkoppling

²⁴ Enligt Lenz Tagucchi (2012) är samhandling "ett norskt begrepp som kommer från datavärlden för att förstå hur något uppstår i gränssnittet mellan människa och maskin" (s 22).

under processen). Bedömningsbegreppen har inte främst utvecklats i förhållande till målstyrningssystem med mål att sträva mot för verksamheten, utan i relation till mål och kunskapskrav att uppnå på individnivå. Summativ och formativ bedömning är med andra ord grundade i en anglosaxisk tradition. Trots detta finns det spår av både summativa och formativa bedömningar, tillsammans med andra former av bedömningar i multidokumentationen (Vallberg Roth, 2012). Här inkluderas spår av utvecklingspsykologiska bedömningar, graderade kunskapsbedömningar utifrån normerade och förutbestämda steg/nivåer/standarder, personbedömningar, självbedömningar, narrativa bedömningar (bedömningar invävda i beskrivningar och berättelser) och verksamhetsinriktade bedömningar om hur verksamheten kan förändras för att barnet ska utmanas och växa – det vill säga bedömning av vad barn behöver för material, tid, situation, grupp m.m. (Vallberg Roth, 2013b).

En daginstitution kan, enligt Lars Holm (2010), grundläggande betraktas som en transformerande institution, i meningen att man vill något med barnen. För att beskriva och fånga den komplexa bedömnings- och dokumentationspraktiken som framträder i den presenterade multidokumentationen prövar jag begreppet *Transformativ bedömning* (Vallberg-Roth, 2012). Transformativ bedömning kan ses som omformande och samspelande bedömning i rörelse mellan olika aktörer, former, innehåll och funktioner. Vidare kan bedömningen ses som växelspelande mellan linjär (målstyrd) och icke-linjär (rhizomatisk) dokumentation och bedömning och mellan punktuell och processuell bedömning (Vallberg Roth, 2013b). I den icke-linjära bedömningen kan även det materiella spela in som bedömningsagenter i samhandlingar. Summativ och formativ bedömning opererar främst på mikronivå i en klassrumskontext. Transformativ bedömningen kan emellertid röra sig mellan olika nivåer i komplexa nätverk mellan offline och online och kan spåras som gränsobjekt (jfr Carr, 2013; Star & Griesemer, 1989) på mikro-, meso- och makronivå. På mikronivå omformas bedömningen mellan individ, grupp, material och verksamhet och på mesonivå mellan olika institutioner (som förskola, hem, skola, BVC). Spåren av bedömning på makronivå är inbegripen i en flerdimensionell styrning relaterad till stat, vetenskap/evidens, marknad och civil sfär (Vallberg Roth, 2012, 2013a).

Ovan nämnda studier visar behov av kompetensutveckling hos professionella när det gäller dokumentation och bedömning. En utmaning rör sig om att kunna översätta och transformera handling i praktiken till symbolisk redogörelse (Andersen Østergaard, et al, 2008). Den intensifierade dokumentationsskyldigheten kräver en utvidgad symbolisk kompetens som inkluderar förmågan att uttrycka, kommunicera och redogöra för handling. Bedömningar i symboliska redogörelser uttrycker professionellas kunskaper. Professionella behöver kunna motivera sina bedömningar och val av dokumentationsformer och kritiskt reflektera över bedömningarnas kunskapsbas och källor.

Avslutningsvis

Forskare efterlyser teoretiska och praktiska närmanden som förenar begreppen omsorg, fostran och utbildning i relation till den globaliserade utmaningen (Jensen, Broström & Hansen, 2010). Analysen av riktlinjerna indikerar att de nordiska nationerna i olika grad har svårt för och inte riktigt lyckas förena dessa, utan på något sätt väljer spår. Broström (2012) framhåller behovet av en kritisk barnehavepedagogik och didaktik som både är kunskaps- och bildningsorienterad, som både är en förberedelse för skolan och som bidrar till en kritisk-demokratisk bildning. Även om reflektion och kritiskt tänkande förekommer är en kritisk demokratisk bildning inte påtagligt närvarande i de nordiska styrdokumenterna och kvalitet kopplas inte i första hand till kritisk bildning. Bildning som begrepp är överhuvudtaget sällsynt i styrdokumenterna. Konkret finns exempelvis inte några spår av att barns nyfikna ifrågasättande av och kritiska reflektion över dokumentation ska stödjas, om än spår av stöd för att barnen ska förhålla sig nyfikna och kritiska till vad som förmedlas genom mediabilder (norsk läroplan). Kritisk reflektion över dokumentation både offline och online kan stödjas och vidareutvecklas hos både barn och professionella. Vidare kan en kritisk didaktik, eller analytisk didaktik,

sträva efter att se något mer och kanske något annat och därigenom komma bortom ett relativt normativt perspektiv. Genom att exempelvis byta ut normativa didaktiska frågor som ”vad ska läras?” och ”hur ska det läras?”, etc., med ”vad kan...?”, ”hur kan...?”, etc., kan den analytiska och kritiska didaktiken rikta in sig på att problematisera och öppna för alternativa sätt att tänka och handla.

I ett tidsperspektiv visar materialet en mer omfattande hänvisning till kvalitet i de senare riktlinjerna jämfört med de tidigare (räckvidd mellan 1973 och 2013). Begreppet kvalitet är både ett resultat av och del i den samtida diskursen (jfr Haug, 2013). Kvalitet operationaliseras främst som förutbestämda mål relaterade till demokrati. Det finns få spår av öppna och ej förutbestämda mål, det vill säga kvalitet och demokrati som icke-linjär process. I introduktionen presenterades Thomas Schwandt (2012) som diskuterar balansen mellan vikten av standarder, redovisningsskyldighet och kvalitet och de parallella riskerna för standardisering, överreglering och kontroll. Schwandt framhåller behovet av att diskutera den kvalitativa vändningen och möjligheten att balansera ansvar för redogörelse, ”account-ability”, med ansvar för det mänskliga, ”human responsibility” (jfr Schwandt 2012; Segerholm, 2012). I detta sammanhang kan ansvar för det mänskliga relateras till Trondmans studie (2011) om barns förväntningar på en snäll fröken som därmed kan utgöra utgångspunkten för en god förskolekultur. Interaktiv närvaro, omsorgsansvar, empati, att stödja läroprocesser, tillitsfull ordning rättvisa och vuxenansvar kan då balanseras med ansvar för redogörelse. Vidare kan värdet av barns rätt till en öppen framtid och framtida livschanser genljuda i riktlinjerna, liksom barns rätt till sin version av den egna upplevelsen, tankefriheten och viljan – med andra ord att ha det bra i varje nu.

Vidare studier

När det gäller skillnaderna mellan de nordiska riktlinjerna, de heterogena spåren, kan något skiftande traditioner och politik i de nordiska nationerna tolkas ha blivit medierade och sammanvävda i transnationella influenser på olika sätt (jfr Ball, 2008). Detta har i de nutida riktlinjerna resulterat i skiftande homogena och heterogena spår och för att få ett djupare grepp om dessa mönster behövs även en nordisk-historisk komparativ analys. I en dylik studie kunde även de tre självstyrande områdena Färöarna, Grönland och Åland inkluderas. Vidare finns behov av nordisk komparativ analys gällande dokumentation och bedömning på kommunal, lokal och institutionell nivå. I en decentralierad målstyrning är den kommunala och lokala nivåns transformering av de nationella målen högtintressant.

Referenser

- Alverén, Fredrik (2012). *Såld på nätet – Priset du betalar för gratis*. Stockholm: Ordfront.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, Marit & Berge, Anita (2009). Svenske førskolelærere om læring i planlegging og praksis relatert til den nasjonale læreplanen. *Nordisk barnehageforskning*, 2(2), 57–68.
- Andersen Østergaard, Peter, Hjort, Katrin & Skytthe Kaarsberg Schmidt, Lene (2008). *Dokumentation og evaluering mellem forvaltning og pædagogik*. København: Københavns Universitet.
- Asp Onsjö, Lisa (2010). *Dokumentation, föräldrainflytande och motstånd*. Seminarium vid konferensen ”Barndom och ungdom i förändring (BUIF) Välfärdsstat i omvandling: Reglerad barndom och oregerlig ungdom?” 2010-10-28/29, Malmö högskola.
- Atkinson, Paul & Coffey, Amanda (2011). Analysing Documentary Realities. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research 3rd Edition*. (pp. 77-92). London: SAGE Publications Ltd.
- Backström-Widjeskog, Bettina & Hansén, Sven-Erik (2002). Problems Concerning Comparative Research of Curriculum Development. In Rosenmund, Moritz, Fries, Anna-Verena & Heller, Werner (eds.) *Comparing Curriculum-making Processes* (pp 37-71). Bern: Peter Lang AG.

- Ball, Stephen J. (2006). *Education Policy and social class. The selected works of Stephen J Ball*. London: Routledge.
- Ball, Stephen J. (2008). *The Education debate*. Bristol: The Policy Press.
- Barad, Karen (2012). Posthumanistisk performativitet: mot en förståelse av vad material betyder (översättning av Martin Hultman). I Cecilia Åsberg, Martin Hultman & Frances Lee (red.), *Posthumanistiska nyckeltexter* (ss. 77-88). Lund: Studentlitteratur.
- Bennett, John (2010). Pedagogy in Early Childhood Services with Special reference to Nordic Approaches. *Psychological Science and Education*, 3, 16-21.
- Bennett, John (2013). A response from the co-author of 'strong and equal relationship'. In Peter Moss (Ed.) *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship* (pp 52-71). London and New York: Routledge.
- Bennett, Randy E (2011). Formative assessment a critical review: Assessment in Education. *Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
- Bergenfeldt, Björn (2008). *Målstyrning via policydokument: Garanti för rationalitet och effektivitet eller symbolpolitik för meningsskapande?* Lund: Lunds universitet, Statsvetenskapliga institutionen.
- Biesta, Gert (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Björk Eydal, Guðný (2012). Childcare Policies at a Crossroads: The case of Iceland. In Anne Trine Kjørholt & Jens Qvortrup (Eds.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market: Child Care Policies and Practices at a Crossroad?* (pp 38-55).UK: Palgrave Macmillan.
- Black, Peter & Wiliam, Dylan (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bobitt, J. Franklin (1918/1972). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Broady, Donald (1995). *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Krut.
- Broström, Stig (2006). Children's Perspectives on Their Childhood Experiences. In Johanna Einarsdottir & Judith, T. Wagner (Eds.), *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*, (pp. 223-256). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Broström, Stig (2012). Curriculum in preschool: Adjustment or a possible liberation? *Nordic Early Childhood Education Research*, 5(11), 1-14.
- Carr, Margaret (2013). Making a borderland of contested spaces into meeting place: The relationship from a New Zealand perspective. In Peter Moss (Ed.), *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship* (pp 92-111). London and New York: Routledge.
- Dahlberg, Gunilla (2013). A dialogue with co-author of 'the vision of a meeting place'. In Peter Moss (Ed.), *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship* (pp 72-90). London and New York: Routledge.
- Dahlberg, Gunilla & Bloch, Marianne (2006) Is the Power to See and Visualize Always the Power to Control? In Popqewitz, T., Petersson, K., Olsson, U. & Kowalczyk, J. (Eds.), *"The future Is Not What It Appears To Be" Pedagogy, Genealogy and Political Epistemology* (ss 105-123). Stockholm: HLS Förlag.
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan (2001). *Från kvalitet till meningskapande: Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Félix (2012). Introduktion: Rhizom (översättning av Martin Hultman). I Cecilia Åsberg, Martin Hultman & Frances Lee (red.), *Posthumanistiska nyckeltexter* (ss. 93-104). Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, John (1902/1980). *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

- Doverborg, Elisabet, Pramling, Niklas & Pramling Samuelsson (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Ds 2009:25. *Den nya skollagen - för kunskap, valfrihet och trygghet*
- Egidius, Henry (2002). *Termlexikon i psykologi, pedagogik och psykoterapi* (7:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Einarsdóttir, Jóhanna, & Wagner, Judith T. (Eds.) (2006). *Nordic childhoods and early education. Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Elfström, Ingela (2012). *Pedagogisk dokumentation och individuella utvecklingsplaner: Hur olika utvärderingsformer styr förskolans innehåll och möjlighetsvillkor för barns lärande*. 90%-manus för doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Emilsson, Anette & Pramling Samuelsson, Ingrid (2012). Jakten på det kompetenta barnet. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(21), 1-16.
- European Commission (2009:1). *Early Childhood Education and Care – key lessons from research for policy makers*. An independent report submitted to the European Commission by the NESSE networks of experts. 2009.
- Europeiska gemenskapen (2007) *Nyckelkompetenser för livslångt lärande: En Europeisk Referensram*. Elektroniskt tillgänglig 2011-10-26: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/l-learning/keycomp_sv.pdf
- EVA (2012). *Læreplaner i praksis: Daginstitutionernes arbejde med pædagogiske læreplaner*. Köpenhamn: Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).
- Ferraris, Maurizio (2013). *Documentality: Why it is Necessary to Leave Traces* (översättning av Richard Davies). New York, USA: Oxford University Press.
- Foucault - Powercube (2011). *Foucault: Power is everywhere*. Elektroniskt tillgänglig, 2012-04-23: <http://www.powercube.net/other-forms-of-power/foucault-power-is-everywhere/>
- Gitz-Johansen, Thomas (2004). The incompetent child: Representations of Ethnic Minority Children. In Helene Brembeck, Barbro Johansson & Jan Kampman (Eds), *Beyond the competent child: Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag
- Goodlad, John (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gulløv, Eva (2012). Kindergartens in Denmark: Reflections on continuity and change In Anne Trine Kjørholt & Jens Qvortrup (Eds.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market: Child Care Policies and Practices at a Crossroad?* (pp 90-110).UK: Palgrave Macmillan.
- Gundem, Bjørg B. (1997). Läroplansarbete som didaktisk verksamhet. I Michael Uljens (red.) (1997). *Didaktik – teori, reflektion och praktik* (ss. 246–267). Lund: Studentlitteratur.
- Gundem, Bjørg B. & Hopmann Stefan (Eds.) (1998). *Didaktik and/or Curriculum: An international Dialogue*. New York: Peter Lang.
- Gundenäs, Henrik, Hylmö, Anders & Lindgren, Johan (2011). Samhällskritikens återkomst. *Fronesis [politik, teori, kritik]*, 36-37, 8-19.
- Haug, Peder (2003). *Om kvalitet i förskolan: Forskning om och utvärdering av förskolan 1998-2001*. Stockholm: Fritzes.
- Haug, Peder (2013). From indifference to invasion: The relationship from a Norwegian perspective. In Peter Moss (Ed.), *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship* (pp 112-129). London and New York: Routledge.

- Heikkilä, Mia (2013). *Hållbart jämställdhetsarbete i förskolan och skolan i Norden – med lärande exempel*. Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Hjort, Katrin (2008). *Hvorfor taler vi om kompetenceindikatorer? I Er kompetenceindikatorer et kvalificerende styringsredskab? En analyse af et styringsredskab og dets konsekvenser for det pædagogiske arbejde*. København: BUPL.
- Holm, Lars (2010). Analytiske perspektiver på sproglig evaluering i daginstitutioner. *Nordic Early Childhood Education Research*, 3(3), 169-173.
- Holmberg, Ylva (2013). *Musikskap: Musikstunders didaktik i förskolepraktiker*. Malmö: Malmö högskola, BUS (90%-manus för doktorsavhandling)
- Honneth, Axel (2003). *Erkännande*. Göteborg: Daidalos.
- Jackson, Philip (1996). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Mac Millan.
- Jensen, Anders, Broström, Stig & Hansen, Ole Henrik (2010). *Critical perspectives on Danish early Childhood Education and Care – between the technical and the political. Early Years - An International Journal of Research and Development*, 30(3), 243-254.
- Johansson, Jan-Erik (2010). Från pedagogik till ekonomi? Några kommentarer till kunskapsproduktionen i barnehagen. *Nordic Early Childhood Education Research*, 3(3), 227-231.
- Kampmann, Jan (2004). Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands? In Helena Brembeck, Barbro Johansson & Jan Kampmann (Eds.), *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies* (pp. 127-152). Roskilde: Roskilde University Press.
- Karila, Kirsti (2012). A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy, *European Journal of Education*, 47(4), 584-595.
- Karila, Kirsti & Alasuutari, Maarit (2012). Drawing partnership on paper: How do the forms for individual educational plans frame parent-teacher relationship? *International Journal about Parents in Education*, 6, 14–26.
- Kjørholt, Anne Trine & Qvortrup, Jens (Eds.) (2012). *The Modern Child and the Flexible Labour Market: Child Care Policies and Practices at a Crossroad?* UK: Palgrave Macmillan.
- Klafki, Wolfgang (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I Michael Uljens (red.), *Didaktik* (ss. 215–228). Lund: Studentlitteratur.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerup.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lundgren, Ulf P. (1979). *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Lundgren, Ulf P. (2006). Political Governing and Curriculum Change – from Active to Reactive Curriculum reforms: The need for a reorientation of Curriculum Theory. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, E-tidskrift 2006:1, 1–12.
- Lundgren, Ulf P. (2009). *Makten över folkundervisningen: En kort sammanfattning över huvudmannskapsfrågan*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Lundquist, Lennart (1992). ”Styrning. I Jan Moen (red.), *Kommunal uppslagsbok* (s. 199). Stockholm: Bra Böcker.
- Löfdahl, A. & Pérez Prieto, H. (2010). Den synliggjorda förskolan. I Lundahl, C. & Folke-Fichtelius (red), *Bedömning av och i skolan – praktik, principer, politik* (ss 71-84). Lund: Studentlitteratur.
- Moss, Peter (Ed.) (2013). *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship*. London and New York: Routledge.

- NOU 2012:1. *Til barnas beste*. Ny lovgivning for barnehagene. Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 25. juni 2010. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 16. januar 2012.
- OECD (2012) *Starting Strong III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Palla, Linda (2011). *Med blacken på barnet: Om ulikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. (Malmö Studies in Educational Sciences, 63). Malmö: Malmö högskola.
- Pettersvold, Marie & Østrem, Solveig (2012). *Mestrer. mestrer ikke: Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
- Plum, Maja (2010). *Analyser af hvordan 'pædagogisk faglighed' producers gennem læreplanernes dokumentationsteknologi*. København: Københavns universitet, Det humanistiske fakultet.
- Popkewitz, Thomas S. (1997). The production of reason and power: Curriculum history and international traditions. *Journal of Curriculum Studies*, 29(2), 131–164.
- Popkewitz, Thomas S. (2008). *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child*. USA, NY: Routledge Taylor & Francis Group.
- Pramling Samuelsson, Ingrid, Sheridan, Sonja, & Williams, Pia (2006). Five Preschool Curricula – comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 11–30.
- Prior, Lindsay (2011). Using Documents in Social Research. In David Silverman (ed.), *Qualitative Research: Issues of Theory, Method and Practice* (3rd ed.) (pp. 93-110). LA, London: Sage.
- Rombach, Björn (1991). *Det går inte att styra med mål! En bok om varför den offentliga sektorns organisationer inte kan målstyras*. Lund: Studentlitteratur.
- Rose, Nicolas (1999). *Powers of freedom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwandt, Tomas A. (2012). Quality, Standards and Accountability: An Uneasy Alliance. *Education Inquiry* 3(2), 217–224.
- Scriven, Michael (1969). The methodology of Evaluation. In Ralph Tyler, Robert Gagne & Michael Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp 39–83). Chicago: Rand Mc Nally.
- Segerholm, Christina (2012). The Quality Turn. Political and Methodological Challenges in Contemporary Educational Evaluation and Assessment. *Education Inquiry* 3(2), 115–122.
- Sheridan, Sonja, Williams, Pia & Sandberg, Anette (2013). Systematic quality-work in preschool. *International Journal of Early Childhood*, 45(1), 123-150.
- Sheridan, Sonja, Pramling Samuelsson, Ingrid & Johansson, Eva (2009). *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie av förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Silverman, David (ed.) (2011). *Qualitative Research: Issues of Theory, Method and Practice* (3rd ed). Los Angeles: Sage.
- Star, Susan L & Griesemer, James R (1989). Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19(4), 387–420.
- Steyerl, Hito (2003). *Documentarism as Politics of truth*. Elektroniskt tillgänglig, 2013-07-08: http://www.republicart.net/disc/representations/steyerl03_en.htm
- Strandell, Harriet (2011). Policies of Early Childhood Education and Care — Partnership, and Individualisation. In Anne Trine Kjørholt & Jens Qvortrup (Eds.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market: Child Care Policies and Practices at a Crossroad?* (pp 222-241). UK: Palgrave Macmillan.

- Sundberg, Daniel (2007). *Läroplansteori efter den språkliga vändningen: Några ansatser inom den samtida svenska pedagogiska och didaktiska teoribildningen*. Paper vid konferens rörande läroplansteori 7–8 sept 2007, Örebro.
- Sörlin, Sverker (2007). *Forskningens nya horisonter: Svensk forskning i en multipolär värld*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Tallberg Broman, Ingegerd (1991). *När arbetet var lönen: En kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Trondman, Mats (2011). Snälla fröknar - om barns perspektiv och barnperspektiv. I: Ingegerd Tallberg Broman (red.) *Skola och barndom: Normering, demokratisering, individualisering* (ss. 67-80). Malmö: Gleerups förlag.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2001). Läroplaner för yngre barn: Utvecklingen från 1800-talets mitt till idag. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(4), 241-269.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2006). Early Childhood Curricula in Sweden - from the 1850s to the present. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 77-98.
- Vallberg-Roth, Ann-Christine (2009). Styrning genom bedömning av barn. *EDUCARE*, 2-3, 195-219.
- Vallberg-Roth, Ann-Christine (2010). Att stödja och styra barns lärande – tidig bedömning och dokumentation. I Skolverket *Perspektiv på barndom och barns lärande i förskola och grundskolans tidigare år: En kunskapsöversikt* (ss. 176-234). Skolverket: Fritzes.
- Vallberg-Roth, Ann-Christine (2011a). ”Gör alltid sitt bästa” ”Duktig! Kan ibland vara lite stökig” - Om bedömning och dokumentation av barn. I Ingegerd Tallberg-Broman (red.) *Skola och barndom: Normering, demokratisering, individualisering* (ss. 117-141). Malmö: Gleerups förlag
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2011b). *De yngre barnens läroplanshistoria - didaktik, dokumentation och bedömning i förskola* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2012). Different forms of assessment and documentation in Swedish preschools. *Nordic Early Childhood Education Research*, 5(23), 1-18.
- Vallberg-Roth, Ann-Christine (2013a). *Styrning genom dokumentation och bedömning – dokumentalitet*. I Jonas Qvarsebo, Thom Axelsson & Jutta Balldin (red.), *Utbildning, Samtid, Styrning*. Lund: Studentlitteratur. (kommande)
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2013b). Spår av transformativ bedömning i multidokumentation. I Antologi om utvärderings- och bedömningspraktiker (pågående)
- Vandenbroeck, Michel, & Bouverne-De Bie, Maria. (2006). Children's Agency and Educational Norms. A tensed negotiation. *Childhood*, 13(1), 127-143.
- Vandenbroeck, Michel, Roets, Griet & Snoeck, Aisja (2009). Immigrant mothers crossing borders: nomadic identities and multiple belongings in early childhood education. European. *Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 203–216.
- Vatne, Bente (2012). Innhald i barnehagen i lys av politisk fokus på barnehagefeltet. *Nordisk barnehageforskning*, 5(20), 1-13.
- Wagner, Judith T. (2006). An Outsider's Perspective: Childhoods and Early Education in the Nordic Countries. In Johanna Einarsdottir & Judith T. Wagner (Eds.), *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (pp. 289-306). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Åsberg, Cecilia, Hultman, Martin & Lee, Frances (red.) (2012). *Posthumanistiska nyckeltexter*. Lund: Studentlitteratur.
- Åsén, Gunnar & Vallberg Roth, Ann-Christine (2012). *Utvärdering i förskolan - en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Østrem, Solveig (2010). Verdbasert formål eller vilkårlige detaljmål? *Nordic Early Childhood Education Research*, 3(3), 191-203.

Bilaga

Nordiska riktlinjer gällande förskola

Danmark

Ministeriet for børn og undervisning

Bindande riktlinjer

- Dagtilbudslov:
<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=137202>
- Bekendtgørelse for dag-, fritids- og klubtilbud:
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=137865>
- Vejledning om dagtilbud, fritidshjem og klubtilbud 2009:
<http://www.ddd.dk/dls/653753685520.pdf>

Vägledande riktlinjer och stödmaterial

- Nationella läroplansanvisningar: *Leg og lær: En guide om pædagogiske læreplaner til alle dagtilbud og forældre med børn i dagtilbud*
<http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Dagtilbudsomraadet/Fakta-om-dagtilbud/~media/UVM/Filer/Udd/Dagtilbud/111102%20Leg%20og%20laer.ashx>
 - *Arbejdet med børnemiljø i dagtilbud – Om krav og muligheder* (2010):
http://dcum.dk/webfm_send/647
 - *Språkvurdering av barn – 2013*:
<http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Dagtilbudsomraadet/Fakta-om-dagtilbud/Sprogvrurdering-af-boern>

Der er en række andre vejledende og inspirerende materialer tilgængelige på ministeriets hjemmeside, f.eks. om pædagogiske læreplaner:

<http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Dagtilbudsomraadet/Fakta-om-dagtilbud/Paedagogiske-laereplaner-for-dagtilbud>

Referensperson: Professor Stig Broström, Aarhus universitet och nordiskt nätverk²⁵

²⁵ Members of the Nordic ECEC-Network (Nordic ministries); Karen Bodt, Head of ECEC unit, Denmark, Tarja Kahiluoto, Special Government Advisor, Finland, Sigríður Lára Ásbergisdóttir, Head of Division, & Björk Óttarsdóttir, Adviser, Iceland, Tove Mogstad Slinde, Adviser, Norway and Christer Tofténus Senior Adviser, Sweden.

Finland

Tidigare Social- och hälsovårdsministeriet och från januari 2013 har ansvaret för barndagvård och småbarnsfostran flyttats till Ministeriet för utbildning och kultur. Ny lagstiftning håller för närvarande på att utarbetas

Bindande

- Barndagvårdslag:
<http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1973/19730036?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=19.1.1973%2F36>
- Förordning om barndagvård:

Förordningen om
barndagvård1973023
- Lag om behörighetsvillkoren:

Lag om
behörighetsvillkoren 2

Vägledande riktlinjer och stödmaterial

- Läroplan för småbarnsfostran i Finland: Grunderna för planen för småbarnsfostran (Stakes, 2005):
<http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/2e130087-8320-4be7-b07d-218aa17e6873>
- Social- och hälsovårdsministeriets publikationer 2002:10
Statsrådets principbeslut om riksomfattande riktlinjer för förskoleverksamheten:
http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=39503&name=DLFE-9839.pdf

Reference person: Professor Maarit Alasuutari, Tampere/Jyväskylä universitet och nordiskt nätverk²⁶

The national curriculum (Grunderna för planen...) is the main document guiding the quality and content of early childhood education (for children under 6 years). Then there is the governmental resolution that was published before the curriculum in 2002 (see above).

²⁶ Se not 25

Island

Ministeriet för utbildning, vetenskap och kultur/Ministry of Education, Science and Culture

Bindande

- Lekscolelag:
http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-pdf_Annad/Preschool_Act.pdf
- Läroplan för lekskola på Island/The Icelandic national curriculum guide for preschools: 2012 [Aðalnámskrá leikskóla á ensku]:
<http://brunnur.stjr.is/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/RSSPage.xsp?documentId=CA2C880C51C8CE0D00257A230058FCA5&action=openDocument>
- Lag för lärares och ledares utbildning och anställning:
http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-pdf_Annad/Log_um_kennaramenntun_ENSKA.pdf

Vägledande riktlinjer och stödmaterial

- Referencing the Icelandic National Qualifications Framework to the European Qualifications Framework for Lifelong Learning: draft:
<http://brunnur.stjr.is/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/RSSPage.xsp?documentId=A2127FCE8ADA7E3600257B7B004AA6F5&action=openDocument>

Referenspersoner: Fil dr Fanny Jonsdottir, Malmö högskola i kontakt med Sigríður Lára Ásbergisdóttir som ansvarar för förskolefrågor och Björk Óttarsdóttir, rådgivare (Department of Education) på Island

Norge

Kunnskapsdepartementet

Bindande riktlinjer

- Barnehagelov:
http://www.regjeringen.no/nb/dok/lover_regler/lover/barnehageloven.html?id=115281
<http://www.lovdata.no/all/hl-20050617-064.html>
- Läroplan för barnehage i Norge (bindande) Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for innholdet i og oppgåvene til barnehagen*:
<http://www.lovdata.no/ltavd1/filer/sf-20110110-0051.html>
http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf?epslanguage=no

Vägledande riktlinjer och stödmaterial

- *Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat* (Utdanningsdirektoratet, 2013):
<http://www.udir.no/Barnehage/Pedagogikk/Veiledere/Sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/>
- *Fra eldst til yngst: Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole* (Kunnskapsdepartementet, 2008):
http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/fra_eldst_til_yngst_veileder_fra_kd.pdf

Til støtte for implementeringen av rammeplanen har Kunnskapsdepartementet fått utarbeidet en serie temahefter: <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Temahefter/>

Se också mer på Veiledere på Utdanningsdirektoratets sider:
<http://www.udir.no/Barnehage/Pedagogikk/Veiledere/>

Referensperson: Professor Jan-Erik Johansson, Höskolan i Oslo och nordiskt nätverk²⁷

²⁷ Se not 27

Sverige

Utbildningsdepartementet

Bindande riktlinjer

- Skollag SFS 2010:800:
<http://www.skolverket.se/lagar-och-regler/skollagen-och-andralagar>
http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800
- Läroplan för förskola i Sverige (bindande) Lpfö 98: Reviderad 2010:
http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2442

Vägledande riktlinjer och stödmaterial

- *Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet* (Skolverket, 2012):
http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2901
- *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – pedagogisk dokumentation* (Skolverket, 2012):
http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2808

På www.skolverket.se finns ett antal vägledande material sök *Allmänna råd* och bland 44 publikationer.

Referensperson: Professor Ingegerd Tallberg Broman och nordiskt nätverk²⁸

²⁸ Se not 27