

Bedömning av barn i förskolan.

**Förskollärares syn på bedömning av
förskolebarn – en vetenskaplig essä.**

Av: Bozena Tercjak

Handledare: Eva Schwarz
Södertörns högskola | Centrum
för praktisk kunskap
Magisteruppsats 22,5 hp
Vårterminen 2017
Magisterprogram i praktisk
kunskap mot utvecklingsarbete i
förskolan



Abstract

This essay covers the increasingly prevalent issue of the assessment of preschool children. The revised curriculum for preschool (Lpfö 98, 2016) prescribes on us educators constant documentation by children's learning and development. The purpose of the documentation is to develop preschool activities. We document children's learning in different ways, for example through observations, photography or video recording. When we reflect on the documentation, it becomes an educational documentation. The educational documentation, help us to realise what the children have learned and what educators need to change or develop to achieve goals. We also make plans on how we will take care of different situations and whom we would like to involve in this work. This alternative approach requires a certain assessment of children.

The purpose of this essay is to problematize and reflect on the assessment of preschool children. My own formulation is intertwined with three stories my preschool colleagues told about their experiences of assessing children. Our thoughts are examined and reflected in our practical knowledge, power relationships, responsibility and socialization in preschool culture. The assessment of preschool children does not only happen here and now, but has also historically developed in various forms. Research also shows different trends in assessment culture. In the revised curriculum, the assessment culture approaches the Anglo-Saxon tradition, which places the focus of evaluation on the child instead of the preschool activity.

Keywords: assessment culture in preschool, assessment of children, practical experience of assessments, responsibility for children's learning.

Sammanfattning

Föreliggande essä behandlar den alltmera aktuella frågan om bedömningen av förskolebarn. Den reviderade läroplanen för förskolan (Lpfö 98, 2016) ålägger oss pedagoger ständigt dokumenterande av barns lärande och utveckling. Syftet med dokumenterandet är att utveckla förskoleverksamheten. Vi dokumenterar barns lärande på olika sätt, till exempel genom observationer, fotografering eller videofilmning. När vi tar dokumentationen till reflektion blir den till en pedagogisk dokumentation. Utifrån pedagogisk dokumentation ser vi vad barnen har lärt sig och vad vi pedagoger behöver förändra eller utveckla för att uppnå mål. Vi planerar även hur vi ska gå tillväga och vilka vi ska involvera i detta arbete. Detta tillvägagångssätt förutsätter att det sker en viss bedömning av barn.

Syftet med denna essä är att problematisera och reflektera kring bedömningen av förskolebarn. Min egen gestaltning vävs samman med tre förskollärarkollegors berättelser om sina erfarenheter av bedömningen. Våra tankar undersöks och speglas mot vår praktiska kunskap, maktförhållanden, ansvar och socialiseringen i förskolekulturen. Bedömningen av förskolebarn sker inte enbart här och nu, utan har även historiskt sätt utvecklats i olika former. Även forskningen visar på olika tendenser i bedömningskulturen. I och med den reviderade läroplanen börjar bedömningskulturen närma sig den anglosaxiska traditionen, där man lägger utvärderingens fokus på barnet istället för verksamheten.

Nyckelord: bedömningskulturen i förskolan, bedömning av barn, praktisk erfarenhet av bedömningar, ansvar för barns lärande

Innehållsförteckning

| | |
|--|-----------|
| Christian kan inte färger | 5 |
| Reflektion över självporträttsmålning | 7 |
| Syfte och frågeställningar | 9 |
| Essä som utforskande metod | 10 |
| Etnografiska intervjuer | 10 |
| Etiska överväganden | 12 |
| Åldersrelaterad bedömning | 13 |
| Piagets tankar | 14 |
| Montessori pedagogik..... | 16 |
| Pedagogisk dokumentation | 18 |
| Förskollärare berättar..... | 22 |
| Utformningen av förskolans miljö..... | 24 |
| Arbetsformer och planering av aktiviteter | 25 |
| Hur och varför dokumenterar vi..... | 26 |
| Bedömning – en nödvändighet eller felaktighet?..... | 29 |
| Förskollärares praktiska kunskap..... | 29 |
| Bedömningskulturen..... | 31 |
| Vem har makten och inflyttande på förskolan?..... | 32 |
| Ansvar för barns lärande och utveckling | 34 |
| Slutord | 36 |
| Litteraturlista | 37 |

Christian kan inte färger

Den första formen av samband mellan fantasi och verklighet består däri att alla skapelser av fantasin alltid uppbyggda av element som hämtats ur verkligheten och ingår i en människas tidigare erfarenheter (Vygotskij 1995, s. 17).

”Här får du välja tre färger”, säger jag till Christian. Stora färgflaskor står uppställda på en rad, som en vacker regnbåge, i Christians ögonhöjd. Han pekar på några flaskor och säger - ”Vill ha den och den där”. Då frågar jag honom, - ”Vad är det här för en färg Christian?” Han tittar på mig med stora frågande ögon, och jag känner på mig, att han förväntar sig att jag berättar vad färgerna kallas. Jag väntar ytterligare en stund till, frågar honom igen - ”Titta Christian den här färgen är precis likadan som färgen på din tröja” - jag pekar på en flaska med en blå färg, han tittar på tröjan och sedan tittar han igen på mig med frågande ögon. Jag säger - ”Det är blå färg, likadan som din tröja och även som himmeln, fast den är ljusblå”, vi tittar tillsammans genom fönster på den molnlösa blå himmeln, Christian nickar.

Jag pekar på den andra färgflaskan som han har valt och frågar honom igen - ”Vad kallas den här färgen Christian?” Christian reagerar på samma sätt här och tittar frågande på mig. Jag börjar istället förklara för honom - ”Den här färgen har samma färg som gräs, det är en grön färg”. Han står framför färgflaskorna till synes helt oberörd. ”Christian kan du berätta för mig vad de här färgerna heter?” - frågar jag på nytt igen, och pekar på de två, av honom utvalda färgflaskorna, han svarar - ”Det är vit och vit”. Jag pekar på de andra färgflaskorna och får samma svar, alla färger är vita. Jag börjar känna mig riktigt orolig, och tänker - har jag missat något här, hur har detta kunnat hända, att Christian inte känner till de grundläggande färgerna.

Christian är just då fem år, en treåring brukar normalt känna igen minst tre - fyra grundläggande färger, tänker jag. Jag bedömer hans kunskaper om färger på det sätt, som jag anser att en femåring borde kunna klara av, samtidigt som det smyger sig på, en känsla av otillräcklighet hos mig själv. Jag funderar även på, om Christian är färgblind. Det måste jag diskutera vidare med min kollega och försöka undersöka på något sätt om det stämmer. Jag håller mig lugn och hjälper Christian att ta fram och hålla i de tre färger som han har valt ut, men som han inte kan namnen på. Färgerna, som han har valt, är blå, grön och svart. Jag säger till honom att han kan få även en vit färg, det brukar jag säga till alla barn. Av erfarenhet vet jag att de inte kommer välja den vita färgen själva. Vissa barn anser även att en vit färg inte är någon färg alls.

Vi kommer tillbaka till bordet, där ligger Christians självporträtt, som han har målat i oljepasteller. Flaskfärger brukar vi använda till att måla bakgrunden med. Jag ansvarar för projektet med barnens självporträtt. Självporträtt utförs av fyra- och femåringarna på vår avdelning, det görs i blandteknik, med oljepasteller och flyttande färg. Jag jobbar med ett barn i taget, och det tar minst en timme för varje barn att bli klar med sitt självporträtt. Jag började med

Christian precis med samma tillvägagångssätt som jag brukade göra med alla barn, dvs. genom att titta i spegel och fastställa ansiktsformen.

Ibland behöver barnen lite hjälp, då de inte riktigt förstår innehållet i ordet form och istället tror att jag frågar om ansiktsfärgen. Christian pekar på sin hand och säger – ”Det är den här färgen”. Jag visar honom olika exempel på former. Jag pekar på och följer med pekfingret längs alla sidor och kanter på ett pappersark, samtidigt som jag förklarar, att formen av ett pappersark är fyrkantig. Sedan pekar jag och följer med pekfingret längs kanten på en vattenmugg och säger - ”Det här är en rund form”. Christian tittar i spegel igen och jag följer med pekfingret runt hans ansikte och frågar igen, - ”Vad är formen på ditt ansikte?”

”Den är rund” - svarar han och tittar på mig. Jag instämmer och fortsätter, du ska rita ditt ansikte här på pappret och ansiktsformen är rund. Jag ”ritar” med pekfingret på pappret. Vi går igenom varje ansiktsdetalj, steg för steg, tills hela porträttet är färdigt, sedan så väljer Christian färger till bakgrunden. Jag har bestämt att Christian får välja tre färger från en palett på tolv till fjorton kulörer och sedan så får han även den vita färgen. Det här är en medveten strategi från min sida, för att undvika att han blandar allt för många färger, eftersom resultaten alltid blir densamma, en brunaktig färgblandning. När barnet väljer några få av sina favoritfärger då brukar det uppstå enkla, spännande och oväntade färgblandningar.

Nu är Christian klar med bakgrunden till sitt självporträtt. Jag hjälper honom med att ta av sig förklädet och skickar honom för att tvätta sina händer. Under tiden städar jag undan allt material och torkar av bordet. Han kommer tillbaka och berättar att han har tvättat klart sina händer. Vi lämnar hans självporträtt på tork i ateljén och går till avdelningen. Jag förklarar för honom att efter lunch och vila kommer färgerna i hans självporträtt att bli torra och då ska jag hänga upp den bredvid andra barns självporträtt. Han verkar vara nöjd, nickar och säger att han ska visa sitt självporträtt för pappan, när han ska hämta honom på eftermiddagen.

Vi kommer till avdelningen, flera barn sitter och ritar, några barn bygger med lego, tre barn leker med tågbanan och en liten grupp prövar utklädningskläder. Några flickor kommer fram till oss och frågar Christian, - ”Har du målat dig själv Christian? Får vi titta på den (målning)?” Han berättar för flickorna att de får titta sen, när fröken Bozena ska hänga upp porträttet. Flickorna nöjer sig med svaret och springer iväg. Christian går till lekrummet och börjar också bygga med lego. Jag ber en av mina kollegor att komma iväg med mig, en stund. Vi står i en korridor, det enda som skiljer oss från förskolans lokaler är en glasvägg. Jag berättar för min kollega Susanna om mina iakttagelser och även min oro, under självporträttsmålningen med Christian. Hon blir förvånad, precis som jag blev, över min ”upptäckt”.

Min kollega Susanna går ut till den lilla barnaskaran som leker med lego, Christian är också där. Hon börjar bygga med grönt och rödfärgade lego bredvid honom. Han tittar på henne och säger - ”Jag bygger bil”. Susanna säger - ”Jag kan bygga ett garage till din bil”. Christian svarar - ”Den måste vara stor, jag ska bygga stor bil”. ”Jag ska försöka” svarar min kollega, hon ber Christian om några lego bitar, han plockar upp några från lådan och räcker dem över till Susanna.

Hon tackar för legobitarna. Efter en stunds byggande tittar Susanna på sitt bygge och konstaterar att hon behöver fler röda och gröna lego. Hon vänder sig mot Christian igen och frågar honom om hon kan få några av den och den här färgen. Susanna säger inte namnen på färgerna, hon pekar endast med pekfingeret på de två färgerna, röd och grön, Christian tar fram flera legobitar i de färger som Susanna har bett om. Hon försöker med två andra färger, gul och blå på ett liknande sätt, och får samma resultat. Jag observerar denna scen från distans och innerst inne andas jag ut.

”Garaget står klart” - meddelar Susanna och frågar pojken om den blir bra till hans bil, han kör in bilen och svarar att - ”Jag kan köra in bilen, jag kan köra ut”, Christian pekar samtidigt på andra ändan av garaget. Susanna lämnar barnen, som forstätter sina byggen och kommer fram till mig. Vi bestämmer oss, att diskutera detta mer ingående under avdelningsmöte. Under mötet kommer vi fram till olika strategier på hur vi ska arbeta med Christian. Vi diskuterar olika tränings- och arbetssätt, när vi ska träna med honom och vilka andra barn som ska ingå i den träningen. Vi är nogga med att Christian inte ska känna sig utpekad på något vis. Det är därför vi utformar olika gruppkonstellationer, så att barnen också kan få hjälp av varandra. Min kollega Susanna kommer även att ta upp det senare under utvecklingssamtalen tillsammans med Christians föräldrar.

Reflektion över självporträttsmålning

Jag har börjat med ett citat från den ryske barnpsykologen Lev Vygotskij. Enligt Vygotskij härstammar allt konstnärligt skapande som kan kopplas till fantasin, från människans tidigare erfarenheter. När jag försöker begrunda denna tanke närmare framträder det allt tydligare ett samband mellan Christians tidigare erfarenhet av färger eller rättare sagt avsaknad av sådan erfarenhet. Denna upptäckt gör naturligtvis det ännu svårare för mig att erkänna ett slags misslyckande i mitt uppdrag som förskollärare. Där inryms den besvikelse som jag känner över mig själv - var var jag, varför har jag inte sett det tidigare? Kan inte Christian namnen på färgerna eftersom jag inte har arbetat med honom tillräckligt kring det? Han tycks sakna tidigare erfarenhet av färgbenämning. Jag gör denna bedömning och samtidigt vill jag rätta till det, både ögonblickligen i stunden och efter självporträttsmålningen. I detta arbete involverar jag andra pedagoger och även Christians föräldrar.

Vygotskij säger också att all fantasi bygger på element hämtade ur verkligheten, till exempel i en saga kan olika element användas så som katten, gyllene kedjan, stugan på hönsben eller sjöjungfrun. Fantasin är alltså ”bara en komplicerad kombination av vissa element som hämtat inspiration ur verkligheten” (Vygotskij 1995, s. 19). Barnen hämtar sin inspiration från omgivningen, från sina föräldrar, kompisar och oss pedagoger naturligtvis. Denna länk tycks ha fallerat någonstans och Christian har inte kunnat förstå den abstrakta kopplingen mellan färgerna och deras namn.

Den ryske barnpsykologen beskriver även mekanismen bakom uppkomsten av fantasin:

I början av denna process finns, som vi redan vet, alltid de yttre och inre förnimmelser som bildar grunden för våra erfarenheter. Det som barnet hör blir på så vis de första stödjepunkterna för dess kommande skapande. De samlar material ur vilket dess fantasi i fortsättningen skall skapa. Sedan följer en mycket komplicerad process då detta material bearbetas. De viktigaste beståndsdelarna i denna process är dissociationerna och associationerna i de varseblivna intrycken (ibid. s. 31)

Med ”dissociation” menar Vygotskij att varje intryck består av en mängd olika delar, och genom att dissociera, så styckas dessa intryck upp i delar varefter vissa delarna för företräde framför andra. Efter denna process följer ”en förändringsprocess som dessa dissocierade element underkastas” (ibid. s. 32). Måhända kan det vara så, att Christian i själva verket fått en mängd olika intryck rörande färgernas benämning och hur de kan kopplas till andra fenomen och föremål. Mitt pedagogiska arbete kring skapande och i synnerhet kring färglära kanske inte är helt misslyckat. Det är kanske så, att hos Christian har andra element från dessa intryck, fått företräde framför andra. Genom att koncentrera sig på andra beståndsdelar under självporträttmålning tycks det som om Christian sållade bort informationen om namnen på färgerna som oväsentlig, medan formen (bl.a. huvudformen) och räknekunskapen intog en framträdande plats, istället.

Självporträttmålning är en del av förskolans pedagogiska dokumentation. Självporträttmålning använder jag som underlag vid samtal med barnen och reflektion med mina kollegor. Vid Christians självporträttmålning upptäckte jag att han inte kunde namnen på färgerna, trots att han bestämt pekade på sina favoritfärger. Detta faktum diskuterade jag med min kollega Susanna och sedan reflekterade vi över det i arbetslaget. Jag tänkte om olika strategier på hur vi skulle kunna arbeta vidare med Christian. Vi tänkte även ta upp det med Christians föräldrar under nästa utvecklingssamtal och rådfråga dem.

Forskaren Ann-Marie Markström tar, i sin artikel *Utvecklingssamtal som bedömningspraktik – i hemmet och i förskolan* upp olika bedömningspraktiker, som ingår i förberedelserna inför utvecklingssamtal, där både förskollärarna, arbetslaget, barnen själva och föräldrarna är involverade på olika sätt. Utvecklingssamtalets syfte är dock alltid densamma, att sträva mot reglering av oönskade beteende hos barnet (Markström 2016, s. 124).

Förskollärarna och arbetslaget brukar förbereda sig inför utvecklingssamtalen genom att diskutera barnens framsteg, utveckling och förändrade beteende. Även barn involverar vi ofta i förberedelser genom olika frågeformulär och reflektion tillsammans med pedagogen kring utvecklingssamtalen. Markström menar att de förberedande samtalen med barnen syftar till barnens egen självreglering (ibid. s. 121). Med självreglering menar forskaren barnens förmåga att kritiskt granska sitt eget beteende och även i viss mån värdera sina inlärdas kunskaper. Föräldrarna ombeds också att förbereda sig utifrån olika frågeformulär. Samtalens syfte är reglerande och framåtblickande. Under utvecklingssamtalen sker även en rad olika bedömningar av till exempel åldersrelaterade eller könsstereotypa beteenden (ibid. s. 122-123). Barnen bedöms både inför samtalen och under själva samtalen, ofta sker dessa bedömningar som underförstådda. Det innebär att bedömningarna inte uttalas explicit, utan sker genom berättelser om barnets förskolevardag (ibid. s. 124).

Den typen av förberedelser inför utvecklingssamtalen äger rum även på vår förskola. Vi diskuterar barnens lärande och framsteg men även det som de behöver hjälp med. Så var det i Christians fall. Jag berättade om situationen vid självporträttsmålning och vi var överens om att fråga Christians föräldrar om hur han är hemma och vad han leker med. Vi bestämde även att berätta för föräldrarna att Christian behöver uppmuntran med att benämna färgerna vid olika spontana situationer, som till exempel vid matbordet eller ute på en promenad.

Syfte och frågeställningar

En av de intressanta aspekterna i min gestaltning är reflektionen kring mitt agerande när jag ”upptäckte” att Christian inte kände igen färgerna. Fanns det utrymme för annorlunda tolkning av situationen? Jag skulle kunna låta detta bara bero och förlita mig på att det löser sig för Christian så småningom. Jag menar inte att glömma eller strunta i det faktum att Christian inte kan namnen på färgerna, men inte heller stressa fram den kunskapen hos honom. Det kan också vara väsentligt att reflektera kring frågan - varför jag la ner så mycket tid och möda på att ”diagnosticera” Christians kunskaper? Varifrån kom iveren att reda ut ett femårigt barns kunskaper. Det står ingenstans i styrdokumentet att förskolebarn skall uppnå vissa mål, det står inte heller i något styrdokument några specifika mål angående just den detaljen – färglära. Varför var jag så pådrivande och angelägen om att Christian borde kunna känna igen åtminstone tre till fyra färger. Som jag ser det nu, har mitt agerande baserat sig utifrån hur jag ser på vad ett barn borde kunna, vid en viss ålder. I min bedömning av Christians kunskap har jag medvetet eller omedvetet utgått ifrån att han vid fem års ålder borde kunna svara på min fråga angående färgerna.

Syftet med denna essä är att undersöka mina egna och andra förskollärares tankar kring bedömningen av barn i förskolan. Vidare är syftet att undersöka vilka konsekvenser dessa bedömningar medför och vilken roll barnen tillskrivs i bedömningarna. Pedagogisk dokumentation har fått en allt större roll i förskolans verksamhet. Även om läroplanen inte specifikt nämner pedagogisk dokumentation så ålägger den pedagogerna dokumenterande av barns lärande och utveckling. När vi dokumenterar inplanerade aktiviteter och barns spontana lek, för att se vad barnen har lärt sig, sker en bedömning. Ett underliggande syfte för denna essä är således, att få inblick i på vilket sätt barnen bedöms och hur pedagogisk dokumentation används i bedömningarna.

- Hur ser förskollärare på bedömning av barn i förskolan och vilken roll spelar barnen i bedömningarna?
- Vilka konsekvenser medför bedömningen av barnen?
- Vilken roll spelar pedagogisk dokumentation i bedömningen av barnen?

Essä som utforskande metod

Metoden för uppsatsskrivningen är en utforskande essä. Arbetslivsforskare Lotte Alsterdal beskriver i sin text *Essäskrivande som utforskning* essäskrivning som utforskande metod och hur man går tillväga i essäskrivningen (Alsterdal 2014). Det är en särskild essäform där berättelsen börjar från den egenupplevda gestaltningen. Reflektioner och kopplingar till andras upplevelser och olika teoretiska ansatser bidrar till fördjupning i ämnet. Essä som form karaktäriseras av återkommande reflektioner som för tankemönster i olika riktningar. Essäns uppgift är inte att ge några slutgiltiga resultat eller att uttömma ett ämne, utan ett processskrivande. Genom att applicera andras perspektiv och teorier på den egna upplevda gestaltningen sker en förflyttning i texten. Jag, i egenskap av forskare, är aldrig på samma plats som vid textens början, alltså min egen gestaltning, utan har fått andra perspektiv på mitt dilemma.

I föreliggande arbete är alltså min egen praktiska kunskap om olika företeelser essäskrivandets ämne. Alsterdal menar att ”reflektion, att blicka tillbaka på ett eftertänksamt sätt, är en form för att arbeta med sina erfarenheter som skaver i ett spaningsfält mellan olika element som egenupplevda handlingssituationer, konstnärliga och teoretiska perspektiv” (ibid. s. 55). Det finns olika risker med essäskrivande som form. En av dessa risker är att forskaren tappar fokus från sig själv, alltså sina egna reflektioner och istället fokuserar på frågorna. En annan risk som Alsterdal påpekar, kan vara det omvända att jag fokuserar på mig själv istället för ämnet (ibid. s. 63-64). Både min egen och mina respondenters erfarenhet i bedömningen av barnen kommer jag att spegla mot vår praktiska erfarenhet, makt och möjlighet till förändring och ansvar.

Etnografiska intervjuer

För att få svar på mina frågor kommer jag att genomföra kvalitativa intervjuer, som är en av metoderna i etnografiska studier. Den kvalitativa karaktären av intervjuer syftar till att få inblick i förskollärarnas värld och inte till att ge några generella svar för en hel yrkesgrupp (Aull Davies 2008, s. 101). Intervjuerna kommer att ha en semistrukturerad karaktär. Semistrukturerade intervjuer brukar användas när både de intervjuade och forskare har etablerat professionella relationer baserade på sina yrkeserfarenheter (ibid. s. 105-107).

I min studie är respondenterna/förskollärarna verksamma förskollärare och jag har träffat några av dem vid olika tillfällen. En av respondenterna Iman, är en förskollärare som tidigare har arbetat i samma stadsdelsförvaltning som jag. Vi har dock inte arbetat på samma förskola och har även haft olika förskolechefer. Vi har träffats några gånger under gemensamma utbildningar anordnade av stadsdelsförvaltningen.

Min andra respondent Gunilla har precis påbörjat sin anställning på samma förskola som jag, men på en annan avdelning. Jag har dock i detta fall en överordnad ställning som biträdande

förskolechef. Detta yrkesförhållande är naturligtvis komplicerat, då respondenten kanske känner att hon ska ställa upp. Jag har dock försäkrat mig om att Gunilla ställer upp frivilligt. Den tredje respondenten, förskolläraren Magnus, har jag aldrig träffat förut. Det var Iman, som frågade sina arbetskollagor om någon var intresserad av att ställa upp på en intervju för en magisteruppsats, om bedömningen av barn i förskolan. Magnus tyckte att det var ett spännande ämne och ställde upp på en intervju.

Aull Davis påpekar också vikten av förberedelser inför intervjuer, till exempel förbereda den intervjuade personen på frågeställningar, så att den intervjuade har möjlighet till att reflektera kring svaren, men också för att förbereda sig till att dela med sig av sina erfarenheter (ibid. s. 112-113). Jag har förberett förskollärarna genom att delge dem studiens inledning, syftet samt frågeställningar, så att de har haft möjlighet att tänka igenom sina berättelser.

Aull Davis understryker också vikten av intervjukontexten. Med det menar hon multipla tankar kring hur och var intervjun genomförs. Att välja plats för intervjun kan även påverka svaren, ibland kan den intervjuade personen känna sig tvungen att svara på frågorna, istället för att reflektera kring relevansen av sina egna svar (ibid. s. 119-121). Två intervjuer gjordes på min arbetsplats, där det är lätt att få tillgång till lediga lokaler utan störningar. Jag har inte upplevt detta som någon nackdel, då intervjuerna inte genomfördes i samma lokaler som förskolan. Även om det var min arbetsplats så var valen av lokalerna neutral, eftersom jag inte vistats, i mitt arbete, i dessa lokaler. En intervju genomfördes på respondentens förskola, efter hans arbetspass. Valen av min respondents arbetsplats utgjorde troligen en tryggare inramning till intervjun. De exakta platserna för intervjuerna bestämde jag i samråd med mina respondenter.

Intervjuerna spelades in som röstmemon i min mobiltelefon, därefter överfördes de till min dator och raderades samtidigt bort från mobiltelefonen. Intervjutiderna är: Iman 49:30, Magnus 48:54, Gunilla 11:42 och 58:31 minuter. Under min första intervju med Gunilla ringde min mobil (jag svarade inte) och inspelningen stoppades. Varken jag eller Gunilla var medvetna om detta. Efter den misslyckade inspelningen meddelade Gunilla mig att hon gärna kunde ställa upp på en ny intervju. Den andra intervjun genomfördes åtta dagar efter den första intervjun. Man kan säga att jag har genomfört två intervjuer var och en c:a en timme lång. Jag kan omöjligt säga om innehållet i båda intervjuerna skilde sig väsentligt åt. Det är vad min minnesbild säger är bara en subjektiv uppfattning av den första intervjun. Enligt den uppfattningen berör Gunilla liknande ståndpunkter i båda intervjuerna. Gunillas spontana reaktion efter den andra intervjun var en känsla av att hon kunde berätta mer fritt än under den första intervjun, vilket hon upplevde som positivt.

Aull Davies lyfter upp risker i uttolkningen av intervjuer. Sådana risker kan förekomma trots att både den intervjuade personen och forskaren delar ett gemensamt språk. Vissa negativa uttryck kan inte alltid tolkas rakt av, menar Aull Davies, då de kan ha olika innebörder, beroende på respondenternas sociala bakgrund (ibid. s. 125). Alla mina respondenter är förskollärare och

tillhör samma yrkesgrupp som jag. Det vi har gemensamt är erfarenhet av liknande yrkesrelaterat språk.

Etiska överväganden

Jag har informerat respondenterna om syftet med min uppsats och frågeställningarna. Jag har även försäkrat dem att det inspelade materialet endast kommer att användas i ovanstående syfte. Det transkriberade empiriska materialet och min analys av utdrag har jag gett till respondenterna för genomläsning. Förskollärarna fick en möjlighet att ta ställning till och ge sitt medgivande till publiceringen. Intervjuinspelningar och transkriberingar av intervjuer förvaras på en säker plats och det är bara jag som har åtkomst till dem. Respondenternas/förskollärarnas namn är fingerade, allt i enlighet med god forskningssed (Vetenskapsrådet 2011, s. 67-71, 88).

Åldersrelaterad bedömning

Det tycks som om jag har anammat ett visst tankesätt om barns åldersrelaterade utveckling, med andra ord, att Piagets ”förkastade” utvecklingspedagogikens tänkande ligger till grund för mitt agerande. Jag ställer mig därför frågan, vad är det bra för? Varför bedömer jag Christians kunskaper, varför kan jag inte bara låta honom vara? Skulle det inte vara bättre att låta pojken utvecklas i sin egen takt, istället? Varifrån kommer iveren om att få Christian att lära sig färgernas namn?

I *Att bedöma små barns kunskande* skriver universitetsläraren i didaktik Christina Wehner-Godée ”Bedömningar är oundvikliga och kan ge oss fantastisk utvecklingshjälp och möjligheter att se och förstå världen ur olika synvinklar. Därför bär alla lärare/pedagoger ett stort ansvar för, på vilka grunder vi gör våra bedömningar” (Wehner-Godée 2005, s. 94). Wehner-Godée ger oss en historisk tillbakablick på bedömningar av förskolebarn. Hon börjar med utvecklingspsykologiska bedömningar baserade på Arnold Gesells teorier. Tyngdpunkten i dessa bedömningar låg på barnens motoriska, språkliga, sociala och emotionella utveckling.

Piagets tankar kom in i svensk förskola som en del i bedömningsunderlag under andra delen av 1960 talet. Piaget som jag nämnde tidigare har även koncentrerat sig på barnens kognitiva utveckling. Författaren menar att det finns en väsentlig skillnad i bedömningar av barn beroende på vilket teoretiskt perspektiv och vilket begrepp pedagogen väljer och hur den tolkar dokumentationen på barnen (ibid. s. 99-100). Enligt Wehner-Godée höjdes kravet på bedömningar av barn i förskolan i samband med samlande av underlag till föräldrassamtal. Författaren lyfter alltså ett annat syfte med själva bedömningen av barnen än det jag talade om, det vill säga föräldrarnas rätt till insyn i förskolan och möjligheten till att påverka verksamheten (ibid. s. 102).

Lars Lindström ger oss en fördjupad analys av pedagogisk bedömning i *Pedagogisk bedömning, Om att dokumentera bedöma och utveckla kunskap*. Lindström tar upp två former av bedömningsprocesser, formativ och summativ bedömning. Den formativa bedömningen syftar till att se vad barnen befinner sig just nu, för att kunna vägleda dem vidare. Den summativa bedömningen ger oss enbart svar på om barnet har lärt sig något. Lindström menar att vissa tester som i grunden är utformade utifrån en summativ bedömning i vissa fall kan ge läraren en vägledning för vidare arbete. Tester utformas i punktform där varje punkt motsvarar olika områden. Den typen av summativa tester får ändå en formativ karaktär (Lindström 2005, s. 13).

När jag målade självporträtt med Christian gick vi igenom olika steg i detta arbete. Jag skulle kunna jämföra dem med olika kontrollfrågor i ett test. Den delen av arbetet med porträttmålningen skulle då kunna vara som ett underlag i summativ bedömning av Christian, men den har också gett mig ett grund för vidare arbete med Christian kring namnen på färgerna.

Eva M Johanssons doktorsavhandling *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext* försöker ge oss svaret på frågorna hur ”dokumentations- och bedömningspraktiker i förskolan” utformas (Johansson 2016, s. 33). Bedömningspraktikerna ställer forskaren i relation till styrdokumentet, förandet av den pedagogiska verksamheten i förskolorna samt vilka kulturella och sociala mönster som reproduceras genom dessa bedömningar. Johansson använder etnografiska studier för att få svar på sina frågeställningar. I studien ingår observationer av verksamheten på två förskolor och intervjuer med pedagoger. Resultaten av Johanssons studier visar vilka bedömningspraktiker som förekommer, och hur de används i daglig förskoleverksamhet.

Utifrån resultaten delar Johansson in bedömningspraktiker i två grupper: bedömningar i förskolans vardag (förbigående) och planerade bedömningar utifrån olika dokumentationer och tester. En av de vardagliga bedömningspraktikerna kan till exempel vara en samling. Dessa bedömningar kompletteras sedan med de inplanerade bedömningarna utifrån den, i portfolio, samlade dokumentationen och TRAS testen (ibid. s. 163-169). Forskaren indelar bedömningarnas innehåll i tre grupper, barnens sociala förmåga, språkliga färdigheter och kunskap. Den sociala förmågan bedöms utifrån barnens lekar och språkliga färdigheter bedöms framförallt genom ett testverktyg. Barnens kunskaper bedöms också, men det finns inga specificerade mål mot vilka kunskaperna bedöms. Barnens kunskaper bedöms utifrån dokumentationen (portfolion), och används som underlag under föräldrasamtal (ibid. 195-215).

Johansson finner det motsägelsefulla i förskollärans uppdrag. Förskolepedagoger ska inte bedöma det enskilda barnet, samtidigt som de statliga styrdokumentet ställer krav på ständigt dokumenterande av barnens lärande och utveckling. Resultaten av sina etnografiska studier kopplar Johansson till Foucaults teorier om självreglering och övervakning. Pedagoger och förskolechefer anpassar sig efter de statliga reglerna genom styrdokumentet och krav på dokumentationer. De statliga styrdokument, regler och lagar reproduceras av pedagogerna och blir till sanningar (ibid. s. 268). Jag kommer vidareutveckla resonemanget och reflektion kring Foucaults teorier om övervakning och makt, kopplat till min egen gestaltning och mina respondenters berättelser.

Piagets tankar

I min gestaltning av självporträttmålning med Christian, uttryckte jag en viss frustration över stadietänkandet i barnens utveckling. Även många forskare kopplar bedömning av förskolebarn till utvecklingspsykologi och stadietänkande. En av dem och kanske den mest omtalade forskaren som utvecklat stadietänkande kring barnet, är Piaget. Den schweiziske psykologen Jean Piaget, studerade barns kognitiva och intellektuella utveckling i början av 1900 talet. Efter flera års tester utvecklade Piaget ett schema som beskriver olika stadier i barns kognitiva och intellektuella utveckling.

Enligt honom genomgår barnet de olika stadierna vid olika åldrar, det första stadiet sträcker sig från barnets födelse till cirka två års ålder, den andra perioden varar från två år till sju års ålder. Det första stadiet kallar Piaget den sensomotoriska perioden, den andra det preoperationella tänkandet. Under det andra utvecklingsstadiet, enligt Piaget, konstituerar barnet sitt tänkande, som dock inte ännu är logiskt och skiljer sig från vuxnas tänkande. Piaget menar att barnet utvecklar sina tankemönster genom assimilation och ackommodation av yttre intryck (Crain 2005, s. 112-115).

Om vi skulle försöka förstå Christians utvecklingsstadium enligt Piagets teori så förstår vi att Christian befinner sig i den andra, preoperationella, perioden som kan sträcka sig upp till sju års ålder. Han har inte ännu förstått syftet med att kunna namn på olika färger. För honom är färgerna ett samlingsnamn för en grupp och han har svårigheter med att urskilja de olika färgerna i gruppen. Han verkar inte heller förstå syftet med namn på olika färger. Det är ungefär som om vi skulle prata om siffror som ett samlingsnamn för en grupp av siffror från noll till nio. I gruppen kan vi urskilja olika siffror som skiljer sig från varandra. Men vi förstår inte syftet med siffror och inte heller varför vi ska uppkalla varje siffersymbol med olika namn.

Maria Folke-Fichtelius och Christian Lundahl beskriver i sin artikel *Förskolebarns lärande som mått på kvalitet – statliga krav på dokumentation i förskola* pedagogers svårigheter i tolkningen av läroplanen. Folke-Fichtelius, Lundahl och tidigare även Åsen beskriver två läroplanstraditioner, den nordiska och den anglosaxiska. I den nordiska läroplanstraditionen utvärderas själva förskoleverksamheten medan i den anglosaxiska läroplanstraditionen ligger utvärderingsfokus istället på barnet (Folke-Fichtelius; Lundahl 2015, s. 45-47; Åsen; Vallberg Roth 2012, s. 15-19). Folke-Fichtelius och Lundahl menar att den svenska utvärderingsmodellen har närmat sig den anglosaxiska i och med införande av den reviderade läroplanen. Denna förskjutning, initierad av Utbildningsdepartementet, går emot Skolverkets intentioner att bevara den svenska modellen. Den reviderade läroplanen har flyttat fram sina positioner mot ökad dokumentation och uppföljning av barnens kunskaper (Folke-Fichtelius; Lundahl 2015, s. 49-50).

Forskarna Fichtelius och Lundahl menar att det finns ett starkt motstånd mot utvecklingspsykologiska bedömningar av barn i förskolan, samtidigt som det ”utvecklingspsykologiska stadietänkandet” fortfarande lever kvar. Ett av begreppen som ofta används i förskolorna är barnets skolmognad, vilket syftar på stadietänkandet. Underlagen för bedömningen av barnen har i stor utsträckning utgjort barnobservationer, som en del i pedagogisk dokumentation. Pedagogisk dokumentation används som en av de nya bedömningspraktikerna i förskolan, enligt forskarna (ibid. s. 39-40).

Man kan fråga sig varför det är viktigt att den femårige Christian bör kunna namn på olika färger. Är det för att vi pedagoger ska kunna känna oss tillfreds med vår pedagogiska insats? Enligt läroplanen för förskolan (Lpfö 98, 2016) förskolläraren ska sträva mot att barnen bör utveckla vissa kunskaper. När vi ser att det trots vår strävan inte har blivit så, får vi dåligt samvete och anklagar oss själva för att vi har brustit i vårt uppdrag. När jag läser Piagets teori om barnets

utvecklingsstadier upplever jag trots allt ett visst lugn angående Christian. Han befinner sig i det andra preoperationella utvecklingsstadiet och allt verkar vara i sin ordning, enligt Piaget.

Men varför i så fall, kände jag en sådan press och otillräcklighet när jag upptäckte att Christian inte kunde namn på färgerna? Kan hända att det beror på att förskoleklimatet har hårdnat och ibland så upplever jag att det ställs både otydliga och orimliga krav på vad som skall utvärderas och kvalitetsstämplas. Men jag skulle ju inte använda stadietänkandet egentligen, eftersom jag trodde att det är just Piagets utvecklingspsykologi som ligger till grund för min bedömning av Christians kunskaper. Jag får nog leta vidare. Jag upplever Piagets uppdelning av barnets utvecklingsstadier som väldigt generell. Till exempel sträcker sig den preoperationella perioden från två år, upp till sju års ålder. Enligt den teorin tycks de flesta barn med deras variationsrikedom kunna befinna sig just i detta stadium, utan att för den skull behöva känna sig utpekade som avvikande i något utvecklingsområde.

Montessori pedagogik

Maria Montessori är en annan välkänd gestalt i förskolevärlden. Montessoripedagogiken är fortfarande aktuell och respekterad. Montessori var läkare och arbetade praktiskt i nära relation med barn och hon har även utvecklat sin teori om barnens olika utvecklingsstadier. Jag vill gärna titta närmare på Montessoris teoretiska ansats om barnens utveckling. Montessori var anhängaren av en mycket striktare uppdelning av barnens utvecklingsstadier, än Piaget. Montessori kallar barnets stadier för sensitiva eller kritiska perioder, där hon menar att barnet är mer mottaglig och benägen att lära sig, till exempel språk. Hon uppdelar barnens utvecklingsstadier i sex olika perioder, till exempel den sensitiva perioden för ordning eller den sensitiva perioden för språkutveckling. Utifrån sina antaganden utformade hon pedagogiska rekommendationer för olika kritiska perioder i barnets liv (Crain 2005, s. 67-69).

Enligt Montessori är det läraren som ska följa barnet och det är barnet som visar vägen vad det vill lära sig. Hon kritiserar starkt olika bedömningar av barnet, som hon menar leder till att barnet tappar lusten att lära sig och sluter sig. Montessori menar att det är upp till läraren att se var barnet befinner sig just nu och tillhandahålla adekvat pedagogiskt material. Då kommer barnet att koncentrera sig och träna på det. Med tanke på det, utvecklade hon ett flertal pedagogiska material, där barnen själva fick möjlighet att träna och utveckla sina kunskaper. Barnet behövde inte vända sig till pedagogen för att fråga om något var rätt eller fel. Montessoris pedagogiska material är konstruerat på så sätt för att undvika bedömningsmoment av barnet (ibid. s. 74-75).

Samtidigt som jag bedömde Christians kunskap insåg jag också min egen otillräcklighet. Det jag menar med otillräcklighet är att jag inte tidigare har sett att Christian saknade vissa kunskaper om färgerna och att jag som pedagog inte lärt honom detta. Sedan den här händelsen utspelades tittar jag med mera kritiska ögon på hur och varför jag bedömer barn överhuvudtaget.

Anledningen till det är inte för att slippa ansvaret för barnens lärande, utan anledningen är att de inte ska känna sig vara tvungna att kunna något vid en viss tidpunkt eller åldern.

Montessori var alltså motståndare mot bedömning av barns insatser. Hon ville förlita sig helt på barnens inneboende iver att kunna lära sig. Min reflektion kring Maria Montessoris pedagogik är att jag själv kanske borde vara mer avslappnad och observant på vad Christian vill göra och lära sig just nu. Kanske jag själv bör visa en större tilltro till hans inneboende kraft. I självporträttmålning var troligen färgernas namn inte det primära för honom. När han så småningom upptäcker behovet att kunna färgernas namn, kanske i ett annat leksammanhang, då skall jag finnas där för att ge honom material som kan utmana och sporra hans intresse för färger.

I dagens förskoleverklighet finns det inte så mycket tid för att ägna sig åt att följa upp varje enskilt barn. Vi får inblick och ibland bara lösa trådar, som vi ombeds att knyta samman för att utveckla förskoleverksamheten. Den inblicken som vi får i vår stressiga förskolevardag är oftast barnobservationer och samtal med barnen, under korta stunder under dagen. Det kan naturligtvis te sig värre med bara lösa trådar som jag nämnde tidigare, där vi får allt för kort tid med de enskilda barnen för att kunna skapa oss en helhetsbild om vad det barnet är intresserat av just nu.

Pedagogisk dokumentation

Pedagogisk dokumentation är en form av formativ bedömning. Syftet med pedagogisk dokumentation är att förskollärarna får ett underlag för sin planering, barnen får syn på sina egna läroprocesser, föräldrarna får insyn i förskolans verksamhet och politikerna får ett kontrollverktyg (Åsen 2002). Pedagogerna använder pedagogisk dokumentation som underlag i sin verksamhetsplanering. De processer som uppstår vid reflekterande kring pedagogisk dokumentation, kan liknas vid formativ bedömning, vars syfte är framåtblickande. Även jag använder pedagogisk dokumentation i syfte att utveckla mina arbetsmetoder. Självporträttsmålning är en del av detta arbete. När jag såg att Christian inte kunde färgernas namn reflekterade jag kring detta med min kollega Susanna och därefter i arbetslaget. Föräldrarna fick också ta del av våra reflektioner. Jag och hela arbetslaget förändrade och anpassade våra arbetsmetoder efter Christians behov eller, att vi upplevde det som ett behov just då.

Enligt Vetenskapsrådets senaste forskningsöversikt har studier kring pedagogisk dokumentation blivit mer omfattande de senaste åren (Tallberg Broman, et al, 2015, s. 7). De urskiljer ett forskningsområde som *bedömning* och *dokumentation i förskolan*. Nordisk forskning inriktar sig mest på pedagogisk dokumentation, samtidigt som det framhålls att det även sker en viss bedömning av barn i samband med pedagogisk dokumentation. Det finns ett orosmomentet i själva bedömningen då det behövs en fördjupad reflektion kring det enligt författarna (ibid. s. 7). Läroplanens syfte med (pedagogisk) dokumentation är dock att bedömningen ska rikta sig mot verksamheten och inte mot barnen.

Pedagogisk dokumentation används som underlag i bedömningen av barns kunskaper. Att måla ett självporträtt, är ett av många sätt att diagnosticera och dokumentera barns kunskaper, lärande och utveckling. De olika stegen i självporträttsmålningen, som jag går genom tillsammans med barnet, syftar till att barnet utvecklar kännedom om sig själv och andra aspekter, som till exempel matematik. Läroplanen ålägger pedagoger att dokumentera varje barns lärande och utveckling. Det egentliga syftet med pedagogisk dokumentation är att utveckla förskoleverksamheten. Det är meningen att pedagogisk dokumentation ska ligga till grund för en sådan utveckling. I förskolans läroplan (Lpfö98, 2016) används inte uttrycket pedagogisk dokumentation. Det står däremot att vi ska dokumentera barns lärande och utveckling, dokumenteringen är alltså riktad mot barnet själv. Pedagoger ska dokumentera det barnet har lärt sig och i förlängningen blir det då att vi automatisk bedömer barnet utifrån den samlade dokumentationen, oavsett om den heter pedagogisk dokumentation eller endast dokumentation. Det tycks som om det inte spelar någon roll vilken typ av dokumentation som används, resultaten verkar bli detsamma. Jag upplever själv svårigheter med att skilja bedömningen av barnet och verksamhetsutvecklingen. Som jag ser det så, oavsett hur jag än vrider på det

dilemmat så kommer jag att titta på barnet för att kunna se dennes behov. Därefter anpassar jag min planering av olika aktiviteter.

Ann-Christine Vallberg Roth beskriver i sin artikel *Bedömning i förskolors dokumentation – fenomen, begrepp och reglering* bedömningen av barn utifrån pedagogisk dokumentation. Vallberg Roth analyserar dokumentationsmaterialet från tre förskolor. I bedömningsmaterialet urskiljer hon riktlinjer till bedömning som grundförutsättning för kvalitet i förskolorna. Författaren pekar även på tendenser till bedömning på individnivå, alltså bedömning av det enskilda barnet. Stöd för den här typen av bedömning finner Vallberg Roth i förskolans läroplan, där det förväntas att barnens kunnande dokumenteras och utvärderas. Dilemma som uppstår enligt Vallberg Roth är, att förskolepersonal inte vet riktigt hur de ska koppla samman utvärderingen av det enskilda barnet med krav på höjd kvalitet. I vissa fall görs även ”åldersnormerande bedömningar” vilka hon menar inte är förenliga med de statliga styrdokumenterna (Vallberg Roth 2014, s. 404). I en av de analyserade förskolorna finner hon att barnen målar självporträtt en gång per termin, som en av de utvärderingsmetoder där bland annat barnets självkännet framhävs. Förskollärarna i denna förskola är positiva till dokumentationen av barnen och lyfter upp den typen av dokumentation som gynnsam för barnets utveckling och lärande (ibid. s. 414).

Utifrån det analyserade materialet finner Vallberg Roth bland annat bedömningar av barn utifrån utvecklingspsykologisk teori och bedömningar inriktade på barnets kunskapsnivå. Dessa typer av bedömningar menar Vallberg Roth är oförenliga med förskolans styrdokument. Forskaren lyfter även upp exempel på en kunskapsbedömning som sker i direkt relation mellan förskolläraren och barnet. Förskolläraren bedömer barnets kunskapsnivå samtidigt som den ställer olika följdfrågor relaterade till de svar man erhåller från barnet (Vallberg Roth 2014, s. 417-418). Sammanfattningsvis konstaterar Vallberg Roth att det används utvecklingspsykologiska bedömningar i två av tre analyserade förskolor och kunskapsbedömningar av barn i samtliga förskolor. Jag finner mig i liknande situation med Christian, där jag bedömde hans kunskap om färgernas namn i nivå som låg underför med hans ålder. Dock kände jag mig inte riktigt tillfreds med den här bedömningen, eftersom det snuddade vid åldersrelaterad bedömning. Å andra sidan så kände jag skuld känslor över att Christian inte kunde namnen på färgerna och bestämde mig för att arbeta vidare med det.

Pedagogisk dokumentation har fått ett slags kvalitetsstämpel, sedan den har blivit alltmer dominerande i våra förskolor. Den förskola som använder pedagogisk dokumentation i sin verksamhet med syfte att utveckla den, anses ha en god kvalitet. Men har vi inte gått för långt i vår strävan att dokumentera det barnet kan, gör och säger hela tiden? Jag menar att det ständiga dokumenterandet av barn leder till stress hos pedagoger och i förlängningen även hos barn. Kan inte barn bara få vara just barn, när de är barn? Med det menar jag barn som är bekymmerslösa, lekfulla och fantiserande utan ansvar, till exempel utan ansvar för sitt eget lärande. De funderingarna kring vårt ständiga dokumenterande och bedömningen av barnen väcker naturligtvis också olika frågor hos mig.

Eva Insulander och Eva Svärden Åberg diskuterar i sin artikel *Vilken kunskap erkänns i det systematiska kvalitetsarbetet? Om oförenliga tankestilar i dagens förskola*, förskolläraernas svårigheter med att skilja på bedömning av barn utifrån pedagogisk dokumentation och kvalitén av förskoleverksamheten. Genom förskolans metoder för utvärdering och kvalitetsarbete framträder bedömningen av det enskilda barnet som en tydlig tråd i dessa arbeten (Insulander; Svärden Åberg 2014, s. 3). Forskarna menar att barn allt oftare blir ”föremål för observation genom dokumentation, granskning och utvärdering, ofta i relation till vad som förväntas av barn i en viss ålder” (ibid. s. 4). Insulander och Svärden Åberg har analyserat videoinspelningar av interaktioner mellan förskollärare och barn. Det som förvånade forskarna var förskolläraernas användanden av på förhand bestämda referensramar av vad som förväntades av barnet. Även förskolläraernas planering av sitt arbete utgick från en förbestämd norm av vad som förväntats av barn (ibid. s. 13). Ett syfte med pedagogisk dokumentation är återkoppling till barnen. Barnen ser sina alster, bilder, filmsekvenser, av pedagoger nedskrivna berättelser och diskuterar det med andra barn, pedagoger och sina föräldrar. Jag satte upp på väggen Christians självporträtt, precis så som de andra självporträtt som barnen hade målat innan. Barnen kände till denna procedur, så när jag och Christian kom tillbaka till avdelningen, ville de se hans målning. Christian berättade för flickorna, när de frågade honom, att jag kommer sätta upp hans målning så snart den hade torkat. Under själva målningen riktade jag Christians uppmärksamhet på olika detaljer när han tittade på sin spegelbild. Jag bad honom att titta i spegeln och se på allt som finns i hans ansikte till exempel att han har ett par öron, ett par ögon och ögonbryn, två kinder, en mun och en näsa, samt att ansiktsformen är rund. Dessa detaljer och alla steg i utförandet, kan kopplas till matematik och språk, med till exempel parbildning, uppräknings, namnen på alla ansiktsdetaljer, färg och form. Jag får också syn på det Christian kan och är förmögen att förstå just nu. Detta arbetssätt ger mig även ett underlag för framåtblick dvs. hur jag kan korrigera, komplettera och utveckla min planering av aktiviteten, beroende på vad det enskilda barnet behöver just nu.

Lise-Lotte Bjervås tar i sin artikel *Bedömning av förskolebarn i en kunskapsekonomi* upp olika aspekter av bedömningskulturen i förskolan och hur denna bedömningskultur är kopplat till samhällsekonomiska intressen. Bjervås finner en direkt koppling mellan kunskapsekonomin, utformningen av den nya läroplanen och bedömningen av barn i förskolan. Bedömningen sker utifrån olika tester, checklistor och verktyg så som pedagogisk dokumentation. Författaren menar att checklistor efterfrågas av lärare för att underlätta bedömningen av barnen, samtidigt som hon pekar på risker av ensidig bedömning av barn utifrån checklistorna. Hon uppmanar lärare till reflektion kring syftet, ursprung och vilka intressen som ligger bakom dessa checklistor (Bjervås 2016, s. 159-160).

Bjervås lyfter pedagogisk dokumentation som formativ bedömningsform vilket ”kan synliggöra nyanser i barns lärprocesser” (ibid. s. 161). Samtidigt påvisar forskaren även vissa risker med pedagogisk dokumentation. Det vedertagna uttrycket ’det kompetenta barnet’ är starkt sammankopplat med pedagogisk dokumentationen, menar Bjervås. Utifrån pedagogisk

dokumentation lyfter forskaren upp risken med att uppfatta barnet enbart som kompetent. Möjligheten att förbise barnets svårigheter och behovet av stöd lyfts inte upp. Pedagogisk dokumentation blir då också normerande bedömningsverktyg, där endast barnens kompetenser bedöms (ibid. s. 164).

I doktorsavhandlingen *Uppföljning och utvärdering för förändring – pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematisk kvalitetsarbete i förskolan*, lyfter Ingela Elfström förskollärarnas och förskoleledningens svårigheter med att tolka vad som skall bedömas och utvärderas i förskolan (Elfström 2014, s. 74). I den första delen av sin studie har forskaren granskat Individuella utvecklingsplaner samt olika checklistor som pedagogerna använde som underlag i sin bedömning av barnen. Studien genomfördes i ett flertal förskolor i olika kommuner. Det samlade materialet kompletterades därefter med intervjuer. I resultaten kunde hon urskilja tre huvudområden i bedömningen av förskolebarnen. Det första området baserades på den utvecklingspsykologiska teorin och det andra området handlade om läroplansinriktade kunskaper. Den mest frekventa frågeställningen i checklistor var frågan rörande barnens motoriska utveckling, därefter språkutveckling och barnens sociala kompetens (ibid. s.77).

I den andra delen av studien har Elfström deltagit i planeringsarbetet på en förskola. Som underlag i planeringsarbetet användes pedagogisk dokumentation. Material för analysen utgjordes i detta fall av inspelade planeringssamtal i arbetslaget samt samlad pedagogisk dokumentation. Materialanalysen av planeringssamtal visade bland annat att diskussioner kring det enskilda barnet handlade om vad barnet kunde vara bra på och vilka svårigheter barnet hade. Syftet med samtalen kring det enskilda barnet var att tänka ut en strategi på vilket sätt pedagogerna kan bemöta barnets svårigheter (ibid. s. 228). Barnsynen i dessa samtal präglades av respekt för barnen, där det betonades att alla barn har möjlighet att utveckla sina förmågor och att ansvaret för att tillhandahålla variationsrikedom låg hos förskolepedagoger. Elfström berättar att den framträdande synen på barnet var som ”det kompetenta barnet”. Med detta ser hon även risker, om ”det kompetenta barnet” skulle ses som en norm. Om alla barn jämförs med denna norm, kommer vi tillbaka till en syn på barn som kan liknas vid stadietänkande. ”Det kompetenta barnet” blir då en norm och stadium som alla barn bör uppnå vid en viss ålder (ibid. s. 234-235).

Den tidigare forskningen berör olika aspekter av bedömning av barn i förskolan. Många gånger kan jag se mig själv bedöma barn på liknande sätt, som i fallet med Christian. Forskare lyfter upp olika typer av bedömningar, till exempel åldersrelaterade bedömningar, som de har sett genom sin forskning i ämnet. Pedagogisk dokumentation används ofta som underlag i dessa bedömningar. Syftet med pedagogisk dokumentation är att utveckla verksamheten genom reflektion och återkoppling till oss pedagoger, barnen och vårdnadshavare. Det tycks som om detta förutsätter ett slags bedömning, men hur den här bedömningen ska gå till och vad det är som ska bedömas är en fråga som jag och andra förskollärare försöker reflektera över.

Förskollärare berättar

För att få ett bredare perspektiv på mina frågor har jag bestämt att intervjua andra förskollärare. Förberedelser inför intervjuerna och analysarbeten strukturerade jag utifrån Magnus Öhlanders verktyg för etnologiskt fältarbete. Enligt Öhlander finns det olika nivåer i analysen av det insamlade materialet. Nivåerna bestäms utifrån de kunskapsmål som forskaren vill ställa till materialet. Författaren urskiljer dessa nivåer: ”1) Övergripande fråga eller problemställning; 2) Den aktuella studiens specifika syfte; 3) Konkreta forskningsbara frågor; och 4) Frågor som kan ställas under materialinsamling” (Öhlander 2011, s. 266). Jag har analyserat materialet utifrån studiens specifika syfte och vidare utifrån de övergripande frågeställningarna. Konkreta forskningsbara frågor, som jag använde mig av under intervjuer, var utformade som uppföljningsfrågor till respondenter och även för att få en bredare belysning av problematiken med bedömningen av barn.

Jag har utformat tre olika frågeområden, och inom varje område försökte jag formulera mer specifika och detaljerade frågor. Jag använde mig av frågeområden för att checka av vilka aspekter av bedömningen som mina respondenter berörde. Jag försökte på så sätt få ett forskningsmaterial som täcker flera olika aspekter i bedömningen. Frågeområden som jag använde mig av var: praktisk kunskap kring bedömningar, personlig erfarenhet av bedömningar och syftet med bedömningar. Inom varje område hade jag formulerat exempel på frågor. Jag använde mig utav dessa frågexempel när jag behövde mer information kring ett område. Syftet med följdfrågorna som jag ställde till respondenterna var att de skulle utveckla sitt resonemang. Frågorna inom de tre områdena var mer konkreta och direkta, till exempel:

- Hur ser du på din egen praktisk kunskap kring bedömningspraktiker i förskolan?
- Hur ser du på barnen i dessa praktiker?
- På vilket sätt kopplar du bedömningen av barnen till styrdokumentens krav på kvalitetsarbete i förskolan?
- Vilka metoder använder du i bedömningen?
- Vilka kunskaper hos barn bedöms?

De två första frågorna var inom det första frågeområdet: praktisk kunskap kring bedömningar. Den tredje frågan syftade på egen erfarenhet av bedömningar och de två sista frågorna rörde syftet med bedömningar.

I analysen av intervjuer har jag försökt att urskilja olika innehållsteman (ibid. s. 275) som är gemensamma för alla respondenter. Det som framkommer allra tydligast i svaren är konsekvensen av förskollärarnas egen roll i bedömningen. Bedömningar som de menar inte är riktade mot själva barnen, utan mot förskolans miljö, sin egen planering av aktiviteter och reflektioner kring pedagogisk dokumentation.

Förskollärarna tillskriver sig själv en viktig roll i utformandet av förskolans miljö och arbetsformer med barnen som ett resultat av de kontinuerliga bedömningar, som de gör. Alla tre förskollärare lyfter särskilt fram vikten av förskolemiljöns påverkan på barns välbefinnande och hur det hör ihop med själva bedömningen. De menar att det är upp till oss pedagoger, hur väl barnen trivs, känner sig trygga och utvecklas i enlighet med sina egna förmågor. Kopplingen mellan sin egen yrkesroll och de egna insatserna i arbetet med barnen, är framträdande. Dessa insatser grundar sig på ett personligt ansvar och möjlighet att påverka utformandet av förskolans miljö, arbetsformer, planering av aktiviteter samt dokumentationen av dessa aktiviteter.

Det underliggande tema är hur vi pedagoger tittar på barnen och jämför dem med varandra. Även den sorten av bedömningar sker bland annat utifrån pedagogisk dokumentation. Förhållanden mellan erfarenhetsbaserad bedömning och liknande stadietänkande kring barnens utveckling, knyter förskollärarna an till sin egen och sina kollegors erfarenheter av barn i olika åldrar. Samtidigt understryker de vikten av att inte bedöma enskilda barns prestationer beroende på deras ålder, eftersom barnens utveckling och lärande är individuellt.

Bedömningar sker genom olika slags dokumentationer av aktiviteter och vardagsobservationer. Respondenterna kopplar denna analys av barnens lärandeförmåga till rådande förskolekultur. De menar att man delar med sig av sina observationer och analyserar barnen utifrån pedagogers personliga erfarenheter av liknande situationer. Det blir ett slags kollektiva och samstämmiga omdömen. Samtidigt menar de att det är svårt att tänka sig att barnens utveckling följer ett slags mall eller stadietänkande. I sina diskussioner under pedagogiska reflektioner återkopplar de först och främst till sina egna och sina kollegors erfarenheter av barn i olika åldrar. Förskollärarna menar att det positiva med bedömning är att man har möjlighet att anpassa aktiviteter efter barnens förmåga. De understryker vikten av att alla barn får vara med utifrån sin egen förmåga och att inget barn ska känna sig utpekad och utanför.

En av respondenterna Gunilla nämner att hon själv gör checklistor utifrån läroplanens mål, för att se om barnen har fått allt det som omnämns i läroplanen (Lpfö 98, 2016). Magnus berättar att i förskolan använder de en checklista inför och under föräldrasamtal. Listan är utformat utifrån läroplanens olika områden och mål. Listan används som underlag i hela stadsdelen. Både Magnus och Iman berättade om att de kartlägger barnens språkdomäner. Språkdomäner används i flera stadsdelsförvaltningar för att se vilka språk barnen pratar hemma med vårdnadshavare och i förskolan med kompisar och pedagoger.

Utifrån det som har framkommit i intervjuer har jag indelat de analyserade materialet utifrån tre teman. Dessa teman knyter samman förskollärarens egen roll i bedömningar av barn och konsekvenser av det. Jag kommer därefter analysera mer ingående varje tema för sig. Teman som var gemensamma för alla tre respondenter knyter an bedömningar till förskollärarnas egna insatser i utformandet och vikten av:

- Förskolans miljö
- Arbetsformer och planering av aktiviteter

- Hur och varför dokumenterar vi

Jag kommer i det följande diskutera de tre teman utifrån förskollärarnas svar, men även mina egna erfarenheter och berättelsen om Christian.

Utformningen av förskolans miljö

Den tydligaste konsekvensen i bedömningen av barn i förskolan rör förskolemiljön, enligt förskollärarna. I sina berättelser om bedömning av barn i förskolan, knyter respondenterna an till utformningen av förskolans miljö och hur det påverkar barnens beteende. De är samstämmiga i sina svar att man först och främst bör titta på förskolemiljöns utformning, när man märker om det är något som inte stämmer med barnet.

Iman berättar till exempel:

... vi ska inte bedöma barnen, jag tycker det är fel, om vi ska bedöma någonting, vi ska bedöma... det är miljö som barnen hamnat i... vi pedagoger måste göra någonting med miljö...

För att understryka vikten av miljöutformningen och hur de påverkar barn, refererar även Iman till boken *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande* av Elisabeth Hultman-Nordin. ”Det är precis som hon säger”, Iman syftar på författaren och fortsätter ”man ska först se miljö som han (barnet, min anm.) har hamnat i”. När Iman syftar på förskolemiljö, tar hon även ansvar för utformningen av förskolemiljön. Det är alltså pedagogernas ansvar att se hur barnen är i en viss miljö och om något inte fungerar med barnet, då bör vi pedagoger se till att förändra och anpassa den efter barnets behov.

Förskolans miljö påverkar barnen på olika sätt. Miljön kan vara inbjudande, där barnen känner sig delaktiga i sin vardag eller så kan den vara svåråtkomlig och få barn att känna sig uppgivna och initiativlösa. Elisabeth Hultman-Nordin beskriver i sin avhandling *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande* hur barn betar sig i olika pedagogiska miljöer i förskolan och skolan. Författaren lyfter upp de sammanhang som uppstår mellan den fysiska miljön som barnen vistas i och deras intresse av att delta i aktiviteter. I början av Nordin-Hultmans bok möts vi av olika exempel på hur barn blir passiva och uppspelta eller nyfikna, engagerade och delaktiga, beroende på i vilken fysisk miljö de befinner sig.

Även Gunilla i sin berättelse anknyter till förskolemiljöns utformning. Gunilla menar att det är upp till oss pedagoger att skapa en trygg och lärande miljö för barnen:

... att det är vi förskollärare, det står i läroplanen, att vi ska göra i ordning både psykisk och fysisk, liksom en bra miljö för barnen, det är vår uppgift, så när jag tänker på bedömningen, det är alltså att man bedömer sig själv som förskollärare, som pedagog... genom barnen, att det på nåt sätt vi som ska skapa den här miljön, och vi ska göra en bra miljö som passar för dom (barnen min anm.)

Gunilla utvecklar vidare sitt resonemang och berättar om betydelsen av rummets utformning. Hon säger att när man tittar på hur barnen är i ett rum, så ser man om de är små grupper och hur barnen använder material som finns i rummet. Gunilla återknyter på detta sätt bedömningen av

barns beteende till sig själv och sina egna insatser i rummets utformning, ”det blir på något sätt väldigt mycket, att jag gör den här miljön, för att barnen ska trivas, tycka det är roligt och vilja lära sig”.

Magnus berättar mer allmänt om förskolans verksamhet och relaterar det till bedömningen av barn. Han säger att om man märker att ett barn ”inte följer med i verksamheten av olika anledningar, då gör man en bedömning vad det är vi kan göra”.

När jag reflekterar kring mina respondenters svar, återspeglar de i mångt och mycket mina egna tankar. Iman uttrycker detta tydligt när hon säger att det är vårt ansvar hur vi utformar miljön på förskolan. Om vi ser att ett barn har svårigheter, så bör vi gå till oss själva och se vad vi kan göra, hur vi kan anpassa miljön så att barnen trivs och utvecklas. När jag planerar självporträttsmålning, så ser jag till att vi befinner oss i ett lugnt rum utan störningar utifrån. Materialet till självporträttsmålningen, såsom spegel, oljepasteller, flaskfärger, papper och förkläden finns på plats. Jag vill ge min tid till barnet och arbeta tillsammans, ostörd. Jag vet vilka moment vi ska gå genom och i vilken ordning. Även med Christian arbetade jag på samma sätt i en lugn miljö, med allt material tillgänglig på plats. Jag uppmuntrade honom till att testa olika färger innan han bestämde sig. Den miljö som jag skapade runtomkring, förhoppningsvis bidrog till att Christian kunde slappna av, svara på mina frågor och berätta fritt om olika detaljer i sitt ansikte, som han har sett. Dessa förutsättningar underlättade också för mig att samla mina observationer om Christians tankar och kunskaper kring olika detaljer i självporträttsmålningen.

Arbetsformer och planering av aktiviteter

En av konsekvenserna i bedömningen av barnen är förskolläraernas reflektion kring utvecklingen av sina egna arbetsmetoder. De berättar att genom observationer av barn så ser de vilka förändringar, från deras sida, det krävs för att anpassa sina aktiviteter för det enskilda barnet. Magnus berättar om ett projektarbete med känslor på småbarnsavdelning:

... vi såg vilka känslor visar barnen, vilken empati, framförallt samspelet mellan barnen och sociala förmågor, och då blir det att man ser vilka barn har knäckt lekkoderna, vilka barn har inte gjort det, hur kan man anpassa leken för dom barn som behöver stöttas för att komma in med i leken...

Vidare berättar Magnus om hur man kan missuppfatta begreppet bedömning. Om man knyter bedömning av barn till uttrycken, ”kan klättra i träd, kan hoppa jämfota, kan hoppa på ett ben”, menar Magnus att man har ”missuppfattat hela syften med bedömning, för det handlar ju inte att se vad barnen kan och inte kan, utan handlar om vad behöver jag göra för att anpassa mig efter barnet”. På ett tydligt sätt kopplar Magnus bedömningen till sig egen planering av aktiviteten och vad han behöver göra för att alla barn skall vara med:

... man gör ju ändå en bedömning, och sen får man ju anpassa aktiviteten efter barnens nivå, det blir en bedömning av barnet innan man anpassar aktiviteten, så jag tror att i den mån måste ju en viss bedömning ske, men sen utefter bedömningen, hur går man vidare efter bedömningen, man

får ju ändå säga, okej då får ju jag anpassa, att barnet lyckats eller klarar av aktiviteten, det är inte barnet som behöver anpassa sig efter aktiviteten...

Gunilla lyfter vikten av en gemensam reflektion med barnen, och den medforskande pedagogen som ska följa med barnet på deras upptäckter. Gunilla berättar att om man till exempel ser att barnet har svårigheter med att prata, då borde pedagogen pröva fler arbetsätt med det här barnet. Samtidigt påpekar hon att de checklistor kring barnens utveckling som BVC uppför "är känsligt tycker jag och det är så att när dom (barnen, min anm.) är fyra år, när dom är fem år då ska dom kunna ett, två, tre, fyr, fem, kan dom inte, följer dom inte i den här ramen så är dom inte bra utvecklade, det tycker jag lite svårt att tänka så". Hon fortsätter med att säga att "vi pedagoger har en väldigt stor uppgift att kunna presentera (material, min anm.) på rätt sätt". Gunilla understryker att det är vi pedagoger som ska bedöma oss själva, vilka möjligheter och lärandesituationer tillhandahåller vi för barnen. Om vi aldrig går i skogen, menar hon, hur kan då barnen upptäcka vad som finns i skogen? Hon syftar på variationsrikedomen i pedagogernas planering av aktiviteterna.

Iman börjar sin berättelse med ett konstaterande att vi inte ska bedöma barn utan vi ska bedöma vår arbetsätt. Hon betonar det flera gånger om

... vi ska bedöma vårt arbetsätt, ... det är det som vi måste bedöma, inte barnen faktiskt, det jag brukar göra när jag ser att barnen, alltså samspel med barnen inte stämmer, jag tänker själv, det är det vi måste göra om, det är fel, man måste sitta med barnen och diskutera, samtidigt vi pedagoger måste göra nånting med... arbetsättet alltså hela verksamheten, vi måste ändras, så att det blir lämpligt för barnen och barnens utveckling och det som jag har sagt man ska inte bedöma barnen, jag tycker det är fel, bedöma vårt arbetsätt det är det vi måste göra

Iman ger vidare flera exempel ur sin egen praktik på hur hon har arbetet med olika barn, som av andra pedagoger bedömdes på ett negativt sätt och hur hon har lyckats fånga barnens uppmärksamhet och vända den negativa spiralen uppåt. Iman berättar också att barn lär sig på olika sätt och det är vi pedagoger som ska se till att barnen tillhandahålls flera sorters aktiviteter inom ett område, för att på så sätt kunna hjälpa barnen i sin utveckling och lärandet.

Jag kan relatera mina egna upplevelser till mina respondenters. Efter självporträttsmålningen hade jag en samlad bild kring Christians förmågor och kunde på så sätt utveckla mina arbetsmetoder vidare. Jag upptäckte, till exempel, att han kände till olika former och parbildning. Jag upptäckte även att han inte kände till namnen på färgerna och utifrån det inplanerade jag tillsammans med arbetslaget hur vi ska arbeta vidare med detta. Vi har alltså utvecklat våra arbetsmetoder för att anpassa dem efter Christians behov.

Hur och varför dokumenterar vi

Dokumentationen används ofta som underlag för bedömningar av barn menar mina respondenter. Två av mina respondenter, Iman och Magnus, använder huvudsakligen pedagogisk dokumentation för att reflektera själv och i arbetslaget kring barnens lärande och utveckling. De

uttrycker detta på olika sätt. Iman använder dokumentationer som reflektionsunderlag och som underlag i månatliga arbetsplaner. Gunilla använder både pedagogisk dokumentation och gör egna checklistor utifrån läroplanens områden och mål, för att kunna se progressionen i barnens lärande. Alla respondenter använder sig av flera dokumentationsmetoder. De nämner fotografering, videofilmning, anteckningar och observationer. Det dokumenterade materialet används ofta som underlag för arbetslagsreflektioner och i planering av aktiviteter.

Utifrån dokumentationen, som blir till en pedagogisk dokumentation allt efter som man reflekterar kring den, analyseras aktiviteternas genomslag hos barnen. Pedagogerna tittar på vad som gick bra och mindre bra, om barnen hängde med i aktiviteten, eller hade svårigheter med den och vad de har lärt sig. Den typen av bedömningar ligger sedan till grund för olika justeringar och anpassning av aktiviteter utefter enskilda barns behov.

Iman beskriver detta tillvägagångssätt så här:

... vi har en special grej som vi kallar för arbetsplanen, vi brukar skriva varje månad arbetsplanen, reflektionsprotokoll, sen reflektera och det här man kan se utveckling hos barnen, har dom utvecklat ... språket, socialkompetenser, deras motorik ... om vi ser att det är någonting som inte stämmer eller som inte sker på rätt sätt, man ska inte tänka bedöma barnen, säkert det som är fel på vårt arbete att det barnet inte fått det som han behöver.

Gunilla nämner flera dokumentationsmetoder, såsom observation, videofilmning och anteckningar. Dokumentationen använder hon för att kunna se var barnen befinner sig just nu, och vad hon kan lägga till eller förändra i sin planering för att bättre kunna tillgodose barnens behov. Hon kopplar bedömningen utifrån dokumentationen till sina egna insatser, där hon strävar efter att lägga svårighetsgraden i aktiviteterna lite högre än barnens nivå. Gunilla säger:

... det är lite grann som Vygotskij säger det, som man har proximala utvecklingszonen, att det ska vara lite över, att man försöker förstå barnen, dra ifrån, så när jag ser det här, jag känner att först och främst ska det gå till oss, en bedömning av hur vi gör det...

Samtidigt har Gunilla utvecklat en checklista utifrån läroplanens områden och mål. Den samlade dokumentationen använder hon för att fylla i checklistan som komihåg listan. Hon berättar ingående hur denna checklista ser ut, till exempel rubriken 'språk' har hon delat i olika delmål från läroplanen, såsom kunna berätta, kunna skriva, olika begrepp och språkförståelse. Checklistan är utformad som en tabell, Gunilla berättar själv:

... och på en förskola så gjorde vi på alla tre olika grupperna, både på de yngre barnen, dom var från ett till två o sen tre till fyra och fyra till fem, så varje pedagog eller arbetslag på dom ... dom gjorde egna, dom skrev bara upp vad gör vi, vad gör vi för nånting, vad håller vi på ... vi kanske håller på med tema om våren eller om barnet ... då skriver vi upp där till exempel att vi lär barnen olika kroppsdelar hur får vi dom att prata om det, hur dom pratar själva ... lär dom ramsor, kanske lär dom sånger ...

Gunilla berättar vidare att pedagogerna på förskolan tyckte att det var ett bra arbetssätt, men det hade svårigheter med att dokumentera, så de använde oftast anteckningar.

Magnus använder dokumentationen både som underlag i arbetslagsreflektioner och checklistan inför föräldrasamtal. I utvecklingssamtalsunderlaget står det: ”Utvecklingssamtalen baseras på arbetslagets iakttagelseförmåga och reflektioner kring barnets utveckling och lärande utifrån alla målområden i Lpfö 98/16. Detta underlag och barnets digitalpärm, Keynote, kompletterar varandra”. Underlaget är indelat i två kolumner i den första kolumnen står det mål och delmål utifrån läroplanen, samt i vissa fall även en kort beskrivning av temaarbeten. I den andra kolumnen finns det plats för anteckningar, till exempel:

| | |
|--|--|
| <p>Vi strävar för att ditt barn:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lär sig nya saker. I projektarbete arbetar vi bl.a. med naturvetenskap, teknik, språk/kommunikation och matematik - Använder matematik som verktyg i vardagen: t.ex. för att lösa problem och dra slutsatser | |
|--|--|

Alla punkter i utvecklingssamtalsunderlaget berörs med föräldrar under utvecklingssamtalen. Det blir också ett slags checklista, eller komihåg lista, där man utgår från läroplanens mål.

Pedagogisk dokumentation kan, som mina respondenter nämner, samlas på olika sätt. Jag sammanställer dokumentationen på liknande sätt. Under självporträttsmålningen blir observationer under de olika delmomenten i målningen, till pedagogisk dokumentation. Därefter reflekterar jag kring mina observationer. Observationer och reflektioner tar jag därefter med mig till arbetslagsreflektioner. Även färdigt självporträtt är en del av pedagogisk dokumentation. Den sätts upp på väggen och barnen samlas kring sina och kollegors målningar och diskuterar olika saker, till exempel hårlängden, håruppsättningen, hårfärgen, olika ansiktsdelar, vilka kläder barnen har målat osv. Barnen får syn på sina egna alster genom andras ögon och ibland inspireras de av varandra i valen av färger. Även föräldrar blir involverade i pedagogisk dokumentation på olika sätt. Dels genom arbetslagets reflektioner och dels genom barnen själva, som visar sina alster för föräldrarna och berättar hur de har gått tillväga.

Bedömning – en nödvändighet eller felaktighet?

Förskollärares praktiska kunskap

I föreliggande essä är det min och mina förskollärarkollegors praktiska kunskap som står i centrum. Hur syns då kopplingen mellan kraven om kvalitetsarbete i förskolan och vår praktiska kunskap kring bedömningar? Fredrik Svenaeus, professor i den praktiska kunskapens teori vid Södertörns högskola, menar att ”den praktiska kunskapen som regel inte låter sig utförskas på samma sätt som man ställer upp och prövar om en vetenskaplig hypotes” (Svenaeus 2014, s. 13). Att den praktiska kunskapen inte låter sig utförskas på samma sätt, beror på att den utgår och formas av en människas erfarenheter. Den praktiska erfarenheten är personlig och inte allmän. Samtidigt understryker Svenaeus att den praktiska kunskapen inte exkluderar vetenskaplig kunskap. Det är till med viktigt att man besitter båda.

Det är förvisso inte frågan om en kunskap som exkluderar teoretiskt kunnande – det finns ingen motsättning mellan att vara en god praktiker och att använda sig av vetenskapliga rön för att förbättra sin praktik, tvärtom kan en sådan teorimedvetenhet ofta vara ett krav – men det handlar om en kunskap som har fler och andra dimensioner (ibid. s. 13).

Fenomenologin är en ”lära inom filosofi och vetenskapsteori” grundad av Edmund Husserl. Fenomenologin inriktar sig på studier av människans egna upplevelser och personlig erfarenhet. Huvudprincipen i fenomenologin är att kunskapen utgår från den egna erfarenheten. Fenomenologin försöker finna svar på, och studera grundstruktur på det fenomen som vi själv upplever. Även utforskande av praktisk kunskap liknar de fenomenologiska studierna. De undersöker människors personliga erfarenheter. De ger en möjlighet till att inrikta ”oss på våra egna upplevelser och erfarenheter för att studera deras grundstruktur” (Svenaeus 2014, s. 24). Det i sin tur tillbringar värdefulla insikter om vårt arbetssätt och få oss att reflektera kring våra ställningstaganden. Att studera min egen praktiska erfarenhet ger mig en insikt om hur jag reagerar, varför jag tänker på ett visst sätt och vilka konsekvenser mitt agerande medför. Att studera andras praktiska erfarenhet fördjupar min egen kunskap och ger mig en möjlighet att se på liknande problem från en annan synvinkel. Som jag nämnde i början, inriktar sig föreliggande essä på studier av min och mina förskollärarkollegors praktiska kunskap. Det fenomen som jag försöker studera är bedömningen av barnen i förskolan: hur vi gör bedömningar, varför vi bedömer barn och konsekvenser av dessa bedömningar.

Christian Nilssons läsning av Aristoteles den *Nikomachiska etiken* ger oss ytterligare fördjupning i förståelsen av den praktiska kunskapen. Aristoteles kallar den praktiska kunskapen för *fronesis*. Praktisk kunskap är situationsbunden kunskap enligt Aristoteles och det är själva omdömet att handla rätt i en situation som är väsentlig, istället för att bedöma en person (Nilsson 2014, s. 41-42, 48, 50). Alltså tänker jag, att min bedömning av Christians kunskap om färgerna

har lett till tvivel hos mig själv. Jag har ifrågasatt mig själv och mina arbetsmetoder, samtidigt som jag inte visste någon annan väg att hjälpa Christian. Förhoppningsvis så har jag lärt mig något utifrån mina tvivel och metarefleksionen kring den här situationen. Med metarefleksion menar jag reflektion på olika plan. Dels reflekterade jag och ifrågasatte syftet med bedömningen av Christian, samtidigt som jag funderade över hur jag skulle kunna hjälpa honom på ett annat sätt. Det är svårt att finna ett svar, ibland upplever jag att jag handlade rätt i den här situationen. Jag använde mig av den situationsbundna kunskapen, där och då.

Min kunskap och tankar kring bedömningen av Christian vill jag också spegla mot mina respondenters erfarenheter av liknande situationer. Iman berättar till exempel att hon skulle bli orolig om hon upptäckte att en femåring inte kan namnen på färger. Hon säger, att hon skulle ifrågasätta sig själv, så som jag ifrågasatte mig. Var var jag, varför har jag inte tidigare sett, att Christian inte kan namn på färgerna? Iman berättar också att hon skulle jobba med det här barnet på olika sätt. Det gjorde vi med, och även föräldrarna blev involverade i detta arbete genom utvecklingssamtalen.

Min och mina respondenters syn på praktiska kunskap kring bedömningen av barn skiljer sig inte nämnvärt åt. Vi vill se att barnen får det som de har rätt till enligt läroplanen. Men det får mig att också tänka, att på det viset fastställer vi samtidigt på något sätt, att det finns mål för barnen att uppnå. Risken finns att, om jag och mina förskollärarkollegor utgår från att ett barn bör kunna det och det vid en viss ålder, så fastställer vi själva det som uppnåendemål. Är det fel? Frågar jag mig om igen. Min praktiska erfarenhet säger mig att jag ändå bör kunna göra ett slags bedömning eller avvägning av vad som känns rimligt i denna situation. På detta sätt hamnar jag med mina tankar naturligtvis utanför ramarna. För då blir det ändå en subjektiv bedömning från min sida. Bedömningen kommer att basera sig på mina egna erfarenheter och kunskap. Det som framkom under intervjuerna är att mina respondenter och jag, när jag läser deras berättelser i efterhand, är ganska samstämmiga i vår syn på bedömningen av barn. Vi ser hur ett barn "ÄR" och agerar utefter det.

Matematikern Gunnar Bergendal baserar sin teori om praktisk kunskap på den tyske filosofen Karl Jaspers tankar om filosofisk logik. Enligt dessa teorier finns bland annat skillnader mellan den teoretiska kunskapen och den praktiska kunskapen, som är lika med skillnader mellan tanken och verkligheten. Dessa två har olika logiker, i den teoretiska kunskapen frigör sig tanken "från görandets ansvarighet och dess praktiska omständigheter kan den inte fara iväg hur som helst". I den praktiska kunskapen kan detta tillvägagångssätt vara svårt att införliva eftersom den praktiska kunskapen inte utgår från förutbestämda regler och antaganden, men istället baserar sig på erfarenheter (Bergendal 2010, s. 62-64).

Den teoretiska kunskapen kan kategoriseras, dessa kategorier går även att använda om och om igen, de förändras inte, medan den praktiska kunskapen är föränderlig och svår att upprepa eftersom omständigheterna skiftar hela tiden. Praktisk kunskap är knuten till "här och nu"

situationer. Bergendal menar att den praktiska kunskapen uppstår här och nu och kan inte överföras till andra situationer, då det inte finns möjlighet till att uppleva dilemman likadant igen.

Jag tolkar det så att min praktiska kunskap i bedömningen av Christian inte kan stoppas om och formas som förskolans styrdokument, istället så anpassar den sig allt eftersom situationen kräver. Precis som Bergendal säger att den praktiska kunskapen inte kan utgå från det förutbestämda.

Bedömningskulturen

Praktisk kunskap formas också av den kultur och det sammanhang som vi tillhör. Forskarna, Paulina de los Reyes och Diana Mulinari har undersökt vilka samhällsmekanismer som skapar det avvikande och inte avvikande självt. De los Reyes och Mulinari lyfte fram debatten om ”konstruktionen av makt och ojämlikhet bortom enbart klassrelationer” (2014, s. 30). De los Reyes och Mulinari menar att ”individernas identiteter formas av de sociala relationer de ingår i” (ibid. s. 38). Barnen i förskolan ingår i två socialisationskulturer, hemmet och förskolan.

Eftersom de flesta barn i Sverige går i förskolan, sätter förskolan en stark socialisationsprägel på barnens identitet. Förskolepedagoger samarbetar med hemmen genom olika forum föräldraträffar, föräldramöten och utvecklingssamtal. Förskolan anses besitta professionaliteten kring frågor om barns lärande och utveckling. Samtidigt får förskolepedagogerna ta del av föräldrarnas berättelser och iakttagelser om sina barn. Christians första socialisationsarena har varit föräldrahemmet, den andra socialisationsarenan är förskolan. Dessa två arenor skall samarbeta med varandra för Christians lärande och utveckling. Så har vi gjort när vi upptäckte att han inte kunde namnen på färgerna. Vi har delat med oss av våra iakttagelser och föräldrarna i sin tur berättade att de också har märkt detta. Tillsammans har vi kommit överens om hur vi ska arbeta vidare.

Donald Schön beskriver i sin text *Att lära konstnärlighet genom reflektion-i-handling* ”trial and error” metoden. Metoden går ut på att man reflekterar över sina handlingar samtidigt, som man utför ett arbete. Den är lätt att applicera under situationer, då vi till exempel behöver konstruera något. När det gäller att bemöta och förhålla sig till en annan person kan detta vara svårt att applicera, då vi kanske inte har så många möjligheter till att begå ”trial and error”. Vi vet inte heller hur motparten kommer att reagera, trots flera försök till korrigerande av tillvägagångssättet från vår sida. Att pröva sig fram på detta sätt, genom att reflektera över sina handlingar och använda den korrigerade handlingen, är tillämpningsbart när man utför ett konkret praktiskt arbete. Detta kan däremot visa sig svårt, om inte omöjligt, att använda i situationer mellan två människor då variationsmöjligheterna är oändliga och överraskningar kan staplas på varandra. Vi har inte heller någon möjlighet till att se och förstå helheten av situationen trots otaliga reflektioner (Schön 2015, s. 362-363). Den kritiska funktionen ”reflektion-i-handling” kan vara applicerbar då

vi tänker kritiskt om det tänkande som har satt oss i en knipa eller förlänat oss en möjlighet, och som en följd av detta kan vi omstrukturera handlingsstrategier, vår förståelse av fenomen, våra problemformuleringar (ibid. s.364).

Vi kan dock aldrig veta säkert hur exakt utfallet blir av vår omprövade strategi, eftersom vi har att göra med levande och tänkande ting och inte en död materia. Samtidigt vill jag understryka vikten av en sådan reflektion, som kan vidga våra vyer och perspektiv. Jazzmusikers improvisationer, som Schön beskriver, leder till att musikerna erfar en ny mening med musiken, deras mål är den pågående processen och inte något färdigt resultat (ibid. s. 364-366). Att använda processreflekterandet som verktyg i möten med andra människor kan underlätta möten och leda dem på det spår som man själv vill. Den ”processen liknar det vardagliga samtalets bekanta mönster” (ibid. s. 367). Schön nämner också ett annat fenomen som han kallar ”obekanta situationer” (ibid. s. 371). Han syftar då på nya situationer som vi inte har varit med om förut. Jag skulle kunna likna Schöns beskrivning av ”trial and error” metoden vid mina försök att anpassa min planering av aktiviteter. Jag försöker att anpassa mitt tänkande och genomförande av aktiviteterna allt eftersom jag ser hur barnen reagerar och hur de lär sig. Jag värderar mina insatser både i stunden och i sammanfattande reflektioner, efter olika aktiviteter. Resultaten av mina reflektioner blir ofta att jag korrigerar och anpassar aktiviteten efter barnens förutsättningar och behov. När jag upptäckte att Christian inte kunde namnen på färgerna försökte jag, i stunden, ge honom olika verktyg för att underlätta hans förståelse av färgerna. Till exempel, så jämförde jag den blå färgen med himmel. Jag försökte alltså på olika sätt få honom att förstå skillnaden mellan olika färger och även koppla namnen på färger till olika fenomen eller saker i hans omgivning. När jag märkte att det omedelbara igenkännandet av färgerna uteblev, var jag tvungen att ompröva mina tillvägagångssätt om och om igen. Detta skedde även i reflektionerna med andra pedagoger och också med Christians föräldrar. Det låter kanske drastisk att vara så pådrivande, men mina intentioner utifrån min professionella pedagogiska erfarenhet, var att den femåriga Christian bör kunna färgernas namn.

Mina respondenters agerande vid liknande situationer påminner om mina egna erfarenheter. Förskolläraren Magnus berättar om hur han tänker och agerar, när han upptäcker att ett barn inte hänger med i aktiviteterna. Magnus försöker då, att förändra och anpassa aktivitetens nivå efter det enskilda barnet. Magnus avsikt i detta fall är också att barnet lär sig, till exempel, att ”knäcka” lekkoden. Iman säger i sin tur att hon skulle jobba med ett barn, som har uppvisat vissa svårigheter. Med jobba, menar Iman att prova olika tillvägagångssätt, till exempel, ändra i planeringen av aktiviteterna eller ändra i stunden, genomförandet av den inplanerade aktiviteten.

Vem har makten och inflyttande på förskolan?

I sin bok *Övervakning och straff*, beskriver den franske filosofen Michel Foucault uppkomsten av det disciplinära samhället och dess anknytning till olika historiska processer, bland annat, den vetenskapliga processen. En av dessa processer är den vetenskapliga processen som är

representerat av den pedagogiska inrättningen. Författaren menar att disciplinen i maktutövningen strävar efter att minska kostnader och öka avkastningen för de olika processerna, till exempel den pedagogiska inrättningen (Foucault 2006, s. 218-219). Maktutövningen strävar efter att öka kontrollen över befolkningen och det ska ske så diskret som möjligt, för att inte väcka massornas motstånd, menar Foucault.

Kort sagt, det gäller att ersätta en makt som tar sig uttryck i glansen och praktiken hos dem som utövar den med en makt som på ett smygande sätt gör dem som den tillämpas på till objekt; att inhämta ett vetande om dessa objekt snarare än att breda ut de praktfulla härskartecknen (ibid. s. 221).

Makten är enligt Foucault något man utövar, en strategi och inte en personlig egenskap. Man kan inte äga makten, den ska ständigt erövrats på nytt (ibid. s. 32). Maktförhållanden påverkar också det pedagogiska ledarskapet på förskolan.

Förskolans arbete styrs medvetet och omedvetet av olika styrdokument så som läroplanen och skollagen. De som arbetar i förskolan är mer eller mindre förtrogna med dessa dokument som sätter en prägel på vår dagliga verksamhet. Våra beslut rörande olika aktiviteter som vi planerar för barnen och förskolans miljöutformning är också summan av de mål som finns angivna i dessa dokument. Vi vill gärna visa att våra beslut syftar till barnens bästa och att det är vi som personligen står bakom dessa mål, som till exempel att se utifrån barnens perspektiv.

Foucault beskriver *Panoptikon* som är ett slags cirkelformad byggnad med ett torn i mitten. Byggnaden är försedd på båda sidor med stora fönsterpartier, så att man kan se människornas rörelser mot ljus, när man befinner sig i mittornet. Tornet har därmed fönster som är skuggade och de som befinner sig i byggnaden runtomkring tornet har ingen möjlighet att se om någon finns i tornet och bevakar dem, eller inte. Syftet med denna byggnation var att, genom ständig bevakning från tornet, öka effektiviteten hos dem som man bevakade, eftersom man alltid kunde se vad de gjorde. Så småningom så var människorna i cirkelbyggnaden så disciplinerade att de inte behövde någon övervakning, då de övervakade sig själva, att göra det som de hade blivit ålagda (ibid. s. 201-205).

Man kan fråga sig om inte förskolans pedagoger är utsatta för ett slags panoptism som, bland andra, genom olika styrdokument övervakar oss själva och varandra. Vi agerar utifrån mål angivna i styrdokumentet, till exempel mål om barnens eget bestämmande och vi försöker skapa och anpassa våra rutiner efter det. Staten som har makten, håller ett vakande öga på oss genom de utfärdade dokumenten och den kan när som helst komma och kontrollera att målen i styrdokumentet efterlevs. Redan under utbildningens gång blir blivande förskollärare förtrogna med de mål som anges i läroplanen och skollagen. Vi blir såväl förtrogna med de målen att vi tar dem för givna, de styr vårt handlande och tänkande. Jag funderar på hur mycket av våra handlingar som styrs medvetet eller omedvetet utifrån styrdokument.

Pedagoger blir övervakade av staten och i sin tur blir barnen i förskolan övervakade av pedagogerna, också ett slags panoptism. Förskolepersonalen agerar utifrån mål angivna i

styrdokumenten och målen anger vad vi bör sträva efter att barnen skall utveckla. Även pedagogisk dokumentation är ett slags övervakningssystem. Vi använder oss av olika tekniker inom pedagogisk dokumentation, som mina respondenter har radat upp. Det är observationer, videofilmning, fotografering och anteckningar. Även självporträttsmålningens syfte är att diagnosticera det barnet kan och utvidga barnets kunskaper inom en rad olika områden. Det sker naturligtvis under lekfulla former och barnen ser fram emot när det blir deras tur att måla självporträtt. Vi är skickliga på att göra aktiviteterna spännande för barnen, så de längtar efter att få delta i dem. På så sätt socialiserar vi barnen i förskolekulturen, just den förskolekultur som ständigt övervakas av maktens öga.

Det är makten som ålägger oss pedagoger den här bedömningens och diagnosticeringens kultur, under förespeglingen att utveckla kvalitét i förskolan. Det står inte i något styrdokument att vi ska bedöma barnens kunnande inom de angivna målen. Målen är utformade som strävansmål. Hur kan vi ändå se att vi strävar mot rätt håll om vi inte tittar på barnen? Magnus berättar att pedagogerna på hans förskola, genom pedagogisk dokumentation, ser vilka barn som har knäckt lekkoden och vilka barn som inte har gjort det ännu. Pedagogerna anpassar aktiviteterna efter de barn som behöver hjälp på traven för att knäcka lekkoderna. Vi är en del av samhället och då är det viktigt att även barnen fungerar i en grupp. En barngrupp är en del av förskolan, som i sin tur består av flera grupper. Förskolan i sin tur är del av ett samhällssystem. Samhällssystem utfärdar olika styrdokument och kontrollerar att dessa efterföljs och på så sätt alla är bevakade. Pedagogerna är bevakade av samhället och barnen är bevakade av pedagogerna. Och all bevakning syftar till att utbilda och utveckla samhällsmedborgare som är på ett visst sätt. Medborgare som har grundläggande värderingar och grundläggande kunskaper inom olika områden, till exempel, känner till färgernas namn. Vi korrigerar barnens beteende och utvidgar deras kunskaper mot önskade mål, genom att anpassa aktiviteterna efter deras förståelsenivå.

På så sätt bedömer vi barn hela tiden, trots att det inte är meningen att bedöma barn. Mina respondenter påpekar att det är förskollärarnas ansvar hur barnen utvecklas i förskolan och att vi ska anpassa undervisningen efter varje enskilt barns behov. Det är också vi pedagoger, som är ansvariga för utformningen av förskolemiljö, för att anpassa den efter barnens behov. Och hur kan vi se vilka behov barnen har? Ja, genom att bedöma, till exempel att det här barnet inte fungerar just i den här miljön. De är kanske för stora öppna ytor eller material som ligger utanför barnens räckhåll. Förskollärarna observerar, dokumenterar detta, gör justeringar, förändringar och anpassar förskolemiljö och sina arbetsmetoder, allteftersom.

Ansvar för barns lärande och utveckling

Med makten att styra över förskolans utformning och arbetssätt, följer även ansvar. Filosofen Hanna Arendt talar om skillnaderna mellan ansvar och skuld. Arendt menar att om alla i ett samhälle beläggs med kollektiv skuld för något som en handfull personer har gjort, så suddas

även skulden ut från den ansvarige, för själva handlingen. Arendt menar alltså att skulden inte kan bli kollektiv, samtidigt påpekar hon, att ansvar kan vara både individuellt och kollektivt.

”Vad som är viktigt i världen är att det inte finns orätt; att lida orätt och att göra orätt är lika förkastligt.” Det gör detsamma vem som lider orätt; din plikt är att förhindra det (Arendt 2015, s. 261).

Jag tänker att det inte är enbart den övervakande makten i form av styrdokument som styr vårt pedagogiska arbete. Enligt Arendt så är det också ett personligt ansvar. Jag, i egenskap av pedagog, bär alltså ansvar för förskolebarn och det gör även alla andra som arbetar i förskolan. Ansvarsfördelningen regleras av styrdokument, som samtidigt är ett övervakande dokument. Detta innebär att mitt ansvar kan härledas både till min personliga övertygelse om att göra rätt och även att samhällsmakten ser till att jag agerar utifrån dess normer. Det är lätt att kunna ”gömma” sig bakom styrdokument utan att ta ett personligt ansvar för barnen. Men hur kan jag tolka mitt personliga ansvar för Christians kunskaper kring färger? Om jag utgår från styrdokument som anger olika mål för förskoleverksamheten, så har jag handlat ”rätt” genom att bedöma Christians kunskaper. Därefter, i dialog med min kollega Susanna, andra pedagoger och föräldrarna, har vi försökt att utforma olika strategier för att hjälpa Christian att lära sig färgerna. Jag har tagit mitt ansvar utifrån styrdokument, men har jag tagit ansvar och hänsyn till vad Christian tycker och tänker kring färglära? Nej det har jag inte gjort, jag har inte frågat honom, Christian vill du lära dig namnen på färgerna? Jag har istället bestämt mig för att han bör och ska lära sig det. Har jag verkligen handlat utifrån den övervakande makten i form av styrdokument eller har jag också tagit mitt personliga ansvar som en medmänniska och utifrån mina egna övertygelser om vad som är rätt och fel? Jag tror inte att jag kan finna ett enhetligt svar på denna fråga, då vi människor formas av olika intryck längs vår livsväg. Och det vi bestämmer att genomföra grundar sig oftast på en synergi av de erfarenheterna.

Enligt Ann-Kristin Göhl-Muigai syftar ansvar i förskolan till att barnen

förväntas utveckla ett personligt, moraliskt ansvar som tar sig uttryck i ett demokratiskt förhållningssätt.

I förskolan ska grunden läggas för att barnen så småningom utvecklar och omfattar de demokratiska principerna att vara delaktiga, ta ansvar och påverka såväl sin egen situation som samhället i stort (2004, s. 240).

Ann-Kristin Göhl-Muigai (2004) menar i sin avhandling *Talet om ansvar i förskolans styrdokument 1945-1998* att styrdokumentens utformning syftar till att barnen tillägnar sig innebörden i hur de kan ta ansvar både för sig själva och i samhället. Magnus berättar om hur pedagogerna försöker anpassa verksamheten efter barnen som inte ännu har knäckt lekkoderna. Magnus handlar utifrån de mål som anges i styrdokument, att barnen förväntas utveckla en demokratisk förhållningssätt. Magnus tar ansvar för att införliva styrdokument. Men pedagogerna förväntas också ta ansvar för att se vad barnen vill egentligen. Då är det kanske till fördel att de omringas av pedagoger som vågar och också vill ta ansvar för att deras tankar och uttryck tas på allvar.

Slutord

Bedömningar av barn i förskolan är kontroversiell. I läroplanen för förskolan står det att vi ska inrikta oss på att bedöma verksamheten och våra egna insatser. Men hur kan det gå till om vi ändå inte ska se på barnen, hur de fungerar och vad de lär sig? Efter mina studier av min egen och mina förskollärarkollegors praktiska erfarenhet kring bedömningar av barn, inser jag att en viss bedömning av barn är nödvändig. Bedömningen av barn behövs så att vi utifrån den kan planera våra insatser och den pedagogiska verksamheten. Om vi inte känner till att ett barn inte känner sig tryggt, lär sig och utvecklas enligt sina förmågor, hur kan vi då anpassa och förändra det som inte fungerar för barnet?

Både jag och mina förskollärarkollegor observerar barn och genom att titta på dem så ser vi hur de fungerar i förskolans lokaler, på vilket sätt de lär sig och om de känner sig trygga. Om vi till exempel upptäcker att barnen inte fungerar i förskolan så försöker vi ändra på utformningen av förskolans miljö. Men som jag tidigare sa så först observerar vi barnen, och genom att se på dem, sker en viss bedömning. Det är oundvikligt. Kanske är det dags att omvärdera bedömningar, så att det inte ska kännas fel. Den känslan att ”att det känns fel” att bedöma barn är ständigt närvarande. Hur kan vi ändå utveckla förskolans verksamhet utan att gå över till åldersrelaterade bedömningar? Det är en tunn skiljelinje mellan de olika bedömningarna. I bedömningarna finns också risk att vi inriktar oss på barnen och börjar se fel hos dem, istället för hos våra arbetsmetoder och förskolans utformning. När jag bedömde Christians kunskap kring färger, infann sig olika känslor kopplade till bedömningen. Jag själv kände mig otillräcklig som inte ha upptäckt det tidigare, samtidigt som jag ville rätta till det genom att involvera andra pedagoger och föräldrarna. Mina kollegor berättar om liknande erfarenheter, där de efter bedömningen av barn ändrade i sina arbetsmetoder och även utformningen av miljö. De förändrade helt enkelt sina arbetsmetoder och ändrade i förskolans miljö för att anpassa dem bättre för barnen.

Vi kanske borde förlika oss med att en viss bedömning av barn sker. Syftet med bedömningar är att kunna utveckla verksamheten och våra arbetsmetoder.

Litteraturlista

- Alsterdal, Lotte (2014); Essäskrivande som utforskning. I Burman, Anders red. *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser*. Södertörns högskola. Södertörn Studies in Higher Education 3.
- Arendt, Hanna (2015); Kollektivt ansvar. I Hjertröm Lappalainen, Jonna red. *Klassiska texter om praktisk kunskap*. Södertörns högskola, Huddinge.
- Aull Davies, Charlotte (2014); *Reflexive Ethnography. A guide to researching selves and others*. Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York.
- Bergendal, Gunnar (2003); Praktikens logik. I *Ansvarig handling, Dialoger 67-68*. Dialoger förlag & Metod AB i Stockholm.
- Bjervås, Lise-Lotte (2015); Bedömning av förskolebarn i kunskapsekonomi. I Åsen, Gunnar red. *Utvärdering & Pedagogisk Bedömning i Förskolan*. Liber AB, Stockholm.
- Crain, William (2005); *Theories of Development. Concepts and Applications. Fifth Edition*. Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, New Jersey.
- De los Reyes, Paula; Mulinari, Diana (2014); *Intersektionalitet*. Liber AB i Malmö.
- Elfström, Ingela (2014); *Uppföljning och utvärdering för förändring – pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematisk kvalitetsarbete i förskolan*. Stockholms universitet, Barn och ungdomsvetenskapliga institutionen.
- Folke-Fichtelius, Maria; Lundahl, Christian (2015); Förskolebarns lärande som mått på kvalitet – statliga krav på dokumentation i förskolan. I Åsen, Gunnar red. *Utvärdering & Pedagogisk Bedömning i Förskolan*. Liber AB, Stockholm.
- Foucault, Michel (2006); *Övervakning och straff*. Arkiv förlag, Lund.
- Göhl-Muigai, Ann-Kristin (2004); *Talet om ansvar i förskolans styrdokument 1945-1998*. Örebro studies in Education 8, Universitetsbiblioteket.
- Nilsson, Christian (2014); Fronesis och den mänskliga tillvaron. En läsning av bok VI i Aristoteles "Nikomachiska etik". I Bornemark, Jonna; Svenaeus, Fredrik red. *Vad är praktisk kunskap?* Södertörn studies i practical knowlege, Huddinge.
- Nordin-Hultman, Elisabeth (2015); *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Liber AB, Stockholm.
- Insulander, Eva; Svärden Åberg, Eva (2014); *Vilken kunskap erkänns i det systematiska kvalitetsarbetet? Om oförenliga tankestilar i dagens förskola*. Tidsskrift For Nordisk Barnehageforskning. Nordic Early Childhood Education Reserch Journal.
- Johansson, Eva M. (2016); *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext*. Göteborgs universitet, Gothenburg Studies in Educational Sciences 391.
- Kajiser, Lars; Öhlander, Magnus red. (2011); *Etnologiskt fältarbete*. Studentlitteratur AB, Lund.
- Lindström, Lars (2005); Pedagogisk bedömning. I Lindström, Lars; Lindberg, Viveca red. *Pedagogisk bedömning, Om att dokumentera bedöma och utveckla kunskap*. HLS Förlag, Stockholm.

- Markström, Ann-Marie (2015); Utvecklingssamtal som bedömningspraktik -i hemmet och i förskolan. I Åsen, Gunnar red. *Utvärdering & Pedagogisk Bedömning i Förskolan*. Liber AB, Stockholm.
- Skolverket (2016); reviderat *Läroplan för förskolan Lpfö98*. Wolters Kluwers, Stockholm.
- Svenaesus, Fredrik (2014); Vad är praktisk kunskap? En inledning till ämnet och boken. I Bornemark, Jonna; Svenaesus, Fredrik red. *Vad är praktisk kunskap?* Södertörn studies i practical knowlege, Huddinge.
- Tallberg Broman, Ingegerd; Vallberg Roth, Ann-Christine; Palla, Linda; Persson, Sven (2015); *Förskola tidig intervention*. Vetenskapsrådet, Stockholm.
- Wehner-Godée, Christina (2005); Att bedöma små barns kunnande. I Lindström, Lars; Lindberg, Viveca red. *Pedagogisk bedömning, Om att dokumentera bedöma och utveckla kunskap*. HLS Förlag, Stockholm.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2014); *Bedömning i förskolors dokumentation – fenomen, begrepp och reglering*. I Pedagogisk Forskning i Sverige Årg 19.
- Vetenskapsrådet (2011); *God forskningssed*. Vetenskapsrådet, Stockholm.
- Vygotskij S, Lev (1995); *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Daidalos, Göteborg.
- Åsen, Gunnar (2002); *Utvärdering i förskolan –frågor och exempel*. Liber, Stockholm.