

Lena Aronsson

Bedömning i förskolan

Bedömning i förskolan – det är inte så länge sedan formuleringen hade varit helt omöjlig att ens tänka sig. Fortfarande är det nog en och annan som tycker att det låter som ”körkort för trehjuling” eller ”korv med vaniljsås”, dvs. något helt onödigt eller helt omöjligt.

Jag hör till dem som anser att vi måste börja tampas med företeelsen. Det handlar inte bara om att förskolans uppdrag, liksom pedagogrollen och utbildningen, har förändrats. Det är också en fråga om samhället, omvärlden, de liv vi lever och de idéer som präglar de offentliga diskussionerna. I allt fler sammanhang förväntas vi ta ställning och göra bedömningar och val; vi väljer inte bara politiker utan också skola, elleverantör, pensionssparande och mycket annat. Vi ”får” inte arbete, vi ”skaffar” – den moderna människan är (eller förväntas vara) aktiv och medveten, delaktig och självmedveten. Som samhällsidé är den passiva och omhändertagna medborgaren på väg att bli omodern, idag ska var och en kunna ta ställning, ha synpunkter, göra bedömningar och värdera kvalitet.

Jag kommer i denna artikel att resonera runt själva begreppet bedömning och varför jag tror att det är möjligt och nödvändigt för förskolan att ta in det i sin terminologi och i sin verksamhet. Jag ger också ett exempel på bedömning i förskolan som synliggör flera av de frågor jag tror att vi behöver ta itu med.

Pedagogisk dokumentation – en demokratisk bedömning?

Svensk förskolas rötter finns både i det pedagogiska fältet och i det omvårdnadsinriktade – *förskola* och *barnomsorg*. Över tid har tyngdpunkten varierat, periodvis har också parallella förståelser av verksamhetens uppdrag och utformning funnits. När läroplanen för förskolan, Lpfö 98, kom betonades samspelet mellan perspektiven, men det gjordes också markeringar av det pedagogiska perspektivet som inte bara stärkte (och förstärkte) den delen av uppdraget utan också gav det en delvis ny teoretisk position. Det starka utvecklingspsykologiska tänkandet fick ge plats för ett mer konstruktionistiskt synsätt.

Förskolans pedagoger har en lång tradition av och kompetens i att observera och dokumentera barns utveckling. Detsamma, tradition och

kompetens, gäller också för ett arbetssätt som bygger på planering → genomförande → efterarbete, där tydlig struktur, välkända rutiner och samverkan i arbetslaget varit ett signum. Vad läroplanen, och den perspektivförskjutning den var en del av, förde med sig var ett delvis annorlunda sätt att se på dessa företeelser (Skolverket 2004, Dahlberg et al. 2001).

När läroplanen för förskolan beskriver observation och dokumentation är det inte som verktyg för att se hur " normalt" eller typiskt något är, utan som bas i ett arbetssätt där det som sker dokumenteras för att utgöra utgångspunkt för reflektion i syfte att tolka och förstå något. I den processen blir de egna referensramarna lika synliga och lika intressanta som det man (tror sig) studera.

När det gäller dokumentationsarbetet handlade perspektivförskjutningen i stor utsträckning om att värdesätta och synliggöra det subjektiva perspektivet, i stället för att sträva mot det man tror är en objektiv blick. Förskjutningen har beskrivits som en postmodern ansats, inte minst eftersom den innebär en människosyn där man inte för alltid *är* någon utan mer kan sägas *bli* utifrån olika sammanhang och hur dessa sammanhang i sin tur betraktas och tolkas. I och med läroplanen för förskolan inte bara synliggjordes sambanden mellan dokumentation, reflektion och utvärdering, utan också att dessa processer inte är neutrala, statiska eller objektiva (Dahlberg et al. 2001).

Allt oftare kommer nu också yttre krav, från t.ex. myndigheter, politiker eller föräldrar, på att förskolan ska utvärdera och bedöma kvaliteten i verksamheten. Ledning och pedagoger står inför ett antal kvalificerade frågeställningar. Hur vet man när något är av bra kvalitet? Måste barnen lära sig något eller räcker det att förskolan är bra – och vad är i så fall "bra"? Kan man bedöma utan att döma? Kan man utvärdera utan att värdera?

Diskussioner inom det pedagogiska fältet som hittills löpt längs parallella spår har alltmer börjat korsas varandra. Det ena spåret är barns och elevers inflytande i sitt lärande (Krantz & Persson 2002, Nordin-Hultman 2004). Det innebär synen på det demokratiska uppdrag förskola och skola har i samhället och den roll det spelar för allt ifrån lärandets kvalitet till självbilden att barn och elever är delaktiga och involverade. Det andra spåret handlar om bedömning som en del i lärandeprocessen (Lindström & Lindberg 2005). Denna aspekt kallas ibland formativ bedömning, vilket kan beröra feedback, loggboksskrivande eller medvetenhet om sina egna lärandestrategier.

Subjektivitet och provisoriska förståelser

Först vill jag säga något om mig själv och vill då ta tillfället i akt att göra det på ett sätt som synliggör aspekter som är centrala för mig när det gäller pedagogik, förskola, skola och bedömning. Det handlar om objektivitet, normalitet, sanning, över tid och rum beständiga tolkningar – helt enkelt frågan om jag *är* någon eller om jag *blir* eller *kan vara* någon.

Jag heter Lena Aronsson. Men det är en provisorisk sanning; för tjugo år sedan hette jag Lena Lundqvist och namn kan förändras igen. Jag heter också Margaretha, att kalla mig det gör mig faktiskt till en något annorlunda person. Men just nu är det en objektiv och överenskommen sanning att säga att jag är Lena Aronsson. Sedan skulle jag, beroende på vem frågeställaren är och varför frågan ställs, kunna ge flera helt olika svar på frågan "Vem är Lena Aronsson?" – alla lika sanna, både "objektivt" och för mig själv.

Jag är en gift trebarnsmamma som bor i villa i södra Stockholm, har sommarstuga i Dalarna, gillar att renovera, måla och sy, läser mycket, tycker om att ha fest och älskar julen. Jag är i grunden förskollärare och har arbetat som det i tjugo år, tills projektledningsuppdrag tog över. Det jag brinner allra mest för är de yngsta i förskolan och innerst inne tror jag att jag kommer att återvända till småbarnsavdelningarna innan jag går i pension.

eller

Jag är utbildningsledare på Utbildningskontoret i Södertälje. På halva min tjänst ansvarar jag för språkutvecklingsfrågor, modersmål, och en del kompetensutveckling. På den andra halvan arbetar jag med kommunal skolinspektion, kvalitetsfrågor och styrdokument. I bagaget har jag, förutom förskolläraryt utbildning, magisternivå i pedagogik och akademiskt smått och gott från socialantropologi till svenska som andraspråk. De sista tio åren har jag arbetat med kompetensutveckling och fortbildning för lärare i olika skolformer, alltifrån pedagogisk handledning och nätverk till regelrätt utbildning.

eller

Jag är en person som ofta oroar mig för att inte räckta till, för att inte kunna och för att bli genomskådad. Jag är ganska mörkrädd, kan få hysteriska anfall av möss och har ett flertal fobier som jag absolut inte tänker redogöra för här. Jag är inte särskilt socialt smidig, säger alldeles för ofta sådant som man borde vara tyst om och har svårt att överse med fördomar, dumhet och navelskåderi. På jobbet kan

jag vara ungefär lika charmig som en stridsvagn om jag tycker att det händer för lite eller fel saker, jag ställer höga krav både på mig själv och andra. Hemma är det väl ungefär likadant...

Allt detta är sant, eller skulle åtminstone kunna vara sant. Men – vissa beskrivningar är mer sanna vissa dagar eller som svar på vissa frågor eller i vissa sammanhang. De beskrivningarna är giltiga just nu, men i vilken utsträckning de gällde förra året eller i framtiden vet vi inget om. De är *provisoriska utsagor* som belyser ett visst *perspektiv*.

Vad har då detta med bedömning att göra?

Ganska mycket, enligt min mening, för det jag har försökt visa är hur detta provisoriska och subjektiva sätt att förhålla sig till sanningar, tolkningar, observationer och utsagor gör oss medvetna om en central aspekt av bedömningen: det är alltid *någon* som bedömer och denna någon har ett perspektiv, en blick, en referensram (Aronsson 2005).

Det provisoriska och subjektiva – vi återkommer till det.

Bedömning

Begreppet bedömning är laddat i förskolan, både för pedagoger och för föräldrar. För föräldrarna tror jag att det ofta handlar om det vi skulle kunna kalla en feltolkning av själva tjänstens innehåll, dvs. man beställer "daghem" och får "förskola". För dessa föräldrar kan förskolan ibland kännas alltför ointresserad av barnens omsorg och trygghet, för att i stället lägga kraft på att synliggöra barnens lärande (Lenz Taguchi 2000). Det kan finnas en oro för att förskolan blir alltför lik skolan i den traditionella meningen, med undervisning, klassrum och prov. Samtidigt upplever inte föräldrar att det pedagogiska uppdraget för förskolan – barnens lärande – i tillräckligt hög grad värnar om en skyddad barndom.

Även för en del pedagoger kan det handla om en rädsla för att det hemlika, vardagsnära och omvårdnadsinriktade ska reduceras; ordet bedöma ger signaler om att något ska mätas och prickas av på en skala. För andra pedagoger kan det handla om att de inte ser skillnad på bedömningar som syftar till att mäta "normalitet" och bedömningar som syftar till att stödja utveckling.

Jag har förstått att många har lusläst sidan 4 i Lpfö 98:

I förskolan är det inte det enskilda barnets resultat som skall utvärderas. Betyg eller omdömen utfärdas inte.

(Lpfö 98, s. 4 i den ursprungliga versionen)

Jag har mött åtskilliga pedagoger som med detta citat i ryggen förtrytsamt har sagt att "vi bedömer inte enskilda barn". I den nytryckta version som kommit av läroplanen, där förordningsförändringar förts in, är förordet inte längre med. I och med att förordet är en text som beskriver hur läroplanen ska användas utgår jag från att den inte är borttagen för att den inte längre gäller utan för att man räknar med att en sådan introduktion bara ska behöva göras en gång. Motsvarande text finns inte heller i grund- och gymnasieskolans läroplaner.

Pedagogerna har läst detta citat på sidan 4, men däremot verkar de inte lika energiskt ha läst längre ner på samma sida, där det först sägs att:

Förskolan skall vara trygg, utvecklande och lärorik för alla barn som deltar utifrån vars och ens förutsättningar.

och sedan:

Förskolans verksamhet skall planeras, genomföras, utvärderas och utvecklas i förhållande till de uppställda målen i läroplanen.

(Lpfö 98, s. 4 i den ursprungliga versionen)

Därefter beskriver texten i läroplanen pedagogisk dokumentation som viktigt för kvalitet och utveckling.

Läser man hela sidan 4 (och gärna resten också) ser man att tanken är att det ska finnas ett flöde: från mål i läroplanen till planering, vidare till genomförande, utvärdering och utveckling. Man ser också att detta ska utgå från *alla barn som deltar utifrån vars och ens förutsättningar*. Då blir det ett glapp om man först utgår från barnen, sedan ser till att verksamheten planeras utifrån det och därefter utvärderar och bedömer kvaliteten utan att titta på verksamhetens utfall. Det kan handla om att fråga barnen "Var det här roligt?". Det är ju absolut ett sätt att ta reda på verksamhetens utfall, även om informationsvärdet i den frågan är rätt tunt.

Men hur kan vi då generellt värdera kvaliteter i verksamheten? Hur kan vi ta ställning till *verksamhetens utfall på barnen*?

Vi måste kanske observera, dokumentera och bedöma *vad barnen lärde sig, vad de kan och vet, hur de lärde sig* och annat, för att kunna veta om man gjorde rätt saker, på rätt sätt och framför allt vad som ska göras framöver. Är då inte det att bedöma enskilda barn – just det som pedagogerna tyckte sig hitta förbud mot på sidan 4 i läroplanens förord? Jo, det är att bedöma enskilda barn, men inte för att utfärda betyg eller omdömen. Det är för att ge ett rikare underlag för den fortsatta planeringen och det kan också vara ett sätt att öka barnens inflytande i planering, genomförande och utvärdering.

För att möjliggöra detta behöver barnens görande iakttas, synliggöras, tolkas – men inte användas för enskild värdering utan för att se verksamheten och sitt eget arbete. Detta är ett ansvar man inte får smita från, inte minst utifrån en rättssäkerhetsaspekt för barnen. I annat fall blir det fullt möjligt för pedagoger och ledning i förskolan att beskriva sin verksamhet som lyckad och av god kvalitet utan att stödja sig på annat än egna uppfattningar.

I kvalitetsarbetet, och som underlag för kvalitetsredovisningar, används en mängd olika utvärderingsmaterial, föräldraenkäter och andra mallar och metoder som ska motverka alltför begränsade slutsatser. Samtidigt kan tolkningen av utvärderingar och enkäter göras utifrån snäva och för givet tagna föreställningar – det finns en acceptans för underförstådda överenskommelser om att t.ex. små barngrupper är ”bra”, utbildad personal är ”dåligt” och att det är viktigare att det är tryggt än att det är spännande. Dessa resonemang understöds också av politiker och allmänhet som i okunskap om sin egen okunskap tror att kvalitet kan uppnås och garanteras genom gränser, regler och krav.

Det är mer professionellt att kunna beskriva *varför* något kan anses vara lyckat och av god kvalitet. Det skulle också underlätta om dessa beskrivningar och bedömningar av kvalitet överläts åt de professionella att göra, men då krävs att pedagoger, lärare och ledning i förskolan är beredda att göra det. Att man helt enkelt har läst hela sidan 4, inte bara början av sidan.

När substantivet blir ett verb

Vi återvänder till den illustration jag gjorde av hur den objektiva sanningen inte är så självklar, eller kanske bara finns i plural. När jag beskrev mig själv på tre olika sätt med tre olika blickar, från tre olika perspektiv, tillät jag mig samtidigt att prioritera bort bredden. Jag hade ingen ambition att vara heltäckande, utan förlitade mig i stället på att det som blir meningsfullt och intressant hellre får vara smalt och sakna vissa delar. I varje beskrivning valde jag bort saker jag också kunde ha lyft in. Detta innebär ett förhållningssätt till objektivitet och sanning där jag utgår från att subjektiva perspektiv har samma värde som heltäckande objektivitet (och dessutom kanske är troligare och mer användbara) och att den sanning som eventuellt skulle kunna finnas är en temporär konstruktion som förändras och omtolkas. Som förhållningssätt har detta många beröringspunkter med pedagogisk dokumentation.

Enligt Lenz Taguchi (1997, 2000) blir dokumentationen en pedagogisk dokumentation när den används för reflektion över och synliggörande av den pedagogiska praktiken. Detta komplexa fenomen förefaller vara både

process och produkt, både verb och substantiv (Aronsson 2005). Lenz Taguchi lyfter fram den subjektiva och solidariska hållningen och frånvaron av referens till normaliteter. I min tolkning betyder det att pedagogisk dokumentation kan vara ett specifikt sätt att arbeta i förskolan, men att det också är ett förhållningssätt till omvärlden och till andra människor som kan få betydelse för oss, även utanför förskolesammanhangen. Denna subjektiva och solidariska hållning tolkar jag som att det vi observerar har rätt till sin egen logik. Att inte observera utifrån något påstått "normalt" blir en konsekvens av detta. I stället måste vi vinnlägga oss om att konstruera och dekonstruera vår förståelse.

I en bok om Jan Stenbeck (Andersson 2000) hittar jag några citat som belyser samma sätt att förhålla sig till ett intensivt engagemang i provisorier. Stenbeck beskriver vägvalet mellan byråkrati och flexibilitet:

Det finns två sätt att bemöta det okända. Det ena är att analysera, förbereda sig, agera sent. Det andra är att gå in tidigt, så du har tid att ändra dig och sen vara kolossalt flexibel.

(...) på mitt sätt gör man ju alltid misstag. Och de är synliga. I byråkratens sätt lägger du all tid på att undvika misstag. Det kostar honom enorma möjligheter. Men möjligheterna syns ju aldrig, för det är saker som aldrig händer.

(Andersson 2000, s. 340)

När jag läser detta tänker jag på den pedagog som beskrev hur pedagogisk dokumentation inte alls innebar att man kunde kliva tillbaka och bara följa barnens initiativ. Tvärtom, när man börjar ta pedagogisk dokumentation på allvar och verkligen ser det som ett arbetssätt som är genomgripande, "då måste man vara extremt förberedd, ha bakfickorna fulla och ha beredskap för alla möjliga vägar som projektet kan ta – bara för att i det ögonblick man möter barnen och deras tankar vara beredd att släppa allt".

Stenbeck beskriver nog samma idé om arbetssättet, även om han beskriver förberedandet på ett annat sätt. Det som förenar dem är viljan att lyssna, tolka, förstå och tänka nytt.

(...) vår idé är att gå först, ta våra smällar och hela tiden justera mot verkligheten. Vi tror inte att någon vet vad som kommer att ske.

(Andersson 2000, s. 331)

Samma förhållningssätt till *sanning* och *subjektivitet*, till *bortval* och *fördjupning* och till *provisorium* och *förändring* har de förskolepedagoger som på allvar börjat ge sig i kast med pedagogisk dokumentation.

Små barns strävanden

Bedömning i förskolan handlar om verksamhetens kvalitet, men för att kunna uttala oss om denna krävs att vi iakttar och bedömer verksamhetens utfall. Egentligen är det samma sak i skolan, men skolans styrdokument gör det lättare att mer direkt bedöma elevers kunskap. Förskolans och skolans styrdokument har båda strävansmål, vilket anger kvalitetens och utvecklingens inriktning och gör det möjligt att formulera mål. Skolans styrdokument har också uppnåendemål, som ett sätt att beskriva det uppdrag skolan har gentemot eleverna. Minst dit ska man kunna nå och om det finns intresse, förutsättningar och vilja ska eleven också ges möjligheter att nå längre.

Förskolan har inga uppnåendemål, av flera skäl. Det första, och kanske största, är att förskola inte omfattas av skolplikt. Alla barn går inte i förskola och de barn som gör det börjar vid olika tidpunkter under förskoleåldern och deltar i olika omfattning. Ett annat och kanske mer outtalat skäl är att utbildningssystemet för barn i Sverige bygger på ett synsätt där man föreställer sig en trattliknande variation i lärandet. Ju tidigare i livet, desto mer varierar tidpunkter, sätt och ordning i hur man lär sig saker. Först i skolår 5 i grundskolan anger styrdokumentet en kunskapsnivå där alla landets femteklassare lägst bör befinna sig. Eller, rättare sagt, den nivå dit landets alla skolor bör ha sett till att femteklassarna haft möjlighet att nå.

I den skolpolitiska diskussion som framför allt förts från de partier som nu är i regeringsställning har man engagerat och ibland ganska affekterat ropat på att kunskap måste mätas tidigare och oftare än idag. Det kan antas att förändringar i den riktningen kommer att bli verklighet. Själv noterar jag likheten mellan ett citat från Ingrid Carlgren (2006), rektor för Lärarhögskolan i Stockholm: "Grisen blir inte fetare för att man mäter den", och det jag hört från 12–13-åringar i min närhet: "Man lär sig inte mer för att någon säger vad man inte kan". Om fler och tidigare bedömningar leder till mer och högre pedagogisk kvalitet så är jag den sista att invända mot att de görs, men jag tror att diskussionen har kommit att föras helt baklänges. Den pedagogiska verksamheten kan gärna mätas, bedömas, diagnostiseras mer och tidigare än idag och i den processen kan vi behöva titta på vad den verksamhet som produceras ger för utfall. Men – om vi inte går ett steg till och relaterar utfallet (kunskaperna) till verksamheten (erbjudandet, möjligheterna, förutsättningarna), kommer elever aldrig att kunna lära sig *mer*. För att fortsätta Ingrid Carlgrens metafor – det krävs att vi ser grisens behov av näringsrik föda.

Att utvärdera i förskolan

I grundskolans läroplan och kursplaner finns uppnåendemål formulerade. Dessa kan ses som utvärderingsbara avstämningspunkter för att se att man åstadkommer det som rimligtvis bör åstadkommas för att strävansmålen ska vara i sikte. Idealt sker denna avstämning vid tidpunkter som gör det möjligt för den som lär att relatera sin kunskap till något slags sammanhang eller ett vidare kunskapsfält. Det kan t.ex. handla om att ”jag kan plus och minus, men det finns fler sätt att räkna och det ska jag lära mig sen”.

För mig innebär det att förskolans uppdrag är mer komplicerat än skolans. Man har de bilder av mål som strävansmålen ger, men utan stöd av konkretiseringar och hållpunkter som uppnåendemål kan ge. Av förskolans pedagoger krävs en hel del och läroplanen ger egentligen bara en enda anvisning:

Genom pedagogisk dokumentation kan verksamheten i förskolan synliggöras och bli ett viktigt underlag i diskussionen kring och bedömningen av verksamhetens kvalitet och utvecklingsbehov.

(Lpfö 98, s. 4 i den ursprungliga versionen)

Jag tror att många bild av pedagogisk dokumentation är att det handlar om just bild och text. Bilder av vad barnen gör, bilder av aktiviteter snarare än porträtt, texter där barnen beskriver vad de tänker och funderar över, deras frågor och hypoteser, barnens egna texter, bilder och andra alster samt pedagogernas reflektioner över dokumentationen. Med otaliga variationer, naturligtvis, men ofta i närheten av den här beskrivningen. Samtidigt talar man ofta om det som ett *förhållningssätt*, vilket borde kunna medföra att dokumentationens form är av underordnad betydelse.

För mig har pedagogisk dokumentation inget utseende, ingen typisk eller särskild form. En kollega definierade dokumentation som ”sparade bitar av det skedda” och utifrån det blir det ointressant med synpunkter på form eller utseende. All dokumentation kan alltså bli pedagogisk, om den bara används i ett kollektivt reflektionsarbete. Den dokumentation jag kommer att använda i mitt exempel här skulle, att döma av hur den ser ut, kunna användas på samma sätt som de observationsprotokoll vi använt tidigare i förskolan och som bedömde avvikelser från normal utveckling. Det är inte syftet och det är heller inte så materialet används, men genom att ta det som exempel kan jag kanske vidga synen på vad som kan vara pedagogisk dokumentation. Men det blir i så fall en extra vinst, en bonus. Mitt egentliga syfte är att visa hur bedömning av verksamhetens utfall blir en temperaturtagning på verksamhetens kvalitet och samtidigt en individuell och kollektiv dokumentation som kan göras pedagogisk. Men det förutsätter att man törs bedöma barn...

Språkjournalen

I mitten av 90-talet började pedagoger och skolledare i Södertälje utforma ett dokumentationsmaterial för elevers språkutveckling, från år 1 till 9 i grundskolan. Orsakerna till utvecklingsarbetet var flera: Man behövde underlag i utvecklingssamtalen med föräldrar som tydliggjorde kursplanemålen och man ville få en röd tråd som underlättade övergångar mellan olika "stadier". Man behövde också få något som gjorde bedömning och betygsättning mer likvärdigt mellan olika skolor. Det sistnämnda var framför allt knutet till de skolor där en stor andel av eleverna var flerspråkiga och där lärare ibland kände oro för att referensramarna i bedömningen påverkats så att man omedvetet sänkte kraven. Av den anledningen behövde dokumentationsmaterialet förhålla sig till ämnena svenska och svenska som andraspråk samtidigt och även tydliggöra vilka skillnader som finns och att dessa är kvalitativa snarare än en fråga om olika nivåer.

Dokumentationsmaterialet kom att kallas *Språkjournalen* och är utformat med Skolverkets tidigare diagnosmaterial i svenska som förebild. Kursplanemålen är nedbrutna i sina beståndsdelar och de olika språkliga kompetenserna följs över tid, med årliga noteringar. Nedan ett exempel från dokumentationsdelen för år 4–6, avsnittet *Läsförståelse*.

Dokumentation år 4–6

Läsförståelse	år 4	år 5	år 6
1. Utnyttjar förförståelse vid läsning			
2. Tar hjälp av textens sammanhang vid läsning och rättar sig själv			
3. Kan med egna ord återge innehållet a) i en uppläst berättelse b) efter egen läsning			
4. Tar hjälp av textens sammanhang vid läsning			

(Södertälje kommun 2002)

Att Språkjournalen också ska användas för planering och utvärdering av undervisningen förefaller närmast självklart, men sker oftare retoriskt än i vardaglig praktik. Varje elev ska ha en egen språkjournal och det betyder att läraren behöver kunna förhålla sig till individuella och kollektiva perspektiv samtidigt, vilket i sin tur kräver nya dokumentationsrutiner och förhållningssätt. Idag, när individuella utvecklingsplaner finns som ett parallellt spår till det kollektiva kvalitetsarbetet på skolorna, är det just dessa rutiner och förhållningssätt som står i fokus.

Språkjournalen började användas 1996 och redan i den första versionen fanns också ett dokumentationsavsnitt för förskolan. Detta hade utformats utifrån vad som i facklitteratur ofta beskrevs som "språkutveckling i förskoleåldern" och hade därför fått indelningar i 1–2-årsåldern, 3–4-årsåldern och 5–6-årsåldern. Under respektive rubrik fanns sedan ett antal kännetecken för "typiska", eller "normala", språkliga utvecklingssprång i just den åldern.

Förskoledelen fungerade naturligtvis inte alls. Ytterst sällan gör barn något som är typiskt eller normalt när man försöker ålderskategorisera på det viset. Däremot kan det ju visa sig genomsnittligt mest vanligt i en större population. Särskilt tydligt blev detta för de pedagoger som hade barn med annat modersmål än svenska i grupperna. En flerspråkig femårings svenska språkanvändning kunde inte återfinnas under rätt rubrik, samtidigt som pedagogerna kunde se att barnets kommunikativa ambitioner var höga, att språkutveckling pågick och ofta också att språket som redskap för lärande var påtagligt. Fast inte alltid just det svenska språket och inte alltid på ett sätt som gick att härleda till de kännetecken som beskrivs i materialet.

Med utgångspunkt i hur skolans delar i Språkjournalen var utformade och med kunskap om andraspråkutveckling samt med större hänsyn tagen till språkets komplexitet arbetades förskoledelen om. Den version som finns i materialet nu har använts sedan 2002.

Språkjournalen är alltså läroplansnära i sin kunskapssyn – en språklig kompetens kan inte uppnås en gång för alla utan behöver följas över tid och bedömas i relation till nya sammanhang och mer komplex interaktion. Hur en treåring "reflekterar kring en berättelse och anknyter till egna erfarenheter" skiljer sig från hur en elev i skolår 2 eller 8 gör det. Situationer, personer, miljöer, sammanhang och stoff – med tiden ökar komplexitet, nivå och abstraktionsgrad. En bedömning av barns och elevers kunskap och kompetens blir därför lika mycket en bedömning av det sammanhang där kunskapen erövrats och används.

Den dokumentation som görs i Språkjournalen måste föregås av något. Det innebär att detta är pedagogisk dokumentation i flera steg. Först dokumenteras och används händelser, situationer och aktiviteter i pedagogiskt syfte. Detta utgör sedan underlag för Språkjournalen vilken i sin tur görs till pedagogisk dokumentation genom att dokumentationsbladet tolkas och analyseras.

Att dokumentera hela gruppen samtidigt – nya mönster framträder

Språkjournalen är intressant rent generellt, som ett exempel på hur progression i språkutvecklingen kan dokumenteras, bedömas och användas för att synliggöra utvecklingsområden. Men det som kvalificerar Språkjournalen för att på allvar diskuteras som exempel på pedagogisk dokumentation är inte den dokumentation som görs på individnivå utan de möjligheter som visar sig när materialet används på gruppnivå.

Som arbetsmaterial, att använda för upprepade noteringar, gjorde några av pedagogerna en blankett där det var möjligt att få med hela barngruppen samtidigt. En sådan blankett ger en nulägesbild av språkutvecklingen i barngruppen och pedagogerna får möjlighet att se var styrkor finns och var det pedagogiska krutet behöver läggas.

Dokumentation förskola

Barn: 1 2 3 4 osv.

Barnet förmedlar mening och budskap begripligt för andra																								
Barnet berättar spontant i grupp																								
Barnet kan återberätta																								
Barnet kan reflektera kring en berättelse och anknyta till egna erfarenheter i ord eller handling																								
Barnet förstår specifika begrepp, t.ex. byxa och jacka i stället för kläder																								
Barnet använder specifika begrepp, t.ex. byxa och jacka i stället för kläder																								
Barnet använder adjektiv																								

(Konstruerat exempel utifrån Södertälje kommun 2002)

De färgadefälten anger språkliga områden som behöver ges utrymme och kraft.

Man kan också utvärdera ur ett annat perspektiv och göra markering-

arna på andra ledden, vilket visar vilka barn som bör stå i språkligt fokus i den fortsatta planeringen.

Dokumentation förskola

Barn: 1 2 3 4 osv.

Barnet förmedlar mening och budskap begripligt för andra																								
Barnet berättar spontant i grupp																								
Barnet kan återberätta																								
Barnet kan reflektera kring en berättelse och anknyta till egna erfarenheter i ord eller handling																								
Barnet förstår specifika begrepp, t.ex. byxa och jacka i stället för kläder																								
Barnet använder specifika begrepp, t.ex. byxa och jacka i stället för kläder																								
Barnet använder adjektiv																								

(Konstruerat exempel utifrån Södertälje kommun 2002)

Genom att kombinera utvärderingar som dessa får man möjlighet att dra slutsatser både om *vad* och *vilka* som ska uppmärksammas särskilt framöver. Frågor att ställa sig inför detta material är t.ex. vad vi har gett möjlighet till, vad vi har gjort, vad vi ska göra härnäst, vilka av barnen i gruppen som särskilt ska uppmärksammas språkligt och vad som ska uppmärksammas. Vi kan också ställa oss frågor om hur vi ska organisera aktiviteter, gruppstorlek, fördelning av pedagoger samt vilket material och vilken pedagogisk miljö vi ska erbjuda. Dessutom kan dokumentationen väcka frågor om vad som ska dokumenteras i fortsättningen, dvs. vilket fokus vi ska ha i den dagliga dokumentationen i bild, ljud och text av barnens projektarbeten och övrig verksamhet i förskolan. Ska vi särskilt fånga upp situationer där barnen beskriver för varandra, berättar för någon som inte var med eller förklarar hur något ska göras? Eller ska vi fokusera på samarbete, kamratskap och genusperspektiv? Hur ser vi de språkliga aspekterna när vi reflekterar över dokumentationen?

På det sättet bildar den pedagogiska dokumentationen och gruppdokumentationen i Språkjournalen en cirkel, där det ena ger underlag för det andra. Att använda Språkjournalen för att utvärdera språkutvecklingsarbetet, vilket är vad detta i grunden handlar om, innebär att *verksamhetens erbjudande* och *verksamhetens utfall* är de poler mellan vilka kvalitetsarbetet rör sig och bedömning blir en del av den kontinuerliga utvärderingen.

Att bedöma utan att döma, att utvärdera utan att värdera – kan vi, ska vi, vill vi det?

Ja, vi kan och ska bedöma utan att döma. Det handlar om att beskriva vilka kvaliteter något har och vad vi relaterar till när vi säger det. Däremot finns ingen anledning att lägga moraliska aspekter på bedömningen. Att tro att förskolan kan ha en verksamhet som är helt befriad från bedömning av enskilda barn och deras prestationer handlar, som jag ser det, om att man sammanblandat *bedöma* med *döma* eller *fördöma*. Möjligen har man också sett *bedöma* som synonymt med *betygsätta*.

Att utvärdera utan att värdera är inte lika solklart. Att utvärdera är att säga hur långt på väg mot målet man är, att värdera är att säga hur bra något är. Utvärderingar ska vi göra, det är nödvändigt för att målstyrningen ska fungera; det är som att ta ut en kompasskurs. Värdera och bedöma kanske är samma sak och i så fall kan vi inte utesluta *värdera* lika lätt som vi kunde med *döma*. Fortfarande måste vi dock vara vaksamma på vad vi värderar i relation till.

Att *värdera* hur bra verksamheten är handlar om att göra en bedömning utifrån vad vi, medvetet eller omedvetet, anser känneteckna en bra förskola. Ofta kan ett gungfly finnas i detta, där "alla vet" hur "det som är bra" ser ut och det kan räcka med några följdfrågor för att få syn på det oreflekterade. Bra för vem – för barnen som grupp, för enskilda barn, för föräldrar, som arbetsplats för pedagoger eller som förberedelse för skolan?

Att i stället *utvärdera* verksamheten innebär ett annat perspektiv. Hur långt på väg mot målen befinner sig verksamheten? Även om läroplanen bara anger strävansmål är det inget som hindrar oss från att själva formulera mål för vad verksamheten eller pedagogerna ska uppnå och kännetecknen som visar när vi nått dit. Det är i det sammanhanget frågan "Tyckte barnen att det var roligt?" kan vara till hjälp, förutsatt att den har relevans för målet.

För att kunna utvärdera krävs att det finns mål, men också att vi förmår göra skillnad på pedagogisk praktik och pedagogisk retorik. Man är inte framme vid målet bara för att man säger att man är där. Kvaliteten i utvärdering av pedagogisk verksamhet ökar om man kan väva in någon

form av kollegial eller extern observation, frågor till barn och pedagoger och reflekterande samtal med de berörda. Dessa processer, där utvärdering ges en kvalitativ prägel, behöver knytas samman med värdering och bedömning.

Utvärderingar och värderingar, bedömningar, kan och ska göras, men vi måste veta när vi gör vad. Och om vi bedömer tillsammans, måste vi veta om vi har samma utgångspunkt och frågeställning. Däremot krävs inte att vi har samma blick – här är tvärtom olikheterna själva förutsättningen för att det kollektiva ska tillföra mer och annat än det enskilda.

För mig har vissa perspektiv och frågor visat sig särskilt användbara i bedömningssammanhang. Det är frågor som inte självklart leder till svar, utan oftare till nya frågor.

I stället för att fråga hur bra något är vill jag hellre veta: Hur meningsfullt är det och för vem eller vilka är det meningsfullt? Är det vi gör motiverat och i så fall hur? Är det motiverande? Hur kommuniceras kvalitet och hur sker förbättringar? I stället för att fråga mig vilken kunskap som saknas vill jag hellre veta vilken kunskap som finns och vad som behövs.

Vill vi? var den sista delen i den fråga rubriken ställde. Den är i högsta grad retorisk, eller åtminstone ställd bara för att få sätta ljuset på ett fenomen bland pedagoger och lärare som jag tycker är intressant, obegripligt och ibland lite skrämmande. Jag talar om den rätt man anser sig ha att *tycka* i sammanhang där andra yrkesgrupper nog skulle förlita sig på sakkunskap, det givna uppdraget eller forskningsresultat. Men pedagoger och lärare i förskola och skola kan, enligt min erfarenhet, ge personliga preferenser, åsikter, uppfattningar och befästa traditioner samma status som läroplansuppdrag eller vetenskapliga rön. Handlar det helt enkelt om att barndom och skola är något vi alla har erfarenhet av och därför tycker oss kunna?

Det demokratiska...

Jag inledde med att fråga mig om pedagogisk dokumentation skulle kunna förstås som en demokratisk bedömning. Frågan fick ligga kvar i luften, nästan okommenterad, för att kanske mala i bakhuvudet på den som läser. Nu kan det vara dags att ta fram den igen och fundera över vad det eventuellt demokratiska kan stå för.

Den vanligaste tolkningen av begreppet demokrati är att det betyder 'folkstyre'. I en generös betydelse skulle det kunna stå för 'allas delaktighet' eller på något sätt beskriva ett förhållningssätt där ingen blir överkörd och allas viljor, behov och önsknningar kan få påverka det som sker. Jag har inga invändningar mot den tolkningen, varken den kortfattade varianten eller de mer beskrivande, men hur kan det ses som en aspekt på bedöm-

ning? Är det ens möjligt att tänka sig att man bedömer, värderar, kvaliteter på sätt som utgår från "allas delaktighet"? Och "alla" – innefattar det också den eller dem som på något sätt är föremål för bedömningen?

Den sista frågan är inte så svår att besvara jakande. I aktuell pedagogisk debatt lyfts formativ bedömning fram, i kontrast till den summativa bedömning som man gör efter avslutat lärande för att bedöma resultatet. Som nämnts tidigare kännetecknas formativ bedömning av att vara en del i lärandet, ett synliggörande av lärandeprocessen som också påverkar undervisningen och stärker medvetenheten om de egna strategierna för lärande. Loggböcker, återkoppling och processkrivning är exempel på detta.

De två första frågorna är inte lika enkla att svara direkt på. Där skulle jag i stället vilja pröva att göra en liten förskjutning i förståelsen av det demokratiska. Eller kanske en fördjupning. För mig är inte det eventuellt demokratiska i pedagogisk dokumentation främst kopplat till själva dokumentationen eller till bedömningen. Det handlar i stället om kännetecknen på den process som reflektionen innebär, dvs. när "substantivet görs till ett verb". När dokumentationen som produkt underordnas själva "görandet" (att dokumentera, att reflektera, att tolka) och konsekvenserna av det (ständig förändring, tillblivelse, dekonstruktion och omkonstruktion) så betyder det att flera sanningar, svar och perspektiv kommer att gälla. Det är på samma sätt som att ett rum kan se olika ut beroende på från vilket hörn vi betraktar det och inget perspektiv är mer rätt än det andra. Däremot kommer mångfalden att berika den totala bilden. (Det handlar också om det förhållningssätt jag ville ge exempel på med beskrivningarna av mig själv.)

När substantivet blir ett verb – när dokumentation tas i bruk, används och görs pedagogisk, då öppnar den för delaktighet.

...har fyra kännetecken...

Det första kännetecknet i arbetet med pedagogisk dokumentation är en kvalitet som både forskare och pedagoger lyfter fram som central: att det är *en kollektiv reflektionsprocess*. Barn, pedagoger, föräldrar och andra, i olika konstellationer, tolkar, förstår och reflekterar över dokumentationen. Det innebär flera perspektiv, flera blickar, och själva mångfalden är ett värde och en tillgång. "Hur *olika* kan vi tänka om detta" kan hållningen sammanfattas, och det blir ointressant att sträva mot konsensus eller kompromiss i tolkningen. Själva kommunikationen är motorn i processen, vilket betyder att vi både involverar och involveras.

Nästa kännetecken på pedagogisk dokumentation kan ses som en fortsättning på det kollektiva och faktiskt anknyter det också till frågeställ-

ningen i början om delaktighet från "de bedömda". Det handlar om det självklara i att *pedagogisk dokumentation som arbetsätt involverar barnen*. Naturligtvis finns pedagogernas reflektion sinsemellan, eller med föräldrar, men som varp i väven ligger barnens deltagande. Utan den skulle de vuxna bara ägna sig åt tolkning av sina föreställningar om barnen och inte de barn som faktiskt finns i dokumentationen. Inte så att barnen skulle ha monopol på någon slags sanning (som kanske inte ens finns – eller bara i plural!) utan det handlar mer om att barnen inte är sina egna referenser. Med barnen delaktiga i reflektionsprocessen blir det inte meningsfullt att fundera över hur pass "normalt", eller "typiskt treårsaktigt", något är. Mer mening finns i att fråga: "Hur gjorde du när du lärde dig att hoppa så där?"

Ett tredje kännetecken, och nu rör vi oss ännu mer från den process där substantivet görs till ett verb över till ett förhållningssätt, är *subjektiviteten*. Ett enkelt sätt att beskriva innebörden i att pedagogisk dokumentation kännetecknas av ett subjektivt förhållningssätt är just den frånvaro av referenser som nämns ovan. Lenz Taguchi (1997) använder uttrycket "mjuka ögon" för att beskriva den solidariska hållning vi antar i observation, dokumentation och reflektion. Vi ser barn relaterade till sina aktiviteter, miljöer, intressen, vad de säger och gör – helt enkelt relaterade till dem själva. Inte i relation till ett genomsnittsbarn, beskrivet i termer av avvikelser från det förväntade.

Detta kräver ställningstaganden av oss, vilket också är en aspekt av det demokratiska. I en demokrati kräver inflytande ett motsvarande mått av ansvar och därmed etik. Det kanske inte handlar om att ta ställning i betydelsen ha en åsikt, utan mer om att bli synlig. I den kollektiva reflektionsprocessen, det subjektiva förhållningssättet, kan jag inte vara en neutral observatör utan blir ett subjekt med känslor, tankar och erfarenheter. Vi betraktar oss själva, och varandra, med samma solidaritet som vi ser på barnen och dokumentationen.

Mitt fjärde och (just nu) sista kännetecken på förhållningssättet i pedagogisk dokumentation är den tydliga *positioneringen i nuet och i förändringen*. Allt kan påverkas, inget är för sent eller förgäves, inget är för evigt. Möjligen är det en postmodern ton i detta, men framför allt en hoppfull och tillåtande. Men precis som inflytandet behöver balanseras med ansvar så behöver det föränderliga och tillåtande också ha etiska aspekter. Ur sparade bitar av det skedda väljer vi ut, tolkar och reflekterar tillsammans, ger betydelser, gör bedömningar, prövar och omprövar och konstruerar kunskap och förståelse. I varje liten del av processen finns barnen och vi som deltagare och delägare och vi blir del i varandras erfarenheter (Lindgren & Sparrman 2002).

...än så länge...

Pedagogisk dokumentation – en demokratisk bedömning? Ja, möjligen. I det förhållningssätt och den reflektionsprocess som pedagogisk dokumentation är finns onekligen demokratiska kännetecken. Kan vi sedan lasta av bedömningsbegreppet en del av alla associationer det bär på så kan nog pedagogisk dokumentation vara ett av de klokare sätten att förhålla sig i bedömning. Men inte som en ömsesidigt uteslutande definition – det finns mer i begreppet pedagogisk dokumentation, precis som det finns mer både i demokrati och i bedömning.

Så tänker jag just nu. Så fort någon har läst detta och delar sina reflektioner med mig kommer jag säkert att lägga till och ta bort bitar, bygga vidare på mitt svar på frågan: *Hur ser du på bedömning...?*

Referenser

- Andersson, P. (2000). *Stenbeck – ett reportage om det virtuella bruket*. Stockholm: Norstedts Förlag.
- Aronsson, L. (2005). *Forum för lärande möten – ett försök att förstå pedagogisk dokumentation i förskolan som en mötesplats för inflytande och erkännande*. Uppsats 61–80 poäng. Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Carlgren, I. (2006). *Från Skolchefsmöte 2006: Fem forskare om vad vi vet*. (Elektronisk) Skolporten Forskning. Tillgänglig: <fou.skolporten.com/artikel.aspx?typ=art&id=a0A2000000De5r> (2006-12-01).
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2001). *Från kvalitet till meningsskapande. Post-moderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Krantz, J. & Persson, P. (2002) *Sex, godis och mobiltelefoner*. Lund: Moped Förlag.
- Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2000) *Emancipation och motstånd. Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindgren, A-L. & Sparrman, A. (2003) Om att bli dokumenterad. Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk forskning i Sverige* 2003 årg. 8 nr. 1–2.
- Lindström, L. & Lindberg, V. (red.) (2005) *Pedagogisk bedömning – om att dokumentera, utveckla och bedöma kunskap*. Stockholm: HLS Förlag.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Södertälje kommun (2002). *Språkjournalen. Dokumentation av språkutveckling i svenska för barn i förskola och grundskola*. (Elektronisk) Södertälje kommun. Tillgänglig: <www.sodertalje.se/templates/Page.aspx?id=1790> (2006-12-01).