

Essay

(Hur) Bidrar mer bedömning till ökat lärande?

Helena Ackesjö

När den svenska förskoleklassen implementerades 1998 var det som ett frivilligt skolår för sexåringar. Skolformen har, trots sin frivillighet, sedan start varit integrerad i grundskolans läroplan och majoriteten av alla sexåringar har deltagit i undervisningen. Syftet med förskoleklassen har dels varit att få förskola och skola att närma sig varandra och dels att skapa en mjuk övergång mellan skolformerna för barnen. Förskoleklassen har på den politiska nivån ofta kallats för en "bro mellan förskola och skola" på vilken de omgivande skolformernas traditioner och undervisningskulturer har integrerats. Undervisningen i förskoleklassen har till stor del hämtat sin grund i förskolans traditioner beroende på att det framför allt har varit förskollärare som har undervisat sexåringarna.

Nu blåser dock förändringens vindar och förskoleklassen har sedan 2015 varit föremål för flera genomgripande politiska reformer. Den har inte bara blivit obligatorisk för alla sexåringar att delta i utan har också fått ett förstärkt kvalificerande uppdrag med tydligare krav på målstyrd undervisning. Dessutom har reformen om åtgärdsgarantin (SOU 2016, s. 59) gjort det obligatoriskt att kartlägga alla sexåringarnas språkliga medvetenhet och matematiska tänkande. Förskoleklassens position i det svenska utbildningslandskapet är alltså under förändring. Förändringarna motiveras av en uppmålad nationell utbildningspolitisk problembild av bristande likvärdighet och avsaknad av utbildning av hög kvalitet för *alla* barn.

Det som nu sker kan beskrivas som en process av *skolarisering*, där skolformen skjuts allt närmare grundskolans organisation och struktur på organisatorisk och politisk nivå (Ackesjö och Persson, 2019).

I denna essä fokuseras åtgärdsgarantin (SOU 2016, s. 59) och den kartläggning som ingår i reformen. Syftet med reformen är tvådelad. Dels handlar det om att obligatoriska kartläggningar förväntas bidra till att läraren bättre kan anpassa undervisningen till elevernas faktiska kunskapsnivåer och behov. Dels handlar det om tidiga insatser. Om resultaten från kartläggningarna i förskoleklassen visar att någon elev riskerar att inte nå kunskapskraven i svenska, svenska som andraspråk och/eller matematik i årskurs 3, ska extra stöd sättas in omedelbart. Huvudargumentet är att elevernas kunskapsnivåer behöver öka och att tidiga insatser både är billigare och mer effektiva än senare (prop. 2017/18, s. 18). Men vad är det som egentligen mäts i kartläggningen och hur kan kartläggningen bidra till ökat lärande?

Bedömning av yngre barn – en global men omtvistad trend

Den skolariseringsprocess som Ackesjö och Persson (2019) beskriver att förskoleklassen är en del av kan relateras till det globala skiftet mot *learnification of education* (Biesta, 2009). I de flesta nationella utbildningssystem har läroplansförändringar ökat fokus på performativitet samt mätbarhet av lärandemål. Detta bidrar till skapandet av en global testkultur (Smith,

2016) vilket under det senaste decenniet har gett upphov till standardiserade läroplaner med tydligt fokus på resultat (Wahlström och Sundberg, 2018).

En av de största förändringskrafterna på global nivå är OECD. Med start 2012 inledde OECD en ny internationell jämförande studie, *The International early learning and well-being study* (IELS) – en storskalig bedömning av 5-åringars förmågor (OECD, 2015). Studien fokuserar på de aspekter av barns tidiga lärande som har visat sig bäst stödja senare kunskapsresultat; tidig litteracitet, tidig matematisk förmåga, självreglering och socio-emotionella färdigheter (OECD, 2020). Det finns enligt OECD en tydlig koppling mellan IELS och PISA-testet för 15-åringar. Tidig och omfattande bedömning av de yngsta barnen beskrivs som ett bra verktyg för att förbättra senare skolresultat, vilket på sikt förväntas ge samhälleliga vinster (OECD, 2015).

Bedömning under förskole- och tidiga skolåldern är en av de mest omtvistade utbildningsfrågorna (Sakellariou och Mitsi, 2019). Samtidigt visar forskning att formativa bedömningar samt feedback till eleverna är en viktig aspekt av all undervisning (Hattie och Timperley, 2007). Bedömning kan vara *formativ* eller *summativ* (Black och Wiliam 1998; Sadler, 1989) och kan beskrivas som bedömning *för lärande* (Wiliam, 2011) eller bedömning *som lärande* (Dann, 2014). Smith (2016) skiljer på tester och bedömning; *bedömningar* genomförs för att bidra med underlag till förbättring och förändring av undervisningen medan *tester* handlar om att kontrollera ifall eleverna har nödvändiga kunskaper. Kartläggningen som ingår i den svenska åtgärdsgarantin har ett tydligt formativt bedömningsfokus, och med stöd i forskning av Broadfoot *et al.* (2002) kan syftet med den beskrivas som att “decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there” (Broadfoot *et al.* 2002, s. 2–3).

Många forskare är dock kritiska till OECDs hållning och menar att tidiga bedömningar

är ett alltför trubbigt verktyg för att fånga och skapa de bästa förutsättningarna för yngre barns lärande (se ex. Moss *et al.*, 2016). Snarare framhålls att det är investeringar i förskola och skola som krävs, investeringar som tar hänsyn till pedagogisk mångfald och barns olika uppväxtvillkor. Dessutom menar Moss (2016) att OECDs testregimer, som inkluderar ex. IELS och PISA, riskerar att reducera barns utbildning till gemensamma standards som syftar till mätbara resultat. En sådan regim tillgodoser inte mångfalden i varken pedagogik, kultur eller barndom.

Fokus i denna essä är den svenska åtgärdsgarantin och de obligatoriska kartläggningar som har införts i förskoleklass. Målet med åtgärdsgarantin är inte att säkerställa att alla elever lär sig grunderna i matematik, eller lär sig läsa och skriva, redan i förskoleklass. Snarare ska reformen säkerställa att alla elever som behöver stöd identifieras tidigt och garanteras det stöd de behöver (SOU 2016, s. 59; prop. 2017/18, s. 18). De övergripande politiska motiven för dessa reformer är att svenska elevers kunskapsresultat i internationella kunskapsmätningar som TIMSS, PIRLS och PISA har sjunkit (Dir 2015, s. 65). Tidiga insatser betonas därmed som lösningen för att åtgärda dessa problem och förhindra framtida skolmisslyckanden.

Barns lärande i skolstartsåldern

Men hur kan mer bedömning höja kunskapsresultaten? Om vi ska hitta framgångsfaktorer som kan förbättra elevernas skolresultat behöver vi skapa kunskap om vad undervisning av barn i skolstartsåldern innebär.

Forskning visar att barn yngre än sex-sju år lär sig mest naturligt i lekintegrerade miljöer och verksamheter. Detta innebär att en övergång till en skolverksamhet med färre vuxna och mer formell undervisning kan skapa avbrott i barnens lärandebanor (O'Connor och Angus, 2014). Barn i skolstartsålder behöver många möjligheter att bygga upp sociala färdigheter, språk

och självkänsla för att bli lärande och nyfikna. Tidigarelagd introduktion av formell undervisning, som inte baseras på lek och utforskande, riskerar därmed att bli kontraproduktiv. Det saknas också evidens för att tidig introducering av formell undervisning har någon effekt på barns lärande (Alexander, 2009).

I stället behöver det finnas en balans mellan vuxenstyrda och barninitierade aktiviteter i undervisningen för barn i skolstartsåldern (Siraj-Blatchford och Sylva, 2004; Siraj-Blatchford, 2009). För barn i skolstartsåldern är lek och lärande sammanflätade, vilket innebär att barninitierade lekaktiviteter kan utvidga barns lärande (Pyle och Danniels, 2017; Wallerstedt och Pramling, 2012) och ge dem möjligheter att aktivt utforska sin omvärld (Pyle och Bigelow, 2014).

Ett socialt, emotionellt och kognitivt stödjande klimat där barnen får öva och pröva, misslyckas och lyckas, ger barn förutsättningar att utvecklas socialt, emotionellt och kognitivt (Carl, 2007; Leach *et al.*, 2008; LoCasale-Crouch *et al.*, 2007). Ett sådant klimat inkluderar barns egna initiativ och idéer, vilket har starka positiva effekter på såväl barns framtida sociala förmågor som deras lärande (Curby *et al.*, 2009; Persson, 2015).

Forskningen betonar också vikten av att barn får utveckla sina generiska förmågor, det vill säga att barn ges möjligheter att utveckla aspekter som sammanhang, lärandeidentitet, välmående och självförtroende, vilket är centralt för att barn ska uppleva sig som redo att lära i skolan (Horstschräer och Muehler, 2014; Serry *et al.*, 2014). Även självreglering, en neurobiologisk och socialt erövrad förmåga att styra impulser och uppmärksamhet, är en viktig förutsättning för lärande senare i livet. Utan självregleringsförmåga får barnen svårt att förstå och veta vad de ska göra, komma ihåg regler och fokusera sin uppmärksamhet (Raver *et al.*, 2011).

Ovanstående betonas även i den första mätningen inom IELS, vars resultat pekar på intressanta samband. Barn med självregleringssvårigheter uppvisade lägre resultat i alla mätpunkter i studien. Barn med starka socio-emotionella färdigheter uppvisade högre resultat inom samtliga mätpunkter. Barns tidiga litteracitet och matematiska förmåga korrelerade positivt med självregleringsförmågan. Samtidigt fanns det positiva samband mellan både tidig litteracitet och matematisk förmåga samt barns socio-emotionella förmågor. Sammantaget visar alltså studien att barns socio-emotionella utveckling och självreglering är tydligt kopplade till den kognitiva utvecklingen. Om dessa färdigheter tillåts utvecklas kan barnen enklare utveckla såväl sin litteracitet som matematiska förmåga (OECD, 2020).

Vill man öka barns och unga kunskapsresultat ska man alltså lägga fokus på utvecklingen av barns generiska förmågor, då dessa verkar vara grundläggande för en framgångsrik skolgång längre fram. Oavsett ämnesfokus eller form av kunskapsbedömning så krävs att barn och elever utvecklar en känsla av sig själva som kunniga, aktiva och kompetenta. För att lära krävs utveckling av positiva förväntningar och attityder till lärande i kombination med en stark lärandeidentitet.

Kartläggningen i praktiken

Kartläggningarna som ska genomföras i förskoleklassen är standardiserade för att garantera nationell likvärdighet, och fokuserar på två domäner; barns språkliga medvetenhet och matematiska tänkande. Varje domän är uppdelad i fyra moduler som var och en ska bedömas utifrån tre eller fyra aspekter. Totalt ska cirka 30 aspekter kartläggas individuellt och elevens resultat ska noteras i matriser.

Empiriska klassrumsobservationer¹ indikerar att införandet av kartläggningen har inneburit att syftet med reformen om åtgärdsgaran-

1 Hämtade från projektet *Förskoleklassen i en brytningstid. Konsekvenser av positionsförskjutningar i ett reformerat utbildningslandskap*, finansierat av Vetenskapsrådet 2018–2021 (Ackesjö, dnr. 2017-03592).

tin försvinner när reformen kontextualiseras till pedagogisk praktik. Kartläggningsarbetet ägnas väldigt mycket tid på höstterminen – vilket gör att ordinarie undervisning får stå tillbaka (Ackesjö, 2021a). Många lärare får inga extra resurser i klassen under kartläggningsperioden (Ackesjö och Bromander, 2021). Detta resulterar i att lärarna rapporterar att de i allt för stor utsträckning befinner sig "vid sidan om klassen" under höstterminen då de framför allt arbetar med att kartlägga en liten grupp barn åt gången medan resten av klassen leker fritt i klassrummet eller utomhus (Ackesjö, 2021a). Om arbetet med kartläggningarna får allt fokus riskerar det alltså att leda till att sexåringarna får mindre undervisning än de har rätt till.

Kartläggningsaktiviteterna genomförs innan barnen har fått undervisning inom de områden kartläggningen fokuserar. Detta står i motsats till det socialt, emotionellt och kognitivt stödjande klassrumsklimat som barn i skolstartsålder behöver (jfr. Carl, 2007). Ibland genomförs kartläggningarna formativt som en del av en undervisningssituation där barnen får öva och pröva, misslyckas och lyckas. Men oftare skapas en testsituation utan att lärarna ger feedback eller utmanar barnen vidare (Ackesjö, 2021a).

Det råder dessutom en osäkerhet i hur lärarna ska använda resultaten av kartläggningen. Tendensen är att undervisningen inte förändras nämnvärt efter att kartläggningarna genomförts (Ackesjö och Bromander, 2021). Resultaten rapporteras och arkiveras istället för att bidra till förändring och få exempel på att specialpedagogiska resurser sätts in till de barn som behöver det identifieras (Ackesjö, 2021a). Därmed framstår kartläggningarna mer som tester som kontrollerar barnens kunskaper än som bedömningsinstrument till stöd för att utveckla fortsatt undervisning (jfr. Smith, 2016).

De empiriska studierna visar också att kartläggningen i förskoleklass får effekter i förskolans undervisning. Majoriteten av de rektorer och lärare i förskolan har i enkätsvar beskrivit

att resultaten från den kartläggning som sker i förskoleklass är en indikator på kvaliteten i förskolans undervisning. Av denna anledning kommer man därför att förändra undervisningen i förskolan för att bättre anpassa den i förhållande till det som sedan ska kartläggas i förskoleklassen (Ackesjö, 2021b). Här illustreras alltså tendenser på hur den globala testkulturen påverkar utbildningen för svenska barn i skolstartsålder.

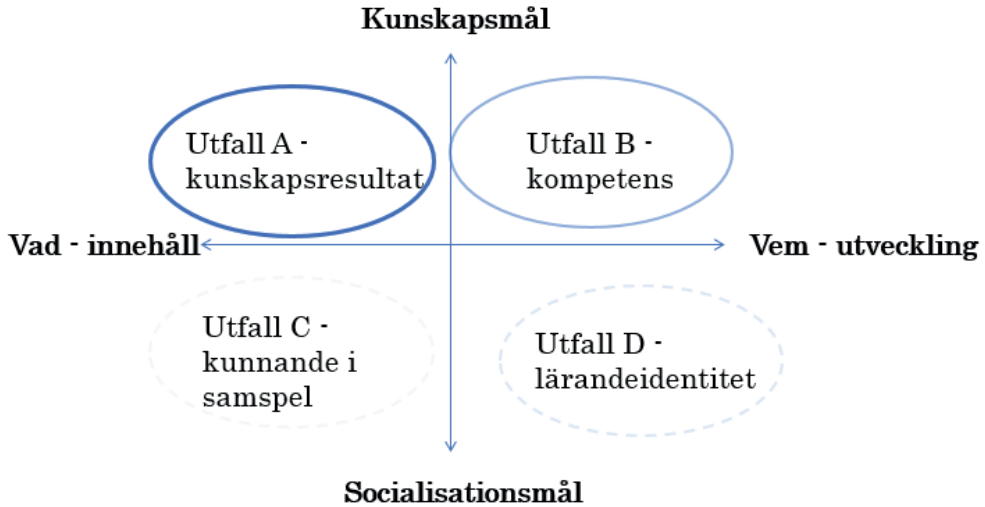
Vad är skolresultat?

Hur kan då dessa kartläggningar bidra till skolresultaten? Om vi ska identifiera framgångsfaktorerna behöver vi, utöver kunskap om undervisning för barn i skolstartsåldern, också konkretisera vad skolresultat är. I matriksen nedan beskriver Håkansson och Sundberg (2016) skolresultat och olika typer av kunskapsutfall:

Utfall A – kunskapsresultat – har traditionellt varit i fokus i olika kunskapstester. Det handlar om rena kunskapsutfall som låter sig mätas genom ämnesbetyg, nationella prov och dyl. På senare år har man kompletterat utfall A med **Utfall B** som har ett fokus på kompetenser. Dessa mäts exempelvis i PISA-mätningar där man försöker utvärdera såväl utveckling som elevernas handlingar och problemlösning/-bearbetning. I **Utfall C** fokuseras icke-kognitiva aspekter av barns lärande. Här handlar det om kunnande i samspel mellan individer samt om kommunikativa förmågor och meningsskapande processer som är svåra att fånga i standardiserade mätningar. **Utfall D** handlar om lärandeerfarenheter. En stark lärandeidentitet och tilltro till den egna förmågan är en grundförutsättning för att lyckas i skolan. Här ingår även självreglering och socio-emotionella förmågor (Håkansson och Sundberg, 2016).

Vad är det då som kartläggs i kartläggningarna i förskoleklass? Många av de aktiviteter som genomförs har fokus på att barnen ska visa nyfikenhet och intresse för vad deras kamrater säger och gör (dvs. utfall C). I andra ak-

Vad är skolresultat och vad är det som mäts?



(Håkansson & Sundberg, 2016)

tiviteter ska barnen pröva och använda idéer, beskriva, återge och att kunna ta en instruktion (dvs. utfall B). Vissa aktiviteter förväntas resultera i att barnen demonstrerar (ämnes-) kunskaper (dvs. Utfall A). Ingen av aktiviteterna som genomförs eller kartläggs inom ramen för åtgärdsgarantin har fokus på lärandeidentitet, självreglering, socio-emotionella förmågor eller utveckling av tilltro till den egna förmågan som barnen behöver för fortsatt lärande (utfall D). Som tidigare nämnts visar forskningen att detta utfall kan vara det viktigaste för barnens framtida skolframgångar, dvs. att barnen betraktar sig själva som kompetenta; att de utvecklar självreglering samt skapar och utvecklar positiva förväntningar och attityder till lärande kombinerat med en stark lärandeidentitet.

Slutsatser

Så, bidrar mer bedömning till ökat lärande? Det beror på hur bedömningarna genomförs och därmed också hur resultaten används,

men också på hur verksamheten utformas. Om allt för mycket tid går åt till att fokusera det som ska bedömas, skapas en standardiserad och teoretiserad undervisning som inte är anpassad för barn i skolstartsålder. Detta illustreras i forskning (Schanke 2019) som har visat att den sänkta skolstartsåldern i Norge har ökat pressen på barnen vilket har lett till att första klass kritiserar som alltför kunskapsintensiv för fem- och sexåringar. Samtidigt har barnens möjligheter till lek, delaktighet och inflytande minskat.

Reformer gällande förskoleklassen har ökat fokus på performativitet samt mätbarhet av kunskaper. Det krävs att man som lärare kan navigera i denna utveckling. Den kartläggningsmodell Sverige har valt för sexåringarna är *ett* instrument för att mäta en *viss* typ av kunskap men osynliggör samtidigt andra aspekter av utveckling och lärande, exempelvis de viktiga generiska förmågorna. Om man använder kartläggningsmaterialet som den enda utgångs-

punkten för sin undervisning förlorar man alltså fokus på viktiga delar av barns utveckling.

Den globala testkulturens fokus gör också att lärarna riskerar att hamna i fällan *teaching for the test*, det vill säga att det som sker i både förskola och förskoleklass i allt för snäv form fokuserar det som senare ska bedömas. Det krävs att man är medveten om vad som *inte* kartläggs och att även fokusera dessa delar i undervisningen. Undervisningen av barn i skolstartsåldern måste vara mer omfångsrik än vad kartläggningsmaterialen föreskriver. För att inte bli begränsande bör undervisningen av barn i skolstartsåldern omfamna såväl barn- som ämnesperspektivet. Det räcker således inte att fokusera och bedöma ämneskunskaper. För att bli en framgångsrik skolelev krävs att undervisning också fokuserar lek, dialog, kreativitet och empati. Detta är processer som är komplexa och svåra att både utveckla och fånga upp, men som får betydelse för barnets fortsatta utveckling i skolan. Här är evidensen tydlig; utvecklas barns generiska förmågor stärks också deras utveckling inom andra ämnesrelaterade områden.

Att undervisa är att vägleda. Bedömning av och för lärande är ett viktigt verktyg för lärarna för att kunna identifiera varje barns kunskapsnivå och utifrån detta förändra och förbättra sin undervisning så att den blir bättre anpassad till barngruppen. (Hur) bidrar då mer bedömning till ökat lärande? Forskningen redovisad i denna text har identifierat några väsentliga aspekter:

- Kartläggningsarbetet får inte inkräkta på elevernas garanterade undervisningstid. Extra resurser verkar krävas så att eleverna får den mängd undervisning de har rätt till *parallellt* med att kartläggning genomförs.
- Analys av kartläggningens resultat är väsentlig för att kunna identifiera vilka behov eleverna har. Undervisningen behöver sedan förändras utifrån kartläggningarnas resultat och anpassas till elevernas behov.
- Eleverna måste tilldelas det stöd som de, en-

ligt analysen av kartläggningens resultat, har rätt till. Rätt stöd bör sättas in så tidigt som möjligt för att vara verkningsfullt. Om inte så sker är kartläggningsarbetet tandlöst.

Referenser

- Ackesjö, H. (2021a). Early assessments in the Swedish preschool class – coexisting logics. *Cepra-Striben* nr 27, 2021, s. 38–49. DOI: 10.17896/UCN.cepra.n27.417
- Ackesjö, H. (2021b). *Barns övergångar och lärares samarbete*. (Chapter Accepted for publication)
- Ackesjö, H. och Bromander, T. (2021). *Förändra praktiken genom imperativ policy? Lärares villkor och förutsättningar för arbetet med kartläggning i förskoleklass*. (Submitted manuscript)
- Ackesjö, H. och Persson, S. (2019). The schoolarisation of the preschool class – policy discourses and educational restructuring in Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 127–136. DOI: 10.1080/20020317.2019.1642082
- Alexander, R. (red.) (2009). *Children, their world, their education: Final report and recommendations of the Cambridge primary review*. London & NY: Routledge.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. DOI: 10.1007/s11092-008-9064-9
- Black, P. och Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C., Harlen, W., James, M., och Stobart, G. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education.
- Carl, B. (2007). *Child caregiver interaction scale*. Doktorsavhandling, Ph.d. Indiana: University of Pennsylvania.

- Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Barbarin, O.... (2009). The Relations of Observed Pre-K Classroom Quality Profiles to Children's Achievement and Social Competence *Early Education and Development*, 20(2), 346–372. DOI: 10.1080/10409280802581284
- Dann, R. (2014). Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 149–166. DOI: 10.1080/0969594X.2014.898128
- Regeringens direktiv 2015:65. *En läsa-skriva-räkna-garanti*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Hattie, J. och Timperley, H. (2007). The power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. DOI: 10.3102/003465430298487
- Horstschräer, J. och Muehler, G. (2014). School entrance recommendation: A question of age or development? *Education Economics*, 22(3), 270–292.
- Håkansson, J. och Sundberg, D. (2016). *Utmärkt skolutveckling: forskning om skolförbättring och målluppfyllelse*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Leach, P., Barnes, J., Malmberg, L. E., Sylva, K., Stein, A. och the FCCC Team. (2008). The quality of different types of childcare at 10 and 18 months: A comparison between types and factors related to quality. *Early Child Development and Care*, 178(2), 177–209. DOI: 10.1080/03004430600722655
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant,... (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 3–17. DOI: 10.1016/j.ecresq.2006.05.001
- Moss, P. (2016). Early Years PISA testing. *Early Years Educator*, 18(6). Published online 160827. DOI: 10.12968/eyed.2016.18.6.14
- Moss, P., Dahlberg, G., Grieshaber, S., Mantovani, S., Pence, A. och Swadener, B.B. (2016). The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: Opening for debate and contestation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(3): 343–351. DOI: 10.1177/1463949116661126
- O'Connor, D., och Angus, J. (2014). "Give Them Time" – an analysis of school readiness in Ireland's early education system: A Steiner Waldorf Perspective. *Education 3–13*, 42(5), 488–497. DOI: 10.1080/03004279.2012.723726
- OECD (2015). *Call for Tenders: International Early Learning Study*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2020). *International Early Learning and Child Wellbeing Study. A summary of findings*. Paris: OECD Publishing.
- Persson, S. (2015b). *En likvärdig förskola för alla barn –Innebörder och indikatorer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Pyle, A. och Bigelow, A. (2014). Play in kindergarten: An interview and observational study in three Canadian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43, 1–9. DOI: 10.1007/s10643-014-0666-1
- Pyle, A. och Danniels, E. (2017) A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289. DOI:10.1080/10409289.2016.1220771
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K. och Pressler, E. (2012). CSRPs Impact on Low-Income Preschoolers' Preacademic-Skills: Self-Regulation as a Mediating Mechanism *Child Development*, 82(1), 362–378. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01561.x
- Regeringens proposition 2017/18:18 *Läsa, skriva, räkna – en åtgärds garanti*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Sadler, R. D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.

- Sakellariou, M. och Mitsi, P. (2019). The Evaluation Techniques in Early Childhood Education: A Comparative Research. *Journal of Educational System*, 3(4), 1–9.
- Schanke, T. (2019). *Preparing for and entering school*. Ph.d.-avhandling ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Institutt for pedagogikk og livslang læring, 2019:176. Trondheim: NTNU.
- Serry, T., Imms, C., Froude, E., Joffe, B., Heine, C., och Merrigan, C. (2014). Preparatory Teachers' Perceptions of School Readiness: A survey of Victorian Teachers. *Australian Educational Researcher*, 41(1), 109–124.
- Siraj-Blatchford, I. (2009) 'Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective'. *Educational and Child Psychology* 26(2), 77–89.
- Siraj-Blatchford, I., och Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. *British Educational Research Journal*, 30(5), 713–730. DOI: 10.1080/0141192042000234665
- Smith, W.C. (red.) (2016). *The global testing culture: shaping education policy, perceptions and practice*. Didcot, Oxford: Symposium Books.
- SOU 2016:59. *På goda grunder – en åtgärdsgaranti för läsning, skrivning och matematik*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wahlström, N. och Sundberg, D. (2018) Discursive institutionalism: towards a framework for analysing the relation between policy and curriculum. *Journal of Education Policy*, 33(1), 163–183. DOI: 10.1080/02680939.2017.1344879
- Wallerstedt, C. och Pramling, N. (2012). Learning to play in a goal-directed practice. *Early years*, 32(1), 5–15. DOI: 10.1080/09575146.2011.593028
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14.

Författarpresentation

Helena Ackesjö är docent i pedagogik vid Linnéuniversitetet i Kalmar. Hennes forskningsintresse har fokus på professionerna i förskoleklass och fritidshem, deras arbete och uppdrag samt möte med ny policy i ett utbildningslandskap som ständigt förändras. E-mail: helena.ackesjo@lnu.se