



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Kan man säga att barnet äger portfolion?

En undersökning om barns delaktighet i portfolioarbetet på förskolan

Linn Hagman & Marie Lövgren

LAU370

Handledare: Eva Knuts

Examinator: Felix Larsson

Rapportnummer: HT07-1030-8





# GÖTEBORGS UNIVERSITET

## **Abstract**

### **Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel:** Kan man säga att barnet äger portfolion?  
En undersökning om barns delaktighet i portfolioarbetet på förskolan

**Författare:** Linn Hagman och Marie Lövgren

**Termin och år:** HT 2007

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Eva Knuts, Etnologiska institutionen

**Examinator:** Felix Larsson, Filosofiska institutionen

**Rapportnummer:** HT07-1030-8

**Nyckelord:** Portfolio, pedagogisk dokumentation, förskola

Syfte:	Syftet med uppsatsen är att utifrån pedagogernas beskrivningar få en uppfattning om hur portfolioarbetet går till på förskolorna. Genom de svar vi kommer fram till vill vi problematisera och diskutera Kroks fråga om vem som äger portfolion.
Huvudfråga:	Vem deltar, och på vilka villkor, i konstruktionen och skapandet av portfolion?
Metod:	Undersökningen grundar sig på en kvalitativ intervjustudie, som vi har genomfört med fem pedagoger på olika förskolor. Vi har även tagit del av tidigare forskning som är relevant för vår undersökning.
Resultat:	Vi har kommit fram till att barnen på de förskolor vi har undersökt inte är så delaktiga i portfolioarbetet som Krok och övrig litteratur tar upp att barnen ska vara. Därför kan vi slutligen konstatera utifrån Kroks tankar att barnet inte äger sin portfolio på dessa förskolor.
Betydelse för läraryrket:	Portfoliomethoden har växt fram i den nya synen på kunskap där pedagogen ska vara vägledare och stötta barnet i sin läroprocess. I denna undersökning framgår det att samspelet, genom dialog och kommunikation, mellan barn och pedagog är en viktig del i portfolioarbetet. Detta för att barnet ska kunna vara delaktigt och aktivt i sin egen läroprocess, i det livslånga lärandet.



# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	1
<b>1.1 Introduktion</b> .....	1
<b>1.2. Val av inriktning</b> .....	1
<b>1.3. Syfte och frågeställning</b> .....	2
<b>1.4. Avgränsningar</b> .....	2
<b>1.5. Tidigare forskning</b> .....	3
1.5.1. Synen på barnet som passivt till aktivt .....	3
1.5.2. Barnsyn i tre teman .....	5
1.5.3. Pedagogisk dokumentation .....	7
1.5.4. Portfolio .....	9
<b>1.6. Teoretiska utgångspunkter</b> .....	12
1.6.1. Ny syn på kunskap .....	12
1.6.2. Det livslånga lärandet .....	13
1.6.3. Det individuella bemötandet .....	13
<b>1.7. Material och metod</b> .....	14
1.7.1. Val av metod .....	14
1.7.2. Kvalitativa intervjuer .....	14
1.7.3. Våra intervjuer .....	15
1.7.4. Etisk hänsyn .....	15
<b>2. Resultatredovisning</b> .....	16
<b>2.1. Ny syn på kunskap</b> .....	16
2.1.1. Så väljs material ut .....	16
2.1.2. Reflektion, dialog och samspel .....	17
<b>2.2. Det livslånga lärandet</b> .....	19
2.2.1. Portfolion – den röda tråden .....	19
2.2.2. Kontinuitet i portfolion .....	20
<b>2.3. Det individuella bemötandet</b> .....	22
2.3.1. Hur unik är portfolion? .....	22
2.3.2. Hur privat är portfolion? .....	23
<b>2.4. Sammanfattning av resultatanalysen</b> .....	24
<b>3. Slutdiskussion</b> .....	25
<b>3.1. Fortsatt forskning</b> .....	27
<b>Referenser</b> .....	29
<b>Bilaga 1: Presentation av intervjupersonerna</b> .....	31
<b>Bilaga 2: Intervjufrågor</b> .....	32



# 1. Inledning

## 1.1 Introduktion

Som blivande förskollärare har vi under vår utbildning på lärarprogrammet kommit i kontakt med pedagogisk dokumentation, både under vår verksamhetsförlagda utbildning och på universitetet. Vi har under den verksamhetsförlagda utbildningen sett att ett vanligt sätt att arbeta med pedagogisk dokumentation ute på förskolorna är att använda sig av portfoliomethoden. Karin Taube (1997) som är fil.dr. och universitetslektor vid Högskolan i Kalmar ger begreppet portfolio en beskrivning om vad portfolion kan vara och är. ”En systematisk samling elevarbeten som visar elevens ansträngningar, framsteg och presentationer inom ett eller flera områden. Samlingen måste inbegripa elevmedverkan vid valet av innehåll, kriterier för urval, kriterier för att bedöma värdet samt visa elevens självreflektioner.” (Taube, 1997: 9.)

Innan vår studietid arbetade vi på olika förskolor där vi också träffade på portfoliomethoden. Då såg vi på portfolion som ett roligt sätt att samla kort och teckningar från barnens tid på förskolan, som de senare kunde få ta med sig hem. Nu i slutet av vår utbildning har vi fått en annan uppfattning om portfolions betydelse. Portfolion ska vara något mer än ”bara” ett sätt att dokumentera på förskolan, det ska vara ett hjälpmedel för barnet att se sitt eget lärande och utveckling, ett pedagogiskt verktyg.

Portfolio är något som används på de flesta förskolorna och därför kommer vi med största sannolikhet att komma i kontakt med detta ute i arbetslivet. Vi kommer båda två att arbeta inom förskolans verksamhet efter vår examen. Därför anser vi det viktigt att fördjupa oss ytterligare inom detta område. En form av dokumentation har alltid varit ett inslag i lärarens arbete. (Doverborg & Anstett, 2003.) Dokumentation är också något som lyfts i förskolans läroplan, Lpfö 98, att vi som pedagoger har ett ansvar att dokumentationen utförs på ett sätt som är utvecklande för både barnet och verksamheten. Vi anser därför att det är viktigt för oss som blivande pedagoger att fokusera på denna typ av pedagogisk dokumentation.

## 1.2. Val av inriktning

Att vårt examensarbete skulle handla om portfoliomethodiken bestämde vi oss för tidigt. Till en början var vi intresserade av hur portfolion var utformad ute på förskolorna. Vi hade fått intrycket att det fanns ett bestämt sätt hur portfolion skulle se ut och vara utformad på. Efter att ha tagit del av litteratur inom ämnet portfoliomethodik och läst tidigare examensarbeten inom ämnet insåg vi dock att utformningen på portfolion kunde se ut på väldigt många sätt. Utformningen beror helt på förskolornas behov och tankar. Denna insikt fick oss att tveka i valet om att skriva om portfolions utformning. Kommande inspirationskälla blev förskolchefen och pedagogen Göran Krok. Han höll föreläsningen ”Portfolio i förskolan – att komma igång” i Folkets hus i Göteborg (2007-10-24). Där ställde han frågan: Vem äger portfolion? Vi fann frågan intressant och valde att göra vår studie med denna fråga i fokus. Krok ansåg att det var självklart att det är barnet som äger portfolion och skriver följande i sin bok, ”Vi tycker att det är viktigt att från början bestämma att portfolion är barnets och

tillhör barnet. Pedagogens uppgift är att ansvara för portfolions uppbyggnad och vägleda barnet till en förståelse kring den.” (Krok & Lindewald, 2005:8.)

Att det är barnet som äger portfolion känns som en klok tanke. Men om det nu är barnet som äger portfolion, hur delaktiga är de då i arbetet att välja ut material till portfolion? Vems tankar och kommentarer finns egentligen med i portfolion? Vi anser att om man äger något ska man få ha en hel del att säga till om och få vara med och bestämma.

Krok och Lindewald (2005) påpekar att pedagogen ska vägleda barnet i arbetet, detta skapar en nyfikenhet hos oss att få en inblick i hur samspelet mellan pedagog och barn fungerar i portfolioarbetet. Utifrån dessa tankar gick vi ut för att undersöka hur pedagogerna ute i verksamheten beskriver sitt portfolioarbete och hur barnen deltar i arbetet.

### **1.3. Syfte och frågeställning**

Syftet med uppsatsen är att utifrån pedagogernas beskrivningar få en uppfattning om hur deras portfolioarbete går till. Genom de svar vi kommer fram till vill vi problematisera och diskutera Kroks fråga om vem som äger portfolion.

Följande fråga har varit central i vår studie för att slutligen finna en klarhet i vem som äger portfolion.

*Vem deltar, och på vilka villkor, i konstruktionen och skapandet av portfolion?*

### **1.4. Avgränsningar**

Vi är medvetna om att arbetet med portfolion handlar om ett samarbete mellan barnet och pedagogen. Vi har valt att enbart fokusera på pedagogernas syn på barnens delaktighet i arbetet med portfolion. Denna avgränsning gör att vi går miste om barnens perspektiv på portfolioarbetet. Anledningen till att vi fokuserade på pedagogerna och inte barnen var att vi ville ta del av pedagogernas erfarenheter, då vi inte hade så mycket kunskap om portfolioarbete i början av vår studie.



## 1.5. Tidigare forskning

### 1.5.1. Synen på barnet som passivt till aktivt

Vår uppfattning är att det råder olika barnsyn bland pedagogerna ute i verksamheten och vi har sett att detta påverkar deras förhållningssätt i portfolioarbetet med barnen. ”Med barnsyn menas hur vuxna uppfattar, bemöter och förhåller sig till barnen som personer.” (Johansson, 2003: 81.) Ann-Christine Vallberg-Roth (2002) som är fil. dr. i pedagogik och har läroplans- och genuskompetens inom förskoleområdet, beskriver att man har gått från att se på barnet som syndigt och som en passiv inlärningsmaskin till ett ”kompetent” och ”situerat” barn med rättigheter och ett större ansvar för sitt eget lärande. Kerstin Bern, Dana Frööjd och Bellita Torén (2001) är alla verksamma lärare med olika åldersgrupper och har arbetat och föreläst kring portfoliomethodiken runt om i landet och de menar att läroplanen är utgångspunkten för hela portfoliomethodiken. Målen i läroplanen ska konkretiseras av pedagogen och portfoliomethodiken är ett bra sätt att göra detta på. Enligt Vallberg Roth (2002) följer läroplanstexter samhällets, kulturens och vetenskapens utveckling genom tiden. Läroplanen utformas i takt med samhällets syn på utveckling och lärande. Vi har utgått från Bern m. fl. (2001) syn på att läroplanen är en viktig del av portfolioarbetet och anser därför att det är väsentligt att beskriva läroplanshistorien och hur läroplanen växt fram i takt med att samhällets syn på barn och utveckling har förändrats. Detta för att kunna se hur portfolion har blivit ett relevant redskap i dagens verksamhet och varför den inte var det förr.

Förskolan fick sin första läroplan 1998, Lpfö 98, vilken enbart innefattar strävansmål och vilar på en demokratisk grund. Vallberg Roth (2002) skriver att redan under början av 1900-talet utformades motsvarigheten till dagens läroplan. Handböcker och skrifter utformades angående mål, innehåll och arbetssätt. Hon menar att skolkunskapen förändras över tid och inte kan ses som något fixerat. Vallberg Roth (2002) har analyserat läroplansmaterial från mitten av 1800-talet tills idag och sammanfattar detta i fyra perioder.

#### **Guds läroplanshistoria (från mitten av 1800-talet till slutet av 1800-talet)**

Vallberg Roth (2002) beskriver att det övergripande målet under denna period var omvårdnad och uppfostran. Barnen skulle fostras och religionen skulle grundläggas, den kristna tron genomsyrade varje moment och arbetssätt. Metoderna var utpräglat skolmässiga och det som förespråkades var massundervisning där läraren stod bakom katedern och barnen satt stilla vid sina bänkar. Under denna period var läroplanen detaljerad och undervisningen bestod av utantilldrillning med monotont rabbel. Undervisningen utgick ifrån frågor och svar och i läroplanen stod de exakta frågorna och svaren. Det handlade mer om att öva upp sin minnesträning än att använda sig av sin självständiga tankekraft. Människosynen var auktoritär och man såg på barnet som en passiv inlärningsmaskin. (Vallberg Roth, 2002.)

Dion Sommer, cand. Psych., är lektor vid Psykologisk Institut vid Århus Universitet. Han har bedrivit forskning om barns uppväxtvillkor i det moderna samhället med fokus på kultur, vardagsliv och barnets sociala kompetens. Sommer (1997) menar att man kan sammanfatta synen på barn med begreppen ”novisbarnet” och ”det bräckliga barnet”. Under denna tid trodde man att barnet var sårbart och utsatt i en farlig värld. Har man denna syn på barnet som utan medvetande och utan kompetens, så anser han att det automatiskt följer ett begränsat förhållningssätt som består av totalt beroende av omsorg och skydd. I likhet med Vallberg Roth beskriver Sommer (1997) att inom detta perspektiv ser man på barnet som att ”barnet är

inget annat än en mottagare, som passivt låter miljöns penna skriva in personligheten på livets blad” (1997: 30).

### **Det goda hemmets och hembygdens läroplan (slutet av 1800- talet till mitten av 1900-talet)**

Vallberg Roth (2002) skriver att under denna period var en av de största anledningarna till verksamheten att avlasta modern några timmar, samtidigt som barnen behövde vistas i en pedagogisk miljö som främjade barnets utveckling. Nyckelbegreppen var snarare uppfostran än undervisning och verksamheten skulle efterlikna hemmet i möjligaste mån. Sommer (1997) menar att under denna period ansåg man att familjen var den centrala delen av barnets utveckling där den primära socialisationen skedde. Det var i familjen, med en stark påverkan från de mest betydande personerna i barnets liv, som barnets person och personlighet etablerades och befästes. (Sommer, 1997.) Man frångick begreppet lärarinna och ersatte det med ledarinna och moderlig omsorg. Barnet skulle ledas och inte skolas, fostran skulle vara moderlig och inte skolmässig (Vallberg Roth, 2002).

Före och under 1960- talet betraktade man barns utveckling utifrån olika stadier. Man ville finna gemensamma tankar för att kunna förklara barnets utveckling med stöd av generella principer och lagbundheter. (Sommer, 1997.)

### **Folkhemmets socialpsykologiska läroplan (mitten av 1900- talet till mitten av 1980-talet)**

Förskolans uppgift under denna period var att uppfostra barnen till goda samhällsmedborgare utifrån en demokratisk grundsyn i samarbete med hemmen. Det synsätt som man nu hade var att barnet skulle vara såväl självständigt som socialt anpassat på samma gång. Vård och omsorg betonades nu starkare. Synen på barnet har förändrats från att se på barnets tänkande som något universellt och oberoende av kulturen till att det är situationsbundet och beroende av tid och plats. (Vallberg Roth, 2002.) Enligt Sommer (1997) beror detta på att man utförde empiriska studier och stötte på problem med att tillämpa dessa tankar och man gick mer och mer ifrån att söka efter universella lagbundheter bakom barns utveckling. Forskning visade på att barns utveckling inte var ett uttryck för samma fenomen i olika kulturer utan att barn påverkas av vilken kultur och vilket samhälle de växer upp i. Även Norman (1996) skriver att synen på barn har varierat genom åren och att den ser olika ut mellan olika samhällssystem.

### **Det situerade världsbarnets läroplan (slutet av 1980- talet till nutid)**

Man betonar individuellt bemötande och ett livslångt lärande under denna period. De rådande teorierna utgår från barnens egna röster och barnets eget perspektiv efterfrågas snarare än vuxnas barnperspektiv. Barnens egna val och deras möjlighet att lära ska ges utrymme. (Vallberg Roth, 2002.) Genom forskning som baserats på nutidens förhållanden så har man kommit fram till att förskolan har en stark påverkan på barnets utveckling och utgör en viktig del utöver familjen (Sommer, 1997). Vallberg Roth (2002) skriver att pedagogens roll har betonats som en handledare, men även mer kunniga barn kan ses i handledarrollen. Barnen ska få arbeta på sin egen nivå och med eget arbete. Det innebär en stor förändring av läraryrket i och med detta nya arbetssätt. Rollen som en förmedlingspedagog har ersatts med en handledarroll där man visar vägen för barnen för att finna kunskap. I detta synsätt kan även barn lära vuxna inom områden som barnen är mer kunniga på.

Enligt Sommer (1997) har synen på barnet totalt förändrats på senare tid och föreställningarna om att barnet är en ”bräcklig novis” har ersatts med andra tankar. Nu talas det istället om det ”kompetenta barnet” och man anser att man tidigare har underskattat barnets förmågor och överbetonat dess sårbarhet. Det nya perspektivet har växt fram genom erfarenhet och genom

undersökningar av barn som har visat på att de är försedda med kompetenser. Sommer (1997) menar att man med detta underlag kan anta att barnet är utrustat med de förutsättningar som krävs för att aktivt delta i en medmänsklig samvaro redan från livets start. Han anser att barnet är aktivt i sin egen utvecklingsprocess. Barnet utvecklar så småningom en samling av personlig och social erfarenhet som blir avgörande när barnet utvecklar sin personlighet och sin sociala kompetens.

Bern m. fl. (2001) tar också upp att synen på barn som passiva mottagare har övergått till en syn på barn som aktiva och sociala individer. Barnet ses som kompetent och medskapare av sin egen kunskap. När det gäller synen på barn och synen på kunskap kan vi idag urskilja en perspektivförskjutning från fokus på barnets psykologiska mognad, till synsättet att barn hela tiden lär utifrån sina erfarenheter och i samspel med andra. Även Norman (1996) menar att barn inte är skilda från ett socialt och kulturellt sammanhang, barndomen är inte universell, att vara barn är inte något naturtillstånd. Barn och vuxna interagerar och är på olika sätt beroende av varandra. Det betyder att barn inte är passiva mottagare i väntan på att bli vuxna, utan att de är sociala aktörer och de är delaktiga i formandet av det sociala livet.

Sommer (1997) anser att utvecklingsprocessen ständigt utvecklas och att den är förankrad i personliga relationer i samspel mellan barnet och andra personer. Från det att barnet föds till att det blir socialt och kulturellt erfaret krävs att barnet får ingå i både personliga, sociala och kognitiva erfarenhetsprocesser. Barnet påverkas hela tiden i sitt handlande av personer i sin omgivning och detta sker redan från födseln. (Sommer, 1997.) Även Vallberg Roth (2002) skriver att lärandet sker i och mellan individer i en situation, där situationen blir en del av lärandet. Barnet är kompetent och aktivt i sin egen lärandeprocess.

Enligt Sommer (1997) finns det fortfarande en utbredd uppfattning om barnet som novis och okompetent, trots de påtagliga bristerna inom denna syn. I detta perspektiv ses barnet som passivt och det är pedagogerna och föräldrarna som fyller barnen med uppfattningar och färdigheter under de första uppväxtåren. Han menar att det är för enkelt att se på barnets övertagande av kulturell integration som något som sker passivt. Han anser att barns kompetensutveckling är något som sker i mellanmänskliga dialoger. Barnet är aktivt i sin egen utvecklingsprocess som sker i relationer med andra människor, där handlingsmöjligheter, betydelse och mening skapas för barnet. (Sommer, 1997.)

### 1.5.2. Barnsyn i tre teman

Eva Johansson som är fil. dr. och lektor vid Göteborgs universitet tar upp tre teman inom barnsyn i sin undersökning (2003), där hon har kategoriserat pedagogers uttryck om hur de bemöter och samspelar med barnen i olika situationer. Pedagogernas barnsyn beskrivs i följande teman:

---

**Barn är medmänniskor:**

\*Utgå från barns erfarenheter

\*Ge barn kontroll

**Vuxna vet bättre:**

\*Barns rätt att välja

– utifrån vuxnas struktur

\*Barns bästa – ur vuxnas perspektiv

**Barn är irrationella:**

\*Begränsa barn

---

### **Barn är medmänniskor**

Under detta tema riktar sig pedagogerna till barnet som en medmänniska och som en person med intentioner, önsknings, förmågor och behov. Man försöker möta barnen där de befinner sig, på deras egna villkor och man försöker förstå och ta hänsyn till barnens behov. Pedagogerna försöker få en insikt i barns behov, upplevelser och individualitet. De vuxnas ambition är enligt Johansson att ge barnen kontroll och översikt över sin tillvaro. ”Utgångspunkten är barns erfarenheter och känsla av kontroll.” (Johansson, 2003: 82.)

### **Vuxna vet bättre**

Ett utmärkande förhållningssätt i detta tema är att pedagogerna i första hand utgår ifrån sitt eget synsätt på vad som är bra för barnet. Man kan beskriva det som att de vuxna agerar ”över huvudet” på barnen, då pedagogerna ser sina mål som de bästa och utgår från sitt eget synsätt på vad som är bra för barnet. De vuxnas idéer om vad som är rätt går oftast före barnets upplevelser och förståelser av situationen. Johansson (2003) uttrycker detta förhållningssätt i två delteman som är:

#### **Barns rätt till att välja – utifrån vuxnas struktur**

Ibland konfronteras vuxnas och barns önsknings. ”Pedagogerna försöker ge barnen en känsla av kontroll, men ändå genomföra sina avsikter.” (Johansson, 2003: 88.) Man försöker genomföra sina beslut mot barnen utan att de ”märker” det, man agerar mot barnens vilja. Pedagogerna accepterar barnens vilja men handlar ändå på ett annat sätt som pedagogerna tycker är bäst. ”Ibland kan man tala om ett skenbart val – barnen ges möjlighet att välja, men främst inom ramarna för de val som vuxna ger dem.” (Johansson, 2003: 88.) Trots att de vuxna delvis erbjuder barnen kontroll så har barnen små möjligheter att ha kontroll över vad som sker.

#### **Barns bästa – ur vuxnas perspektiv**

Här är ett vanligt resonemang att det är för ”barnets bästa”. De vuxna utgår ifrån att barn för sin egen skull behöver vara med om, lära eller öva vissa saker. Det finns en utsagd förväntan att barnen behöver lära sig acceptera och följa de uppgifter eller de regler som vuxna ger dem. Även om barnen visar att de inte alls har samma inställning som de vuxna. ”Dilemmat som pedagoger har att hantera är att barn inte alltid kan förstå sitt eget bästa, men att det är vuxnas uppgift att se till att barn underordnar sig vissa beslut. Det är då förförande lätt att i namn av barns bästa utöva makt – tvinga barn att anpassa sig.” (Johansson, 2003: 89.)

### **Barn är irrationella**

Under detta tema ser de vuxna ofta negativt på barnens handlande och de vuxna tycks uppleva barns strävanden som planlösa, oförnuftiga, utan mening och utan intention eller förmåga att erfar. Konsekvenserna av att pedagogerna ser på barnens handlande i negativa termer kan leda till att barnen utmanar de vuxna genom att göra något som de inte har tillåtelse till. Följden av detta menar Johansson (2003) blir att de vuxna arbetar med att begränsa och hindra barns agerande.

### 1.5.3. Pedagogisk dokumentation

Gunilla Dahlberg är professor i pedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm, Peter Moss är professor i barnomsorg vid Institute of Education, University of London och Alan Pence är professor i barnomsorg vid University of Viktoria, British Columbia. Tillsammans klargör de termen pedagogisk dokumentation genom att hänvisa till två besläktade företeelser vilka är, ”en *process* och ett viktigt *innehåll* i denna process”. (Dahlberg m. fl., 2006: 220.) Med innehåll avser de materialet som redogör vad barnen gör och säger, det kan vara barnens arbeten men även hur pedagogerna förhåller sig till barnen och arbetet barnen gör. Materialet kan anta många olika former och produceras på olika sätt. Några exempel som de nämner är barnens egna arbeten, handskrivna anteckningar om det som görs och sägs, stillbilder och bandupptagningar. Materialet man får fram gör det pedagogiska arbetet synligt och konkret. I processen använder man sig av materialet som hjälpmedel för att reflektera över det pedagogiska arbetet. (Dahlberg m. fl., 2006.)

Elisabet Doverberg och Siv Anstett har båda två erfarenhet av att arbeta med förskoleverksamhet, som praktiker, lärarutbildare, forskarstuderande och forskare. De menar att barnens arbeten under alla år har dokumenterats på något vis av pedagoger i skolan och förskolan. Till en början handlade det om att pedagogerna diskuterade med en kollega eller skrev ner vad de hunnit göra av den planering som de tidigare utfört. Pedagogerna kunde också göra en kommentar om vad barnen visade intresse för. (Doverborg & Anstett, 2003.) Enligt Doverborg och Pramling (1988) handlade pedagogernas planering oftast om aktivitetsplanering och det resulterade i att det var vad barnen gjorde som dokumenterades och det var inte i första hand vad som hänt med barnens utveckling.

År 1998 kom läroplanen för förskolan och i den framhålls det att pedagogisk dokumentation blir en hjälp att synliggöra förskolans verksamhet. Doverborg och Anstett (2003) menar att dokumentationen blir ett underlag i diskussionen kring bedömningen av verksamhetens utvecklingsbehov och kvalitet. I det nya läroplansförslaget ”Att erövra omvärlden” tar man dokumentationen ännu mer på allvar och diskuterar betydelsen av att förskolorna utvecklar former för utvärdering. Det påpekas att det man ska dokumentera och synliggöra är både det pedagogiska arbetet och barns lärande. (Doverborg & Anstett, 2003.) I Skolverkets nationella granskning av förskolans verksamhet, ”Förskola i brytningstid” konstateras det att dokumentationsarbete har blivit allt vanligare i förskolan sedan läroplanen infördes 1998 (Skolverket, 2004).

Hillevi Lenz Taguchi är utredningssociolog och doktorand i pedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm och hon tar upp att dokumentationen kan synliggöra vilket förhållningssätt som råder i verksamheten till barnen, till kunskap, till kollegor, till lärande eller till barnens familjer. Samtidigt skriver hon att dokumentationen ger oss svar på frågor om barns läroprocesser, om hur barn tänker, vad barn kan och hur de lär sig. (Lenz Taguchi, 1997.) Genom den pedagogiska dokumentationen kan både pedagoger och barn lättare se och ställa frågor om vilka föreställningar vi har om förhållanden runt omkring oss. Detta kan bidra till att vi kan knäcka dominerande föreställningar och vidga vår förståelse av vilka vi är idag, förutsättningarna och riskerna med våra handlingar kan också bli synliga för oss. Pedagogiska dokumentationen kan fungera som ett redskap som öppnar för en kritisk och reflekterande praktik. (Dahlberg m. fl., 2006.) Det kan också användas som ett arbetsverktyg för ett förändringsarbete (Lenz Taguchi, 1997).

Pedagogen kan dokumentera på väldigt många olika sätt vad barnen gör och vad pedagogen själv gör i relation till barnen och deras arbete. Under arbetets gång och/eller efter arbetet kan barn och pedagog analysera hur barnens läroprocesser utvecklats. (Dahlberg m. fl., 2006.) Enligt skolverkets rapport "Förskolan i brytningstid" måste det ske en reflektion över det man dokumenterat för att det ska kallas *pedagogisk* dokumentation. Rapporten tar också upp att det är sällsynt att pedagogerna använder sig av dokumentationen i utgångspunkt för gemensam reflektion bland personalen eller tillsammans med barn och föräldrar. (Skolverket, 2004.) Ellmin och Ellmin Cederholm (2006) betonar vikten av att reflektera och menar att reflektion bygger på att ställa frågor och att analysera vad som har skett i en inläringssituation.

Det visade sig också i skolverkets rapport att dokumentationen såg väldigt olika ut på förskolorna. Personalen hade skiftande tolkningar på vad som kan betecknas som dokumentation och syftet kunde variera. (Skolverket, 2004.) Ingrid Pramling Samuelsson som är professor i pedagogik vid Göteborgs universitet hävdar att vad pedagogerna ska dokumentera beror på vad de har för syfte med dokumentationen (Doverborg & Anstett, 2003.) Det Pramling Samuelsson ser utifrån ett utvecklingspedagogiskt förhållningssätt som de två viktigaste syftena i dokumentationen är, dels barns förståelse för sin omvärld och dels arbetsprocessen, det läraren gör och tänker.

Ingrid Pramling Samuelsson utfärdar en varning i *Lärarnas Tidning* och säger, "Dokumentation på fel sätt kan leda till en föräldrad syn på lärande" (Södergren, 2004). Hon ställer sig kritisk till hur många förskolor arbetar med dokumentation och portfolio och då tänker hon bland annat på när pedagogerna låter barnen rita en gubbe varje termin för att se barnens utveckling. Hon tycker det leder till ett förlegat mognadstänkande, kopplat till barnobservationer, där man kryssar i vad barnen kan. Hon förkastar inte alla förskolor utan tror vissa kan klara av dokumentation på detta sätt men många tror hon hamnar i bedömningar av enskilda barn. Enligt Pramling Samuelsson får man inte glömma omvärlden när man dokumenterar ett barns utveckling, hon anser att lärandet alltid sker i ett sammanhang, i relation och i kommunikation med andra i sin omgivning. (Södergren, 2004.) Att dokumentation inte ska kopplas ihop med barnobservationer poängteras även av Dahlberg m. fl., (2006) där de beskriver att barnobservationer oftast har haft syftet att placera in barn i färdiga kategorier om hur ett normalt barn ska bete sig. I barnobservationerna har inte tyngdkraften legat på läroprocesserna hos barnet som den gör i pedagogisk dokumentation. (Dahlberg m. fl., 2006.)

### **Dokumentation och etik**

Lindgren och Sparrman (2003) problematiserar den etiska biten av att bli dokumenterad. Arbetsmetoden pedagogisk dokumentation har blivit allt vanligare på senare år i förskoleverksamheten. Man dokumenterar barnens och pedagogernas vardag för att ge möjlighet till att reflektera över hur man agerar och reagerar i olika situationer. Författarna anser däremot att det saknas etiska diskussioner omkring vad dokumentation innebär för de barn som blir dokumenterade. En anledning som arbetet med dokumentation har i förskolan är att den ska gynna både pedagogers och barns situation. Författarna anser däremot att det finns anledning att reflektera kring vilka positioner barn tilldelas. De hänvisar till Mirzoeff i sin artikel och skriver, "eftersom dokumentation handlar om att göra tankar, handlingar och utsagor synliga, blir därmed *att betrakta* respektive *bli betraktad* frågor om maktpositioner." (Mirzoeff, 1998, citerat i Lindgren och Sparrman, 2003: 2.) De menar att den som betraktar har ett övertag över den som blir betraktad.

Lindgren och Sparrman (2003) menar att när arbetsmetoden pedagogisk dokumentation sprids blir det en sammanblandning av olika nivåer, vardag, utbildning, forskning och politik. De anser att pedagogerna blir allt mer lika forskare och det kan resultera i en underlig relation mellan barnen och pedagogerna. En forskare har ett ganska distanserat förhållande till barnen där de är fristående från det vardagliga arbetet med omsorg och pedagogik. Forskaren är på förskolan en tid och försvinner sedan, medan pedagogen alltid finns kvar i vardagen. Barn har också ett mer uttalat beroendeframkallande till pedagogen jämfört med forskaren. I en forskning har man rätt till att vara anonym men man kan fråga sig hur många gånger man har det valet i den dokumentationen på förskolan. (Lindgren & Sparrman, 2003.)

Företeelsen dokumentation berör inte bara förskolans verksamhet. I dagens moderna samhälle där medierna och de tillvägagångssätt de uppmuntrar intar en allt centralare plats i det sociala och politiska livet, finns det skäl att problematisera hur och när liknande strategier riktas mot barn bedömer Lindgren och Sparrman (2003).

### **Minnen och materialitet**

När man dokumenterar synliggörs den pedagogiska praktiken och de pedagogiska processerna för både barn, pedagoger, föräldrar med flera (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999). Detta kan som vi nämnt tidigare dokumenteras på många olika sätt. En del författare så som Bern m. fl., (2001) och Dahlberg m. fl. (2006) nämner bland annat att man kan dokumentera genom att använda sig av video – eller ljudupptagning, skriva dagbok, arbeta med portfolio, samla barns alster, intervjua eller fotografera.

Innehållet man använder i dokumentationen blir väldigt konkret för barnet och när dokumentationen sparas har barnet möjlighet att ta fram materialet vid olika tillfällen. Detta gör att dokumentationsprocessen också kan fungera som ett sätt att återuppleva och återbesöka tidigare händelser och erfarenheter. Resultatet blir inte bara gamla minnen utan det ger barnen en möjlighet att skapa nya tolkningar och se sina tankar på ett nytt sätt och kanske upptäcker de något nytt i dem. (Dahlberg m. fl., 2006.) När barnen funderar och analyserar över sin egen dokumentation får de möjlighet att reflektera över sitt eget lärande. (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999.)

## **1.5.4. Portfolio**

### **Bakgrund och historik**

”*Portfolio* är det internationella ordet för portfölj och är en sammansättning av det latinska ordet *portare*, bära, och *folium*, blad eller papper.”

(Bern m.fl., 2001: 18)

Konkret betyder portfolio att du bär med dig dina papper. Portfolio är en beprövad metod sedan många år tillbaks inom olika yrkesgrupper, så som konstnärer och författare. (Bern m.fl., 2001.) Roger Ellmin som är fil.dr och leg. psykolog och Birgitta Ellmin som är socionom och handledare leder tillsammans det nordiska nätverket *Plattform Portfolio*. Vilka arbetar med forskning, utveckling och utbildning i portfolio och portfolio-metodik. De menar att portfolio är ett praktiskt och överskådligt sätt att samla ett urval av sina alster. Genom portfolion visar man upp sina verk som man har gjort och det är denna idé som har förts in i skolan. (Ellmin & Ellmin, 2001.)

Rötterna till detta arbetssätt kommer från ett forskningsprojekt som kallats Arts PROPEL där eleverna förde loggbok och samlade sina arbeten i en mapp. Eleverna fick också reflektera och göra nya iakttagelser över sina arbeten. Metoden har vidareutvecklats i andra länder, främst på Nya Zeeland men även i de nordiska länderna. (Ellmin & Ellmin, 2001.)

Under 1990- talet blev portfoliomethodiken allmänt känd i Sverige. Mycket av det som portfoliomethodiken hade med sig har tidigare gjorts i förskolorna men skillnaden med det nya arbetssättet är att inte endast produkten sparas utan fokus ligger på att synliggöra processen. (Bern m.fl., 2001.) Detta arbetssätt är inte längre något nytt utan en accepterad pedagogisk arbetsmetod. Portfolion har kommit för att stanna och är något som kan skapas på alla nivåer i skolsamhället av elever och lärare tillsammans. Portfolioarbetet är i ständig utveckling och nu har även skolmyndigheterna gett sitt stöd. (Ellmin, 2006.)

### **Portfolioarbete**

Enligt Ellmin och Ellmin (2001) handlar portfolioarbetet om en process som ständigt pågår. Portfolion ser olika ut på olika förskolor, då man på varje enskild förskola lägger vikten på olika syften med portfolioarbetet. Taube (1997) menar att lika många förskolor som arbetar med portfolio, lika många varianter av portfolio finns det men de bärande principerna och idéerna är gemensamma. Ellmin och Ellmin (2001) skriver att det är viktigt att ha klara syften med portfolioarbetet och att dessa tydliggörs. ”Frågan om portfolio är bra eller inte kan besvaras endast om man är klar över syftet och sammanhanget.” (Lars Lindström ur, Ellmin & Ellmin 2003: 10.)

På många förskolor är portfolion idag ett naturligt inslag i verksamheten. I en portfolio dokumenterar man barnets utveckling, det barnet har lärt sig, gjort, sagt, tänkt och tyckt på olika sätt. Det som dokumenteras ska visa på en förändring och säga något nytt om barnets lärande och utveckling. (Ellmin & Ellmin, 2001.) Det man dokumenterar ska vara positivt och det ska vara saker som barnet är nöjt med och stolt över. (Bern m. fl., 2001.) ”Eftersom varje elev är unik förväntas varje portfolio utgöra en unik samling av dokument, bilder m.m.”(Taube, 1997: 11.)

På förskolenivå är det vanligt att man dokumenterar genom fotografier och teckningar (Ferm, 2004). Enligt Ellmin och Ellmin (2001) använder man sig ofta av en pärm eller mapp som portfolio. Genom att använda sig av portfolio i förskolan blir det tydligt och konkret för barnet att se sina framsteg. Pedagogens roll är att uppmuntra barnet till att reflektera över den läroprocess som barnet genomgått. Detta för att synliggöra lärandet för barnet, visa på att barnet kan och är en lärande person. (Ellmin & Ellmin, 2001.) I arbetet med portfolio är en av huvudtankarna att barnen ska utveckla sina förmågor att reflektera över sin inläring (Taube, 1997).

Tanken med portfolio är att man ska följa läroprocessen över en längre tid, portfolion ska följa med genom skolåren och fyllas på efter hand. Den ska vara kortfattad och koncentrerad och innehållet ska visa på barnets utveckling över tid. Portfolion ska åldersanpassas och i de tidigare åren bör man bland annat fokusera på barnets skapande förmåga och lusten att lära. Man bör även sträva efter att skapa ett bra självförtroende och en trygghet hos barnet och ge barnet en god självbild, att jag är någon och att jag kan något. (Ellmin & Ellmin, 2001.)

Portfolion har också fått en framväxt via datorn. Ek och Johansson (2006) nämner i sin uppsats att benämningen kan variera då vissa kallar portfolion digitalportfolio, E- portfolio och andra säger portfölj. Alla benämningar avser någon form av dokumentation och har



liknande syften som den manuella portfolion. Författarna hänvisar till en amerikans forskare vid namn Helen Barrett som har skrivit artiklar om sitt arbete med digital portfolio. I en av hennes artiklar nämner hon det livslånga lärandet där hon menar att barn och pedagog har ett samarbete där de hela tiden utvecklar sin kunskap, dels inom IT och dels inom området kring digitalportfolio.

Med datorns hjälp kan man dokumentera saker som barnen gör genom rörliga bilder och genom ljud. Man kan lagra barnens arbeten med kommentarer från barnet, kompiserna och pedagogen. (Taube, 1997.)

### **Portfolio och etik**

Enligt Ellmin och Ellmin (2005) är det viktigt att det finns en etik med i portfolioarbetet. Portfolion kan ses som ett porträtt av barnets lärande och utveckling och de menar att detta ska vara ett omsorgsfullt porträtt. Om en portfolio är för ytlig kan den bli missvisande och rent av skadlig anser Ellmin och Ellmin (2005). Att barnet kan identifiera sig med och känna för sin portfolio är viktigt men även att barnet är aktivt med att välja ut, samla och reflektera kring innehållet i portfolion (Ellmin & Ellmin, 2001).

Portfolion följer med barnet upp i skolan och därför tillhör portfolion barnet mer än förskolan (Ellmin & Ellmin, 2005). Bern m. fl. (2001) anser att barnet äger sin portfolio och att det är en personlig egendom. De anser också att man ska tänka på äganderätten till fotografier och filmer som kan förekomma i portfolion. Det är viktigt att man inhämtar tillåtelse av föräldrar och andra involverade och att de berörda blir informerade om i vilket sammanhang materialet ska användas. Vilka delar som är offentliga väljer enligt Ellmin och Ellmin (2003) barnet/föräldern själv vad han/hon vill visa upp för andra.

Portfolion ska utvecklas i ett positivt och stödande samarbetsklimat. Pedagogernas uppgift är att hjälpa barnen i arbetet med portfolion genom att fånga barnens intressen men utan att ta över. (Ellmin & Ellmin, 2003.)

Om man arbetar med digital portfolio så anser Ellmin och Ellmin (2003) att det bör föras en diskussion angående äganderätt till bilder, texter, filer etc. De anser även att man bör diskutera vad som är värt att skyddas så att materialet kan sparas utan att bli förstört och utan möjlighet till förändring.

### **Portfolio – för vem?**

#### **För barnet**

Genom portfolion kan barnet följa sin utveckling och den blir som en röd tråd i synliggörandet av lärandet (Krok & Lindewald, 2005). I portfolion är det barnets utveckling som står i centrum. Barnet är med när materialet väljs ut och när man samtalar om arbetena kan barnet se sin utveckling och sätta ord på det som de har lärt sig. (Bern m. fl., 2001.) Krok och Lindewald (2005) anser att allt lärande får plats i portfolion. Det ska inte vara några speciella kriterier för lärandet. De beskriver det som att det ska vara lika ”fint” att kunna knäppa jackan som att måla en bil. Portfolion ska vara något som barnet är stolt över och barnet ska kunna tänka ”Jag kan lära mig om och när jag vill och så här gör jag när jag lär mig”. (Krok & Lindewald, 2005: 9.)

### **För pedagogen**

Portfolion underlättar för pedagogen att se barnets utveckling och vad som kan vara nästa steg för barnet. Portfolion blir då en vägledning när man som pedagog planerar arbetet för barnen. (Bern m.fl., 2001.) Vad verksamheten erbjuder barnen blir också tydligt för pedagogerna genom portfolion. Den skapar även tillit för pedagogerna genom att de ser varje barns förmågor. (Krok & Lindewald, 2005.)

### **För föräldern**

När föräldern och pedagogen samtalar om hur och vad barnet lärt sig är portfolion ett konkret sätt att synliggöra detta på för föräldern. Portfolion öppnar upp för samtal om både hemmet och förskolan där barnets läroprocesser bland annat utgörs. Föräldrarna får också en bättre inblick i pedagogernas uppdrag på förskolan och detta kan leda till en bättre kontakt mellan pedagogen och föräldern. (Krok & Lindewald, 2005.)

Bern m. fl. (2001) menar att tiden går fort när barnen är små och plötsligt är det lilla barnet tonåring och föräldrarna minns knappt vad barnet hade för intresse vid fyraårsåldern. Då är portfolion bra att ha för att minnas de yngsta åren i förskolan.

## **1.6. Teoretiska utgångspunkter**

Enligt Ellmin och Ellmin (2001) kan man beskriva portfolions framväxt och tillväxt utifrån tre centrala begrepp: Ny syn på kunskap, det livslånga lärandet och det individuella bemötandet. Vi kommer att utgå från dessa tre begrepp i vår studie då vi anser att begreppen är relevanta för vår undersökning. Här nedan beskriver vi de tre begreppen utifrån tidigare forskning och utifrån Lpfö 98.

### **1.6.1. Ny syn på kunskap**

Portfolio bör utvecklas i ett positivt samarbetsklimat där barnet är aktivt och reflekterande över sin egen utveckling (Ellmin & Ellmin, 2003). Detta stämmer väl överens med dagens syn på lärande och utveckling, ”ny syn på kunskap”, vilket gör att portfolion växt fram i dagens verksamhet.

Begreppet ny syn på kunskap kan kopplas samman med hur man såg på barnet förr och hur vi ser på barnet idag. Tidigare i industrisamhället, med löpandeband och enkla moment räckte de kunskaper man lärde sig i skolan för att klara av det kommande livet. Barnet sågs som en passiv individ där de vuxna skulle fylla barnet med faktakunskaper. Kunskap var något som man fick sig tilldelat.

Denna form av kunskap räcker inte i dagens samhälle. Man är numera osäker på vad för slags kunskap som barnen behöver ha med sig i framtiden då dagens samhälle förändras i snabb takt. Skolan och lärarna har fått ett nytt uppdrag, att främja barnens lärande och att stimulera och motivera barnen att inhämta kunskap. (Ellmin & Ellmin, 2001.) I Lpfö 98 poängteras vikten av att kunna söka ny kunskap, kommunicera och att samarbeta i dagens samhälle (Lärarnas handbok, 2004). Idag ser man på barnet som kompetent redan från födseln och att barnet är aktivt och att ska få ta ansvar i sin egen läroprocess genom delaktighet och reflektion. Idag blir barnet inte tilldelat kunskap utan barnet får vara delaktig i sin egen läroprocess och de vuxna ska finnas med som medsökande och stötta och vägleda barnet i

detta arbete. (Sommer, 1997.) Även i Lpfö 98 står det att barnen ska få vägledning av vuxna för att genom egen aktivitet utveckla nya insikter och kunskaper. Lärandet sker i samspel och i dialog, både mellan vuxna och barn och mellan barn och barn. (Lärarnas handbok, 2004.)

### **1.6.2. Det livslånga lärandet**

Portfolion följer med barnet genom skolåren och är ett led i att stödja det livslånga lärandet. ”Det livslånga lärandet är ett begrepp som ofta används för att gestalta den livslånga processen lärandet utgör” (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999: 10). Detta kan kopplas samman med portfolioarbetet som på liknande sätt är en process som ständigt pågår (Ellmin & Ellmin, 2001). Genom portfolion kan man återvända till erfarenheter och händelser för att minnas, reflektera och upptäcka nya saker (Dahlberg m. fl., 2006).

I Lpfö 98 står det att ”förskolan skall lägga grunden för ett livslångt lärande” (Lärarnas handbok 2004: 26). Pedagogens uppdrag är att lära barnet att lära, så att de kan ta till sig och värdera fakta långt efter det att de slutat skolan. De ska inse att förskolan och skolan inte är slutpunkten i läroprocessen utan början till ett livslångt lärande. För förskolan handlar det om att skapa en läromiljö som hjälper barnen att tänka självständigt, kreativt och engagera sig i sin egen inläring. Det gäller för pedagogen att hitta metoder som kan hjälpa barnen att skaffa sig en större kontroll över sin egen inläring. (Ellmin & Ellmin, 2001.) Lärandet sker både medvetet och omedvetet och under olika tidpunkter i livet. Kunskaperna vi bär med oss genom livet vidgas, förändras och utvecklas ständigt, dels genom att vi lär oss nya saker och dels för att vi använder oss av kunskaperna. När vi använder våra kunskaper i olika situationer och prövar dem i andra sammanhang utvecklas en djupare förtrogenhet och förståelse. (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999.)

### **1.6.3. Det individuella bemötandet**

Barn är lika men ändå mest olika. Alla har sin personliga identitet och tack vare det menar Taube (1997) att man kan finna stor variation av hur olika portfolio ser ut. Det är viktigt i portfolioarbetet att möta barnen där de befinner sig och att dokumentera det som speglar det specifika barnet, individen (Ellmin & Ellmin, 2001).

Enligt Sommer (1997) är barn olika och lär sig olika saker på olika sätt. Han menar att det inte finns några universella lagbundheter när det gäller barns utveckling och lärande, utan det beror på var i världen man växer upp, hur kulturen och de olika uppväxtvillkoren ser ut. Det beror också på barnets intresse för det som ska läras. Vidare uttrycker Ellmin och Ellmin att ”lärandet är lika personligt och lika individuellt som ett fingeravtryck” (2003: 44). Förskolan ska möta barnet där det befinner sig i sin utveckling och alla barn behöver inte lära sig samma saker på samma gång (Ellmin & Ellmin, 2001). I Lpfö 98 står det att i förskolan ska den pedagogiska verksamheten anpassas till alla barn och pedagogen ska ta hänsyn till barnens olika behov och förutsättningar. Man ska som pedagog ta tillvara på varje barns nyfikenhet, intressen och företagsamhet. Barnen ska få möjlighet att bilda sig egna uppfattningar och de ska få göra val utifrån sina egna behov och förutsättningar. (Lärarnas handbok, 2004.)

## **1.7. Material och metod**

### **1.7.1. Val av metod**

I en undersökning kan man välja att använda sig av kvalitativa eller kvantitativa metoder. Vid kvantitativa metoder samlar man in ett stort antal fakta och analyserar detta för att finna lagbundheter där man kan dra säkra slutsatser om att resultatet ska kunna generaliseras och gälla fler än bara dem man undersöker. Vid kvalitativa metoder vill man framförallt försöka beskriva och förstå informantens tankar och svar, det är inte det generella utan det individuella perspektivet som är det intressanta. (Stukát, 2005.)

Vi är inte intresserade av att finna några generella metoder inom portfolioarbetet utan vi är intresserade av att komma åt pedagogens inställning till arbetet med portfolio. Det är pedagogens tankar och erfarenheter som vi vill få en djupare uppfattning om. Trost (2005) anser att det är rimligt att använda sig av en kvalitativ studie när man är intresserad av att försöka förstå människors sätt att reagera och resonera, eller att särskilja och urskilja varierande handlingsmönster. Vi anser därför att en kvalitativ undersökning är det logiska valet för oss då vårt syfte är att få en förståelse för vem som deltar och på vilka villkor, i konstruktionen och skapandet av portfolion.

Enligt Denscombe (2000) är det kvalitativa materialet vi samlat in en produkt av en tolkningsprocess. När vi behandlar materialet från våra intervjuer är vi medvetna om att det sker en tolkningsprocess från vår sida. Forskaren utgör oundvikligen en central del i analysen och detta är något som ska erkännas anser Denscombe (2000).

Vi gick in i studien med en förförståelse om hur det går till i arbetet med portfolio ute på förskolorna. Vi anser att man kan koppla detta till det hermeneutiska tolkningsperspektivet där man tar hänsyn till förförståelserna. Enligt Gilje och Grimen (2004) är grundtanken i hermeneutiken att man har saker med sig när man möter världen. De menar att om man överhuvudtaget ska förstå något så är en förförståelse nödvändigt, då man måste ha en idé om ett visst fenomen för att veta vad man skall se efter, annars förlorar undersökningen riktning. Även Stukát (2005) skriver att det material man samlar in bearbetas genom olika former av kvalitativ analys där förförståelsen så som egna tankar, erfarenheter, känslor hos forskaren spelar stor roll för tolkningsprocessen.

### **1.7.2. Kvalitativa intervjuer**

För att komma åt pedagogens tankar och erfarenheter om portfolioarbetet valde vi att göra djupintervjuer. Trost (2005) skriver att ett fåtal väl utförda intervjuer är mycket mer värda än ett flertal mindre väl utförda intervjuer. Då vi valde att använda oss av kvalitativa intervjuer som metod gav det oss möjlighet att ställa följdfrågor till informanterna där de fick möjlighet att utveckla sina svar. Vi anser att vi inte hade haft denna möjlighet om vi hade valt att göra en enkätstudie där svaren hade blivit svårtolkade, utifrån vår frågeställning, då pedagogen inte hade haft möjlighet att utveckla sina svar.

Vi valde att använda oss av semistrukturerade intervjuer. Enligt Denscombe (2000) innebär detta att intervjuaren har en färdig lista med rubriker som ska beröras och med frågor som ska besvaras. På så sätt kan man se till att få med alla områden i det ämne som man är intresserad av. Intervjuaren är inställd på att vara flexibel i vilken ordning rubrikerna ska tas upp och låter

den intervjuade tala mer utförligt och utvecklande om sina tankar kring ämnet. När man utför semistrukturerade intervjuer strävar man efter att upptäcka istället för att kontrollera. Det resulterar till att man utforskar personliga erfarenheter som leder till en mer djupgående undersökning i ämnet. (Denscombe, 2000.)

Enligt Trost (2005) får man genom intervjun en förståelse av vilka erfarenheter den intervjuade har, hur hennes eller hans föreställningsvärld ser ut och hur den intervjuade tänker och känner. För att kunna dokumentera intervjun på bästa sätt så har vi valt att använda oss av ljudupptagning. Detta ger en permanent och fullständig dokumentation av det som sägs under intervjun menar Denscombe (2000). Vi tror att en ljudupptagning underlättar för oss att tolka informantens svar då vi får med svaren på ett verklighetstroget sätt. Hade vi valt att anteckna hade det varit lätt att missa viktiga delar för att få ett sammanhang, vi hade inte heller fått med tonläget vilket vi tror är viktigt för att tolka hur en person tänker och känner. Som intervjuare är det också lättare att slappna av och kunna koncentrera sig på intervjun och på så sätt vara mer delaktig. Vid intervjutillfällena valde vi att delta båda två, detta för att kunna komplettera varandra med följdfrågor.

### **1.7.3. Våra intervjuer**

Vi valde att intervju fem pedagoger på fem olika förskolor. Fyra av pedagogerna är verksamma i Göteborgsregionen och en pedagog är verksam i Boråsregionen. I bilaga nummer ett beskriver vi kortfattat informanterna. För att det ska underlätta för dig som läsare har vi valt att fingera namnen så att första bokstaven i pedagogens namn sammanfaller med den första bokstaven i förskolans namn.

Vi började vår undersökning med att utföra en intervju där vi tagit kontakt med intervjupersonen per telefon. Det var med pedagogen Tina som vi redan visste hade arbetat en längre tid med portfolio, efter att ha läst om hennes förskola i tidningen Portfolionytt. Vi gjorde en provintervju som Trost (2005) kallar det, där vi testade våra frågor. Vår frågelista ligger som bilaga två. Vi använde oss av denna intervju för att se hur vi skulle inrikta vårt arbete. Även om detta var en provintervju så tyckte vi att materialet var bra och utförligt så vi beslutade oss för att använda detta material i vår studie. Enligt Trost (2005) kan man använda sig av materialet från provintervjun i sin studie.

Efter att ha utfört provintervjun valde vi att fokusera oss på vem som deltar och på vilka villkor, i konstruktionen och skapandet av portfolion. Vi tog då kontakt med ytterligare fyra förskolor för att få en bättre förståelse för hur portfolioarbetet fungerar på olika förskolor. Vi tog kontakt med de övriga pedagogerna per telefon för att kunna få ett svar direkt om de arbetar med portfolio och om personen ville ställa upp på en intervju. Då pedagogernas arbetsdagar är intensiva var det flera pedagoger som vi hörde av oss till som inte kunde ställa upp på en intervju på grund av tidsbrist. För att få tag på informanter använde vi oss av kontakter som vi fått under vår utbildning och ringde upp några av våra tidigare verksamhetsförlagda utbildningshandledare.

### **1.7.4. Etisk hänsyn**

Före intervjuerna talade vi om syftet med vår undersökning för informanterna. Vi har också varit tydliga med att deltagandet är frivilligt och anonymt och att informationen behandlas konfidentiellt och används enbart i denna studie. Namnen på informanterna är fingerade.

## 2. Resultatredovisning

Vi har använt oss av de tre begreppen som vi tidigare nämnt, ny syn på kunskap, ett livslångt lärande och ett individuellt bemötande när vi har analyserat de svar vi har fått ta del av under våra olika intervjutillfällen.

Under de tre begreppen har vi använt oss av underrubriker för att få en klarhet i svaren. Underrubrikerna symboliserar det vi tagit fasta på inom de olika begreppen. Begreppen är breda och vi är medvetna om att svaren möjligen flyter in i varandra över rubrikerna men för att få en mer helhet i intervjusvaren har vi vid vissa tillfällen valt att inte stycka upp svaren.

### 2.1. Ny syn på kunskap

Som vi tidigare skrivit kan portfolion förstås utifrån ett nytt sätt att se på kunskap där barnet ska vara delaktigt i sitt eget lärande. Frågan blir hur detta yttrar sig i praktiken på de förskolor där vi har varit och gjort våra intervjuer.

#### 2.1.1. Så väljs material ut

En portfolio kan innehålla många olika saker men vi har sett att det vanligaste är att man har med teckningar och fotografier. Vi har också sett att när material väljs ut till portfolion varierar barnens delaktighet och pedagogerna går tillväga på olika sätt i portfolioarbetet. Vi kommer här att beskriva och analysera några pedagogers olika tillvägagångssätt när materialet väljs ut till portfolion.

Pia på förskolan Prästkragen berättar att när de väljer ut teckningar och fotografier till portfolion så är det pedagogerna som gör detta, men ibland är de äldre barnen med och väljer ut någon teckning. Pia visar oss ett barns portfolio och berättar att de använder sig av fotografier från en gammal kamera, alltså inga foton från en digitalkamera. Det är en av anledningarna säger Pia att det är pedagogerna som bestämmer vilka foton som ska sättas in i barnens portfolio. Hon fortsätter att berätta att pedagogerna är tvungna till att dela upp fotografierna så att alla barn får något foto i sin portfolio. När vi samtalat med Pia kan vi konstatera att en digitalkamera är ett redskap som underlättar arbetet med portfolio. Efter Roberts uttalande som arbetar på Ringblomman, ”jag har digitalkameran i fickan i stort sätt jämt, det är ett FANTASTISKT redskap”, är vi övertygade om att digitalkameran är till bra hjälp i portfolioarbetet. Genom att pedagogerna är tvungna till att dela ut fotografierna på Prästkragen så att de räcker till alla barnen så förlorar portfolioarbetet lite av sitt syfte, då barnen inte deltar vid detta tillfälle. Enligt Ellmin och Ellmin (2001) ska barnet vara aktivt och delta i uppbyggnaden av sin portfolio.

Robert berättar att det är han som väljer ut de fotografier som ska sättas in i barnens portfolio. Robert väljer enbart ut fotografier som visar på utveckling hos barnet. Ibland får han arrangera fotografier för att få med något speciellt som han tycker är viktigt. Fotografierna sätts aldrig in utan någon kommentar från barnet. Robert visar barnet fotografiet och frågar barnet – vad händer här? Sedan skriver Robert ned vad barnet säger, han försöker få det så ordagrant som möjligt. Han tycker det är viktigt att det är barnets ord. Robert berättar att när barnet har blivit två och ett halvt år får det alltid vara med när något sätts in i portfolion.

Tina som arbetar på förskolan Tussilago brukar tillsammans med barnet titta på fotografier på datorn. Tina berättar att pedagogerna samtalar med barnen om fotografierna. De frågar om barnet kommer ihåg situationen som bilden visar. Ofta har pedagogerna tagit flera olika fotografier av samma situation som barnet får välja mellan. Tina säger, ”så får barnet känna sig delaktigt, jag menar där, den bilden känns ju rätt! Men det är ändå vi vuxna som kanske har bestämt att ta med det på förhand. [...] Men de ska ändå få den känslan av att de är delaktiga.”

Enligt Krok och Lindewald (2005) ska barnet få vara med och bestämma vilka fotografier och teckningar som ska sättas in i portfolion. De menar att det är barnets portfolio och att barnet ska få vara delaktigt i så stor utsträckning som det går. Krok och Lindewald (2005) ser på barnet som kompetent och att barnet mycket väl kan vara med och välja ut vilka fotografier och teckningar som det tycker känns rätt och som är betydelsefullt för sig själv. Robert betonar vikten av att han är med och styr och väljer ut det mesta materialet själv för han tycker att det är så viktigt att materialet ska visa på barnets utveckling. Robert styr även flera av valen när teckningar ska väljas ut till portfolion, men det händer ibland att barnet väljer ut teckningar som de vill sätta in i portfolion. ”Jag styr för annars kan barnet sätta in hundra teckningar, man kan föreslå för barnet när man ser att någon lärt sig rita något nytt, fyrkant eller cirkel, då kan man vara snabb att påverka barnet att sätta in den. [...] Man ska inte vara rädd för att styra, annars blir det lätt att man bara sätter in och sätter in och det som visar på utveckling försvinner”, menar Robert. Även Ellmin och Ellmin (2001) framhåller betydelsen av att materialet ska visa på utveckling, att det som dokumenteras ska visa på en förändring och säga något nytt om barnets lärande och utveckling. Tina poängterar också att pedagogerna bestämmer över vilka fotografier som ska sättas in, fast barnen ska få känna att de är delaktiga genom att få välja från ett urval av bilder från samma situation.

När vi intervjuade Tina fick vi känslan av att hon är medveten om att barnen ska få vara delaktiga och hon försöker att skapa en situation där barnet får uppleva att de är delaktigt, men i själva verket är det pedagogen som bestämmer vilken situation som ska vara med i portfolion. Både Roberts och Tinas handlande i denna situation kan kopplas till Eva Johanssons studie, där man kan se likheter med temat ”Vuxna vet bättre”. Under detta tema kan pedagogers förhållningssätt handla om att ”pedagogerna försöker ge barnen en känsla av kontroll, men ändå genomföra sina avsikter.” (Johansson, 2003: 88.) Hon förklarar vidare att man som pedagog försöker få igenom sina beslut utan att barnen ska märka det. Citatet stämmer in på Tina som låter barnen få en känsla av delaktighet.

### **2.1.2. Reflektion, dialog och samspel**

I portfolioarbetet använder sig pedagogerna, på olika sätt, av reflektion, dialog och samspel tillsammans med barnen. Detta är tre begrepp som genomsyrar den nya synen på kunskap och lärande. Ellmin och Ellmin (2001) anser att genom samtal och dialog med pedagogen ska barnet få reflektera över sitt lärande och få formulera sig kring det. Reflektion, dialog och samspel utförs när material väljs ut till portfolion och därför kommer vi också att hänvisa till tidigare stycke.

På förskolan Liljan där Lena arbetar skriver pedagogerna ned kommentarer som barnen har sagt i den stunden som fotografiet har tagits. Till teckningarna får barnen kommentera och berätta vad de har ritat eller målat, detta skriver pedagogen sedan ned på teckningen.

På Tussilago sätter man enbart in material i portfolion där det finns någon form av reflektion från barnet eller någon vuxen menar Tina. Hon berättar att när det handlar om teckningar och målningar sparas vissa i en mapp där barnet har reflekterat över lärandet och där pedagogerna har skrivit kommentarer till. Från denna mapp går pedagogen sedan igenom teckningarna tillsammans med barnet. De pratar om vad barnet har ritat eller sagt så att barnet får en minnesbild av händelsen, då får barnet vara med och välja ut, säger Tina. Hon hävdar att man ska utmana barnet i sina tankar och dokumentera detta tillsammans med barnet. Vidare säger hon att man som pedagog ibland får ha en diskussion om vissa dokument som barnet absolut vill ha med. Hon ger ett exempel på att barnet ibland vill ha med någon teckning som det är väldigt nöjd med men som inte visar på någon direkt utveckling. Om en sådan teckning menar Tina att man för en diskussion med barnet och ibland sätts sådana teckningar in i portfolion, även om teckningen inte visar på någon direkt utveckling. Hon anser att det istället kan beskriva ett intresse som barnet har och en sådan teckning kan vara väldigt värdefull för barnet. Tina säger att ”man ska vara lyhörd för barnets förslag men också bestämd. Man får ha en diskussion tillsammans med barnet. Barnet ska få vara medverkande till det som väljs ut, men kan inte helt och hållet bestämma allt.”

Krok och Lindewald (2005) menar att det är viktigt att lyfta barnets intresse i portfolion. Detta gör Tina när hon låter barnet få en möjlighet att välja från urvalet av teckningar, men hon gör inte på samma sätt med fotografierna. Vi ställer oss undrande till detta arbetssätt då barnet kanske visar på ett intresse genom fotografiet som inte pedagogen ser. Om barnet får ett urval foton från olika situationer kan barnet berätta och lyfta något som är osynligt för pedagogen. Kan Tina låta barnet göra val mellan olika teckningar borde detta också fungera med olika fotografier.

Robert och Tina låter barnen få kommentera det som skrivs till fotografierna och teckningarna. De är måna om att det i första hand är barnens egna ord och kommentarer som finns med i portfolion. Barnen ska få reflektera över den lärandesituationen som fotografiet eller teckningen visar på. Tina påpekar att det är viktigt att man som pedagog utmanar barnet i sina tankar. Detta är något som Sommer (1997) tar upp, att det är viktigt att barnet är delaktigt, aktivt och att det får reflektera över sin läroprocess. Han anser att pedagogens roll är att vägleda och utmana barnet så att en reflektion sker. Taube (1997) hävdar att en av huvudtankarna med portfolion är att barnet ska utveckla sin förmåga att reflektera över sin inläring. Även Ellmin och Ellmin (2001) anser att pedagogens uppgift är att uppmuntra barnet till att reflektera över den läroprocess som barnet genomgått. Detta för att synliggöra lärandet för barnet och för att visa barnet att det kan och är en lärande person.

När det handlar om dokumentation står det i Skolverkets rapport ”Förskolan i brytningstid” att det måste ske en reflektion över det man dokumenterat för att det ska kallas *pedagogisk* dokumentation. Även Lenz Taguchi (1997) påstår att dokumentation inte räcker med att man exempelvis sätter upp fotografier på väggarna, utan det är nödvändigt med reflektioner kring materialet. I Skolverkets rapport står det också att det är sällsynt att man som pedagog använder sig av dokumentationen i utgångspunkt för gemensamma reflektioner tillsammans med barnen. Dock kan man i Roberts, Tinas och Lenas fall se att barnen och pedagogerna reflekterar över deras material.

När vi besökte Olivia som arbetar på förskolan Ormen såg vi att det fanns många foton med text till uppsatta på väggarna. Under intervjun berättar Olivia att det är pedagogerna som väljer ut de fotografier som sätts upp på väggarna. Det är också pedagogerna som skriver



texterna till, där de försökt berätta vad barnet gör på fotot. När vi frågar Olivia om inte barnen är med vid dessa tillfällen uttrycker hon sig, ”nä, det gör vi, vi har gjort det i och med att de är så pass små nu då, eller nu fyllde han ju två i för sig då, men man ser ju det som är viktigt för barnet. Det är ju det man försöker att tolka då va.” Olivia beskriver hur det kan gå till när hon är med ett barn i målrummet och fångar ett dokumentationstillfälle. ”Då är det ju det jag ser, att jag väljer den gula färgen och börjar måla på en gång, jag försöker ju berätta det han GÖR.” Hon menar att barnet tar först den gula färgen och börjar måla direkt och det är detta hon skriver till fotot. Olivia visar oss samtidigt en fotoserie som hon har tagit på barnet. Från det barnet börjar måla tills det att han är färdig.

Hon berättar att dessa foton med text används av pedagogerna och barnen för att samtala om och sätta ord på barnens tankar om vad foton visar. Denna reflektion är inget som skrivs ned men den sker i verksamheten och hjälper barnen i deras utveckling för att finna ord och uttryck som beskriver situationerna. Denna reflektion som sker på Olivias avdelning motsäger Skolverkets rapport där det står att reflektion ofta glöms bort. Reflektionen är osynlig för oss utomstående men den finns där för barnen och det är enligt Lenz Taguchi (1997) det viktigaste.

Olivia berättar att barnen är försäma för att kommentera till fotografierna men hon kommer på sig själv med att de skulle klara av det. Hon är medveten om barnets kompetens, men har hamnat i ett förlegat tänk, där man ser på att barnen som små och inte tillräckligt kunniga för att uttrycka sig. Krok (föreläsning, 24 oktober 2007) menar att barnet ska få kommentera till fotografierna i den mån det går. Han anser att om barnet kan uttrycka sig med ett ord så räcker detta, det viktigaste är att det är barnets ord och barnets tolkning. Detta är viktigt då barnet kan tolka fotografiet på ett annat sätt än vad pedagogen skulle göra och det är barnets tolkning som är det intressanta och viktiga, menar Krok (föreläsning, 24 oktober 2007).

## **2.2. Det livslånga lärandet**

Idag pratar man om lärandet i termerna ”det livslånga lärandet”. Man blir aldrig färdiglärard utan lärandet pågår från vaggan till graven. (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999.) Genom portfolioarbetet kan barnen se sina framsteg och att de ständigt lär.

### **2.2.1. Portfolion – den röda tråden**

Portfolion är det dokument som ska visa barnets utveckling genom hela förskole- och skoltiden (Bern m. fl., 2001). Därför blir portfolion den röda tråden för barnet och även för föräldrar och pedagoger. I följande del kommer vi att beröra och analysera hur pedagogerna ser på portfolioarbetet i relation till den röda tråden.

Pedagogerna anser att materialet som sätts in i portfolion ska visa på barnets lärande och utveckling. Olivia menar att materialet ska visa på att barnet kan och att barnet är kompetent. Tina nämner att barnet ska kunna se sitt lärande och sin utveckling, att det faktiskt lär sig något och barnet ska känna sig stolt över materialet. Hon menar att materialet ska betyda något för barnet och det ska höja barnets självkänsla.

Pedagogerna poängterar att portfolion framförallt är till för barnet själv men också att den är till för föräldrarna och pedagogerna. Portfolion kan vara givande för barnen, pedagogerna och

föräldrarna. Portfolion öppnar upp för ett samspel mellan hemmet och förskolan. Föräldrarna får en inblick i pedagogernas uppdrag på förskolan, på så sätt kan detta leda till en bättre kontakt mellan pedagogerna och föräldrarna. Portfolion synliggör också för föräldrarna vad och hur deras barn lär sig. (Krok & Lindewald, 2005.) I Lpfö 98 står det att ett nära och tillförlitligt samarbete mellan förskolan och hemmet ska ske och förskolan ska på bästa sätt komplettera hemmet så att varje barn ska kunna utvecklas på ett rikt och mångsidigt sätt. Pedagogerna och föräldrarna ska kontinuerligt samtala om barnets utveckling och lärande både i och utanför förskolan. (Lärarnas handbok, 2004.) I samspelet mellan hem och förskola måste man vara uppmärksam om att inte glömma bort barnets delaktighet, Ellmin och Ellmin (2003) menar att pedagogernas uppgift är att hjälpa barnen i arbetet med portfolion genom att fånga barnens intressen men bör inte ta över.

Pia och Lena säger att portfolion ska vara en röd tråd genom alla skolåren där barnet kan följa sin egen utveckling, barnet ska kunna gå tillbaks för att se vad som har hänt på vägen. Lena menar att det är lätt att man glömmar hur mycket man har utvecklats.

Även Ellmin och Ellmin Cederholm (2006) anser att portfolion ska följa barnet som en röd tråd genom skolåren. De beskriver portfolion genom tre p:n – produkt, process och progression. ”Produkt är en samling färdiga arbeten. Process innehåller en beskrivning av hur lärandet går till och en reflektion över hur man gjort och varför. Progression visar kunskapsutvecklingen över tid.” (Ellmin & Ellmin Cederholm, 2006: 21.) För att lärandet ska vara livslångt menar Ackelman (2000) att det krävs att barnen är delaktiga i hela läroprocessen. Han poängterar vikten av att barnen tidigt ska få ta ansvar för sin utveckling, så att de förbereds för livet utanför skolan.

Ellmin och Ellmin (2001) beskriver att den röda tråden i det livslånga lärandet är kontinuitet och progression, de menar att lärandet inte ska avbrytas eller stoppas upp i övergångar mellan olika skolformer. De nämner att en expertgrupp på Utbildningspartementet har utfört en studie och konstaterat att det inte finns någon röd tråd från förskolan till gymnasiet. Det väsentliga kring utveckling och lärande är att skapa en helhetssyn, kontinuitet och progression. Portfolio kan medverka till att detta sker. (Ellmin & Ellmin, 2001.) I läroplanen står det att man ska försöka att sträva efter ett bra samarbete mellan de olika skolformerna, förskolan, förskoleklassen och skolan, detta för att stödja barnets utveckling och lärande i ett långsiktigt perspektiv. Pedagogerna i de olika skolformerna ska utbyta erfarenheter och kunskaper med varandra. (Lärarnas handbok, 2004.) Portfolion kan vara till hjälp för nya pedagoger att lättare få ta del av barnets tidigare erfarenheter. De kan då bygga vidare på dessa erfarenheter och anpassa verksamheten därefter. Portfoliomethoden ger barnet möjlighet att utvecklas utifrån sina förutsättningar, vilket bidrar till ett ökat självförtroende och lust att lära och leder till att förskolan lägger grunden till ett livslångt lärande (Bern m. fl., 2001).

### **2.2.2. Kontinuitet i portfolion**

Ett vanligt inslag i portfolion är att ha med något material som återkommer med jämna mellanrum. Detta är något som både litteraturen har berört och som de intervjuade har berättat. I följande del kommer vi att beskriva och analysera hur våra intervjupersoner arbetar med detta.

På de flesta förskolorna sätter de in material som ständigt återkommer. Tina berättar att de gör detta för att det ska bli konkret och lättare för barnet att se sin egen utveckling. Robert berättar att på Ringblomman gör de saker som kontinuerligt återkommer, så som att rita självporträtt,

göra handavtryck med mera. Han säger, ”detta gör vi för att vi ska kunna jämföra gubbarna från halvår till halvår och att barnet ska kunna jämföra dem.” Han fortsätter att berätta, ”det är väldigt kul att se femåringarna sen när de har ritat ett antal gubbar och så ser de sig själva, så säger de, där glömde jag ju armarna och där hade jag inga ögon och det är ju med i portfolion för att barnet ska se sin egen utveckling”.

Pramling Samuelsson utfärdar en varning i Lärarnas Tidning för att man ritar en gubbe varje halvår och jämför dessa gubbar med varandra. Hon säger att ”dokumentation på fel sätt kan leda till en föråldrad syn på lärande”. (Södergren, 2004). Hon ställer sig kritisk till hur många förskolor arbetar med dokumentation och portfolio. Hon menar att arbetssättet lätt leder till ett förlegat mognadstänkande med barnobservationer, där man kryssar i vad barnen kan. Frågan är hur pedagogen använder sig av och reflekterar kring barnets teckningar och om teckningarna analyseras utifrån ett synsätt där barnen ska utvecklas i stadier. Vi har i kapitlet ”Tidigare forskning” beskrivit hur synen på barns utveckling har förändrats. Man har tidigare sett på barns utveckling som att det sker i olika stadier, idag har man frångått detta synsätt och menar istället att samhället och personer i barns omgivning är betydelsefulla för deras utveckling och att barn utvecklas på olika sätt.

Pramling Samuelsson tror att många förskolor hamnar i ett arbetssätt där man utför bedömningar av enskilda barn men hon menar också att det finns förskolor som utför dokumentationen på ett bra sätt. Enligt Pramling Samuelsson får man inte glömma omvärlden när man dokumenterar ett barns utveckling då hon anser att lärandet alltid sker i ett sammanhang, i relation och i kommunikation med andra. (Södergren, 2004.) Som man kan förstå i Roberts förklaring så kommenterar barnen sina teckningar i efterhand genom att de uppmärksammar att de glömde armarna eller benen på sina tidigare teckningar. Barnen ges möjlighet att se sitt eget lärande och utveckling genom att man återgår till dessa teckningar. Barnet ser att det lärt sig rita armar och att det inte kunde det innan. Om barnet inte hade fått chansen att se och jämföra tidigare teckningar med varandra så hade det förmodligen varit svårare för barnet att se att det har skett en utveckling.

I Robert fall konstaterar barnet i efterhand vad de har utvecklat på sin gubbe men om det sker någon dialog som Pramling Samuelsson efterlyser med något annat barn eller pedagog framkommer inte. Man får vara vaksam som pedagog så att man inte hamnar i ett föråldrat tankesätt som Pramling Samuelsson beskriver där man som pedagog ”kryssar för” att nu kan barnet rita armar och så är det bra med det. Utan man bör istället använda teckningarna till att synliggöra lärandet för barnet. Det är också viktigt att man som pedagog fångar denna stund och fortsätter med att utmana barnet i sina tankar och att man bygger vidare på det som barnet redan kan för att stimulera fortsatt utveckling. Ellmin och Ellmin Cederholm (2006) skriver att man i portfoliomethodiken ska utgå ifrån det positiva och det som barnet redan kan. De menar vidare att man som pedagog ska utgå från där barnet befinner sig i sin utveckling för att finna vägar där man kan hjälpa barnet att komma vidare. De betonar också vikten av att utmana och vägleda barnet. Att använda sig av utmanande frågor för att hjälpa barnet att vidareutveckla sina kunskaper är något som Lena berättar om att hon brukar göra. På Lenas förskola Liljan brukar de också använda sig av en gubbe/självporträtt som ständigt återkommer. Barnen får först rita ett självporträtt och sedan får de titta på sig själv i en spegel och Lena utmanar barnet genom att fråga barnet vad det ser. ”På så sätt kan barnet upptäcka fler kroppsdelar och detaljer”, säger Lena.

## 2.3. Det individuella bemötandet

### 2.3.1. Hur unik är portfolion?

I barnens portfolio sätts bland annat fotografier och teckningar in. Det som fotografierna och teckningarna visar har intresserat oss, om det är kopplat till det individuella barnet eller speglar verksamheten. I denna del redogör och analyserar vi hur de pedagogerna vi har intervjuat berättar om hur de arbetar med detta.

De intervjuade pedagogerna säger själva att de enbart sätter in material som lyfter barnet och som ökar barnets självkänsla. Robert tycker att huvudsyftet med portfolion är att visa på barnets positiva utveckling. Tina menar att man sparar ingenting som missgynnar barnet eller något som barnet inte vill ha med. Hon ger ett exempel och berättar att fotografier som när man sitter på pottan första gången är ingenting barnet vill ha med i portfolion när det blir större. ”Det är inget som stärker självkänslan utan det kan vara förnedrande att ha med en sådan bild”, säger Tina.

Ellmin och Ellmin klargör i flera av sina böcker att portfolion kan ses som ett porträtt av barnet. Därför är det viktigt att det ska vara ett omsorgsfullt porträtt så barnet kan identifiera sig med och känna för sin portfolio. (Ellmin & Ellmin, 2001, 2003, 2005.) I det tidigare kapitlet ”Ny syn på kunskap” berättar Tina att det är pedagogerna som väljer ut vilka lärandesituationer som ska vara med i portfolion, sedan får barnet välja mellan de olika fotografierna som speglar denna situation. Nu nämner hon att man som pedagog inte tar med något fotografi som missgynnar barnet eller som barnet inte vill ha med. Men om det är pedagogen som väljer ut vilken lärandesituation som ska tas med så har barnet inte så stor valmöjlighet att bestämma vilken situation som det vill ha med i portfolion. Det krävs en större valmöjlighet för barnet och att det får vara delaktigt i valet av vilka situationer som ska tas med i portfolion om man utgår från Ellmin och Ellmin (2001, 2003, 2005) att barnet ska kunna identifiera sig med sin portfolio.

De intervjuade pedagogerna tar fotografier i vardagen, däremot har de olika syften med dessa foton. Robert väljer foton från vardagen som han tycker illustrerar barnets utveckling eller ett intresse som barnet har. På liknande sätt väljer Tina ut fotografier, hon väljer ut foton när barnet får en aha- upplevelse kring olika saker i vardagen. Tina berättar att det är viktigt att man som pedagog ser dessa lärandesituationer, för de små barnen säger inte – Oj vad jag har lärt mig! Tina menar att man som pedagog ska vara med och ställa utmanande frågor för att barnen ska få en aha- upplevelse att de faktiskt har lärt sig någonting. Lena berättar att på Liljan använder de alltid sig av en bildserie med fotografier som visar det barnen gör, hon säger, ”bildserien visar hela vägen utav utvecklingen, vad det är som händer.”

Olivia berättar att nu när barnen är så små har pedagogerna tagit foton på vad barnen gör och är med om i sin vardag. Hon påpekar att pedagogerna fokuserar på att dokumentera det som är centralt för barnet så som barnets rutiner. Olivia beskriver det som barnets lilla bubbla som det lever i där bland annat maten, sova, mamma och pappa är i fokus.

När vi besöker Pia på Prästkragen så visar hon ett barns portfolio och berättar samtidigt att de väljer ut fotografier som visar på barnets utveckling men också fotografier från speciella tillfällen. Vi kan se i barnets portfolio att det finns fotografier från barnets inskolning, när de badar, från lucia och från när de julpysslar.

Krok och Lindewald (2005) framhåller att man som pedagog inte ska leta efter något ”speciellt” när man dokumenterar det enskilda barnet utan man ska istället dokumentera det unika för just det barnet. Detta kan man koppla till att Robert väljer fotografier som visar på barnets intresse och utveckling och detta menar Krok och Lindewald (2005) att man finner i det vardagliga växandet. Man ska fokusera på barnets utveckling i det dagliga ”görandet” men de menar inte att man ska utesluta temaarbeten, fester eller teaterbesök som de kallar för vardagens guldkanter. Doverborg och Anstett (2003) skriver att Pramling Samuelsson menar att det man väljer att dokumentera beror på vilket syfte man har. Robert säger, ”jag tycker portfolion hellre ska ha lite färre dokument än för många. För i portfolion ska det verkligen visa någonting, som barnets positiva utveckling och att det här har jag lärt mig. Därför tycker jag att det är viktigt att man inte samlar ihop för mycket bilder. För det finns portfolios som är rena fotoalbum med gulliga bilder, gulliga ramar och snygg layout men egentligen säger det inte så mycket om vad barnet har lärt sig. Jag tycker man ska vara försiktig när man sätter in bilder.” Några av de andra pedagogerna har också påpekat att de inte sätter in för mycket material i portfolion och en av anledningarna har varit av praktiska skäl, att portfolion ska följa med barnet under skolåren och då kan inte pärmen bli för tjock.

### **2.3.2. Hur privat är portfolion?**

I denna del kommer vi att berätta om och analysera pedagogernas synpunkter om hur privat portfolion är. På de förskolor vi besökt är portfolion placerad på olika sätt, antingen så att barnen själva når den eller så att barnen ser portfolion men måste be pedagogerna plocka ner den åt dem. Pedagogerna har lite olika syn på om barnen ska behöva fråga om lov för att titta i varandras portfolio.

På Ormen får barnen lov att titta i varandras portfolio utan att behöva fråga om lov. Olivia säger att, ”det som är roligt är att de tittar i varandras och det är ju ännu mer spännande egentligen, för då lär de sig otroligt mycket, faktiskt. Jaha, kan man göra så! För det är ju inte alltid det blir samma liksom.” Olivia menar att barnen gör samma saker i sin vardag men att de gör det på olika sätt. Genom att barnen tittar i varandras pärmar kan de se variationen i sätt att lära och göra. Hon uttrycker också att om något barn reagerar och inte vill att ett annat barn ska titta i barnets pärm ska man respektera detta, men framförallt ska man försöka finna en lösning tillsammans ”då är man ju med och kollar och säger till barnet att Å, vi kan titta tillsammans” säger Olivia och menar att det är viktigt att inte barnet känner sig kränkt.

Om kompiserna tycker det är okej får man titta i varandras portfolio på Roberts förskola. Han anser att portfolion är ganska privat, för barnet ska ha rätt att säga nej till en kompis att den inte får titta i portfolion och då gäller det, menar Robert. ”Jag tycker den är ganska privat ändå, det är inget man bara slänger fram och visar och bläddrar i, man ska behandla den med respekt tycker jag.” På de övriga förskolorna måste man också be om lov för att titta i kompisens portfolio.

Bern m. fl., (2001) anser att portfolion är en personlig egendom för barnet. Det är barnet som ska avgöra vem som får titta i dess portfolio, hävdar Krok och Lindewald (2005). De menar att detta skapar respekt för barnets ”görande” på förskolan men även för barnet som person. Att man inte behöver fråga varandra på Olivias avdelning är en intressant kontrast till de övriga pedagogerna som vi har intervjuat och till Krok och Lindewalds (2005) synpunkter. Olivias argument om varför barnen får titta i varandras portfolio utgår ifrån att stimulerar det livslånga lärandet där barnen kan få nya intryck och tankar om att man kan göra saker på olika

sätt. Krok berättar på sin föreläsning ”Portfolio – att komma igång” att barnen på hans förskola ofta sitter tillsammans och pratar kring det barnen har i sin portfolio. På detta sätt behöver inte regeln om att fråga om lov vara något hinder för att man ska få ta del av varandras kunskap och att man kan lära på olika sätt. Alnervik och Peeters (2005) ställer sig frågande i sin uppsats ”Portfolio i förskolan” till att barnen behöver fråga om lov för att titta i en kompis portfolio. De är inne på Olivias spår och resonerar kring att barnen lär sig något av varandra och att det kan uppstå onödiga konflikter om något barn inte tillåter en kompis att titta i portfolion. Åsikterna är delade inom detta område och vi ställer oss undrande till hur man bör hantera denna etiska fråga.

När vi frågar de intervjuade pedagogerna om de har tillfrågat föräldrarna om lov att fotografera deras barn så berättar Olivia att på Ormen frågar de föräldrarna om lov, men de har aldrig stött på några problem. De övriga pedagogerna har inte reflekterat över detta, då de menar att man använder sig enbart av material som är positivt och visar på barnets utveckling och då tror de inte att föräldrarna har något emot det. Bern m.fl., (2001) anser att det är viktigt att man inhämtar tillåtelse av föräldrar och att de berörda ska bli informerade om vilket sammanhang materialet ska användas i. Att pedagogerna inte reflekterat över hur man använder sig av fotografier och annan dokumentation i förskolan är kanske inte så konstigt då de aldrig har stött på problem inom detta område. Vi anser att det är ytterst väsentligt att föra en diskussion inom detta område på grund av hur vårt samhälle har byggts upp av mediekommunikation på senare år. Lindgren och Sparrman (2003) påpekar att företeelsen dokumentation berör inte bara förskolans verksamhet. De menar i dagens moderna samhälle där medierna och de tillvägagångssätt de uppmuntrar intar en allt centralare plats i det sociala och politiska livet finns det skäl att problematisera hur och när liknande strategier riktas mot barn. Därför tycker vi att det borde finnas en reflektion inom detta område ute i verksamheten.

## **2.4. Sammanfattning av resultatanalysen**

I analysen framkommer det att portfolions huvudsyfte är att visa på barnets positiva utveckling. Detta kan göras på olika sätt, i vår undersökning har vi funnit att barnets utveckling främst speglas genom fotografier och teckningar. Barnen ska ges möjlighet att se och reflektera över sitt eget lärande i samspel och dialog med pedagogerna. Men flera av pedagogerna som vi har intervjuat menar att barnen är för små för att klara detta och har lagt över en stor del av ansvaret på sig själva och har på så sätt minskat möjligheterna för barnets ansvarstagande.

Enligt pedagogerna är portfolion ett sätt att dokumentera barnens positiva framsteg. Portfolion ska följa barnet från förskolan till skolan och den ska vara en röd tråd genom denna tid. Därför blir det viktigt att reflektera över vad man sätter in i portfolion. Foton, teckningar och annat ska vara något som barnen kan leva med och vara stolta över även om några år.

Flera av pedagogerna använder material som ständigt återkommer i portfolion, många av dem har med en gubbe. Detta gör de för att det ska bli tydligt och konkret för barnet att se sitt eget lärande, att lärandet är en ständig process. Vad man dokumenterar varierar mellan de olika pedagogerna, en del fokuserar på individen, på barnets intressen och utveckling. Andra dokumenterar vad man gör i verksamheten, i vardagen och vid speciella tillfällen. Mellan pedagogerna råder det delade meningar om hur tillgänglig barnets portfolio ska vara för de andra barnen på förskolan.

### 3. Slutdiskussion

Syftet med vår undersökning är att utifrån frågeställningen *Vem deltar, och på vilka villkor, i konstruktionen och skapandet av portfolion?* få en inblick i hur arbetet med portfolion går till på förskolorna som vi har undersökt. Efter att vi tagit del av pedagogernas svar och litteraturen runt portfolio vill vi nu i slutdiskussionen problematisera och diskutera Kroks fråga, - vem äger portfolion?

Vi kommer även att knyta an denna fråga till de tre begreppen som vi använt oss av i vår undersökning: ny syn på kunskap, ett livslångt lärande och ett individuellt bemötande. Dessa begrepp har vi kunnat se är viktiga i konstruktionen och skapandet av portfolion tillsammans med barnen. Portfoliomethoden har växt fram i en tid då katederundervisning och auktoritär lärarstil förkastats till att barnet ska vara aktivt i sin egen läroprocess och pedagogen ska vägleda barnet. När den nya synen på kunskap växt fram har portfolion blivit ett relevant redskap i dagens verksamhet.

När vi nu ska diskutera Kroks fråga– vem äger portfolion? vill vi först klargöra vad begreppet äger innebär för oss. Under undersökningens gång har vi haft denna fråga med oss i tankarna och kommit fram till att vi anser, att när man äger någonting tycker vi att man också ska få bestämma över det man äger. När vi slår upp ordet bestämma i Svenska ordboken (2001) står bestämma för att: avgöra, fatta beslut och ha makten. Dessa ordval tycker vi stämmer in på Kroks fråga och vad den innebär, utifrån dessa tankar kommer vi att knyta an frågan – vem äger portfolion? till olika delar i portfolioarbetet som vi har undersökt.

Våra tankar speglas av Kroks uttalande på hans föreläsning och det var hans fråga som satte igång våra funderingar. Enligt Krok (föreläsning, 24 oktober 2007) är det barnet som äger sin portfolio. För att man ska kunna säga att det är barnet som äger sin portfolio krävs det att barnet är delaktigt i urvalet till portfolion, att det sker i ett samspel mellan barn och pedagog, det är också barnets ord och kommentarer som ska vara med. Detta leder oss in på frågan om vem som deltar och på vilka villkor detta görs i portfolioarbetet ute på förskolorna som vi har undersökt.

#### **Ny syn på kunskap**

Det framgår av resultaten att barnen får vara delaktiga till viss del i portfolioarbetet men att det i huvudsak är pedagogerna som styr. Under intervjuerna poängterade pedagogerna klart och tydligt att de anser att det är barnet som äger portfolion. ”Det är tveklöst barnets portfolio”, säger Lena. Utgår man från Kroks teori om detta så kan man inte säga att det är barnet som äger portfolion i pedagogernas fall. Då pedagogerna intar en styrande roll och inte låter barnet vara delaktigt i samtliga urval. Det är inte heller enbart barnens ord och tolkningar i portfolion. Robert däremot tvekade på frågan och anser att det inte är barnet som äger portfolion på Ringblomman då den är så pass pedagogstyrd, han säger ”det är vi som sköter den.” Han tycker att det är förskolan som äger portfolion, då det är pedagogerna som bestämmer och styr över innehållet och barnet har inte så stor inverkan över detta.

Däremot kan vi i Tinas fall se att hon vill få barnet att känna sig delaktigt. Detta gör hon genom att låta barnen välja mellan olika fotografier som visar en och samma lärandesituation som pedagogen på förhand har bestämt. När man låter barnet känna sig delaktigt resulterar det enligt Smith (2000, refererad i Bjervås, 2003) i att barnet får uppleva sig själv som kompetent. Hon menar att när man som pedagog lyssnar på barnets tankar och respekterar dessa får

barnet känna sig som någon som har tankar och kompetenser värda att lyssna på. Enligt Krok däremot är det viktigt att barnet ska få vara delaktigt, genom samspel och dialog med pedagogerna, i hela urvalsprocessen och även få vara med och besluta om vilken lärandesituation som ska vara med. Han menar också att detta krävs för att man ska kunna säga att barnet äger portfolion. Delaktigheten genom samspel och dialog som enligt Krok ska råda i portfolioarbetet motsvarar enligt Ellmin och Ellmin (2001) den nya synen på kunskap.

De övriga pedagogerna som vi har intervjuat låter inte ens barnen få en känsla av delaktighet så att de får uppleva att de är kompetenta. Flera av dem har uttryckt att barnen är för små för att kunna vara med vid urvalssituationerna. De befinner sig därför väldigt långt ifrån Kroks tankar om att barnen ska få vara delaktiga i samtliga urval. Sommer (1997) menar att det fortfarande finns en utbredd uppfattning om barnet som novis och okompetent, trots de påtagliga bristerna inom denna syn. De övriga pedagogernas uppfattning är troligen inte att barnet är okompetent då bland annat Olivia säger under intervjun att ett syfte med materialet i portfolion "är att visa föräldrarna att barnet kan och att barnet är kompetent." Utifrån deras svar på hur de handlar kan vi dock se likheter med Johanssons (2003) tema "vuxna vet bättre" då pedagogerna agerar "över huvudet" på barnen. Även Tinas handlande kan infalla under detta tema då Johansson skriver att ett vanligt sätt från pedagogens sida är att "ibland kan man tala om ett skenbart val – barnen ges möjlighet att välja, men främst inom ramarna för de val som vuxna ger dem." (Johansson, 2003: 88.) Trots att de vuxna delvis erbjuder barnen kontroll så har barnen små möjligheter att ha kontroll över vad som sker.

Till slut kan vi konstatera att Roberts syn på om barnet äger portfolion skiljer sig från hur de övriga pedagogerna ser på detta. Vi kan se att Robert och Krok har liknande resonemang om vad det innebär att äga portfolion. Detta genom att Krok uttrycker att barnet ska vara delaktigt i portfolioarbetet för att kunna säga att barnet äger den. På liknande sätt uttrycker sig Robert, fast omvänt, att det är pedagogerna som bestämmer och styr och därför kan man inte säga att det är barnet som äger portfolion utan enligt honom är det förskolan som gör detta.

### **Det livslånga lärandet**

Syftet med portfolion var enligt samtliga pedagoger att visa på barnets positiva utveckling och lärande över en längre tid, portfolion blir den röda tråden genom skolåren och speglar det livslånga lärandet. Därför tycker vi att det är viktigt att barnet kan identifiera sig med sin portfolio och som vi tidigare nämnt att barnet då bör vara delaktigt i urvalet av materialet. Alla barn är olika individer vilket då också borde leda till att innehållet i portfolion ser olika ut.

### **Det individuella bemötandet**

I och med detta kopplar vi samman det med frågan om - hur unik är portfolion? Efter att ha tagit del av intervjuaren kan vi se att på Roberts förskola ser barnens portfolio olika ut då han tar med fotografier utifrån barnets intresse och alla barn har förmodligen inte samma intresse. Detta gäller också utvecklingen hos barnen. Barnen utvecklas på olika sätt och under olika tid därför är detta ett ytterligare led till att barnens portfolio bör ha en variation. På Olivias avdelning däremot har man med vardagssituationer och rutiner vilket gör att portfolion inte skiljer sig så mycket från barn till barn. Dessa foton anser vi inte visar på någon direkt utveckling utan handlar mer om vad som rör sig runt barnet och i dess vardag. Vi har kommit fram till att i portfolioarbetet är det väsentligt att reflektera både en eller två gånger över de fotografier man väljer till portfolion så att det inte bara blir "gulliga" foton som sätts in för då har syftet med portfolion försvunnit, vilket är att visa på barnets utveckling. (Taube, 1997.)



En annan fråga vi ställt under undersökningens gång är – hur privat är portfolion? När vi använder ordet privat i detta sammanhang menar vi om barnen har rätt att bestämma över vem som ska få titta i deras portfolio.

Ur pedagogernas svar har det framkommit intressanta resonemang och argument för hur detta går till. Flera av pedagogerna menar att barnen är tvungna att fråga varandra innan man tittar i en kompis portfolio. De har starkt påpekat att man ska respektera barnet. Olivia tycker å andra sidan inte att barnen behöver fråga om lov. Hennes resonemang att barnen kan lära sig något av varandra tycker vi är en intressant kontrast till de övriga pedagogernas svar. Krok däremot hävdar att barnen lär av varandra trots att de behöver fråga varandra om lov innan de tittar i en kompis portfolio på hans förskola. Han menar att det är barnet som ska få bestämma över vem som ska titta i portfolion, när det är barnet som äger den.

Vi kan slutligen konstatera att barnen inte är så delaktiga i portfolioarbetet som Krok och övrig litteratur har tagit upp att barnen borde vara. Då de menar att barnet ska vara delaktigt i alla delar av portfolioarbetet. De menar att det är barnets portfolio och då är det barnet som ska få bestämma vad som ska vara med i portfolion. Portfolion ska följa med barnet genom skolåren och barnet ska stå för innehållet och det ska vara barnets utveckling som dokumenteras. Vi kan utifrån de intervjuades svar se att pedagogerna måste finnas med och styra över valen till portfolion då innehållet ska visa på utveckling, men vi tycker då att detta borde göras genom en diskussion och dialog med barnet.

*Kan man då säga att barnet äger portfolion?*

Vår slutsats är utifrån undersökningens svar att barnet till viss del får äga sin portfolio. Vi syftar då på att barnet får bestämma över vem som får titta i portfolion och de får även vara med vid vissa urval som görs till portfolion och i några fall kommentera och reflektera. Men om vi nu skulle utgå från Kroks argument att barnen ska vara med vid alla urvalssituationer så kan vi konstatera i vår undersökning att barnen inte äger portfolion. Utan vi håller då med Robert och menar att portfolion är för vuxenstyrd för att detta ska uppnås.

Det vi tar med oss från denna undersökning är att vi som pedagoger måste reflektera över barnens delaktighet och ge dem möjlighet att göra sin röst hörd i portfolioarbetet.

### **3.1. Fortsatt forskning**

Denna undersökning har gett oss en bra grund och förståelse för hur arbetet med portfolion fungerar ute i verksamheten. Något som vi kommer att ta med oss i vårt kommande yrke. Men vi är medvetna om att detta resultat enbart ger ett vuxenperspektiv och att denna undersökning inte ger en helhetsbild av portfolioarbetet. För att få en så rättvis bild som möjligt hade vi önskat att vi även fått tillfälle att intervjua barnen, för att få med deras perspektiv, detta hade kunnat ge oss en ytterligare dimension av portfolioarbetet.

Det hade även varit intressant att observera hur arbetet går till med portfolion ute på förskolorna, då portfolioarbetet går ut på ett samspel mellan pedagog och barn. Enligt Stukát (2005) får man genom en observation reda på vad pedagogerna faktiskt gör och inte enbart vad de säger att de gör. Även Denscombe (2000) menar att den data man får från de

intervjuade baseras på det personerna säger och inte vad de gör. Därför kan man inte med automatik förmoda att det de säger att de tänker eller föredrar är det de gör i praktiken.

Enligt Sparrman och Lindgren (2003) saknas det en etisk diskussion om vad det innebär att bli dokumenterad. Det är också något som vi har kunnat se i vår undersökning då det visat sig att de intervjuade inte reflekterat direkt över denna fråga. De ansåg sig inte behöva fråga föräldrarna om lov för att fotograferas deras barn. De menar att de gör det för barnets skull och att fotona visar på barnets utveckling och tror inte då att föräldrarna har något emot det. Vi tycker att detta är en fråga som borde lyftas med tanke på hur vårt samhälle utvecklas inom medievärlden där vi blir allt mer lättillgängliga och synliga för omvärlden. Därför tycker vi att det hade varit ett intressant område att forska vidare på.

## Referenser

Ackelman, Kjell. (2000). *Elevportfolio – ett redskap för egen utveckling*. Växjö: Grafiska punkten.

Alnervik, Ida och Peeters, Katarina (HT 2005) *Portfolio i förskolan*, Lärarutbildningen Högskolan Kristianstad. Hämtad:2007-12-19 kl. 16.30

Bern, Kerstin & Frööjd, Dana & Torén, Bellita. (2001). *Portföljmetodik i förskolan och skolan*. Värnamo: Ekelunds förlag AB.

Bjervås, Lotta. (2003). Det kompetenta barnet. I Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (Red.), *Förskolan – barns första skola!* (s. 55-81). Lund: Studentlitteratur.

Dahlberg, Gunilla & Moss, Peter & Pence, Alan. (2006). *Från kvalitet till meningskapande*. Stockholm: HLS Förlag.

Denscombe, Martyn. (2000). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Doverborg, Elisabet & Anstett, Siv. (2003). Barn ritar och berättar- dokumentationens pedagogiska möjligheter. I Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (Red.), *Förskolan – barns första skola!* (s. 83-104). Lund: Studentlitteratur.

Doverborg, Elisabet & Pramling, Ingrid. (1988). *Temaarbete. Lärarens metodik och barns förståelse*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Ek, Helen och Johansson, Gisela. (HT 2006) *Digital portfolio – att dokumentera och skapa sammanhang i förskolan och skolan*, Lärarutbildningen Göteborgs Universitet. Hämtad 2007-12-20 kl. 8.45

Ellmin, Birgitta & Ellmin, Roger. (2001). *Portfolio – ett porträtt av utveckling och lärande för en mer hälsosam skola*. Göteborg: Novum Grafiska AB.

Ellmin, Birgitta & Ellmin, Roger. (2003). *Att arbeta med portfolio – teori, förhållningssätt och praktik*. Växjö: Grafiska punkten.

Ellmin, Birgitta & Ellmin, Roger. (2005). *Portfolio – att stödja lärandet i en skola för alla*. Kristianstad: Kristianstads Boktryckeri AB.

Ellmin, Birgitta & Ellmin Cederholm, Ullrika. (2006). *Portfolio för professionell utveckling – att leda sig själv och andra*. Malmö: Elanders.

Ferm, Boel. (2004). *Portfolionytt*. (nr1).

Gilje, Nils & Grimen, Harald. (2004). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Uddevalla: Bokförlaget Daidalos AB.

Johansson, Eva. (2003). *Möten för lärande*. Kalmar: Lenanders grafiska AB.

Krook, Göran & Lindewall, Maria. (2005). *Portfolio i förskolan – att komma igång*. Växjö: Grafiska punkten.

Lenz Taguchi, Hillevi. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation*. Stockholm: HLS Förlag.

Lindgren Anne-Li & Sparrman, Anna. (2003). Om att bli dokumenterad: Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. [elektronisk version]. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, (nr 1–2), <http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/linsparr.pdf>  
Hämtad datum: 2008-01-03, tid: 15.00.

Läraryrket. (2004). *Lärarens handbok*. Solna.

Norman, Karin. (1996). *Kulturella föreställningar om barn*. Rädda Barnens Förlag.

Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. 2004:239. *Förskola i brytningstid: Nationell utvärdering av förskolan* (Beställningsnummer: 04:834). Stockholm: GET AB.

Sommer, Dion. (1997). *Barndomspsykologi*. Runa förlag.

Svenska ordboken. (2001, 4: e utökade upplagan). Lund: Bokförlaget Gustava.

Södergren, Karin. (2004). Dokumentera på rätt sätt! *Lärarnas tidning*. (nr 8).

Södergren, Karin. (2004). Reflektion sällsynt vid dokumentation. *Lärarnas tidning*. (nr 8).

Taube, Karin. (1997). *Portfoliomethoden – undervisningsstrategier och utvärderingsinstrument*. Växjö: Grafiska punkten.

Vallberg Roth, Ann-Christine. (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria – från 1800-talets mitt till idag*. Lund: Studentlitteratur.

## **Bilaga 1: Presentation av intervjupersonerna**

### **Lena**

Lena arbetar på förskolan Liljan. Hon har arbetat som pedagog i snart 27 år och har varit på Liljan i ett år. På Liljan är barnen mellan ett till fem år. Det var tio år sedan Lena hörde talas om portfolio för första gången och hon har arbetat mycket med portfolio tidigare och nu även på Liljan.

### **Olivia**

På förskolan Ormen arbetar Olivia, där är barnen två år men på väg att fylla tre år. Olivia har arbetat som pedagog i 20 år men hon har varit på förskolan Ormen sedan den öppnades för två år sedan. Olivia kom i kontakt med portfolio när hon arbetade i skolan men på Ormen har hon arbetat med portfolio sedan de öppnade.

### **Pia**

Pia har arbetat på Prästkragen sedan hon blev färdigutbildad förskollärare för sex år sedan. På Prästkragen är barnen mellan ett till tre år och de har arbetat med portfolio under tre års tid.

### **Robert**

På förskolan Ringblomman arbetar Robert, där har han varit i tre och ett halvt år och han har arbetat som pedagog i 13 år. På Ringblomman är barnen mellan ett till tre år. Robert har arbetat med portfolio på andra ställen han varit på och på Ringblomman har han arbetat med portfolio sedan han började.

### **Tina**

Tina arbetar på förskolan Tussilago. Hon har arbetat som pedagog i 20 år och har under sin största tid som pedagog haft sin tjänst på Tussilago. På förskolan är barnen i tre till fem år. På Tussilago har Tina arbetat med portfolio i ungefär sju år.

## **Bilaga 2: Intervjufrågor**

### **Pedagogens bakgrund**

Hur länge har du jobbat här?  
Hur länge har du jobbat som pedagog?  
Inriktning under utbildningen?

### **Skolans bakgrund**

Hur många pedagoger är ni? Hur många barn? Avdelningar?  
Hur länge har skolan funnits?  
Har ni hemsida?  
Har ni någon speciell inriktning?  
Vilken? Eller planerar någon?

### **Personlig portfolio bakgrund**

När kom du för första gången i kontakt med portfolio?  
Någon kollega? Konferens? Broschyr? Utbildning?  
Minns du din första reaktion?  
Positiv/negativ, nyfiken?  
Hur länge har du arbetat med portfolio?  
Var du med och introducerade portfolio?  
Hur har du fått information kring att arbeta med portfolio?  
Gått utbildning? Konferens? Skriftligt material?  
Om du kom till en skola som inte arbetade med portfolio skulle du arbeta för att introducera det så?

### **Portfoliobakgrund på skolan**

Varför började ni arbeta med portfolio?  
Hur introducerades portfolio på skolan?  
Bestämdes centralt? På avdelningen? Någon som var drivande? Fanns redan på arbetsplatsen då personen började där?  
Vad var tanken när portfolio introducerades?  
Fanns det ett uttalat syfte? Hur var det formulerat i så fall?  
Arbetar ni med portfolio på samma sätt/syftet det samma idag som när ni började?  
Vad har ev. ändrats?

### **Portfolio på skolan**

Berätta hur ni arbetar med portfolion!  
(Be dem gärna plocka fram och visa)  
Påverkar portfolion arbetet på skolan?  
På vilket sätt? (startar det diskussioner mellan pedagoger, kräver det mycket tid,  
Anser du att ni arbetar tillräckligt med portfolio?  
För mycket, för litet?  
Är ni överens i arbetslaget om hur ni ska arbeta med portfolion?  
Är alla lika engagerade?  
Någon som är drivande? Någon som är motsträvig?  
Är portfolion en naturlig del av arbetet?  
Är det något som portfolion framförallt har förändrat i arbetet?  
Har ni några tankar på att vidareutveckla ert arbete med portfolion och i sådana fall hur?

### **Portfolio och barnen**

Vem anser du äger portfolion?

Hur privat tycker du att en portfolio ska vara?

Bestämmer barnet vem som ska få titta i han/ hennes portfolio?

Hur definierar du ordet privat i detta sammanhang?

Är detta något som ni har diskuterat i arbetslaget?

Vad är barnens inställning till portfolion?

Finns det olika inställningar? I olika åldrar?

Tar de portfolion på allvar?

Anser ni att barnen lär sig något av sina portfolion?

På vilket sätt är barnen delaktiga i arbetet med portfolion?

Hur väljs materialet som sätts in i portfolion?

Vad vill barnen helst sätta in i portfolion?

### **Portfolio och pedagogik**

Används portfolion vid utvecklingssamtalen, den individuella planeringen.

På vilket sätt?

### **Portfolio, föräldrar**

Bidrar portfolion till att föräldrar lättare kan se, följa och stödja sitt barns utveckling och lärande, som det står i Ellmin?

Berätta lite om föräldrarnas reaktioner på portfolion.

**Tack för intervjun!**