



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”How they learn is more important than what they learn”
En litteraturstudie om portfolio som arbetsätt

Kim Sölsnaes och Åsa Mogren

Inriktning/specialisering/LAU370

Handledare: Birgitta Kullberg

Examinator: Lars-Erik Olsson

Rapportnummer: HT09-2611-003



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: "How they learn is more important than what they learn". En litteraturstudie om portfolio som arbetsätt

Författare: Kim Sölsnaes & Åsa Mogren

Termin och år: Ht 2009

Kursansvarig institution: För LAU370: Sociologiska institutionen

Handledare: Birgitta Kullberg

Examinator: Lars-Erik Olsson

Rapportnummer: HT09-2611-003

Nyckelord: Portfolio, pedagogisk dokumentation, delaktighet, reflektion, lärandeprocess, utveckling, arbetsmetod, konkretisering

Syfte

Syftet med rapporterad undersökning har varit att i litteratur ta reda på, hur det är tänkt att man som pedagog kan och ska arbeta med portfolio i förskolan. Undersökningsfrågor har varit: Vad är en portfolio? Kan man, och i så fall hur, arbeta med portfolio för att tydliggöra barnens lärandeprocesser och hjälpa dem bli delaktiga i sin egen utveckling? Hur kan man arbeta med portfolio som arbetsätt i det dagliga arbetet med barn i förskolan? Kan man använda dokumentationen som underlag för reflektion för att utvärdera verksamheten? Är portfoliomethodiken ett sätt att variera verksamheten och låta barnen uppleva sin lärandesituation ur olika perspektiv? Kan barnen genom portfolion lära i samspel med andra, såsom det sociokulturella perspektivet förespråkar?

Metod

Vi har valt att i detta arbete använda oss av så kallad kvalitativ textanalys. Den kvalitativa metoden går ut på att försöka förstå och analysera helheter för att få en djupare kunskap än den som fås med den kvantitativa undersökningsmetoden. Vi har i undersökningen sökt argument som har relevans för vårt arbete. Att vi valt just denna metod beror på att vi som Stukát (2005) skriver, önskar "belysa ett känt område ur ett nytt perspektiv" (s 34).

Resultat

Genom undersökningen har vi funnit en viss tvetydighet angående dokumentationen inom verksamheten. Man pratar om kollektiv och individuell dokumentation som två åtskilda. Pedagogisk dokumentation anges vara det kollektiva arbetsverktyget som skiljer sig från andra typer av dokumentation som rör den enskilda individen. Här av kommer vårt behov av att särskilja portfolio och pedagogisk dokumentation som olika arbetsmetoder.

Vi har funnit att de båda dokumentationsformerna är arbetsätt för att dokumentera med syfte att synliggöra. De båda dokumentationsmetoderna ger möjligheten att minnas och blicka tillbaka, för att kunna utgöra underlag för reflektion. Den pedagogiska dokumentationen synliggör verksamheten. För den enskilde pedagogen såväl som för hela arbetslaget hjälper denna dokumentation att få syn på hur man arbetar och om man lyckas nå de mål man har. Det är just detta som är den stora styrkan och möjligheten med pedagogisk dokumentation. Portfoliomethodiken innefattar de delar som man som pedagog behöver för att tydliggöra barnens lärandeprocess. Det är ett arbetsätt för att uppnå delaktighet för barnen. De blir medvetna om sin egen lärandeprocess, genom att de får lära sig reflektera över vad och hur de gör och agerar. Detta leder till att barnen får ett bra självförtroende och fortsatt lust och motivation att lära mer. Eller som Lenz Taguchi (1997) skriver att portfolion "ger barnen möjlighet att ta makten över sitt eget lärande" (s 32).

Förord

Den utsaga vi har som rubrik på vårt arbete, är uttalad av rektor Spencer Baty (Internet 2009-12-03). Vi valde att använda den för att den säger just det som vi med detta arbete vill poängtera, nämligen att processen är viktigare än produkten.

Med detta examensarbete, avslutar vi en tre och ett halvt år lång universitetsutbildning till lärare för de yngre åldrarna. Vi ska båda arbeta som förskollärare och kommer därmed att arbeta i en verksamhet där vi har möjlighet att bidra till kommande generationers utveckling och lärande. Den undersökning vi beskriver i denna rapport, har fördjupat våra kunskaper kring portfolioarbetssättet. Vi har erhållit ytterligare ett redskap att använda i vår pedagogiska verksamhet, och vi menar då portfolions främsta redskap, dokumentation och reflektion.

För allt stöd och support hemifrån, vill vi tacka Johan, som ställt upp med att maila över vad vi inte fått med oss och hämtat böcker, som vi reserverat på biblioteket.

Tack till Christian för teknisk support, när dator och skrivare ställt till det för oss och för att ha tagit sig tid att korrekturläsa vårt arbete. Även tack till Sara för läsning och givande diskussioner kring arbetets innehåll.

Vi vill också tacka vår handledare Birgitta Kullberg, för att hon stöttat och inspirerat oss. Genom hennes vägledning och positiva ord har vi fått den motivation och glädje över arbetet vi behövt för att gå vidare och kunna färdigställa arbetet.

Göteborg 2010-01-04

Kim Sölsnaes & Åsa Mogren

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Syfte och frågeställningar	1
1.3 Centrala begrepp.....	2
1.3.1 Begreppsdefinition	2
2 Teorianknytning	3
2.1 Teoretiska utgångspunkter.....	3
2.1.1 Det Sociokulturella perspektivet	3
2.1.2 Variationsteorin	4
2.1.3 Konstruktivismen.....	4
2.2 Styrdokument.....	5
2.2.1 Lpfö 98	5
2.2.2 Allmänna råd för förskolan.....	5
2.2.3 Förtydliganden i läroplanen för förskolan	7
3 Litteraturgenomgång om portfolio, dokumentation och förskola	9
3.1 Förskolans historia.....	9
3.2 Historik om portfolio	10
3.3 Portfolio	10
3.4 Pedagogisk dokumentation.....	11
3.5 Hur man kan dokumentera	12
3.6 Vad skall dokumenteras?.....	14
3.7 Etik vid dokumentation i förskolan	15
3.8 Utmaningar i rollen som pedagog	17
3.9 Miljöns roll	18
4 Metod	20
4.1 Metodval.....	20
4.2 Urval	20
4.3 Genomförande av att ställa frågor till en text	21
4.4 Tillförlitlighet	21
4.5 Etik.....	22
4.6 Metodkritik	22
4.7 Målgrupp	23
4.8 Metodiska begränsningar.....	23
5 Resultat.....	24
5.1 Syfte och frågeställningar	24
5.2 Portfolio och pedagogisk dokumentation	24
5.2.1 Likheter mellan dokumentationsformerna	24
5.2.2 Pedagogisk dokumentation - det som särskiljer denna från portfolio.....	25
5.2.3 Portfolio - det som är typiskt och utmärkande för just portfolio	25
5.3 Portfolio som arbetssätt	27
5.4 Slutsats.....	28
5.5 Diskussion	29
5.6 Pedagogiska implikationer	31
5.7 Fortsatt forskning.....	33
6 Litteratur.....	34

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Under hela vår utbildning har vi lärt oss att lärarrollen har förändrats. Från att ha varit en ledare, som bestämde vad som skulle läras in, har pedagogrollen ändrats till att vara någon som uppmuntrar, stödjer och hjälper barnen att förstå sitt eget lärande. Vi skall utgå ifrån de kunskaper barnen redan har och därifrån bygga vidare och hjälpa dem att skapa ny kunskap genom utmaning och vägledning. Det handlar nu mer om att *hjälpa barnen lära sig lära*. Förskolan är början på barnens livslånga lärande och här ligger alltså ett stort ansvar hos pedagogen att stärka barnens självförtroende och framför allt synen på *sig själv* som lärande individer. Barnen skall vara delaktiga i sin egen läroprocess och behöver veta och förstå vad de redan kan och vad de behöver arbeta med för att utveckla sina kunskaper.

Enligt vår uppfattning är reflektion både enskilt och i samspel med andra barn eller pedagog ett bra sätt att hjälpa barnen att stanna upp och få fundera över just vad de kan, vad de vill lära och hur detta kan gå till. Vi har funnit att portfolioarbetsättet kan vara bra i arbetet med att hjälpa barnen i denna reflektion. Vi har under vår utbildning funnit att man arbetar så olika med portfolio i pedagogiska verksamheter, och vi känner att vi inte fått tillräckligt med oss om dokumentation genom utbildningen. Därför blev det angeläget för oss att lära oss mer och att utvärdera/undersöka portfolion som arbetsätt. ”Det är viktigt att dokumentations- och reflektionsarbetet ses som en del i det dagliga arbetet tillsammans med barnen och inte något som ligger vid sidan av” (Skolverket, 2005, s 25).

Vi har med detta arbete funnit klarhet i hur man ska arbeta med dokumentation och reflektion i portfolioform, och vill med detta bidra till en ökad förståelse för begreppet. Vi vill också bidra till utvecklingen av lärarrollen genom att hitta ett arbetsätt där vi kan vidareutvecklas till de lyssnande och handledande pedagoger vi skall vara.

Vid detta fördjupningsarbetets start, läste vi båda litteratur, som behandlade portfolio och dokumentation. Därefter delades arbetet upp så att vi la extra fokus på olika delar. När arbetet sedan tog form, växlade vi och läste varandras delar för att vi båda skulle få helheten och ha med oss hela arbetet inför resultat och diskussion. Ansvar för hela arbetet tar vi båda och var och en av oss kan enskilt stå för innehållet och också enskilt beskriva detta för andra.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med vår undersökning har varit att i litteratur ta reda på, hur det är tänkt att man som pedagog kan och ska arbeta med portfolio i förskolan. Vi har under vår utbildning sett en variation i portfolioanvändandet i förskolor. Vi har också uppfattat att barnen genom portfolions dokumentation får syn på vad de kan, sitt lärande, sina framsteg, de ser skillnader och får hjälp att minnas. Vi tar genom vår undersökning reda på hur man som pedagog kan arbeta med portfolio i förskolan. Vi funderar över om man kan använda dokumentation som ett verktyg för att kunna utvärdera och utveckla verksamheten, men vill även finna de eventuella hinder och nackdelar som finns i ett arbetsätt med portfolio. Vi uppfattar att dokumentationen i portfolio skapar synlighet och struktur.

Våra undersökningsfrågor är följande:

- Vad är en portfolio?
- Kan man, och i så fall hur, arbeta med portfolio för att tydliggöra barnens lärandeprocesser och hjälpa dem bli delaktiga i sin egen utveckling?
- Hur kan man arbeta med portfolio som arbetssätt i det dagliga arbetet med barnen?
- Kan barnen genom portfolion lära i samspel med andra, såsom det sociokulturella perspektivet förespråkar?

1.3 Centrala begrepp

Portfolio, pedagogisk dokumentation, delaktighet, reflektion, lärandeprocess, utveckling, arbetsmetod, konkretisering.

1.3.1 Begreppsdefinition

I detta avsnitt förklarar vi vad vi i detta arbete menar med följande begrepp för att det ska bli så tydligt som möjligt för läsaren.

Pedagogisk dokumentation: det kollektiva arbetsverktyget av dokumentation. Bygger på reflektion, både enskild men än viktigare tillsammans i arbetslaget, för att kunna utvärdera och vidareutveckla verksamheten och pedagogers arbetsmetoder. Ett sätt att bli medveten om hur verksamheten ser ut och fungerar, och om man uppfyller de mål man satt upp.

Delaktighet: att barnen är involverade i arbetet med portfolio och därigenom också i sin läroprocess, genom att deras röster blir hörda och deras åsikter får mening.

Reflektion: att man tänker, funderar och ifrågasätter ett problem eller en situation. Att reflektera för oss är att gå ur en situation eller minnas tillbaka, ställa sig vid sidan av, och tänka på vad, hur och varför man gjort något och vad man lärt sig av det man gjort. Det är ett sätt att se samband och att öka sin egen förståelse för sin omvärld och att lära sig att lära och vidareutveckla sina tankar och se ur andra perspektiv. Pramling Samuelsson, professor i pedagogik och Mårdsjö Olsson, lektor i pedagogik (2007) skriver om att det är när man ”behöver förstå och hantera ett problem eller situation som en reflektionsprocess startar”, och att reflektionen i och med detta blir ett verktyg i lärandeprocessen (s 35).

Lärandeprocess: barnets väg till nya insikter och ny kunskap. Processen innefattar barnets förmåga att ta till sig kunskap, men även förståelsen för att man är en lärande person.

Utveckling: den förändring och de framsteg som sker inom olika områden hos barnet.

Arbetsmetod: hur man arbetar utifrån vad man planerat att ha för pedagogisk verksamhet. Präglas av vilken barnsyn man har, och vilket förhållningssätt man har till barns lärande.

Konkretisering: att göra något synligt och därmed mer förståeligt.

2 Teorianknytning

I detta kapitel redovisar vi för de teoretiska perspektiv som ligger till grund för hur portfolion uppkommit och hur man arbetar med portfolio i verksamheten. Vi tar upp tre olika teorier; den sociokulturella för hur barnen lär, variationsteorin för att visa hur man som pedagog bör arbeta för att synliggöra olika sätt att lära och på så sätt tydliggöra för barnen hur de själva tänker och lär, och slutligen konstruktivismen som portfoliomethodiken har sina tankar ifrån. Teorierna ger oss en bakgrund och större förståelse för tankarna bakom hur man kan och ska arbeta med portfolio och även var tankarna kommer ifrån.

2.1 Teoretiska utgångspunkter

Genom att vi har haft det sociokulturella perspektivet och Martons variationsteori att utgå ifrån, har vi också tolkat texterna utifrån dessa. På så sätt har vi hittat argument för samlärande och för att barn lättare lär om de får uppleva ett fenomen på olika sätt. Om vi hade haft andra teorier att utgå ifrån, hade detta arbete kanske sett annorlunda ut och vi hade kommit fram till andra slutsatser och resultat.

2.1.1 Det Sociokulturella perspektivet

I beskrivningen av det sociokulturella perspektivet utgår vi ifrån den ryske pedagogen och psykologen Lev Vygotskijs (1896-1934) teorier. Vi tänker oss att arbetet med portfolio är ett sätt att lära sig i samspel med både andra barn och vuxna. Genom diskussion utifrån portfolion och delaktighet i att skapa den och i att påverka verksamheten på förskolan, kan man hjälpa barnen vidare i sin utveckling. Roger Ellmin (2003), Fil. dr i psykologi och forskare kring skolmiljö och lärande och Birgitta Ellmin (2003), socionom och familjeterapeut, skriver om Vygotskijs teori, att den lärande människan har en högre utvecklingsnivå (även kallad den närmaste eller möjliga utvecklingszonen). Denna nivå kan endast nås med hjälp av andra och är väsentlig i arbetet med portfolio, då portfolion kan fungera som ett hjälpmedel för att via diskussion för den lärande, nå den närmaste utvecklingszonen och lära mer i samspel med andra. Vygotskijs teorier är på flera sätt centrala som utgångspunkter i hur arbetet med portfolio går till. Han betonar, enligt Ellmin och Ellmin (2003), vikten av sammanhanget (kontexten) och samspelet med andra individer, och sambandet mellan språk och tänkande.

Carlgren (1999), professor i pedagogik, belyser lärande utifrån det sociokulturella perspektivet. Carlgren skriver att man inom det sociokulturella ser kunskap som något som sker mellan människor och i relation till en social praktik. Kunskapen utvecklas genom samspel mellan människor och påverkas av omgivningen och de krav som ställs och hur man hanterar detta. På så vis blir själva situationen en del av lärandet, och Carlgren menar att verksamheterna därmed också blir en del. Därför krävs det av dessa att det möjliggörs olika slags lärande, och att man kan utveckla kollektiva lärandesituationer där alla bidrar till varandras förståelse. Vad man lär sig beror på sammanhanget. Att det man upplever och uppfattar påverkar vad man lär sig, att sammanhanget ger kunskapen mening.

Lenz Taguchi (1997), docent och lektor i pedagogik, framhåller dessutom att individens lärande är unikt. ”Barnet skapar själv sin kunskap utifrån sina egna erfarenheter. Varje barns väg till kunskap är unik, precis som barnet är unikt. Således ses även kunskapen i varje barn

som unik” (s 33). Lärandet är alltså unikt och baserat på varje persons egna förförståelse och tidigare erfarenheter, men samtidigt beroende av sammanhanget och samspelet mellan olika människor.

2.1.2 Variationsteorin

Enligt vår förståelse av professor Ference Martons variationsteori inom det fenomenografiska forskningsfältet, ger denna möjlighet att uppleva ett fenomen, eller en lärandesituation, och belysa den på ett annat sätt än vid det tillfälle man upplever den genom diskussion och reflektion. Marton menar att vi lär oss när vi upplever ett fenomen på ett nytt sätt. Att återuppleva en lärandesituation som är dokumenterad, bidrar till att se den på ett nytt sätt och leder därmed till nya tankar och insikter om den. Marton menar att man för att förstå ett fenomen bör sätta det i relation till något annat t.ex. genom att jämföra eller hitta likheter och skillnader. Hans teori säger också att lärandet sker enklare om fenomenet ses i ljuset av en variation.

2.1.3 Konstruktivismen

Den teori som ligger till grund för just portfoliomethodiken är konstruktivismen. Konstruktivismen bygger på teorier av bl.a. Piaget, Bruner, Vygotskij, Dewey och Kelly. Detta perspektiv betonar att lärandet är en aktiv process. Dessa tankar är mycket gamla och man kan spåra dessa teorier redan hos Sokrates, Platon och Aristoteles (i Ellmin & Ellmin, 2003). Enligt konstruktivismen lär vi oss när vi reflekterar kring det vi upplever, och genom denna reflektion konstrueras förståelse för den värld vi lever i. Förståelse är när man kan använda sina kunskaper i nya situationer. Då har man förstått vad man har lärt sig.

Piaget menar att vi genom reflektion konstruerar förståelse för omvärlden. Både helheten och delarna är viktiga såväl som sammanhanget, delarna måste förstås i ett sammanhang för att bilda en helhet. Portfolion visar för barnet små situationer och lärprocesser men ger även en överblick av lärandet under en längre tid. Lärandet är en aktiv pågående process och den bygger just på delaktighet eftersom barnen själv både skapar sin kunskap och sin portfolio.

Social konstruktivismen betonar vikten av samspel och *dialog* för lärande. Vygotskij (i Ellmin & Ellmin, 2003) betonar vikten av språk och samspel för lärandet. Språket och orden genererar nya betydelser för tanken och vi använder språket för att nå varandra, förstå omvärlden och vår omgivning. För portfoliomethodiken är dessa viktiga utgångspunkter. John Deweys tankar om ”learning by doing” har också påverkat portfoliomethodiken, på så sätt att när man arbetar med portfolio är det barnet självt som gör och därigenom lär.

Barnen bör vara involverade i processen från planering till utvärdering. Processen är vad som står i fokus, men även produkten är viktig eftersom den är beviset på att en lärprocess förekommit och stärker självkänslan hos barnet. Just detta är också kärnan i portfoliomethodiken språket, processen, överblick och resultatet/produkten portfolio.

2.2 Styrdokument

I detta avsnitt redovisar vi vad vi hittat i de olika styrdokument som finns för förskolan, dels vad det står att barnen skall lära sig och vad man som pedagog skall dokumentera. Men även hur man skall arbeta för att hjälpa barnen i processen att bli aktiva och delaktiga i sin egen lärandeprocess.

2.2.1 Lpfö 98

I läroplanen för förskolan – Lpfö98 (Utbildningsdepartementet, 2006) kan man läsa att ”barnen skall få stimulans och vägledning av vuxna för att genom egen aktivitet öka sin kompetens och utveckla nya kunskaper och insikter” (s 6). Detta skall pedagoger förverkliga genom att ha en miljö som stimulerar och utmanar och på så sätt främjar leken, kreativiteten och lockar fram det lustfyllda lärandet. Man skall utgå ifrån barnens egna erfarenheter och intressen och stärka deras lust att lära och erövra nya kunskaper och färdigheter. Genom att arbeta på detta sätt skall vi hjälpa barnen att utveckla en förståelse för sig själva och för omvärlden. Man skall låta deras nyfikenhet, utforskande och lust att lära ”utgöra grunden för verksamheten” och bygga vidare på deras tankar och idéer (s 8).

I målen som förskolan har att sträva mot, står det att man skall arbeta så att barnen ”utvecklar sin identitet och känner trygghet i den, utvecklar självständighet och tillit till sin egen förmåga, utvecklar sin nyfikenhet och sin lust samt förmåga att leka och lära, utvecklar sin förmåga att lyssna, berätta, reflektera och ge uttryck för sina uppfattningar” (s 9). För att nå dessa mål skall man i verksamheten se till att barnen utvecklas utifrån sina egna förutsättningar och förmågor. De ska få uppleva lärandet och upptäckandet som roligt och meningsfullt och att lusten att lära stimuleras av utmaningar. ”De behov och intressen som barnen själva på olika sätt ger uttryck för bör ligga till grund för utformningen av miljön och planeringen av den pedagogiska verksamheten” (s 10).

I Lpfö98 (Utbildningsdepartementet, 2006) finns inga direktiv eller riktlinjer för hur man skall arbeta utan fokus ligger på att barnen skall lära och att de skall utveckla för kunskaper. Man pratar också om att pedagogerna skall arbeta ”i riktning mot” och ”för att kunna främja”, men inget om hur detta skall gå till.

2.2.2 Allmänna råd för förskolan

Som komplement till läroplanen finns ”Allmänna råd och kommentarer - Kvalitet i förskolan” (Skolverket, 2005) där man går in på arbetssätt och arbetsmetoder i verksamheten. Man beskriver i texten att det är viktigt ”att personalen diskuterar hur barns utveckling och lärande kan följas och synliggöras för både barn och personal som stöd för att vidareutveckla det pedagogiska arbetet” (s 24). Att grunden för barnens utveckling och lärande bygger på att barnen känner sig delaktiga och tycker att verksamheten känns meningsfull. Vad barn lär, och när de gör det, är något som man som pedagog behöver vara medveten om, och ”ett sätt att öka medvetenheten om det egna arbetet är att i olika former dokumentera, synliggöra och reflektera över förskolans processer och på så sätt fånga i vilka situationer barn lär, utvecklas och mår bra” (s 25). Detta är något som skall ske kontinuerligt tillsammans med barnen i det dagliga arbetet.

Det står även skrivet att pedagogerna behöver reflektera över vilken barnsyn de har och hur detta kommer till uttryck i det dagliga arbetet med barnen, att de behöver utveckla ett medvetet förhållningssätt. Detta förhållningssätt gäller hur man är mot varandra likväl som gentemot barnen, och hur man bemöter föräldrar och andra som kommer i kontakt med verksamheten. Man behöver reflektera för att förstå hur detta på olika sätt kan påverka barnen. Pedagogerna behöver ompröva och förändra verksamhetens innehåll och arbetssätt så att den är anpassad till barngruppen. Planering och gemensam reflektion anses som väsentligt för att detta arbete skall kunna ske.

I Allmänna råd tar man sedan upp de olika delarna som genomsyrar verksamheten. Vad barn lär och skall lära sig inom dessa, men också hur man kan arbeta för att nå dit. Man tar upp leken som grundläggande för barnens utveckling och lärande. Att det är när barnen leker som de utforskar och försöker förstå sig själva, och att det är här som deras förmågor och kreativitet stärks. Här tar man upp dokumentation som ett hjälpmedel, då man genom att följa barns lek kan "få värdefull kunskap om både det enskilda barnets utveckling och lärande och om processerna i barngruppen" (Skolverket, 2005, s 28).

I och med arbetet med värdegrunden skall man skapa ett öppet klimat i barngruppen där man ser det unika hos varje barn som något positivt. Man skall arbeta med olikheterna så att barnen "får uppleva sitt eget och andras värde samt får sina behov och intressen respekterade och tillgodosedda" (s 28). I detta arbete får barnen förståelse för begreppet demokrati och vad det innebär för dem, genom att de får utveckla förmågan att ta ansvar och ha inflytande och på så sätt utveckla sin självständighet och förmåga till empati.

Att få vara unik innefattar även arbetet med genus, och att som pedagog vara medveten om vilka föreställningar man har om kvinnligt och manligt respektive vad det menas med att vara flicka eller pojke. Hur dessa könsmonster tar sig uttryck i verksamheten kan man upptäcka genom att analysera olika typer av dokumentation såsom videoinspelningar och observationer.

Genom olika dokumentationsformer kan pedagogerna få reda på vilka intressen, behov och intentioner barnen på olika sätt ger uttryck för, vilket ligger till grund för utformningen och planeringen av den pedagogiska miljön och verksamheten. Om barn skall ha en möjlighet att få föra egen talan och kunna påverka skeenden i förskolan, måste de få vara delaktiga. Man betonar vikten av att lyssna på barnen och att man som vuxen tar barnens perspektiv. För de yngsta barnen i förskolan handlar det om ett samspel med de vuxna som "tolkar deras agerande och kroppsliga uttryck" (Skolverket, 2005, s 32). För att barn skall kunna ha inflytande och vara delaktiga krävs det att pedagogerna vet hur barnen kan involveras. Att man är lyhörd och har respekt för barnen och deras uttryck och viljor. Arbetar man aktivt med detta och ger barnen förtroende, "lär de sig att ta ansvar för sina val och ta konsekvenserna av sitt handlande" (s 32). Man skriver också i de Allmänna råden (Skolverket, 2005) att barnens inflytande behöver synliggöras så att barnen själva förstår att deras åsikter har betydelse.

Dokumentation kan enligt Skolverket (2005) användas som underlag för utvecklingssamtal för att visa hur "förskolan har bidragit till barnets trivsel, utveckling och lärande" (s 38). Detta utvecklingssamtal skall ge "en nyanserad och rik bild av barnets utveckling och lärande där barnet inte jämförs med någon annan än sig själv" (s 37). Det framgår att personalen har ansvar för att både föräldrar och barn involveras i utvärdering av verksamheten. Detta är inte

bara en viktig demokratifråga utan även väsentligt för att utvärderingen skall bli så nyanserad som möjligt och kunna bidra till en utveckling av verksamheten.

För att nå målen i läroplanen, anger man i Allmänna råd (Skolverket, 2005), att olika verktyg och metoder för dokumentation och utvärdering är viktiga för att kunna se huruvida förskolan ”skapar förutsättningar för alla barns utveckling och lärande”, men att dessa metoder även ibland behöver utvecklas för att kunna fånga upp ”verksamhetens komplexitet och pedagogiska processer” (s 40). Man talar om pedagogisk dokumentation som ett kollektivt arbetsverktyg, vilket bygger på ett gemensamt reflektionsarbete där man kan synliggöra verksamheten. Sedan tar man upp att man kan samla viktiga alster eller ”annan dokumentation som synliggör barns utvecklings- och lärprocesser” (s 41).

2.2.3 Förtydliganden i läroplanen för förskolan

I ”Förslag till förtydliganden i läroplanen för förskolan” (Skolverket, 2008), har man tydligare tagit in riktlinjer för hur man skall arbeta med barns utveckling och lärande. Man har lyft fram och betonat olika ämnen inom förskolan, och skrivit in leken som mål. Det visar på att det inom förskolan är lika viktigt med kunskapsutveckling som personlighetsutveckling.

Så som i Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006), poängterar man att ”för att barnen skall kunna ta till sig nya erfarenheter och utveckla nya kunskaper måste de vuxna knyta an till barnens teorier och hypoteser och till deras förutsättningar, tidigare erfarenheter och intresse” (s 10). Pedagogerna måste därför skaffa sig kunskap om ”varje barn och dess utveckling, lärande, förutsättningar och behov” (s 10). Men man tar också upp variation som viktig för lärandet. Barnen skall få ”möjlighet att möta samma begrepp i olika sammanhang och få det belyst från flera olika håll”, då detta skapar förutsättningar för en djupare förståelse (s 16). Genom att barnen får ”uttrycka sin egen förståelse och möta andras, utmanas barnens föreställningar och leder vidare till nya frågor och utforskningar” (s 18).

Man tar vidare upp, att när barnen involveras i verksamheten genom att få berätta om händelser och genom att få frågor, så utmanas deras språkutveckling. Barnen får en aktiv roll och man påvisar hur kommunikationen har betydelse även för identitetsutvecklingen. Att berätta och argumentera är också en del av processen i att lära sig läsa och skriva, såväl som att få dramatisera, rita, måla och sjunga. Barnen skall ges möjlighet att själva få upptäcka de kommunikativa medel som finns, och hur de kan och vill använda dem.

När barn lärt sig eller upplevt något nytt, bearbetas detta ofta genom leken. På så sätt har leken och lärandet ett nära samband. Leken gör att barnet kan göra den nya kunskapen begriplig, genom att de prövar och testar för att ge kunskapen innehåll och mening, men kan också göra att de blir medvetna om att de behöver lära sig mer för att fullt ut förstå. Leken bidrar då till nyfikenhet och ökad kunskap.

Som utgångspunkt för att lärande skall ske poängteras det att det skall vara meningsfullt, roligt och spännande för barnen. Man skriver också att barnen skall få ”möjlighet att bearbeta och formulera sina intryck, teorier och föreställningar i olika estetiska uttrycksformer” (Skolverket, 2008, s 18). Som pedagog skall man ”bidra till att barnen får en positiv bild av sig själva som lärande och skapande individer” (s 21), för att främja nyfikenhet och kreativitet.

För att få reda på om man ger barnen positivt gensvar, behöver verksamheten utvärderas. Man skall här finna i vilken mån man utgår i barnens intressen och erfarenheter, och i ”vilka situationer och sammanhang som barnet visar gensvar, engagemang och motivation” (s 36). Man behöver utvärdera både arbetssätt och arbetsmetoder för att kunna förändra sitt sätt att arbeta för att kunna möta barnen och deras sätt att tänka och förstå.

Barnen skall involveras i dessa utvärderingar, då de genom samtal kan ge sin uppfattning om verksamheten. Men man skall också dokumentera på olika sätt för att ”få syn på i vilka sammanhang som barn visar glädje, intresse, engagemang och motivation”, en dokumentation som är ”ett mer indirekt sätt att involvera barnen” (s 37).

Man tar upp pedagogisk dokumentation som ett sätt att synliggöra verksamheten och som skall utgöra ”underlag vid bedömning av verksamheten” (s 38). Den pedagogiska dokumentationen skall dokumentera olika händelser och lärprocesser som sedan skall användas som ”utgångspunkt för samtal i personalgruppen om den pedagogiska verksamheten”. Man skriver att ”metoden kan ses som ett kollektivt utvärderingsinstrument och skiljer sig därmed från individuella utvecklingsplaner och andra typer av dokumentation som rör enskilda individer” (s 38).

3 Litteraturgenomgång om portfolio, dokumentation och förskola

Här redovisar för det som vi funnit i litteraturen angående dokumentation och portfolio. Som inledning börjar vi med historia för såväl förskola som portfolio för att få med bakgrunden till dessa.

3.1 Förskolans historia

För att få en förståelse för hur barnsynen idag ser ut och varför och hur rollen som pedagog har förändrats i och med förskolans utveckling och förändring över tid, gör vi här en historisk beskrivning av förskolan. Vi anser att den barnsyn som präglar pedagogernas arbete har betydelse för portfolioarbetet och av den anledningen vill vi ta upp detta.

Vallberg Roth (2002), Fil. dr i pedagogik, skriver om hur barnsynen har ändrats genom tiderna. På 1800-talet såg man på barn som i grunden syndiga och passiva individer som skulle lära genom utantilldrilling, inte genom självständig tankekraft utan endast genom minnesträning. Det handlade om att lära barnen disciplin och att fostra dem till gudfruktiga människor. Marsch och bibliska berättelser var dagliga inslag. Detta tonades dock ner i och med Fröbel och hans pedagogik som lade vikten på det sociala.

Vid mitten på 1800-talet började kyrkans auktoritet att ifrågasättas och man övergick till en mer borgerlig tradition med hemmet som centrum. ”Det goda hemmets och hembygdens läroplan” handlade mer om att leda barnen i deras utveckling (s 63). Ledarinnan skulle vara som en god mor och vårda barnen, och vara en rådgivare för modern. Man ansåg nu också att barnen behövde vistas i en pedagogisk miljö för att främja barnets utveckling. Barnens egna idéer och aktiviteter fick företräde. Man började med rytmik och småbarnsslöjd, och sagans och sånglekens betydelse betonades.

På 1900-talet började psykologer att ge råd och anvisningar. Verksamheten i förskolorna skulle anpassas till individens utvecklingsgång som ansågs vara lika för alla. Ett s.k. likhetsbarn togs fram och man trodde att genom vetenskap, som byggde på individens behov, skulle man kunna skapa en verksamhet som behandlade alla medborgare objektivt och rättvist. Verksamheten fick nya nyckelord som jaguppfattning, kommunikation och begreppsutveckling, och dess främsta uppgift var att i samarbete med hemmen uppfostra barnen till goda samhällsmedborgare. Man tog fram aktivitetsområden och självständighetsfostran och vardagsrutiner fick en central plats. Sagorna övergick i informativa och realistiska faktaböcker. Man betonade dialogen mellan barnen och de vuxna. Den skulle vara antiauktoritär och ömsesidig, och de vuxna skulle ”avhjälpa barnen dess brister och behov” (Vallberg Roth, 2002, s 105). Till grund för dialogen skulle personalen utgå ifrån observationer av barnens utveckling.

Under början av 1980-talet övergick det individriktade psykologiska synsättet till ett mer kulturellt och grupporienterat synsätt. ”Det situerade världsbarnets läroplan” kom där barnets eget perspektiv efterfrågades (s 123). Fokus ligger på vad barn lär i olika situationer, att man är beroende av sin omgivning i vad man lär och varför. Man anser att det inte finns någon ände i människans utveckling. Barnet ses som en kompetent medaktör med egna rättigheter. Sång, musik och rytmik är viktiga inslag, för att främja barnens språkutveckling. Likaså sagan

och litteraturen för att barnen också skall få en omvärldsförståelse och bli kulturkompetenta. Det skall ges rika möjligheter att fantisera, kreativt lösa problem och lära sig att berätta, framföra och kommunicera. Det betonas att barnen skall ha rätt till inflytande, och att de i samspel med sin omgivning skall utveckla sin kunskap och ta ansvar för sitt livslånga lärande. Denna tid är en tid då barnen skall lära sig att vara både individuella och ha social kompetens.

Vallberg Roth (2002) skriver om ett nytt arbetssätt där pedagogen nu betonas i en roll som handledare, både för lärandet, men även som ”en länk mellan barnets nuvarande och framtida kompetens” (s 124). Genom att vara en reflekterande praktiker skall didaktiska frågor utvärderas och verksamheten skall anpassas efter barnens behov. Variation, mångfald och individualitet skall genomsyra verksamheten för att kunna ligga till grund för det livslånga lärandet.

3.2 Historik om portfolio

Varifrån portfolion kommer och hur länge man har arbetat med denna i Sverige redovisar vi i följande text.

Taube (1997), professor i pedagogik, förklarar ordet portfolio som består av två delar port av *porter* som betyder bära och *folio* som betyder blad eller papper. På svenska är det korrekta ordet portfölj men de flesta kallar det ändå portfolio i vardagligt tal. Det var på 1990-talet som begreppet *portfolio* och *portfoliomethodik* kom till Sverige. Det gavs föreläsningar och kurser om portfolio, och många förskolor och skolor påbörjade ett arbete med portfolio i någon form.

Portfolioarbeten och begreppet portfolio har, enligt Ellmin och Ellmin (2003), länge funnits inom hantverkstraditionen och har där fungerat som ett överskådligt sätt att visa sina arbeten och sin utveckling. Arbetssättet med portfolio i skolan har sitt ursprung bl.a. i ett amerikanskt forskningsprojekt kallat Arts Propel där varje barn samlade sina arbeten i en mapp och skrev loggbok till dem. Därifrån har metoden vidareutvecklats i flera länder på olika sätt, främst på Nya Zeeland.

Arbetet med att *dokumentera* barns arbeten och utveckling har länge funnits i Italien. Bern, Fröjd och Torén, alla verksamma lärare, (2001) skriver om att professor Loris Malaguzzi (1922-1994) tillsammans med pedagogerna i Reggio Emilia skapade ”dokumentationsformer som är förankrade i ett demokratiskt synsätt” (s 18). Syftet är att ”dokumentationen ska bidra till att öka kunskapen om barns utveckling och lärandeprocesser”, och man sätter upp dokumentation som ”beskriver vad barnen sa samt hur de gjorde och tänkte under arbetets gång” (s 19).

3.3 Portfolio

I detta avsnitt beskriver vi vad en portfolio är och innehåller. Men framför allt vad som skiljer portfolio från pedagogisk dokumentation för att förtydliga att portfolio är *en form* av pedagogisk dokumentation.

Ellmin (2000) definierar portfolio som:

En form av pedagogisk dokumentation som är lärarledd och elevaktiv, positiv och meningsfull och som syftar till att beskriva och tydliggöra vad och hur eleven lär, vill uppnå samt hur eleven tänker kring det egna lärandet och vilket stöd som behövs (s 26).

Det som utmärker portfolion är alltså att det handlar om den enskilda eleven och dess egen målsättning, och att det är de som är mest framträdande i portfolion. "Portfolion visar vad som kan bli, snarare än vad som inte kan göras" (s 12). Den visar också att utvecklingen är det som är det viktiga. Portfolion som arbetssätt ska underlätta barns delaktighet och inflytande över sin läroprocess. Man skall bygga upp den tillsammans med barnen och skall ge dem en god möjlighet till delaktighet och medbestämmande, vilket är fastställt i läroplanen att så skall ske (Ellmin & Ellmin, 2003). Den är också ett sätt att få barnen till att tidigt lära sig att reflektera och bli medvetna om sin läroprocess. Portfolions konkreta form kan vara olika, den kan vara i digital form eller som en pärm eller mapp med samlad dokumentation.

När man arbetar med portfolio med barn, pratar man med barnet om *vad* som finns i portfolion, *varför* det finns där och *hur* kunskaper vunnits. Portfolion skiljer sig på så sätt från andra sätt att spara arbeten, då arbeten endast sparas om de tillför något nytt. Det skall dokumentera något viktigt, säga något nytt om barnets lärande, eller visa förändring och utveckling. "Att spara allt eller 'mer av samma sort' är inte meningsfullt" (Ellmin, 2000, s 29). Att arbeta med portfolio är ett sätt att involvera barnet i den egna kunskapsprocessen och göra dem delaktiga. Den skall dokumentera barnets strävanden, utveckling och växande på ett positivt och meningsfullt sätt (s 26). Den skall lägga tonvikten vid vad barnet kan klara och inte vid motsatsen.

Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) problematiserar i en artikel barns delaktighet och talar om "delaktighet som pedagogik" som enligt dem innebär att "barns sätt att förstå och uttrycka sig får en reell betydelse genom att den tas tillvara och bildar både innehåll och form i såväl forskning som praxis" (s 71). De påpekar också att för att vuxna skall kunna göra barn delaktiga måste de ha en förmåga att ta barns perspektiv. Det är först när barnen får erfara "att deras värld blir hörd och sedd, att deras intressen, intentioner och sätt att förstå bemöts och tas tillvara på ett respektfullt sätt" som barn har inflytande och är delaktiga (s 72).

Arbetet med portfolio bygger dels på läroplanerna, dels på ett förhållningssätt att barnet är kompetent skriver Bern, Fröjd och Torén (2001). Vi ska ha "tilltro till barnets förmåga och egen lust att lära" (s 22). Barnet skapar sin kunskap i samspel med andra och i mötet med andra och omvärlden. "Det är där inläring och utveckling sker, och därför spelar det stor roll hur man bemöter och pratar med barnet" (s 22). Genom dokumentationen lär man känna barnets upptäckarprocess och kan då förstå och stötta barnet i dess läroprocess samt anpassa sitt arbetssätt till det enskilda barnet och gruppen, menar pedagogikläraren Wehner-Godée (2003).

3.4 Pedagogisk dokumentation

I detta avsnitt vill vi visa vad som är pedagogisk dokumentation, eftersom styrdokumentet ställer denna som olik individuell dokumentation. Vi vill förtydliga detta då delar av portfolion plockas ut ur den pedagogiska dokumentationen, och är på så sätt en form av den, men även för att den kan ses som en grund inför portfolioarbetet. Vi vill också visa på att all dokumentation inte är pedagogisk dokumentation bara för att den utförs av en pedagog, utan ska uppfylla vissa kriterier innan man kan anse den som pedagogisk dokumentation.

Pedagogisk dokumentation är dokumentation som har ett klart syfte och mål, alltså en tanke bakom och en reflektion kring varför och hur, samt ett resultat. För att kunna få svar på hur barn lär och hur man vet att de utvecklats olika förmågor krävs en "kontinuerlig observation och en pedagogisk dokumentation" säger Pramling Samuelsson, professor i pedagogik och Sheridan docent i pedagogik (1999, s 124). Genom den kan man följa lärandet och förändringar i sätt att tänka och resonera. Dokumentationen ska synliggöra barnens läroprocesser och bildar, "i kombination med olika metoder för såväl självvärdering som utvärdering, själva utgångspunkten för gemensam reflektion, för föräldrasamarbete, fortbildning och utveckling av verksamhetens kvalitet" (s 125). Pedagogisk dokumentation är alltså ett kollektivt arbetsverktyg, som bygger på både enskild reflektion och gemensam reflektion i arbetslaget med syfte att utveckla och utvärdera verksamheten.

Universitetslektor Lindgren och Fil. dr Sparrman (2003), båda inom barn- och ungdomsvetenskap, skriver om att dokumentationen av verksamheten också kan påverka hur pedagogerna planerar. Genom att de fångar upp vad barnen blir intresserade av, och dessutom låter målen vara flexibla, sätter de sig själva på en lärandenivå där samspelet leder dem vidare. "Tidigare lärde pedagogerna barnen, nu forskar barn och pedagoger tillsammans" (s 60). All dokumentation skall vägleda pedagogerna, "så att de på ett bättre sätt kan möta barnen i deras lärande" (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s 132). I dokumentationen kan man som pedagog se vad man *egentligen gör* i arbetet. Enligt Johansson (2003), professor i pedagogik, hjälper dokumentationen till att upptäcka sitt eget handlande i olika situationer och bidrar till att skapa förståelse för varför man agerar på ett visst sätt.

Även Lenz Taguchi (1997) framhåller att dokumentationen är viktig för både pedagogernas och barnens del. Hon uttrycker att "genom att dokumentera vad barnet gör, säger och ger uttryck för på olika sätt lär vi oss inte bara något om oss själva som pedagoger utan framförallt lär vi oss något om barnen och hur de upplever, förstår och uttrycker omvärlden" (s 33).

"Att dokumentera innebär att göra den pedagogiska praktiken synlig för barn, pedagoger, föräldrar, ledningsansvariga och politiker. Genom att göra arbetet synligt skapas förutsättningar för en dialog där olika röster kan göra sig hörda, nya tankar kan tänkas och verksamheten kan vidareutvecklas", skriver Pramling Samuelsson och Sheridan (1999, s 126).

I allmänna råd för förskolan (Skolverket, 2005) finns beskrivet hur man kan arbeta med dokumentation för att främja barns utveckling "ett sätt att öka medvetenheten om det egna arbetet är att i olika former dokumentera, synliggöra och reflektera över förskolans processer och på så sätt fånga i vilka situationer barn lär, utvecklas och mår bra" (s 25).

3.5 Hur man kan dokumentera

I följande avsnitt presenterar vi olika sätt att dokumentera. Vi tar upp dokumentationernas för- och nackdelar, för att visa behovet av att man inleder portfolioarbetet med att fundera ut vilket sätt som bäst passar för ändamålet. Hur de olika sätten att dokumentera kan påverka vad man dokumenterar, skall man även vara medveten om.

Länge har man på förskolorna i Sverige använt sig av observation av barn och då främst utifrån ett utvecklingspsykologiskt perspektiv, i vilket man sökt kunskap om barnets sociala, motoriska, språkliga och emotionella utveckling (Wehner-Godée, 2003). Detta sätt att observera har handlat mycket om att hitta det generella och normala för barn i en viss ålder och hur väl barnet följer den typiska utvecklingen för en viss ålder. Numera använder man sig, förutom observation och anteckningar, av fler former av dokumentation som t.ex. intervju, bandspelare, digitalkamera eller videokamera. Hur man samlar det och utvärderar dokumentationen skiljer sig åt. Det kan vara alster uppsatta på väggar eller samlade i en pärm, loggbok eller i portfolioform.

Wehner-Godée skriver att inom Reggio Emilia filosofin finns en lång tradition av dokumentation. I över 30 år har man använt sig av pedagogisk dokumentation som hjälp till att läsa, lyssna och känna av vad barnen kommunicerar. Man dokumenterar det som observeras fortlöpande som en del av verksamheten och fördjupar därmed förståelsen för barnen och deras lärande. Man gör skillnad på begreppen se och observera, ”då man observerar har man en avsikt, en intention, och väljer ett perspektiv” (s 19). Lenz Taguchi (1997) skriver att man skall använda ”mjuka ögon” när man observerar, och menar med det att vi skall hålla barnet i fokus, men samtidigt låta ”det perifera seendet ta in så många intryck som möjligt” (s 64). På detta sätt kan vi ta in hela situationen och lättare förstå sammanhanget, men även bli medvetna om vår egen delaktighet i det som sker.

Att använda sig av loggbok är ett enkelt sätt att dokumentera sina observationer på och har länge använts inom flera olika yrkesområden. Styrkan med den är att den inte är tidskrävande och syftet är att man vid den skriftliga sammanställningen skapar sig en djupare förståelse för det man upplevt. Det blir ett enkelt sätt att verkligen avsätta tid för just reflektion av sin egen praktik, säger Bjørndal (2002). En nackdel är att det lätt blir så att reflektionen blir ensidig eftersom den inte naturligt skapar reflektion i arbetslaget. Att komplettera med, eller istället använda sig av ljud och videoinspelning som görs av en tredje person, är bra eftersom man då har möjlighet att se sin egen praktik på ett annat sätt.

De observationer som man gör samtidigt som man är verksam som pedagog i barngrupp har naturligt sina begränsningar eftersom man när som helst kan bli avbruten eller distraherad. Bjørndal (2002) väljer att jämföra det med ”att vara chaufför under en långfärd och samtidigt i detalj försöka observera omgivningen runt motorvägen” (s 71). Att videofilma har flera stora fördelar, man kan spola tillbaka och uppleva och granska om och om igen. Det ger också en stor detaljrikedom eftersom både ljud och bild kommer med, och man har möjlighet att se nya saker i och med detta. Bern, Fröjd och Torén (2001) tar också upp att videoinspelning är bra för att dokumentera små barns utveckling ”eftersom den ofta tar sig i uttryck i ickeverbala situationer” (s 69). En nackdel är dock att det kan verka störande för både barn och pedagog innan man vant sig vid detta sätt att dokumentera och observera.

Ljudbandinspelning har liknande fördelar med videofilmning förutom att man inte ser aktörerna. Fördelen med bandspelaren är att den i vissa fall kan verka mindre störande och distraherande, och kanske är lättare att glömma av än videokameran. Man skall dock inte glömma att ingen av dessa ger en exakt bild av situationen, eftersom kamerans/bandspelarens placering och fokus gör att viss information t.ex. det som sker vid sidan av, bakom eller framför inte kommer med, men ändå påverkar situationen (Bjørndal, 2002, s 74). En bandspelare visar bara det dokumenterade för ett av våra sinnen (hörseln), medan video visar för två (hörseln och synen). Båda dessa dokumentationsformer kräver förberedelse och

förståelse för betydelsen av hur man använder sig av dem, i vilka vinklar och vilken placering som är den bästa.

Intervju har gamla anor från Sokrates tid då hans dialoger var av intervjukaraktär. Idag är den främsta användningen av intervjuer inom journalistik och media men även inom forskning och undersökningar. Det är också en vanlig vetenskaplig metod inom pedagogisk forskning. Generellt sett finns det fördelar med intervju jämfört med observation eftersom man kan upptäcka och dessutom få förståelse för detaljer som man inte får vid observation utan samtal. Doverborg, universitetslektor vid NCM, och Pramling Samuelsson (2000) anger intervju och samtal som en god utgångspunkt för att göra barnens tankevärld synlig, då barnen måste tänka efter och reflektera för att kunna svara. Detta påverkar ”både deras lärande och tankeutvecklingen” genom att vi ställer barnen inför problem där de måste hitta nya lösningar (s 15). Gör man som pedagog barnen uppmärksamma på sitt eget sätt att tänka och sina egna handlingar, ”styr man barn mot en medvetenhet om deras egen roll i lärandesituationen” (s 23). Bjørndal (2002) säger också att samtal och intervju är det bästa sättet för att kunna ta del av en persons tankar, erfarenheter och upplevelser. Men Bjørndal tar också upp att nackdelarna med intervju är att det krävs tid och förberedelser, väl genomtänkta och bearbetade frågor och efteråt en utvärdering och reflektion (s 94).

Såväl fotografier som anteckningar av vad barn har sagt kan användas som utgångspunkter för att få barn att reflektera (Lindgren och Sparrman, 2003, s 61). Grupparbeten, leksituationer, kaplabyggen eller teaterbesök är svåra att få in i en portfolio, och där kan man dokumentera genom att fotografera.

3.6 Vad skall dokumenteras?

Vilka mål och vilka intentioner man har med verksamheten avgör också var man lägger fokus vid dokumentation. Är det språket och matematiken som är det väsentliga, eller är det barnets sociala utveckling?

Eftersom vi har frångått det utvecklingspsykologiska sättet att dokumentera, då man mycket fokuserade på barnets brister, ligger nu fokus på vad barnen kan. Därmed skall pedagogerna lägga tyngdpunkten av sin dokumentation vid hur man kan göra för att erbjuda barnet fortsatta och bättre möjligheter för lärande. Dokumentationen bör även visa hur miljön tillgodoser barnets behov. Det är en klar skillnad idag mot för 30 år sedan då man dokumenterade främst i form av observationer. Då sökte man nästan endast vad barnen behövde bli bättre på.

Bern, Fröjd och Torén (2001) betonar att det är varje arbetslags uppgift att välja innehållet ”beroende på hur man tänkt använda” (s 70) det. När man dokumenterar gäller det dock att man vet vad man skall dokumentera, att man har ett mål eller ett syfte. Under en period funderar man kanske i arbetslaget på hur man arbetat med barnens rumsuppfattning eller man kanske känner att uppevilan inte fungerar och behöver förändras. Fokus ligger då på dessa områden. Dokumentationen kan även handla om att dokumentera om man tillgodoser och har rätt förhållningssätt gentemot barnen och även att man förhåller sig till och uttrycker sig i ett genusperspektiv. Man ställer sig frågor om de barn, som har rätt till särskilt stöd får det, om barn med annat modersmål får stöd och stimulans, hur man samverkar med föräldrar, m.m. Genom pedagogisk dokumentation kan man på så sätt få underlag för att kunna utvärdera verksamheten.

Även när det gäller portfolio, skall man i arbetslaget komma överens om vad som skall ingå innan man startar upp. När detta sedan är gjort, skall man strukturera upp portfolion för att kunna synliggöra lärandet inom dessa olika områden, skriver Bern, Frööjd och Torén (2001). I förskolan är temainriktat arbetssätt centralt, där man integrerar olika ämnen till helheter, men dessa ämnen behöver delas upp i portfolion, därför att "barnens utveckling blir tydligare om man dokumenterar lärandet i olika områden" var för sig (s 84). Man får en överblick och en tydlig struktur över lärandet i varje ämne, och man kan lättare följa barnets utveckling steg för steg, i såväl den personliga utvecklingen som kunskapsutvecklingen.

För att få en riktigare bild av barnets förmågor, kunskaper och självuppfattning, pekar Sommer (1997), professor i utvecklingspsykologi, ut fyra aspekter ur vilka vi bör studera och observera barnen i förskolan. Pedagogen måste uppmärksamma vad barnet "normalt och rutinmässigt involveras i" och vad det gör i sina vardagsaktiviteter. Dessa aktiviteter och handlingar skall uttryckas i form av begrepp. Barnets samspel med andra skall också utforskas och "vi måste värdera barns kompetenser mot bakgrund av deras sociala och kulturella funktionalitet" (s 35).

För att se individen i gruppen, skriver Bern, Frööjd och Torén (2001) att det kan handla om att fotografera barnet i olika situationer och fotografera sådant som barnet gjort, som t.ex. byggen med lego eller i sandlådan. Även att fånga hur barnet är tillsammans med sina kamrater och situationer som barnet är stolt över, som när de lärde sig cykla eller la sitt första mål i fotboll. Man skall dokumentera sådant "som visar barnet i olika lärandesituationer" (s 68).

3.7 Etik vid dokumentation i förskolan

Vad det finns för regler kring att dokumentera barn i förskolan och hur man skall spara och förvara detta är något som vi tar upp i detta kapitel.

Lindgren och Sparrman (2003) har genomfört ett dokumentationsprojekt där man ställt forskare mot pedagoger i ljuset av hur man använder sig av eller hur man reflekterar över etiska aspekter i dokumenterande av barn i förskolan. De tar i sin artikel om projektet upp hur man nu börjar betona "inte bara förmågan att se utan också att reflektera kring det sedda, gärna i grupp och gärna upprepade gånger" (s 60). Synliggörandet framställs som en aktivitet som är positiv. Om barnen inte vill bli synliggjorda blir det "liktydigt med att vara eller vilja vara osedd och osynlig" (s 62). Samtidigt tar Lindgren och Sparrman upp hur barnen får lära sig att bli betraktade och betrakta andra, men framför allt att de alltid är betraktade i relation till vuxna, och att de därmed tilldelas "en underordnad position där de andra, pedagoger och barn, har definitionsmyndighet" (s 62). Det är genom blicken som maktförhållanden iscensätts. Detta betraktande ses inte i pedagogiska sammanhang som problematiskt, men kritiserar i andra sammanhang.

I pedagogiska sammanhang uppfattas observationer som något som genom träning kan bli mindre subjektivt (Lindgren och Sparrman, 2003). Detta förhållningssätt skiljer sig från forskningens där man påpekar att forskaren är inblandad och därmed delaktig, och därför egentligen aldrig kan vara objektiv. Att reflektera över sin egen inblandning är viktigt i tolkningsarbetet, och forskare "bör hellre använda sin närvaro än bortse ifrån den" (s 65).

När man dokumenterar, borde också barnen ges möjlighet att välja om de vill delta eller inte, och man måste fundera på hur man ställer sig till valet de gör och hur man svarar på det. Frågar man skall det vara accepterat att säga nej. I själva genomförandet av dokumenteringen måste man vara lyhörd för om barnen agerar med den som dokumenterar eller blir utmanade. Kan man se om de känner sig obekväma? När man sedan analyserar materialet borde också barnets erfarenheter av att bli filmade tas i beaktande (Lindgren och Sparrman, 2003).

Hur man gör angående samtycke från föräldrar är något man måste fundera på. ”Var går gränsen mellan vad barn respektive deras föräldrar bestämt?” frågar sig Lindgren och Sparrman (2003), och problematiserar också dokumentation av invandrabarn där själva dokumenterandet kan strida mot såväl deras sociala som religiösa föreställningar. Dialog med föräldrarna är viktigt, men barnens egna rättigheter är också viktiga och ”barn bör samtycka till åtgärder som berör dem” (s 67). Författarna anser att barn som dokumenteras i förskolor bör ges samma etiska skydd som forskare erbjuder. De som deltar i dokumentering ska informeras om varför, vad den ska användas till och hur materialet ska behandlas, dvs. vilka som kommer att ha tillgång till det. För forskare finns även ett krav på konfidentialitet, att deltagarna erbjuds rätten att vara anonyma. Frågan är hur man skulle kunna erbjuda barnen detta?

En annan fråga som Lindgren och Sparrman (2003) tar upp är huruvida vi tar ifrån barnen deras fria tid och lek när vi skall dokumentera mer och mer. Det kanske behöver dras gränser för hur mycket man kan dokumentera och när, för att ge barnen rätt till integritet.

Wehner-Godée (2003) diskuterar om huruvida man har rätt att dokumentera och fotografera när som helst eller vad som helst. Vi lever i ett mångkulturellt samhälle, och det ställs höga krav på oss att agera ansvarsfullt och hänsynsfullt. Arbetet skall utgå ifrån individens och familjens önskemål, behov och åsikter. Hur ska man exempelvis ställa sig till det faktum att en del familjer inte vill att deras barn ska fotograferas av t.ex. religiösa skäl eller säkerhetsskäl? Författaren skriver också om att det som har varit vanligt i förskolan, och är vanligt, är enskilda observationer av barn på ett utvecklingspsykologiskt sätt. Ofta blir detta att barnet betraktas ur ett bristperspektiv där det gäller att hitta brister som ska kompenseras och arbetas bort, och detta hamnar många gånger i den så kallade IUP:n och hamnar inom ramen för tystnadsplikt och ska därmed låsas in. Wehner-Godée jämför detta med Reggio Emilia, där man genomför dokumentationer på ett annat sätt, där det blir till berättelser om vad barnen gör och säger. Berättelser om barnens kunskapssökande, som underlag för att vidare utveckla det pedagogiska arbetssättet och stärka relationen mellan pedagoger, barn och föräldrar. Man utgår från vad barnen kan, inte från det de inte kan, och dessa observationer faller sällan eller aldrig inom ramen för tystnadsplikt. Istället stärker de barnet som individ och höjer barnets självförtroende då det ser vad det kan och ser sig som kunniga lärande människor.

Wehner-Godée (2003) tar även upp vikten av att man vid observation av barn diskuterar tillsammans i arbetslaget och inte som ensam pedagog tolkar vad observationen visar, eftersom resultatet då färgas av den person som genomfört observationen. Hon framhäver även att det är först i diskussion med varandra som en mer objektiv bild av barnet växer fram. Den som observerar har en särskild makt, och det ligger ett stort ansvar i detta. Enligt läroplanen är dokumentationer ett led i demokratiseringsprocessen. Det är därför viktigt att ha formulerat en egen pedagogisk hypotes som vilar på en demokratisk grund förankrad i

läroplanen, och att få tillstånd av vårdnadshavare inför ett arbete med pedagogisk dokumentation är av största vikt och en självklar regel att utgå från.

Ellmin & Ellmin (2003) behandlar problematiken kring vem som äger själva portfolion, och säger att portfolion är barnets egendom, men instrumentet för att lära och portfoliomethodiken är pedagogens egendom, sättet att leda barnens lärande. Portfolion skall dock vara personlig, och barnet skall ha varit med om dess utformning och innehåll. Därför är portfolions placering en viktig sak att ta ställning till. Vem som helst får inte ta del av den, utan det skall barnet vara med och bestämma. Detta skrivs med fördel in i förordet i portfolion som en överenskommelse.

3.8 Utmaningar i rollen som pedagog

Att arbeta med portfolio, innebär ett annat arbetssätt såsom vi beskrivit tidigare. I följande text problematiseras därför vad detta arbetssätt innebär för rollen som pedagog.

Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) skriver att pedagogens uppgift är ”att upptäcka vad varje barn fångas eller roas av” och ge fler och nya tillfällen att kunna gå vidare i sitt lärande (s 35). De uttrycker att ”den stora utmaningen för varje pedagog består av att utgå från barnens sätt att uppfatta och förstå samtidigt som han eller hon leder barnens lärande mot förskolans mål” (s 39).

I verksamheten skall pedagogerna möta varje barn så att de känner att de får den utmaning de behöver för att det skall kännas meningsfullt, men att det ändå inte är för svårt utan att de kan klara av det. Genom att stödja och vägleda, men samtidigt utmana kan man hjälpa barnet att utvecklas ytterligare lite till. Dysthe, Fil. dr i språkvetenskap, och Igländ Fil. dr (2003) framhäver just hur viktig utmaningen är för att kunna ”sporra” utveckling (s 82).

Hundeide (2003), professor i psykologi, skriver att man skall ”söka efter positiva egenskaper och resurser och inrikta undervisningen på zonen för möjlig utveckling” (s 145). Arbetet med portfolio är ju just att visa utveckling och dokumentera vilka framsteg barnet gör, och det som Hundeide säger innebär att man genom positiv bekräftelse och uppmuntran, motiverar barnet att vilja lära mer och våga göra dessa framsteg. Det handlar om att förmedla barnet en självbild där det ser sig själv som kompetent och framgångsrik. Detta är viktigt i och med att barnet betar sig så som andra förväntar sig, och försöker leva upp till den bild som andra förmedlar. Barnets självuppfattning, uppträdande och prestationer är ett resultat av ”en förhandling om roller och positioner där både barnet, lärare, vänner och familj medverkar” (s 147). Alla är med och formar barnets identitet. Därför får en positiv bekräftelse betydelse eftersom den inger ”hopp och utrymme för fortsatt utveckling”, så att barnet kan bli och se sig själv som en lärande individ (s 148).

Att arbeta med portfolio innebär enligt Bern, Frööjd och Torén (2001) att ”det är viktigare för pedagogerna att lyssna än att tala” (s 22). Genom att ta rollen som lyssnare ger man den som talar ett värde, och att få ”vara omgiven av människor som tar sig tid att lyssna ger självkänsla” (s 63). En god pedagog ger barnen utrymme att själva få hitta svar och lösningar, och sin tid att få genomföra sina aktiviteter utan att bli störda. Vuxna har lite bråttom ibland, ”vi måste lära oss att lyssna på barnen och fråga dem om deras teckningar, teorier och fantasier” (s 63).

Löfstedt (1999), forskare i förskolebarns bildskapande, har skrivit om att när barn skall gestalta bildmässigt, ligger fokus på vad de skall framställa och inte på materialet de använder. De kan använda sig av spillbitar av klipp, men bilden värderas av dem själva för sitt innehåll. Risken är dock att bilderna ”förbigås lätt av de vuxna på grund sitt torftiga utseende” (s 47). Löfstedt tar därför också upp hur viktigt det är att fråga och lyssna på barnen för att inte missa vad som händer, annars är det lätt att man kanske värderar utifrån olika perspektiv, innehåll eller utseende.

3.9 Miljöns roll

I arbetet med barn i förskolan har miljön en stor roll för huruvida man kan nå de mål man satt upp. Vi talar då om miljö som såväl rummets utformning, men även atmosfären i rummet. Vad som är tillåtet och inte i gruppen är avgörande för om barnen skall kunna lära.

En möjlighet genom att ha pedagogisk dokumentation samlad i portfolios är, att i portfolion kan man också få syn på miljön och dess betydelse för barnets läroprocess, vilken miljö som passar bäst för den enskilda individen eller gruppen. Enligt Reggio Emilias tankar är den fysiska miljön den tredje pedagogen och oerhört viktig för barnen i deras läroprocess. ”Allt det människor gör är bundet till erfarenheter av rummet” menar Christina Rinaldi konsult inom Reggio Emilia (i Wehner-Godée, 2003, s 41).

”Lärandet är något som sker mellan individer och i relation till en social praktik. Situationen blir en del av lärandet. Pedagogiska verksamheter utgör inte bara miljöer som är mer eller mindre befrämjande för individers inneboende lärande – de blir en del av detta lärande” (Carlgren, 1999, s 12). Hur vi som pedagoger är gentemot barnen, hur vi förhåller oss till dem och hur vi svarar och bekräftar dem, utgör vilken atmosfär och vilken miljö man har i sin verksamhet. Huruvida vi visar att deras åsikter spelar roll, att vi lyssnar på dem och respekterar dem, utgör en grund hos barnen att våga uttala sig och känna sig delaktiga. Men också att vi utgår ifrån barnens intressen och erfarenheter och tar deras perspektiv. ”Vad barn lär och utvecklar beror emellertid till stor del på pedagogens förhållningssätt och förmåga att skapa en miljö som stimulerar och utmanar varje barns lärande” (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s 39).

Hundeide (2003) skriver om något som han kallar ”det intersubjektiva rummet” och som är det rum som ”växer fram mellan deltagarna och bestämmer uttalat vad som är naturligt och rimligt att uttrycka” (s 150). I detta rum skall alla känna sig inkluderade och trygga, och känna att de kan och får kommunicera och att deras ord och åsikter spelar roll. Eleverna skall känna att de är någon som kan något och att de är någon som betyder något för andra. Läraren skall utgå från den utvecklingszon ”där elevens motivation och vilja att prestera kan mobiliseras genom positiv bekräftelse och uppmuntran” (s 145).

Huruvida rummet är möblerat tar Hundeide (2003) också upp. Man behöver ställa sig frågan till om miljön inbjuder till egen aktivitet, eller om man satt upp hinder och i så fall vilka och varför. Hur man väljer att sitta i samlingsrum och eller när man skall delta i barnens lek, allt förmedlar en position i makt och viktigt att tänka på.

Miljön ska ”locka fram barnens förmåga att skapa och att lära”, skriver Bern, Frööjd och Torén (2001, s 61). Vilka förutsättningar pedagoger ger barnen genom miljön och om den inspirerar påverkar om de skall vilja utforska och upptäcka. Men miljön skall också vara föränderlig skriver författarna, barnen skall kunna vara med och påverka den. Små barn lär med hela sin kropp och alla sina sinnen, därför måste vi vara uppmärksamma för de uttryck barnen ger för huruvida miljön hjälper dem eller stjälper dem. ”Det är angeläget att barnen känner sig viktiga” (s 63). För att utvärdera miljön måste man som pedagog dokumentera för att se hur varje barn använder sig av miljön.

4 Metod

I detta kapitel redovisar vi hur vi gått tillväga och vilka val vi gjort, gällande metoder och val av material, under arbetets gång.

4.1 Metodval

Vi har valt att i detta arbete använda oss av så kallad kvalitativ textanalys, som Esaiasson (2007) professor i statsvetenskap, tillsammans med Gilljam, Oscarsson och Wängnerud säger, innebär att vi försökt ta fram det väsentliga innehållet genom en noggrann läsning av texten. En annan benämning på denna metod är litteraturstudie. I denna metod gäller det att göra ett bra urval av litteratur som är representativt för det område man intresserar sig för. Man kan säga att även denna metod är empirisk på det viset som Stukát (2005) beskriver att "undersökningsgruppen består av utvald litteratur som man beskriver utifrån ett visst perspektiv" (s 24). Att göra denna form av undersökning innebär inte endast att återge och inventera det aktuella kunskapsläget på området utan även ge en god överblick och på detta sätt bidra till ny kunskap och struktur.

Den kvalitativa metoden går ut på att försöka förstå och analysera helheter. Syftet är att få en djupare kunskap än den som fås med den kvantitativa undersökningsmetoden. Genom vår läsning har vi sökt argument som har relevans för vårt arbete.

Att vi valt just denna metod beror på att vi vill som Stukát skriver "belysa ett känt område ur ett nytt perspektiv" (s 34). Han skriver även att forskningsproblemet ska styra vilken metod man väljer så att den lämpar sig för det aktuella problemet och syftet, och att det är relevant. Syftet med detta arbete är istället att hitta forskning och litteratur kring portfolio och pedagogisk dokumentation, och utifrån denna finna tankar utan att bli påverkade av hur man redan gör ute i verksamheten. Just i detta arbete är vi inte heller intresserade av att jämföra litteraturstudiens resultat med en empiri i form av intervjuers verkliga underlag.

4.2 Urval

I textbearbetningen valde vi att ha ett öppet förhållningssätt till texterna, genom att hur vi gick vidare berodde på vad vi hittade. En referens till en annan författare i en bok gav oss möjligheten att söka vidare utifrån den och se vad ytterligare litteratur och andra författare sagt om samma ämne. På detta sätt kom vi att leta fram nya texter under arbetets gång, då nya frågor och tankar väcktes. Vi blev heller inte låsta vid att finna ett visst svar. Risken med detta arbetssätt är dock såsom Esaiasson m.fl. (2007) uttrycker, att man "intresserar sig för spännande men för själva huvudspåret irrelevanta trådar" (s 245). Viktigt är därför att hålla fokus på problemet genom hela sökningen, och de centrala begreppen och undersökningsfrågorna har därför följt oss.

Vi har valt att endast studera den litteratur som är skriven av svenska författare. Portfolio är ett relativt nytt fenomen, det har bara funnits i Sverige sedan mitten på 1990-talet, och författarna hänvisar i sina böcker till portfolions rötter i både USA och Nya Zeeland. Vi har bl.a. valt just Ellmin & Ellmin (2003) för att de beskriver hur portfolion uppkommit i USA och sedan vidareutvecklats i Nya Zeeland. Dessa författare är också de som starkast hänvisar

till att de har sina influenser från utlandet, och att de i utvecklingen av sin portfoliomethodik har samarbete med Nya Zeeland.

4.3 Genomförande av att ställa frågor till en text

De frågor och funderingar vi fick utifrån vår förståelse av litteraturen, gjorde att vi gick vidare till att leta ytterligare information som samtidigt hade koppling till dokumentation. Vi utgick i arbetets start från en ganska omfattande problemställning som sedan minskades ner till det antal preciserade frågor som vi beskrivit i avsnittet om studiens frågeställningar och har haft med oss när vi gått igenom de olika texterna.

Arbetet startade med att läsa litteratur som hade som huvudfokus att skriva om portfolio och dokumentation. Vi hade ett antal frågeställningar och begrepp att reda ut, och två teorier som bidrog till att vi hade en viss förförståelse och fokus i läsandet. Under läsningen fick vi efterhand en djupare förståelse, men också följdfrågor i vår problematisering som ledde oss vidare. Våra forskningsfrågor har vi i detta arbete valt att ställa till en text, eftersom vårt syfte med detta arbete inte passar för en fältundersökning. Vi har utgått ifrån texten och sett den som ett distanserat tal och ställt våra frågor till denna. Eftersom det i denna metod inte finns möjligheten att fråga följdfrågor för att skapa sig en djupare förståelse, eller få svar på om man uppfattat något korrekt, har vi läst noga och diskuterat med varandra för att vara säkra på att vi uppfattat texten rätt. Vi har strävat efter att sätta oss in i författarens situation och försökt förstå texten utifrån det, vilket lett oss in på den hermeneutiska metoden för texttolkning.

Hermeneutik (internet, 13/12 2009) är läran om tolkning och förståelse av texter och kommer av det grekiska ordet hermeneuo som betyder just tolka. Man talar inom hermeneutiken om förförståelse eller fördomar hos läsaren/tolkaren. Med det menas kunskaper som en läsare redan har, vilka blir bakgrunden till hur tolkningen av texten blir. Enligt vår förståelse av hermeneutiken bör man som läsare sätta sig väl in i författarens situation, och den eventuella tidsperiod som texten skrevs under, och sträva efter att verkligen förstå författarens budskap. Enligt hermeneutiken kan man se texten som ett meddelande och läsaren som en mottagare. Det kan liknas vid ett möte mellan läsarens förförståelse och författarens budskap med texten. I enlighet med denna metod har vår eventuella förförståelse påverkats och förändrats under läsningen, allteftersom vi har tolkat textens olika delar. Eftersom vi har haft ett antal begrepp och frågeställningar med oss har de blivit de olika delarna som vi sökt svar på i texterna och detta har skapat en helhet där delarna och helheten är beroende av varandra likt den hermeneutiska cirkeln.

En hermeneutisk analys kanske är ett oprecist sätt att undersöka något, då tolkningen färgas av den person som utför den. Detta arbete genomfördes dock av två personer, och genom att vi diskuterade analysen med varandra, kunde vi få fram en autentisk bild av tolkningarna. Vi har varit noggranna i analysarbetet, men det finns givetvis en möjlighet att vi trots detta gjort feltolkningar eller missat viktiga delar i texterna.

4.4 Tillförlitlighet

Efter att ha läst igenom stora textmassor och funnit sådant som hade relevans för vårt arbete, satte vi oss för att få ihop det och hitta de argument vi sökte. Detta skedde växelvis, genom att

vi delade upp texten mellan oss, och sedan läste varandras respektive texter. Vi fick på detta sätt fram en diskussion mellan oss skribenter som vi inte uppfattar hade uppkommit om vi skrivit allt tillsammans från början.

Vi har arbetat noggrant för att undvika felskrivningar, samtidigt som vi hellre arbetat många korta arbetspass för att inte göra slarvfel på grund av trötthet eller stress. Detta arbetssätt har varit metoden under såväl insamling av material, som vid sammanfattningen och analysen av den. Vi har varit noga med att behandla vårt material på ett korrekt sätt. För att undvika missuppfattningar av litteraturen har sammanfattningarna, som främst gjorts av oss en och en, till största delen bestått av citat. Dessa har sedan tolkats av oss tillsammans. Där vi varit osäkra om vad författaren avsett beskriva, har vi gått tillbaka till ursprungskällan och tillsammans försökt att tolka budskapet.

4.5 Etik

De forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet utformat innehåller ett antal riktlinjer för etik vid studier och forskning inom det samhällsvetenskapliga och humanistiska fältet. Dessa riktlinjer tar upp hur uppgifter och data från undersökta personer skall behandlas. Vår uppsats är dock en kvalitativ textanalys och vi har inte intervjuat några personer, arbetat med enkäter eller liknande. Därför berörs inte vår uppsats av dessa riktlinjer.

Det finns andra principer för forskning som bör följas om uppsatsen skall betraktas som etiskt riktig. Stukát (2005) lyfter fram två principer i APA-manualen som är viktiga i allt forskningsarbete. Den första innebär att källor alltid skall anges. Plagiat inte är tillåtet, och andras material eller tankar skall alltid ha en referens och inte göras till sina egna. Den andra innebär att allt resultat skall redovisas. Med detta menas att det inte är tillåtet att utelämna resultat, att göra det för att styra sitt resultat i en viss riktning är en grov överträdelse av de forskningsetiska reglerna.

I denna uppsats har de etiska riktlinjerna från APA-manualen följts. Allt inhämtat material har getts tydliga referenser, och vid citat finns även sidhänvisningar till den refererade litteraturen. På detta sätt har vi sökt vara konsekventa i vårt sätt att skriva, för att andra enkelt skall kunna finna ursprungskällan och lätt kunna följa med i texten. Allt resultat har redovisats, inget har utelämnats.

Vår förhoppning är att vi läst så fokuserat att vi förstått de olika författarna, och på så sätt kunnat ge en så korrekt återgivning som möjligt av vad de skrivit. Det har dessutom inte haft någon betydelse vem som har skrivit vad av den vetenskapliga litteraturen, utan vi har läst litteratur om ämnet oberoende av vem som är författare.

4.6 Metodkritik

En kvalitativ forskning skall alltid granskas kritiskt eftersom det handlar om att det är forskarna som tolkar det som undersöks. Stukát (2005) menar att den kvalitativa analysen är beroende av hur tolkarens/forskarens förståelse ser ut och spelar roll för tolkningen, vilket lett till att metoden kritiserats av många att vara subjektiv och inte ha särskilt hög reliabilitet. Med reliabilitet menar vi mätinstrumentets/metodens tillförlitlighet. Eftersom vi har valt att göra en litteratursökning genom att utgå ifrån litteratur, och sedan gå vidare från det beroende

av vad vi hittat och fått för tankar, har vi kanske fått fram ett svar som ser annorlunda ut än om någon annan hade läst. Detta är något man bör vara medveten om i läsandet av detta arbete. Vi anser dock att reliabiliteten är relativt hög då vi har gjort vad vi kan för att höja den. Vad har vi då gjort för att öka reabiliteten? Eftersom vi är två skribenter så menar vi att reliabiliteten i arbetet i detta fall är något större än om vi skrivit ensamma, då tolkningen av texterna blivit mer subjektiv än i detta fall. Vi har i största möjliga mån diskuterat texterna och vår tolkning av dem för att få en så objektiv bild som möjligt av kunskapsområdet. Enligt Stukát (2005) är ett sätt att kontrollera sin undersökningsmetod att upprepa den (läsa om) och se om man får samma uppfattning om textens budskap vid upprepningen. Man ska då vara två personer oberoende av varandra, och det kan vi dock inte säga att vi varit eftersom vi läst med samma fokus syfte och frågeställningar.

Vad gäller validiteten i arbetet menar vi att den är hög eftersom vi genom denna undersökningmetod får svar på de frågor vi gick in i arbetet med. Med validitet menar vi hur bra metoden fungerar för att svara på de frågor vi avser svara på. På frågan om vi verkligen undersöker och får svar på det vi vill undersöka och vill fråga anser vi att svaret är ja. Men eftersom validiteten är beroende av reliabiliteten i arbetet finns det naturligt en viss felmarginal även här. Stukát menar att även om studien är kvalitativ, bör man diskutera undersökningens vetenskapliga värde. Det som blir skillnaden är att diskussionen får en annan form eftersom reabilitets- och validitetsbegreppen går mer in i varandra än vid en kvantitativ studie.

För att resultatet i vårt arbete skall kunna generaliseras, behövs flera liknande arbeten. Vi drar därför inga generella slutsatser av vårt resultat.

4.7 Målgrupp

De människor vi skriver vårt arbete för, är framför allt lärare, blivande lärare och pedagogiska forskare.

4.8 Metodiska begränsningar

För att kunna vara konsekventa vad gäller hur vi skrivit referenser i vårt arbete, har vi valt att följa den tidigare ordningen och endast skrivit ut sidnummer vid direktcitat.

Vid författarpresentationerna har vi i största möjliga mån försökt finna deras yrkesbeteckning för att förtydliga för läsaren författarens bakgrund. Vi har sökt på internet för att få fram senaste informationen om dem men i de fall då vi inte säkert kunnat hitta rätt information har vi i presentationen utgått från böckerna.

Medan vi arbetade med vårt resultat, kom det fram en ny referens och enligt Stukát (2005) kan det förekomma en, eller högst två, nya referenser i resultatdelen.

5 Resultat

I resultatet redovisas vad vi kommit fram till genom arbetets gång, vad de olika författarna skrivit om hur pedagogisk dokumentation och portfolio kan användas för att synliggöra lärandet för såväl barnen som pedagogerna själva.

5.1 Syfte och frågeställningar

För att återkoppla till hur arbetet började, upprepar vi här vårt syfte och våra frågeställningar.

Syftet med vår undersökning har varit att i litteratur ta reda på, hur det är tänkt att man som pedagog kan och ska arbeta med portfolio i förskolan. Specifika undersökningsfrågor har varit de följande:

Vad är en portfolio? Kan man, och i så fall hur, arbeta med portfolio för att tydliggöra barnens lärandeprocesser och hjälpa dem bli delaktiga i sin egen utveckling? Hur kan man arbeta med portfolio som arbetssätt i det dagliga arbetet med barnen? Kan barnen genom portfolion lära i samspel med andra, såsom det sociokulturella perspektivet förespråkar?

5.2 Portfolio och pedagogisk dokumentation

Genom redogörelsen för vad man kan finna i styrdokumenterna har vi funnit en viss tvetydighet angående dokumentationen inom verksamheten. Detta skulle vi vilja beskriva som vårt huvudresultat. Man talar om kollektiv och individuell dokumentation som åtskilda, och man pratar om direkt och indirekt involvering av barnen. Pedagogisk dokumentation anges vara det kollektiva arbetsverktyget som skiljer sig från andra typer av dokumentation som rör den enskilda individen. Den pedagogiska dokumentationen har en indirekt involvering av barnen, medan dokumentationen i portfolion har en direkt involvering av barnen. Portfolion är dokumentation om den enskilda individen. Pedagogisk dokumentation är dokumentation och verksamheten och gruppen. Härigenom kommer vårt behov av att som resultat särskilja portfolio och pedagogisk dokumentation som olika arbetsmetoder.

Lindgren och Sparrman (2003) frågar sig i sin artikel om det finns ”fog för att beskriva arbetsmetoder och läroprocesser som likartade för barn och pedagoger?” (s 60). Även denna fråga har bidragit till att vi särskiljer de olika dokumentationsformerna åt. Pedagogisk dokumentation ser vi som ett kollektivt arbetsverktyg, och portfolio som barnets individuella dokumentation.

I det följande beskrivs de två olika dokumentationssätten, först likheterna dem emellan och sedan det som skiljer dem åt och det som är utmärkande för portfolion.

5.2.1 Likheter mellan dokumentationsformerna

Båda dokumentationsformerna är ett arbetssätt för att dokumentera med syfte att synliggöra. Dokumentationerna skall ske fortlöpande och kontinuerligt som en del i verksamheten. Innan arbetet startar skall man ha klart för sig vad som skall dokumenteras, och varför. De båda dokumentationsmetoderna ger möjligheten att minnas och blicka tillbaka, för att kunna utgöra

underlag för reflektion. Denna reflektion skall ske genom samtal och diskussioner, och skall bidra till en medvetenhet om olika lärandeprocesser.

5.2.2 Pedagogisk dokumentation - det som särskiljer denna från portfolio

Den pedagogiska dokumentationen synliggör främst verksamheten. För den enskilde pedagogen såväl som för hela arbetslaget bidrar denna dokumentation till att synliggöra hur man arbetar och om man lyckas nå de mål man har. Det är just detta som är den stora styrkan och möjligheten av pedagogisk dokumentation. Pedagogerna kan se om man har lyckas att arbeta inspirerat av olika teorier och forskning, eller om man bara har kunskapen inom sig men egentligen inte applicerar den på verksamheten. Utifrån dokumentationen kan man samtala och diskutera, och på så sätt reflektera för att kunna vidareutveckla sitt arbetssätt och sin verksamhet.

Även miljön utvärderas i den pedagogiska dokumentationen. Man kan här upptäcka om man begränsar eller hjälper barnen att utvecklas, eftersom verksamheten och miljön är en del av lärandet enligt Carlgren (1999). Hur miljön är utformad och vad den tillåter eller inte, är på så sätt en mycket viktig aspekt. Värt att tänka på är att alla lär vi på olika sätt och att samma situation inte ger samma kunskap för alla som är närvarande, utan lärandet blir individuellt. Vad var och en tar till sig skiljer sig åt, då våra tidigare erfarenheter och kunskaper styr vad vi fokuserar och vad vi blir intresserade av. Vi utgår från det vi redan vet och vidareutvecklar detta genom att omforma utifrån, och i relation till, den nya kunskapen/det nya sammanhanget.

Den pedagogiska dokumentationen är också ett bra sätt att visa hela verksamheten för både barn och föräldrar, och på så sätt skapa en dialog för att få en mer nyanserad utvärdering av verksamheten.

5.2.3 Portfolio - det som är typiskt och utmärkande för just portfolio

Portfolion har det enskilda barnet i fokus och synliggör barnet i verksamheten. Vi har funnit att portfoliomethodiken innefattar de delar man som pedagog behöver för att tydliggöra barnens lärandeprocess och detta leder till ett gott självförtroende och fortsatt lust och motivation hos barnen till att lära mer. Det är ett arbetssätt för att uppnå delaktighet för barnen och synliggöra deras lärandeprocess, genom att de får lära sig reflektera över vad och hur de gör och agerar. Eller som Lenz Taguchi (1997) skriver att portfolion ”ger barnen möjlighet att ta makten över sitt eget lärande” (s 32).

Portfolion skapas av barnet, inte åt det, skriver Ellmin (2000). Barnet skall vara aktivt och själv välja vad som skall ingå. Det är inte en heltäckande samling dokument och material, utan det är ett urval ur den pedagogiska dokumentationen. Portfolion handlar om sambandet mellan att göra – välja – reflektera – värdera. På detta sätt blir barnen mer uppmärksamma på vad de arbetar med, liksom varför de samlar och väljer ut som de gör, de ”blir därmed medvetnare om vad dessa arbeten står för i deras eget lärande” (s 29). Även Lenz Taguchi (1997) talar för denna syn på portfolio då också hon menar att portfolion är ett resultat av ett urval ur den pedagogiska dokumentationen men även ett urval av barnets eget valda material. Den är ett dokumentationsarbete som ger oss information om ”vad barn kan, hur de tänker och hur de lär sig – barns läroprocesser” (s 12). Vilket tydligt skiljer sig från den pedagogiska

dokumentationen som inte inriktar sig på det enskilda barnet. Man skulle också kunna beskriva det som att den pedagogiska dokumentationen inriktar sig på helheten dvs gruppen och verksamheten medan portfolion inriktar sig på delen dvs barnet och dess individuella utveckling.

Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) beskriver att arbetet med portfolios ”på ett mer systematiskt sätt ger en uppfattning om varje barns utveckling och lärande på olika områden” genom att man delar upp dokumentationen under olika rubriker (s 127). ”Det nya i arbetssättet är ett mera strukturerat och målmedvetet sparande där processen, och inte endast produkten, sparas”, skriver Bern, Fröojd och Torén (2001, s 17). Metodiken blir en strukturerad kombination av positiv utvecklingsdokumentation och sorterat sparande av de arbeten barnet är glatt och stolt över, och där barnet kan se sin egen utveckling. Ellmin (2000) betonar hur viktigt det är med reflektion i arbetet med portfolio, och han säger att ”om reflektion uteblir blir portfolion inget mer än en samling elevarbeten” (s 28).

Portfolion är en värdefull samling illustrationer i form av ord, bild och/eller ljud av barnets ansträngningar och framsteg, barnets uppnådda mål och önskade mål. Portfolion personifierar barnet, ”berättar något viktigt om sin skapare, gör honom eller henne sedd, hörd och bekräftad” (Ellmin, 2000, s 24). I användandet av portfolion ska därför samtal och reflektion ingå eftersom den annars inte blir en komplett portfolio där barnet blir sett, hört och bekräftat. Att ta för vana att använda diskussion och reflektion innebär att ”grunden läggs redan på småbarnsavdelningen där den vuxne tillsammans med barnet reflekterar och funderar över olika saker” (Bern, Fröojd och Torén, 2001, s 15). Här är det en viktig skillnad mellan portfolio och pedagogisk dokumentation eftersom den pedagogiska dokumentationen inte förutsätter reflektion med barnet men det är ett viktigt inslag i arbetet med portfolion. Man kan se om man tillgodoser barnens behov, och om man tar tillvara på barnens intressen och erfarenheter. Portfolion har enligt vår förståelse en mycket viktig roll i pedagogens arbete just i detta avseende. Genom att samtala med barnen om deras texter, bilder och andra alster får man en uppfattning om hur de tänker och vad de lärt sig. På så sätt kan man få reda på hur man skall gå vidare för att utmana barnen att komma vidare i sin lärandeprocess.

Viktigt att ta i akt är att det i arbetet med portfolio ”inte endast handlar om att *spara* barnens alster utan metodiken bygger på ett arbetssätt där barnen är delaktiga i att synliggöra sitt eget lärande” (Bern, Fröojd och Torén, 2001, s 14). Ett av portföljmetodikens syften är att stärka självförtroendet. När vi lyckas med något stärks självkänslan, och det är därför viktigt att pedagogerna ”utvecklar barnens intressen för att få dem att känna sig uppskattade och att de duger” (s 25). Att stärka självkänslan och barnens syn på sig själva som lärande individer är viktigt för den fortsatta utvecklingen.

”Barnen får också möjlighet att reflektera över sitt eget lärande om de tillsammans med pedagogen analyserar och funderar över sin egen dokumentation” (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s 127). Genom att samtala med barnen och hjälpa dem att reflektera kan man hjälpa barnet att se var det befinner sig i sin utveckling, vad det har lärt sig. Pedagogen arbetar med barns lärande genom att hjälpa barnen att bli medvetna om vad de kan. Man menar att barnens lärande stöds om barnen uppmärksammas, inte bara på sitt eget lärande, utan även på andras sätt att lära. Det gäller att få barnen att upptäcka att de har förmåga att lära. Johansson (2003) skriver att dokumentationen ger tillfälle för barnen att upptäcka och reflektera över sitt eget lärande och hur de lär sig. Detta motiverar i sin tur barnens vilja till fortsatt lärande.

Vuxna kan i samtal visa på barnens lärande genom att framhålla att barnen nu förstår på ett annat sätt än tidigare (Johansson, 2003). Man pratar om hur det var när de var mindre och precis hade börjat på förskolan, och jämför i samtalet hur det är nu, vad mycket mer de har lärt sig och kan. Här är portfolion ett verktyg att utgå ifrån eftersom den (rätt utformad) tydligt visar en utveckling för barnet och då hjälper barnet att kommunicera detta till en annan kamrat eller en vuxen. Lenz Taguchi (1997) påpekar att dokumentationen är ett konkret sätt för barnen att "kommunicera sin kunskap och sina erfarenheter till pedagogen via bilder, målningar, utsagor etc." (s 34). Via dokumentation samlad i portfolios kan pedagogerna kommunicera tillbaka till barnen genom att "läsa upp vad de sagt gången innan, så att barnen får syn på sina egna tankar igen för att utgå ifrån dem i sitt fortsatta tänkande" (s 34).

Portfolio gör dokumentationen överskådlig, eftersom man i den samlar material på ett sätt där det blir enkelt för både barn och pedagog att se utvecklingen. Strukturen hjälper alltså till att lättare få överblick över lärandet, hur det går till och att det tar tid. Men framför allt visar den alla framsteg barnet gjort.

5.3 Portfolio som arbetsätt

När man arbetar med portfolio som arbetsätt är processen det som poängteras som det mest betydelsefulla och inte resultatet. Färdiga produkter som sätts upp på väggarna som pedagogisk dokumentation utan en text om, eller reflektion kring, är enligt vår förståelse meningslösa. Om dokumentation skall ses som pedagogisk bör den kommunicera vägen till (processen) resultatet, eller visa vad man utvecklat genom att se resultatet.

Björklund Boistrup (2005), universitetsadjunkt, skriver att det är viktigt att dokumentera inlärningsprocessen av flera anledningar, och att dokumenterandet en lärandeprocess som bör ske i tre steg; Händelser-Iakttagelser-Analys (s 124). Händelsen är det barnet producerat eller deltagit i, det kan vara en teckning, en leksituation eller en samling. Om det är en händelse man som pedagog iakttagit, så bör denna formuleras i skrift och sparas för vidare diskussion med barnet. Även en teckning eller ett pyssel behöver en beskrivning i form av skrift, och en talande bild likaså. Först i diskussion med en pedagog, ett annat barn eller en förälder blir lärandeprocessen tydlig för barnet självt, och därför är kommunikation av största vikt i arbetet med portfolio.

Vid all typ av dokumentation är efterföljande reflektion förutsättningen. Det finns många former och alternativ till hur man kan dokumentera, och en viktig aspekt i detta är att man bör ha kunskap om dessa olika alternativ och deras för- och nackdelar. Alla olika dokumentationsformer har sina möjligheter och kan med fördel kombineras. Hur man än dokumenterar menar dock Lindgren och Sparrman (2003) att styrkan med dokumentation är just möjligheten att återvända, minnas, reflektera och att lära sig av detta. Det är viktigt att återvända till materialen för att få möjlighet till reflektion. Genom att återvända till materialen kan även pedagogerna själva se hur de förändrat sina praktiker, eller behöver förändra dem.

Dokumentation skapar en medvetenhet om personens egen del i situationen. När man observerar pratar man ofta om att ta ett steg tillbaka och vara passiv, skriver Lenz Taguchi (1997) om. Hon påpekar dock att man aldrig är passiv, utan att man bara genom sin närvaro påverkar vad som sker i rummet. Man kommunicerar något till barnen, även om man sitter

tyst, genom att man riktar sitt intresse mot någon eller något. Lenz Taguchi tar också upp att man kan säga att man som pedagog är mer aktiv än annars när man dokumenterar, och att man blir en närvarande pedagog när man arbetar med dokumentation som arbets sätt. Detta bidrar till att också barnen blir mer aktiva genom att de ”ges utrymme att *sinsemellan* bli mer aktiva”, de lär sig använda, och vända sig till, varandra (s 64).

Att samtala med barnen ett och ett kan ge en känsla av att vara betydelsefulla skriver Doverborg och Pramling Samuelsson (2000). I verksamheten kan det finnas för lite tid till att ägna sig åt ett enskilt barn, barnen är vana vid konkurrera om pedagogernas uppmärksamhet. Får de då pedagogens totala uppmärksamhet blir barnen intresserade. Det fodras dock att man verkligen lyssnar till vad barnet har att säga och att man respekterar barnet, detta gäller både om vad barnet säger men också om det väljer att inte säga något. Man kan hjälpa barnet att utveckla sina tankar genom att vara lyhörd och uppmuntra barnet att fortsätta utveckla det de säger genom följdfrågor. Att ställa frågor är viktigt, men ”lika viktigt är det att ge sig tid att lyssna på barnens svar” (s 62).

Om pedagogen pratar med barnen om vad man gör när man dokumenterar, förstår dessa att de är delaktiga och förstår även vad man skall ha materialet till. Men det är även viktigt att de får lov att välja om, och när, de skall bli dokumenterade eller inte. Man kan och ska inte dokumentera allt, och en dialog med barnen och inom arbetslaget behövs för att begränsa och fokusera på vad och när dokumentation skall ske. Grundtanken när man sållar i vad som ska dokumenteras är att det ska vara till hjälp för barnet, och för pedagogerna, att få en överblick på barnet och dess förmågor. Detta i syfte att på rätt sätt hjälpa varje individ i sitt fortsatta lärande.

5.4 Slutsats

Förskolans förändringar och aktuella begrepp som det livslånga lärandet, delaktighet och lärandeprocess, ställer andra krav på oss som pedagoger och vilket sätt vi arbetar på än tidigare. Ett av de mest framträdande teoretiska perspektivet idag är det sociokulturella, där pedagogen kan beskrivas som en reflekterande praktiker och handledare för barnen i deras egen kunskapsutveckling (Vallberg Roth, 2002). Detta synsätt genomsyrar läroplanen för förskolan, och kräver ett utvecklande av nya metoder att använda sig av som passar det samhälle och den förskola vi har idag.

Ett arbets sätt som vi funnit kan hjälpa pedagogerna i arbetet att bli den reflekterande och handledande pedagog man eftersöker i läroplanen, är portfolions. Portfoliomethoden innehåller de delar som behövs för att kunna tydliggöra barnens lärandeprocess. Man betonar att det är ett arbets sätt för att uppnå delaktighet för barnen, genom att man på ett konkret sätt kan visa dem deras egen utveckling. Genom att portfolion är uppbyggd på ett systematiskt sätt ger den en god överblick och blir lättöverskådlig. På så sätt kan man uppmärksamma barnen och hjälpa dem bli medvetna om vad de kan och är bra på. Genom att samtala, både barn och pedagog, men även barn emellan, lär sig barnen att själva reflektera över sin lärandeprocess. I samtalet tar man fram andra sätt att tänka för att barnen ska bli medvetna om hur de själva tänker. Variationen kan bidra till en djupare förståelse, då man upplever hur någon annan tänker kring något, vilket stämmer överens med Martons variationsteori.

Vi har genom detta arbete kommit till insikt om att vad som är dokumentation och vad som är alster skiljer sig åt. Med alster menar vi de olika sakerna som barnen skapar, det kan vara allt från teckningar till lerfigurer. Vi uppfattar det som att det är vanligt att man förväxlar och blandar ihop dessa. Enligt vår förståelse använder man ute i verksamheten det som vi kallar alster som dokumentation eller istället för dokumentation. Man sätter upp eller visar upp dessa alster för att visa vad barnen gjort, men inte hur eller varför de gjort det eller vad de lärt sig av det de gjort. Viktigt är att man inom arbetslaget för en diskussion om vad man menar med olika begrepp för att hålla isär vad som är vad.

Framförallt har vi dock genom läroplanens riktlinjer förstått att man skall göra skillnad på den kollektiva dokumentationen och den individuella. Att det skall finnas dokumentation som handlar om pedagogernas arbetssätt och huruvida miljön tillgodoser barnens intressen och behov och främjar deras lärande eller inte. Här är barnen *indirekt* involverade genom att man vill hitta var och hur de lär och pedagogernas och miljöns roll i detta. Bredvid denna dokumentation skall det dessutom finnas en dokumentation av varje barns individuella utveckling, där barnet skall vara *direkt* involverat.

5.5 Diskussion

I detta kapitel diskuterar vi kring våra egna nyvunna insikter i och med arbetet inom detta ämne, men också hur vi skulle vilja gå vidare och vilka tankar som vi fått med oss.

I inledningen på detta arbete tog vi upp hur vi förstår lärarrollen av idag då man ska vara den som *hjälper barnen att lära sig lära* och utgå från att barn är kompetenta till att själva lära. Som vi uppfattar det, är de mycket betydelsefullt för barnen att de är delaktiga i sitt lärande och ser sin lärandeprocess och blir medvetna om sitt kunnande. Som pedagog behöver man därför vara lyhörd för barnens initiativ och vilja. Anser man att barnen är kompetenta och kan ta ansvar för sitt eget lärande, så som Bern, Torén och Frööjd (2001) skriver, och anser man att barnen själva skapar kunskap i samspelet med oss och andra barn, måste man först och främst ha den tron på sig själv. Det är därför viktigt att man diskuterar i alla arbetslag om vad man tycker är viktigt och vad man har för kunskapssyn och barnsyn. Barnen blir på många sätt det vi anser att de är, så som vi bekräftar dem reflekteras tillbaka på dem. Detta är något som både Carlgren (1999) och Hundeide (2003) tar upp så vida att de diskuterar miljöns roll i lärandet. De säger båda att verksamheterna skall befrämja lärandet, och att detta till stor del är beroende på vilket klimat man har i barngruppen. Vi anser att en förutsättning för att detta ska kunna ske är att man som pedagog är medveten om hur man är inför, och i interaktion med, barnen. Vilka signaler man ger för vad som är okej, och att man låter barnen bli sedda och hörda. Först måste man som pedagog se på hur man tänker om kunskap, lärande och barn. Det är först då man vågar släppa taget och lita på att barnen klarar det själva. För att barnen skall kunna vara delaktiga och ta eget ansvar behöver de redan från tidiga år få utveckla sin självständighet. Olika sätt att dokumentera kan vägleda pedagogerna i hur de skall möta barnen i detta arbete skriver Pramling Samuelsson och Sheridan (1999). Barnens delaktighet kan sedan tränas genom arbete med portfolio då barnen är med och påverkar både innehållet och utformningen.

Portfoliomethodiken är som vi förstår genom den ett utmärkt sätt för barnen att bli bekräftade, lära sig reflektera, ta eget ansvar och vara delaktiga och framförallt bli medvetna om och se sin egen läroprocess. Detta är något av det viktigaste vi som pedagoger kan och ska hjälpa

barnen med. Ellmin (2000) påpekade att det är i skapandet av portfolion som utvecklingen blir synlig och att barnen därmed blir medvetna om sin lärandeprocess. Enligt vår uppfattning är det först när denna medvetenhet finns som barnen får, så som Lenz Taguchi (1997) uttrycker det, ”makten över sitt eget lärande” (s 32). Att bli medveten om sin lärandeprocess handlar också om att bli medveten om att det är man själv som har ansvar för vad och hur man lär. Kunskapen kommer inte av sig själv, utan man behöver pröva, testa och öva. Träning ger färdighet, en klyscha kanske, men viktig för förståelsen för hur man lär. Denna insikt är också ett framsteg i processen att bli en lärande människa.

Eftersom vi har frångått det utvecklingspsykologiska sättet att dokumentera, då man mycket fokuserade på barnets brister, skall nu fokus ligga på vad barnen kan. Wehner-Godée (2003) tar upp att pedagogerna skall lägga tyngdpunkten av sin dokumentation vid hur man kan göra för att erbjuda barnet fortsatta och bättre möjligheter för lärande. Dokumentationen bör även visa hur miljön tillgodoser barnets behov. Det är en klar skillnad idag mot för 30 år sedan då man främst dokumenterade i form av observationer. I och med denna förändring behövs det, som vi ser det, mer kunskap på området dokumentation, men också en ny och mer välanpassad mall för dokumentation som stöd för pedagogerna. Utifrån de resultat och slutsatser vi har fått genom detta arbete, vill vi mena, att portfolio som arbetssätt fungerar mycket bra och motsvarar det som står i läroplanen angående dokumentation, att den skall fånga det individuella barnet.

Dokumentationen som ingår i portfolion är till för att synliggöra barnets starka sidor och kunskaper för det självt och för oss pedagoger, och ska ha ett positivt fokus skriver såväl Ellmin och Ellmin (2003), Bern, Torén och Fröjld (2001) och Taube (1997). Det poängteras att det är just det positiva som skall vara det framträdande i portfolion för att kunna motivera och för att göra barnet nyfiskt på att vilja lära mer. Som vi har uppfattat det, används tyvärr mycket av dokumentationen på förskolan idag som underlag endast för att bedöma, alltså fortfarande med ett negativt fokus. Ett annat problem är att det inte heller sker kontinuerligt under hela året, utan främst i anknytning till utvecklingssamtal och inför IUP (den individuella utvecklingsplanen). För att frånga detta förespråkar vi istället att man använder portfolio som arbetssätt. Då blir dokumentationen kontinuerlig och man följer barnets framsteg och utveckling under hela året. Dokumentationen blir på så sätt också en del av det dagliga arbetet så som Skolverket (2005) förespråkar. Genom att portfolion visar barnets framsteg, blir den också naturligt positiv. Dessutom behöver man som pedagog och som barn inte bli stressad inför utvecklingssamtalet och de framsteg som skall visas upp, eftersom underlaget förbereds under hela året och redan är färdigt.

Ett vanligt sätt att uttrycka att man arbetar med pedagogisk dokumentation så som vi har upplevt det ute i verksamheten, är att sätta upp barnens alster på väggarna. Det som man skall vara medveten om är dock att det inte är pedagogisk dokumentation bara för att den sitter där. Men att sätta upp något på väggen har också sitt syfte och sin mening, och det skall det fortsätta att ha. Det skall få lov att bara vara teckningar som barnen har gjort. Det kan vara ett sätt att visa barnen att det de gör uppskattas och skall ha sin plats så att andra kan beskåda dessa.

Vi upplever att tid ofta är det man påpekar som bristvara. När man börjar starta upp ett arbete med portfolio tar det tid innan man kan det och har kommit in i det, och portfolioarbetet i sig är tidskrävande. Dock är kanske inte alltid frågan om man har tid, utan om hur man prioriterar denna. Vi tycker därför att det är viktigt att tänka på att samtal med barn inte behöver ta tid

ifrån annat. De kan ske när barnen klär på sig, när de ritar och leker eller när de äter. Samtal med barnen skall ske hela tiden. Bjørndal (2002) tar upp att intervjuer behöver förberedelser och efterarbete, men vi vill poängtera att det är minst lika viktigt att samtala med barnen i det dagliga arbetet, och inte bara vid enskilda tillfällen. Det man som pedagog då måste tänka på är *hur* man samtalar med barnen. Det handlar också om att ta tillfället i akt, att fråga och utmana barnen när de är i den situationen det handlar om. Små barn kan ha svårt att gå tillbaka till en tidigare situation och förstå vad man frågar om, de befinner sig i nuet. Att använda sig av portfolion kan då vara till hjälp eftersom den ger möjlighet att man konkret kan visa barnet situationen och då diskutera den. Det måste också finnas tid för reflektion. När man hjälper barnen att reflektera handlar det dock också om att man måste ge sig själv som pedagog tid till att låta dem hinna tänka efter själva innan de kan svara. Att vi verkligen lyssnar på vad barnen svarar och är lyhörda så som Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) skriver. Att man snarare hjälper dem vidare i sina tankar med följdfrågor, än att ge dem ett svar. Det svar som pedagog tror att hon har, är kanske inte samma som barnets. Och det är barnets tankar, funderingar och svar man vill ha reda på.

Vi tror att man ibland behöver ifrågasätta vad man tycker och tror på, att man behöver förklara vad man gör, hur man gör det och varför. Det är också viktigt att man som pedagog inte skall hålla sig till enbart *en* teori eller pedagogik, utan att man försöker arbeta och tillämpa det som passar. Olika situationer kräver olika lösningar, därför är kunskap och insyn i fler teorier och synsätt att föredra. Detta har vi visat i detta arbete, där tre olika teorier fått visa hur de verkar tillsammans för att nå fram till de mål som är avsedda just här. Genom att dokumentera såväl verksamheten, som barnens och pedagogens eget lärande, kan man bli medveten om detta. Man kan på så sätt bli mer professionell genom att man vet vad man pratar om, och man kan lättare försäkra sig om att barnen får det de skall.

Att arbeta varierat och medvetet anser vi också vara en förutsättning för att man, såsom det uttrycks i läroplanen, skall arbeta utifrån barnens erfarenheter. Vi måste anpassa vårt sätt att arbeta efter barngruppen, och den ändras varje termin. Nya barn skolas in, några kanske försvinner. Och detta påverkar grupp sammansättningen och därmed också hur vi skall arbeta. Vi menar därmed att man inte kan hitta *ett* rätt sätt att arbeta som fungerar år ut och år in. Utan att arbetat förändras, och skall förändras. Som pedagog behöver man se hur verksamheten fungerar och hur väl arbetsmetoden passar barnen för att kunna vidareutveckla och förbättra sin verksamhet. Vi uppfattar det som att pedagogisk dokumentation kan fungera som underlag för diskussion i arbetslaget och reflektion för att hitta rätt metoder och arbetssätt.

5.6 Pedagogiska implikationer

Enligt vår förståelse av arbetet som pedagog är bedömningar i det närmaste oundvikliga och förstås viktiga, men dock mycket komplexa. Man har ett stort ansvar för på vilka grunder man gör sina bedömningar. När bilden av ett barn blir fast i ett uttryck av att han/hon är sådan eller sådan så får det motsatt verkan. Att bli bedömd som en som inte kan t.ex. skriva sitt namn kan om det blir uttryckt på fel sätt fastna hos barnet och ge bestående spår på självförtroendet. Självbilden påverkas och det är lätt att den bild andra ger av hur man är, blir ens egen bild och det kan vara en bild som inte alls främjar självförtroendet. Viktiga frågor att ställa sig är, vad vill man med bedömningen? Hur känns det för barnen att bli bedömda? Allt positivt är förstås bra och stärkande för barnet. De brister som barnet eventuellt kan ha och som

pedagogen anser att de behöver utveckla, hur påverkar det barnet och föräldrarnas syn på barnet?

I arbetet med portfolio ska främst verksamhetens sätt att erbjuda det enskilda barnet en tillräckligt god miljö för just dess utveckling utvärderas och inte barnets enskilda prestation. Fokus bör ligga på att utvärdera och utveckla verksamheten så att den följer varje enskilt barns behov samt även gruppens behov. Pedagogen i centrum, i kombination med att barnen ska vara delaktiga och involverade i sin inlärningsprocess och dokumentationen av denna gör att det verkligen inte är ett enkelt uppdrag vi står inför. ”Det finns en inbyggd konflikt mellan barns möjlighet till deltagande och påverkan och den strikta utvärdering som förekommer av läroplanen. Det blir helt enkelt för svårt för en lärare att både leva upp till läroplanens ämneskunskaper och samtidigt möta individuella barns upplevelser, erfarenheter och önskningar” (Pramling Samuelsson och Sheridan, 2003, s 76).

Den dokumentation som sker av barnets utveckling ska vara i en sådan form att det blir tydligt för barnet att se att det har lärt sig och därmed få ett ökat självförtroende och motivation till att lära sig mer av det. Utgångspunkten ska alltså vara det barnet kan och vad som är bra, det man behöver arbeta vidare med och som ska formuleras i positiva uttryck. Problemet i att utforma dokumentation så att *den i sig* främjar barnens utveckling är att det till en början tar mycket tid och kraft, vilket kan vara svårt i dagens pressade arbetssituation med stora barngrupper. Ett dilemma som Wehner-Godée (2003) beskriver är tiden och då handlar det om att prioritera och begränsa sig. Pedagogisk dokumentation tar tid eftersom det handlar om att *synliggöra processen i ett skapande eller en situation*. Det som erfarits på förskolor, vilka arbetat länge med medveten pedagogisk dokumentation, är dock att det blir ett arbetssätt och ett förhållningssätt. Man ändrar sina prioriteringar om hur tiden ska disponeras och blir duktig på att sortera ut vilka bilder och texter som är viktiga och relevanta för barnen.

På de allra flesta förskolor dokumenterar man i någon form. Det är vanligt förekommande att man sätter upp alster som barnen skapat på väggarna och skriver deras namn, och kanske några rader om vad det föreställer. Processen uteblir oftast. Det står inget om vilka aktiva val som gjorts, funderingar som eventuellt ligger bakom eller vilken utveckling teckningen visar.

För att vi som pedagoger skall kunna se om vi tolkat barns intentioner utifrån deras perspektiv behöver vi utvärdera. Detta gör vi med hjälp av dokumentation. Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) belyser dock att ”den dokumentation av barns perspektiv som sker i förskolan och skolan är ofta både ostrukturerad och fragmentarisk” (s 81). De påpekar också att den inte analyseras och sammanställs, och därför inte kan ge vare sig pedagoger eller barn en helhetsbild av lärandet. Författarna anser att ”all dokumentation bör analyseras, och om möjligt av barn och lärare tillsammans” och att pedagogerna sedan bör använda den ”som underlag till en mer systematisk utvärdering och utveckling av verksamhetens kvalitet” (s 81).

Var och hur ska man förvara portfolion? Eftersom portfolion är personlig och är barnets egendom så ska de tillfrågas innan någon tittar i den. Samtidigt ska den vara lättillgänglig så att de själva kan hämta och använda den när de vill, vilket skapar ett dilemma om var man ska ha den. Krok & Lindewald (2003) menar att den ska stå framme så att barnet själv kan hämta den, men under förutsättning att den inte blir använd till fel saker och blir förstörd. Om fallet är så menar desamma att man i alla fall skall sträva efter att förvara den väl synligt och i centrum där barnen vistas. Enligt vår förståelse finns ingen given placering utan man får göra en avvägning om vilket som är viktigast och som fungerar bäst på varje avdelning. Ett

alternativ som Ellmin & Ellmin (2003) beskriver är att ha två olika portfolios en *arbetsportfolio* och en *visningsportfolio*, dock är det barnet som ska bestämma vem som har tillgång till de båda. Vare sig man bestämmer sig för att ha portfolion placerad inom eller utom räckhåll för barnen så är det viktigt att den har en central placering på avdelningen. Om den står lite i skymundan eller på en otillgänglig plats kan användningen av den bli eftersatt enligt Taube (1997).

5.7 Fortsatt forskning

Under arbetets gång har nya frågor och tankar dykt upp, och vi redovisar här för hur vi skulle kunna tänka oss att fortsätta detta arbete. Eftersom arbetet är baserat på litteraturstudier, kom det sig, att när vi nu har fått förståelse för portfolio och pedagogisk dokumentation, har vi blivit nyfikna på hur det ser ut ute i verksamheterna.

När vi nu förstått att man skall se olika på individuell och kollektiv dokumentation, så hade det varit intressant att göra olika studier ute i verksamheterna för att se hur detta fungerar där. Gör man skillnad på dokumentationerna? I så fall hur? Sker diskussion och samtal om dokumentationerna? Görs barnen delaktiga?

För att undersöka portfolions del i lärandet skulle man kunna följa några barn under deras förskoletid, några som arbetar med portfolio och några som inte gör det. Därefter kunde man försöka ta reda på om man kan se skillnader i barnets förståelse för lärande, utveckling och sin egen del i processen.

En annan tanke som vi fått är att det kunde vara intressant att göra en studie där man jämför synen på, och tillvägagångssättet med, portfolio inom olika pedagogiska inriktningar (t.ex. en förskola med Reggio Emiliainriktning, en traditionell förskola samt en Montessoriförskola). Detta för att se huruvida de olika inriktningarnas teorier om lärande och barnsyn präglar och påverkar portfolion.

6 Litteratur

- Baty, Spencer. http://www.lund.se/templates/Page____58571.aspx
- Bern, Kerstin; Frööjd, Dana & Torén, Bellita. (2001). *Portföljmetodikens möjligheter i förskolan och skolan*. Solna: Ekelunds förlag.
- Björklund Boistrup, Lisa. (2005). Att fånga lärandet i flykten. I Lindström, Lars & Lindberg, Vivekas (red.) *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag.
- Bjørndal, Cato R. P. (2002). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Carlgren, Ingrid. (1999). Pedagogiska verksamheter som miljöer för lärande. I Ingrid Carlgrens (red.) *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Doverborg, Elisabeth & Pramling Samuelsson, Ingrid. (2000). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber.
- Dysthe, Olga & Igland, Mari-Ann. (2003). Vygotskij och sociokulturell teori. I Olga Dysthes (red.) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellmin, Roger. (2000). *Portfolio - sätt att arbeta tänka och lära*. Stockholm: Gothia.
- Ellmin, Roger & Ellmin, Birgitta. (2003). *Att arbeta med portfolio - teori, förhållningssätt och praktik*. Stockholm: Gothia.
- Esaiasson, Peter; Gilljam, Mikael; Oscarsson, Henrik; Wängnerud, Lena. (2007). *Metodpraktikan - Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Hermeneutik. <http://sv.wikipedia.org/wiki/Hermeneutik>
- Hundeide, Karsten. (2003). Det intersubjektiva rummet. Klassrummets dolda styrmekanismer för inkludering eller exkludering av elever. I Olga Dysthes (red.) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Eva. (2003). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Krok, Göran & Lindewald, Maria. (2003). *Portfolio i förskolan – att komma igång*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Lenz Taguchi, Hillevi. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlag.
- Lindgren, Anne-Li och Sparrman, Anna. (2003). Om att bli dokumenterad. Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk Forskning i Sverige 2003 årg 8 nr 1–2 s 58–69*. <http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/linsparr.pdf>.
- Löfstedt, Ulla (1999). Spel på skilda planhalvor – bildskapande som social praktik i förskolan. I Ingrid Carlgrens (red.) *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Mårdsjö Olsson, Ann-Charlotte. (2007). *Grundläggande färdigheter – och färdighetens grundläggande*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige 2003 årg 8 nr 1-2, s 70-84*. <http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/pramsher.pdf>.
- Skolverket. (2005). *Allmänna råd och kommentarer - Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2008). *Förslag till förtydliganden i läroplanen för förskolan*. Redovisning av regeringsuppdrag U2008/6144/S. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2263>.
- Sommer, Dion. (1997). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Malmö: Runa Förlag.

- Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Taube, Karin. (1997). *Portfoliomethoden - undervisningsstrategi och utvärderingsinstrument*. Stockholm: Gothia.
- Utbildningsdepartementet. (2006). *Läroplan för förskolan*. (Lpfö 98). Stockholm: Fritzes.
- Vallberg Roth, Ann-Christine. (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria – från 1800-talets mitt till idag*. Lund: Studentlitteratur.
- Wehner-Godée, Christina. (2003). *Att fånga lärandet. Pedagogisk dokumentation med hjälp av olika medier*. Stockholm: Liber.
- Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
http://www.ibl.liu.se/student/sociologi/1.77748/1.77755/forskningsetiska_principer_fix.pdf