

# Socialt samspel och bedömning i den inkluderande förskolan

Förskollärares syn på bedömning av socialt samspel

Ann-Christine Lewer, Linda Lovén och Rikard Nero

Specialpedagogiska institutionen

Examensarbete 15 hp

Specialpedagogik

Specialpedagogprogrammet (90 hp, AN)

Höstterminen 2018

Handledare: Eva Siljehag och Mina Sedem

English title: Social interaction and assessment in the inclusive  
preschool – Preschool teachers' views on assessment of social  
interaction



Stockholms  
universitet

# Socialt samspel och bedömning i den inkluderande förskolan

**Förskollärares syn på bedömning av socialt samspel**

**Ann-Christine Lewer, Linda Lovén och Rikard Nero**

## Sammanfattning

I denna studie har företeelsen bedömning undersökts i förhållande till barns sociala samspel i förskolan. Bedömning har, i forskning och utredningar på området, visat sig vara ett komplext område, och samtidigt framträder sociala samspejsfärdigheter som betydelsefulla för barns lärande och välmående. Detta har motiverat undersökningens syfte: Att undersöka hur pedagoger i förskolan skattar och bedömer barns lekfärdigheter och sociala samspel för att främja en inkluderande förskola, samt undersöka hur pedagoger i förskolan beskriver och förstår området bedömning i förskolans verksamhet. Studien är en fallstudie genomförd med mixad metod med kvantitativa och kvalitativa delar. I studien har 14 pedagoger fått observera barn, i och utan sociala svårigheter, och bedömt barnens uttryck i lek- och samspejsituationer utifrån observations- och skattningsmaterialet Teacher Impression Scale-Swedish version (TIS-S). I en efterföljande enkät har pedagogerna beskrivit sina upplevelser av att använda materialet. Detta har följts upp med intervjuer med sju av pedagogerna. Resultatet visade att pedagogernas förhållande till bedömning är dubbelt, då de å ena sidan inte gärna använder ordet, men å andra sidan beskriver hur bedömningar ständigt görs. Detta visar på en svårighet i att diskutera hur förskolans bedömningspraktik ska se ut. Upplevelsen av TIS-S var att skattningsmaterialet skulle kunna vara användbart för att identifiera specialpedagogiska strategier riktade mot att stärka socialt samspel mellan barn, även om viss kritik av den slutna skalan framkom.

### Nyckelord

specialpedagogik, förskola, bedömning, socialt samspel, inkludering, systematiskt kvalitetsarbete

## Abstract

In this study, the phenomenon of assessment has been investigated in relation to children's social interaction in preschool. Assessment, in research and investigations in the field, has proved to be a complex area, while at the same time social interaction skills emerges as an important area important for children's learning and prosperity. This has motivated the purpose of the research: To research how educators in preschools assess children's social skills and social interaction to promote an inclusive preschool, as well as examine how educators in preschool describe and understand the field assessment in preschool activities. The study is a case study using mixed method containing both quantitative and qualitative parts. In the study, 14 educators have observed children, with and without

social difficulties, and observed the children's expressions in play and social interaction using the Teacher Impression Scale-Swedish version (TIS-S) estimation material. In a subsequent survey, the educators have described their experiences of using the material. This has been followed up with interviews with seven of the educators. The result showed that the educators' have contradictory views towards assessment, as they on one hand dislike the usage of the word, but on the other hand, describe how they constantly use assessments in their everyday practice. This shows a difficulty in discussing how the assessment practice in preschools should look like. The experience of using the TIS-S material was that it could be useful in identifying special education strategies aimed at strengthening social interaction between children, although certain criticisms of the closed scale emerged.

### **Key words**

special education, preschool, assessment, social interaction, inclusion, systematic quality work

# Innehållsförteckning

<b>Förord</b> .....	<b>1</b>
<b>Inledning</b> .....	<b>2</b>
<b>Problemområde</b> .....	<b>2</b>
<b>Syfte</b> .....	<b>3</b>
<b>Frågeställningar</b> .....	<b>3</b>
<b>Bakgrund</b> .....	<b>4</b>
Systematiskt kvalitetsarbete och bedömning i förskolan.....	4
Bedömningsmaterial i förskolan.....	5
Specialpedagogik och det systemteoretiska perspektivet.....	6
Socialt samspel, lek och social kompetens .....	6
Inkludering.....	7
Barn i behov av särskilt stöd .....	7
Tidigare forskning.....	7
Läroplanens dualistiska uppdrag och förskolans bedömningskultur .....	8
Parallella perspektiv på bedömning .....	8
Socialt samspel och lek i förskolan.....	9
En förskola för alla barn .....	10
Att identifiera barn i behov av stöd i socialt samspel och lek.....	10
Sammanfattning av bakgrund .....	11
<b>Metod</b> .....	<b>13</b>
Kvantitativ och kvalitativ metod .....	13
Fallstudie .....	13
Studiens deltagare.....	14
Upplägg och genomförande .....	14
TIS-S Teacher Impression Scale-Swedish version .....	14
Enkät.....	16
Framtagande av profilområde .....	17
Intervju .....	18
Pilotintervju .....	18
Databearbetning och analysmetod .....	18
Validitet och reliabilitet.....	20
Trovärdighet och tillförlitlighet.....	21
Etiska överväganden inför och under arbetet.....	21
<b>Resultat</b> .....	<b>23</b>
TIS-S skattningsmaterial .....	23
Fördjupning TIS-S .....	25
Enkät.....	27

Intervjuer.....	29
Kartläggning av lek och samspel i förskolan .....	29
Bedömning – ett svårt område .....	30
Bedömningspraktiker som krockar .....	32
TIS-S i förskoleverksamheten .....	33
Kollegial bedömning.....	34
Sammanfattning av resultat.....	35
<b>Diskussion.....</b>	<b>36</b>
Metoddiskussion .....	36
Resultatdiskussion .....	37
Reflektionens betydelse för systematiskt kvalitetsarbete .....	37
Bedömning – ett otydligt begrepp.....	37
Förskolans förhållande till företeelsen bedömning .....	38
Olika bedömningskulturer som påverkar förskolans bedömningsuppdrag.....	38
Kartläggning – en del av förskolans bedömningsbegrepp .....	39
Studiens slutsatser och specialpedagogiska relevans .....	40
Förslag på framtida forskning .....	41
<b>Referenslista .....</b>	<b>42</b>
Bilaga 1 .....	45
Bilaga 2 .....	47
Bilaga 3 .....	50
Bilaga 4 .....	52
Bilaga 5 .....	56
Bilaga 6 .....	57

# Förord

Att skriva den här uppsatsen har varit en intensiv och givande process där vi lärt oss mycket längs vägen. Vi har fått möjlighet att fördjupa oss i området bedömning av socialt samspel i förskolan och haft många givande diskussioner som utvecklat våra egna perspektiv, något vi kommer ha nytta av i vår framtida profession.

Inledningsvis arbetade vi enskilt med datainsamling med hjälp av TIS-S, enkäter, enskilda intervjuer samt litteraturstudier. Vi har sedan sammanfört allt insamlat material och bearbetat data och alla övriga delar av uppsatsen tillsammans. Utifrån denna arbetsprocess har arbetet blivit vårt gemensamma verk som vi alla tre har lika stor del i.

Vi vill tacka alla pedagoger som deltagit och hjälpt oss med datainsamling och som velat dela med sig av sina tankar och erfarenheter i enkäter och intervjuer. Vi vill också rikta ett stort tack till våra handledare Eva Siljehag och Mina Sedem på Specialpedagogiska institutionen vid Stockholms universitet, som varit ett stort stöd under arbetets gång och som givit oss mycket nyttig feedback.

Ann-Christine Lewer, Linda Lovén och Rikard Nero  
Stockholm 11 december 2018

# Inledning

Idén till denna studie väcktes i samband med vår utbildning till specialpedagoger då vi under kursen “Bedömning och åtgärdsprogram” fördjupade oss inom området bedömning. Detta ledde till reflektioner kring vårt eget förhållningssätt till bedömning i förskolan, som vi märkte hade förändrats i och med våra studier till specialpedagoger. Utifrån vår tidigare profession som förskollärare i förskolan har våra egna funderingar och erfarenheter gjort att vi vill undersöka den komplexa företeelsen bedömning i förskolan och hur det relaterar till tidiga insatser och barn i behov av stöd.

I forskning framkommer att frågan om bedömning i förskolan är ett laddat område. Det finns en otydlighet kring uppdraget och hur det praktiska genomförandet av bedömning skall se ut (Johansson, 2016). Begreppet bedömning är inget entydigt begrepp, utan det kan innebära att värdera eller granska något, att uppskatta och göra en avvägning, att avge ett omdöme, utvärdera eller betygsätta någon eller något (Skolverket, 2010).

Vid Skolinspektionens granskning av förskolans arbete med särskilt stöd (2017) framkom att det är vanligt att pedagoger undviker all form av bedömning av barns utveckling och lärande och att det också förekommer att pedagoger sammanblandar bedömningar av barns utvecklingsnivå med att bedöma brister och förmågor. Pedagoger ger också uttryck för att förskolan inte ska bedöma barns utveckling och lärande.

I denna studie har vi använt oss av observations- och skattningsmaterialet Teacher Impression Scale - Swedish version (TIS-S) (Siljehag & Westling Allodi, 2016) som även ingår i en större studie initierad av forskningsnätverket Inkluderande Lärandemiljöer och Tidiga Insatser (ILTI) på Specialpedagogiska institutionen vid Stockholms universitet. TIS-S innebär observation och skattning av barns lekfärdigheter och sociala samspel i förskolan. Då lek är ett område som ligger oss varmt om hjärtat valde vi att utgå från det materialet.

## Problemområde

Samtidigt som forskning betonar det sociala samspelets betydelse för barns utveckling och välmående (Brown, Odom & Conroy 2001; Sjöman, 2018) tycks det råda brist på systematik för att upptäcka de barn i förskolan som är i behov av extra stöd i lek och socialt samspel. En stor del av de bedömningsmaterial som finns och används i förskolan fokuserar på lärmiljöer, tillgänglighet och språklig kommunikation (Vallberg Roth, 2015) men inte med tydligt fokus på lek och socialt samspel. Bedömning av barns förmågor i lek och samspel är ett område som det inte skrivits mycket om i den svenska förskolans kontext.

Som inledningen visar är bedömning ett laddat område i förskolan. Då det finns en otydlighet kring uppdraget finns därför risken att varierande attityder till bedömning bidrar till skillnader i kvalitet och bristande likvärdighet (Johansson, 2016).

Det ovanstående motiverar en undersökning av hur lek- och samspelssituationer i förskolan kan bedömas, individuellt och i grupp, samt vad pedagogers inställning till detta är.

# Syfte

Studiens syfte är att undersöka hur pedagoger i förskolan skattar och bedömer barns lekfärdigheter och sociala samspel för att främja en inkluderande förskola, samt undersöka hur pedagoger i förskolan beskriver och förstår området bedömning i förskolans verksamhet.

# Frågeställningar

Hur uppfattar förskolans pedagoger området bedömning i förskolan?

Hur bedömer förskolans pedagoger barns lek- och samspelsfärdigheter på individ- grupp- och organisationsnivå?

På vilket sätt kan observations- och skattningsmaterialet TIS-S vara användbart för att främja tidiga insatser för lek och samspel för barn i behov av särskilt stöd?



# Bakgrund

Detta avsnitt kommer att behandla litteratur, styrdokument, rapporter samt tidigare forskning relevant för studiens syfte och problemområde; att undersöka hur pedagoger i förskolan bedömer barns lekfärdigheter och sociala samspel för att främja en inkluderande förskola, samt undersöka hur pedagoger i förskolan beskriver och förstår området bedömning i förskolans verksamhet. Inledningsvis redogörs för förskolans arbete med systematiskt kvalitetsarbete där bedömning och barns sociala samspel och sociala kompetens är en viktig del. För att förtydliga komplexiteten kring området bedömning tas också det systemekologiska perspektivet upp. Sedan följer en forskningsöversikt över forskning inom ramen för problemområdet. Bakgrunden avslutas med en sammanfattande del över vad som framkommit.

## Systematiskt kvalitetsarbete och bedömning i förskolan

Sheridan och Pramling Samuelsson (2016) diskuterar begreppet systematiskt kvalitetsarbete i förskolan, som ett sätt att säkerställa en förskola av hög kvalitet. Målen i läroplanen för förskolan, Lpfö 98 (Skolverket, 2016), riktar sig till förskolans verksamhet, men det finns inte uppnåendemål för barnen vilket det finns för eleverna i grundskolan. Detta ställer krav på förskolans pedagoger att förstå och omvandla målen till det vardagliga arbetet med barnen för att sedan kunna utvärdera arbetet som görs. Sheridan och Pramling Samuelsson (2016) menar att detta resulterar i en tvetydig situation i förskolan, då det i läroplanen framgår att det är verksamheten som skall bedömas för att kunna säkerställa att förskolan uppnått målen. För att verksamheten skall kunna bedömas måste varje barns individuella lärande och utveckling dokumenteras och utvärderas. Begreppet bedömning är en central del i förskolans systematiska kvalitetsarbete. Skolverket (2010) menar att bedömning inte är ett entydigt begrepp, utan det kan innebära att värdera eller granska något, att uppskatta och göra en avvägning, att avge ett omdöme, utvärdera eller betygsätta någon eller något. Detta innebär att en vid tolkning av vad bedömning och systematiskt kvalitetsarbete kan vara möjligt.

Skolverket (2012) konstaterar i sina allmänna råd för systematiskt kvalitetsarbete att skollagen inte reglerar vad dokumentationen ska innehålla eller hur den ska struktureras. Text, bild, film, observationer, enkäter, strukturerade samtal, pedagogisk dokumentation, portfolio och loggböcker nämns som metoder för dokumentation och bedömning (Skolverket, 2012). Lokala behov motiverar variation. Måluppfyllelse kräver dokumentation och kan innehålla såväl skattningar redovisade i siffror som beskrivande texter (a.a.). I de allmänna råden framskrivs också ett värde i att verksamheter delar information med varandra: "Att spegla sin egen verksamhet mot andras kan bidra och sporra till utveckling, men lika viktigt kan det vara att sprida erfarenheter av genomförda utvecklingsinsatser" (Skolverket, 2012, s. 23). Den tanken går att relatera till teorier om olika verksamheters ömsesidiga inverkan på varandra.

Vallberg Roth (2015) tolkar förskollärares uppfattning som att de ser bedömning som ett professionellt redskap. Observationer genomförs i dagliga aktiviteter som pedagogerna väljer att iaktta och dokumentera med anteckningar eller bild- och ljudupptagning. Vid kartläggning avgränsas dokumentationen till definierade områden eller färdigheter. Bedömning handlar om att pedagoger med professionellt omdöme tolkar och värderar verksamheten samt barns lärande och kunnande i sin kontext.

I denna studie har skattningsmaterialet TIS-S använts som en del av datainsamlingen samt som ett underlag för fördjupande intervjuer om området bedömning av socialt samspel i förskolan. Vinsten med att använda sig av bedömning efter skattningsskalor, visar Vallberg Roths (2015) forskningsöversikt, är att det kan skapa en gemensam förståelse och ett gemensamt språk för

professionella och föräldrar. Men en förutsättning för att skattningsskalor ska ha en positiv effekt är att pedagogerna förstår syftet med skalorna, har kunskap om hur de ska användas och vet hur resultaten ska tolkas. En kritik av skattningsskalor är att de riskerar att fungera normaliserande och att de inte tar hänsyn till kontext. Risken är också att de används på individnivå på sätt som ”kan tolkas som mindre förenliga med nationell policy i Sverige” (Vallberg Roth, 2015, s.77). Att använda sig av skattningsskalor som ett sätt att inhämta information som ligger till grund för bedömningar är komplicerat, men kan ge mycket viktig information till berörda pedagoger.

## Bedömningsmaterial i förskolan

Det finns en mängd bedömningsmaterial tillgängliga för att bedöma olika områden inom förskoleverksamheten t.ex. tillgänglighet och pedagogisk kvalitet men även material som riktar sig mot det enskilda barnet t.ex. när det gäller språkutveckling. Vallberg Roth (2015) påvisar, i en forskningsöversikt om bedömning och dokumentation i förskolan, att dessa två områden ofta är relaterade till språk och kommunikation. Nedan redogör vi för några bedömningsmaterial. De material vi presenterar är utvalda för att representera sådant som:

- Är spritt och som har använts mycket i förskolan (Tidig Registrering Av Språk, TRAS).
- Är framtaget av svenska myndigheter (Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning).
- Tydligt förhåller sig till barn med funktionsnedsättningar och en inkluderande skolmiljö (Inclusive Classroom Profile, ICP och Själreflektionsverktyg avseende inkludering i förskolan).
- Utgör exempel på internationella material översatt till svenska förhållanden (Early Childhood Environment Rating Scale, ECERS och TIS-S).

TRAS är ett observationsmaterial som följer språkutvecklingen för förskolebarn i åldern 2–5 år. Barnets språkliga färdigheter noteras i en språkcirkel och på så sätt kan pedagogerna följa enskilda barns språkutveckling (SPSM, 2016).

Specialpedagogiska Skolmyndigheten, SPSM, har tagit fram Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning (SPSM, 2013) som syftar till att förskolor och skolor ska utveckla lärmiljön och på så sätt öka tillgängligheten i verksamheten. Materialet innefattar bl.a. ett självskattningsverktyg där pedagogerna skattar lärmiljön.

ICP (Soukakou, 2016) är ett observationsmaterial för kvalitetsbedömning i inkluderande förskoleverksamheter. ICP värderar hur miljön anpassas i inkluderande förskolor där barn med olika typer av behov deltar. Utvärderingsskalan inom ICP är i sju steg och går från ett, som står för otillräckligt, till sju, som är utmärkt.

European Agency for special needs and inclusive education (2017b) har tagit fram materialet Själreflektionsverktyg avseende inkludering i förskolan. Materialet syftar till att öka kvaliteten på förskoleverksamheten samt säkra att förskolan arbetar inkluderande med alla barn.

ECERS (Harms, Clifford & Cryer, 2010) är ett bedömningsmaterial för utveckling av förskolans kvalitet. Den svenska versionen är bearbetad för svenska förhållanden och anpassad till läroplanen för förskolan. Utifrån sju olika basområden utvärderas förskolan: Utrymme och inredning, vård och omsorg, språk och begreppsbyggnad, leka och lära, samspel, verksamhetens organisation samt föräldrar och personal.

Teacher Impression Scale - Swedish version (TIS-S) (Siljehag & Westling Allodi, 2016) är ett observationsmaterial som pedagoger kan använda för att skatta sina intryck av barns lekbeteende i lek- och samspelesituationer på förskolan. TIS-S är en översättning av TIS som är utvecklat för

interaktionsfärdighetsprogrammet Play Time/Social Time (PT/ST) (Odom & Mc Conell, 1997). Då vi använder materialet i vår undersökning beskrivs det utförligare i uppsatsens metoddel.

## **Specialpedagogik och det systemteoretiska perspektivet**

För att tydliggöra hur området bedömning samspelar med specialpedagogiska aspekter samt hur olika aktörer påverkar området följer nedan ett förtydligande avsnitt. Detta syftar till att ge en överblick över områdets komplexitet och hur olika aktörer och perspektiv inverkar på varandra.

Specialpedagogiken är till sin karaktär tvärvetenskaplig (Palla, 2015). “Specialpedagogik på en övergripande nivå handlar om samspelet mellan individ, utbildningsmiljö och samhälle” (Jakobsson & Nilsson, 2011, s. 15), och detta ger utrymme för såväl pedagogiska och sociologiska som medicinska, psykologiska och filosofiska teorier och förklaringsmodeller inom specialpedagogikens ram (Palla, 2015). Dessa olika utgångspunkter kan komma till olika starkt uttryck inom olika verksamheter och institutioner, varför förutsättningarna för den specialpedagogiska praktiken kan tydliggöras genom användningen av ett systemteoretiskt perspektiv.

Enligt den ekologiska systemteorin, etablerad av Bronfenbrenner (1979), befinner sig ett barn i flera olika mikrosystem samtidigt, där familjen och förskolan representerar olika mikrosystem. Mikrosystem är nära miljöer som har en direkt påverkan på barnet. Olika mikrosystem har påverkan på varandra och dessa ömsesidiga influenser kallas för mesosystemet. Mikro- och mesosystemen befinner sig i ett exosystem, som utgörs av sådant som lokal policy och det administrativa systemets utformning. Exosystemet befinner sig i sin tur i makrosystemet, det vill säga den samhälleliga, kulturella kontexten, där sådant som demografiska förändringar och migration kan påverka utbildningssystemets förutsättningar. Det finns också en tidsdimension, chronosystemet, som poängterar de övriga systemens föränderliga inverkan på varandra över tid, exempelvis när ett barn byter skolform (Jakobsson & Nilsson, 2011; Odom, 2016). Vallberg Roth (2015) placerar i sin forskningsöversikt över bedömning och dokumentation i förskola, in förskola, skola, barnavårdscentral (BVC) och hem på en “institutionell nivå” (a.a., s. 71), vilken kan sägas motsvara Bronfenbrenners mikronivå, där respektive institution alltså motsvarar ett mikrosystem, i vilka ett barn kan ingå i flera.

Det systemekologiska perspektivet belyser att många parallella processer sker samtidigt, på många plan, vilket påvisar komplexiteten gällande området bedömning. Vallberg Roth (2015) beskriver hur bedömning kan fungera som gränsojekt mellan olika aktörer och nivåer i ett system. Bedömningen blir då en länk mellan exempelvis olika institutioner som hem, förskola, skola och BVC.

## **Socialt samspel, lek och social kompetens**

Samspel med andra människor är en grundläggande aktivitet i människans liv och redan från födseln söker det nyfödda barnet kontakt med andra, beskriver Askland och Sataøen (2014). Att som barn få känna samhörighet och bygga nära relationer med andra barn är avgörande för framtida utveckling och välmående. Askland och Sataøen (2014) hävdar till och med att ett barn utan vänner och andra nära relationer är ett barn i riskzonen. Författarna tar upp kopplingen mellan svårigheter i socialt samspel som barn och psykisk ohälsa som vuxen. Även Sandall och Schwartz (2008) betonar social gemenskap och vikten av att barn får möjlighet att utveckla sociala relationer och sociala färdigheter då detta skapar förutsättningar för positiva resultat på lång sikt. Barn som i förskolan utvecklar ömsesidiga relationer med andra har ofta bättre framtida sociala relationer och skolresultat medan barn som upplever sig exkluderade ur sociala sammanhang tenderar att ha sämre psykisk hälsa och skolresultat (Sandall & Schwartz, 2008).

Förskolans roll som viktig arena för att barn skall få möjlighet att utveckla ömsesidiga relationer med andra förstärks ytterligare då Lillvist (2009) betonar att social kompetens utvecklas vid interaktion med andra. Detta ger erfarenheter som barnet kan generalisera till liknande situationer och på så sätt skapa strategier för samspel. För att få till ett välfungerande samspel behöver barnet kunna läsa av omgivningen och därefter anpassa sitt beteende. Lillvist (2009) betonar att barns lek karaktäriseras av snabba rollbyten och snabbt händelseförlopp, vilket innebär att de barn som är inne i leken behöver vara kompetenta nog för att föra leken och dess innehåll framåt. Askland och Sataøen (2014) tar upp att det oftast är i förskolan som små barn möter andra barn och att det därför är av yttersta vikt att det är just i förskolan som barn får erfara hur man etablerar positiva relationer med jämnåriga.

## **Inkludering**

Den internationella överenskommelsen *Salamanca deklARATIONEN* från 1994 (Svenska Uneskorådet, 2006) slår fast att alla barn oavsett förutsättningar har rätt att gå i förskola och skola tillsammans, vilket kan likställas med begreppet inkludering. För att den inkluderande verksamheten i förskolan skall ha förutsättningar att lyckas behöver man i ett tidigt skede "(...) identifiera, bedöma och stimulera de mycket små barn som har särskilda undervisningsbehov" (a.a., s. 30). Samtidigt hävdas att rutinerna för bedömning bör inkorporeras i de dagliga rutinerna så att varje enskilt barns utveckling kan följas och barnet kan stöttas vid eventuella svårigheter (Svenska Uneskorådet, 2006). European Agency for Special Needs and Inclusive Educations (2017a) rapport om inkluderande utbildning i förskolan framhåller att alla barn ska få vara fysiskt närvarande i sammanhanget där den dagliga undervisningen och det sociala samspelet sker, samt att alla barn ska ges det stöd som de behöver. I skollagen (Sverige, 2017) framgår det att "Förskolan ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap och förbereda barnen för fortsatt utbildning" (Sverige, 2017, 2 § kap 8) vilket tydliggör styrdokumentens betoning på socialt samspel som en viktig faktor i förskolan.

## **Barn i behov av särskilt stöd**

I läroplanen för förskolan, Lpfö 98, framgår det att "Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar så att de kan utvecklas så långt som möjligt" (Skolverket, 2016, s. 5). Läroplanen formulerar även att förskolans kvalitet kontinuerligt och systematiskt ska dokumenteras, följas upp, utvärderas och utvecklas. Vidare betonas att förskolläraren ansvarar för att följa varje barns individuella lärande och utveckling för att på så sätt kunna utvärdera om verksamheten tillgodoser barnets behov och om förskolan följer läroplanens mål (Skolverket, 2016). I förskolans reviderade läroplan, Lpfö 18 (Skolverket, 2018), som träder i kraft 1 juli 2019 lyfts även fortsättningsvis förskolans ansvar för att stötta och stimulera barn som av olika anledningar är i behov av det, och att det ska utformas utifrån barnets behov och förutsättningar. Även det sociala samspelet mellan barn och mellan vuxna och barn betonas. Socialt samspel och lek lyfts fram som mycket viktiga komponenter i förskolans pedagogik.

Enligt en granskning som Skolinspektionen (2017) publicerat kring förskolans arbete med särskilt stöd förekommer kvalitetsskillnader i hur pedagoger undersöker situationen för barn i behov av särskilt stöd. Skolinspektionen drar slutsatsen att det finns behov i den svenska förskolan att utveckla arbetet med analys och dokumentation av barns behov av särskilt stöd. De menar att bristfällig dokumentation innebär en risk för att barns rättigheter åsidosätts, då förskolan inte lyckas identifiera barnets behov och på så sätt inte kan erbjuda en förskola utifrån barnets förutsättningar. Skolinspektionen hävdar att bedömning av barns kunnande är en förutsättning för att utvärdera om förskolans verksamhet bidrar till barnets utveckling och lärande i förhållande till styrdokumentet, oavsett om ordet bedömning används eller inte (a.a., 2017).

## **Tidigare forskning**

I denna forskningsöversikt redogörs för tidigare forskning rörande studiens problemområde; bedömning i förskolan och socialt samspel. Vi har under sök- och urvalsprocessen av artiklar och avhandlingar fokuserat på de som har gemensamma beröringspunkter med vårt problemområde, och

via deras respektive referenser funnit annan, för vår studie, relevant forskning. Översikten fördjupar hur bedömning av lek- och samspelssituationer kan användas för att upptäcka och stötta de barn som är i behov av stöd i sitt sociala samspel i den inkluderande förskolan där det sociala spelet har en stor påverkan på individens lärande och välmående. Utifrån detta redovisas både internationell och nationell forskning.

## **Läroplanens dualistiska uppdrag och förskolans bedömningskultur**

Vallberg Roth (2012) refererar till "dualistiska rationaliteter i förskollärares uppdrag" (a.a., s. 2) när hon beskriver hur förskollärare för att kunna arbeta systematiskt med kvalitetsarbete behöver bedöma och utvärdera barns lärande och utveckling. Hon argumenterar för att dessa två uppdrag i sig inte behöver vara motsägelsefulla men att det är otydligt vad som förväntas av förskollärare i relation till det beskrivna uppdraget. Författaren redogör för att intresset kring förskoleverksamhet av hög kvalitet har ökat över tid och hur detta resulterat i ett ökat utvärderings- och dokumentationskrav i det svenska utbildningssystemet.

Att dokumentation, analys och utvärdering är centrala delar i systematiskt kvalitetsarbete betonar både Lpfö 98 samt Lpfö 18 (Skolverket, 2016; Skolverket 2018). Insulander och Svärdemo-Åbergs (2014) studie bygger på videoobservationer av förskollärares planering, arbete och uppföljning av tre aktiviteter vid två svenska förskolor. De anser det angeläget att undersöka hur förskollärare tolkar och genomför sitt uppdrag mot bakgrund av att förskollärare befinner sig i en komplex verklighet där "(...) utbildningspolitiska krav och institutionella inramningar ska balanseras med yrkesetiska och mer personligt grundade förhållningssätt till läraruppdraget (...)" (a.a., s. 3). Författarna anser, liksom Vallberg Roth (2012), att detta beror på det dualistiska uppdrag som återfinns i förskolans läroplan, som säger att förskollärare ska ansvara för att varje barns utveckling och lärande kontinuerligt och systematiskt dokumenteras, följs upp och analyseras, samt att förskollärare ska ansvara för att verksamheten i sin helhet dokumenteras, följs upp och utvärderas. Även Johansson (2016) tar i sin avhandling om förskolans bedömningspraktik upp begreppet bedömning och definierar det som "de beskrivningar lärare gör av barnen vilka definierar och/eller värderar barnens förmågor, kunskaper och handlande i relation till uttalade eller outtalade förväntningar och normer" (s. 32). Hon använder begreppet bedömning för att förtydliga att kravet på kontinuerlig och systematisk dokumentation tillsammans med analys av barnets utveckling och lärande innebär just en bedömning av varje individuellt barn (Johansson, 2016).

Johanssons (2016) definition av bedömning, där fokus bl.a. ligger på barnets förmågor, överensstämmer med vad Insulander och Svärdemo-Åberg (2014) konstaterade i sin studie. Insulander och Svärdemo-Åberg upptäckte att förskollärare i förskolan ofta hade ett individualiserat förhållningssätt till barn. Detta resultat överensstämmer också med vad Nordin Hultman (2004) hävdar, att förskolan riktar uppmärksamhet mot barnen som individer. Nordin Hultman framhåller att det ofta är brister hos individen som hamnar i fokus för att förstå aktuella händelser, utan att de relateras till ett sammanhang, och hävdar att pedagogerna behöver flytta blicken till de lärmiljöer som de skapar i förskolan. Om förskolan anlitar hjälp av experter utifrån ligger ofta ett bristperspektiv till grund för bedömningen som gjorts av barnet (Johansson, 2016). Genom bedömningskulturen på förskolan kan vissa sätt att vara på förstärkas för barnen beroende på vad bedömningarna fokuserar på (Johansson, 2016). Brown m.fl. (2001) påpekar vikten av att bygga sina beslut och utvärderingar på direkta observationer. De menar att vilka insatser som krävs, och utfallet av dem, måste kunna beläggas.

## **Parallella perspektiv på bedömning**

Flera forskare har visat hur bedömningar behöver göras för att kvalitetssäkra verksamheten, tydliggöra vilken kunskapssyn som råder samt för att garantera att demokratiuppdraget och alla barns rätt till delaktighet förverkligas (Coelho & Pinto, 2018; Vallberg Roth, 2012). Detta pedagogiska perspektiv på bedömning går att se vid sidan av ett ekonomiskt perspektiv, där bedömning främst blir ett sätt att skapa mätbara resultat som är kopplat till konkurrens och ekonomiskt stöd, till exempel skolpeng om

resultaten är goda och ger stort barnunderlag, eller extra pengar för särskilt stöd om barn kan kategoriseras som i behov av detta. Detta är något som Graham och Harwood (2011) beskriver i sin studie där de redogör för vad som händer i skolan när skolresultat kopplas till ekonomisk vinst snarare än pedagogisk och personlig utveckling. Författarna hävdar att detta ökar stigmatisering av elever som inte klarar de uppsatta målen och motverkar inkludering. Även Johansson (2016) diskuterar det ekonomiska perspektivet och lyfter att förskolan blivit en arena utsatt för konkurrens där barn och vårdnadshavare blivit kunder. Som ett resultat av detta har fokus hamnat på att verksamheter skall utvärderas för att kunna jämföras och konkurrera med varandra.

Även andra bedömningskulturer än de perspektiv beskrivna ovan är relevanta att ta i beaktande när förskolans bedömningsbegrepp diskuteras. De pedagogiska och ekonomiska perspektiven är endast en del av de bedömningskulturer som påverkar förskolan. Pedagoger möter återkommande andra verksamheters sätt att bedöma barn, vilket de måste förhålla sig till, oavsett om det görs aktivt eller passivt. Lundqvist, Allodi Westling och Siljehags (2015) studie behandlar övergångar från förskola till förskoleklass och grundskolans första år. Författarna beskriver hur skillnader i de förväntningar förskola och skola har på barnen kan påverka hur verksamheterna ser på barnens behov av stöd. De beskriver också hur lokala skolkulturer kan skilja sig åt och påverka hur pedagoger bedömer barn. Författarna diskuterar hur pedagoger som är ovana vid inkluderande verksamheter kan ha lättare att kategorisera barn i att vara i behov av stöd än pedagoger som är vana att arbeta inkluderande. Även Graham och Harwood (2011) diskuterar i sin studie, hur skolkulturen är viktig för att få en inkluderande skola och hur olika skolkulturer är olika bra på att skapa en inkluderande verksamhet.

De olika bedömningskulturerna kan innebära att förskolans pedagogiska perspektiv på bedömning behöver förhålla sig till bl.a. BVC:s medicinska- och barn- och ungdomspsykiatri (BUP) psykologiska perspektiv. Ainscow, Dyson, Goldrik och West (2012) beskriver en longitudinell studie som undersökt hur skolor i samverkan med andra skolor och olika samhällsaktörer kan främja en inkluderande utbildning. Detta relaterar till Bronfenbrenners ekologiska systemteori som betonar samspel och växelverkan mellan olika aktörer och instanser kring ett barn (Bronfenbrenner, 1979; Jakobsson & Nilsson, 2011). I en bedömningskontext kan ett sådant systemperspektiv vara användbart för att förstå vad som händer när förskolans bedömningskultur möter andra bedömningskulturer, såsom medicinska och psykologiska. De olika mikrosystemens inverkan på varandra kan vara relevant för respektive verksamhets syn på bedömning.

## **Socialt samspel och lek i förskolan**

Barns sociala samspel spelar en avgörande roll för den känslomässiga, kognitiva och akademiska utvecklingen. Detta betonar Sjöman (2018) i sin enkätstudie av 92 svenska förskolor, där förskollärarna skattat 829 barn rörande beteendesvårigheter, lekengagemang och i vilken utsträckning barnen fick särskilt stöd. Även Brown m.fl. (2001) betonar det sociala samspels avgörande roll för barns utveckling och hävdar att positiva kamratrelationer bör vara en fundamental del i all pedagogisk verksamhet. Att stärka barns sociala kompetens blir därför en viktig uppgift för förskolan. Ett sätt att arbeta med samspel och social kompetens är att ta hjälp av olika typer av lekinterventioner.

Szumski, Smogorzewska och Karwowski (2015) lyfte i sin studie om lekinterventionsprogrammet PT/ST fram att socialt samspel hos ett barn är en indikator på hur utsikterna ser ut för barnets lärande under grundskolan. I deras studie framkom att svårigheter med socialt samspel är den vanligaste orsaken till beteendeproblem. I en uppföljande studie (Smogorzewska & Szumski, 2018) undersöktes två olika lekinterventioner, PT/ST och I Can Problem Solve (ICPS). I studien betonade forskarna vikten av att pedagoger i förskolan arbetar med alla barns sociala samspel, både hos de barn som inte har funktionsnedsättningar och hos barn som har olika former av funktionsnedsättningar. Smogorzewska och Szumski (2018) menar att många barn under sin uppväxt har svårigheter med socialt samspel med andra, men att det är just barn med funktionsnedsättningar som oftare har dessa svårigheter. Liksom Smogorzewska och Szumski (2018) lyfter Graham och Harwood (2011), i sin australiensiska intervjustudie från två skolors arbete med inkludering, fram att träning i sociala färdigheter är en framgångsfaktor för framtiden. Detta är viktigt då det påverkar både akademiskt

lärande och psykiskt välmående. Även Brown m.fl. (2001) betonar, med tanke på den viktiga funktion socialt samspel och social kompetens har för barns utveckling och framtida välmående, att olika typer av interventioner som stöttar och utvecklar förskolebarns samspelsfärdigheter är viktiga i förskola och skola. Detta är särskilt viktigt när det gäller barn som annars riskerar få svårigheter i samspelet med andra barn hävdar, Brown m.fl. (2001).

## **En förskola för alla barn**

Förskolans styrdokument (Skolverket, 2016; Svenska Uneskorådet, 2006) förordar att förskolan ska inkludera samtliga barn, det vill säga att verksamheten ska anpassas till alla barn snarare än att barnen ska behöva anpassa sig till verksamheten. Flera studier pekar på att det finns en stor grupp barn i förskoleåldern att identifiera, nämligen de som har behov av att utveckla sina sociala färdigheter utan att ha någon klinisk diagnos (Coelho & Pinto, 2018; Lillvist & Granlund, 2010; Szumski m.fl., 2015).

Coelho och Pinto (2018) har i en portugisisk studie, bland 247 förskolebarn, beskrivit hur bedömningar av lek och socialt samspel genomförts. De studerade barnen identifierades i tre grupper: Typiska barn, barn som uppfyller kriterier för att vara i behov av särskilt stöd, samt en grupp där emellan (at-risk children). Därefter har observationer genomförts där syftet var att synliggöra två olika dimensioner av deltagande: Den tid som barnen tillbringar i aktiviteter av varierande social komplexitet, samt nivån av engagemang i aktiviteterna. Studien betonade alla barns rätt till delaktighet samt hur bedömningar av barns funktionella utveckling i relation till sociala aktiviteter kan synliggöra olika behov. Detta menar Coelho och Pinto (2018) kan bidra till inkludering i förskolan. Studiens resultat visade att barnen i behov av särskilt stöd spenderade mindre tid i socialt komplexa aktiviteter och överlag visade en lägre grad av engagemang. Gällande engagemang låg den mellanliggande gruppen (at-risk children) närmare de barn som var i behov av stöd än de typiska barnen i mer socialt komplexa situationer, men de tillbringade samtidigt betydligt mer tid i den typen av aktiviteter än barnen i behov av särskilt stöd. Detta kan liknas vid den grupp förskolebarn som Szumski m.fl. (2015) identifierat vara i behov av att utveckla sina sociala färdigheter utan att ha någon klinisk diagnos. Szumski m.fl. (2015) undersökte i sin polska studie hur interventionsprogrammet PT/ST påverkat en grupp förskolebarns sociala färdigheter. I studien identifierades en stor grupp barn i förskoleåldern som hade svårigheter med socialt samspel utan att ha någon form av klinisk diagnos, forskarna menar att detta är en viktig grupp att nå. Även Lillvist och Granlunds svenska studie (2010) har identifierat denna grupp av barn. Då författarna undersökte andelen förskolebarn, som pedagogerna ansåg vara i behov av särskilt stöd för att klara förskolevardagen, framkom det att 20,1 % av barnen på de 571 undersökta förskoleavdelningarna ansågs vara i behov av extra stöd. 4,1 % av dessa barn hade en identifierad funktionsnedsättning medan de övriga 16 % benämns som gråzonsbarn.

Sjöman (2018) lyfter att det sociala samspelet ställer stora krav på barnet då det är komplexa processer att initiera, upprätthålla och avsluta samspel på ett socialt acceptabelt sätt. Därför är det viktigt att pedagoger som arbetar i förskolan har kunskap om hur de kan upptäcka och möta barn som av olika anledningar har svårigheter i samspel samt att de också behöver kunskap om det enskilda barnets intressen, förmågor och områden där barnet kan behöva stöttning.

## **Att identifiera barn i behov av stöd i socialt samspel och lek**

Johansson (2016) såg i sin etnografiska studie i två svenska förskolor att bedömningar av barns sociala förmåga ofta grundar sig i hur barnen uppför sig i relation till dagliga aktiviteter och rutiner på förskolan. Johansson såg att förskollärarnas observationer ofta skedde i farten som en del i förskolevardagen och att deras bedömningar om barnens färdigheter och förmågor "finns i huvudet" hos förskollärarna och grundar sig på outtalade syften. Johansson menar att "då bedömningskriterierna är outtalade, (...) är det förskollärarnas underförstådda antaganden om barnens utveckling som ligger till grund för bedömningar om barnens lek och sociala förmågor" (2016, s. 277). De bedömningar som görs, oavsett om de är medvetna eller omedvetna, behöver konkretiseras och reflekteras över. Detta kan sedan leda vidare till olika typer av stödinsatser som ett sätt att ge ökade förutsättningar för barns lek och sociala samspel.

Flertalet studier redogör för hur pedagoger med stöd av interventioner kan träna barns utveckling av socialt samspel. Exempel på studier är Coelho och Pinto (2018), Szumski m.fl. (2015) och Smogorzewska och Szumski (2018). Dessa studier visar exempel på olika former av interventioner som innefattar moment av bedömning av det sociala samspelet med syfte att klargöra vilka behov som finns hos enskilda barn och i grupper.

I Coelho och Pintos (2018) studie, där forskarna undersökte sambandet mellan funktionell utveckling och social delaktighet, ingick två olika bedömningsmoment. En skattning kallad Matrix of Assessment of Activities and Participation (MAAP) identifierade barnens behov och identifierade barnen i tre grupper - typiska barn, - barn som uppfyller kriterier för att vara i behov av särskilt stöd, samt en grupp - där emellan (at-risk children). Sedan har observationer genomförts efter en modell kallad Child Observation in Preschool (COP). Genom bedömningsmaterialen kunde forskarna identifiera barnens enskilda behov samt strukturerat observera barnens lekmönster.

Liksom i Coelho och Pintos (2018) studie använde Szumski m.fl. (2015) i sin polska studie ett observationsmaterial som grund för att undersöka effekten av lekinterventionen PT/ST. I studien användes skattningsmaterialet TIS för att observera barns lek- och samspelsfärdigheter. TIS användes vid flera tillfällen under studiens gång för att kunna utvärdera effekten av interventionen. Studien visade att PT/ST var en framgångsrik metod för att främja barns sociala färdigheter. En uppföljning till studien från 2015 genomfördes av Smogorzewska och Szumski (2018), där de två lekinterventionerna PT/ST samt ICPS undersöktes. Även i den studien användes TIS som ett sätt att identifiera barnens samspelsförutsättningar i början av studien samt som ett sätt att följa upp vad interventionerna hade för effekt. TIS är ursprungligen utformat som en del av PT/ST men går även att användas självständigt som ett observationsmaterial (Smogorzewska & Szumski, 2018).

## **Sammanfattning av bakgrund**

Dokumentation, analys och uppföljning är centrala delar i det systematiska kvalitetsarbetet som ska säkerställa en förskola av hög kvalitet. Dessa delar ingår i läroplanen för förskolan och innefattar att pedagogerna har kunskap om varje enskilt barns utveckling för att kunna följa upp om verksamheten lever upp till de uppsatta målen. Detta skapar ett tudelat uppdrag för pedagogerna vilket leder till osäkerhet kring varför och hur bedömning av enskilda barn skall ske. I tidigare forskning framkommer det att området bedömning i förskolan är ett laddat område med otydliga ramar för genomförande (Johansson, 2016). I förskolans styrdokument fastslås att barn som är i behov av stöd skall få det utifrån sina behov och förutsättningar. Trots detta visar Skolinspektionens granskning från 2017 att så inte är fallet. En stor del av förskolorna i Sverige brister i sin dokumentation, analys och uppföljning av barn i behov av särskilt stöd.

Specialpedagogiken är till sin karaktär tvärvetenskaplig och innehåller teorier och förklaringsmodeller från flera olika vetenskaper, främst pedagogik, psykologi, sociologi och medicin. Detta kan relateras till den systemekologiska teorin som menar att ett barn befinner sig i olika mikrosystem samtidigt och att dessa mikrosystem påverkar och samverkar med varandra. I en bedömningskontext skulle detta kunna innefatta hemmet, förskolan, skolan, socialtjänst, BVC och BUP.

Litteratur och tidigare forskning visar att hög kompetens i sociala färdigheter är en framgångsfaktor, på kort och lång sikt, för individen, både vad det gäller akademiskt lärande och psykiskt välmående. Socialt samspel innefattar komplicerade processer som ställer stora krav på barns sociala kompetens. Flera forskare identifierar samma grupp barn i förskolan, nämligen de barn som är i behov av stöd i sitt sociala samspel utan att ha någon diagnos. Det framkommer också att interventionsprogram som fokuserar på lek och samspel är framgångsrika och stöttar de barn som behöver utveckla sina samspelsfärdigheter.



Då det framkommer att social kompetens och sociala relationer är en så viktig faktor för ett barns utveckling blir det intressant att undersöka hur pedagogers syn på bedömning inom detta område ser ut. Positiva sociala relationer lyfts av flera forskare fram som en framgångsfaktor för barns framtida utveckling och psykiska hälsa både på kort och lång sikt (Brown m.fl. 2001; Sandall & Schwartz, 2008; Smogorzewska & Szumski, 2018). Här blir det intressant att ta reda på hur de två områdena socialt samspel och bedömning samspelar med varandra och hur ett skattningsmaterial som TIS-S kan användas i förskolans praktik.

Mot denna bakgrund har vi valt att rikta in vår undersökning på området *bedömning av lekfärdigheter och socialt samspel i förskolan*.

# Metod

Metodavsnittet kommer att beskriva metodval, studiens deltagare, studiens genomförande, datainsamling och databearbetning. Avslutningsvis kommer en diskussion att föras kring studiens trovärdighet och tillförlitlighet, validitet och reliabilitet samt forskningsetiska aspekter.

## Kvantitativ och kvalitativ metod

Att använda sig av kvantitativ metod innebär att förklara, ofta med hjälp av siffror och statistik. Med en kvalitativ metod blir syftet att förstå något genom språkliga utsagor, såsom skriven text, samtal, intervjuer, etc. Fejes och Thornberg (2009) betonar värdet av att kombinera kvantitativ och kvalitativ metod och att motsättningen metoderna emellan inte bör överdrivas. Mot bakgrund av detta resonemang har vi velat använda oss av en kombination av det kvantitativa och det kvalitativa då det kvantitativa skattningsmaterialet samt enkäten ger en bred bild av vårt fokusområde medan de kvalitativa intervjuerna ger en fördjupad förståelse för vårt ämne.

Den insamlade datan kommer från 55 skattningar med hjälp av observationsmaterialet TIS-S, 14 enkäter samt sju halvstrukturerade intervjuer, vilket innebär att vi kombinerat kvantitativ och kvalitativ metod. Vi har använt oss av ett större antal informanter i den kvantitativa delen (skattningar och enkäter) för att sedan gå på djupet med ett färre antal informanter i den kvalitativa delen (intervjuerna). Analysen kommer främst att vara kvalitativ, då vi är ute efter att beskriva attityder och förståelser av en viss företeelse (bedömning i relation till specialpedagogik). Undersökningen kan alltså sägas ha en kvalitativ ansats med kvantitativa inslag. Då den kvalitativa ansatsen överväger har vi valt att benämna studiens deltagare som *informanter*, till skillnad från den kvantitativa benämningen respondenter.

Att använda sig av mixad metod handlar enligt Tashakkori och Teddlie (2010) om att varken låsa sig vid en kvantitativ positivism eller vid en kvalitativ hermeneutik, utan att använda sig utav de bästa tillgängliga tekniker som finns tillhands för att besvara en viss forskningsfråga. Detta innebär att balansera och kompromissa olika metoder, kvalitativa som kvantitativa, med varandra. Kvalitativa och kvantitativa metoder används helt enkelt som kompletterande delar i en studie, istället för att ses som varandra uteslutande. Kvale och Brinkmann (2014) betonar även de att det går att pragmatiskt använda sig av olika metoder för att besvara olika forskningsfrågor inom en och samma studie. I vårt fall valde vi att undersöka både praktiskt genomförda bedömningar av förskollärare och generella attityder hos förskollärare kring bedömning inom ramen för denna undersökning. Detta motiverar vårt val av mixad metod inom fallstudiens ram.

## Fallstudie

Merriam (1994) beskriver den kvalitativa fallstudien som en metod som är lämpad för att studera olika aspekter av utbildning. Samtidigt betonas att målet med en fallstudie är att ge en så heltäckande bild som möjligt av en viss företeelse och att olika typer av empiri, såväl kvalitativa som kvantitativa, därför kan kombineras. Detta är i själva verket en av fallstudiens styrkor - att den kan innehålla många olika typer av empiriskt material, insamlat med olika metoder (Merriam, 1994). Denna studie undersöker företeelsen bedömning i förskolan.

En fallstudie innebär, enligt Merriam (1994), att ett avgränsat definierat system väljs ut för att studera en företeelse och att detta avgränsade system utgör ett exempel på någonting mer omfattande. I vårt fall har vi gjort avgränsningen i två led, kopplat till de olika metoder vi använt:

1. I första ledet utgörs avgränsningen av 15 förskollärare och en barnskötare som dels fått använda skattningsmaterialet TIS-S för att synliggöra *olika barns förmågor i lek- och samspelssituationer* och dels fått fylla i en enkät om *hur de upplevde skattningsmaterialet*.
2. I andra ledet utgörs avgränsningen av sju förskollärare som vi intervjuat för att få en djupare förståelse av deras attityder kring företeelsen *bedömning* i förskolan och användandet av TIS-S.

Både Merriam (1994) och Lind (2014) betonar att någonting som karakteriserar fallstudien är att den strävar efter att förstå den beskrivna företeelsen i sin kontext. Lind (2014) skriver om "en bredare organisatorisk och samhällelig kontext" (Lind, 2014, s. 121) och Merriam (1994) skriver att fallstudien lämpar sig när variablerna kring företeelsen inte går att skilja från kontexten. I vår uppsats har vi använt oss av både kvalitativa och kvantitativa data, vilket vi beskriver som mixad metod nedan. De kvantitativa skattningarna från TIS-S samt svaren på enkäterna har gett oss ett underlag till att fördjupa frågorna om hur pedagogerna skattat och upplevt att bedöma sina upprepade barnobservationer. De kvalitativa intervjuerna syftade till att hjälpa oss att förstå kontexten i vilken skattningarna och enkäterna är gjorda.

## Studiens deltagare

Förfrågan om deltagande i studien har gjorts genom ett icke-sannolikhetsurval (Fejes & Thornberg, 2015) av deltagare då det har byggts på personliga och yrkesmässiga kontakter. Totalt gjorde vi 24 utskick med förfrågan att delta i vår undersökning (bilaga 1 och 2), varav 19 utskick gjordes direkt till förskollärare och fem utskick gjordes till förskolechefer som sedan vidarebefordrade förfrågan till sina anställda förskollärare.

Om urval i kvalitativa fallstudier skriver Merriam (1994) att det görs för att vara exempel på en viss företeelse av intresse snarare än för att vara representativt för en större population. Det är utifrån ett sådant urval våra informanter har valts ut - det är tillfrågade förskollärare som velat göra skattningar, fylla i enkäter och ställa upp på intervjuer. I undersökningens två första delar, skattningar och enkät, har även en erfaren barnskötare deltagit. Urvalet är alltså inte baserat på några statistiska principer och antalet informanter är inte heller särskilt stort. Däremot tror vi att informanternas uttalanden och resonemang kan utgöra exempel på praktikers förståelse och hantering av en företeelse som i forskningen framstår som komplex.

Med den urvalsmetod vi har använt oss av kan vi inte avgöra hur stort det externa bortfallet blev, då vi inte vet hur många förskollärare som tillfrågats av varje förskolechef. Det vi kan konstatera är att 24 förfrågningar genererade 18 informanter.

## Upplägg och genomförande

Detta stycke beskriver metod för insamling av empiri. TIS-S, enkät och intervju har använts för datainsamling och ges en utförligare beskrivning.

### TIS-S Teacher Impression Scale-Swedish version

TIS-S (Siljehag & Westling Allodi, 2016) (bilaga 3) är ett observations- och skattningsmaterial för svensk förskola där pedagoger skattar sina intryck av barns lekbeteende i lek- och samspelssituationer. Vi har låtit verksamma pedagoger i förskolan prova TIS-S. Materialet består av en femgradig skala av Likert-typ med 16 påståenden gällande barns lek och samspel. Ejlertsson (2014) beskriver Likertskala som en attitydskala som ofta används i undersökningar. Studiens deltagare har ombetts välja den grad på skalan som motsvarar barnets lekbeteende, där 1 motsvarar aldrig förekommande lekbeteende och 5 motsvarar ofta förekommande lekbeteende. Se nedan för exempel hämtat från TIS-S:

**Tabell 1.** Exempel på två av TIS-S materialets skattningspunkter.

1 2 3 4 5	Barnet ger respons till andra barn, på ett spontant sätt.
1 2 3 4 5	Barnet är uthållig i sina försök att leka med andra.

Observationerna har fokuserats på olika lek- och samspelssituationer mellan barn, 3–5 år, i förskolan. Varje informant har valt ut och observerat två barn, ett barn i behov av stöd eller där det finns funderingar gällande deltagande i lek och samspel (fokusbarn) och ett barn som bedöms ha god förmåga att delta i lek och socialt samspel (stödbarn).

De förskollärare och den barnskötare som provat TIS-S har gjort detta under en treveckorsperiod under våren, samt i ett fall under sensommaren, 2018 som innefattat två veckolånga observationsperioder med en observationsfri vecka mellan. Varje observationsperiod om två till fyra observationstillfällen á fem minuter per barn har sammanfattats i ett TIS-S-dokument per barn.

**Tabell 2.** Insamlad TIS-S data.

informant	v. 1 fokusbarn	v. 1 stödbarn	v. 2 uppehåll	v. 3 fokusbarn	v. 3 stödbarn
1	x	x		x	x
2	x	x		x	x
3	x	x		-	-
4	x	x		x	x
5	x	x		x	x
6	x	x		-	-
7	x	x		x	x
8	x	x		x	x
9	-	-		-	-
10	-	-		-	-
11	x	x		x	x
12	x	x		x	x
13	x	x		x	-
14	x	x		x	x
15	x	x		x	x

16	x	x		x	x
17	-	-		x	x
18	-	-		x	x
Totalt	14	14		14	13

Not. x står för deltagande, medan - står för bortfall.

Förklaring av tabell 2 som visar insamlad data från TIS-S.

Kolumn 1: De 18 deltagarna har numrerats.

Kolumn 2: 14 ifyllda och inlämnade TIS-S skattningar för observation av fokusbarn under första veckan.

Kolumn 3: 14 ifyllda och inlämnade TIS-S skattningar för observation av stödbarn under första veckan.

Kolumn 4: Förtydligar att inga TIS-S skattningar gjordes under vecka 2.

Kolumn 5: 14 ifyllda och inlämnade TIS-S skattningar av fokusbarn för den tredje veckan.

Kolumn 6: 13 ifyllda och inlämnade TIS-S skattningar av stödbarn för den tredje veckan.

Då sista observationen genomförts har pedagogen avslutat med att fylla i en enkät gällande sin upplevelse av att använda TIS-S, samt bakgrundsfrågor om förskolans organisation. Förskollärarna fick även frågan om de kunde tänka sig att delta i en fördjupande intervju.

## Enkät

Enkäten (bilaga 4) fylldes i av deltagarna då de observerat klart och fyllt i TIS-S skattningarna för båda veckorna. Den första delen i enkäten innehöll frågor gällande pedagogens erfarenhet och upplevelse av att använda TIS-S: Användbarhet, överensstämmelse med tidigare uppfattning av barnets samspelsfärdigheter, samt öppna frågor för utvärdering av och synpunkter på TIS-S. Frågorna i del två gällde allmänna uppgifter om förskolan: Personalens utbildning, barngruppens storlek och sammansättning, samt hur organisationen såg ut gällande möjlighet till indelning i smågrupper, reflektionstid och handledning. Del tre ställde frågor gällande urval av de två barn som observerats, fokus- och stödbarnet.

Tabellen nedan visar på studiens 18 informanter, n=18, samt vilket material som insamlats när och av vem.

**Tabell 3.** Insamling av data

informant	data-insamling	info-brev, studie	enkät	tidsperiod TIS-S + enkät	kommentar	info-brev, intervju	intervju	tidsperiod intervju
1	Linda	x	x	maj-juni -18	komplett	-	-	-
2	Linda	x	x	maj -18	komplett	-	-	-
3	Linda	x	x	maj -18	bortfall TIS-S v. 3 pga missförstånd	-	-	-
4	Linda	x	x	maj-juni -18	komplett, pilotintervju	x	Linda	sept -18
5	Linda	x	x	maj-juni -18	komplett	-	-	-

6	Linda	x	-	maj -18	bortfall TIS-S v.3+enkät pga tidsbrist	-	-	-
7	Linda	x	x	maj -18	komplett	x	Rikard	sept -18
8	Linda	x	x	maj -18	komplett	x	Rikard	sept -18
9	Linda	x	-	-	totalt bortfall	-	-	-
10	Linda	x	-	-	totalt bortfall	-	-	-
11	A-C	x	x	maj-18	komplett	x	A-C	sept-18
12	A-C	x	x	maj-18	komplett	x	A-C	sept-18
13	A-C	x	x	aug-18	bortfall v. 3 pga barnfrånvaro	-	-	-
14	Rikard	x	x	maj-juni-18	komplett	x	Linda	sept -18
15	Rikard	x	x	maj-juni-18	komplett	x	Linda	sept -18
16	Rikard	x	-	maj-juni-18	bortfall enkät uteblivet svar	-	-	-
17	Rikard	x	x	maj-juni-18	bortfall TIS-S v.1 pga missförstånd	-	-	-
18	Rikard	x	x	maj-juni-18	bortfall TIS-S v.1 pga missförstånd	-	-	-

Not. Tabellen visar vem som gjort vad när där x står för deltagande, medan - står för bortfall.

Förklaring av tabell 3:

Kolumn 1: De 18 informanterna har nummerats.

Kolumn 2: Namnet visar vem som kontaktat deltagaren. A-C står för Ann-Christine.

Kolumn 3: 18 utskickade informationsbrev om deltagande i studien.

Kolumn 4: 14 inlämnade och ifyllda enkäter.

Kolumn 5: Tidpunkt för utskick och insamlande av TIS-S och enkät.

Kolumn 6: Kommentarer gällande insamlat TIS-S+enkätmaterial, samt förklaring till eventuellt bortfall under datainsamlingen, vilket deltagarna angett bero på tidsbrist, missförstånd, sjukdom eller annan frånvaro. Komplett innebär att samtligt efterfrågat material har ifyllts korrekt och lämnats in.

Kolumn 7: Utskick av informationsbrev gällande intervju.

Kolumn 8: Synliggör vilka 7 informanter som intervjuats och av vem.

Kolumn 9: Tidpunkt för intervju.

## Framtagande av profilområde

Vi vill undersöka närmare hur pedagoger tänker utifrån vad de får syn på med hjälp av skattningsverktyget TIS-S. Det är intressant att undersöka hur pedagoger tänker kring utformandet av insatser utifrån vad de upptäcker i sina observationer gjorda med skattningsmaterialet. Framtagandet av intervjuguiden (bilaga 5) har föregåtts av en fördjupande operationaliseringsprocess (Ejlertsson, 2014), då vår förståelse för problemområdet tydliggjordes. Då vår erfarenhet är att systematiska kartläggningar i förskolan sällan fokuserar på socialt samspel blir det intressant att relatera innehållet i TIS-S till just området bedömning, som i sig beskrivs som ett laddat område i forskning och litteratur.

## Intervju

Under september 2018 skickades informationsbrev (bilaga 6) ut inför de kommande intervjuerna. I slutet på september genomfördes intervjuer med sju pedagoger i förskolan som i enkäten kryssat i att de önskat delta. De sju informanterna är deltagare 4, 7, 8, 11, 12, 14 och 15 (tabell 3). Intervjuerna varade mellan 45–60 minuter och genomfördes på informantens arbetsplats (förskola) utom i ett fall då intervjun genomfördes på ett bibliotek. Vi har genomfört halvstrukturerade intervjuer med öppna frågor utifrån en gemensam intervjuguide. Frågorna var strukturerade i tre teman; *frågor om erfarenheterna av att använda TIS-S, frågor om hur förskolan arbetar med att dokumentera och kartlägga barnens sociala samspel* samt *frågor kring informantens attityd till bedömning i förskolan*. Kvale och Brinkmann (2014) definierar att målet med denna typ av forskningsintervju är att erhålla beskrivningar av intervjupersonens livsvärld i syfte att tolka innebörden av beskrivna fenomen. Cohen, Manion och Morrison (2011) påpekar att ett intervjuunderlag som innehåller öppna frågor kan leda till att det uppstår kategorier under intervjuens gång - vilket i studien innebar att intervjuerna gavs möjlighet att utvecklas utifrån informantens svar.

## Pilotintervju

För att prova intervjuguiden genomförde vi en pilotintervju med en av de förskollärare (informant 4) som provat på TIS-S och fyllt i enkäten under våren, men som då var osäker angående att bli intervjuad. Efter genomförande av pilotintervjun fick vi en uppfattning om tidsåtgång och en smärre justering gjordes. Justeringen bestod i att frågan där vi ber informanterna beskriva på vilka grunder fokus- respektive stödbarnet valts ut delades upp i två frågor för att få ett så tydligt och uttömmande svar som möjligt. Data från denna intervju har använts i studien.

## Databearbetning och analysmetod

Analysen har främst präglats av en kvalitativ, hermeneutisk metod för att tolka och förstå informantens attityder, vilket överensstämmer bättre med hermeneutikens "betoning på det särpräglade och egenartade" (Andersson, 2014, s. 30) än på positivismens strävan efter generaliseringsbarhet.

### *Kvantitativt – skattningar och enkätens två sista delar.*

Det kvantitativa material som insamlats med TIS-S skattningar sammanställdes i ett datorprogram för statistisk analys, Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), av forskargruppen på Specialpedagogiska institutionen vid Stockholms universitet. Detta på initiativ av forskargruppen på grund av materialets omfattning.

De sammanställda tabellerna av skattningarna har bearbetats systematiskt, de har lästs horisontellt (fråga för fråga) och vertikalt (informant för informant) för att finna skillnader och likheter. Under denna bearbetningsprocess framträdde både mönster och avvikelser vilket skapade underlag till framtagande av intervjufrågor. Vi ville undersöka vad pedagoger fått för tankar om hur de kan gå vidare med de resultat som visade sig i skattningarna.

### *Kvalitativt – enkätens första del och intervjuer*

De halvstrukturerade intervjuerna syftade till att hjälpa oss att förstå kontexten i vilken skattningarna och enkäterna är gjorda. Intervjuerna syftade även till att förstå hur de sju pedagogerna relaterar till företeelsen bedömning av barn i förskolan och då framför allt med fokus på lek- och socialt samspel i den inkluderande förskolan. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) finns det inte något absolut, objektivt sätt att omvandla en muntlig inspelning till en skriven text. Vi valde dock att transkribera texterna så ordagrant som möjligt i nära anslutning till intervjutillfället för att få fram meningen i det informanten sade.

För att analysera den kvalitativa delen av studien använde vi oss av *kvalitativ innehållsanalys* (Cohen m.fl., 2011) som analysmetod. Med kvalitativ innehållsanalys kan samband mellan olika parametrar

upptäckas så att tolkningar och förståelser kan göras (a.a., 2011). Med en induktiv ansats har vi låtit den transkriberade texten tala till oss för att på så vis tematisera och kategorisera innehållet från de öppna frågorna i enkäterna och intervjuerna i relation till studiens problemområde. För att utveckla och klargöra vad som kom till uttryck i intervjuerna startade vi enskilt med att läsa och manuellt göra anteckningar i de sju transkriberade intervjuerna och på så sätt bekanta oss med samtliga delar för att få en överblick. Därefter lyfte och sammanförde vi de olika manifesta, explicita meningsstrukturer som framträtt och en gemensam tolkning av funna teman kopplat till profilområdet gjordes. De språkanalytiska aspekterna av intervjuerna har vi inte fäst någon större vikt vid, utan fokus har legat på att förstå meningen av det som sades under intervjuerna.

För att tolka och förstå meningen i det som sägs i de olika intervjuerna har vi i den gemensamma analys- och tolkningsprocessen använt oss av egen förförståelse och erfarenhet av förskolans värld vid analysen av de transkriberade intervjuerna. Det har hela tiden även funnits en nyfikenhet på det latent, implicita innehållet i de enskilda intervjuerna där den subjektiva förståelsen kring delar, helhet och kontext analyserats. Den insamlade datan har hela tiden funnits nära och återbesökts under analys- och tolkningsprocessen. De teman som framkom från intervjuerna handlade om: Dokumentation av lek och samspel, företeelsen bedömning, olika aktörers bedömningskulturer, skattningsmaterialets potential samt arbetslagets betydelse. Se tydliggörande exempel i tabell 4 nedan. Vi valde att rubricera temana:

- Kartläggning av lek och samspel i förskolan.
- Bedömning - ett svårt område.
- Bedömningspraktiker som krockar.
- TIS-S i förskoleverksamheten.
- Kollegial bedömning.

**Tabell 4.** Exempel på hur citat från intervjuerna har tolkats och tematiserats.

Citat från informant	Tolkning	Tematisering	Temarubrik
”Ja, jag tycker det är lite tidigt. Alltså bedömer det gör man ju alltid, och jämför barnen men man måste bedöma barnen utifrån deras egen nivå på något vis. Man kan ju inte jämföra en femåring, alltså man kan inte jämföra två femåringar med varandra. Det finns säkert jättestora variationer. Så just bedömning...det är ju lite fult, lite tidigt liksom. Jag tycker det är svårt, just det här bedömningsbegreppet. Man gör ju det men det är ju inte så att man sätter ett betyg på barnen liksom..”	Uttryck av ambivalens inför bedömningsuppdraget.	Företeelsen bedömning	Bedömning- ett svårt område
”Jag gör det inte nu i alla fall på det viset utan... jag använder ju mer att man, jag... kartlägger. Jag, kartläggning av... Ja, jag kartlägger. Det är ju en slags det med egentligen. Det är ordval ibland också. Många gånger, tänker jag. Inom	Uttryck för att vissa ord verkar ringa in förskolans bedömningspraktik.	Företeelsen bedömning	Bedömning- ett svårt område



många områden. Beroende på vad man använder för ord så... hur, hårdare eller mjukare.”			
”alltså, jag använder mig av kartläggningar så också ibland, bara för att... egentligen inget barn man oroar sig för utan bara... inför utvecklingssamtal till exempel, tycker jag att det är jättebra om man vill ha mer koll på vad jag vill nu berätta om hur det här barnet fungerar ... och då kan man ju få syn på nåt som man inte upptäckt förut. Nu är jag ju i en liten barngrupp, men förut hade jag 25, 27 barn och då är det lätt för barnen å bli osynliga liksom. Då är det dom som visar sina svårigheter mest som blir, som man tar tag i först. Dom andra hamnar i nån slags gråzon.”	Uttryck för användande av bedömning i förskolepraktiken	Företeelsen bedömning	Bedömning- ett svårt område

Användandet av mixad metod har inneburit både breddning och fördjupning av vår förståelse då den kvalitativa metoden och den kvantitativa metoden gett oss kompletterande information för att kunna tolka och besvara studiens frågeställningar. Inte minst har användningen av TIS-S gett oss en möjlighet att tala om konkreta bedömningssituationer med informanterna, vilket hjälpt oss att inte fastna i generella resonemang. Det är också genom TIS-S som kopplingen mellan bedömning och socialt samspel har gjorts; tänkbart vore att informanterna skulle fått svårt att tydligt svara på frågor om bedömning av socialt samspel utan ett sådant konkret görande att utgå ifrån.

## Validitet och reliabilitet

I en kvantitativ studie mäts kvaliteten på studien i form av validitet och reliabilitet (Ejlertsson, 2014). Validitet handlar om huruvida de frågor som ställts mäter det som man avser mäta och undersöka. Reliabilitet handlar om tillförlitligheten i frågorna som ställs eller själva metoden som används. Hög reliabilitet innebär att de frågor som ställs skulle besvaras likadant oavsett när och vem som ställer frågorna (Ejlertsson, 2014).

I TIS-S finns påståenden i skattningarna som innefattar ett visst mått av tolkningsutrymme för den som genomför skattningen t.ex. ”Barnet ler adekvat”. Detta kan påverka validiteten då det kan tolkas olika beroende på vem som genomför skattningen. Reliabiliteten i skattningsmaterialet är hög då materialet är förklarat med tydliga instruktioner och ej är beroende av att någon ställer frågorna.

Enkäten som används har tagits fram gemensamt i vår examensgrupp, som förutom oss bestått av två uppsatsskrivande par, och har sammanställts av forskningsgruppen och innefattar både kvantitativa och kvalitativa delar. Då enkäten i vissa fall besvarats på papperskopior finns en risk att de som svarat lägger till egna kommentarer vilket kan göra enkäten svårtolkad. Detta påverkar eventuellt reliabiliteten på enkäten då frågorna kan besvaras på olika sätt av olika deltagare, beroende på hur enkäten distribueras (digitalt/papperskopia).

Genom valet av mixad metod har studiens trovärdighet och kvalitet kunnat säkras då vi genom datainsamling från skattning, enkät samt intervju kunnat anpassa metodvalet utifrån den typ av data vi har eftersökt. Genom operationalisering av syfte och frågeställningar i relation till den kvantitativa datan har en gemensam intervjuguide framtagits för att få fatt i verksamma förskollärares attityd. Eriksson och Hultman (2014) beskriver hur fallstudier kan kräva flera datakällor för att analysen ska bli så heltäckande som möjligt. I vår studie strävar vi efter en sådan triangulering med hjälp av våra olika data (skattningar, enkäter och intervjuer). Merriam (1994) skriver om hur en triangulering med kvalitativa och kvantitativa metoder kan förbättra en fallstudies validitet och reliabilitet. Den triangulering med olika metoder vi strävat efter stämmer överens med definitionen av mixad metod som den beskrivs av Tashakkori och Teddlie (2010).

## Trovärdighet och tillförlitlighet

Trovärdigheten i en kvalitativ studie handlar om ifall studien påvisar rimliga och logiska metodval. När det kommer till trovärdighet ur ett kvalitativt perspektiv väljer vi att luta oss mot Kvale och Brinkmanns (2014) definition av ordet. De hänvisar till trovärdighet som en kvalitetssäkring som pågår under hela forskningsprocessen och är inte endast kopplat till den färdiga slutprodukten. Trovärdighet innebär att de olika stegen i forskningsprocessen är rimliga och att man under hela arbetet kontrollerar, ifrågasätter och tolkar de olika resultaten i relation till teoretiska perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2014). Vi har i vår studie strävat efter noggrannhet och systematik samt att vara transparenta när det kommer till metodval, datainsamlingsprocess och analysprocess. Detta för att läsaren skall få en tydlig bild av hur studien genomförts och de resultat som framkommit.

Tillförlitlighet i relation till det transkriberade intervjumaterialet är en komplicerad process, enligt Kvale och Brinkmann (2014), som menar att det inte finns något absolut, objektivt sätt att omvandla en muntlig inspelning till en skriven text. De hävdar att det är mer relevant att ställa sig frågan hur den utskrivna texten ska se ut för att bäst kunna användas i den aktuella forskningen.

Vid en kvalitativ studie där intervjuer ingår handlar tillförlitlighet bland annat om intervjupersonen och huruvida hen omedvetet påverkar informantens svar med t.ex. ledande frågor (Kvale & Brinkmann, 2014). Då studiens intervjuer behandlar ett ämne som kan innebära att informanten under intervjun får tillfälle till självreflektion finns ett visst mått av osäkerhet inbäddat i själva formatet. Det finns en möjlighet att intervjun sätter igång reflekterande processer hos informanten som gör att hen kan ändra sitt svar ifall man skulle ställa samma fråga vid flera tillfällen. Detta är något vi som intervjuare upplever att vi inte kan råda över, men något vi varit medvetna om. Vid de intervjutillfällen då vi intervjuat två personer på samma arbetsplats har vi därför valt att lägga intervjuerna direkt efter varandra för att undvika att informanterna diskuterar frågorna med varandra och på så sätt påverkar svaren.

## Etiska överväganden inför och under arbetet

Vetenskapsrådets (2018) rekommendationer för forskningsetiska principer gällande information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande har följts och syftar till att ge normer för förhållandet mellan forskare och deltagare. TIS-S samt enkäten har inför användandet i studien godkänts av Regionala etikprövningsnämnden i Stockholm våren 2018. De berörda pedagogerna och förskolecheferna har tillfrågats om deltagande och informerats om syftet med undersökningen, samt att det är kopplat till pågående forskning vid specialpedagogiska institutionen och ingår i projektet *Lek och samspel för alla barn i inkluderande förskolemiljöer*. Skriftlig information har lämnats om att all information som framkommer i arbetet kommer att arkiveras så att den inte kan kopplas varken till plats eller person, samt att deltagandet är frivilligt och när som helst kan avbrytas.

Både inför och under intervjusamtalen har hänsyn tagits till det som Kvale och Brinkmann (2014) benämner som *deltagarnas personliga konsekvenser* som exempelvis kan röra oro och stress.

Informationsbrev gällande intervjun (bilaga 6) utgick till informanterna, där intervjuområde, tidsåtgång och information om konfidentialitet angavs, samt att intervjusamtalet kommer att spelas in och att deltagandet när som helst kan avbrytas om informanten så önskar. Vi överlät åt informanten att välja tid och plats för intervjun.

Kvale och Brinkmann (2014) menar att det kan uppstå etiska problem vid intervjuforskning på grund av den asymmetriska maktrelation som råder mellan intervjuare och intervjuperson. Detta ledde oss till ett aktivt val att endast en person intervjuade en informant. Vi valde även att genomföra intervjuerna med varandras kontakter i de fall då det fanns tidigare relation, för att på så sätt undvika dubbla roller.

De intervjuade förskollärarna har erbjudits att ta del av transkriberingen av dennes intervju. Informanter och andra berörda personer har tillfrågats om de önskar ta del av examensarbetet då det är godkänt. Ingen av informanterna har velat korrigera någonting i transkriberingarna.

Det insamlade materialet har systematiskt anonymiserats genom kodning av skattningsdokument, enkäter, intervjuinspelningar och transkriberingar så att alla möjligheter till identifikation undanröjts. Dessa översatta koder förvaras på ett separat dokument och är skilt från det övriga materialet.

# Resultat

I denna del redogörs för de resultat som framkommit under bearbetningen av det insamlade materialet från TIS-S, enkät och intervju. Inledningsvis redogörs resultatet av TIS-S skattningarna i tabellform. Sedan följer en fördjupad redogörelse av tre utvalda skattningspunkter, de två där där fokusbarnet skattades lägst samt den där fokusbarnet skattades högst; *Barnet varierar sitt sociala beteende på ett adekvat sätt, barnet föreslår nya lekidéer i leksituationer* och *barnet verkar ha roligt*. Enkätsvaren redogörs både på ett övergripande sätt samt med en fördjupning utifrån vårt problemområde. Resultatdelen avslutas med en tematiserad redogörelse för vad som framkom i intervjuerna; *Kartläggning av lek och samspel i förskolan, bedömning- ett svårt område, bedömningspraktiker som krockar, TIS-S i förskoleverksamheten och kollegial bedömning*. Varje tematisering avslutas med en reflekterande del. Hela avsnittet avslutas med en sammanfattning av resultaten.

## TIS-S skattningsmaterial

Det statistiska materialet vi samlat in med hjälp av TIS-S har sammanställts av forskargruppen vid Specialpedagogiska institutionen på Stockholms universitet. Nedan redovisas tabeller över medelvärdet från skattningarna från vecka 1 (tabell 5) samt vecka 3 (tabell 6) för fokusbarn och stödbarn. TIS-S skalans lägsta värde är 1 och högsta värde är 5. Standardavvikelsen visar hur resultaten avviker uppåt eller nedåt på skattningsskalan utifrån det angivna medelvärdet.

**Tabell 5.** Medelvärde TIS-S vecka 1

vecka 1 skattningspunkter	n=	fokusbarn	st.av.	n=	stödbarn	st.av.
1. Barnet samtalar på ett adekvat sätt	14	2,29	1,139	14	4,71	0,469
2. Barnet klarar turtagning i leken	14	1,93	0,917	14	4,36	0,633
3. Barnet leker i samarbete med andra	14	2,29	1,139	14	4,57	0,646
4. Barnet varierar sitt sociala beteende på ett adekvat sätt	13	1,85	0,689	13	4,31	0,855
5. Barnet är uthållig i sina försök att leka med andra	14	2,64	1,336	14	4,29	0,825
6. Barnet ger respons till andra barn, på ett spontant sätt	14	2,29	1,069	14	4,50	0,519
7. Barnet verkar ha roligt	14	3,57	1,158	14	4,86	0,363
8. Kamraterna som interagerar med barnet verkar ha roligt	14	3,07	1,328	14	4,57	0,646
9. Barnet håller samspelet i gång när det har uppstått	14	1,93	0,997	14	4,29	0,726
10. Kamraterna letar upp barnet för att leka tillsammans	14	2,50	1,019	14	4,29	0,914
11. Barnet använder ett adekvat socialt beteende för att påbörja ett samspel	14	1,93	0,997	14	4,36	0,929
12. Barnet kommer in i leken utan att störa kamratgruppen	14	1,93	0,997	14	4,07	0,917
13. Barnet föreslår nya lekidéer i leksituationer	14	1,43	0,756	14	4,14	0,663

14. Barnet ler adekvat mot kamraterna under leksituationer	14	2,71	1,326	14	4,43	0,756
15. Barnet delar med sig av leksaker och material med kamraterna	14	2,00	1,038	14	3,50	1,225
16. Barnet är engagerat i lekaktiviteter där socialt samspel kan uppstå	14	2,14	0,949	14	4,36	1,008

Not. visar medelvärdet för både fokus- och stödbarn under första veckans skattningar. n= totalt antal.

**Tabell 6.** Medelvärde TIS-S vecka 3

<b>vecka 3 skattningspunkter</b>	<b>n=</b>	<b>fokusbarn</b>	<b>st.av.</b>	<b>n=</b>	<b>stödbarn</b>	<b>st.av.</b>
1. Barnet samtalar på ett adekvat sätt	14	2,57	1,089	13	4,85	0,376
2. Barnet klarar turtagning i leken	14	2,29	0,994	13	4,54	0,660
3. Barnet leker i samarbete med andra	14	2,50	0,855	13	4,85	0,376
4. Barnet varierar sitt sociala beteende på ett adekvat sätt	14	2,00	0,784	13	4,62	0,506
5. Barnet är uthållig i sina försök att leka med andra	14	2,71	0,825	13	4,31	0,751
6. Barnet ger respons till andra barn, på ett spontant sätt	14	2,21	0,699	13	4,77	0,439
7. Barnet verkar ha roligt	14	3,50	1,160	13	4,92	0,227
8. Kamraterna som interagerar med barnet verkar ha roligt	14	3,36	0,842	13	4,69	0,480
9. Barnet håller samspelet i gång när det har uppstått	14	2,07	1,072	13	4,69	0,480
10. Kamraterna letar upp barnet för att leka tillsammans	14	2,43	1,016	13	4,54	0,660
11. Barnet använder ett adekvat socialt beteende för att påbörja ett samspel	14	2,21	0,975	13	4,62	0,768
12. Barnet kommer in i leken utan att störa kamratgruppen	14	2,57	1,222	13	4,54	0,660
13. Barnet föreslår nya lekidéer i leksituationer	14	1,86	1,167	13	4,62	0,506
14. Barnet ler adekvat mot kamraterna under leksituationer	14	2,93	0,997	13	4,54	0,660
15. Barnet delar med sig av leksaker och material med kamraterna	14	2,79	1,188	13	4,00	1,080
16. Barnet är engagerat i lekaktiviteter där socialt samspel kan uppstå	14	2,64	0,842	13	4,69	0,480

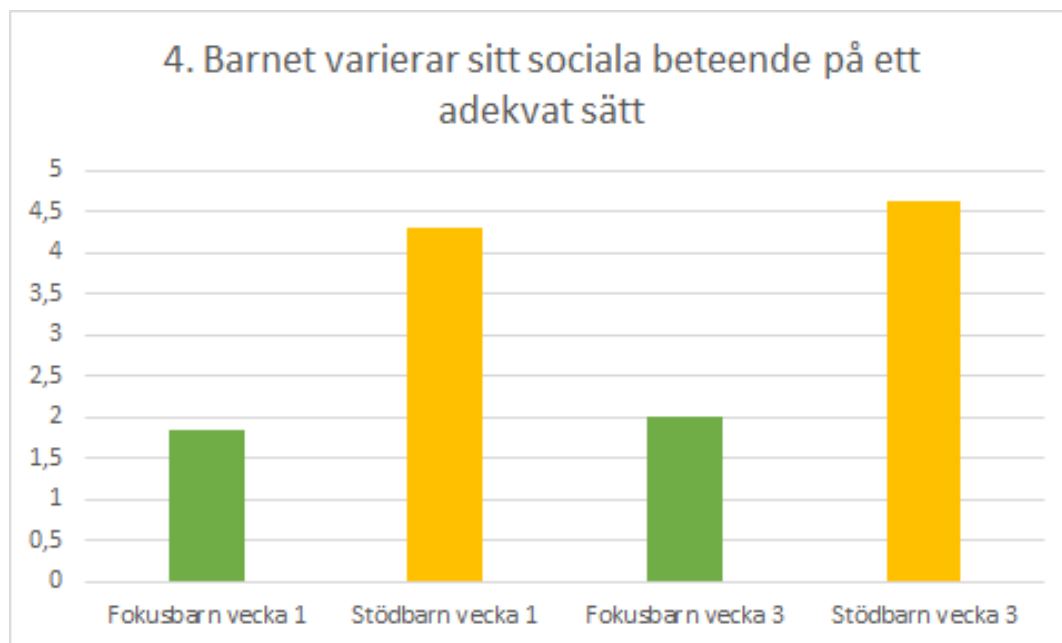
Not. visar medelvärdet för både fokus- och stödbarn under tredje veckans skattningar. n= totalt antal.

## Fördjupning TIS-S

Utifrån tabellerna har vi skapat diagram för tre skattningspunkter. Vi valde att lyfta resultaten från fokusbarnets två lägst skattade punkter samt fokusbarnets högst skattade punkt. Valet att titta närmare på dessa punkter är att resultaten sticker ut, inte att dessa punkter är viktigare än övriga skattningspunkter.

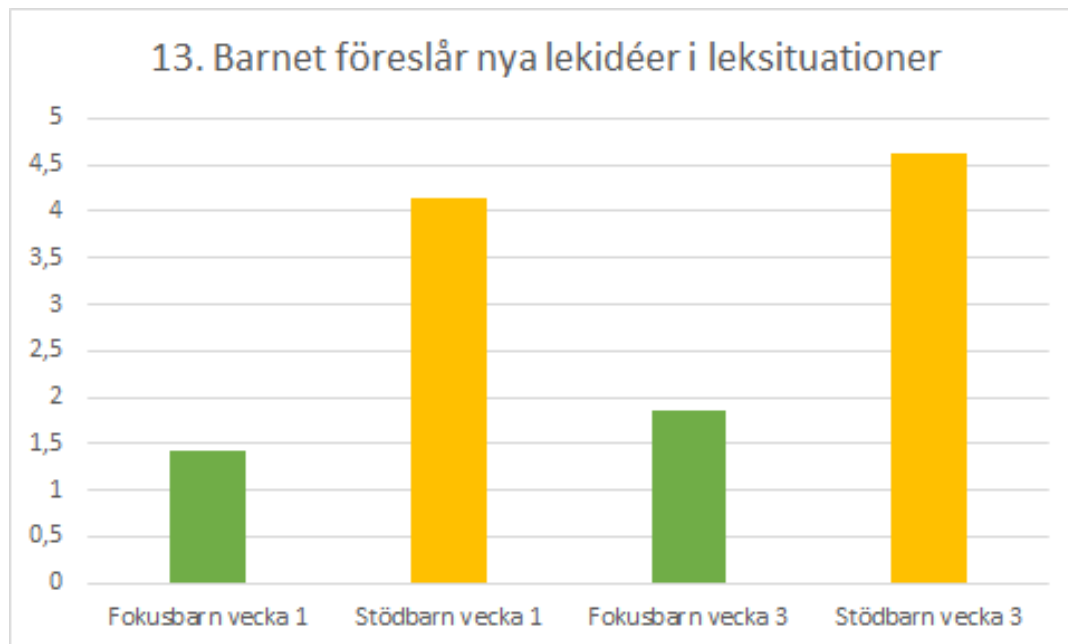
När vi redogör för resultatet från skattningarna har vi valt att fördjupa resultatet från skattningspunkterna 4, 7 och 13. Skattningspunkt 4 i TIS-S skattningen: *barnet varierar sitt sociala beteende på ett adekvat sätt*, 7: *barnet verkar ha roligt* och 13: *barnet föreslår nya lekidéer i lek-situationer* - då dessa resultat var de som stack ut ur datamängden. I skattningspunkterna 4 och 13 har fokusbarnen i genomsnitt skattats lägst medan skattningspunkt 7 är det område där fokusbarnen i genomsnitt har skattats högst. Stödbarnets genomsnittliga resultat redogörs också som en referenspunkt för det typiska beteendet.

**Figur 1.** Sammanställning av skattningspunkt 4 i TIS-S.



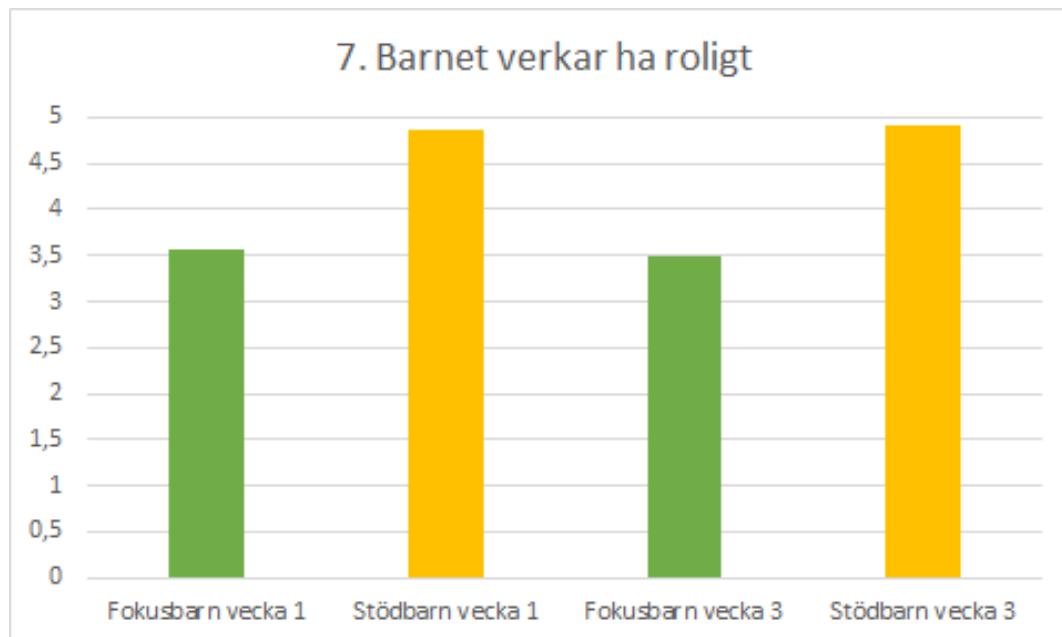
Skattningspunkt 4 *barnet varierar sitt sociala beteende på ett adekvat sätt*, som redovisas i figur 1, är det område där fokusbarnens genomsnitt är skattat näst lägst. Kontrasten blir tydlig mot skattningarna av stödbarnen, som har höga skattade medelvärden både vecka 1 och vecka 3.

**Figur 2.** Sammanställning av skattningspunkt 13 i TIS-S.



Figur 2 visar att kontrasten mellan fokusbarn och stödbarn blir ännu tydligare i skattningarna av skattningspunkt 13 *barnet föreslår nya lekidéer i leksituationer*, där fokusbarnen under vecka 1 hade sin lägsta genomsnittliga skattning, alla områden båda veckorna inräknat. Stödbarnen har även här ett högt genomsnitt under både vecka 1 och vecka 3.

**Figur 3.** Sammanställning av skattningspunkt 7 i TIS-S.



Skattningspunkt 7 *barnet verkar ha roligt* är det område där både fokusbarn och stödbarn skattats högst. Dock visar stapeldiagrammet i figur 3 ändå en tydlig skillnad mellan skattningar av fokusbarn respektive stödbarn, där stödbarnen skattas klart högre även på detta område. Detta illustrerar det vi

sett som ett generellt resultat i skattningarna, nämligen att stödbarnen är betydligt högre skattade än fokusbarnet på samtliga 16 områden.

### Reflektioner

Resultatet från de kvantitativa TIS-S skattningarna tydliggör att det finns en skillnad mellan hur högt fokusbarn och stödbarn skattas inom de olika skattningsområdena. Det blir också tydligt att vissa områden inom lek och samspel är mer utmanande än andra för en del barn. Utifrån dessa resultat blir det intressant att undersöka vad pedagoger fått för tankar om hur de kan gå vidare med de resultat som visade sig i skattningarna.

## Enkät

Enkäten var uppdelad i tre områden och berörde 1: Pedagogernas synpunkter på TIS-S. 2: Förskolans struktur och organisation. 3: Urval av stöd- och fokusbarn. I tabellen nedan presenteras kvantitativa data från del två och tre från enkäterna.

Informanterna har svarat utifrån den avdelning där skattningarna genomförts. I kolumn1: Antal anställda, k2: Varav antal förskollärare, k3: Antal barn i gruppen, k4: Barngruppens ålderssammansättning, k5: Hur ofta det finns möjlighet att dela in barnen i mindre grupper varje vecka, k6: Om möjlighet finns till regelbunden reflektion på arbetstid, k7: Om handledning finns i nuläget i arbetet kring fokusbarnet, k8: Fokusbarnets kön, k9: Fokusbarnets modersmål, k10: Stödbarnets kön och k11: Stödbarnets modersmål. n=14, det totala antalet insamlade enkäter är 14.

**Tabell 7.** Sammanfattar de ställda bakgrundsfrågorna om förskolans struktur och organisation, samt urval av fokus- och stödbarn.

antal anst	antal fskl	barn antal	ålder smns	liten grp/v	refl-tid	handl	f kön	f m-mål	s kön	s m-mål
1,75	1	16	4-5	2-3	nej	nej	f	sv	f	sv
3,0	2	17	1-3	5	nej	nej	f	sv	p	sv
3,75	2	21	3-5	10	otillr	utv.p 1tf/v	p	annat	p	annat
4	1	16	5-6	10	otillr	nej	p	sv	p	sv
2,5	1	17	5	3	nej	nej	p	annat	-	-
4	2	23	3-5	5	1h/v	nej	f	annat	f	sv
2	1	14	3-5	10	1,5h/v	nej	p	sv	p	sv
3	1	14	3-5	3-4	nej	spec.p 2/trm	p	sv	f	-
2,75	1,75	17	3-5	5	nej	nej	p	sv	f	sv
5	2	20	3-5	5	nej	nej	p	sv	p	annat
2,8	1	18	3-5	15	0,75h/v	nej	p	sv	p	sv



3,5	2	17	1-3	10	nej	spec.p 1/m	p	sv	p	sv
5	2	23	1-5	10	1tf/m	spec.p 3/trm	p	annat	p	sv
5	2	23	1-5	10	1tf/m	spec.p 3/trm	P	annat	p	sv

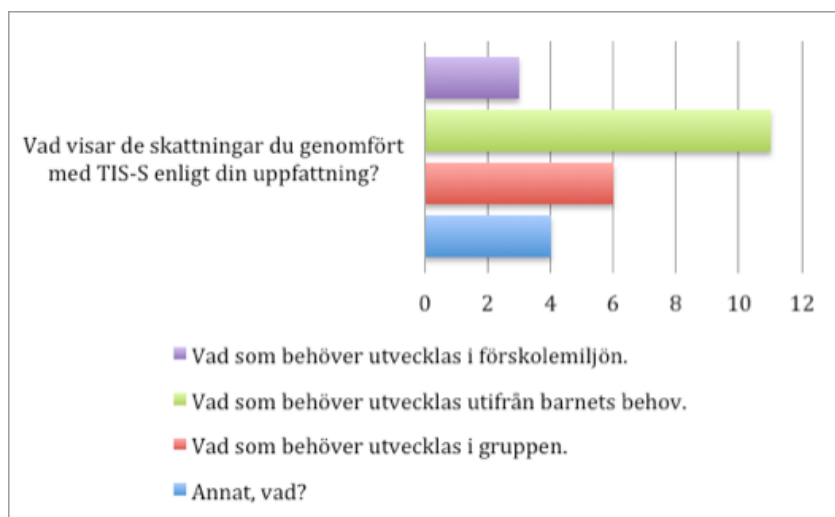
Not. h-timme, v-vecka, tf-tillfälle, trm-termin, m-månad, utv.p-utvecklingspedagog, spec.p-specialpedagog, otillr-otillräckligt, f-flicka, p-pojke och sv-svenska.

Det vi kan se vid sammanställningen av kvantitativ data från enkäterna påvisar att:

- det finns förskollärare på samtliga avdelningar, i genomsnitt cirka 1,5 förskollärare per avdelning.
- det skiljer sig åt hur ofta barngruppen delas upp i mindre grupper. På vissa avdelningar förekommer det vid 2-3 tillfällen per vecka medan andra delar in barnen upp till 3 gånger per dag, dvs vid 15 tillfällen per vecka.
- det förekommer stora skillnader till regelbunden reflektionstid på arbetstid. Hälften (7 st.) svarar nej, några (4 st.) anser att de inte har tillräckligt med tid för reflektion under arbetstid, endast tre av informanterna har reflektionstid varje vecka.
- de flesta arbetslagen inte får någon handledning kring arbetet med fokusbarnet. Fyra har kontakt med specialpedagog vid 2-5 tillfällen per termin, ett arbetslag får handledning av utvecklingspedagog vid ett tillfälle per vecka.
- det finns en snedfördelning mellan könen. Av fokusbarnen är 3 flickor och 11 pojkar, bland stödbarnen är 4 flickor och 10 pojkar.
- 5 av 14 fokusbarn har annat modersmål än svenska, av stödbarnen var det 2 barn av 14 med annat modersmål än svenska.

Från enkätens första del som efterfrågar pedagogernas erfarenhet av, och synpunkter på TIS-S har vi valt att lyfta fram vad pedagogerna upptäckte vid användning av TIS-S.

**Figur 4.** Sammanställning av fråga 4 från enkäten.



Det fjärde svarsalternativet var en öppet ställd fråga där informanterna gavs möjlighet att själva beskriva vad de upptäckte i och med de gjorda skattningarna. Nedan redogör vi de svar som framkom under svarsalternativ *annat*:

Informant 1: Det jag redan visste men intressant att få det så tydligt och att vara iakttagare.

Informant 8: Att jag behöver kartlägga fokusbarnets samspel lite mer för att se hur vi i arbetslaget kan stödja, anpassa och utveckla lek- och samspelessituationer.

Informant 12: Att jag som förskollärare behöver uppdatera mig på barns lek, och hur man kan hjälpa barn som inte kan leka.

Informant 14: Hur vi organiserar och delar upp gruppen.

Pedagogerna anser att TIS-S skattningarna har synliggjort en bild på behov som behöver uppmärksammas och utvecklas framför allt utifrån det enskilda barnets behov, men även vad som behöver utvecklas i lärmiljön och i barngruppen.

### *Reflektioner*

Resultaten visar att det i stor utsträckning är brist på både tid för reflektion för informanterna samt att de i stor utsträckning även saknar möjlighet till handledning kring specialpedagogiska frågor. Detta blir intressant i relation till hur informanterna beskriver hur de arbetar med dokumentation och kartläggning av barns lek och samspel och vad de har för möjligheter att reflektera över vad de ser i dessa dokumentationer samt hur de kan gå vidare. Hur påverkas pedagogernas utövande av uppdraget av tillgången till handledning och reflektionstid?

## **Intervjuer**

Under analys av de transkriberade intervjuerna framträdde fem teman: *Kartläggning av lek och samspel i förskolan*, *Bedömning - ett svårt område*, *Bedömningspraktiker som krockar*, *TIS-S i förskoleverksamheten* och *Kollegial bedömning*. Dessa teman beskrivs i detta kapitel och avslutas med en sammanfattning av de resultat som framkommit. Där citat redovisas från intervjuerna benämns informanten med I och numreras enligt tabell 3. Intervjuaren benämns med begynnelsebokstaven i förnamnet, A-C för Ann-Christine, L för Linda och R för Rikard.

### **Kartläggning av lek och samspel i förskolan**

Informanterna beskriver genomgående att det på förskolorna där de arbetar finns någon form av rutin för att kartlägga barn som man har funderingar kring och som pedagogerna tänker kan behöva någon form av extra stöd. En informant beskriver en tydlig rutin där de först börjar med att se över om de på organisationsnivå behöver göra förändringar för att sedan se över gruppen. Allra sist tittar de på det enskilda barnet. Det kan också handla om återkommande barnkonferenser där pedagogerna diskuterar olika barn utifrån vad de sett i barngruppen. Andra informanter berättar om ett mer strukturerat kartläggningsmaterial där lek och samspel är en del av de kartläggningsområden som pedagogerna tittar på tillsammans med t.ex. kommunikation. Utifrån vad informanterna berättar finns det inget detaljerat observationsunderlag som del av kartläggningen. Underlaget för kartläggningar och diskussioner verkar utgöras av vad pedagogerna i arbetslaget sett utifrån observationer gjorda "i farten" som en informant beskriver det. I vissa fall leder kartläggningarna vidare till handlingsplaner där informanter beskriver att det finns rutiner för uppföljning en till tre gånger per termin. Uppföljningen innefattar också samtal med vårdnadshavare.

Att observera och dokumentera lek och samspel verkar inte vara en självklarhet i de förskolor där informanterna arbetar. På någon förskola används spaltdokumentation regelbundet för att dokumentera gruppens lektressen och utveckling. Informanten berättar också att pedagogerna använder sociogram

som en form av förebyggande kartläggning för att observera enskilda barns samspel med andra för att se till så att inget barn hamnar utanför gruppen.

Informanterna berättar överlag att dokumentation av projekt och mer planerade aktiviteter är vanligt, men att lek och samspelesituationer inte är i fokus på samma sätt. Orsakerna till varför det är så skiljer sig lite åt. Det kan dels handla om att fokus för dokumentation skiljer sig åt beroende på vilka åldrar barnen är i men också utifrån aspekten att man inte vill störa barnen som observatör eller att man helt enkelt inte upplever sig ha tid:

I 15: Vi försöker ju dokumentera till exempel fria lekar med bilder där barnen liksom... [...] när dom leker och har roligt också bara för att.. ja för att inspirera och visa, att de blir påminda om vad dom har gjort. Vad dom har gjort för lekar och så.. Men det känns så att man skulle behöva vara lite bättre på just att dokumentera lek. Det sker så lätt bara att.. men nu leker dom.. och så får det bara vara så, antingen kanske man inte vill störa för att de leker så bra, att man vill låta dem vara eller så tänker man att nu har jag tid att sitta med de här två barnen för att den gruppen leker där borta.

I 12: Min erfarenhet är att man dokumenterar mer kring lek och samspel när de är små, i början. När man börjar se att det börjar komma interaktion mellan barnen och man ser hur de närmar sig varandra, som på en småbarnsavdelning. För nu när vi har stora barn kanske vi mer dokumenterar vårt projektarbete eller vad vi håller på med just nu och utvecklingen i det. För när de är sådär små så är de mest det man jobbar med, att de skall fungera i grupp och man skall få ihop gruppen. Sen dokumenterar vi ju projekt och så och där ser man ju även samarbete, men lek tror jag inte att man dokumenterar så jättemycket faktiskt.

När informanterna berättar om sina erfarenheter av att använda TIS-S lyfter de även fram sina erfarenheter av att använda det språkliga bedömningsverktyget TRAS. En informant ansåg att det fanns likheter mellan TRAS och TIS-S då hen menade att båda materialen ger insikter om var förskolan behöver sätta in resurser. Överlag beskriver informanterna att de använt TRAS tidigare men inte gör det längre. Endast en informant beskriver att hen använder materialet i sitt arbete idag. Det framkommer att TRAS både använts som ett generellt screeningmaterial för samtliga barn från två år och som ett sätt att bedöma språkutvecklingen hos enskilda barn informanterna har frågor kring. Informanter som arbetat länge inom förskolan beskriver att de ser trender i om och hur man skall arbeta med bedömning i förskolan:

I 7: Då hamnar man ju i det här, ja men behöver vi bedöma alla barn? Behöver vi göra, som man gjorde då på åttiotalet? Behöver vi liksom, för då skulle alla barn, då skulle man ju checka av såhär, ja dom har grovmotorik och dom har finmotorik och allt vad det var.

Detta belyser hur förskolan har förändrat sitt sätt att förhålla sig till att bedöma barn genom åren och att det mellan förskolor kan se olika ut hur man arbetar med detta område.

### *Reflektioner*

Att systematiskt bedöma barns lek och sociala samspel verkar vara något som är relativt ovanligt förekommande hos de informanter vi pratat med. Det verkar finnas flera skäl till detta och eventuellt kan åldern på barnen vara en faktor som avgör vad pedagoger väljer att fokusera på. Om detta är fallet finns det en risk att förskolan missar att uppmärksamma de barn som skulle behöva stöttning i sitt samspel med andra barn. Det verkar inte heller finnas något detaljerat observationsmaterial som skall ligga till grund för de observationer av socialt samspel som kartläggningen skall baseras på. Detta skulle kunna innebära att observationerna görs godtyckligt och utan systematik.

### **Bedömning – ett svårt område**

I intervjuerna beskriver pedagogerna att bedömning är ett känsligt område och någonting som de tycker är svårt att förhålla sig till. Det verkar finnas en osäkerhet om vad som ryms inom begreppet bedömning. Informanter uttrycker att förskolan som verksamhet inte skall bedöma enskilda barn:

I 15: .. det är ett lite svårt ord, med att bedöma, bedömning, man ska.. man bedömer verksamheten men samtidigt så bedömer man ju barnen det går ju inte att komma ifrån på något sätt.. Vi ska inte göra det eller det är lite fult, ja känslan är att vi inte ska bedöma barnen men jag tror att vi göra det ändå. Rätt så mycket.

I 12: Ja, jag tycker det är lite tidigt. Alltså bedömer det gör man ju alltid, och jämför barnen men man måste bedöma barnen utifrån deras egen nivå på något vis. Man kan ju inte jämföra en femåring, alltså man kan inte jämföra två femåringar med varandra. Det finns säkert jättestora variationer. Så just bedömning....det är ju lite fult, lite tidigt liksom. Jag tycker det är svårt, just det här bedömningsbegreppet. Man gör ju det men det är ju inte så att man sätter ett betyg på barnen liksom..

De intervjuade pedagoger beskriver hur de, på förskolorna där de arbetar, på olika sätt använder sig av observationer och kartläggningar av barn som de har frågor kring. I intervjuerna framkommer det att valet av ord är en viktig aspekt i sammanhanget för att kunna nyansera och eventuellt särskilja det pedagogerna gör:

R: Skulle du själv använda ordet bedömning kring... kring det ni gör?

I 8: ...Jag gör det inte nu i alla fall på det viset utan... jag använder ju mer att man, jag... kartlägger. Jag, kartläggning av... Ja, jag kartlägger. Det är ju en slags det med egentligen. Det är ordval ibland också. Många gånger, tänker jag. Inom många områden. Beroende på vad man använder för ord så... hur, hårdare eller mjukare.

Informanterna uttrycker att man för att kunna möta ett barns behov behöver göra observationer men att det också finns en oro för att kategorisera barn och att man inte vill hamna i ett bristfokus:

I 7: .. om vi känner att det finns en oro så måste vi ändå någonstans.. observera just det barnet.. i situationer, för att kunna samla på oss liksom material... så att vi har nånting att gå på och om vi inte ger barnet förutsättningar för att lyckas så kommer det ju att bli svårt i skolan sen.. så det är klart att bedömningar finns ju. Men det är ju av välvilja, inte att man sitter och bedömer om barnet är bra eller dåligt.

En informant berättar om sina erfarenheter som handledare till en lärarstudent som haft sin verksamhetsförlagda utbildning på förskolan och att de haft diskussioner kring hur pedagoger i förskolan bör förhålla sig till att bedöma barns kunskapsutveckling. Detta belyser att otydligheten kring bedömningsuppdraget förekommer redan på lärarutbildningen:

I 7: Vi diskuterade det en dag hen och jag att barn till exempel som har språksvårigheter. Och då så, då sa jag det att vi, vi är liksom, brukar rekommendera föräldrar till exempel att dom ska ta kontakt med BVC, medan hen upplevde generellt att på skolan så säger man hela tiden nej men barn utvecklas, vänta och se. Alltså, man ska inte... eh... sätta nå...ja, säga till, att det här barnet klarar inte det här, för det finns inget att dom måste klara saker. Att det blir en konflikt i det där. Så vi hade en ganska intressant diskussion om det. Och det är väl nåt mellanting på det där kan jag tycka då.

Överlag framkom i intervjuerna att bedömning i förskolan uppfattas som någonting negativt, till och med fult. Det framkom även att informanter i viss utsträckning var negativa till att använda både ett skattningsmaterial med skalor samt till bedömning som företeelse i förskolan:

I 11: För mig känns det inte helt rätt. Jag tycker inte att det är vårt jobb att bedöma om barnen kan eller om de inte kan. Det blir lite det att man ställer de två mot varandra. Barnet kan eller barnet kan inte. Barnet gör rätt eller barnet gör fel. Och jag gillar inte det riktigt, tycker inte det är vårt jobb riktigt att göra det. Jag vill nog ha en mer individuell förskola där allas förmågor värderas som lika bra och kanske utmanar det som kanske inte fungerar riktigt lika bra.

Även positiva aspekter framkom i informanternas relation till kartläggning av barn i förskolan. Att som pedagog arbeta med kartläggning av alla barnen i barngruppen kan göra att man som pedagog kan få syn på saker man inte sett tidigare:

I 8: ...alltså, jag använder mig av kartläggningar så också ibland, bara för att... egentligen inget barn man oroar sig för utan bara... inför utvecklingssamtal till exempel, tycker jag att det är jättebra om man vill ha mer koll på vad jag vill nu berätta om hur det här barnet fungerar ... och då kan man ju få syn på nåt som man inte upptäckt förut. Nu är jag ju i en liten barngrupp, men förut hade jag 25, 27 barn och då är det lätt för barnen å bli osynliga liksom. Då är det dom som visar sina svårigheter mest som blir, som man tar tag i först. Dom andra hamnar i nån slags gråzon.

I relation till dessa citat kan vi se att pedagogerna verkar se olika syften med bedömning där begreppet bedömning ofta kopplas till att döma och identifiera ett barns styrkor och svagheter. Det framkommer också alternativa sätt att se på bedömning, där kartläggning används som ett sätt att få syn på saker pedagogerna ej varit medvetna om tidigare.

### *Reflektioner*

Ordet bedömning beskrivs genomgående som någonting negativt medan ord som kartläggning och observation används mer neutralt trots att de har en snarlik, egentlig innebörd. I intervjuerna beskriver informanterna att de trots allt gör olika former av bedömning, dels genom informella observationer men också genom mer formella kartläggningar. Är det möjligt att valen av ord ringar in förskolans specifika bedömningskultur?

### **Bedömningspraktiker som krockar**

Pedagogerna tar upp att de i sitt arbete blivit ombudda att fylla i olika former av bedömningar som de fått från BUP då barn gått på utredningar där. Dessa material beskrivs som omfattande och endast ger utrymme för ja/nej-svar. Detta är något pedagogerna beskriver som negativt då det inte sätter barnet i ett sammanhang eller beskriver att barnet kan ha olika beteenden i olika situationer. Liknande inställning beskrivs gentemot material från BVC som pedagoger ombeds fylla i inför olika kontroller på BVC. En pedagog beskrev att förskolechefen hade som direktiv att pedagogerna i förskolan inte skall fylla i denna typ av blanketter:

I 4: Men som jag vet ju att BVC har ju sina bedömningar och där är ju en helt annan typ av bedömning som vi inte gör.

L: Ni gör inte det på förskolan?

I 4: Nej! Det har vi fått från chefen att vi inte gör, och det ju varit sen jag började där så.. det är inget.. när jag får dom så är jag säker på att vi inte gör dom (förtydligande: BVC:s formulär).

L: Så det är tydligt uttalat?

I 4: Ja, det är det.

Viljan att förklara sina bedömningar uttrycktes också av en informant när hen talade om hur hen fyllde i blanketter från BUP som en del av en utredning kring ett barn:

R: Känner du att det blir... en alltså... skillnad i perspektiv alltså från förskollärares, eller... alltså en professionsskillnad där...

I 8: Jo det blir det. Absolut, det blir det, så jag brukade skriva till ett litet brev och förklara mer hur det fungerade i förskolan när det var lite gammeldags tänk, tycker jag... och skicka med. Då sa jag till föräldrarna att ni får gärna lägga med det här så skrev jag mer hur barnet fungerade i stort, i barngruppen liksom, i verksamheten. Så dom får en mer bild istället för ett kryss bara.

Citatet belyser att pedagoger i förskolan i sin beskrivning av ett barn vill förklara kontexten barnet befinner sig i och på så sätt ge en bild av hela barnet till skillnad från endast en begränsad förmåga. Något som informanter beskrev som en form av bedömning förskolan inte gör.

## Reflektioner

Utifrån detta avsnitt blir det tydligt att förskolans sätt att se på och beskriva barn skiljer sig åt från andra aktörers. Det uppstår en krock mellan de olika synsätten och i vissa fall tar förskolan distinkt avstånd från andra bedömningskulturer t.ex. genom att avstå att fylla i material från BVC. Finns det en risk att barn kommer i kläm och deras behov ej till fullo tillgodoses då olika bedömningskulturer särskiljs istället för att samverka och dra nytta av varandra?

## TIS-S i förskoleverksamheten

Pedagogerna som använt sig av TIS-S berättar under intervjuerna hur de upplevde själva användandet av skattningsmaterialet, vad de upptäckte och sina tankar om användning av materialet på den egna förskolan. Informanterna ansåg att materialet var lätt att använda och att de sexton olika värderingspunkterna hänger väl samman för att observera barns lek och samspel.

Informanterna berättar att de riktade observationerna var värdefulla och kunde leda till nya upptäckter om barnen, framför allt de barn som upplevdes som barn i behov av stöd. Informanter beskrev också att användningen av TIS-S kan hjälpa en att sätta fingret på exakt vad det är som fungerar bra för barnet och vad barnet har för behov:

I 14: ..det som stack ut var ju det här med, barnet verkar ha roligt, för där kommer jag ihåg att där satte jag liksom fyra eller fem på alla situationer. Men där med dom andra situationerna blev det lite lägre.. Vi verkar ju ha en bra verksamhet i alla fall, det verkar vara lockande och roligt för alla barn. Då blir man lite glad.

I 15: .. att hen försökte komma in i lekar mer än jag trodde att hen gjorde. Det fanns en nyfikenhet och vilja att delta men att hen inte visste hur hen skulle bete sig i de situationerna.

De upptäckter som gjordes ledde fram till tankar om olika strategier för att stötta barnen:

I 14: Det blev ganska tydligt just med samspelet, var hen behöver hjälp, var hen behöver stöd och så.

I 15: ..på så sätt kan man ju också få upp då olika strategier för hur man.. hur man ska jobba med att hjälpa hen in i lekarna.

I 12: Det ledde till diskussioner i arbetslaget som gjorde att vi fått lite mer korn på hens problematik låter fel, men det som hen har svårt med och vi har fördjupat oss i litteratur kring det. Så genom att vi har fått syn på saker så har vi inhämtat mer kunskap om vad vi kan göra för de här barnen.

Informanter tog även upp att TIS-S skulle kunna användas som en del i en större pedagogisk kartläggningsrutin som redan används på förskolan. En av informanterna föreslog att TIS-S skulle kunna användas återkommande för att skapa underlag som synliggör barnets utveckling av lekfärdigheter:

I 12: Jag tänker att om man gör det över tid kanske en gång i början av terminen, en gång i mitten av terminen och en gång i slutet av terminen. [...] Då kan man ändå se om det är ett mer ofta förekommande lekbeteende, att man kan se nån slags progression. Att det utvecklar sig. Man skulle kunna använda det så. För nu kollade vi på några veckor bara och då hinner man inte se en förändring.

Metoden att observera och skatta barns lek och samspel med TIS-S som redskap gav förskollärarna nya insikter. Genom att genomföra flera kortare observationer av samma barn under samma vecka kunde förskollärarna få en mer detaljerad bild, de kunde även se skillnader mellan olika observationstillfällen av samma barn:

I 14: Övrigt är det överraskande hur olika skattningarna kan bli, beroende på situation, krävs flera observationer för att verkligen få syn på något mönster, tema.

En informant upplever att det är svårt med skalor och upplever det begränsande. Hen saknar att få beskriva kontexten:

I 11: Jag är inte helt positiv till det här skattningsmaterialet. Svårt, väldigt ensidigt, ingen samlad bild. Svårt med skalor, saknar en helhet av vad som händer runt omkring eller hur det var, saknar eventuellt följdfrågor för att lämna beskrivning – varför blir det, hur blir det?

Att använda sig av en typ av bedömningsmaterial som ej är så vanligt förekommande i förskolan idag kan skapa svårigheter för användaren och riskerar att syftet med materialet går förlorat.

### *Reflektioner*

Det framkommer en positiv inställning bland informanterna till att TIS-S hjälper dem att ringa in barnets behov och att det gör att pedagogen får syn på både positiva och fungerande leksituationer men även sådant som barnet kan behöva stöttning i. En utmaning är att rikta fokus för eventuella efterföljande insatser till att handla om samspelet mellan barn och inte endast om enskilda individer.

### **Kollegial bedömning**

Flera av informanterna talade om att TIS-S skulle bli mer användbar om den gjordes i arbetslaget, av flera pedagoger för att leda till diskussion, alternativt att områdena fick stå kvar som öppna frågor men utan en skala att fylla i.

En av informanterna var särskilt tydlig med att hen helst velat se områdena som öppna diskussionsfrågor utan en skala:

A-C: Själva områdena, de sakerna man tittade på (i skattningsmaterialet). Hur tänker du kring dem?

I 11: De är intressanta, det tycker jag ju. Men de är mer diskussionsfrågor. Jag hade nog velat ha dem i skriftlig form där vi diskuterar i arbetsgruppen.

A-C: Just det.

I 11: Vi ser att barnet samtalar på ett adekvat sätt och hur tänker vi då. Vad är det vi ser och hur skulle vi vilja...vi ser inte det här, varför inte och vad händer då. Och sen skriver vi ner en liten text om det.

En annan informant, som var mer positiv till utformningen av TIS-S, uttryckte också en vilja att använda materialet kollegialt:

I 14: Jag tänkte att det bästa vore nog om alla som jobbar på avdelningen, i arbetslaget kunde fylla i den själva och sen tar man och reflekterar tillsammans, för man kan ju se väldigt olika, även från gång till gång kunde man ju se olika, men jag tror att man upplever barnen på olika sätt allihopa.

Vi anar här något som ligger i förskolans bedömningskultur, nämligen arbetslagets gemensamma reflektioner och det relationella perspektivet. Hos ytterligare en informant kom det relationella synsättet till uttryck som att ett barns beteenden och uttryck visserligen kan väcka funderingar, men att slutsatserna av detta egentligen inte går att dra innan man som pedagog känner barnet bättre:

I 8: Nej. Inte när jag var så ny i en barngrupp heller. För att, det tar ju ett tag liksom att scanna av och lära känna. Det är ju relationsskapande, det är ju det man jobbar med och... innan barnen får förtroende för mig också liksom och... eh... det var en större utmaning, hade jag vart kvar på min gamla förskola hade jag bara kunnat plocka ut dom på två sekunder att dom här ska vara med. Och där hade jag jobbat i fyra år.

Vi ser hos dessa informanter en reaktion på att vi bett dem genomföra en uppgift som på flera sätt bryter mot det sedvanliga arbetssättet i förskolan; en individuell pedagog gjorde individuella bedömningar av individuella barn enligt en sluten skala utan utrymme för att förklara kontexten i ord. Trots liknande synpunkter ser vi dock en variation i hur positiva eller negativa dessa informanter var till TIS-S som helhet.

## *Reflektioner*

Att en pedagog tittar på ett barn och gör en skattning beskriver informanter inte vara nog för att bedöma ett barns förmågor på ett rättvist sätt. Informanter menar att olika pedagoger ser och känner barn och situationer på olika sätt och en bedömning behöver ge en samlad bild av detta. Förskolan som verksamhet utgår mycket från arbetslaget och detta speglas tydligt i det som framkommer i intervjuerna. I relation till TIS-S skulle en fråga kunna vara hur ett sådant material kan implementeras i en kollegial bedömningskultur.

## **Sammanfattning av resultat**

Pedagogernas användning av skattningsmaterialet TIS-S visade att stödbarnen skattades betydligt högre än fokusbarnet på samtliga 16 skattningspunkter. Det blev även tydligt att vissa områden inom lek och samspel var mer utmanande än andra för fokusbarnen. Utifrån dessa resultat blev det intressant att undersöka vad pedagoger fått för tankar om hur de kan gå vidare med de resultat som visade sig i skattningarna. Svaren i enkäten visar att pedagogerna anser att skattningspunkterna i TIS-S har synliggjort en bild av behov som behöver uppmärksammas och utvecklas, framför allt utifrån det enskilda barnets behov, men även vad som behöver utvecklas i lärmiljön och i barngruppen. Det framkommer också att pedagogerna i låg utsträckning har möjlighet till samtal och handledning i specialpedagogiska frågor samt brist på tid för reflektion. I relation till dessa resultat blir det intressant att reflekterat kring hur detta påverkar möjligheten att fullgöra förskolans uppdrag kring dokumentation, analys och uppföljning.

Utifrån sina erfarenheter av att använda TIS-S beskrev pedagogerna att materialet kunde hjälpa dem att identifiera vilken typ av stöttning ett barn kan behöva och det kan leda till tankar kring efterföljande strategier. Det framkom även kritik mot att skattningen skulle göras efter en sluten skala. Utifrån dessa resultat är en tolkning att en utmaning med att använda TIS-S blir att tydliggöra hur pedagoger kan rikta fokus för eventuella efterföljande insatser från att handla om insatser mot enskilda barn till att handla om samspel mellan barnen i barngruppen.

I intervjuerna framkom att pedagoger gör bedömningar av barn de har funderingar kring och att detta kan utgöra en del av en större pedagogisk kartläggning. Fokus på de olika nivåerna individ, grupp och organisation, varierade något och det framkom inte att bedömningar av lek och socialt samspel är en självklar del vid kartläggning. Detta indikerar en brist på systematik vad gäller bedömningen på detta område, vilket stämmer med den beskrivning vi gett i bakgrunden av hur strukturerade observationer och kartläggningar sällan har lek och samspel i fokus.

Informanterna uttryckte att de inte gärna använder sig av ordet bedömning och att de anser att det inte är en del av förskolans uppdrag att bedöma barn. Detta kan tolkas som att området bedömning har en koppling till skolans betygsorienterade bedömningskultur, som pedagogerna inte vill att förskolan skall vara delaktig i. Det framkom även att pedagogerna hade en negativ uppfattning om de medicinska och psykologiska bedömningsmaterial de mött genom BVC och BUP. Något som lyftes i relation till detta var att pedagogerna inte tyckte att dessa material synliggör kontexten som ett barn befinner sig i. Det framkom även en syn på att en bedömning av ett barn måste ske utifrån en samlad bild från alla pedagoger runt barnet. I relation till dessa resultat framträdde ett särskiljande mellan olika bedömningskulturer, vilket väcker frågan om hur detta påverkar de berörda barnen.



# Diskussion

Syftet med denna studie har varit att undersöka hur pedagoger i förskolan skattar och bedömer barns lekfärdigheter och sociala samspel för att främja en inkluderande förskola. Vi har också velat undersöka hur pedagoger i förskolan beskriver och förstår området bedömning i förskolans verksamhet. Pedagoger har fått prova att använda observations- och skattningsmaterialet TIS-S, och utifrån detta som exempel har vi vidare undersökt området bedömning i förskolan.

Detta kapitel inleds med en metoddiskussion där vi för en självkritisk diskussion kring metodval. Därefter diskuteras studiens resultat i förhållande till styrdokument, litteratur och tidigare forskning. Förslag på vidare forskning ges.

## Metoddiskussion

Vårt val av att använda oss av fallstudie och mixad metod i denna studie har fallit väl ut. Likt det Merriam (1994) och Lind (2004) beskriver som karaktäristiskt för en fallstudie så har vi med hjälp av fallstudien som metod lyckats skapa en förståelse för det studerade området i dess kontext. De kvantitativa delarna och de kvalitativa delarna gav oss olika typer av information som kompletterat varandra. Vi har med hjälp av det kvantitativa materialet fått en bred förståelse, medan det kvalitativa materialet givit oss en fördjupad förståelse för vårt problemområde. En reflektion är om vi hade varit hjälpta av att ha haft ett större underlag för TIS-S och enkät. Ett större underlag hade kunnat leda till större möjlighet att generalisera det kvantitativa resultatet. Användandet av mixade analysmetoder har inneburit både breddning och fördjupning av förståelsen då den kvantitativa ansatsen och den kvalitativa ansatsen kompletterat varandra för att tolka och besvara studiens frågeställningar.

Datainsamlingen skedde i slutet av vårterminen vilket kan ha påverkat möjligheten till att delta. Flera av de tillfrågade avböjde på grund av tidsbrist. Orsaken till internt bortfall avseende skattningsskalorna förklaras i vissa fall av tidsbrist, sjukdom eller annan frånvaro. I de fall informanterna missförstått instruktionerna kan det ha berott på otydliga instruktioner. Vi anser dock inte att det påverkat medelvärdet då skattningarna så tydligt påvisar generellt höga skattningar hos stödbarn och lägre hos fokusbarn.

I ett kvalitativt perspektiv påtalar Cohen m.fl. (2011) att man i kvalitativa innehållsanalyser letar efter meningsbärande enheter och mönster, vilket vi fann i det kvalitativa empiriska materialet. Det bekräftar att det fanns tillräckligt med material för att kunna göra jämförelser och finna likheter och olikheter för att forma ett pålitligt resultat.

Vi har använt en enkät som har designats för att fungera i flera olika studiegrupper, som alla utgått ifrån TIS-S och inriktat sig mot socialt samspel. Detta gjorde att enkäten var generellt utformad för att passa alla grupper. Hade vi utgått ifrån en enkät som utformats utifrån vårt specifika problemområde hade vi tydligare kunnat koppla det till vår studie.

Det finns utrymme för individuella tolkningar av vissa begrepp i enkäten och i skattningsmaterialet, t.ex. "liten grupp" och "ler adekvat". En tydligare definition av begreppen i frågorna hade kunnat undvika utrymme för olika tolkningar.

Vår förförståelse för förskolans värld kan ses både som en styrka och svaghet. I och med att vi har samma referensvärld som de informanter vi intervjuade, visste vi vad informanterna talade om. En svaghet med denna förförståelse är att det finns en risk att ett outtalat samförstånd kan uppstå mellan oss som intervjuare och informanterna. Detta skulle kunna leda till att klargörande frågor inte ställs

och att intervjuaren redan under intervjun tolkar svaren utifrån förförståelsen. Vi har så långt som möjligt försökt att förhålla oss till detta före och under intervjuerna för att få så klara svar som möjligt.

Vi har under hela studien låtit ett etiskt förhållningssätt prägla forskningsprocessen. Vi har vid kontakt med informanterna förtydligt och påmint om konfidentialiteten, samt studiens syfte. Detta för att deltagarna skall känna tillit till oss i denna forskningsprocess. Samtliga informanter kommer att få möjlighet att ta del av det färdiga arbetet.

## Resultatdiskussion

### Reflektionens betydelse för systematiskt kvalitetsarbete

I sammanställningen av enkäterna framkommer att stora skillnader till möjlighet för regelbunden reflektionstid ges på arbetstid. Av de 14 som svarat är det 11 som anser att de inte har tillräckligt med tid för reflektion under arbetstid eller till och med ingen tid alls. Endast tre av informanterna har återkommande reflektionstid varje vecka. Detta överensstämmer med Skolinspektionens granskning (2017) som visar på en kvalitetsskillnad i hur förskolor analyserar och dokumenterar barns behov av särskilt stöd och att det är vanligt att pedagogerna inte ges tid att reflektera över hur de ska stötta de barn som är i behov av särskilt stöd. För att identifiera stödbehov, följa upp hur stödinsatserna fungerar och utvärdera stödinsatsernas effekt behöver pedagogerna i arbetslagen tid och kompetensutveckling (Skolinspektionen, 2017). Våra resultat visar även på att flertalet av arbetslagen inte får möjlighet till handledning kring arbetet med barn som är i behov av särskilt stöd. Det kollegiala reflekterandet var dock något som informanterna beskrev som betydelsefullt i intervjuerna. Detta visar på en diskrepans mellan idén om gemensam reflektion och de praktiska förutsättningarna, en diskrepans som rimligtvis bör få effekt för hur bedömningar av barns sociala samspel genomförs.

I relation till detta kan resultaten från intervjuerna ställas där det framkommer att kartläggningar görs och skall följas upp. Frågan är i vilken utsträckning pedagogerna får tid för att reflektera över vad som framkommer i dessa kartläggningar och vad de har för möjlighet att följa upp eventuella insatser. Då tid för reflektion och specialpedagogisk handledning brister finns stor risk att barnets behov ej till fullo identifieras och anpassningar i lärmiljön blir bristfälliga. Här går det att ana att den tendens som Johansson (2016) såg i sin studie, att barns brister ofta hamnar i fokus när förskolan tar in hjälp utifrån, riskerar att förstärkas när reflektion och handledning blir sällsynt och saknar kontinuitet. En sådan avsaknad av kontinuitet utgör en brist i det systematiska kvalitetsarbetet.

### Bedömning – ett otydligt begrepp

I relation till vad som formuleras i Lpfö 98, Lpfö 18 samt i Skolinspektionens granskning om förskolans arbete med barn i behov av stöd (Skolinspektionen, 2017), är det intressant att reflektera över begrepps användningen i dessa dokument. I förskolans läroplaner nämns ordet bedömning endast vid ett tillfälle i ett stycke som handlar om att bedöma verksamheten (Skolverket, 2016; Skolverket, 2018). I Skolinspektionens granskning används ordet bedömning genomgående som ett sätt att beskriva förskolans arbete med dokumentation och analys av barns lärande och utveckling samt i utvärdering av förskoleverksamhetens arbete. De olika sätten begreppet bedömning används på i dessa dokument belyser vad Skolverket (2010) säger, att bedömning inte är något entydigt begrepp utan innefattar många olika delar.

En möjlig tolkning är att de ord som förskolan använder för bedömning, såsom kartläggning, dokumentation och observation kan ses som en del av förskolans specifika bedömningskultur. Begreppen utgör också en betydande del av det systematiska kvalitetsarbetet. Ordvalet fyller kanske en funktion, där olika synonymer ges olika innebörder, och ordet bedömning då får representera någonting negativt, till skillnad från andra, synonyma, ord som får representera någonting positivt. Johansson (2016) poängterar dock problemet med vaga begrepp. Om vi ska kunna tala om ett specifikt

yrkesspråk för förskolans bedömningspraktik kanske en precisering skulle behöva göras av varför synonyma ord används på olika sätt och vad de faktiskt står för?

### **Förskolans förhållande till företeelsen bedömning**

I intervjuerna uttrycker pedagogerna en ambivalens till bedömning som företeelse i förskolan. De menar att de inte ska bedöma, men gör det ändå, samt att det är verksamheten som skall bedömas och inte de enskilda barnen. Det faktum att flera informanter tydligt uttalar att förskolan inte skall bedöma enskilda barn stämmer överens med resultatet i Skolinspektionens (2017) granskning av förskolans arbete med barn i behov av stöd, att pedagoger i förskolan många gånger avstår helt från att bedöma barn. Dock kan man kanske tolka ett sådant påstående, att pedagoger inte bedömer, utifrån Johanssons (2016) forskning, där det beskrivs att förskollärares bedömningar ofta sker i farten utifrån outtalade syften och kriterier. Att avstå från att bedöma riskerar, med den tolkningen, att innebära att de bedömningar som görs är omedvetna, även om de sker. Därmed borde risken att bedömningar hamnar i ett dömande öka, då de görs omedvetet och på spontana grunder till skillnad från systematiskt grundade bedömningar.

Samtidigt som pedagoger uttrycker att de för att kunna förstå barnets behov och individuella utveckling behöver observera eller kartlägga barnet eller verksamheten uttrycker de en osäkerhet kring att det de faktiskt gör är en form av bedömning. En tolkning kan vara att ordet bedömning tycks ha en negativ klang som pedagogerna helst inte vill koppla ihop med förskolans verksamhet. Detta är en inställning som reflekteras kring i Skolinspektionens rapport, där Skolinspektionen betonar att bedömningar behöver göras oavsett om ordet används eller inte (Skolinspektionen, 2017). Detta resonemang tar Sheridan och Pramling Samuelsson (2016) upp och kopplar det till förskolans starka tradition av att vara en fri plats där barn ges mycket stort spelrum att utvecklas på egna villkor och positionerar sig gentemot den traditionella skolundervisningen. En möjlig tolkning av pedagogernas negativa inställning till bedömning i förskolan kan vara att den just belyser hur pedagoger upprätthåller och befäster en förskolekultur där barnet får utvecklas fritt och förskolan inte ska kopplas ihop med skolans kriteriebaserade betygssystem. Detta leder till att det finns en tydlig ovilja till att använda ordet bedömning i den vardagliga förskoleverksamheten. Risken med denna inställning är att pedagoger i förskolan för att undvika att hamna i en situation de upplever betygsättande, undviker att systematiskt dokumentera och följa upp enskilda barns behov.

Sammantaget kan sägas att informanterna gärna ville se användningen av TIS-S anpassad till den bedömningskultur som redan finns i förskolan, snarare än att materialet i sig skulle förändra arbetssätt kring bedömning. Med detta inte menat att användandet av TIS-S inte ska ha inverkan på det pedagogiska arbetet, men att informanterna även fortsatt vill se att bedömningar genomförs kollegialt och tolkade utifrån kontext, snarare än individuellt och utan beskrivning av sammanhanget i vilken bedömningen genomförts. Utifrån vad som framkommer i resultatet är en möjlig tolkning att läroplanens formuleringar om vad arbetslaget ska genomföra, och Salamancadeklarationens formulering om att bedömningsrutinerna ska finnas med i det vardagliga, är väl implementerade i förskolans bedömningspraktik. Däremot kan vi uppfatta en ovana hos pedagogerna att använda den typ av material som TIS-S utgör. Denna tolkning kan göras utifrån det som i uppsatsens resultatdel benämnts som kollegial bedömning, där arbetslagets gemensamma uppfattningar och relationen till barnen betonades. Vikten av att pedagogerna känner barnet som behöver stöttning, och besitter kunskap om dess intressen och förmågor, har också stöd i forskning, hos bl.a. Sjöman (2018). Som beskrivits ovan tycks dock en motsättning finnas mellan idén om den kollegiala bedömningen och de praktiska förutsättningarna för att genomföra den.

### **Olika bedömningskulturer som påverkar förskolans bedömningsuppdrag**

Pedagogerna uttrycker en osäkerhet kring innebörden av läroplanens formulering där det betonas att förskoleverksamhetens kvalitet skall dokumenteras och utvärderas genom att pedagogerna skall följa de enskilda barnens lärande och utveckling. Denna ambivalens samstämmer med det Insulander och Svärden (2014) tar upp i sin beskrivning av läroplanens dualistiskt formulerade uppdrag. Författarna

hävdar att det resulterat i en osäkerhet i vad som förväntas av förskollärare i relation till vad som finns beskrivet i läroplanen. Att bedöma verkar, av flera av de pedagoger vi intervjuat, tolkas som att döma, uppmärksamma rätt och fel, bra och dåligt, där barnets brister hamnar i fokus. Bedömning tycks för pedagogerna vara nära sammankopplat med att kategorisera och sätta betyg. En möjlig tolkning är att informanterna kopplar ihop begreppet bedömning med andra former av bedömningspraktiker - såsom skolans betygssystem och de psykologiska och medicinska bedömningarna som görs på BUP och BVC. Exempel på detta är att flera informanter uttalade att det är för tidigt med bedömning i förskolan, och att det inte ingår i förskolans uppdrag.

I detta sammanhang blir det intressant att reflektera över hur mottagandet av ett bedömningsmaterial påverkas av vem som står som avsändare. I och med att avsändaren till denna studie är förskollärare som nu studerar på specialpedagogiska institutionen vid Stockholms universitet, är en möjlig tolkning att informanterna upplevde detta som ett pedagogiskt stödmaterial och inte som ett material med psykologiskt eller medicinskt fokus. Detta kanske kan förklara att vissa av informanterna upplevt TIS-S som ett användbart stöd men samtidigt förhåller sig kritiska till BVC:s och BUP:s bedömningsmaterial, vilka kan vara utformade på liknande vis. Tänkbart är naturligtvis också att pedagogerna upplevde materialet i sig som pedagogiskt inriktat och som ett specialpedagogiskt stöd och därmed i linje med förskolans uppdrag. Men funderingen kring avsändarens betydelse kvarstår ändå.

Detta kan relateras till den ekologiska systemteorins (Bronfenbrenner, 1979; Jakobsson & Nilsson 2011; Odom, 2016) tankar om hur ett barn befinner sig i flera olika mikrosystem samtidigt och att dessa system samverkar och påverkar varandra. Olika praktikers bedömningskulturer påverkar hur barnet uppfattas och hur barnet bedöms. Ainscow m.fl. (2012) studie är också relevant i detta sammanhang då den tar upp hur olika aktörer som finns närvarande i pedagogiska verksamheter inverkar på varandra och hur vikten av samsyn kring barn är avgörande för att uppnå verksamheter av bra kvalitet. Detta för att man skall få en helhetssyn kring barnet och en förståelse för psykologiska, medicinska och pedagogiska såväl som socioekonomiska faktorer vilka kan påverka barnets situation.

Den ekologiska systemteorin har i denna studie används som ett stöd för att förstå kopplingen mellan de olika miljöer och aktörer som omger ett barn när det kommer till företeelsen bedömning. Exempelvis framkom i intervjuer pedagogers syn på olika aktörers bedömningspraktiker. I det här exemplet har den ekologiska systemteorin varit till hjälp för att förstå den komplexitet som uppstår när flera olika aktörer både samspelar och påverkar varandra, dels mellan olika nivåer men också inom olika nivåer. Teorin har således inte använts som ett teoretiskt perspektiv utifrån vilket vi deduktivt tolkat resultatet utan som ett stöd för vår induktiva förståelse av den komplexitet som präglar företeelsen bedömning i förskolan och som studiens informanter ger uttryck för.

En bristfällig förståelse för barnet och dess situation på grund av att olika verksamheter positionerar sig gentemot varandra istället för att samverka gör att det uppstår glapp vilket riskerar att påverka helhetsbilden av barnet. De tvärvetenskapliga aspekterna av specialpedagogiska kunskapsområdet skulle här kunna ses som en viktig funktion för att överbygga skillnader mellan olika bedömningspraktiker då specialpedagogiken innefattar flera olika teorier och förklaringsmodeller (Palla, 2015). Det specialpedagogiska kunskapsområdet skulle på det viset kunna utgöra en viktig funktion i mesosystemet, där barns olika mikrosystem samverkar, för att använda begrepp ur den ekologiska systemteorin. Detta kräver dock ett intresse för samverkan från alla berörda aktörer.

## **Kartläggning – en del av förskolans bedömningsbegrepp**

Utifrån våra intervjuer verkar det i stor utsträckning saknas en tydlig process där pedagogerna i förskolan systematiskt kartlägger utifrån organisations-, grupp- och individnivå. Endast en av informanterna kan berätta om en tydlig rutin där pedagogerna kartlägger samtliga nivåer. Överlag verkar fokus ligga på att kartlägga hur det ser ut kring det enskilda barnet, även om kontexten till viss del framkommer. Detta skulle kunna innebära att observationerna görs godtyckligt och utan systematik. Denna tolkning överensstämmer med vad Insulander och Svärden-Åberg (2014) och

Nordin Hultman (2004) hävdar. Författarna tar upp att förskolan tenderar att ha fokus på det individuella barnets brister och att förskolan istället skulle behöva arbeta med att förändra lärmiljön runt barnet.

I våra intervjuer framkommer det inte om det finns några detaljerade observationsmaterial riktade mot sociala samspelsfärdigheter att utgå från i kartläggningarna av barn det finns frågor kring. En risk med avsaknad av detta är att kartläggningen inte ringar in de behov barnet har, eller bortser från vad som skulle behöva förändras på organisations- och gruppnivå. Detta gör att de handlingsplaner som tas fram utifrån kartläggningen riskerar att inte möta barnets behov och att dess potential inte tillvaratas.

Ett specifikt kartläggningsmaterial, TRAS, återkom i intervjuerna som ett exempel på material som förskolorna tidigare har arbetat med men nu inte längre använder. Detta indikerar att det går trender i användandet av kartläggningsmaterial i förskolan. I intervjuerna framkom exempel på att materialet har använts på olika sätt, både som generell screening för alla barn samt som ett individfokuserat material riktat mot barn det finns funderingar kring. Risken med att använda bedömningsmaterial med skattningsskalor är att förskolepedagoger utan utbildning eller kunskap om syftet med materialet använder det slentrianmässigt. Om pedagoger i förskolan skall arbeta med någon form av bedömningsmaterial är det viktigt att veta varför man bedömer och vad resultatet skall leda till. Detta stämmer med vad Vallberg Roth (2015) skriver i sin forskningsöversikt om betydelsen av att pedagoger behärskar och förstår det bedömningsmaterial de använder. Trots att styrdokument och tidigare forskning betonar socialt samspel som betydande för individens utveckling, lärande och välmående framkommer få exempel på hur förskolor arbetar med dokumentation och kartläggning inom det området.

I TIS-S skattningspunkt 7 "Barnet verkar ha roligt" framkommer det att det är det område där fokusbarnet skattats högst. I en av intervjuerna reflekterar informanten över just att fokusbarnet skattats högt inom detta område och att detta upplevts lugnande då hen tolkat detta som att barnet trivdes i verksamheten. Detta får oss att fundera på om det finns en risk att pedagoger i förskolan nöjer sig med att identifiera att barnet verkar ha roligt och därför inte går vidare med att med riktade insatser utveckla barnets sociala samspelsfärdigheter? Särskilt skulle denna risk kunna finnas om skattningarna genomförs utan djupare kunskap om syftet, så som Vallberg Roth (2015) beskriver. Det skulle kunna innebära att träning inom socialt samspel, som i tidigare forskning går att utläsa som en framgångsfaktor för barns framtida utveckling och välmående (Brown m.fl., 2001; Smogorzewska & Szumski, 2018), uteblir.

## **Studiens slutsatser och specialpedagogiska relevans**

Vi har funnit att våra frågeställningar besvarats och att studien ökat förståelsen kring företeelsen bedömning i förskolan. Resultaten i vår studie visar på en ambivalens till bedömning i förskolan hos de deltagande pedagogerna. Å ena sidan vill de inte använda ordet bedömning, å andra sidan beskriver de att bedömningar hela tiden görs. Denna tvetydiga inställning går att relatera till vad tidigare forskning och rapporter har visat, nämligen att förskolans bedömningsuppdrag kan uppfattas som otydligt och att begreppet är laddat. När det gäller barns lek- och samspelsfärdigheter framgår inte att det bedöms efter någon tydlig systematik. Istället beskriver informanterna hur bedömningarna görs i farten och hur pedagogernas gemensamma uppfattningar sedan sammanställs under kollegiala reflektioner och barnkonferenser. När ett barn anses vara i behov av särskilt stöd beskrivs bedömningarna något tydligare, med systematiska kartläggningsmaterial. Informanterna beskriver i olika omfattning hur de olika nivåerna individ, grupp och organisation tar plats i dessa kartläggningar. TIS-S har av informanterna uppfattats som ett material med potential att vara till gagn i arbetet för att identifiera och stötta de barn som behöver särskilt stöd i det sociala samspelet. Dock framkom viss kritik av TIS-S:s slutna skala samt att TIS-S inte ger utrymme för att beskriva den observerade situationens kontext.

I denna studie har vi funnit att TIS-S fyller en funktion då det ger pedagoger en möjlighet att systematiskt kunna kartlägga barns samspelsfärdigheter. Det är särskilt användbart kring barn som

pedagogerna har frågor kring men där de inte specifikt identifierat vad barnet kan behöva stöttning i och vilka anpassningar som kan behöva göras. TIS-S kan även kombineras med olika former av lekinterventioner då pedagogerna med hjälp av materialet kan få syn på vilka behov som finns av att träna på lek och samspelsfärdigheter både i barngruppen generellt men också hos individuella barn. Det vore även möjligt att, som informant 12 föreslog, använda TIS-S som ett sätt att följa upp hur barnets samspelsfärdigheter utvecklas över tid. En annan synpunkt från informanterna var att materialet skulle kunna utgöra ett diskussionsunderlag i arbetslaget. Detta ligger även i linje med att låta TIS-S vara en del av ett större arbete med exempelvis lekinterventioner för att alla barn ska få den hjälp de behöver i att utveckla sitt sociala samspel.

I relation till vad som framkommer i bakgrunden när det gäller det sociala samspels betydelse för ett barns utveckling, samt om de barn som forskare har benämnt "at-risk children" (Coelho & Pinto, 2018) och "gråzonsbarn" (Lillvist & Granlund, 2010), har vi reflekterat kring om TIS-S har potential att användas som generell screening för alla barn i en barngrupp. Detta för att i ett tidigt skede fånga upp de barn som är i behov av att utveckla sina sociala samspelsförmågor, och för att på så sätt nå ut med tidiga insatser. Om bedömning av lek och socialt samspel blir ett medvetet område att arbeta med i verksamheterna skulle det kunna vara till hjälp för att skapa goda förutsättningar, för alla barn och varje barn, att öva socialt samspel och lekfärdigheter. En förutsättning för att kunna ge rätt stöd är närvarande pedagoger som fokuserar på att observera barns lek och samspel med kamrater för att få syn på vad som fungerar bra och mindre bra. Utan närvarande pedagoger kommer barnets försök till samspel och lek att missas och det nödvändiga stödet att utebli.

Hur förskolans bedömningspraktik ska se ut i framtiden är en fråga som skulle behöva utvecklas. Uppdragets otydlighet tycks i viss mån ligga i begreppsanvändningen, vilket också framgår när informanterna vänder sig emot andra bedömningskulturer snarare än att definiera sin egen. För att socialt samspel överhuvudtaget ska gå att lyfta som ett område för medveten bedömning, till stöd för alla barn och varje barn, behöver bedömning kunna preciseras och göras meningsfullt som pedagogiskt verktyg.

## Förslag på framtida forskning

I studien framkom det att det var en snedfördelning vad gällde de valda fokusbarnens kön. Av fokusbarnen var elva pojkar och tre flickor. För framtida forskning vore det intressant att vidare undersöka genusaspekten på hur olika kön representeras i specialpedagogiska bedömningssituationer t.ex. vid kartläggning och utformandet av handlingsplaner. Vilken typ av beteenden får pedagoger att uppmärksamma behov av särskilt stöd hos flickor respektive pojkar? Hur bedöms flickors respektive pojkars förmågor i lek och socialt samspel när bedömningar görs i farten och vilken betydelse skulle ett systematiskt skattningsmaterial som TIS-S kunna ha för eventuella skillnader i hur bedömningar görs? Snedfördelningen i kön i denna studie skulle kunna vara en indikation på att det görs skillnad.

Det vore även intressant att fördjupa sig i förutsättningarna för de barn som flera forskargrupper vi hänvisar till benämner "gråzonsbarn" (Lillvist & Granlund, 2010) och "at-risk children" (Coelho & Pinto, 2018) och som Szumski m.fl. (2015) menar har stora behov av att utveckla sin sociala samspelskompetens utan att ha någon diagnos. Enligt vår erfarenhet som lärare verksamma i förskola finns det risk för att dessa barn faller mellan stolarna under sin tid i förskolan och att detta leder till svårigheter för dem längre fram i livet. Att synliggöra just dessa barn med ett material som TIS-S skulle kunna vara föremål för framtida studier.

# Referenslista

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrik, S. & West, M. (2012). Making school effective for all: Rethinking the task. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 32(3), 197- 213.
- Andersson, S. (2014). *Om positivism och hermeneutik*. Lund: Studentlitteratur.
- Askland, L. & Sataøen, S.O. (2014). *Utvecklingspsykologiska perspektiv på barns uppväxt*. (2., [rev.] uppl.). Stockholm: Liber.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiment by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brown, W. H., Odom, S. L. & Conroy, M. A. (2018). An Intervention Hierarchy for Promoting Young Children's Peer Interactions in Natural Environments. *TOPICS IN EARLY CHILDHOOD SPECIAL EDUCATION*, 21(3), 162-175.
- Coelho, V. & Pinto, A.I. (2018). The Relationship between Children's Developmental Functioning and Participation in Social Activities in Portuguese Inclusive Preschool Settings. *Frontiers in Education*, 3:16, 3-13.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Oxon: Routledge.
- Ejlertsson, G. (2014). *Enkäten i praktiken: en handbok i enkätmetodik*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, L. T. & Hultman, J. (2014). *Kritiskt tänkande*. Stockholm: Liber.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017a). *Inkluderande utbildning i förskolan: Nya rön och verktyg – Slutlig sammanfattande rapport*. (Kyriazopoulou, M., Bartolo, P., Björck-Åkesson, E., Giné, C. & Bellour, F. red.). Odense, Danmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017b). *Självreflektion avseende inkludering i förskolan*. (Björck-Åkesson, E., Kyriazopoulou, M., Giné, C. & Bartolo, P. red.). Odense, Danmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Graham, L. J. & Harwood, V. (2011). Developing capabilities for social inclusion: engaging diversity through inclusive school communities. *International Journal of Inclusive Education*, 15:1, 135-152.
- Harms, T., Clifford, R.M. & Cryer, D. (2010). *Utvärdering och utveckling i förskolan: ECERS-metoden - att kvalitetsbedöma basfunktioner i förskolemiljö för barn 2,5-5 år : manual*. (Rev. och utök. version). Stockholm: Hogrefe psykologiförlaget.
- Insulander, E. & Svärde-Åberg, E. (2014). Vilken kunskap erkänns i det systematiska kvalitetsarbetet? Om oförenliga tankestilar i dagens förskola. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, 7 (12), 1-18.

- Jakobsson, I-L-. & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder. Att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande lärmiljö*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Johansson, E. M. (2016). *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext*. Göteborg: Göteborgs universitet, utbildningsvetenskapliga fakulteten. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/46830>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lillvist, A. (2009). Social kompetens och barn i behov av särskilt stöd. Sandberg, A. (Red.) *Med sikte på förskolan: barn i behov av stöd*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lillvist, A. & Granlund, M. (2010). Preschool children in need of special support: prevalence of traditional disability categories and functional difficulties. *Acta Paediatrica*. 99(1):131-134
- Lind, R. (2014). *Vidga vetandet: en introduktion till samhällsvetenskaplig forskning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lundqvist, J., Allodi Westling, M., & Siljehag, E. (2015). Inclusive education, support provisions and early childhood educational pathways in the context of Sweden: A longitudinal study. *International Journal of Special Education*, 30 (3), 3-16. 5.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordin Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Odom, S. L. & Mc Conell, S. R. (1997). *Play Time/Social Time. Organizing your classroom to build interaction skills*. The University of Minnesota: Institute on Community Integration.
- Odom, S. L. (2016). *The role of Theory in Early Childhood Special Education and Early Intervention*. Switzerland: Springer International Publishing
- Palla, L. (2015). Delstudie 3 Specialpedagogik i förskola. I: I. Tallberg Broman (red.) *Förskola tidig intervention*. SKOLFORSK. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Sandall, S.R. & Schwartz, I.S. (2008). *Building blocks for teaching preschoolers with special needs*. (2nd Ed.) Baltimore: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2016). *Barns lärande: fokus i kvalitetsarbetet*. (Andra upplagan). Stockholm: Liber.
- Siljehag, E. & Westling Allodi, M. (2016). Teacher Impression Scale - Swedish version TIS-S. Svensk översättning ur *Play Time/Social Time: Organizing Your Classroom To Build Interaction Skills*. (Odom & Mc Conell, 1997).
- Sjöman M. (2018). *Peer interaction in preschool: Necessary, but not sufficient: The influence of social interaction on the link between behavior difficulties and engagement among children with and without need of special support*. Dissertation. School of Education and Communication Studies from the Swedish Institute for Disability Research. Jönköping University, School of Education and Communication, Jönköping. Retrieved from <https://ezp.sub.su.se/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsswe&AN=edsswe.oai.DiVA.org.hj.38880&site=eds-live&scope=site>
- Skolinspektionen. (2017). *Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Skolinspektionen.



- Skolverket. (2010). *Stödja och styra. Om bedömning av yngre barn*. Stockholm:Fritzes.
- Skolverket. (2012). Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet. Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. ([Ny, rev. utg.]). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018) *Läroplan för förskola Lpfö 18* ([Ny, rev. utg.]). Stockholm: Skolverket.
- Smogorzewska, J. & Szumski, G. (2018). Developing Preschoolers' Social Skills: The Effectiveness of Two Educational Methods. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65:3, 318-340,
- Soukakou, E. P. (2016). *The Inclusive Classroom Profile (ICP (TM)) Manual*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- SPSM. (2013). *Värderingsverktyget som stöd*. Hämtad 18-11-27 <https://www.spsm.se/stod/tillganglighet-delaktighet-och-inkludering/tillganglighet/varderingsverktyg-for-tillganglig-utbildning/>
- SPSM. (2016). *Vilka bedömningsmaterial kan användas för att kartlägga språkutveckling i förskolan?* Hämtad 18-11-27 <https://www.spsm.se/stod/fraga-en-radgivare/fragor-och-svar/fragor-och-svar/vilka-bedomningsmaterial-kan-anvands-for-att-kartlagga-sprakutveckling-i-forskolan/>
- Svenska Uneskorådet. (2006). Salamancadeklarationen och Salamanca +10. *Svenska Uneskorådets skriftserie 2/2006*.
- Sverige. (2017). Skollagen (2010:800): med lagen om införande av skollagen (2010:801). (Åttonde upplagan). Stockholm: Wolters Kluwer.
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2015). Can play develop social skills? The effects of “Play Time/Social Time” programme implementation. *INTERNATIONAL JOURNAL OF DEVELOPMENTAL DISABILITIES*, 62(1), 41–50.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (red.) (2010). *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. (2. ed.) Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Vallberg Roth, A-C. (2012). Different forms of assessment and documentation in Swedish preschools. *Nordisk Barnehageforskning, Vol 5, Iss 0 (2012); Høgskolen i Oslo og Akershus, 2012*.
- Vallberg Roth, A-C. (2015). Delstudie 2 Bedömning och dokumentation i förskola. I: I. Tallberg Broman (red.) *Förskola tidig intervention*. SKOLFORSK. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2018). <https://www.google.com/search?q=hsfr+forskningsetiska+principer&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab> Hämtad 20180913

# Bilaga 1

Till Xxx Xxx

Vill du vara med och utveckla förskolan och få tillgång till ett arbetsmaterial som synliggör barns lek och samspel?

Jag heter Xxx Xxx och studerar på specialpedagogprogrammet vid Stockholms universitet. I höst genomför jag mitt examensarbete som är kopplat till pågående forskning vid specialpedagogiska institutionen och ingår i projektet *Lek och samspel för alla barn i inkluderande förskolemiljöer*. Projektet leds av lektor Eva Siljehag och professor Mara Allodi Westling vid Specialpedagogiska institutionen.

Jag söker nu 15 stycken förskollärare som arbetar med barn i åldern 3-6 år som vill hjälpa oss att under månad maj och juni prova och utvärdera ett observationsmaterialet **Teaching Impression Scale (TIS-S)** som skattar barns lek och samspel.

## Vad är TIS-S?

**TIS-S** är ett skattningsverktyg som pedagoger kan använda för att observera och värdera sina intryck av barns olika uttryck och möjligheter till samspel i fria lekstunder. Med TIS-S får pedagoger guidning till att uppmärksamma om och i så fall hur leksamspel mellan barn uttrycks och hur varje barns lekfärdigheter kan stimuleras och utvecklas inom samspelet med kamrater.

**Det innebär att under 5 minuter vid 3-4 observationstillfällen observera ett barn som är i behov av stöd och/eller andra frågor samspelet i lek med kamrater.**

**Observationerna kommer att följas upp med en kortare enkät** där förskolläraren utvärderar användandet av skattningsmaterialet.

## Hur genomförs lekobservationer med stöd av TIS-S?

- Två barn observeras – ett fokusbarn och ett barn med lekfärdigheter som är typiska för åldern.
- Ett barn i taget observeras
- Förskolläraren observerar samma barn vid 3-4 tillfällen under samma vecka.

**V 1:** 3-4 observationstillfällen á 5 minuter genomförs vid fri lek.

Två TIS-S skattningar genomförs i slutet av veckan.

**V 2:** Inga observationer genomförs.

**V 3:** Samma observationer genomförs som v 1 och med samma barn. Två TIS-S skattningar genomförs i slutet av veckan.

**Tid för observationer:** under maj-juni vt 2018

**Önskan om intervjuer ht 2018**

Jag önskar även göra fördjupande intervjuer med några förskollärare. Intervjuerna kommer att ske under september och vara max en timme långa. All information som framkommer i arbetet kommer att avkodas så att den inte kan kopplas varken till plats eller person. Deltagandet är frivilligt och kan avbrytas när som helst enligt forskningsetiska principer vid Vetenskapsrådet (2017).

Utifrån informationen ovan önskar jag ditt samtycke till ditt intresse för att genomföra dessa observationer under våren 2018 och till att få kontakta dig om förfrågan att bli intervjuad ht 2018.

Förskollärarens underskrift:

-----

Vänliga hälsningar Xxx Xxx

### **Kontaktuppgifter**

Xxx Xxx

Eva Siljehag, Fil. Dr. i pedagogik, universitetslektor i specialpedagogik

Tel: 08-12 07 64 74, 0706-95 23 26

[eva.siljehag@specped.su.se](mailto:eva.siljehag@specped.su.se)

Mara Westling Allodi, Professor

Tel: 08-12 07 64 78, 073 461 2522

[mara.allodi@specped.su.se](mailto:mara.allodi@specped.su.se)

## Bilaga 2

Till förskollärare vid förskolan:

Tack för att du deltar i att använda observationsguiden Teacher Impression Scale - Swedish Version TIS-S!

Namn på uppsatsskrivare

**Nedan finner du en guide i hur du använder TIS-S.** Planera in observationer av ett fokusbarn (F-barn) och ett barn med typiska lekfärdigheter (T-barn). Du genomför observationerna under en vecka och gör sedan ett uppehåll på en vecka. Veckan därpå genomför du återigen observationerna.

**Vecka 1:** Observationen genomförs under en 5-minuters period, och iakttar om barnet är involverad och samspelar i en kamratlek vid 1-2 tillfällen under dessa 5 minuter. Observationens syfte och upplägg genomförs 3-4 gånger under en period av 1 vecka.

Fyll i observationsunderlaget för respektive barn – det blir 3-4 underlag/barn. Sammanställ värderingen av fokusbarn på det gröna observationsunderlaget och underlaget för T-barnet på det gula underlaget. Gör en värdering och ange denna. Scanna eller maila till .

.....

Alternativt att jag som student hämtar underlaget om detta är möjligt:

**Vecka 2:** Ingen observation genomförs

**Vecka 3:** Observationen upprepas på samma sätt som v 1 och samma fokusbarn och samma barn med typiska lekfärdigheter observeras.

Fyll i observationsunderlaget för respektive barn – det blir 3-4 underlag/barn. Sammanställ värderingen av fokusbarn på det gröna observationsunderlaget och underlaget för T-barnet på det gula underlaget. Gör en värdering och ange denna. Scanna eller maila till .

.....

Alternativt att jag som student hämtar underlaget om detta är möjligt:

## Teacher Impression Scale - Swedish Version TIS-S - Observationsguide och enkätfrågor

---

### Vad är TIS-S?

TIS-S är ett skattningsverktyg som pedagoger kan använda för att värdera sina intryck av barns möjligheter till samspel i lek och aktiviteter på förskolan. Avsikten med TIS-S är att pedagoger får guidning till att uppmärksamma om och i så fall hur leksamspel mellan barn

uttrycks och hur varje barns samspel och lekfärdigheter kan stimuleras och utvecklas inom detta kamratsamspel.

TIS-S är direkt utvecklat för interaktionsprogrammet Play Time/Social Time (PT/ST). PT/ST är ett interaktionsfärdighetsprogram som utvecklats i USA tillsammans med flera forskare och praktiker och som också har prövats i Europa (Odom, m fl, 1997; Szumski m fl., 2015). Programmet utgår från antagandet att gemensamt lärande, samspelsfärdigheter och deltagande i lekstunder med socialt kompetenta kamrater främjar möjligheter till att barn erövrar lekfärdigheter. Programmet avser att stimulera till roliga lekstunder och till meningsfull kamratlek för alla barn och för barn i behov av stöd. Guidning i form av stöttning och relevanta instruktioner från såväl vuxna som kamrater upprepas över tid på ett planerat och systematiskt sätt och avser att borga för hållbara och vänskapliga relationer barnen emellan samt stimulera till att lekfärdigheter utvecklas hos varje barn.

### **Hur används TIS-S?**

- TIS-S används av pedagoger för att förbereda planerade lekstunder och kamratlek på förskolan för barn i åldrarna 3-6 år. Dessa förberedelser innebär att pedagogerna observerar barnen då och då vid lekstunder (i detta fall under först 1 vecka, därefter ingen observation och först v 3 genomförs samma observation igen). Syftet är att identifiera vilka barn som kan gynnas av en arrangerad lekstund där barn som har lekfärdigheter och barn som behöver få dessa stimulerade möts. För detta behöver pedagogerna uppmärksamma dessa barn och deras lekaktiviteter vid flera tillfällen.

### **Steg 1**

- **A) Välj för din observation ett barn är i behov av stöd och/eller som du har funderingar kring när det gäller deltagande i lek och socialt samspel.**
- **B) Observationen fokuserar på ett barn i en lekaktivitet** där kamrater ges möjligheter att leka med varandra, samspela och interagera med sina kamrater. Observationen genomförs under en 5-minuters period, och iakttar om barnet är involverad och samspekar i en kamratlek vid 1-2 tillfällen under dessa 5 minuter. Observationens genomförs 3-4 gånger under **en period av en vecka** vid varierade leksituationer. Under dessa observationer involverar sig inte pedagogen i barnens lek och ger heller inte någon stöttning. Observationen avser ett barn. Observationen genomförs diskret, utan att störa barnens aktiviteter. Efter dessa 3-4 observationer, fyll i enkäten TIS-S (grönt papper) genom att välja den skattning som sammanfattar de observerade färdigheter under v. X.
- **C) Välj för din lekobservation ett barn som du bedömer har en förmåga att delta i lek och socialt samspel som är typisk för barn i denna ålder.** Barnet har samma ålder och kön som barnet i behov av stöd som du valde i A.
- **D) Genomför observationen enligt B** (kan genomföras under samma period som men vid andra tillfällen).
- Markera enkäten TIS-S (gult papper) genom att välja den skattning som sammanfattar de observerade färdigheter under v. X.

### **Steg 2**

- **E) Efter ett uppehåll av en vecka (v.2)** upprepa observationerna av samma barn enligt B (i behov av stöd) och D (typisk). Genomför observationerna under samma vecka (v. 3). Genomför observationerna förutsättningslöst och sträva mot att inte jämföra med v 1.
- **F) Markera TIS-S.** Markera TIS-S (grönt papper) enligt observationerna av barnet i behov av stöd: markerat TIS-S (gult papper) enligt observationerna av barnet med lekfärdigheter som typiska för åldern.

För frågor om TIS-S och support vid genomförandet av observationer med TIS-S kontakta oss:

Namn på uppsatsstudenter:

**Eva Siljehag, Fil. Dr. i pedagogik, universitetslektor i specialpedagogik**

Tel: 08-12 07 64 74, 0706-95 23 26

[eva.siljehag@specped.su.se](mailto:eva.siljehag@specped.su.se)

**Mara Westling Allodi, Professor**

Tel: 08-12 07 64 78, 073 461 2522

[mara.allodi@specped.su.se](mailto:mara.allodi@specped.su.se)

## Referenser

Odom, S. L., & McConnell, S. R. (1997). *Play time/social time [microform]: Organizing your classroom to build interaction skills* Minneapolis, MN: Institute on Community Integration (UIAP), University of Minnesota, the College of Education & Human Development; Washington, DC] : U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources

Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2016). Can play develop social skills? the effects of 'play Time/Social time' programme implementation. *International Journal of Developmental Disabilities*, 62(1), 41-50.

## Bilaga 3

### Förskollärares observation och skattning av barns lek och samspel Teacher Impression Scale - Swedish Version TIS-S

---

TIS-S kan användas av dig som förskollärare som stöd för att observera barns lek och samspel med syfte att planera lekstunder på förskolan för barn i åldrarna 3-5 år. Observationerna genomförs vid olika leksituationer i förskolan. Under dessa observationer involverar du dig inte i barnens lek och ger heller inte någon stöttning. Ett barn i taget observeras.

Så här gör du:

1. Välj för observation ett barn i behov av stöd eller som du har funderingar kring när det gäller deltagande i lek och socialt samspel (Fokusbarn). Genomför 3-4 observationer under cirka 5 minuter, under en vecka (v 1).
  2. Välj för observation ett barn som du bedömer har god förmåga att delta i lek och socialt samspel (Stödbarn). Genomför observationen enligt 1 (under samma period av en vecka, men vid andra tillfällen).
  3. Efter de 3-4 upprepade observationerna av respektive barn sammanställer du skattningarna i två formulär (gul-stödbarn/grön-fokusbarn).
  4. Jag hämtar upp de två färgade formulären med dessa uppgifter enligt överenskommelse.
  5. Veckan efter observationerna görs ingenting (v 2)
  6. Veckan därpå (v 3) genomför du observationerna enligt punkt 1 och 2
  7. Sammanställ enligt punkterna 3 och 4.
- 

För support vid genomförandet av observationer med TIS-S kontakta:

**Xxx Xxx**

### Förskollärares observation och skattning av barns lek och samspel Teacher Impression Scale - Swedish Version TIS-S

Datum:           **Fokusbarn**       **Stödbarn**

Förskollärare:

Förskola:

Läs varje fråga nedan och välj grad som motsvarar barnets lekbeteende i din förskolegrupp, efter din observation. Ringa in siffran **1**, motsvarande **ALDRIG**, om du *inte* har sett att barnet visat den beskrivna förmågan. Ringa in siffran **5**, motsvarande **OFTA**, om barnet *ofta* visat

den beskrivna förmågan. Om barnet visat den beskrivna förmågan mellan dessa två extremer, ringa in **2, 3**, eller **4**, som motsvarar din närmaste skattade grad av den beskrivna förmågan.

**1= aldrig förekommande lekbeteende                      5= ofta förekommande lekbeteende**  
**Ringa in endast en siffra för varje rad. Gör ingen markering mellan siffrorna.**

<b>1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5</b>	<b>1. Barnet samtalar på ett adekvat sätt</b>
<b>1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5</b>	<b>2. Barnet klarar turtagning i leken</b>
<b>1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5</b>	<b>3. Barnet leker i samarbete med andra</b>
<b>1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5</b>	<b>4. Barnet varierar sitt sociala beteende på ett adekvat sätt</b>
<b>1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5</b>	<b>5. Barnet är uthållig i sina försök att leka med andra</b>
<b>1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5</b>	<b>6. Barnet ger respons till andra barn, på ett spontant sätt</b>
<b>1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5</b>	<b>7. Barnet verkar ha roligt</b>
<b>1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5</b>	<b>8. Kamraterna som interagerar med barnet verkar ha roligt</b>
<b>1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5</b>	<b>9. Barnet håller samspelet i gång när det har uppstått</b>
<b>1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5</b>	<b>10. Kamraterna letar upp barnet för att leka tillsammans</b>
<b>1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5</b>	<b>11. Barnet använder ett adekvat socialt beteende för att påbörja ett samspel</b>
<b>1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5</b>	<b>12. Barnet kommer in i leken utan att störa kamratgruppen</b>
<b>1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5</b>	<b>13. Barnet föreslår nya lekidéer i leksituationer</b>
<b>1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5</b>	<b>14. Barnet ler adekvat mot kamraterna under leksituationer</b>
<b>1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5</b>	<b>15. Barnet delar med sig av leksaker och material med kamraterna</b>
<b>1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5</b>	<b>16. Barnet är engagerat i lekaktiviteter där socialt samspel kan uppstå</b>

\*adekvat=lämplig för åldern och utvecklingsfas, lämplig för situation

\*ger respons=svarar, samspelar

\*är engagerat=deltar aktivt



## Bilaga 4

**Nu har du gjort erfarenheter av att använda TIS-S.** Fyll i nedanstående enkät och bidra med dessa erfarenheter. Till hösten 2018 förbereder vi intervjufrågor för att kunna göra det möjligt att samtala ytterligare om resultatet från enkäterna som vi skickat ut. Vi önskar gärna att du markerar nedan om att delta i denna intervju. Intervjun beräknas ta ca 45 min-1 timme och sker på en plats som passar dig. Ringa in ditt val.

**JA, jag vill bli kontaktad för att medverka i en intervju hösten 2018**

**Nej, jag avstår från att bli intervjuad.**

**Gör en bedömning av hur du tycker det har varit att använda TIS-S genom att svara på följande frågor:**

1. Vilka är dina erfarenheter och intryck av att använda TIS-S för att observera barnens lek och samspel?

2. Hur bedömer du TIS-S användbarhet inom följande områden? Stryk under det eller de alternativ som stämmer bäst med din uppfattning.

1. observera barns samspel (inte alls användbart/i viss mån användbart/ i hög grad användbart)
2. identifiera barns styrkor (inte alls användbart/i viss mån användbart/ i hög grad användbart)
3. skatta barns behov av stöd (inte alls användbart/i viss mån användbart/ i hög grad användbart)

3. Hur väl stämde de skattningar som du genomförde med TIS-S jämfört med de uppfattningar som du hade tidigare när det gäller barnens lek och samspelsfärdigheter? Markera ditt svar med något av följande alternativ:

1. inte alls
2. i viss mån
3. i hög grad

Om det fanns skillnader, hur vill du beskriva dessa?

Kommentar:

4. Vad visar de skattningar du genomfört med TIS-S enligt din uppfattning?

1. Vad som behöver utvecklas i förskolemiljön
2. Vad som behöver utvecklas utifrån barnets behov
3. Vad som behöver utvecklas i gruppen
4. Annat, vad? .....

5. Hur mycket tid uppfattar du gick åt för att genomföra lekobservationerna?

6. Saknar du en eller flera viktiga frågor i TIS-S? Om ja, beskriv vilka.

7. Har du några invändningar mot TIS-S som observationsinstrument (t.ex. frågorna, observationsgenomförande osv)? Om ja, beskriv vilka

8. Hur skulle du vilja att TIS-S utvecklas för att kunna användas som en resurs i förskolan?

9. Hur du några ytterligare synpunkter på arbetet med TIS-S? Om ja, beskriv vilka.

### **Allmänna uppgifter om din förskola:**

Namn på kommun och område/stadsdelsförvaltning (Ex: Stockholm stad, Farsta stadsdelsförvaltning – Huddinge Kommun, Vårby gård)

Hur många avdelningar/hemvister finns på förskola?

### **Personal**

Hur många pedagoger finns på din avdelning/hemvist? Ange procent. Så om 3 pedagoger finns, varav 2 heltid och 1 på 75% så skriver ni 2,75.

Hur många har förskolläro utbildning?

Hur många har barnskötar utbildning?

Hur många saknar pedagogisk utbildning?

Annan utbildning?

### **Barngruppen:**

Hur många barn på din avdelning?

Hur ser ålderssammansättningen ut?

Alternativ: 1-5 1-3 3-5

Annat:

Antal Barn i behov av stöd/ Barn med funktionsnedsättning?

Om ja, Beskriv behoven

Antal nyanlända barn?

Om ja, beskriv behoven

### **Organisation**

Hur ofta finns möjlighet att i genomsnitt/vecka dela in barnen i mindre grupper?

Hur ofta finns möjlighet att dagligen dela in barnen i mindre grupper?

Färre än 1 timme/dagligen till.....Under största delen av arbetsdagen

Har ni möjlighet till regelbundna reflektioner på arbetstid?

Om ja – hur ofta

Får ni i nuläget handledning kring arbetet med fokusbarnet?

Om ja: psykolog/specialpedagog/annat

Hur ofta?

### **Tema: Om barnet**

- Urval av fokusbarn
  - Kön: Flicka / Pojke / Annat
  - 
  - Ålder:
  - 
  - Modersmål: Svenska /    Annat modersmål än svenska:    / Vet ej
  - 
  - Har barnet funktionsnedsättning? Ja /    Nej /    / Vet ej
  - 
  - Har barnet i nuläget tilläggsbelopp/resurs/särskilt stöd? Ja /    Nej /    Vet ej
  - 
  - Upplever du att fokusbarnet har vänner på förskolan? Ja /    Nej /    Vet ej
  
- **Urval av barn med typiska lekfärdigheter**
  - Kön: Flicka / Pojke / Annat
  - 
  - Ålder:
  - 
  - Modersmål: Svenska /    Annat modersmål än svenska:    / Vet ej
  - 
  - Har barnet funktionsnedsättning? Ja /    Nej /    / Vet ej
  - 
  - Har barnet i nuläget tilläggsbelopp/resurs/särskilt stöd? Ja /    Nej /    Vet ej
  - 
  - Upplever du att fokusbarnet har vänner på förskolan? Ja /    Nej /    Vet ej

För frågor om TIS-S och support vid genomförandet av observationer med TIS-S kontakta oss:

Namn på uppsatsstudenter:

**Eva Siljehag, Fil. Dr. i pedagogik, universitetslektor i specialpedagogik**

Tel: 08-12 07 64 74, 0706-95 23 26

[eva.siljehag@specped.su.se](mailto:eva.siljehag@specped.su.se)

**Mara Westling Allodi, Professor**

Tel: 08-12 07 64 78, 073 461 2522

[mara.allodi@specped.su.se](mailto:mara.allodi@specped.su.se)

## **Referenser**

Odom, S. L., & McConnell, S. R. (1997). *Play time/social time [microform]: Organizing your classroom to build interaction skills* Minneapolis, MN: Institute on Community Integration (UIAP), University of Minnesota, the College of Education & Human Development; Washington, DC] : U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources

Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2016). Can play develop social skills? the effects of 'play Time/Social time' programme implementation. *International Journal of Developmental Disabilities*, 62(1), 41-50.

## Bilaga 5

**Intervjuguide HT-18** *(Ta med TIS-Skattningen, presentera intervjuens gång, spela in. Ge informanten odelad uppmärksamhet, lyssna, argumentera ej, ge ej råd, sammanfatta med försiktighet för att ej missförstå och tänk etik.*

### **Bakgrundsfrågor** INTRODUKTION

Hur länge har du arbetat som förskollärare?

Hur länge har du arbetat på den här förskolan?

**TIS-S** *(Tänka de 16 områdena/relationsfärdigheterna i skattningsmaterialet)*

Hur gjorde du när du valde ut fokusbarnet?

På vilka grunder? Kan du ge exempel på situationer/ beteenden som motiverar urvalet?

(Kan du ge exempel på lek och samspelssituationer/ beteenden som motiverar urvalet?)

Vad tänker du kring det du såg när du observerade och fyllde i skattningarna?

Hur gjorde du när du valde ut stödbarnet?

På vilka grunder? Kan du ge exempel på situationer/ beteenden som motiverar urvalet?

(Kan du ge exempel på lek och samspelssituationer/ beteenden som motiverar urvalet?)

Vad tänker du kring det du såg när du observerade och fyllde i skattningarna?

Utifrån det du såg, vad fick du för tankar kring strategier för hur du kan gå vidare?  
Individ/Grupp/Organisation?

Hur skulle TIS-S kunna användas i din verksamhet?

### **Den enskilda förskolans arbete. HUR?**

- Hur dokumenterar och kartlägger ni barns lek och sociala samspel?
- Hur dokumenterar och kartlägger ni barnens lek och sociala samspel, särskilt utifrån de barn som väcker frågor?
- Hur arbetar ni förebyggande med att upptäcka barn i behov av stöd?
- Hur används resultaten? Leder det till några åtgärder? Kan du ge exempel? (individ/Grupp/organisation/miljö)
- Hur följer ni upp? Vad finns det för rutiner?

### **Attityden generellt till företeelsen bedömning i förskolan? VAD?**

- Hur tänker du kring bedömning i förskolan?
- Vilka olika former av bedömning ser du i förskolan?
- Vilka erfarenheter har du av att använda bedömningsverktyg?
- Vilka erfarenheter har du av att använda bedömningsverktyg i relation till barn i behov av stöd?

### **Har du några ytterligare synpunkter på TIS-S?**

Leda till ett bra avslut och tacka :)

## Bilaga 6

Hej Xxx!

Vi vill börja med att tacka dig för att du tidigare hjälpt oss genom att prova TIS-S och svarat på en efterföljande enkät. Nu i höst genomför vi examensarbetet som är en del av utbildningen till specialpedagog. Denna del av studien kommer att genomföras med intervjuer under september 2018.

Den inbokade intervjun den --/-- 2018 kl. 00:00 kommer att beröra dina uppfattningar om observations- och skattningsmaterialet TIS-S som du provade i våras. Vi kommer även att fråga om dina erfarenheter och tankar kring bedömning i förskolan. Intervjun beräknas ta cirka 45 - 60 minuter på en tid och plats som du valt.

Vi kommer att be dig om samtycke till att spela in intervjun.

Den information som du lämnar kommer att behandlas säkert och förvaras inlåst så att ingen obehörig kommer att få ta del av den. Redovisningen av resultatet och uppsatsen kommer att avkodas så att ingen individ eller plats kan identifieras. Resultatet kommer att presenteras i form av en muntlig presentation till andra studerande samt i form av ett examensarbete. Inspelningarna och den utskrivna texten kommer att förstöras när examensarbetet är godkänt. Du kommer ha möjlighet att ta del av examensarbetet då det är godkänt.

Studien är kopplad till pågående forskning vid specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet och ingår i projektet *Lek och samspel för alla barn i inkluderande förskolemiljöer*. Projektet leds av lektor Eva Siljehag och professor Mara Allodi Westling.

Deltagandet är frivilligt och kan avbrytas när som helst enligt forskningsetiska principer vid Vetenskapsrådet (2017).

Ansvariga för studien är:

Xxx Xxx    Xxx Xxx    Xxx Xxx

### **Eva Siljehag**

Fil. Dr. i pedagogik, universitetslektor i specialpedagogik

Tel: 08-12 07 64 74, 0706-95 23 26

[eva.siljehag@specped.su.se](mailto:eva.siljehag@specped.su.se)

Har du frågor om studien är du välkommen att höra av dig till någon av oss.

Stockholms universitet/Stockholm University  
SE-106 91 Stockholm  
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00  
[www.su.se](http://www.su.se)



**Stockholms  
universitet**