

# Vad betyder barns perspektiv för utvärdering och utveckling?

**Ingrid Pramling Samuelsson & Niklas Pramling**

I denna artikel kommer vi, genom att lyfta fram barns perspektiv som en förutsättning för utvärdering, att se hur nära varandra utvärdering och utveckling ligger i förskolans praktik. Vi kommer att använda oss av en del exempel från egna tidigare empiriska studier inom musik, matematik och natur och kommer att argumentera för att barns perspektiv leder till att se utvärdering och utveckling som två sidor av samma mynt.

**I ETT GLOBALT UTBILDNINGSPERSPEKTIV** är utvärdering ett "hett" diskussionsämne, så även i förskolan. På många ställen försöker man finna indikatorer som visar vad barn har lärt sig eller hur de har utvecklats i en specifik utbildningsmiljö. I en debattartikel skriver George Morrison (South China Morning Post, May 24, 2008) om utvärdering av förskolans 4-åringar:

Indikatorerna kräver att barn lyckas i ett antal lärandeuppgifter i slutet av skolåret, så som att förstå text av olika genrer (t ex poesi, folksågor) känna igen och benämna former. Om barn inte visar prov på färdigheter, är lärarna ansvariga för att finna sätt som garanterar att barn erövrar dessa innan de lämnar förskolan. Ett indikatorsystem auktoriserar förskolor med barn som klarar normen. [...] Idén med att

sätta normer är att få barn 'klara för skolstart' (vår översättning).

Antagligen är det just detta som är problemet – att man tror att barn lär sig mer för att man mäter och testar deras kunskaper och färdigheter av olika slag. Men med de teorier som idag används som ledstjärnor för utbildningen blir detta synsätt problematiskt, något vi här skall diskutera.

I förskolan har utvärdering aldrig tidigare varit en stor fråga. Traditionellt använde man sig av olika former av barnobservationer för att följa barns utveckling, för att på så sätt veta vad man som förskollärare skulle göra för att stödja barn inom de fält där de behövde speciellt stöd (Johansson, 2007). I och med att utvecklingspsykologin, med dess syn på barn som involverade i en generell utvecklingsprocess kom att ifrågasättas, kom man också att ta av-

stånd från det då rådande sättet att följa barn. (Dahlberg & Lenz-Taguchi, 1994; Mauritzson & Säljö, 2001). Det kom att ske ett paradigmskifte inom barnforskningen, som Sommer (2005) menar, där fokus kom att ligga på barndomen och inte på det enskilda barnet. Med denna fokusflyttning kom också ett mer relationellt och kontextrelaterat synsätt att ta form.

Inom barndomspsykologi (Hundeide, 2006; Sommer, 2005), barndomssociologi (James, Jenks, & Prout, 1998) såväl som inom förskolepedagogik (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003), är det allmänt accepterat att det skett ett skifte i hur vi förstår barn och deras lärande. Förändringen handlar om att se barn som kompetenta, resursrika, sociala personer med rättighet att bli lyssnade till och respekterade. Att då fokusera på barns perspektiv ger oss ett speciellt sätt att se på utvärdering som något som sker samtidigt med utveckling och som 'ett nedslag i tiden', vilket vi återkommer till.

Detta innebär att vi tar avstånd från traditionella synsätt där barns kunskaper och färdigheter mäts via tester och relateras till en bestämd utvecklingsnivå. Skälen för oss att tillbakavisa traditionella utvärderingsmetoder för barns lärande är i korthet följande:

- Ett förändrat synsätt på kunskap, från att se kunskap i ett kvantitativt perspektiv (att veta mer eller mindre) till en kvalitativ syn som innebär förmågan att delta och kunna samspela (Lave & Wenger, 1991) med andra på nya sätt eller att få en alltmer differentierad (nyanserad) förståelse (Marton & Tsui, 2004).
- Att se meningsskapande som en social process som av naturen är kommunikativ (Vygotsky, 1978), varför också testsituationen måste förstås som en social praktik (Säljö, 2000).

- Erkännande av att kunskap inte är objektiv, utan innefattar förmåga att urskilja aspekter av fenomen på relevanta sätt i olika aktiviteter.
- Kritik har rests mot vad den norske psykologen Ragnar Rommetveit har kallat för utvecklingspsykologins (och upptagenheten med att testa barns förmågor) 'negativa vetenskapliga rationalism' (jfr. Säljö, 2002), det vill säga en upptagenhet med att klargöra vad barn (vid olika åldrar, utvecklingsnivåer) *inte kan*. Att ta barns (den lärandes) perspektiv, som vi kommer att presentera i denna text, är istället ett sätt att komma åt vad barn *kan* så att läraren kan använda detta som en resurs för att utveckla barnet vidare.
- Svårigheter som barn upplever i tester är oftare av kommunikativ än kognitiv art, vilket innebär att de olika perspektiv som framträder hos barnen och de vuxna gör att barn inte har en rättvis möjlighet att göra sitt kunnande synligt (Elbers, 2004).

Ibland används distinktionen mellan summativ och formativ utvärdering (Lindström, 2005), där den förra avser att klargöra vad någon redan har lärt sig eller inte. Formativ utvärdering syftar däremot till att söka utnyttja också utvärderingstillfället som ett lärandetillfälle. I relation till dessa termer handlar det perspektiv vi skall behandla i detta kapitel om en formativ utvärdering. Utvärdering i det perspektiv vi här anlägger handlar inte om att få reda på vad barnet redan kan eller inte utan att få syn på barnets förståelse för att kunna hjälpa honom eller henne vidare i ett lärande. I situationer av utvärdering av barns (elevers, studenters) lärande i förskola och skola är det viktigt att utvärdera (avstämma) för att befrämja vidare lärande, inte att lära för att utvärderas.

Denna artikel är strukturerad enligt följande:

Först görs en distinktion mellan 'barnperspektiv' och 'barns perspektiv' där också förskolepedagogik och läroplan kort diskuteras. För det andra, så diskuterar vi utveckling i relation till process/produkt och förmågan att göra allt finare distinktioner inom ett kunskapsfält. Tre empiriska exempel, hämtade från tidigare egen forskning inom musik, matematik och natur, diskuteras i relation till det perspektiv vi här anlägger.

### **Barnperspektiv och barns perspektiv**

Även om vad som menas med barns perspektiv varierar i olika teorier (Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, i tryck), så vill vi nämna något om det här. För det första så sammanblandas ofta barnperspektiv och barns perspektiv. *Barnperspektiv* refererar till att vuxna har kunskap om barns behov, utveckling och erfarenhet och därför exempelvis kan arrangera en miljö som de tror passar barn på ett sätt som är bäst för dem (UN, 1989). Detta kan också betraktas som barncentering, ett begrepp som används flitigt inom förskolans verksamhet. I detta perspektiv blir utvärderingen en fråga om att finna en uppgift på en för barnen lämplig nivå, som barn i en viss ålder rimligen kan klara av, vilket tydligt framgår i det som i USA benämns som 'utvecklingslämplig praktik' (Bredenkamp & Rosegrant, 1992).

Ett helt annat begrepp är *barns perspektiv*, som vi ser det, att barn måste få vara aktivt delaktiga och bidra med sina perspektiv och synpunkter (verbalt eller icke-verbalt) på till exempel hur en miljö skall utformas. På så sätt tas barns önskemål, idéer och perspektiv med i formandet av miljön. Barns sätt att förstå och erfara sin omvärld blir då viktigt i det pedagogiska sammanhanget, både för att som lärare förstå barnets värld och för att kunna påverka barns meningsskapande.

Att förstå barns värld kräver att vuxna lyssnar

och ingår i dialoger och samspel med barn (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). Som lärare måste man fråga sig hur barn uppfattar och förstår sin omvärld, eftersom det är viktigt för lärare att förstå hur barn tänker för att kunna bidra till att barn utvecklar sitt kunskapsfält.

Man kan tycka att det är rimligt att lyssna på barn i förskolan, men många studier visar att det oftast *inte* är så (Siraj-Blatchford, 2007; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004). I FN:s barnkonvention (1989) finns stöd för såväl barnperspektiv (att låta barns bästa råda) som för barns perspektiv (lyssna på och informera barn). En förutsättning för att lärare skall vara involverade i dialoger med barn är att de har förmågan att lyssna och få barn att vilja dela med sig av sina idéer (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000). En annan förklaring är att det finns många barn i grupperna och man har inte lyckats organisera arbetet så att dialogen får en prioriterad plats, trots att både teorier (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, 2008; Säljö, 2000) och förskolans läroplan betonar kommunikation och samspel (Skolverket, 2006).

Att ha en dialog med barn kräver en ansträngning hos läraren, och att lyssna och tolka barns uttalanden kräver också erfarenhet hos läraren av att just ta barns perspektiv. Att man inte gör detta i särskilt stor utsträckning kan naturligtvis bero på att barngrupperna är stora och tiden inte räcker till, men det kan också bero på att lärarna inte har utvecklat färdigheten att göra detta. När en lärare tar barns perspektiv förstår hon/han barnets förståelse eftersom barnets meningsskapande kommer till synes i barnets perspektiv. Men att ta barns perspektiv kräver mycket träning och kommunicerande med barn (Asplund Carlsson, Pramling & Pramling Samuelsson, 2008).

### Förskolepedagogik

Förskolepedagogik styrs idag i många länder av läroplaner eller riktlinjer av olika slag. I alla dessa formuleras mål som lärarna förväntas arbeta mot för att utveckla barns kunnande och välbefinnande. Alla program förväntas också utvärderas på ett eller annat sätt (Oberhaumer, 2005). I Sverige förväntas snarare aktiviteter än barn utvärderas (Skolverket, 2006). Hur detta skall kunna ske utan att studera barns lärande är mycket oklart. Barn är ju den mest centrala delen av verksamheten. Men låt oss se på hela processen *från mål till utvärdering* och se vilken roll barns perspektiv spelar i detta:

- Mål formuleras i läroplanen, men blir också tolkade och tillämpade utifrån lärarens förståelse och i relation till de barn hon/han arbetar med.
- Från allra första början behöver läraren fokusera sitt intresse mot barns erfarenhet av det budskap hon/han vill att barnen skall ta till sig om något speciellt. Här har vi en utvärdering som en fråga om var barns medvetande och förståelse är när temat/arbetet påbörjas, som ett "nedslag i tiden"; hur det är just då.
- Läraren planerar sedan och iscensätter, gör utflykter, läser böcker, berättar, har dialoger och formar en miljö där barnen kan agera, tänka och tala kring det som läraren vill att de ska lära sig om. Detta betyder att den professionella läraren när hon/han planerar och skapar aktiviteter måste hålla i medvetandet både vad målet är och hur barns förståelse ser ut för att kunna utmana varje barn att lära sig något nytt eller utveckla sin förståelse för något.
- Efter en tid måste läraren ta reda på huruvida barnen har lärt sig något av det som var hans/hennes avsikt med allt de gjort. Nu är det dags för den andra utvärderingen som ett nytt "ned-

slag i tiden"; hur det är just nu och här. Detta är åter en fråga om att få reda på barnens perspektiv, det vill säga vad barnen har skapat för förståelse. På detta sätt blir barns perspektiv både en förutsättning och ett mål för pedagogiken.

Hur kan vi exemplifiera dessa idéer med olika innehållsområden, med såväl individuella barn som med grupper av barn (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2009)?

### Utveckling som en process och/eller ett resultat

Något paradoxalt har vetenskapen om utveckling sysslat med allt utom utveckling! Utvecklingspsykologen Jaan Valsiner (2005, s. 4) skriver om detta att "normerna för hur vetenskap skall ta form eliminerar kärnan i fenomenet i sig – utveckling – från beaktandet. Studiet av utvecklingsprocesser ersätts lätt med undersökningar av resultatet av dessa processer". Vad Valsiner här refererar till som studerandet av utvecklingsprocessen, var just det som såväl Vygotskijs pionjärarbete (1934/1986, 1978) som Heinz Werners (1973) forskning handlade om, nämligen fokuserandet just på frågan om ett 'blivande', det vill säga, utveckling som en process, som något i vardande.

I termer av produkt kan utveckling studeras som en 'nedslagspunkt i tiden'. Traditionellt har utveckling blivit utvärderat genom att ge barn en före- och eftertest relaterat till undervisningen. Om det finns en skillnad mellan resultaten i testet före jämfört med testet efter har detta tagits som en intäkt på vad som hänt mellan de två testtillfällena. Från en pedagogisk utgångspunkt är att utvärdera om barn kan svara rätt eller ej dock inte det mest intressanta. Det är istället hur barn resonerar, eftersom det är barns perspektiv som är utgångspunkten för vad nytt barn lär sig, som läraren måste bygga sitt age-

rande på. Vad är problemet eller frågan från barns perspektiv? Eller mer precist, vad är det för problem eller svårighet som barnet kämpar med? Dessa frågor visar på vikten av att beakta barns perspektiv när man utvärderar deras lärande eller utveckling.

När lärande som en process studeras måste vi fråga oss: (i) vad är det läraren (och andra barn) som är närvarande i situationen försöker utveckla för kunskaper hos barnet, och (ii) hur svarar barnet på de aktuella lärandetillfällena? Sett på detta sätt är utveckling social och kommunikativ till sin natur. Vad barn kan lära sig är relaterat till den "stötta" som han eller hon erbjuds i form av den "kommunikativa ram" eller det "kontrakt" som etableras mellan deltagarna i situationen (Wood, Bruner & Ross, 1976/2006; Hundeide, 2006). Detta innebär att de viktigaste frågorna för en pedagogisk praktik är lärarens roll och hur hon/han tillhandahåller möjligheter för barn att kunna utveckla nya insikter. Utan att beakta detta blir utvärderingen enkelriktad.

### *Utveckling som ökad urskiljning*

En utgångspunkt för det perspektiv som tas i denna artikel är att lärande kan förstås som en fråga om att urskilja något (Marton & Tsui, 2004; Pramling Samuelsson & Pramling, 2008). I gestaltpsykologiska termer (Wertheimer, 1945/1959), betyder detta att något måste framstå som "figur" för den lärande, det vill säga som något speciellt. Utveckling blir då en förmåga att urskilja allt finare aspekter av sin omvärld (Gibson & Gibson, 1955; Marton & Tsui, 2004). Här blir åter barnets perspektiv synligt eftersom den aspekt som urskiljs är just den betydelse som barnet ger uttryck för.

Ett exempel kan vara att bland leksakerna i förskolan finns det massor av byggklossar. Dessa klossar kan uppfattas på olika sätt beroende på vad barnet urskiljer. Vissa klossar är fyrkantiga, andra

runda, åter andra pyramidformade, vissa är gröna, andra blå eller röda. Klossarna är gjorda av olika material: trä, metall, plast. De skiljer sig också åt i storlek och funktion. Om läraren har för avsikt att barnen skall lära sig om geometriska former, behöver barnen urskilja denna aspekt från en variation av färger, material och storlek. Om lärarens avsikt är att lära barn färg, så måste denna aspekt urskiljas mot bakgrund av alla de andra aspekterna. Vad barn behöver urskilja är alltså beroende av "lärandets objekt", vad barn skall lära sig (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Vad barnet urskiljer, genom sitt sätt att benämna de olika objekten, visar vad barnet har skapat för förståelse – vad som framstår för barnet som relevant utifrån hans/hennes perspektiv. En viktig aspekt av utveckling är alltså just att öka barns urskiljande av olika fenomen (och att lära när det är relevant att fokusera den ena eller andra aspekten). Efter att ha utvecklat förmågan att urskilja geometriska former av olika objekt, betyder att göra en allt finare urskiljning att man kan urskilja olika typer av geometriska former som triangel, cirkel, kvadrat, parallelogram etc.

Lärandet blir på så sätt en urskiljningsprocess som tar form i barnens tal och agerande omkring det som är aktuellt att barnen skall lära sig, en process som fortgår oberoende av när något utvärderas.

### **Empiriska exempel**

Vi skall nu se vad det teoretiska resonemanget ovan betyder i en vardaglig praktik, det vill säga vad barns perspektiv gör synligt genom att studera vad de urskiljer. De exempel vi här redovisar är genererade från tidigare forskningsprojekt (Pramling, 1994; Pramling, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling & Wallerstedt, 2008; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009), alla med syfte att

beskriva hur barn skapar mening kring olika fenomen i deras omvärld. Data från dessa projekt är omanalyserade med fokus på utvärdering av barns förståelse. I alla exemplen kommunicerar läraren med barnen medan forskaren videoobserverar det hela. Allt dataunderlag har producerats via samtal mellan lärare och barn runt några uppgifter.

Metodologiskt kan man säga att alla data har genererats genom att den som kommunicerar med barnet alltid försöker att ställa så öppna frågor som möjligt, följer upp det barnen säger och försöker att utmana dem för att de skall fortsätta att tänka och tala inom de ramar som är möjliga just där och då i förskolans vardag (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000). Barnets sätt att tala om något, som något, är varje gång ett nedslag i tiden, det vill säga det som förstås i den situation och det handlande som pågår.

### *Barns perspektiv på musik*

I detta exempel kring musik som innehåll dokumenteras barnens sätt att tala om musik i dialog med sin lärare, vilket är ett utdrag från ett mycket längre samtal.

Följande diskussion äger rum efter det att barnen har lyssnat på ett musikstycke ("Moldau" av Smetana). Barnen uppmanas att lyssna på musiken. Matilda har i samverkan med sin kamrat (båda ca 6 år gamla) berättat en fantasiberättelse utifrån musiken de hört. I korthet handlar berättandet om delfiner som simmar. Plötsligt visar sig en haj. Delfinerna hoppar över en klippa. När hajen försöker göra detsamma skadar den sig. Delfinerna simmar vidare och hoppar upp på land, där solen skiner och människor tar foton av dem. När barnen berättar försöker läraren att få tillgång till barnens perspektiv och hon ställer sig frågan: Vad har Matilda hört i musiken?

Matilda: Då är delfinen i solen, och sen hoppar alla delfinerna upp.

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

Matilda: Nej.

Läraren: Det kan man inte säga?

Matilda: Nej, tyvärr.

Beatrice: När jag blundade såg jag det du sa.

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

Matilda: Den (det vill säga hajen) kom när de började jaga dem (delfinerna).

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

Matilda: Hm ... då är hajen trumpeten!

Musiken visar sig ha engagerat Matildas berättande och fantiserande, men utan att detta har någon synbar relation till musiken som sådan. Fantiserandet och berättandet i sig verkar vara i förgrunden för Matildas medvetenhet medan musiken utgör en bakgrund som hon inte tar någon notis om. Läraren vill emellertid inte endast få reda på vad som rör sig i Matildas medvetande. Hon vill också utveckla Mathildas lyssnande av musiken. Därför börjar läraren ställa en annan typ av frågor som bidrar till att Matilda kan utveckla en ny insikt. Lärarens utgångspunkt är hur barnen uppfattar musiken. Barnets (Matildas) perspektiv fokuserar på berättandet och fantiserandet när hon hör musiken. Genom sina frågor bidrar läraren till att Matilda utvecklar en ny insikt. Förändringar i berättelsen kan relateras till och användas som en resurs för att uppmärksamma (urskilja) förändringar i musiken (Pramling Samuelsson med flera, 2008). Matildas fantasi blir på så sätt ett verktyg för att urskilja aspekter av förändringar i musiken, det vill säga med lärarens hjälp kommer hon att fokusera sitt medvetande mot musiken istället för mot berättandet som sådant.

### Barns perspektiv på matematik

Följande visar en situation arrangerad av en lärare för att utvärdera några grundläggande matematiska begrepp, som samtidigt blir till en lärandesituation för barnet. Samspelet börjar med att Hjalmar (3,3 år) får frågan, hur gammal han är. "Tre år", säger han. Sedan får han två tigrar. Han vet att det är tigrar och utan tvekan kan han peka ut vilken som är *stor* respektive *liten*. Nästa begreppspar läraren vill utvärdera är *först* och *sist*. Tillsammans leker de med tigrarna och låtsas att de springer till en matho för att äta. Hjalmar tycker det är svårt att säga vilken som kommer först respektive sist fram till skålen när tigrarna springer, men när däremot fyra djur ställs på en linje har han inga som helst problem att tala om vilket djur som går först och vilket som går sist. Vi kan här se hur två olika uppgifter för att utvärdera samma sak hjälper eller hindrar barnet från att kunna lösa problemet.

Nästa uppgift är att *para ihop* russin med prickar på ett kort, upp till fyra. Hjalmar tycker det är lätt att para ihop russin upp till tre, även om han behöver räkna varje russin och peka på varje prick när han räknar till tre. När han får ett kort med 4 prickar säger han: "då måste man ta alla". Han häller ut alla (10 stycken), men när han börjar att para ihop prickar och russin säger han: "Nä, man måste lägga tillbaka några (russin)". Han räknar russin som nu ligger på prickarna och säger att där är 4 eftersom det sista tal han nämner är 4 (Neuman, 1998). Han betraktar 4 som många. Från hans perspektiv, hjälper objekten han har att arbeta med honom att upptäcka att 4 är många, men inte så många som han trodde.

Nästa uppgift handlar om legoklossar och små bollar som är placerade i en lång rad för att bilda ett specifikt *mönster* och Hjalmar uppmanas att fortsätta att lägga legoklossar och bollar på samma sätt. "Varför då?" frågar han. Ytterligare en gång upp-

manas han att göra likadant som läraren har gjort. Men istället för att göra detta, lägger han armen på bordet och vilar huvudet på armen, samtidigt som han säger: "Jag vill göra något annat!" Läraren är oförmögen att förklara för Hjalmar vad det är hon vill han ska göra och han tappar totalt intresset. Det är i och för sig inte alls konstigt att han inte förstår. I vanliga fall bygger man med Legoklossar. Men han vill göra något annat och blir glad när åter kort med prickar och russin plockas fram. Han blir då åter engagerad och intresserad.

Efter en stund får han ett papper och en penna. Läraren ställer de två tigrarna på pappret och frågar: "Kan du rita eller skriva på pappret hur många tigrar det står där?" "Jag kan inte rita tigers öron", säger han. "Det gör inget", säger läraren. "Men jag kan inte rita tigers mun heller", fortsätter Hjalmar. "Men du kanske kan komma på något annat sätt att tala om hur många tigrar du har där?" Då tar Hjalmar pennan och drar ett långt och ett kort streck på pappret, varefter han ställer den lilla tigrern på det korta strecket och den stor på det långa strecket. Han ser väldigt nöjd ut!

Det är tydligt att när Hjalmar först ombeds att *representera* antal på papper, så tror han att han skall rita av tigrarna. Men i dialogen med läraren händer något och han kommer på ett annat sätt att lösa det hela genom att rita ett streck för varje tiger. Storleken på strecken sammanlänkas dock fortfarande med de verkliga objekten i sig, det vill säga med den storlek de har.

Tre månader senare ställs Hjalmar (3,6 år) inför liknande uppgifter som delvis utökats. Med lätthet räknar han sina 10 russin och han behöver inte peka på varje prick och russin, utan ser hur många det är på varje kort han får. När han tillfrågas om att representera 3 russin på ett papper så frågar han omedelbart: "Skall jag skriva en siffra, eller?" "Ja, gör det om du vill" säger läraren. Han drar en böjd

linje, som man kan ana skall föreställa 3, men för att göra det ännu tydligare, så gör han 3 likadana böjda linjer. ”Två är så svårt” säger han när han uppmanas att representera 2 russin på sitt papper. Siffran 2 är helt enkelt för svår att få till motoriskt.

Denna gång har läraren utökat med en ny uppgift om *antal*. Hon har 6 ankor och de räknar dem tillsammans, vartefter hon gömmer 3 i en box. Hjalmar får frågan: ”Hur många ankor har jag i min box (där det är ett lock på)? Han tycker att denna uppgift är spännande, men han gissar, också när läraren försöker att få honom att fundera över hur många ankor de hade från början när de räknade dem. Detta upprepas med olika antal flera gånger. Då och då blir det rätt, men för det mesta klarar han inte av att både hålla helheten (alla ankorna) och delarna (både de i asken och de som är synliga) i medvetandet samtidigt. Ändå verkar han ha någon ide om hur det skall lösas och intresset är det inget att tvivla på, eftersom han frågar efter att göra det gång på gång (jfr. Neuman, 1987).

Som nämnts tidigare, var lärarens intention att kommunicera med Hjalmar om olika begrepp som kan hänföras till begynnande matematik. Uppgifterna kan ses som en utvärdering av hans förståelse men också som en lärandesituation med olika uppgifter att tala och tänka kring. Hjalmar var road av allt han fann meningsfullt, men när läraren inte klarade av att göra sig förstådd, tappade han intresset. Denna lilla episod visar hur man kan rikta barns uppmärksamhet mot det som man vill att barn ska lära sig något om genom att skapa en situation som de kan tänka och fundera kring, utan några krav på att det skall bli rätt från ett vuxet perspektiv. Trots att barn själva skapar och löser problem med matematiska dimensioner i leken, måste lärare finna sätt att både illustrera och ställa frågor samtidigt som barn får tillfällen till att klä sina tankar i ord för att framkalla lärande kring

specifika kunskaper, som exempelvis matematiska begrepp. Men poängen är att barn måste få uttrycka sina perspektiv och idéer (i ord eller handling), för att lärare skall kunna utmana dem vidare i sitt kunnande.

Om vi ser på situationen med Hjalmar, strukturerad av läraren, är det tydligt att denna utgör ett tillfälle för läraren att både få veta hur barnet erfar matematiska begrepp som introduceras, och hur de uttrycks i hans perspektiv. Samtidigt ger situationen Hjalmar en möjlighet att bli utmanad och därmed utveckla sin förståelse, och sist men inte minst – att utveckla ett intresse. Genom att använda denna kunskap som ett trappsteg, kan läraren skapa nya situationer, delvis för att se hur barnet har utvecklats, men också för att utmana honom vidare. Detta kan ses som en form av utvärdering som ’ett nedslag i tiden’ (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003), som visar både barns och lärares perspektiv, men där barns perspektiv är villkor för att läraren skall kunna arbeta målorienterat och påverka barns sätt att förstå sin omvärld, som i detta fall grundläggande matematik.

### *Barns perspektiv på natur*

Slutligen skall vi analysera ännu ett innehåll i relation till en grupp barn och diskutera hur de olika idéerna barn uttrycker kan tolkas (Pramling, 1996). Självklart är det så att barn vet mycket mer om natur än det vi här har kunnat få fram genom frågan: ”Berätta för mig vad du vet om natur”, och med uppföljningsfrågan ”Något mer du vill berätta för mig om natur?” Vad barn säger om natur är uttryck för olika sätt att tänka, det vill säga olika saker framträder i medvetandet hos olika barn när de börjar tänka om natur. Barns medvetenhet fokuserar på vad som finns i naturen, djur, miljöskydd, rekreation och/eller ekologi. Deras förståelse kan ses som representerande kvalitativt olika sätt på



vilka de erfar natur i relation till den fråga som ställts. Låt oss nu följa de fyra olika kategorierna:

### Vad som finns i naturen

När barn tillfrågas om att berätta om naturen, väljer några barn att räkna upp olika djur eller växter som de känner till. Djur är det som är det vanligaste de talar om.

Ingrid: Jag vet att där är ekorrar i naturen, det finns grävlingar. Rävar finns i naturen, och sånt och harar och kaniner.

Anna: Det växer saker där ... buskar och träd.

Mikael: Jag vet att där är katter och hundar.

Michelle: Fåglar, träd, ormar, råttor och så kaniner.

### Om djur

Här beskriver barn hur djur ser ut eller vad de gör, eller talar om historier där djur deltar. Detta betyder att barnen beskriver hur något är i sig, eller hur något är relaterat till något annat. Vid enstaka tillfällen talar de om växter istället för djur.

Mike: Jag vet hur en orm ser ut, jag vet hur hästar ser ut. Jag vet hur elefanter ser ut. Jag vet hur en lama ser ut. Jag vet hur en giraff ser ut.

Elisabeth: Fiskar lever i vatten ... inte i husen, i så fall i ett akvarium.

Thomas: Att djur skall äta när de själva vill och de skall inte äta när de är mätta, och inte heller när de är sjuka, inte så mycket i alla fall.

### Naturvård och rekreation

Barn vet att man måste vara rädd om naturen, och mest av allt så skall man inte skräpa ner i naturen eller förstöra denna. Ibland konstaterar barn bara

detta och ibland förklarar de varför. Barn talar också om natur som en plats man kan besöka för att roa sig eller koppla av på ett eller annat sätt.

Stina: Man får inte *dra* upp blommor från rabatten, man får inte hugga ner träden, och inte dra upp buskarna.

Christina: Där får inte ligga glas eller skräp. Så får man inte slänga skit.

Anette: Vad då natur? Att man inte ska döda djuren. Att man så inte tar djuren och stoppar dem i något. Man kan sticka hål i locket där djuret är så det skall kunna andas ... och så kan man ha det hemma.

Kristine: ... man skall inte plocka fridlysta blommor, inte slänga papper.

Jason: Natur är där man kan gå på semester och så.

### Ekologi

Barn förstår att det är en pågående process i naturen, att till exempel plantor dör, ruttnar och återuppstår i någon ny form. De beskriver också relationen och ett beroende mellan människor och natur, som vi kan se i exemplet nedan.

Emelie: Gräs och saker som vi lever av.

Läraren: Vad menar du då natur är?

Emelie: Det som vi lever den sista regnskogen och den får ju inte huggas ner dem, för då får vi inte syre ... och då dör vi.

De fyra kategorierna som beskrivits ovan representerar fyra olika sätt på vilka barn tänker om, och ger uttryck för, sina idéer om natur när läraren frågar dem om detta. Kategorierna representerar både vad barn uppfattar som 'kunnande' och vad kunnande om natur kan vara från deras eget perspektiv. Den första kategorin representerar ett *benämmande*, den

andra är en *beskrivning* av något, den tredje representerar *begynnande förståelse för relationer* mellan människor och natur och den fjärde representerar *uttalade relationer* mellan människan och naturen. Trots att ett barn här talar om regnskogen som vi håller på att förstöra, så har hon förvisso inte samma förståelse som en forskare i ekologi har, men samtidigt är detta en idé som framträder i hennes medvetande som svar på lärarens fråga. Barns idéer används här som innehåll för att påverka deras medvetenhet om att det finns olika sätt att tänka om något och på så sätt uppmärksamma dem på hur man kan förstå naturen och deras eget lärande (Pramling, 1996; för den speciella ansatsen till lärande som kallas utvecklingspedagogik, se Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008). Variationen av sätt att förstå natur i exemplet implicerar också värdet av att utvärdera barnens förståelse i grupp, till exempel i en samling, snarare än enskilt, så att barnen kan lära sig av varandras förståelse. På detta sätt blir utvärderingen formativ och inte enbart summativ (Lindström, 2005).

### Diskussion

I denna artikel har vi i huvudsak lagt vikt vid hur man får tillgång till barns perspektiv för att lärare skall kunna använda dessa som hörnstenar i utvecklandet av barns förståelse för olika saker i omvärlden. I såväl Vygotskijs (1978) tradition som i utvecklingspedagogiken (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) ses utveckling som driven av pedagogiska handlingar. Istället för att se utveckling som en fråga om enkel mognad så framstår utveckling här som något som framträder i samspelet mellan barnen och läraren eller mellan barnen.

När vi lyssnar på barns röster eller hur de konstruerar förståelse i forskningssammanhang, blir

det tydligt att lärare måste göra på samma sätt i sin praktik som forskningen gör för att få fatt på barns perspektiv. Det blir också uppenbart att lärandeprocessen är samtidig med produkten av lärandet i den stund man samspekar med barnet, det vill säga vad läraren förstår av barns perspektiv som "nedslag i tiden". Detta betyder att relationen mellan barn och lärare hela tiden förändras. Tar man detta perspektiv kan man inte fokusera utveckling eller utvärdering av denna process som separata företeelser. Istället är de möjligheter som läraren tillhandhåller oupplösligt sammanlänkade med hans eller hennes ansvar och deltagande i utvärderingen av varje barns värderingar, färdigheter eller förmåga att skap mening. Man kan då inte säga vilken nivå något barn har uppnått inom olika innehållsområden. Istället är det möjligt att säga under vilka omständigheter, i vilken uppgift och i vilken relation till läraren som varje barn kommer fram till en specifik lösning av något problem. Vad som ses i en utvärdering är hur något framstår för barnet i en specifik situation vid en specifik tidpunkt, något som kan skifta om barnet får en ny uppgift, i samspelet med en annan lärare eller några dagar senare när barnet kanske urskiljt något nytt.

Barns perspektiv på olika fenomen belyser hur de urskiljer olika aspekter av dessa. Man kan säga att något kommer att utgöra figur och något bakgrund i barnens medvetande. På detta sätt blir lärande möjligheten att urskilja en allt finare uppsättning aspekter av något. Vad är det då som framstår för varje barn i olika situationer? Om vi återknyter till vårt exempel om musiklyssnande så är inte utveckling en fråga om att komma fram till ett "rätt svar". Snarare är utveckling i detta perspektiv en fråga om att lära sig urskilja en rik variation av aspekter från något specifikt tema, det vill säga att utveckla en alltmer nyanserad "bild" av något.

I det perspektiv vi här argumenterat för blir det inte längre meningsfullt att sätta upp en karta av färdigheter och kunskaper som barn skall ha erövat före skolstarten, utan fokus borde istället flyttas till att utvärdera den vuxnes kunskapsyn och för-givettagna utgångspunkter för utvärdering och utveckling. Här menar vi att just en strävan efter att försöka ta barns perspektiv är en viktig kompetens för den professionella läraren.

Ett viktigt instrument att använda för lärare, är att ställa frågor. Dessa ställs inte endast för att få veta hur barnet resonerar utan också för att stötta barnet i dess lärande, eller bidra till att nya insikter kan utvecklas. Detta är ett väldigt annorlunda sätt att tänka på frågor jämfört med traditionell skolpraktik, där läraren ofta ställer frågor för att se om barnen kan något (Cazden, 2001). Som Dahlberg och Lenz Taguchi (1996) har visat är detta lika vanligt i förskolans samlingar. Uttryckt på ett bildspråkligt sätt, sådana frågor är bakåtorienterade i sin kartläggning (utvärdering), för att ta reda på vad barn redan lärt sig (eller inte), medan våra frågor och förslag är framåtsyftande för att observera och bidra till att barnet tar små steg framåt mot något som vi ännu inte vet vad det blir.

Om vi vill utveckla barns förståelse samtidigt som vi utvärderar förmågor och kunnande som barn erövat, så måste vi odla ett kommunikativt kontrakt inom vilket barnen kan svara på ett kompetent sätt från deras eget perspektiv. Inte förrän vi – lärare såväl som forskare – gör detta kommer vi att kunna få tillgång till den process som vi kallar utveckling.

## 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.
- Bredenkamp, S. & Rosegrant, T. (Eds.). (1992). *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (Vol. 1). Washington, DC: NAYEC.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (1996). *Förskola och skola – om två skilda traditioner och en vision om en mötesplats*. Stockholm: HLS förlag.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer* (2a uppl.). Stockholm: Liber.
- Elbers, E. (2004). Conversational asymmetry and the child's perspective in development and educational research. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(2), 201–215.
- Farrell, A. (2005). *Ethical research with children*. Berkshire: Open University Press.
- Gibson, J. J. & Gibson, E. J. (1955). Perceptual learning: Differentiation or enrichment? *Psychological Review*, 62(1), 32–41.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling: Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. New York: Teachers College Press.
- Johansson, J.-E. (2007). Observationer i förskoleforskning. I N. Winger. (Red.), *Forskning i små barns vardagsliv i barnehagen*. HiO-rapport nr. 19 (s. 144–154). Oslo Høgskole.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

- Lindström, L. (2005). Pedagogisk bedömning. I L. Lindström & V. Lindberg (Red.), *Pedagogisk bedömning. Om att bedöma och utveckla kunskap* (s. 11–27). Stockholm: HLS förlag.
- Marton, F. & Tsui, A. B. M. (Eds.). (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mauritzson, U. & Säljö, R. (2001). Adult questions and children's responses: Coordination of perspectives in studies of children's theories of other minds. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 213–231.
- Morrison, G. (2008, May 24). *South China Morning Post*.
- Neuman, D. (1987). *The origin of arithmetic skills: A phenomenographic approach* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 62). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Neuman, D. (1998). Att lära sig räkna är inget trivialt problem. Dokumentation av den 10:e Matematikbiennalen, Sundsvall 21–23 januari / *Documentation of the 10th Mathematic Biennial*. I. Olsson, E. Proffe, L. Stener and C. Edholm. Sundsvall, Mitthögskolan: 71–76.
- Oberheumer, P. (2005). International perspectives on early childhood curricula. *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 27–37.
- Pramling, I. (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 94). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I. (1996). Understanding and empowering the child as a learner. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (565–592). Cambridge, MA: Blackwell.
- 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., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2008). *Konsten att lära barn estetik: En utvecklingspedagogisk studie av barns kunnande inom musik, poesi och dans*. Stockholm: Norstedts Akademiska.
- Pramling Samuelsson, I. & Pramling, N. (Red.). (2008). *Didaktiska studier från förskola och skola*. Malmö: Gleerups.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och praktik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), 70–84.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Barns lärande – fokus i kvalitetsarbetet*. Stockholm: Liber.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2009). *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie av 1–3 åringar i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Siraj-Blatchford, I. (2007). Creativity, communication and collaboration: The identification of pedagogic progression in sustained shared thinking. *Asia Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 1 (2), 3–23.
- Skolverket. (2006). *Läroplan för förskolan. Lpfö98*.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologiska fasetter [Childhood psychological facets]* (B. Nilsson, Trans.). Stockholm: Liber.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (i tryck). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. New York: Springer.
- Sylvä, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-

- Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Pre-School Education (EPPE) project: Final report*. Nottingham: DfES Publications.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2002). My brain's running slow today – The preference for "things ontologies" in research and everyday discourse on human thinking. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4–5), 389–405.
- UN. (1989). United Nations Convention on the Rights of the Child 1989.
- Valsiner, J. (2005). General introduction: Developmental science in the making: The role of Heinz Werner. In J. Valsiner (Ed.), *Heinz Werner and developmental science* (1–17). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Vygotskij, 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.
- Vygotskij, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published 1934).
- Werner, H. (1973). *Comparative psychology of mental development*. New York: International Universities Press.
- Wertheimer, M. (1959). *Productive thinking* (Enlarged ed.). Westport, CT: Greenwood Press. (Original work published 1945).
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (2006). The role of tutoring in problem solving. I *In search of pedagogy volume I: The selected works of Jerome S. Bruner* (198–208). London: Routledge. (Original work published 1976).