

Praktikbaserad utvärdering i förskola och fritidshem

Ove Karlsson

Att värdera betyder huvudsakligen att uppskatta och att högakta, men i andra hand betyder det också att bestämma värdet och att bedöma... beskaffenheten och omfattningen i jämförelse med något annat. Att värdera på det sistnämnda sättet är att värdesätta eller att utvärdera

(John Dewey 1916/1999, s 288).

Det finns en tradition av lokal utvärdering i förskola och fritidshem. En anledning är att ett stort ansvar för pedagogikens innehåll och utformning har legat på den praktiska verksamhetsnivån. Under den kraftiga utbyggnad av barnomsorgen som tog fart under 1970-talet var de styrande främst upptagna med att utforma regler för organisationsformer och lokaler. Socialstyrelsen hade tillsynsansvaret för barnomsorgen och gjorde uppföljningar och bedömningar av hur verksamheterna byggdes ut. Däremot fick inte det pedagogiska innehållet samma uppmärksamhet och förskollärare och fritidspedagoger fick själva finna modeller och metoder för att följa upp och utvärdera sitt arbete. Det var ett ansvar med både positiva och negativa sidor. Frånvaron av pedagogiska riktlinjer tolkades ibland som tecken på att samhället inte prioriterade den pedagogiska uppgiften så högt. En positiv effekt var att ansvarsutrymmet gav personalen möjligheter att pröva olika pedagogiska idéer vilket bland annat bidrog till utveckling av en tradition med lokala former för utvärdering på pedagogisk professionell grund. Under 1980-talet gjordes pedagogiska program för förskola och fritidshem (Socialstyrelsen 1987, 1988). Sedan 1998 har tillsynsansvaret för verksamheterna övertagits av Skolverket. En ny läroplan för förskolan har utarbetats och i likhet med de pedagogiska programmen betonar även läroplanen utvärdering som en viktig del i verksamheten: ”Det är angeläget att metoder för utvärdering utvecklas som är tydligt relaterade till de uppställda målen för verksamheten som bidrar till en utveckling av det pedagogiska arbetet” (Lpfö 98, s 4).

Jag tror att de praktikbaserade utvärderingsformer som har utvecklats inom förskola och fritidshem genom åren har goda möjligheter att motsvara läroplanens krav. Samtidigt ökar spridningen av centrala mål- och kriteriestyrda utvärderingsmodeller i form av olika varianter av kvalitetssäkring. En del ser dessa två riktningar – den praktikbaserade och den målstyrda utvärderingen – som komplementära. Mitt syfte är att problematisera det antagandet genom att analysera relationen ur ett konflikt- och institutionsteoretiskt perspektiv. Underlaget för min diskussion utgörs av litteratur och egen forskning inom området (Johansson & Karlsson 1997). Jag kommer också att diskutera praktikbaserad utvärdering genom att se den i förhållande till pedagogiska perspektiv hos John Dewey.

Lokal och central utvärdering

Historiskt kan man tala om två viktiga traditioner vid utvärdering av förskola och fritidshem. Den ena har tyngdpunkt på central kontroll och den andra på lokal utveckling. Under 1960- och 70-talen präglades förskola och fritidshem av en statlig styrning med detaljerade mål och riktlinjer. Utvärderings- eller uppföljningsverksamheten gick främst ut på att kontrollera utbyggnadstakt, behovstäckning och verksamhetsformer. I början av 1980-talet fanns en anda av relativt stor konsensus kring samhällets mål för barnomsorgen, samt även i fråga om hur verksamheten skulle organiseras. Utvecklingsarbetet koncentrerades på att ge förskolans och fritidshemmets pedagogik en klarare struktur och statens styrning utformades tydligare genom pedagogiska program. Statliga medel inrättades för att stimulera det lokala utvecklingsarbetet och riktlinjer utformades som betonade ansvaret för den pedagogiska verksamheten på kommunal ledningsnivå och på verksamhetsnivå (Johansson & Åstedt 1996, Roos 1991, 1994).

Under dessa omständigheter växte det fram en lokalt inriktad utvärdering som underlag för personalens reflektion och bedömning av sin pedagogiska praktik. Utvärderingen var ofta baserad på intuitiva bedömningskriterier och pedagogisk professionell praxis, snarare än på officiella mål och kriterier. Utgångspunkten var problem som pedagogen möter i sitt arbete och där det gäller att observera och bedöma vilka behov som finns och hur olika insatser fungerar i praktiken. Bruun och Kärrby (1978) har med termerna; ”se – förstå – handla” beskrivit viktiga grundelement i denna pedagogiska praktik. ”Genom att vara med i situationen, ta aktiv del av den, kan vi få ’verklig’ kunskap om barnet. På samma sätt får man kunskap om barnets förhållande till andra barn, till lekmaterial, till lärarens förslag, regler, aktiviteter, etc” säger författarna (s 13).

Praktikbaserad utvärdering

Beskrivningen av pedagogens arbetsprocess med termerna se, förstå och handla är parallella till vad som brukar betraktas som huvudmoment i den professionelles arbete enligt kedjan; ”diagnos – slutledning – behandling” (Jacobsson & Sahlin-Andersson 1995, s 106). Vi återfinner också momenten i den hermeneutiska processen; ”förståelse – tolkning – tillämpning” (Bernstein 1983/1991, s 69f). Vad det handlar om är att pedagogen i sitt professionella arbete måste skapa sig en förståelse för situationen genom att analysera och utvärdera sina insatser och sitt sätt att förhålla sig till barnen/eleverna. Eftersom alla våra iakttagelser färgas av tidigare erfarenheter är det också viktigt att föra en diskussion med andra berörda – kollegor, föräldrar, barn – för att inte enbart lita till den egna subjektiva bilden. Till det kan man lägga vikten av att också få synpunkter från någon som inte är färgad av den lokala kulturen, exempelvis en extern utvärderare eller en expert på de problem som man arbetar med. Att på det sättet få sina uppfattningar konfronterade mot andras kan aktivera reflektionen i kritisk riktning.

Bruun och Kärrby (1978) ger en bild av det situationsorienterade synsätt som har präglat det pedagogiska tänkandet och praktiken inom förskola och fritidshem. Johansson (1992) för en fördjupad diskussion kring pedagogiska traditioner i förskolan och pekar också på det situationsanknutna innehållet som ett viktigt inslag. Det är sådana tankegångar som ligger till grund för utvecklingen av olika utvärderingsmodeller, varav en del fortfarande är aktuella. En är den så kallade ”lägesbedömningsmetoden” (Ekholm & Hedin 1993). Den bygger på idén att föreståndaren, någon ledningsperson eller kollega ger återkoppling på personalens insatser och därmed också ett underlag för att utveckla det dagliga arbetet.

En annan modell med liknande inriktning är ”självvärdering” eller ”egenutvärdering” (Rubenstein Reich & Wesén 1992). Ytterligare ett exempel är ”Umeå-modellen” (Holmlund & Rönnerman 1995) där ett lokalt perspektiv och pedagogernas självvärdering kombineras med extern medverkan. Först utvärderar personalen sin verksamhet och det egna arbetet. Därefter bedöms deras utvärdering av en grupp som kan bestå av personer som personalen valt, exempelvis en förälder eller kollega från en annan avdelning eller skola. (En variant av s k peer-review, dvs granskning av en ”jämbördig” som är insatt i verksamheten). Gruppens utlåtande läggs till grund för personalens insatser vilka i sin tur utvärderas. På det sättet fortsätter utvecklingskedjan. I de nämnda modellerna är det främst till personalens utveckling av verksamheten som står i centrum. En utvärderingsmodell med mer uttalad inriktning på interaktion mellan flera berörda parter är den så kallade ”intressentmo-

dellen” (Karlsson 1990, 1995). Den går ut på att skapa en dialog mellan olika intressenter vid bedömningsarbetet. Ytterligare exempel på en interaktiv modell är ”associativ utvärdering” (Dahlberg & Åsen 1994). Här samlar man olika intressenter kring en genomarbetad dokumentation och för ett samtal kring förskolans kvalitet för att åstadkomma ett reflekterande förhållningssätt.

En gemensam nämnare för dessa utvärderingsmodeller är att bedöma det praktiskt pedagogiska arbetet tillsammans med berörda parter. Det handlar om en praktikbaserad utvärdering som tar sin utgångspunkt i problem i den pedagogiska situationen. Frågan om ”diagnosen, tolkningen och åtgärden” är riktiga och ger konkreta resultat blir i första hand något för de inblandade själva att bedöma. Syftet med utvärderingen är mer främjande än kontrollerande. Några problem som diskuteras i samband med modellerna är vilka som ska delta i utvärderingen (intressentproblemet) och vilka kriterier som ska väljas för vad som ska granskas och hur (värderingsproblemet).

Central utvärdering via mål- och kvalitetsstyrning

Under 1990-talet skedde en förändring i synen på statlig styrning och på utvärderingens funktion och form. I takt med krympande offentlig ekonomi ökade kraven på effektivisering och rationalisering. Offentlig verksamhet kritiserades för ineffektivitet och bristande kontroll. Som en lösning på problemet lanserades en marknadsbaserad styrningsmodell med förebild från det privata näringslivet. Enligt Romhed (1999) kan styrningsfilosofin betecknas som ekonomism, vilket ingalunda är någon oproblematisk lösning. Som Rombach (1997, s 173) påpekar så drivs ekonomer av en stark vilja att skapa överskott: ”Vad som ska tillverkas, hur mycket, av vem, för vem, var det sker och vilka resurser som förbrukas i är grunden ointressant för ekonomen. Samtidigt är de flesta andra allra mest intresserade av just dessa frågor”, säger Rombach och förutspår att denna inskränkthet troligen kommer att bli ekonomismens fall. Med marknadsmodellen introduceras också andra språkliga uttryck som påverkar tänkandet. Det som tidigare benämndes i verksamhets-termer omtalas nu i ekonomiska termer. Ett exempel är införandet av kundbegreppet som ersättning för en rad begrepp som förälder, elev, klient, patient, medborgare, vilka alla har sina betydelser som normer inom olika verksamheter, konstaterar Rombach och menar att ”när medborgaren blir kund gäller helt andra normer. En kund ska inte se till samhällets bästa, utan till sitt eget bästa” (s 126).

För att denna tänkta marknad ska fungera måste tjänsterna varudeklaras så att kunden kan välja. Som svar på vad som ska vägleda valet introdu-

ceras kvalitetsbegreppet som sedan 1990-talet har blivit ett mantra som i kombination med en rad tillägg som säkring, utveckling, garanti och styrning, återkommer i de flesta policytexter för offentlig verksamhet. En förklaring till kvalitetsbegreppets politiska popularitet är dess positiva laddning – vem vill inte ha kvalitet? Med kvalitetsbegreppet som svar kunde politikerna undvika att ge precisa besked om vad som ska uppnås eller med vilka värdekriterier som verksamheter ska bedömas.

Samtidigt ställdes ökade krav på den administrativa nivån att operationalisera kvalitetsbegreppet för att göra det användbart som mätinstrument. Under 1990-talet engagerade sig många (konsulter och forskare) i arbetet med att formulera standardiserade skalor för kvalitet i offentlig verksamhet. Förebilden togs i kvalitetskriterier som utvecklats inom näringslivet för styrning och kontroll av varuproduktion (Berger 1998). Kvalitetsstyrningen har även resulterat i tävlingar om olika kvalitetsutmärkelser inom skolan och förskolan. Ett exempel är ”Kvalitetsutmärkelsen Svensk Skola” (SIQ), utarbetad av Svenska Kommunförbundet och Institutet för Kvalitetsutveckling (Svenska kommunförbundet 1995). En modell som har nått en viss spridning inom förskola och fritidshem är ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) (Andersson 1995, Kärrby 1997).

Till skillnad från den praktikbaserade utvärderingens situationsrelaterade måttstockar används ett antal centralt beslutade kriterier i dessa former av utvärdering. Enligt SIQ-skalan bedöms den enskilda skolan utifrån sju huvudkriterier: Ledarskap, information och analys, strategisk planering, medarbetarnas utveckling, utvecklings- och förbättringsprocesser, resultat, samt kundtillfredsställelse. Den optimala verksamheten kan erhålla totalt tusen poäng fördelade på de olika kriterierna. Exempelvis maximalt 90 poäng för ledarskap, 150 poäng för medarbetarnas utveckling, 160 poäng för verksamhetens processer och 300 poäng för kundtillfredsställelse. Modellen innehåller således både en avvägning mellan skalans sju huvudkriterier och en nivåbedömning på varje kriterium. Bedömningen utförs av en extern examinator som utbildats för uppgiften och som summerar utfallet för varje kriterium till en totalpoäng. ECERS-skalan innehåller också den sju huvudkriterier men av ett annat slag. Förskolans verksamhet ska utvärderas på följande punkter; vård och omsorgssituationer, möblering och materialets placering, språk- och begreppsinlärning, aktiviteter för fin- och grovmotorik, skapande verksamhet, social utveckling, samt vuxnas behov (personalens utvecklingsmöjligheter). Den förskola som granskas betygsätts på dessa sju punkter av en utbildad expert. Betyg sätt på varje punkt enligt en 5-gradig skala med mellanlägen. Resultatet kan summeras och exempelvis användas för jämförelser mellan verksamheter.

Kollision mellan två typer av logik

Det jag vill peka på är att den nya marknads- och kvalitetsstyrningen bygger på en annan typ av logik för hur man ser på pedagogiskt arbete än den som beskrevs ovan med termerna "se – förstå – handla". Kvalitetsstyrningen kan sammanfattas i stegen: "Utgå från externa mål eller kriterier – producera resultat – kontrollera dessa mot målen eller kriterierna". Verksamheter ses som en form av "pipelines", eller ett löpande band, där "råvaran" matas in till en bearbetningsprocess och kommer ut som färdiga "produkter" som ska uppfylla en externt upprättad generell kvalitetsstandard med kriterier som alla verksamheter kan jämföras mot. Kvalitetsstyrningen baseras således på en teknisk rationalitet. Idealet är att exakt kunna beskriva, beräkna och mäta och praktiskt kunnande reduceras till en fråga om att verkställa problemlösning. Jag menar att detta tekniska perspektiv är alltför snävt när vi talar om utvärdering av pedagogisk praktik vars rationalitet skiljer sig från den tekniska. Som Alexandersson (1999) påpekar så handlar praktiskt pedagogiskt arbete om att hantera unika, komplexa och sammansatta miljöer där allmängiltiga teorier och modeller sällan stämmer i det enskilda fallet. Pedagogiskt arbete sker inte heller linjärt utan cykliskt genom "jonglering" av olika undervisningsfaktorer, säger han. För pedagogen handlar det om att kunna identifiera problem, undersöka och använda begrepp, hålla olika alternativ levande, samt att kunna ta ett steg tillbaka och tänka över sig själv och vad man gör, för att få perspektiv på situationen.

Det vi här kan se är hur två rationaliteter kolliderar när kvalitetsskalor från industriell produktion överförs till verksamheter som skola, vård och omsorg. Även om motsättningen döljs något av att de externa kriterierna omformuleras för att passa dessa verksamheters språkbruk, så förändrar det inte att pedagogisk verksamhet betraktas som ett förhållande mellan en "input" av insatser i en produktionsprocess och en "output" där utföraren "levererar" resultat. Vidare finns ett tänkande om att kvaliteten kan säkras genom att man delar upp processerna och kontrollerar varje delmoment. Utvecklingen leder tanken till Taylorismen som var på modet i mitten av förra seklet. F W Taylors *Principles of Scientific Management* (1911) gick ut på att vetenskapliggöra styrning av arbetsprocesser genom att mäta tiden för olika arbetsmoment och summera resultatet till en idealtid som riktmärke för att öka effektiviteten. Jag menar att de nya kvalitetssystemen i stort sett är ett återvändande till detta tankesätt med bedömare utbildade i kvalitetssäkrings manualer som de nya tidsstudiemännen.

Om vi sammanfattar analysen så här långt kan vi konstatera att den ökade marknads- och kvalitetsstyrningen har förändrat förutsättningarna för den

pedagogiska verksamheten och utvärderingen inom förskola och fritidshem. Istället för frågor om decentralisering, demokratisering och lokalt inflytande över det pedagogiska arbetets utförande och utvärdering, har frågan om en starkare centralstyrning, om än i ny språkdräkt, hamnat högst på dagordningen. Det sker under namn av allt mer preciserade kriterier för att mäta kvaliteten i verksamheten. I takt med ökade krav på att kunna redovisa vad man gör enligt dessa kvalitetskriterier sker också en förskjutning av makten över det inre pedagogiska arbetet från pedagogen till administrationen (Jacobsson & Sahlin-Andersson 1995).

Det som sker är en avprofessionalisering genom att tidigare starka och tydligt urskiljbara yrkesgrupper blir svagare. Kraven på legitimation för att kunna sköta uppgifter minskar och utvärderingskriterier som ligger utanför professionerna accepteras i allt högre utsträckning. Det gör att olika typer av kvalitetsmodeller blir viktiga administrativa styrinstrument och att gapet ökar mellan den uppfattning om verksamheten som skapas på central nivå och den bild som skapas lokalt. Eller, som Lindensjö och Lundgren (1986) benämner det, mellan ”formuleringsarenans” och ”realiseringsarenans” syn på vad som är viktigt att uppmärksamma vid styrning och utvärdering av verksamheter.

Alexandersson (1999) analyserar detta spänningsfält ur ett fleraktörsperspektiv och menar att genom olika värdemässiga utgångspunkter och med det tolkningsutrymme som finns i alla målformuleringar, kommer ambitioner och realitet att kunna skilja sig åt mellan de två nivåerna. Grovt sett går det nya styrsystemet ut på att politikerna ”beställer” och verksamheten ”utför”. Kommunikationen mellan nivåerna sker via kontrakt och avtal. Kontrollen av att utförandet görs enligt kontraktet genomförs med standardiserade kriterier för att beställaren snabbt ska kunna jämföra i vilken grad utföraren har fullgjort avtalet. Om skalorna för bedömning inte motsvarar verksamhetens verkliga problem uppfattas det som ett tekniskt mätproblem, som en ”barnsjukdom” som kommer att rättas till när skalorna har prövats en tid.

Motiv för olika värderingsmodeller

Utvecklingen av standardiserade kvalitetsinstrument i förskola och fritidshem har väckt en del debatt. I slutbetänkandet från ”Barnomsorg och Skolkommittén” (SOU 1997:157) formuleras ett antal kritiska synpunkter på sådana instrument och bedömningsskalor. Kritiken kan sammanfattas i följande argument. Ett är att de bakomliggande värderingarna bakom sådana bedömningsskalor inte görs synliga. Ett annat är att skalorna inte är förankrade i förskolans mål och ett tredje kritiskt argument går ut på att användningen

av skalorna är ett maktmedel som inte klargjorts av användaren. Som alternativ till de standardiserade bedömningsskalorna lyfter man i betänkandet fram andra sätt att arbeta med utvärdering där funktionen som kontrollinstrument tonas ned. Ett alternativ som framhålls är en lokalt utformad utvärdering som ska baseras på en gemensam reflektion och dialog kring pedagogisk dokumentation. Syftet ska vara att ge personal ökad kunskap och kompetens och att ge föräldrar ökad insyn i verksamheten.

I en kommentar bemöter forskare som arbetar med ECERS-skalan kommitténs kritik (Kärrby, m fl 1998). Forskarna anser att tydliga utvärderingsmetoder efterfrågas både på central och lokal nivå och att de standardiserade kvalitetsskalorna ger möjligheter för praktiker att själva svara för utvärderingen. När det gäller frågan om skalornas politiska och värdemässiga legitimitet menar forskarna att det finns en tydlig värdering inbyggd i varje kriterium som är möjlig att diskutera och ta ställning till. De framhåller att skalorna förtydligar verksamhetens mål i riktning mot vad som anges i styrdokumentet. Utvärdering enligt denna modell gör verksamheten synlig för intressenterna och ger alla en möjlighet att ta del av utvärderingsresultaten och påverka verksamheten. Det som talar för utvärderingsmodellens vetenskapliga legitimitet är att kvalitetsskalor ger en objektiv bild av verksamheten, framhåller forskarna. De anser också att skalorna och metoderna i modellen ger underlag för differentierade analyser av kvalitetsaspekter som annars förblir osynliga. ”Tydligt formulerade och differentierade kriterier för pedagogisk kvalitet gör det inre arbetet synligt och skapar därigenom förutsättningar för utveckling” (s 8). Slutligen pekar man på att det finns en omfattande granskning som visar hur ECERS-skalan speglar sambandet mellan kvalitet och verksamhet. Här frågar forskarna om det finns motsvarande granskning för andra utvärderingsmodeller.

Perspektiv på debatten

Min avsikt är inte att gå närmare in på de olika argument som framförs i den refererade debatten. Avsikten är att visa ett exempel på hur det utvecklas två tydligt skilda tolkningar av hur pedagogisk utvärdering bör utformas. En praktikbaserad utvärdering som tar utgångspunkt i den lokala situationen och de problem som pedagogen ställs inför i barn/elevgruppen och en målstyrd utvärdering som tar utgångspunkt från centrala kriterier fastställda utanför verksamheten. Den senare konkretiseras i form av olika kvalitetssäkringsmodeller (t ex SIQ och ECERS) som har fått en allt mer dominerande ställning vid utvärdering av offentlig verksamhet. Min kritik mot denna utveckling går ut på att dessa modeller tenderar att bli de normativa ”glasö-

gon” som all verksamhet synas genom. Därmed är risken att man slår ut den lokala analysen och pedagogens egen bedömning av vad som är väsentligt att beakta i den aktuella situationen.

Förhållandet mellan dessa två inriktningar för utvärdering kan ses ur ett samverkansperspektiv där central och lokal utvärdering betraktas som komplementära och lika viktiga, om än med skilda syften. Det är den centrala nivåns uppgift att kontrollera likvärdigheten och att förskolan, fritidshemmet och skolan följer nationella mål och riktlinjer. Därför är utvärdering genom standardiserade kvalitetsskalor legitim. Den lokala utvärderingsprocessen å sin sida motiveras av personalens professionella ansvar och kompetens. Därför sker utvärderingen utifrån lärarnas eller pedagogernas perspektiv med syftet att utveckla arbetet. En del forskare framhåller att de två utvärderingsprocesserna förutsätter varandra. Alexandersson (1998) beskriver samspelet på följande sätt: ”Precis som när vi andas förutsätter inandning och utandning varandra” (s 22). Samtidigt påpekar han att det inte betyder att de två processerna är identiska och det ska inte heller så vara.

Jag tror också på att det behövs utvärdering med olika inriktningar och perspektiv. Med ett konsensusperspektiv tenderar vi dock att odla en alltför harmonisk syn på situationen. Genom att anlägga ett maktperspektiv får relationerna mellan olika riktningar en annan innebörd. Konfliktperspektivet synliggör risken att ett system får en dominerande ställning över det andra. Den centrala frågan blir vem som ska styra över den pedagogiska verksamhetens utformning. I ljuset av den nya marknads- och kvalitetsstyrningen blir det, enligt min åsikt, svårt att hävda praktikens mångfacetterade bilder gentemot de schabloner som produceras av standardiserade kvalitetsskalor. En orsak är att marknadsmodellen bygger på att man kan visa att verksamheten utformas enligt generella kvalitetskriterier som kan ge ”köparen” av skola, vård och omsorg, jämförbara mått inför valet av tjänst. Den praktiskt pedagogiska verksamheten måste därför göras ”genomskinlig” för den externa betraktaren. Här passar de lokala utvärderingsmodellerna illa eftersom de ger beskrivningar av det pedagogiska arbetet från olika infallsvinklar. Däremot framstår modeller av typen SIQ och ECERS som mer löftesrika för den som vill tillgodose efterfrågan på ”varudeklarerad pedagogik” enligt standardiserade bilder. Konsekvensen blir att det utvärderingstänkande som prioriteras av den centrala makten intervenerar i det lokala utvärderingstänkandet och gör om det i grunden enligt sin logik. Eller som Åberg (1997) uttrycker det; ”Ju mer en organisation har institutionaliserat rationalistiska mönster, desto mer kommer den att sträva mot effektivitetsvärdering, alltså försöka bedöma det tekniska resultatet av sin verksamhet” (s 104). Hur denna institutionaliseringsprocess går till kan analyseras närmare.

Att institutionalisera utvärdering

En institution kan beskrivas som ett socialt handlingsmönster som har uppnått en viss varaktighet i kulturer och organisationer. Institutionen reducerar osäkerhet genom att ange vad som är normalt handlande i olika situationer samtidigt som den begränsar variationerna av handlingsmönster genom att prioritera ett visst sätt att handla som det rätta. Enligt Blomquist (1996) kan institutionsbegreppet ses som en väv av kognitiva kartor, recept och föreskrifter som bildar ett mönster eller en vana och därmed något som upprepas och reproduceras. Rutiniserade handlingsmönster gör också att man inte behöver diskutera och ifrågasätta vilka handlingar som är lämpliga i varje situation, vilket kan spara tid och göra arbetet mer effektivt. Samtidigt är risken att man inte märker när de formaliserade arbetsformerna inte längre löser de problem som avses. Om pluspolen med rutinisering är stabilitet och förutsägbarhet så är således minuspolen låg förändringstakt, säger Jacobsson och Salin-Andersson (1995).

Institutionaliseringen innebär en formalisering av den lokala utvärderingspraktik som pedagogerna själva har skapat. Det rör sig om en utvärdering som har vuxit fram mer eller mindre spontant i verksamheten utifrån personalens egna tolkningar av vad utvärdering är och där den lokala situationen och variationen i frågor spelar en avgörande roll för vad som utvärderas och hur. Därför blir det, som jag ser det, viktigt att kritiskt granska vad som sker när dessa flexibla former för praktikbaserad utvärdering förändras till mer standardiserade utvärderingsmodeller, eller med andra ord (re)institutionaliseras till mer formella mönster.

Hur sker då denna institutionalisering och vilka drivkrafter finns bakom? Ett första viktigt steg i institutionaliseringsprocessen är att språket för den lokala utvärderingsvarianten stöps om till vedertagna facktermer för utvärdering. Nästa steg är att varianten ges ett modellnamn och klassificeras. Därmed kan man göra jämförelser och utöva kontroll över vad man lokalt använder sig av för typ av utvärdering. När det gäller frågan om vad som ligger bakom denna institutionaliseringsprocess kan man tänka sig olika drivkrafter. En kan givetvis vara att den egna lokala utvärderingsvarianten inte fungerar för sitt ändamål. En annan kan vara att personalen känner sig osäker på vad utvärdering är. Därför imiterar man modeller som har fått ett externt godkännande och legitimitet inom fältet. En tredje drivkraft till att den lokala varianten överges kan vara att det tar tid och möda att hålla den vid liv och att formulera egna utvärderingsfrågor och kriterier. I en arbetsituation med ökad tidspress och arbetsbörda, t ex genom större barngrupper med mer oregelbunden närvaro bland barnen, kan det vara lockande att välja

en färdig modell som innehåller svar på vad som ska utvärderas och hur bedömningen ska ske. Ytterligare en drivkraft vid införande av mer standardiserade utvärderingsformer är en ökad kritik mot offentlig verksamhet för bristande rationalitet och konkurrensförmåga. En utvärdering enligt modellen standardiserad kvalitetssäkring kan här vara viktig att visa upp som något som förknippas med kvalitet och framgång.

Ovan har jag främst formulerat kritiska argument mot en mer standardiserad utvärdering. Erlingsdóttir (1999) pekar med referens till Berger och Luckman (1966/1979) på att rutiner för vårt sätt att handla spar energi och möjliggör andra icke vanemässiga handlingar som reflektioner och innovation. ”Dras deras [Bergers & Luckmans] resonemang till sin spets borde ett komplement till institutionen existera – ett komplement av handlingar som inte är styrda av institutioner utan är överlagda och innovativa eller spontana och improviserade” (s 19). Det Erlingsdóttir uppmärksammar oss på är att ett rutinerat förfaringssätt vid utvärdering kan ge ett ökat utrymme för spontana, innovativa inslag som främjar kunskapande. Den kritiska frågan är om ett sådant utrymme också skapas i praktiken. Erfarenheterna tyder inte på det. Problemet med mer institutionaliserade utvärderingsformer är att de ofta medför ett ökat krav på extern redovisning av olika uppgifter om verksamheten. Erlingsdóttir, som har studerat olika kvalitetssäkringssystem inom sjukvården, visar att sådan rapportering tenderar att uppta all den tid som skulle tjänas in genom rutiniseringen. Erfarenheter från mina egna studier inom barnomsorgen visar liknande resultat (Karlsson 1996).

Medvetet pedagogiskt arbete

Det utmärkande för de nya formerna av utvärdering är att de koncentreras på att besvara frågor som ställs från externa intressenter som vill ha möjlighet att jämföra och bedöma verksameters effektivitet och produktivitet. Ur ett sådant perspektiv kan det vara tillräckligt att grunda sitt omdöme på generella bilder och kunskaper som ges via standardiserade kvalitetsskalor. För pedagogen däremot, som måste skaffa sig en djupare kunskap om det som sker i den egna verksamheten, är sådana generella bilder sällan tillräckliga. Det pedagogiska arbetet kräver ett mer detaljerat kunskapsunderlag i form av lokal dokumentation, studier på plats och en aktiv lokal utvärdering där pedagogen själv och med kollegor ges tillfälle att reflektera och kritiskt granska sitt arbete. Man kan tala om vikten av ett medvetet arbetssätt, vilket enligt Dewey (1916/1999) betyder att kunna referera nuvarande förhållanden till framtida resultat och framtida konsekvenser till nuvarande förhållanden. Dewey understryker betydelsen av att pedagogen som grund för sitt hand-

lande ”ser och förstår” den egna situationen och reflekterar kring vad olika saker betyder och har för mening för barnen (s 144).

Det pedagogen möter i förskolan och fritidshemmet är små och yngre barn som är i färd med att utveckla en rad förmågor och synsätt för att hantera och agera i sin livsvärld. Den lärandeprocess som pedagogen försöker skapa tillsammans med barnen följer inte någon traditionell ämnesindelning av kunskap eller några enkla mallar för beteende. Det rör sig snarare om en socialisationsprocess, det vill säga ett lärande där en rad komplexa förhållanden samspelar och påverkar resultatet. Exempelvis hur den vuxne är som förebild, vilka sociala relationer som barnet skapar med andra och vilka relationer det finns möjligheter att ingå i. Utvärderingen får en speciell innebörd i detta sammanhang. En innebörd som är annorlunda än den målrationala modell som ofta dominerar synen på utvärdering och till vilken jag räknar in de nya kvalitetssäkringsmodellerna. Vid praktikbaserad utvärdering räcker det inte med att utgå från centrala mål eller kriterier som enda norm. Pedagoger måste utifrån aktuella iakttagelser och sina erfarenheter reflektera över situationen och formulera egna pedagogiska mål. Arbetet med dessa mål är en lärandeprocess där pedagogen och barnet prövar sig fram. För att bedöma denna process krävs att pedagogen och utvärderaren (som många gånger kan vara samma person) utgår från den aktuella miljön som barnet finns i. Schwandt (1998) beskriver det utvärderingsproblem som pedagoger ställs inför med följande exempel på frågor:

Hur ska jag bedöma Johans arbete idag så att jag uppmuntrar honom till fortsatt inläring? Eftersom läraren har att göra med Johan (inte Merete eller Olav) och eftersom han eller hon står inför dagens rådande förutsättningar (inte på något allmänt sätt), så måste läraren utveckla en perceptionell medvetenhet om de konkreta och speciella egenskaper som gäller för denna unika situation (s 46).

Reflektion som kunskapsprocess

Utvärdering av pedagogisk verksamhet ställer med andra ord krav på reflektion och ”lokala bilder” av vad det är som utvärderas. Alexandersson (1999, s 28) beskriver reflektion som en fråga om att uppmärksamma något med intentionen att skapa distans till rutiner och invanda handlingar, för att utveckla förståelse för praktiken. Det kan ske på olika vägar.

- Genom självreflektion – jag funderar över vad jag själv vill och står för.
- Genom dialog – när vi diskuterar med andra och sätter oss in i deras sätt att se på saken.
- Genom forskning – när vi systematiskt undersöker och strukturerar våra iakttagelser för att utveckla kunskap om det pedagogiska arbetsvillkor, innehåll och syfte.

Reflektionen kan hjälpa oss att uppmärksamma handlingsalternativ och bryta vanemässiga oreflekterade beteenden och rutiner. Enligt Dewey är reflektion också en aktiv kunskapsprocess. Där det finns reflektion finns det också spänning, säger han och fortsätter:

Tänkandets ändamål är att bidra till att en viss slutsats *uppnås*, att låta en möjlig avslutning framträda med utgångspunkt i det som redan är känt. Av detta följer vissa andra av tänkandets karaktärsdrag. Eftersom den situation där tänkandet uppstår är ovisst, är tänkandet en process som består i granskning, utforskning och undersökning. Att uppnå något är alltid något sekundärt och instrumentellt i förhållande till den undersökande processen. Tänkandet är att söka efter något, att fråga efter något som inte är till hands (Dewey 1916/1999, s 192).

Dewey utgår från att reflektionen uppstår i praktiska och konkreta sammanhang när pedagogen strävar efter att förstå barnet och situationen och att utveckla kunskap som gör att man tillsammans kan gå vidare i arbetet med att utveckla kunskap. Detta är situationer som ställer krav på att våga pröva idéer och lösningar, baserat på erfarenhet och ansvar. Dewey framhåller att lärandet inte kan utgå från att vi redan vet vad vi söker efter för resultat. Och inte heller det motsatta, att vi inte har en aning om vad vi söker efter. I det första fallet får vi ingen ny kunskap och i det andra fallet vet vi inte om vi har fått veta något nytt eftersom vi inte vet om vi fann det vi sökte. Lärandet är snarare en process där vi rör oss i en gråzon mellan det vi vet och inte vet och ställer frågor, prövar oss fram och på den information vi skaffar oss *sluter oss till* vad som kan vara en tänkbar och underbyggd lösning eller förklaring på det problem vi brottas med.

Pedagogiskt arbete ställer således de berörda – pedagogen och barnet/eleven – inför utmaningar som innebär att de måste våga pröva tänkbara lösningar som de finner ut. Här har pedagogen som den ansvarige och (vanligtvis) mer erfarna personen en viktig uppgift att vara handledaren som visar vägen. För den pedagog (eller forskare eller annan kunskapsökande) som av något skäl inte vill göra detta ”språng” ut i det *delvis* okända, sker inte någon

kunskapsutveckling. Han eller hon får stanna vid att utföra det redan kända och säkra. Eller med andra ord handla efter vana och rutin som institutionen bjuder, alternativt efter nyckfullhet. Här har vi motsatsen till reflekterande handling. Den som följer rutinen godtar det som varit brukligt som ett fullständigt mått på det som är möjligt. Rutinen innebär egentligen: "Låt allt fortsätta som förr". Nyckfullheten innebär egentligen att man tänker sig att "det måste bli precis så som jag råkar vilja ha det just i detta ögonblick". Båda inställningarna innebär att man vägrar att kännas vid något ansvar för den aktuella handlingens framtida konsekvenser. Reflektionen innebär att man accepterar det ansvaret, menar Dewey (s 190).

Det är mot den bakgrunden som man kan se den utvärderingssituation som pedagogen ställs inför i Schwandts exempel ovan. Svaret på vad Johan behöver blir en bedömning utifrån hans förutsättningar, behov och situation och vad pedagogen kan bidra med. Det är också mot den bakgrunden som jag pekar på begränsningen med en rutiniserad utvärdering där man uppehåller sig vid externa kriterier utan kännedom och känslighet för det unika behov som finns i den lokala situationen.

Att utvärdera processen

Så här långt har jag försökt visa att utvärdering av pedagogisk verksamhet i förskola och fritidshem måste ta sin utgångspunkt i att det är en lärande process som granskas och att utvärderingen blir en del av den processen. Det kan ske genom att utvärderingen liksom det pedagogiska arbetet är reflekterande och kritiskt granskande. I själva verket blir gränsen mellan vad som är pedagogisk reflektion och utvärdering flytande med det sättet att tänka.

Att framhålla processinriktat tänkande är inte nytt inom utvärderingsforskningen. Redan under 1970-talet väcktes frågan om att studera "den svarta lådan" som processer i undervisning brukar kallas. I det s k "Cambridge-manifestet" som formulerades av utvärderingsforskare vid denna tid poängterades vikten av att uppmärksamma utbildningsprocessen inklusive inlärningsmiljön och att inte som tidigare enbart utvärdera elevbeteende mot målen. Det blev också viktigt att utnyttja kvalitativa beskrivningar för att beskriva verksamheterna så fylligt som möjligt för att kunna utvärdera den pedagogiska processen (Franke-Wikberg & Lundgren 1980). Det är den utvärderingstraditionen som jag anser måste uppmärksammas och utvecklas i tider av allt mer centralstyrd utvärdering och kvalitetsstyrning. Men även om processinriktad utvärdering har funnits som modell i flera decennier så betyder det inte att den har en säkrad plats inom utvärderingsfältet. Betoningen av processen vid pedagogisk utvärdering (dvs lärande och reflekterande gransk-

ning) ställer pedagogens och arbetslagets agerande i centrum. Samtidigt bör också frågan ställas vad som ska bilda underlag för deras reflektion så att den inte endast blir en personlig fråga för pedagogen. Frågan leder över till ett tvådelat problem som gör sig påmint vid all utvärdering; (1) mot vilka kriterier ska man göra urvalet av det som ska bedömas, och (2) mot vilka kriterier ska det utvalda bedömas?

Mål och andra kriteriekällor

Det vanliga svaret på värderings- och kriterieproblemet har varit att utvärderingen i målrationell anda tar utgångspunkt i de officiella målen för den verksamhet som ska granskas. Synen på offentliga mål har dock problematiserats under senare år och samhällsdebatten visar att det är tveksamt att hävda dessa som enda utgångspunkt i förklaring av ett visst utfall. Ett problem med att utvärdera mot centrala mål för verksamheten, som samhällsforskare har lyft fram, är att offentliga mål har många funktioner och därför är notoriskt svåra att få grepp om på något entydigt sätt. Rombach (1991), uttrycker det drastiskt genom att säga att ”det går inte att styra med mål”. Offentliga mål upplevs inte heller som lika legitima av alla grupper. Mål är ofta resultat av kompromisser mellan olika intressen och därför vaga till sin natur. Deras funktion kan vara att ena parterna kring vissa gemensamma nämnare, snarare än att specifikt ange vad man ska uppnå. Problematiseringen ska inte uppfattas som att jag menar att mål är betydelselösa. Frågan handlar snarare om vilken roll som officiella mål ska tillmätas. Låt mig även här hänvisa till Dewey som menar att vi i vårt sökande efter mål för utbildning inte ska leta något slutresultat *utanför* den pedagogiska process som utbildningen är underordnad. ”Det förbjuder hela vår uppfattning”, säger han och poängterar att vi snarare ska undersöka hur det förhåller sig när målen *ingår* i den process där de verkar. ”Vår första uppgift är att definiera målets natur när det uppstår ur en aktivitet i stället för att komma utifrån” (s 141). När mål påförs utifrån som en standard som ska uppnås utan hänsyn till lokala förhållanden, blir verksamhetens egna mål endast betraktade som medel för externa mål och inte som uttryck för strävanden hos de inblandade i den pedagogiska praktiken, säger Dewey.

Min slutsats är att pedagogiska mål måste vara flexibla och kunna genomgå många förändringar. Teorier om en verksamhets rätta slutresultat t ex i form av externt formulerade kvalitetskrav, bryter ofta mot denna princip. Dewey argumenterar för ett annat synsätt som jag sympatiserar med. Han ser på pedagogiska mål som provisoriska skisser som pedagogen formulerar och provar att följa i sitt arbete. Det är mål som kan förändras eftersom utvärde-

ringen visar vart man har nått. Och då handlar utvärderingen inte om att mäta kortsiktiga effekter på något mekaniskt, utan om att reflektera över om de pedagogiska processer som skapas leder till att barn och elever utvecklas till att omfatta vissa grundläggande värden. Dewey (s 293) ger följande exempel på sådana värden som pedagogisk verksamhet bör sträva efter hos barn och elever:

- Förmåga till handling – att vara kapabel att ta itu med problem.
- Social förmåga – att kunna samarbeta och ha intresse för umgänge med andra.
- Kritisk förmåga – att vara kunskapssökande, kritiskt tänkande och att utveckla en känsla för andras rätt och anspråk.
- Estetisk förmåga – att uppskatta framstående konst i åtminstone någon av dess klassiska former.

En huvuduppgift för all pedagogisk verksamhet är att bidra till utveckling av barnet till en självständig och medvetet handlande individ som omfattar grundläggande demokratiska värderingar. Individen ska också utveckla sin förmåga att samverka med andra i en samhällsgemenskap. I mötet med andra behöver hon kunna utbyta erfarenheter och forma sina åsikter. Här möter vi den viktiga tanken om att kunna kommunicera och att sätta sig in i den andres perspektiv. Inom pedagogisk teori liksom inom demokratiteorin betonas också vikten av den medborgerliga dialogen och tillgången till offentligheter där människor kan mötas. Här kan såväl förskolan som fritidshemmet och skolan vara betydelsefulla offentliga mötesplatser för människor med olika bakgrunder och erbjuda möjligheter till samtal som kan bidra till medborgarskapets formering. Detta synsätt bör även präglade utvärderingen som därmed får en dialoginriktad utformning och där målet blir att involvera olika berörda intressenter i bedömningsarbetet.

Som framgår handlar inte pedagogisk utvärdering enbart om att beskriva och förklara utan också om att göra ett ställningstagande som involverar normer och värderingar. Detta aktualiserar i sin tur en problematik som omspänner värdefrågor på flera plan. Inom utvärderingsforskningen förs också en livlig diskussion kring frågan om det finns några givna normer och värderingar som ska väljas och i så fall vilka. Diskussionerna visar att det knappast går att ge något entydigt svar på den frågan. Det finns inte en utan flera uppsättningar normer och värderingar som kan grundas i olika värdekällor. Schwandt (1997) ger exempel på olika källor som kan ingå i utvärderingens värdelandskap:

- Värderingar kring hur utvärdering bör gå till.
- Värderingar hos utvärderingens intressenter i den verksamhet som granskas.
- Professionella värderingar i den verksamhet som granskas.
- Utvärderarens värderingar som expert.
- Etiska regler hos utvärderare och andra professionella grupper.

Till dessa värdekällor kan man lägga lagstiftning och officiella mål men också olika filosofiska perspektiv på vilka värden som är viktiga, exempelvis social rättvisa, jämlikhet, tolerans och individuell frihet, för att nämna några exempel. Diskussionen visar att det inte går att begränsa utvärderingens värdegrund till en enda typ av kriterieskalor som vi ser prov på i modellerna för kvalitetsstyrning.

Slutsatser

Det finns en rad frågor av generell natur som är viktiga att beakta när man utvärderar förskola och fritidshem. Exempelvis att flera förskolor och fritidshem under samma period granskar ett viss arbetsområde eller problem, t ex hur man arbetar med åtgärder för barn med behov av särskilt stöd, eller hur flertalet arbetar för att utveckla vissa delar i den pedagogiska verksamheten, etc. När man utvärderar sådana frågor kan standardiserade utvärderingsmodeller vara till viss hjälp för att öka jämförbarheten. Det finns dock en uppenbar risk att detta kunskapsbehov överskuggar behovet av lokal kunskap för att genomföra ett gott pedagogiskt arbete. Kring detta har jag argumenterat ovan. Mitt syfte har varit att rikta uppmärksamhet på problemet med en ökad institutionalisering av de lokala utvärderingsprocesser som sker i offentlig verksamhet idag. En sådan utveckling riskerar att låsa utvärderingen i standardiserade former och att minska utrymmet för de lokala, spontana och innovativa inslag som är nödvändiga för att kontinuerligt kunna förbättra verksamheten. Därför är det viktigt att värna om och stödja olika former av lokal utvärdering som formas med öppna frågor och med ett utförande som kan varieras utifrån den aktuella situationen.

Jag har också uppmärksammat frågan om vilka bedömningskriterier som ska användas vid pedagogisk utvärdering. Här menar jag, tillsammans med flera samhällsforskare, att det inte är tillräckligt att hänvisa till officiella mål. I ett samhälle som kulturellt och ideologiskt har blivit allt mer pluralistiskt ställs ökade krav på att kunna hantera flera olika värdekällor, varav målen utgör en. Samtidigt blir givetvis frågan vilka dessa ytterligare värdekällor kan vara och hur de ska hanteras vid utvärderingen. Jag har visat att det inte finns

något enkelt svar på den frågan och att det förs en viktig diskussion kring värdefrågor inom utvärderings- och övrig samhällsforskning. Analysen visar att värderingsproblemet vid utvärdering av pedagogisk verksamhet är ett angeläget forskningsområde och därför är det av vikt att diskussionen fortgår.

Referenser

- Alexandersson, Mikael (1998): Dynamisk kunskapsprocess eller förstelnad ritual. *Pedagogiska magasinet*, nr 4, s 19-22.
- Alexandersson, Mikael, red (1999): *Styrning på villovägar*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Mona (1995): *A Swedish version of the Early Childhood Environment Rating Scale, ECERS*. Stockholm: HLS-Förlag.
- Berger, Peter & Luckman, Thomas (1966/1979): *Kunskapssociologi – Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Berger, Göran (1998): *Kvalitetssäkring i skolan*. Skolverkets rapport nr 150. Stockholm: Liber.
- Bernstein, Richard (1983/1991): *Bortom objektivism och relativism. Vetenskap, hermeneutik och praxis*. Göteborg: Röda Bokförlaget.
- Blomquist, Christine (1996): *I marknadens namn. Mångtydiga reformer i svenska kommuner*. Stockholm: Nerenius & Santérus.
- Bruun, Ulla-Britta & Kärrby, Gunni (1978): *Se, förstå, handla*. Lund: Liber Läromedel.
- Dahlberg, Gunilla & Åsen, Gunnar (1994): Evaluation and regulation: a question of empowerment. I Peter Moss & Alan R Pence, red: *Valuing quality in early childhood services*. London: Paul Chapman.
- Dewey, John (1916/1999): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Ekholm, Bodil & Hedin, Anna (1993): *Det sitter i väggarna. Daghemsklimat – barns och vuxnas utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Erlingsdóttir, Gudbjörg (1999): *Förförande idéer. Kvalitetssäkring i hälso- och sjukvården*. Lund: Ekonomihögskolan. Lunds universitet.
- Franke-Wikberg, Sigbrit & Lundgren, Ulf P (1980): *Att värdera utbildning. Del 1*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Holmlund, Kerstin & Rönnerman, Karin (1995): *Kvalitetssäkra förskolan. Om utvärdering och utveckling av förskolans verksamhet*. Lund: Studentlitteratur.

- Jacobsson, Bengt & Sahlin-Andersson, Kerstin (1995): *Skolan och det nya verket. Skildringar från styrningens och utvärderingarnas tidevarv*. Stockholm: Nerenius & Santéus.
- Johansson, Inge & Karlsson, Ove (1997): *Kunskapsläget i barnomsorg inför framtida utvärdering. En inventering och analys*. Stockholm: Skolverket.
- Johansson, Gunnel & Åstedt, Inga-Britta (1996): *Förskolans utveckling – fakta o funderingar*. Stockholm: HLS Förlag.
- Johansson, Jan-Erik (1992): *Metodikämnet i förskollärarytbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg Studies of Educational Sciences 86.
- Karlsson, Ove (1990): *Utvärdering av fritidsklubbar*. Eskilstuna: Mälardalens högskola.
- Karlsson, Ove (1995): *Att utvärdera mot vad? Kritisk granskning av intressentutvärdering*. Stockholm: HLS Förlag.
- Karlsson, Ove (1996): *Petrus. Program för uppföljning och utvärdering av barnomsorg i Västmanland*. Eskilstuna: Länsstyrelsen och Västmanlands Kommunförbund.
- Käraby, Gunni; Giota, Joanna; Sheridan, Sonja & Däversjö-Ogefelt, Anette (1998): *Angående Förslag till läroplan för förskolan SOU 1997:157*. Göteborg: Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Käraby, Gunni (1997): Bedömning av pedagogisk kvalitet. Förskolan i fokus. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 2(1), s 25-42.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P (1986): *Politisk styrning av utbildningsreformer. Gymnasieskola i utveckling*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Lpfö 98, *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Roos, Gunilla (1991): *Lokalt utvecklingsarbete inom barnomsorgen*. Lund: Studentlitteratur.
- Roos, Gunilla (1994): *Kommunerna och det pedagogiska utvecklingsarbetet inom barnomsorgen* Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education 57.
- Rombach, Björn (1991): *Det går inte att styra med mål*. Lund: Studentlitteratur.
- Rombach, Björn (1997): *Den marknadslika kommunen – en effektstudie*. Stockholm: Nerenius & Santéus.
- Romhed, Rune (1999): Marknadsplats, myndighet eller mötesplats? I Mikael Alexandersson, red: *Styrning på villovägar*, s 75-146. Lund: Studentlitteratur.

- Rubenstein Reich, Lena & Wesén, Bodil (1992): *Utveckla mera! Självvärdering och egen utveckling i barnomsorgen*. Lund: Studentlitteratur.
- Schwandt, Thomas (1997): The landscape of values in evaluation: Charted terrain and unexplored territory. *New Directions for Program Evaluation*, 76, s 25-41.
- Schwandt, Thomas (1998): De dubbla aspekternas dilemma. *Pedagogiska magasinet*, nr 4, s 42-47.
- Socialstyrelsen (1987): *Pedagogiskt program för förskolan*. Allmänna råd 1987:3. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen (1988): *Pedagogiskt program för fritidshem*. Allmänna råd 1988:7. Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan. Slutbetänkande av Barnomsorg och Skolakommittén*. Stockholm: Fritzes.
- Svenska kommunförbundet (1995): *Kriterier och anvisningar för 1995 års Kvalitetsutmärkelse Svensk Skola*. Göteborg: Svenska kommunförbundet och Institutet för Kvalitetsutveckling.
- Taylor Frederick W (1911): *Principles of scientific management*. New York: Harper & Row.
- Åberg, Jan-Olof (1997): *Det rationella och det legitima. En studie av utvärderingars teori och praktik*. Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen.