

Bedömning av pedagogisk kvalitet Förskolan i fokus

GUNNI KÄRRBY

Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet

Sammanfattning: *Under senare år har begreppet kvalitet använts inom olika sektorer i samhället, ofta i samband med resurser. Inom offentlig sektor har begreppet ingen entydig definition och kan ses ur många perspektiv. I denna artikel diskuteras begreppet kvalitet i förskole- och skolverksamhet. Forskning refereras som pekar på betydelsen av motivation och attityder till inläring för livslångt lärande. Här används begreppet kvalitet i syfte att beskriva den pedagogiska processen och ses ur det lärande barnets perspektiv. Faktorer som kännetecknar den totala miljön fokuseras såsom samspel och sätt att kommunicera mellan barn/lärare/personal och inlärningsmiljön eller 'rummets' pedagogik. I olika forskningsprojekt har metoden Early Childhood Environment Rating Scale utprovats för bedömning av kvalitetsaspekter i förskola. Resultat från dessa undersökningar presenteras. Bedömning av kvalitet som forskningsmetod och som grund för utvecklingsarbete diskuteras.*

I motsats till andra områden inom offentlig sektor såsom sjukvård och socialt arbete har diskussionen om kvalitet inom utbildningssystemet startat sent. De kommuner som insett sitt ansvar för det pedagogiska arbetet och behöver hjälp i detta avseende vänder sig i första hand till organisationskonsulter, statsvetare eller ekonomer och inte till pedagoger för analys och bedömning av kvalitet. Rektorn för lärarutbildningen i Stockholm, Bengt Börjeson (1995 s 28), säger angående kvalitet i skolan:

Det är beklämnade att vi inte har kunnat verifiera skillnader i det kvalitativa utfallet när det gäller skolans arbete, vilka är relaterade till de resurser skolan har tilldelats. Det betyder att vi har en mycket bristfällig förståelse av förutsättningarna för att utveckla kvaliteten i skolan; i alldeles särskilt hög grad är påståendet sant om vi har anspråk på att kunna relatera kvalitetsmåten till olika slag av resursallokering.

Forskning om kvalitet och utvärdering av kvalitet väcker frågan om syftet med pedagogisk forskning generellt. Vad det yttersta målet för pedagogiskt forsknings- och utvecklingsarbete kan vara? Att analysera förutsättningar och grundläggande värderingar i syftet att skapa en bra skola och hög

kvalitet i undervisningen är mål som inte bara gäller i tider av minskade ekonomiska resurser utan bör även ses i ett långsiktigt samhällsperspektiv.

BEGREPPET KVALITET

Begreppet kvalitet har under de senare årens diskussion fått många tolkningar. Kvalitet är ofta kopplat till värderingar och behov av mera långsiktig karaktär vilka har betydelse för människans totala livssituation. I diskussioner om till exempel livskvalitet omfattar begreppet således grundläggande livsbetingelser som hälsa och säkerhet, frihet från hot och våld, att ha tillgång till materiella resurser för att kunna leva på en nivå där det ges utrymme för individuella behov, att känna sig accepterad.

Kvalitet kopplat till varor och produkter som konsumeras styrs av individers subjektiva behov och ses ofta i relation till det pris varan betingar på marknaden. Offentliga tjänster har inte setts ur kvalitetsaspekt förrän under senare tid då de kopplats till ekonomi. Då offentliga tjänster inte utsatts för konkurrens på en marknad har de ej heller fått något 'pris' beroende av kvalitet. I ett demokratiskt samhälle där alla ska ha tillgång till välfärden ska ej heller offentliga tjänster kunna 'köpas' utan vara likvärdiga för alla som har behov av dem. I vårt samhällssystem som bygger på humanism och demokratiska värderingar är det yttersta målet att varje individs behov och intressen blir tillgodosedda. Därför kan man inte tala om bestämda eller givna kvaliteter annat än i grundläggande och generell bemärkelse utan först när dessa kopplas till individuella behov kan värdet bedömas.

Kvalitet i pedagogiskt arbete – en helhetssyn

Kvalitetssäkring och kvalitetsutveckling är begrepp som under de senaste åren blivit led i den politiska målsättningen inom offentlig sektor, inte minst inom utbildningssektorn från högskola till förskola. I syftet att utvärdera kvalitet finner man att kriterier för kvalitet är ganska likartade för olika nivåer i hela utbildningssektorn. I de rapporter som redovisats av utveckling och säkring av kvalitet har man oftast haft en organisatorisk aspekt. Inte bara skolverksamhet utan även andra offentliga tjänster har granskats ur organisationsperspektiv. En ofta använd modell är den som utarbetats vid Svenska Institutet för Kvalitetsutveckling (SIQ) och som har använts främst inom näringslivet. Begrepp som management, produktutveckling, effektivitet, kundservice, lärande organisation, resultatorientering används för att peka på förhållanden som har betydelse för kvaliteten i verksamheten. I verksamheter på alla nivåer betonas kvalitet i ledningsorganisationen när det gäller: bra ledarskap, ökad kommunikation, delaktighet, uttalade mål och visioner, samarbete över gränser, ständig utveckling.

Modeller hämtade från näringslivet förutsätter att utvärdering av effekter kan ske i form av mätbara utfall. Tillämpat inom offentlig verksamhet är utvärdering av effekter ett problem. Vad är mätbara mål? Elevkunskaper? Betyg? Trivsel? "Kundens" tillfredsställelse? Fokusering av kvalitet på såväl lednings- som personalnivå utgår från det outtalade antagandet att faktorer på denna nivå leder till effekter på personalnivå, det vill säga att en förbättrad ledning bör öka de anställdas motivation till att göra ett bra jobb. Lönepolitiska åtgärder i detta avseende är inte tillräckliga.

En bra lärare har i stort sett samma lön som en mindre bra. Ett sätt är då att öka arbetsmotivation och trivsel. Det ska kännas tillfredsställande att göra ett kompetent jobb. I arbetet med att utveckla kvalitet inom Göteborgs universitet skriver Marianne Bauer (1995 s 186) att efter många diskussioner kom kvalitetsdelegationen att enas om att:

... intresset för kunskapsbildningens problem måste alltid utgöra själva kärnan i universitetets kvalitetsbegrepp /.../ ju vidare och djupare denna kollektiva medvetenhet är hos alla delaktiga i universitetet, desto större möjlighet att utveckla kvalitet i verksamheten.

Kvalitet i pedagogisk verksamhet kan ses mot bakgrund av såväl individens behov som det samhällsuppdrag skolan har. I pedagogiskt arbete är målet att skapa betingelser för inläring och utveckling av sådana förmågor som ligger till grund för ett bra liv. Kvalitet i pedagogiskt arbete är således kunskap om grundläggande betingelser för kunskapsstillväxt, hur människan lär och utvecklar strategier för att behärska de livssituationer hon kommer att ställas inför i sitt liv.

Kriterier på kvalitet i pedagogisk verksamhet ser jag främst utifrån den lärandes perspektiv. Kvalitet i utbildningsverksamhet omfattar inte bara ett didaktiskt förhållningssätt, kunskap och insikt om vad som är bra för barns eller vuxnas inläring och utveckling, utan den totala inläringssituationen. Denna omfattar såväl yttre betingelser såsom ledarskap och materiella resurser som kunskap och kompetens hos den personal som är direkt ansvarig för utformningen av inlärmingsmiljön. Kunskap om vad som är en bra inlärmingsmiljö bygger såväl på pedagogisk forskning och erfarenhet som på förmågan att tillämpa denna kunskap i varje enskilt fall utifrån den lärande individens behov, det vill säga kunskap som bygger på integrering av teori och praktik.

Kriterier på kvalitet i en pedagogisk situation bygger på en helhetssyn där många komponenter ingår och smälter samman till en enhet. Därför kan inte kvalitet mätas i den bemärkelsen att vissa definierade kvaliteter kan väljas ut och kvantifieras. I stället kan ett antal indikatorer bestämmas och vägas samman till en helhet. En sådan sammanvägning är i hög grad beroende av bedömarens kunskap om de processer som ligger till grund för verksamheten. Den som inte har god kännedom om arbete i vården skulle knappast kunna göra en tillförlitlig bedömning av vårdkvalitet på en sjukhusavdelning eller i hemtjänsten. Den som inte har pedagogisk utbildning och erfarenhet av lärares arbete gör sannolikt inte en bra bedömning av inlärmingsmiljön i ett klassrum eller förskoleavdelning. Bedömning av kvalitet kan således ses som en del av lärares professionalism. Samma kvaliteter utgör grund för professionalism i skola och förskola med den skillnaden att skolan på ett mer systematiskt sätt behöver utvärdera det som barn lär sig (Johansson 1995).

Begreppet kvalitet i förskoleverksamhet

Kvalitet i barnomsorgen kan ses ur olika perspektiv. Tillgång till en daghemsp plats var länge ett viktigt kriterium på kvalitet. I ett nationellt perspektiv har barnomsorgen expanderat och ger idag tack vare den

utvidgade socialtjänstlagen rätt till plats för alla som behöver en sådan. Många kommuner har uppnått målet med full behovstäckning medan andra kämpar med problemet att beta av köer som vuxit mer än förväntat genom den ökade nativiteten. För föräldrar är kvalitet inte bara tillgång till en plats. Allt fler föräldrar ser idag förskolan som en pedagogisk resurs och för många kommer problemet i framtiden att förändras från att skaffa en daghemsplats till att välja en plats som uppfyller såväl föräldrarnas praktiska behov som barnets behov en stimulerande uppväxtmiljö (Kärrby 1995). Här kommer begreppet pedagogisk kvalitet in. Vad är hög kvalitet i barnets uppväxtmiljö?

Att barnomsorgen i Sverige skall vara av hög kvalitet är förmodligen alla beredda att hålla med om. Vad begreppet kvalitet syftar på samt var gränsen för en accepterad standard skall sättas råder det däremot olika uppfattningar om. Politiker och administratörer förknippar begreppet kvalitet i barnomsorgen huvudsakligen med yttre strukturer, det vill säga resursinsatser och organisation såsom personaltäthet, barngruppstorlek, kontinuitet bland personalen och andel utbildad personal eller god utrustning (Ds 1988:1). Kvalitet är samtidigt enligt vissa forskare ett relativt begrepp, ingen objektiv realitet:

Definitions of quality reflect the values and beliefs, needs and agendas, influence and empowerment of various "stakeholder" groups having an interest in these services. (Moss & Pence 1994 s 1)

Kvalitet är vidare ett dynamiskt begrepp och alltid förknippat med en viss situation, en viss tidsperiod, och ett visst socialt och kulturellt sammanhang. Kvalitet i barnomsorgen kan i ett sådant perspektiv inte avgränsas och mätas eftersom innebörden i kvalitet ständigt förhandlas fram, för att på bästa möjliga sätt tillfredsställa personalens, föräldrarnas och barnens olika behov. I ett samhällligt perspektiv är dessutom kvaliteterna i förskolan formulerade i de officiella målen som finns i socialstyrelsens pedagogiska program för förskolan (Socialstyrelsen 1987, 1995). Finns det då något som kan betraktas som viktig kvalitet i barnomsorgen eller är det omöjligt att enas om en entydig definition på begreppet? Vad är kvalitet för pedagoger, föräldrar, och sist men inte minst för barn?

Inom förskoleverksamheten ser man pedagogisk kvalitet främst i det sociala samspelet mellan det enskilda barnet, personalen och barngruppen. I detta samspel, samvaron med kamrater och vuxna, och genom den fria leken äger barnets inlärning och utveckling rum. Samtidigt, för att kunskap skall bli meningsfull och bestående, måste den erövrats och sättas in i sitt sociala och kulturella sammanhang. Kvalitetsmässiga aspekter bör därför koppla innehållet till människans behov, till samhällliga värderingar och den ekonomiska, materiella situationen. Från en sådan utgångspunkt bör utvärdering av pedagogisk kvalitet sättas i relation till förskoleverksamhetens mål och hur dessa mål uppnås i relation till individuella behov. Pedagogisk kvalitet är således att finna i förhållningssättet mellan barn och personal, personalens pedagogiska medvetenhet om det enskilda barnets behov, kontakten med föräldrarna och i förskolans pedagogiska målsättning (Kärrby 1992). Fokus på barnet som individ och kulturskapare som indikator på kvalitet betonas särskilt starkt i det nordiska forskningsprojektet

Quality of the Child's Life in Nordic Day Care Centres. I detta forskningsprojekt definieras kvalitet på följande sätt:

Kvalitet er knyttet til, at barnet som subjekt tilegner sig og skaber kultur sammen med andre. Denne proces finder sted på baggrund af en kropslig væren og befindende og et følelsesmæssigt, social samvær med andre. (Broström & Thyssen 1996 s 65)

FORSKNING OM KVALITET I FÖRSKOLAN – OLIKA VÅGOR

Det finns idag genom forskning och samlad erfarenhet en kunskap om vad som är en bra uppväxtmiljö för barn. Vad gäller offentlig vård och omsorg om barn har forskningen genomgått olika vågor. Belsky (1984) talade om två vågor. I första vågen, som dominerade under 1960-talet, gällde frågan främst om omsorg utanför hemmet var bra för barnet. Man hade uppfattningen att endast modern kunde tillfredsställa barnets behov, en föreställning som fortfarande, åter börjar vinna gehör. Forskningsresultat visade att barn som vistats i daghem kunde vara lika socialt anpassade och klara sig lika bra i skolan som hemmabarn. Samtidigt fann man att resultaten varierade mycket beroende på betingelser i miljön. Stora grupper, få vuxna, otillräcklig utbildning och stor omsättning av personal visade sig ha negativa effekter på barns utveckling.

Under förskoleforskningens andra våg undersökte man sådana betingelser för barns utveckling som hade samband med variationer i yttre förhållanden. Dessa hade i hög grad samband med tillgången på resurser. Man fann att även inom gränserna för likartade yttre förhållanden kunde kvaliteten i förskoleverksamheten variera. Det fanns alltså andra förhållanden än yttre betingelser som hade betydelse. Nu har vi kommit in i forskningens tredje våg. Under denna rör sig frågor om den mänskliga miljön såsom förhållningssättet mellan barn och personal, hur personalen förstår sig på olika barn och hur den kan kommunicera med barnen. Detta är vad vi idag kallar pedagogisk kvalitet (Kärrby 1992). Ytterligare en forskningsväg kan börja skönjas. Den handlar om hur förskolemiljön förhåller sig till barnets totala uppväxtmiljö, inte bara socialt utan även kulturellt beträffande föräldrarnas uppfostringsattityder, värderingar och kulturella bakgrund.

Trots den generellt sett låga kvaliteten på barnomsorgen i USA är det där man forskat mest om villkoren för god förskoleverksamhet. Till exempel har en forskningsenhet inom den professionella organisationen National Association for the Education of Young Children (NAEYC) under ledning av Deborah Phillips sammanställt forskning om samband mellan kvalitet i daghem och yttre förhållanden (Phillips 1987). Med utgångspunkt från en generell kunskap om vad man vet karaktäriserar bra utvecklingsmiljö för barn, har man utarbetat metoder för bedömning av kvalitet. Dessa bygger i huvudsak på skattningar som omfattar förhållanden i hela daghemsmiljön. Forskning har visat att för barn i förskoleåldrarna är det sättet att utforma en miljö som har störst betydelse för kvaliteten; hur byggnader designas, hur man disponerar ytor och rummens läge, vilken beskaffenhet utrustningen har, påverkar barns tillfällen till sociala erfarenheter. Barngruppens storlek

och sammansättning är viktiga för de sociala erfarenheter barn får. Viktigast av allt är emellertid personalens sätt att arbeta med barnen.

Sammantaget speglar miljön den professionalitet som finns både bland personalen och dem som är med och formar den totala daghemsmiljön. Kvalitet innebär att daghemsmiljön genomsyras av ett professionellt tänkande. Grunden för innebörden i kvalitetsbegreppet är: Vad är bäst för barnen? Hur utformar vi en verksamhet som ger maximala betingelser för barn att lära sig förstå, känna samhörighet, glädjas och skapa? Underförstått råder uppfattningen att det som är bra för barnen också är viktigt för föräldrarna.

FORSKNING OM EFFEKTER

Få undersökningar av långtidseffekter av förskolevistelse har gjorts i Sverige. En sådan har rapporterats av Bengt-Erik Andersson (1992), som fann att barn som börjat i daghem tidigt visade bättre anpassning och prestationsresultat i skolan. Studier av kvalitativa effekter av utbildning inom både skola och förskola är däremot vanliga i USA. Effekten utvärderas vanligen med hjälp av test, bedömningar, skattningar och dokumentation, där både kognitiva och sociala mål är i fokus. I den sammanställning av ett stort antal undersökningar som gjorts av *National Association for the Education of Young Children* har samband kunnat konstateras mellan kvalitetsfaktorer i olika program och utfall i form av påvisbara effekter på barns utveckling i olika avseenden. En rangordning utarbetades av de variabler som visade sig ha signifikanta samband med utveckling av sociala och kognitiva färdigheter hos yngre barn. Flest samband fann man mellan dessa och faktorer som speglade förhållningssättet mellan lärare och barn; lyhördhet för olika barn, flexibilitet och förmåga att skapa en gynnsam inlärningsmiljö. Näst i betydelse var närvaron av klara och tydliga mål för arbetet. Pedagoger med en stark medvetenhet om vad de vill att eleven ska lära eller få erfarenhet av lyckas bättre förutsatt att läraren också tar hänsyn till barnens olika förutsättningar. På tredje plats kom samspelet med föräldrarna. Lärarens förmåga att integrera elevens sociala och kulturella bakgrundserfarenheter i arbetet är alltså i hög grad avgörande för barnens senare skolframgång (Phillips 1987).

”Commitment to schooling”

Forskning om långsiktiga effekter av förskola har berikat debatten om hur barn påverkas av erfarenheten av att ha gått i förskola. Effektstudier av förskola underlättas av att endast en del barn går i förskola och därför kan jämföras med barn som ej har denna erfarenhet vilket inte är fallet inom skolforskningen. En stor del av förskoleforskningen har skett inom Head Start-programmet i USA. Head Start (tjuvstart) är ett federalt finansierat program som har till syfte att ge barn från familjer under en viss inkomstnivå möjlighet att ”hinna ikapp” kamrater från mer socialt och ekonomiskt privilegierade familjer. Head Start-förskolor började anordnas under 1960-talet. De kombineras ofta med familjestödjande verksamhet. Alla Head Start-program har utvärderats men kvaliteten på utvärderingarna varierar. Det finns numera en stor samlad erfarenhet av dessa program. I USA ges inte federalt stöd till vanlig förskoleverksamhet men tack vare de

gynnsamma resultat som uppvisas har stödet till Head Start-programmet ökat starkt, såväl under den mer konservativa Bush-regimen som under president Clintons regim.

I några fall har barn kunnat följas under lång tid. En sådan utvärdering av ett kvalitativt sett väl utprövat pedagogiskt program har skett inom Perry Preschool Study utförd vid High/Scope Research Institute. Barn som gick i förskola vid 3–5 års ålder har följts upp i tonåren och sedan till 27 års ålder. Med hjälp av en design där ett slumpmässigt urval gjordes av förskolebarnen kunde dessa jämföras med kontrollgrupp barn från samma miljö. Ansenliga summor har lagts ner på att spåra upp dessa barn senare i livet.

Som i så många andra undersökningar av pedagogisk intervention fann man att effekterna först var positiva, i skolstarten var förskolebarnen duktigare än de som inte gått i förskola. Under andra och tredje året försvann skillnaderna mer och mer. I syfte att undersöka effekter av tidig påverkan jämfördes barnen i tonåren, men då inte bara med avseende på skolprestationer utan även inom områden som kunde tyda på indirekta effekter som exempelvis inställning till utbildning. Det visade sig att de barn som gått i förskola vid 19 års ålder var mindre kriminellt belastade, hade gått ut High school och satsat på fortsatt utbildning i större utsträckning. De hade inte behövt gå i specialklass lika länge. Trots att man i förskolan hade försökt förbereda barn kunskapsmässigt och socialt på skolan, visade sig de bestående effekterna inte i bättre skolprestationer. I stället synes påverkan ha skett i form av högre motivation och insikt om betydelsen av att satsa på utbildning eller "commitment to schooling" (Schweinhart & Weikart 1980). I en uppföljning vid 27 års ålder visar det sig att effekterna i stort sett kvarstod. Barn som gått i förskola har i signifikant högre grad anställning, bättre lön, lägre kriminalitet och är i lägre grad beroende av socialhjälp (Schweinhart, Barnes & Weikart 1993; Schweinhart & Weikart 1993).

Dessa resultat, som har bekräftats av andra liknande försök, tyder på att det är de indirekta effekterna av förskola som haft betydelse på längre sikt. Kathy Sylva vid Institute of Education i London kommenterar resultaten:

The essential process connecting early childhood experience to patterns of improved success in school and the community seemed to be the development of habits, traits and dispositions that allowed the child to interact positively with other people and with tasks. This process was based neither on permanently improved performance nor on academic knowledge. (Sylva 1994 s 139)

Kostnadsanalyser utförda inom samma projekt visar att samhället besparats avsevärda kostnader genom färre speciallärarinsatser, lägre kriminalitet och lägre kostnader för socialbidrag – även i form av ökade skatteintäkter. Men framför allt ur humanistiskt perspektiv har dessa barn fått ett bättre liv sett med rådande samhällsvärderingar.

SKOLMOTIVATION – EN FRÅGA OM KVALITET

Ökad internationalisering och jämförande studier har riktat uppmärksamheten mot skolans roll i samhällsutvecklingen. Resultat som tyder på indirekta

effekter av utbildning och förhållandet att inläring sker i allt högre grad utanför skolan har lett till att synen på skola och utbildning har fått nya perspektiv. Problemen att utvärdera långsiktiga och övergripande effekter av olika utbildningsprogram är svårösliga. I motsats till forskning om förskolans effekter kan man sällan använda experimentella betingelser. Såväl metoder för utvärdering som möjligheten att hålla många faktorer under kontroll bidrar till att denna typ av forskning inte prioriteras. Aktuell pedagogisk forskning riktas i allt högre grad mot att studera förhållanden som har indirekt betydelse för inläring och utveckling. Motivation, attityder till skola och inläring, situationell förståelse (situated cognition), social kompetens, kulturella skillnader i mål och förväntningar på resultat, har under senare år blivit föremål för forskning. Med andra ord, vilken betydelse har socialisationsprocessen i skolan för barns lärande?

Forskning om kvalitativa didaktiska processer har varit prioriterad i Sverige under senare år. Intresse för barns inläring har numera också börjat riktas mot kvalitativa processer i den sociala inläringssmiljön. Forskningsresultat tyder på att inläring och utveckling i hög grad är resultatet av en indirekt påverkan, det vill säga förmågan hos en lärare att skapa positiva attityder och motivation för inläring. Frågan kan ställas: Vilka metakognitiva budskap förmedlas till eleven?

Lärarens eller personalens syn på kunskap och individuella sätt att lära, attityder till barns egen förmåga att klara problem och förmåga att hitta strategier för kunskapsinhämtande, uppfattningar av hjälplöshet ställt mot oberoende, betydelsen av samspel med kamrater har visat sig påverka barns utveckling framför allt under förskolåldrarna och de tidiga skolåren. Inte bara lärarens eget förhållningssätt till eleverna utan även hennes förmåga att påverka föräldrarnas attityder till kvalitativa betingelser för inläring spelar en stor roll (Sylva 1994). Kvalitet är alltså kopplat till lärarens syn på skolan som en arena för mänskliga relationer grundade i värderingar kring barn, föräldrar och samhälle.

Att barns attityder till inläringssituationer har betydelse för deras sätt att tillägna sig kunskap är en uppfattning som alltmer blir bekräftad i forskningen. Till exempel tyder resultat på att läsinläring påverkas av attityden till läsningens funktion. Lärare som kan förmedla uppfattningen att läsning hänger samman med att förmedla budskap har mer framgångsrika läsare (Skolverket 1995). I förskolor där personalen gav barnen uppfattningen att de lär även i leksituationer hade barnen uppfattningen att leken var ett sätt att lära (Kärrby 1990).

Föräldrars förväntningar och kulturella uppfattningar om betydelsen av ansträngning respektive medfödd intelligens visade sig ha samband med elevers prestationer i matematik. Detta framgår av en omfattande komparativ studie där jämförelser gjordes mellan elever i USA och barn från Kina och Japan. De senare hade bättre resultat i matematik än de amerikanska. Amerikanska föräldrar hade i högre grad uppfattningen att matematik var beroende av medfödd talang, medan föräldrar i Kina och Japan hade uppfattningen att resultaten berodde på ansträngning och hårt arbete (Sylva 1994). Sylva citerar författarna Stevenson och Lee:

The poor performance of American children in this study was due to numerous factors, many of which are neither elusive, nor subtle.

Insufficient time and emphasis were devoted to academic activities; children's academic achievement was not a widely shared goal; children and their parents overestimated the children's accomplishments; parental standards for achievement were low; there was little involvement of parents in children's schoolwork; and an emphasis on nativism may have undermined the belief that all but seriously disabled children should be able to master the content of the school curriculum. (Sylva 1994 s 151)

I en omfattande internationell översikt av skolans påverkan på barns utveckling framgår också att lärares attityder till barns förmåga att lära präglar barnens attityd till sin egen inläring. Om läraren ger kritik, till exempel ger barn uppfattningen att de gör fel, uppfattar vissa barn detta som att de är dåliga generellt (Sylva 1994). Skolforskning i USA och England har i högre grad än i Sverige fokuserat på kvalitet i skolan i relation till skolans samhällsuppdrag. Lednings- och organisationsfrågor har kopplats till elevernas kunskapsutveckling och prestationer. I motsats till tidigare amerikanska forskare såsom Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Weinfeld och York (1966) och Jencks, Smith, Acland, Bane, Cohen, Ginnis, Heyns och Michelson (1972), som hävdar att social bakgrund är den avgörande faktorn för skolframgång, har engelska forskare såsom Rutter med flera visat att skolframgång varierar betydligt beroende av kvalitativa aspekter inom skolan (Rutter, Maugham, Mortimore & Ouston 1979). Dessa forskare visade att skolor varierar i förmåga att skapa attityder till inläring, klassen och ämnen. De faktorer som visade sig bidra till ett mer "effektivt" utfall var i högre grad motivationsskapande åtgärder än relationer till enskilda elever. Sylva (1994) citerar Mortimore (1991), som framhåller följande förhållanden som mest betydelsefulla:

- starkt pedagogiskt ledarskap
- höga förväntningar på elevers prestationer
- betoning av grundläggande färdigheter
- ett tryggt och ordningsskapande klimat
- återkommande utvärdering av elevernas framsteg

Dessa faktorer har hänförs till skolledarskap eller klimat. Hur dessa påverkar enskilda elevers kunskapsinhämtande är oklart. Michael Fullan (1991) menar att även om förändringar på ledarnivå kan visas leda till förbättring av skolans kvalitet så kan teorier kring sambanden ännu inte ge hållbara förklaringar. Sylva (1994 s 146) refererar Mortimore:

It is important that the findings of school effectiveness should now be incorporated into some kind of theoretical framework in order to gain the maximum value from all the empirical work and to seek to identify the underlying patterns of activity /.../ My own view is that the most productive use of theory would be to begin to construct a set of postulates to be tested empirically, and for these postulates to be focused on the mechanisms of school improvement.

I Sverige såväl som i USA talas om skolans kris. Nya skolformer prövas såsom magnet schools (baserade på kontrakt mellan kommunen och en 'anordnare'), ökade möjligheter till skolval, ökat engagemang bland föräldrar, försök med små skolor, charterskolor. I syfte att förbättra kvaliteten i skolorna i USA har mer än ett tusen skolprogram rapporterats (Wiberg 1995). Dessa försök är ett led i en strävan att få elever, lärare och föräldrar att förändra skolans inre arbete genom förändrad organisation, annan användning av resurser och nya teknologier, ökat engagemang. Det övergripande målet är att öka kvaliteten i betydelsen ökad anpassning till elevers olika behov och förutsättningar i jämlikhetskapande syfte.

KVALITET – EN FRÅGA OM FORSKNINGSPERSPEKTIV

Jämfört med andra länder har Sverige en väl utbyggd barnomsorg med hög materiell standard. Kvalitetsaspekter betonades redan 1972 i Barnstugeutredningens betänkande (SOU 1972:26–27), för att 1985 antas av riksdagen i det pedagogiska programmet för förskolan. Utifrån statliga propositioner och genom den centrala myndigheten Socialstyrelsen och dess råd och anvisningar om förskolans mål, innehåll och praktik har svensk barnomsorg, i jämförelse med barnomsorgen i de flesta andra länder, fått en enhetlig profil (Kärrby 1995). Samtidigt, som svensk barnomsorg anses ha den högsta kvaliteten i världen sett ur andel resursinsatser och organisation i barnomsorgen (Kameraman 1989), finns det få undersökningar som belyser variationer i pedagogisk kvalitet. Utan att använda begreppet kvalitet har dock stora variationer i arbetssätt och lärarmedvetenhet framkommit (t ex Kärrby 1986, Ekholm & Hedin 1991).

Under senare år har försök gjorts att utarbeta metoder för bedömning av pedagogisk kvalitet. Att bedöma kvalitet kan vara ett sätt att synliggöra de värdegrunder och processer som i olika grad leder till variationer i det pedagogiska arbetet. Vilka dessa är bygger på kunskap från såväl forskning som kollektiv och individuell erfarenhet om den verksamhet som ska utvärderas. En grundförutsättning för möjligheten att göra en kvalitativ bedömning är dessutom beroende av hur klart definierat och tydligt målet för verksamheten är. Att medvetandegöra målen för så komplexa verksamheter som skolan eller förskolan är den första uppgiften. På ett övergripande plan är målen vanligtvis okontroversiella. Ju närmare man kommer verksamhetens konkreta uttrycksformer desto större blir tveksamheten. Dessutom kan de mål som relateras till kvalitet sällan avgränsas och kvantifieras på samma sätt som inom näringslivet, t ex vinsten i ett företag. Olika typer av skolprestationer används ibland som mått på kvalitet, men dels är dessa ofta ytliga och situationsbetingade, dels kopplade till förhållanden utanför skolan såsom familjens sociala förhållanden. I kvalitetsbedömningar kopplas därför 'utfall' till processer i klassrummet och resurser i skolan eller förskolan.

Skattningar av kvalitet med hjälp av kvalitetsskalor fokuserar på komplicerade processer och kräver helhetssyn och kunskap om vad som indikerar väsentliga aspekter i en verksamhet. I skolans och förskolans fall är målet att ge varje barn maximala betingelser för utveckling mot det mål som verksamheten strävar mot. Att kvalitet har ett nära samband med deltagarperspektivet framgår bland annat av resultaten i en undersökning utförd på uppdrag av Skolverket (Lagrosen 1995). I intervjuer med elever,

lärare och föräldrar fann Lagrosen generellt sett att det var delaktighet och relationer som skattades högst. Förutom skolans primära uppgift, att läraren var bra och att man lärde sig mycket, betonade eleverna det sociala klimatet, trygghet och trivsel såsom frihet från våld och mobbing, som viktiga kvalitetsfaktorer. Intervjuer med föräldrarna gav liknande resultat ur deras perspektiv. Att ha ett bra samarbete med läraren och vara delaktig i skolans liv var viktigt. Även föräldrarna betonade skolan samhällsuppdrag, att barnen får goda kunskaper.

Kvalitetskriterier hos lärarna var kopplade till deras arbetssituation. En harmonisk och trivsam arbetssituation med goda relationer till kolleger var viktigast. Uppskattning och respekt för det arbete de utförde, att få arbeta självständigt och utan stress, ha tillgång till teknisk utrustning prioriterades högt. Meningsfullhet i arbetet var en kvalitetsdimension som innebar att det fanns en helhetssyn på eleverna. Man ville ha lyckliga barn som var självständiga och nyfikna och sökte sin egen kunskap. Att kvalitet är bundet till individens och grupperns subjektiva behov och värderingar kan knappast visas tydligare än vad som framgår av dessa resultat.

THE EARLY CHILDHOOD ENVIRONMENT RATING SCALE

I bedömningar av kvaliteten i svensk barnomsorg har vi inom olika forskningsprojekt vid Institutionen för pedagogik vid Göteborgs universitet prövat en bedömningsskala, *The Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS) Detta instrument är utarbetat av Harms och Clifford (1980) och har numera använts i ett tiotal länder (bl a Kanada, Japan, Italien, Grekland, Ryssland, Nya Zeeland och England). Det är idag ett av de mest använda instrumenten för systematiska observationer och bedömning av förskoleverksamheten för barn mellan tre och sex år. Den svenska ECERS-versionen utarbetades av Kärrby 1989 och efter en utprövning av metodens mättekniska egenskaper, användes den i forsknings- och självvärderingssyfte i en studie av 18 daghem inom Göteborgs kommun och senare i en studie av 40 daghem inom samma kommun (Bjurek, Gustafsson, Kjulin & Kärrby 1996; Kärrby & Giota 1994). I två andra kommunprojekt används ECERS i fortbildningssyfte (Sheridan 1996) och i utvärderingssyfte vid införandet av organisatoriska förändringar (Däversjö-Ogefelt 1996) samt av personalen själva vid värdering av den egna verksamheten. En svensk version av skalan finns publicerad (Andersson & Löfgren 1994, Andersson 1995).

ECERS är ett instrument med vars hjälp man systematiskt observerar och bedömer innehållet i vissa moment i förskoleverksamheten i förhållande till de uppsatta målen för verksamheten. De kvalitetskriterier som uttrycks i ECERS, och som var av avgörande betydelse för valet av denna metod, överensstämmer med målsättningen för den svenska barnomsorgen så som den uttrycks i det pedagogiska programmet för förskolan (Socialstyrelsen 1987, 1995). Bedömningen av den pedagogiska kvaliteten görs inom 37 'typsituationer' i förskoleverksamheten, omfattande sju olika områden: (i) omsorgsrutiner, (ii) inventarier och förråd för barnen, (iii) språkutvecklande erfarenheter, (iv) motoriska erfarenheter, (v) skapande aktiviteter, (vi) social utveckling och (vii) vuxnas behov.

De generella kvalitetskriterierna för skalan utgår ifrån den teoretiska och erfarenhetsmässiga kunskapen om vad som är bäst för varje enskilt barn

inom respektive typsituation, bedömt utifrån såväl barns utveckling som de samhällsmål som definierats för svensk förskoleverksamhet. Begreppet utveckling har givits en vid definition och omfattar barnet som helhet, det vill säga den kognitiva, emotionella, sociala och kulturella utvecklingen. Bedömningen av de pedagogiska typsituationerna utgår ifrån det innehåll som dessa har och det sätt som det pedagogiska arbetet utförs för att uppnå de mål som verksamheten eftersträvar.

Varje typsituation bedöms på en 7-gradig skala. Skalans lägre steg speglar minimala fysiska förhållanden, såsom otillräckligt basutrustning för inläring, otillräckligt material för språkutvecklande aktiviteter, ingen eller svåråtkomlig utrustning för olika aktiviteter samt en låg pedagogisk medvetenhet hos personalen. Kriterier på skalans övre steg omfattar såväl goda utrymmen, ett rikligt och varierat material som en professionell och hög pedagogisk medvetenhet hos personalen, som uttrycks i exempelvis typsituationen *Samspel i fri lek*:

Personal samspekar med barnen, diskuterar idéer och stimulerar lek och aktivitet indirekt genom att vara en resurs. Medvetenhet om känslig balans mellan barnens behov av att upptäcka själv och vuxnas tillfällen att uppmuntra barn till fortsatt inläring, fantasi och reflektion. (Harms & Clifford 1980 s 31; övers GK)

Pedagogisk medvetenhet syftar med andra ord på personalens teoretiska och erfarenhetsmässiga kompetens att utforma en pedagogisk verksamhet som ger maximala betingelser för varje enskilt barn att lära sig förstå och kommunicera, känna samhörighet, glädje och skaparlust utifrån dess egna behov, erfarenheter och önskemål. Skalan bedömer således aspekter i förskolans arbete, som ur olika utvecklingsmässiga och målrelaterade perspektiv gynnar det enskilda barnets inläring och allsidiga utveckling, utan att gå in på bedömning av enskild personal eller barn.

ECERS som forsknings- och självvärderingsinstrument

För att utföra bedömningar av en förskoleverksamhets pedagogiska kvalitet måste den som utför dem, den oberoende observatören eller personalen själv, kunna förstå verksamhetens innehåll och djupare värdemässiga grunder – varför gör personalen som den gör, vilket är ändamålet? Kvalitetsbedömare bör därför ha ingående pedagogiska kunskaper, förtrogenhetskunskaper eller yrkeskunskaper, i personalens arbetsuppgifter. Sådana kunskaper är nödvändiga då personalen kan arbeta pedagogiskt, mer eller mindre, utan att själva vara medvetna om det genom att falla in i en verksamhets invanda arbetsmönster eller praktik. Utöver en pedagogisk yrkeskompetens och kompetens i att använda observationsskalan ECERS krävs det en kompetens i att kunna ställa rätta frågor, sådana som kan få personalen att reflektera över sin egen praktik.

Statistiska analyser av ECERS som forskningsinstrument utfördes i studien av de 40 daghemmen i Göteborgs kommun (Kärrby & Giota 1994) och i en ännu inte avslutad studie i Skövde kommun. Endast erfarna förskollärare och metodiklärare har utfört bedömningarna. Efter cirka 10 timmars träning och diskussioner visade sig överensstämmelsen mellan de olika bedömarnas skattningar uppgå till medelvärden på mellan 80 och 93

procent där bedömarna var helt överens eller skiljde sig ett poäng i studier av populationer omfattande 17, 40 och 44 daghem. Beräkningar med Cronbachs alpha visade att ECERS har en mycket hög intern reliabilitet (alpha = 0,92 för 40 daghem i Göteborg resp 0,94 för 44 daghem i Skövde).

För att testa vilka kvalitetsdimensioner instrumentet mäter, dess validitet, användes faktoranalytisk metod. Den ursprungliga ECERS är utarbetad för att mäta sju olika aspekter av pedagogisk kvalitet. I en faktoranalys av de 40 daghemmen i Göteborg kunde tre statistiskt sett signifikanta faktorer urskiljas vilka dock ej sammanföll med de sju ursprungliga aspekterna. Den första faktorn som förklarade cirka 40% av variansen, inkluderade åtta typsituationer som innefattar de mest grundläggande betingelserna i förskolans arbete för ett barns allsidiga utveckling. Innehållet i dessa återspeglar den pedagogiska förskoleverksamhetens allmänna målsättning i Sverige och hade framför allt att göra med förhållningssättet mellan barn och personal. Den visar således graden av personalens pedagogiska kompetens när det gäller att uppfatta, uppmärksamma och stödja varje barns individuella behov, såsom behovet av självständighet, socioemotionell trygghet, av att ta initiativ och utvecklas genom dess egna aktiviteter och intressen, av att använda och utveckla sin språkliga och logiska förmåga i kommunikationen med både barn och vuxna, av att uttrycka egna idéer och tankar.

Den andra faktorn inkluderade de typsituationer som hade att göra med utrymme och material och hur dessa användes. Även den inkluderade åtta typsituationer och förklarade 11% av variansen. Den tredje faktorn omfattade situationer som alla hade med kreativa aktiviteter att göra, bild, musik, rörelse. I en studie i Lerums kommun har förskolepersonalen fått utvärdera sin egen praktik. Att medvetet och kritiskt reflektera över den egna praktiken kräver att den kan ställas i relation till någon annans, företrädesvis till en praktik utanför den egna förskolans gränser. I en undersökning av 30 anställda av förskolepersonalen på nio avdelningar gjorde personalen individuella bedömningar av sin egen verksamhet. Det visade sig att överensstämmelsen mellan dessa och oberoende bedömningar av en forskare varierade avsevärt men var i genomsnitt 70% (Sheridan 1997).

Föräldrars syn på begreppet kvalitet

Inom barnomsorgen bör förskolans syn på kvalitet, vad som är bra för barnen, helst överensstämma med föräldrarnas förväntningar och värderingar. I många kommuner har man idag börjat uppfatta daghemsverksamheten mer som en service till föräldrarna än till barnen. I enkäter till föräldrarna tar man reda på vad dessa tycker om barnomsorgen. Ibland är dessa enkäter utformade på ett amatörmässigt sätt vilket gör att de inte differentierar mellan föräldrars uppfattningar av olika aspekter av kvalitet. Forskning om familjen och föräldrars attityder till barn och barnomsorg under senare år tyder på att synen på moderns funktion i uppfostran har förändrats. Betydelsen av att barnets inte bara primära behov blir tillfredsställda har ersatts av uppfattningen att barnets utveckling av social och intellektuell kompetens är lika väsentlig i uppfostran (Björnberg 1992, Kärrby 1995).

Med ledning av ett antal undersökningar både i Sverige och i andra länder utvecklade vi en enkät där vi försökte få fram väsentliga

kvalitetsaspekter ur föräldrarnas perspektiv. Dessa gällde såväl kontakten med personalen som daghemmets innehåll och organisation. Tyckte föräldrarna att den information de fick om barnet och dess liv i daghemmet var tillräcklig? Uppfattade de att personalen var medvetna om föräldrarnas värderingar i uppfostringsfrågor? Stämde föräldrarnas förväntningar på daghemmets innehåll med hur bra de tyckte att dessa uppfylldes i verksamheten? För att förstå vilken funktion daghemmet har i familjens liv tog vi också reda på vad föräldrarna ansåg vara daghemmets främsta funktion och om daghemsvistelsen påverkade relationerna i familjen i olika avseenden. Frågorna ställdes till föräldrarna i de 40 avdelningar i lika många göteborgsdaghem som vi bedömt med ECERS. Sammanlagt svarade 340 föräldrarpar, cirka 60 procent av alla berörda.

Det visade sig vara en hög konsensus beträffande vårt sätt att bedöma kvalitet enligt ECERS och föräldrarnas uppfattningar om kvalitet. Till exempel tyckte föräldrar i daghem med lägre kvalitet att de ville ha mer information om både sitt eget barn och vad personalen ville i arbetet med barnen. I daghem med högre kvalitet uppgav föräldrarna i större utsträckning att de hade bra kontakt med personalen som dessutom enligt föräldrarnas uppfattningar var mer medvetna om deras värderingar. Det fanns ett klart samband mellan den bedömning vi gjorde av kvalitet och föräldrarnas bedömning av såväl hur väl daghemmet uppfyllde organisatoriska och pedagogiska mål som deras generella bedömning av kvalitet.

Det visade sig också att för ungefär hälften av föräldrarna var daghemmets främsta funktion pedagogisk, att barnet fick vistas i en miljö där det fanns pedagogiskt utbildad personal som gav barnet meningsfulla erfarenheter. Den näst viktigaste funktionen var att barnet fick vistas i grupp gemenskap. Dessa uppfattningar hade inte samband med föräldrarnas utbildningsnivå. Däremot hade de ett klart samband med daghemmets kvalitet. Ju högre kvalitet desto vanligare var det att föräldrarna satte den pedagogiska funktionen främst. Eftersom föräldrar sannolikt inte väljer daghem tolkar vi resultatet som att daghemmets kvalitet påverkar föräldrars värdering av den professionella insatsen i daghemsverksamheten. Våra resultat visar alltså att de flesta föräldrar har förmåga att differentiera mellan god och mindre god pedagogisk kvalitet. I en öppen fråga uttryckte föräldrarna med egna ord vad de såg som de viktigaste förutsättningarna för kvalitet. Tre kriterier framträdde klart: Att personalen var engagerad, kompetent och flexibel.

Det fanns ytterligare ett resultat som visade att föräldrar hade god förmåga att bedöma kvalitativa aspekter utifrån samma bas som användes vid bedömningar av kvalitet enligt ECERS. På frågan om de tyckte att denna hade förändrats efter besparingarna svarade ungefär hälften ja. Resultaten visade att enligt bedömningar med ECERS var verkligheten kvaliteten i dessa daghem lägre än genomsnittet. Generellt sett visar alltså resultaten att föräldrars uppfattningar om vad som kännetecknar hög kvalitet stämmer väl med de bedömningar som gjordes med hjälp av ECERS. För att förstå vad som kan vara gemensamt i begreppet kvalitet ur föräldrarnas perspektiv och det vi bedömer med hjälp av ECERS behöver vi närmare analysera vad kvalitet är utifrån den metod vi använt.

Kvalitet och resurseffektivitet

Bedömning av kvalitet med hjälp av ECERS har också relaterats till resurseffektivitet. I samarbete mellan den pedagogiska och den nationalekonomiska institutionen vid Göteborgs universitet genomfördes 1988–1991 en undersökning omfattande cirka 200 daghem i Göteborg, alltså innan mer omfattande besparingar hade börjat genomföras (Bjurek m fl 1992, 1996). I ett strategiskt urval med hänsyn tagen till medelinkomsten i upptagningsområdet, omfattande 18 daghem, gjordes kvalitetsbedömningar med ECERS. Dessa relaterades till resurseffektivitet beräknad som antalet anställda och rumsyta i relation till antalet inskrivna barn med hänsyn tagen till barnets ålder och vistelsetid. Vi fann ett klart samband mellan pedagogisk kvalitet och mängden resurser i låginkomstområden, vilket vill säga att det i daghem med hög kvalitet satsades mer resurser i form av fler anställda per barn och större ytor jämfört med daghem med låg kvalitet. Detta samband gällde ej i medelklassområden (Bjurek m fl 1992). I en uppföljning av denna undersökning gjordes ett slumpmässigt urval av 40 daghem som bedömdes med hjälp av ECERS. Vi fann ej något generellt samband mellan resurseffektivitet och kvalitet (Bjurek, Gustafsson, Kjulin & Kärrby 1996).

BEDÖMNING AV KVALITET SOM FORSKNINGSMETOD

Som forskningsparadigm kan forskning om kvalitet hänföras till tillämpad forskning. Utvärdering av kvalitet blir ibland bemött med viss misstänksamhet som forskningsområde. Kan kvalitet i skolans arbete bedömas på ett vetenskapligt sätt? Kan verksamheten i ett klassrum eller förskoleavdelning bedömas på ett sådant sätt att viktiga kvalitetskriterier fångas in? Reformen, utarbetandet av pedagogiska program, fortbildning, utvecklingsarbete och utvärderingar har använts i syfte att öka kvaliteten i skolans och förskolans arbete. När den skolforskning som bedrivits på detta område granskas finner man att denna i få fall belyser den nivå där de pedagogiska idéerna och målen omsätts i praxis och därför har relevans för kvalitet ur barnets och elevens perspektiv. Forskning inom förskoleverksamhet har i högre grad fokuserat på studier av verksamheten ur barnperspektiv och som social uppväxtmiljö och kvaliteter i denna.

I stället för att analysera betingelser i inlärningsmiljön och vilka effekter dessa har för varje barns motivation, tänkande och utveckling har man inom skolforskning i betydande utsträckning analyserat kvalitet ur myndighets- och lärarperspektiv, till exempel när det gäller kvalitet i lärarutbildning och handledarpraktik, strategier för genomförandet och utvärdering av utvecklingsarbete (jfr Ahlström & Kallos 1996). Implementering av demokratiskt beslutade reformer i form av utvecklingsarbete och fortbildning utvärderas på en nivå där strategier och utvecklingen av nya mål och arbetsplaner fokuseras.

Indirekt speglar utvärdering av lärarutbildning och handledarpraktik vanligtvis ett forskarperspektiv, det vill säga akademiska klassifikationssystem eller modeller används som utgångspunkt för att konstatera allvarliga brister. I samband med detta perspektiv ses ibland utvärdering av kvalitet som ett utslag av makt. I en sammanställning av svensk forskning om lärarutbildning säger Ahlström och Kallós (1996 s 84):

I själva verket har utvärderingar och en rad andra strategier för att försäkra sig om utbildningens kvalitet /.../ blivit behändiga lösningar för makthavarna i Sverige och på andra håll för att utöva makt och kontroll i ett formellt decentraliserat system, och därför har en mångfald centrala och lokala utvärderingsprojekt genomförts på sista tiden med forskares hjälp.

I andra studier fokuseras perspektivet på verksamhetsnivå. Bland andra har Rönnerman (1993) med utgångspunkt från genusteori granskat förhållanden som har hög prioritet för kvalitet i det pedagogiska arbetet. Hennes perspektiv kan synas särskilt relevant då flertalet av lärare idag är kvinnor. För kvinnliga lärare tycks det psykologisk-pedagogiska perspektivet vara grundläggande. Hon finner att professionell utveckling är nära knuten till den egna kompetensen och personligheten men också till betingelser i skolans miljö, till exempel att lärarna får stöd från ledningen, får tillfälle att samarbeta och bli trygga i stödet från medarbetarna. Uvecklingsarbete har också visat sig leda till ökad självtillit och informellt inflytande genom att kunskapen om skolan som organisation ökade och lärarna lärde sig att skaffa nödvändiga resurser och skapa goda arbetsbetingelser under förutsättning att arbetet var initierat av dem själva. Rapporter om försök till lokalt utvecklingsarbete kan ibland ses som gräsrotsrörelser. En del skulle kalla det ett led i en demokratiseringsprocess (Kärrby & Ullsten-Franke 1994).

BEDÖMNING AV KVALITET – KONSERVERANDE ELLER UTVECKLANDE?

Erfarenheterna från arbetet med bedömning av kvalitet visar att detta kan vara ett sätt att tydliggöra begreppet kvalitet i en pedagogisk verksamhet. Vilka krav bör ställas på en verksamhet för att uppfylla god kvalitet? Med hjälp av strukturerade sätt att gå tillväga kan en mer detaljerad analys utföras baserad på tolkningar och diskussioner än om allmänt hållna kriterier används.

Strukturerade bedömningar kan också användas för jämförelser. Det är ett sätt att föra in icke initierade i verksamheten vilka kan ha en något annorlunda syn eller ett annat perspektiv än de som arbetar inom systemet inte har. Diskussionen om kvalitet kan tillföra verksamheten vetenskaplig kunskap som ger effekter i form av ökad insikt i förhållanden som inte lärare och personal är medvetna om och leda till diskussioner om vad som är väsentligt i arbetet, vilka värderingar man har och vad som är viktiga mål. Nästa steg är att utveckla den kunskap man får i arbetet med kvalitetsbedömningar. Att låta lärare och personal ta del av de bedömningar som utförts är ett steg i detta led. Resultat från kvalitetsbedömningar har också visat sig användbara i syfte att utbilda personal på olika nivåer.

LITTERATUR

- Ahlström, K-G. & Kallos, D. 1996: Svensk forskning om lärarutbildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1(2), 65–88.
 Andersson, B-E. 1992: Effect of day care on cognitive and socioemotional compe-

- tence of the thirteen-year-old Swedish school children. *Child Development*, 63, 20–36.
- Andersson, B-E. 1994: Public policies and early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2(2), 19–32.
- Andersson, M. 1995: *A Swedish version of the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)*. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för barn- och ungdomsvetenskap.
- Andersson, M. & Löfgren, U. 1994: *Utvärdering i förskolan. ECERS-metoden-kvalitetsbedömning av basfunktioner i förskolemiljö för barn 3–6 år*. Stockholm: HLS förlag
- Bauer, M. 1995: Resans mål uppnått – på kartan. *Nordisk pedagogik*, 15(3), 186–188.
- Belsky, J. 1984: Two waves of day care research. Developmental effects and conditions of quality. I R. Ainsley (red): *The child and the day care setting*. New York: Praeger.
- Bjurek, H., Gustafsson, B., Kjulin, U. & Kärrby, G. 1992: *Effektivitet och kvalitet i barnomsorgen, En studie av daghem i Göteborg kommun*. (Rapport nr 1992:7) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Bjurek, H., Gustafsson, B., Kjulin, U. & Kärrby, G. 1996: Efficiency and quality when providing public child care in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 40(3), 217–238.
- Björnberg, U. 1992: *Parents' ideals and their strategies in daily Swedish life*. I U. Björnberg (red): *European parents in the 1990s*. London: Transaction Publishers.
- Broström, S. & Thyssen, S. 1996: *Kvalitet i barnets liv i daginstitutionen. Et finsk, svensk, dansk forskningsprojekt*. Köpenhamn: Danmarks Paedagogisk Institut.
- Börjeson, B. 1995: Kvalitet i skolan. I *Skolexempel. En debatt- och idéskrift om skolan*. Stockholm: SACO.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C. McPartland, A., Weinfeld, F. & York, R. 1966: *Equality of educational opportunity*. Washington DC: US Government.
- Däversjö-Ogefelt, A. 1996: Perspektiv på kvalitet i förskolan: en observations- och enkätstudie. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Ekholm, B & Hedin, A. 1991: *Sitter det i väggarna? En beskrivning av daghemsklimat och barns beteende*. (Linköping studies in education, Dissertation No 32). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Finansdepartementet Ds 1988:1 *Kvalitetsutveckling inom den kommunala barnomsorgen. Rapport till ESO*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Fulhan, M. 1991: *The new meaning of educational change*. New York: Teacher College Press, Columbia University.
- Harms, T. & Clifford, R 1980: *The Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College, Columbia university.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H. Bane, M., Cohen, D., Ginnis, H., Heyns, B. & Michelson, S. 1972: *Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Johansson, I. 1995: *Kvalitet i förskolan och under de första skolåren*. Stockholm: Liber utbildning.
- Kameran, G. 1989: Child care, women, work and the family: An international overview of child care services and related policies. I J. Lande, S. Scarr & N. Gunzenhauser (red): *Caring for children: Challenge to America*. New York: Hillsdale, Erlbaum.
- Kärrby, G. 1986: *22.000 minuter i förskolan. 5–6 åriga barns aktiviteter, språk och gruppmonster i förskolan*. (Rapport 1986:09) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Kärrby, G. 1990: *De äldre förskolbarnen*. Stockholm: Liber utbildning.

- Kärrby, G. 1992: *Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Kärrby, G. 1995: Föräldrars uppfattningar om kvalitet i daghem. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 2(3), 208–226.
- Kärrby, G. & Giota, J. 1994: Dimensions of quality in Swedish day care centers: An analysis of the Early Childhood Environment Rating Scale. *Early Child Development and Care*, 104, 1–22.
- Kärrby, G. & Giota, J. 1995: Parental conceptions of quality in daycare centers in relation to quality measured by the ECERS. *Early Child Development and Care*, 110, 1–18.
- Kärrby, G. & Ullsten-Franke, K. 1994: *Pedagogiskt utvecklingsarbete. Exempel på försöksverksamhet för barn i åldrarna kring skolstarten. Rapport till Socialstyrelsen*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Lagrosen, S. 1995: *Kvalitetsstyrning i skolan?* Stockholm: Stockholms universitet, Företagsekonomiska institutionen.
- Mortimore, P. 1991: School effectiveness research: which way at the crossroads? *School Effectiveness and School Development*, 2, 213–229.
- Moss, M. & Pence, A. (red) 1994: *Valuing quality in early childhood services*. London: Chapman.
- Phillips, D. (red) 1987: *Quality in child care: What does research tell us?* (Research Monographs of the National Association for the Education of Young Children, vol 1) Washington DC: NAEYC.
- Rutter, M., Maugham, B., Mortimore, P. & Ouston, J. 1979: *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Rönnerman, K. 1993: *Lärarinnor utvecklar sin praktik. En studie av åtta utvecklingsarbeten på lågstadiet*. (Akademiska avhandlingar nr 36) Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Schweinhart, L. & Weikart, D. 1980: *Young children grow up: The effects of the Perry preschool program on youth through age 15*. (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, No 7) Michigan: The High/Scope.
- Schweinhart, L. & Weikart, D. 1993: *A summary of significant benefits: the High Scope Perry pre-school study through age 27*. Ypsilanti, MI: High Scope UK.
- Schweinhart, L., Barnes, H. & Weikart, D. 1993: *Significant benefits. The High/Scope Perry preschool study through age 27*. (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, No 10), Michigan: The High/Scope.
- Sheridan, S. 1997: *Kvalitetsbedömning med ECERS. En jämförelse mellan en extern utvärderares och förskolepersonals bedömningar med ECERS*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Skolverket, 1995: *Rum för lärande. En studie av skickliga lärares arbete*. Stockholm: Liber.
- Socialstyrelsen 1987: *Allmänna råd. Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Socialstyrelsen 1995: *Barnomsorgen i socialtjänstlagen*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1972:26–27: *Förskolan. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Liber.
- Sylva, K. 1994: School influences on children's development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(1), 135–170.
- Wiberg, S. 1995: *Riv skolan, börja lära! Reformrörelser i USA*. Stockholm: SNS.