

Ska barns kunskaper testas eller deras kunnande utvecklas i förskolan?

Artikel basert på bidrag fra konferansen *Kartlegging i barnehagen: Innhold og konsekvenser* Utdanningsforbundet, Oslo, 20 juni 2010

Ingrid Pramling Samuelsson professor, Göteborgs universitet, Sverige

Title: Should children's knowledge be tested or developed in preschool?

Abstract: This article focuses and discusses questions about what test respectively development may mean for children in the preschool practice. The starting point is the mission of preschool and the perspective of learning stated in the curricula. What is the mission of preschool and how is this harmonised or disharmonised with tests and assessment of children's knowledge? Obviously preschool has to be evaluated, but in what ways, and what are the questions one as a teacher has to consider in a time when more and more tests are brought into the preschool context?

Keywords: Evaluation; Tests; Preschool practice; Preschool children

Email: ingrid.pramling@ped.gu.se

Peer-reviewed article: Sent to reviewers July 2010, Accepted November 2010, Published 30 December 2010

INLEDNING

Denna artikel diskuterar och problematiserar frågan om utvärdering av små barn, framför allt som en fråga om internt eller externt initiativ till att testa eller utveckla barns lärande. Externa utvärderingar av olika slag ökar nu över hela världen, också i våra nordiska länder. Politiker vill ha bevis för att det betalar sig att satsa på små barn i förskolan. I kölvattnet av att få "evidens", utvecklar olika intressenter i samhället det ena utvärderingsinstrumentet efter det andra. I Danmark kartlägger man redan barns språkutveckling i förskolan och i Norge ska man nu börja. I Sverige skriver man tydligt fram i läroplanen att barn *inte* ska utvärderas, men väl verksamheten (Utbildningsdepartementet, 2010). Vad blir skillnaden om barn testas eller kartläggs för att någon utanför förskolan bestämmer så, eller om utvärdering är en intern process, där barn är en del av verksamheten? I vilken riktning ska barn och förskola utvecklas i detta avseende?

Utvärdering kan naturligtvis göras på många olika sätt, vilket dock inte diskuteras här i denna

artikel. Här är fokus på att mäta barns kunskaper i tester (undersöka vad barn kan) eller att fokusera på barns kunnande som utveckling utifrån den professionella kompetensen som läraren skapar i relation till varje barn. Men låt oss börja med att titta lite närmare på uppdraget.

VAD ÄR SYFTET MED FÖRSKOLAN?

I svensk läroplan framhålls att förskolan ska vara trygg, lärorik och rolig (Skolverket, 2006), och den norska Rammeplanen (Kunskapsdepartementet, 2006) talar om lärande och omsorg. Dessa begrepp ses i förskolans kontext som integrerade och ömsesidigt beroende aspekter i en god pedagogisk verksamhet i Norden, men låt oss likväl här, till att börja med, separera dem. Om nu politiker, ansvariga för förskolan, eller föräldrar, vill veta om förskolan lever upp till dess intentioner om att den ska vara trygg för barnen och ge dem omsorg, kan man börja med att fråga sig hur vi vet att förskolan gör det? Man skulle ju kunna tänka sig att man använde sig av någon psykologisk skala för att mäta

barns trygghet (Bowlby, 1994), eller någon annan skala för att mäta hur roligt barn tycker det är i förskolan. Men det gör vi helt enkelt inte, utan vi litar på att när vi ser barn som är glada och harmoniska, som vågar pröva olika saker, är aktiva och engagerade, så innebär det att de får omsorg, är trygga och har roligt. Hur kan detta komma sig? Ja, antagligen för att *trygghets* som ett tillstånd, något som barn blir när omsorgen är god. Och om barn vill gå till sin förskola så tar vi för givet att de tycker att det är roligt. Man ser helt enkelt om barn är trygga och glada, varför det inte behöver mätas.

När det däremot gäller barns lärande, specifikt med avseende på kognitiva förmågor, så är tester och kartläggningsmaterial vanligt i förskolan. Här finns inte samma tillit till att lärare ser att barn lär sig när de är aktiva, intresserade och vetgiriga. Barns lärande handlar bland annat om att förstå, skapa mening kring olika saker i sin omvärld (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Det blir då också tydligt att *lärande är en process, något som förändras*. Av detta följer, att när barns lärande ska utvärderas, testas, kartläggas, så måste det just ske i ljuset av att förståelse är något man skapar och att detta förändras med nya erfarenheter och utmaningar (Pramling Samuelsson & Pramling, 2009). Man kan då fråga sig om de som är nära barn i vardagen vet att barn har lärt sig något? På en allmän nivå kan vi då konstatera att de professionella lärarna kan se detta genom att barn förändras och klarar mer avancerade och komplicerade situationer; de förstår allt mer av olika aspekter av sin omvärld; de blir mer förmögna att uttrycka sig i ord, argumentera och dra slutsatser; de utvecklar olika förmågor; de blir "bättre" på att leka och deras lek utvecklas; de kan samverka med andra barn och lösa konflikter själva, och mycket mera. Sammantaget handlar det om att följa en förändring av något slag, om vi vill se vad barn lär sig i förskolan. Mer specifikt kan man naturligtvis studera hur olika aspekter av barns förståelse för sin omvärld skapas och förändras. Hur låter sig då detta göras?

Tester eller kartläggning handlar oftast inte alls om att följa en process, utan om att just mäta vad barn kan eller förmår vid en specifik tidpunkt. Här uppstår ett problem i mötet mellan den externa viljan att mäta barns kunnande och förskolans uppdrag. Det ska dock påpekas, att den externa ambitionen att mäta barns kunnande ibland tas över av lärarna som gör det till sitt redskap. Sammanfattningsvis kan man säga att

den pedagogiska intentioner i förskolans läroplaner (Skolverket, 2006; Kunskapsdepartementet, 2006) och de teorier som ska styra förskolans verksamhet vilar på ett helt annat sätt att förstå barns lärande och utveckling än den intention som ligger bakom testning och kartläggning av barn – något jag återkommer till.

VAD ÄR DET MAN VILL KOMMA ÅT GENOM ATT TESTA ELLER KARTLÄGGA BARN?

De allra flesta utvärderingsinstrument som är riktade mot att få fram barns lärande är inriktade på att mäta barns kognitiva kunskaper i form av små avgränsade fragment, vilket är något helt annat än att mäta barns förståelse för något. Förståelse är något relationellt, dvs. något som skapas i relation med omvärlden och andra människor (Säljö, 2000; Johansson & Pramling Samuelsson, 2003). Test och kartläggning är skapade av någon vuxen utanför förskolan för att mäta var på en normativ skala av utveckling och lärande som barn befinner sig. Hur barn klarar ett test blir då en fråga om hur de förstår frågan, hur den vuxne frågar, vilken relation barnet och den vuxne har eller hur mycket stöttning barn får i kommunikationen, etc. (Hundeide, 2006). Med andra ord är möjligheten att klara testen olika beroende på de förutsättningar vi ger barn. Poängen med tester är att alla barn ska få samma fråga och förutsättningar, vilket man kan säga inte finns i verkligheten om man tar ett relationellt perspektiv, vilket är det som förskolans intentioner vilar på.

Kanske testar man barn för att få reda på om barn har lärt sig just det man jobbat med. Man vet till exempel att det är vanligt att lärare arbetar med just de olika innehåll som barn sedan ska testas inom (Miller & Almon, 2009). Att klara testen blir då målet istället för barns lärande. Att testa barns kognitiva kunskaper eller ta reda på om barn kan just det man jobbat med kan vara ett uttryck för att man vill *ha kontroll* över vad barn kan. Frågan är om förskolan ska ägna sig åt kontroll av huruvida barn har uppnått specifika kunskaper eller ska fokusera på utveckling. Enligt den svenska läroplanen är detta ett lätt val, det är fokus på barns meningsskapande som ska vägleda verksamheten. Här har ju också Skolverket (2004) utvärderat och påpekat att förskolan inte ska ägna sig åt specifika kunskaper. Går det att förena kontroll i form av tester och utveckling? Många lärare som använder sig av "testmaterial" av olika slag,

säger ju att det bidrar till att de vet vad de ska arbeta vidare med, när de vet vad barn kan. Och självklart måste lärare veta hur barns erfarenhet, sätt att skapa kunskap ser ut, men facit (vad barn ska svara) har liten roll att spela i arbetet med små barn – här handlar det mer om flödet av idéer och tankar (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006).

I den reviderade svenska läroplanen (Utbildningsdepartementet, 2010) är man tydliga med att koppla ihop dokumentation, utvärdering och utveckling. Det sägs att:

Syftet med utvärdering är att få kunskap om hur förskolans kvalitet, dvs. verksamhetens organisation, innehåll och genomförande kan utvecklas så att varje barn ges bästa möjliga förutsättningar för utveckling och lärande. ... Det är analysen av utvärderingens resultat som pekar ut väsentliga utvecklingsområden. All form av utvärdering ska utgå från ett tydligt barnperspektiv. Barn och föräldrar ska vara delaktiga i utvärderingen och deras röster ska lyftas fram. (Utbildningsdepartementet, 2010, s. 24)

På ett sätt är det självklart att det är *verksamheten som ska utveckla barnen*, men det som framkommer här är att verksamheten måste utvecklas för att barn ska utvecklas. Om man ska utveckla både barn och verksamhet så måste man fråga sig vad som är mest centralt i förskolan och vilken syn på kunskap som ligger till grund. Man kan också fråga sig om inte tester motverkar denna dubbla intention. Hur ska lärare kunna utläsa hur de ska förändra sin verksamhet då vissa barn klarar testen medan andra inte gör det? Det ger ju inte lärare speciellt mycket vägledning i vad det är barn inte förstår.

INFORMELLT LÄRANDE: NYCKELN TILL FÖRSKOLEBARNS LÄRANDE!

I Peter Gärdenfors (2010, s. 121) bok: *Lusten att förstå*, talar han om fyra olika perspektiv på lärande, typer av kunskap och metoder för att uppnå detta. 1) Barn som *gör*, dvs. vet hur man gör. Detta kan ses som att barn hela tiden lär informellt i form av att de imiterar och lever i en kultur där kulturen överförs informellt. 2) Barn som *vet*, dvs. det handlar om att någon ska förmedla kunskaper till barnet. 3) Barn som *tänkan* individer, dvs. man frågar sig varför, är probleminriktad och lär sig metakunskap – lär

sig lära (Pramling, 1996). 4) Barn som *undersöker*, dvs. vill veta hur man vet och lär sig bedöma kunskaper.

Man kan naturligtvis säga att alla formerna av kunskap behövs i någon mening, men frågan är vilken man ska fokusera i tidiga åldrar. För det är ju inte så att barn lär sig automatiskt från perspektiv nummer ett till fyra, utan snarare lägger man grunden för en kunskapssyn som riktar barns uppmärksamhet i olika riktningar, inte minst när det gäller tester och utvärderingar. Någonstans inom förskolan finns det en consensus om att det handlar om att barn ska förstå, skapa mönster av igenkänning och se samband, något som kräver *aktiva och skapande barn i samspel med aktiva skapande lärare*.

Barns informella lärande är förvisso en utgångspunkt för förskolans verksamhet, eftersom det är här barn är engagerade och motiverade att lära sig. Detta måste dock kombineras med språk och kommunikation (Pramling & Pramling Samuelsson, under tryckning, a). Det är här läraren kommer in som den viktiga och nödvändiga faktorn i förskolans praktik (Pramling Samuelsson, under tryckning). Att det informella i kombination med språk blir avgörande för barns lärande beror delvis på att det hos barn skapar motivation. Brist på det samma kan få förödande konsekvenser som vi kan finna i OECD rapporten *Understanding the brain* (2002), där man just tittar på elever i skolan som misslyckats. Hos dessa barn framstår gemensamma mönster i dessa erfarenheter i form av att de: 1) har brist på självförtroende, 2) har dålig motivation, 3) känner sig otillräckliga, 4) har haft brist på lärandetillfällen. I ljuset av detta blir det extremt viktigt att barn är motiverade, ser betydelsen av något och är engagerade på ett sätt som bidrar till att deras självförtroende stöds. Om små barns tankar och idéer inte betraktas som tillräckliga och ett genuint uttryck för hur de har skapat kunskap om något, är risken att barn tillskriver sig själv som okunniga och oförmögna att förstå något (se del II i Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2010).

INNEHÅLL OCH SAMSPEL HÄNGER IHOP

I arbetet med barn hänger innehåll och samspel ihop, något som jag tidigare påpekat inte alls beaktas i tester eller kartläggningar. Istället förbiser man samspelets aspekten och fokuserar endast på innehållet i det som ska mätas. Låt oss här följa en studie där det tydligt framgår att barn i

en viss ålder får otroligt olika förutsättningar för att agera och därmed lära sig, beroende på vilka erfarenheter som erbjuds i kommunikationen med en vuxen.

I studien *Barns tidiga lärande* (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009) samlades data in i form av videoinspelningar med 244 barn i åldrarna 1.8–3.6 år och deras lärare i förskolan. Varje videosekvens består av 2-3 barn som får en stor burk med färggranna knappar samt lite rekvisita. Knapparna hålls ut på en matta. Läraren har fått veta att hon kan hålla sig lite avvaktande några minuter i början och sedan agera som hon gör i vanliga fall. Tillsammans utgörs videodata av 26 timmar film som har analyserats med avseende på att beskriva en variation av olika sätt på vilka samspelet utvecklas. Man kan förutsätta att det sätt som både lärare och barn agerar med knapparna har att göra med hur de erfar dessa och hur lärare erfar sin roll i situationen. Frågan blir då: *Vad urskiljer barn och lärare i sitt samspel med knappar?*

I analysen framträder fem kategorier av samspel i form av: Gemensamt fantiserande kring det estetiska i form av sinneserfarande och glädje; att ta reda på vad något är eller hur det kan användas, dvs. på verkligheten i sig; att tala och agera metaforiskt och; att få och ge uppmärksamhet (för en utvecklad beskrivning av dessa kategorier se, Pramling & Pramling Samuelsson, under utgivning, a).

Vi kan här se att samspelet mellan lärare och barn, i denna till synes mycket avgränsade situation, leder till olika former av samspel, som i sin tur också leder till att barn blir delaktiga i olika innehåll – det vill säga barns medvetande riktas mot olika innehållsdimensioner som i sin tur möjliggör eller hindrar andra former av lärande. Barn behöver förvisso bli delaktiga i alla de olika innehållsdimensionerna, men få barn får denna möjlighet i de videosekvenser som här analyseras (Pramling & Pramling Samuelsson, under utgivning, a). Det blir tydligt att lärare som är aktiva, pratar och fantiserar tillsammans med barnen också genererar barn som förhåller sig på detta sätt, men också motsatsen, det vill säga barn som omges av tystlåtna och avvaktande lärare, blir också själva avvaktande och tysta i vårt datamaterial. Andra delstudier inom projektet har visat att sätt att förhålla sig till barn och deras lärande ofta är konsistent mellan olika innehåll (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009), och då får det förstås olika

konsekvenser för barns möjlighet att lära sig, om läraren agerar på det ena eller andra sättet. *Hur läraren riktar barns medvetenhet avgör med andra ord vad barn får möjlighet att lära sig.* Vad lärare riktar barns kunnande mot är också nära relaterat till lärarens kunnande och syn på lärande.

Frågan är vad barn uppfattar att deras medvetande är riktat mot i testsituationer. Små barn kan mycket väl förnimma att det handlar om att bli bedömd, även om ingen säger att det är det som det handlar om.

LÄRARENS KUNNANDE, EN FÖRUTSÄTTNING FÖR BARNS LÄRANDE

Ännu en aspekt som påverkar barns förutsättningar att lära sig och visa vad man som barn kan är lärarens kunnande. Låt oss använda oss av exemplet estetik för att illustrera vad ett perspektiv på lärande betyder i relation till lärares kunnande, för att barn ska lära sig det man strävar efter att de ska lära sig. I litteraturen, såväl som i lärares sätt att tala om estetik, finns tre tydligt urskiljbara perspektiv. 1) Estetik som *medel för att utveckla andra sorters förmågor*. Detta kan exempelvis vara att man föreställer sig att barn blir bättre på att räkna om man sjunger mycket och klappar takten (matematiskt lärande), eller att man får en känsla av att vara en grupp och ha tillhörighet om man sjunger mycket (socialt lärande). 2) Estetik som *individens personliga uttryck*, dvs. barn har inre behov och föreställningar som de måste ges utlopp för. Man kan se detta som en psykologisk ansats. 3) Estetik som inom-domänst kunnande, dvs. barn ska lära sig aspekter av olika estetiska områden. Inom musik kan detta exempelvis vara att lära sig att urskilja takt, instrument i musikstycken, eller olika rörelsemönster inom dans (Asplund Carlsson, Pramling & Pramling Samuelsson, 2008; Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling & Wallerstedt, 2008).

Om man nu som lärare i förskolan skulle vilja arbeta inom-domänst med poesi som en didaktisk väg mot barns språklärande, vad kräver detta då av läraren? Poesi och dikt är något som i studier visat sig vara en fruktbar väg in i språket och som barn dessutom tycker är väldigt roligt och blir oerhört duktiga i (Pramling & Pramling Samuelsson, 2010). Det kräver förvisso att läraren själv har kunskaper om vad poesi är i allmänhet och i synnerhet vad det kan bety-

da för små barn. I estetikprojektet innebar detta att lärarna fick utbildning i ett antal olika karakteristika för poesi som tillsammans utgör byggstenar för att skapa poesi med små barn. Dessa är: a) *liknelser*, som exempelvis, stjärnan är som ett akvarium; b) *metaforer*, som exempelvis, månen är ett halsband i himlen; c) *synestesi*, dvs. sinnesanalogi som exempelvis, att beskriva något som varmt brunt eller kallt blått; d) *strof- och versklyvning*, att dela rader och styckan för att skapa en puls, mönster av ljud; e) *onomatopoetiska ord*, dvs. ljudhärmande ord som voff, brr, plupp etc.; f) *upprepning*, dvs. som refräng (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling & Wallerstedt, 2009, kapitel 10). Dessa var aspekter av poesiskapande som bidrog till att både lärare och barn blev kompetenta att skapa poesi, en estetisk form där såväl språkets innebörd som form integreras och kan bidra till barns språkliga medvetenhet (Pramling, 2009, 2010).

Exemplet ovan kommer från språk som innehållsdimension i barns lärande, men det förhåller sig förvisso på samma sätt med innehåll som grundläggande matematik, naturvetenskap eller andra innehållsområden inom vilka barn ska utveckla speciellt kunnande i form av förståelse och färdigheter. Om läraren inte har tillgång till byggstenarna inom olika innehållsområden kan han/hon inte heller göra dessa synliga för barn, och heller inte bedöma om barn har utvecklat dessa kompetenser. Däremot kan man naturligtvis genomföra en test med barn inom detta område, eftersom någon annan (som förhoppningsvis är kunnig inom fältet) skapat och också tagit fram de rätta svaren på testet. Men på vilket sätt kan sedan den okunnige läraren använda sig av de svar de fått fram?

INTERAKTIONENS VIKTIGA VERKTYG I LÄRANDE OCH UTVÄRDERING, KARTLÄGGNING ELLER TESTER

Låt mig inledningsvis konstatera, som ovan visats, att arbete med yngre barn kräver ett kunnande om det innehåll som barn ska utveckla en förståelse för, för att lärare ska veta vilka lärandeobjekt som är möjliga att rikta barns lärande mot (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008). Det måste dock poängteras att detta är ett annat innehållskunnande än det som skolans lärare behöver – ett innehållskunnande om vad som är kritiska aspekter inom exempelvis; grundläggande matematik, litteracitet, naturve-

tenskap och teknik, men också ett kunnande om att skapa en förståelse för centrala idéer i teman av olika slag. Som lärare måste man fråga sig vad det är barn ska bli medvetna om inom just det innehållsområde man arbetar med. Inom varje innehåll man arbetar med i förskolan måste man som lärare fråga sig vad lärandets objekt inom detta fält kan vara (för en utveckling av detta inom olika innehållsdomäner se vidare Pramling & Pramling Samuelsson, under tryckning, b).

Vidare måste lärare ha kunskap om barn, relationer, miljö, samhälle, läroplaner, lärande och lek. Men också om såväl planering som improvisation för att fånga stunden i flykten i arbetet med små barn. Sammanfattningsvis kan man säga att lärare behöver ha kunnande om riktning och öppenhet parallellt, dvs. lärare måste både veta vad de ska rikta barns uppmärksamhet mot och vara öppna för barns erfarenheter och egna idéer (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007; Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2010).

Men från dessa allmänna aspekter på vad lärare som arbetar med yngre barn behöver kunna ska vi gå in i den, för både lärande och utvärdering, så viktiga interaktionen. Låt oss börja med ett kort utdrag ur en diskussion om instrument i *Die Moldau* av Bedrich Smetana (Pramling Samuelsson & Pramling, 2010, s. 36) där en lärare arbetar med att barn ska urskilja instrument i olika musikstycken.

Läraren: Skulle man kunna säga att delfinen är något av instrumenten?

Matilda: Nej.

Läraren: Det kan man inte säga?

Matilda: Nej, tyvärr.

Brittan: När jag blundade såg jag det du sa.

Läraren: Den där hajen, den kom när...?

Matilda: Den kom när de började jaga den.

Läraren: Är det när trumpeten kommer? När det blev starkare?

Matilda: Hm ... då är hajen trumpeten!

Om läraren här endast hade ställt sin första fråga, och avvaktat ett svar för att se vad Matilda hade lärt sig, hade hon kunnat konstatera att Matilda inte lärt sig att urskilja instrument, men i dialogen och samspelet så kommer Matilda fram till att urskilja något av instrumenten, dvs. med lärarens stöttning kommer hon längre i sin förståelse än hon skulle gjort själv (Vygotsky, 1978). Är det en sämre kunskap för att den

framkom i samspel och interaktion än det skulle varit om hon svarat ”rätt” omedelbart? Ja, i ett testperspektiv är det, eftersom tester inte ska hjälpa barn lära sig, men ur ett lärandeperspektiv utifrån ett relationellt perspektiv så anses kommunikation i lärande vara själva poängen (Säljö, 2000). Fler exempel av likande slag finns i Pramling Samuelsson och Pramling (2009).

SKA MAN DÅ INTE FÖLJA BARNS LÄRANDE? Självklart måste man som lärare följa barns lärande, men detta bör vara en kontinuerlig analys i vardagen tillsammans med barn, vilket från det perspektiv som här utvecklats betyder att varje utvärderingstillfälle måste ses som ”ett nedslag i tiden” av barns lärande och utveckling samtidigt (Pramling Samuelsson & Pramling, 2010). Det vill säga, så här långt kom barn i denna specifika situation med utgångspunkt i just den fråga som ställdes och den situation som skapades. Barnets kunnande kan se annorlunda ut dagen efter om en annan person frågar, ställer andra frågor eller skapar en annan situation. I en test står resultatet från mätillfället som ett uttryck för barns kunnande i en viss ålder.

Men ytterligare en aspekt av att utvärdera eller att testa barns kunnande är att detta måste relateras till förskolans förutsättning i form av lärarkompetens, resurser, antal barn, vilka barn som deltar etc. (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2009). Det vill säga, vad samhället erbjuder barn i form av förskoleverksamhet får konsekvenser för vad de har möjlighet att lära sig. Och vi vet att förskolor har olika kvalitet och därmed ger barn ojämlika möjligheter att lära sig och självklart då också att genomföra utvärderingar av olika slag.

Men om vi nu utgår från att lärande just är en process och att det är denna vi ska fånga i utvärdering och som också ligger till grund för lärarens möjligheter att utmana barns kunnande, så låt oss se på ett exempel som visar hur hårfint barns lärande som en process framstår i forskningsprojektet *Barns tidiga lärande* (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009).

En av uppgifterna inom begynnande matematik var att pröva barns sätt att erfara och förhålla sig till begreppen först och sist. Barnen fick en korg med 4 djur som de först lekte en stund med, sedan föreslog läraren att de skulle låta alla djuren gå på promenad på en lång rad. Tillsammans ställer de alla djuren på rad och lära-

ren säger: ”Först går kossan, sedan kommer lammet, och så kommer grisen och sist går pandan”, dvs. hon talar om i vilken ordning de går och vem som går först och sist. Sedan frågar hon barnet om han eller hon kan peka på vilket djur som går först respektive sist. Detta kan förefalla triviale eftersom hon redan har sagt det, men för barnen är detta allt annat än trivialt. Ur data visar sig fyra olika sätt på vilka barnen tar sig an uppgiften.

[1] *Barn visar förståelse för begreppen först och sist.*

[2] *Barn visar en förståelse för begreppen först och sist, men sist betyder för barnen djuret som kommer som nummer två, dvs. efter den första.*

[3] *Barn visar en förståelse för begreppet först.*

[4] *Barn svarar eller agerar inte, dvs. de är inte intresserade, eller förstår inte frågan.*

(Doverborg & Pramling Samuelsson, 2009, s. 143).

Kategorierna ovan är alla uttryck för en lärandeprocess kring begreppen först och sist. Varje barn befinner sig någonstans i denna process, och det är inte så att antingen kan man eller så kan man inte. Självklart kan man likväl i forskningssyfte beskriva hur hela gruppen på 225 barn tar sig an uppgiften och därmed få fram en utvecklingstrend (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2009, s. 137-144). På samma sätt fick Piaget (1976), Vygotsky (1978) samt Gesell och Ilg (1961) fram utvecklingstrender genom att studera vad som var karakteristiskt för olika stadier eller åldrar. Ingen av dessa forskare sade däremot att varje barn i en viss ålder skulle befinna sig på en viss nivå, eftersom deras själva poäng var ett generellt barn som självklart inte finns i verkligheten eftersom alla barn har sina speciella erfarenheter och möjligheter att lära sig. Dessa teorier har dock kommit att användas som statiska beskrivningar av barns utveckling i olika åldrar. Men forskare kan ju inte ta ansvar för hur man i praktiken, eller hur de personer som skapar tester, sedan kommer att använda sig av forskningsresultaten. Ett exempel kan vara när lärare ibland säger att testmaterial hjälper dem att se vad som är viktigt, till exempel inom språkutveckling, men budskap om specifikt innehåll i form av texter borde ge lärare samma plattform för att se vad som är viktigt innehåll för barns lärande. Tester används oftast för att tillskriva barn specifika färdigheter eller

brist på färdigheter, på samma sätt som utvecklingspsykologiska stadier har kommit att användas som riktlinjer för vad som är specifikt för en viss ålder och därmed lämpligt att barn lär sig i denna ålder (Bredekamp & Copple, 1997).

DEN PROFESSIONELLE LÄRAREN SER VAR BARN BEFINNER SIG I VARDAGENS PRAKTIK

Med utgångspunkt i moderna teorier om samspel och interaktion förlorar både lärare och barn på att testa kunskaper, eftersom testprinciper bygger på andra sätt att se på kunskap och lärande är de som ligger till grund för våra läroplaner (Skolverket, 2006; Kunskapsdepartementet, 2006). Som tidigare påpekats bygger läroplanerna på ett relationellt synsätt, där barn och omvärld inte kan skiljas åt med avseende på deras möjligheter att lösa någon uppgift, medan tester just bygger på att barns förmågor är oberoende av situationen och samspelet med omvärlden för att lösa uppgifter. Om vi nu går tillbaka till utgångspunkten att lärande är en fråga om att skapa förståelse och mening och att detta är en process, så borde utvärdering i linje med detta handla om att följa barn över tid, istället för att mäta fragment av deras kunskaper, för att se om och hur barn lär sig något nytt.

Ett annat problem med att testa barns kunskaper är att barn kan misslyckas, vilket kan komma att betyda mycket för barns självtillit som man vet är en av byggstenarna i att bli kompetent inom något fält (SOU, 2004:97). Ytterligare en anledning till att inte testa barn är att våra läroplaner säger att varje tillfälle i förskolan ska vara till gagn för barns lärande och utveckling. Man kan ju då istället fundera över om man kan finna alternativa sätt att följa barn. Som jag förstår det borde det finnas enorma möjligheter inom fältet barns lek, där barns kognitiva förmåga visar sig i deras agerande (Gärdenfors, 2010). Här öppnar sig en ocean av möjligheter för att utveckla instrument för att följa barns lärande och utveckling.

Avslutningsvis, kan man säga att antingen något kallas 'test' eller kartläggning så bör man fundera över om avsikten är *extern kontroll eller intern utveckling*, två olika funktioner som inte låter sig förenas. Kontroll är något som kommer från någon utanför förskolans verksamhet, externt, och kan ha olika syften. Att utvärdera för utveckling innebär en intern del av den vardagliga praktiken och utgör en del av lärarens professionella agerande (Sheridan &

Pramling Samuelsson, 2009). Även detta kan dock ha olika syften. Det kan vara för att kunna bidra till barns lärande och utveckling, men det kan också ha som syfte att utveckla verksamheten, något som jag tidigare lyft fram som fokus för den svenska revideringen av läroplanen (Utbildningsdepartementet, 2010).

Att just ta fokus på verksamhetens utveckling har stöd i många olika forskningsstudier, eftersom det visat sig att förskolans kvalitet har avgörande inverkan på vad barn lär sig (se t.ex. Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010). En studie av Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2009) visar att de barn som deltar i förskolor av hög kvalitet, redan innan de är 3 år gamla, har utvecklat ett mer avancerat kunnande med avseende på språk och begynnande matematik än de barn som deltar i förskolor av låg kvalitet. Ska man dra konsekvenser av detta så borde förskolans kvalitet utvärderas och utvecklas istället för att genomföra tester av barn. I detta ingår förvisso lärarens kunnande om barns lärande och utveckling, men detta ses hela tiden i relation till vad förskolan erbjuder, dvs. vilka erfarenheter barn får för att ha möjlighet att utveckla olika förmågor och förståelse för olika aspekter av sin omvärld. Men det måste också finnas resurser i form av kompetens att göra något åt förskolor av dålig kvalitet för att det ska vara motiverat att kvalitetsutvärdera (Sheridan, 2001).

REFERENSER

- Asplund Carlsson, M., Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2008). Från görande till lärande och förståelse: En studie av lärares lärande inom estetik. *Nordisk barnehageforskning*, 1(1). 41–51. Retrieved 02.12.2010 from <http://www.nordiskbarnehageforskning.no/>
- Bowlby, J. (1994). *En trygg bas: Kliniska tillämpningar av bindningsteorin*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Bredekamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (2009). Begynnande matematik. I S. Sheridan, I. Pramling Samuelsson & E. Johansson (Red.), *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie av förskolan som miljö för barns lärande* (sid. 125–150). Göteborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Gesell, A., & Ilg, F. (1961). *Barnens värld och vår*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling: Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2007). "Att lära är nästan som att leka": *Lek och lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (Red.). (2003). *Förskolan: Barns första skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Kunskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for innholdet og oppgavene til barnehagen*. Oslo: Departementet.
- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. College Park, MD.: Alliance for Childhood.
- OECD (2002). *Understanding the brain: Towards a new learning science*. Paris: OECD.
- Piaget, J. (1976). *The child's conception of the world*. Totowa, N. J.: Littlefield, Adams.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet: I en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623–641.
- Pramling Samuelsson, I., & Pramling, N. (2009). Children's perspectives as 'touch downs' in time: assessing and developing children's understanding simultaneously. *Early Child Development and Care*, 179(2), 205–216.
- Pramling Samuelsson, I., & Pramling, N. (2010). Vad betyder barns perspektiv för utvärdering och utveckling? I *Bedömning för lärande? En grund för ökat kunnande: Forskning om undervisning och lärande, vol. 3* (sid. 31–43). Stockholm: Stiftelsen SAF och Läraförbundet.
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund: Perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. (2:a upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. (under utgivning). Utvecklingspedagogik. I M. Jensen. (Red.). *Lärandets grunder: Teorier och perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2009). The art of teaching children the arts: Music, dance, and poetry with children 2–8 years old. *International Journal of Early Years Education*, 17(2), 119–135.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2008). *Konsten att lära barn estetik*. Stockholm: Norstedts.
- Pramling, I. (1996). Understanding and empowering the child as a learner. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *Handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (pp. 565–592). Oxford: Basil Blackwell.
- Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2010). *Glittrig diamant dansar: Små barn och språkdiktik*. Stockholm: Norstedts.
- Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (under utgivning, a). Evolving activities and semiotic mediation in teacher-child interaction around simple objects. *Educational and Child Psychology*.
- Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (Eds.). (under utgivning, b). *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Pramling, N. (2009). Introducing poetry-making in early years education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 377–390. Retrieved 02.12.2010 from <http://dx.doi.org/10.1080/13502930903101578>
- Pramling, N. (2010). The Sound and the sense: Exploring the collaborative construction of free-form poetry in the six-year-old group. *Contemporary Issues in Early Childhood* 11(2), 156–174.
- Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Barns lärande: Fokus i kvalitetsarbetet*. Stockholm: Liber.
- Sheridan, S. (2001). *Pedagogical quality in pre-school: An issue of perspectives*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (Red.). (2009). *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie av förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid: Nationell utvärdering av förskolan* (No. 239). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2006). *Lpfö 98: Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. New York: Springer.
- SOU (2004:97). *Att lyfta matematiken: Intresse, lärande och kompetens*. Stockholm: Fritzes.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (Eds.), (2010). *Early child-*

- hood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. London: Routledge.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Utbildningsdepartementet (2010). *Förordning om ändring av förordningen (SKOLFS 1998:16) om läroplan för förskolan*. (U2010/4442/S). Retrieved 02.12.2010 from <http://www.sweden.gov.se/sb/d/12495/a/150371>
- Utbildningsdepartementet (2010). *Promemoria (U2010/4443/S): Förslag till vissa förtydliganden och kompletteringar av förskolans läroplan*. Retrieved 02.12.2010 from <http://www.sweden.gov.se/sb/d/12495/a/150371>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.