



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Portfolio

Ett sätt att synliggöra lärande?

Lise-Lott Lindberg och Henrietta Storme

LAU370

Handledare: Ann-Charlotte Mårdsjö Olsson

Examinator: Annika Lantz-Andersson

Rapportnummer: HT09-2611-023



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Portfolio, lärande och makt – En studie om portfoliomethodiken i förskolan

Författare: Lise-Lott Lindberg och Henrietta Storme

Termin och år: Ht-09

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Ann-Charlotte Mårdsjö Olsson

Examinator: Annika Lantz-Andersson

Rapportnummer:

Nyckelord: portfolio, lärande, makt, konstruktionism, reflektion, förskola

Syfte: I det här arbetet studeras vilket lärande som synliggörs dels i portfolion och dels i pedagogers tankar kring portfolion som ett verktyg för att synliggöra barns lärande.

Huvudfrågor: Vem avgör vad som ska finnas med i portfolion? Vilket lärande och vilken utveckling är synlig i portfolion? Vad har pedagoger för tankar kring lärande och portfolio?

Metod: Metoden är av kvalitativ art och innefattar samtalsintervjuer samt textanalys av ett antal portfoliopärmar.

Resultat: Resultatet visar att framförallt motoriskt och socialt lärande synliggörs i portfolion i förskolan. Barns skapande förmåga synliggörs genom teckningar. Vi har kunnat urskilja ett maktperspektiv när det gäller vad som väljs ut och vem som väljer ut innehållet i portfolion.

Relevans för läraryrket: Genom att få en inblick i hur förskollärare ser på portfoliomethodiken och vilket lärande som synliggörs kan pedagoger jämföra med sitt eget arbetssätt. Vi anser att det är viktigt i vår roll som pedagoger att få insikt i den makt vi besitter och bli medvetna om hur vi använder den. Vidare menar vi att det kan vara bra att se hur pedagoger tillsammans med barn kan använda portfolion som ett arbetsverktyg för att synliggöra barns lärandeprocesser.

Förord

Vi har i och med vårt examensarbete fått en både bredare och djupare förståelse för hur pass användbar portfoliomethodiken kan vara på en förskola. Detta är något som vi båda kommer att ta med oss ut vår nya roll som lärare mot yngre åldrar.

Vi vill tacka de pedagoger vi intervjuat och som delat med sig av sina erfarenheter och sina tankar kring portfolio och lärande. Vi vill även tacka de barn som så villigt lånade ut sina portfoliopärmar till oss.

Avslutningsvis vill vi tacka oss själva för ett mycket gott samarbete och många roliga och svettiga stunder framför datorn.

Henrietta och Lise-Lott

Innehåll

Abstrakt

Förord

1 Inledning	5
1.1 Introduktion	5
1.2 Arbetets syfte	5
1.3 Frågeställningar	5
2 Teoretisk anknytning och tidigare forskning	6
2.1 Pedagogisk dokumentation	6
2.2 Portfolio	7
2.3 IUP – Individuell utvecklingsplan	8
2.4 Styrdokument	9
2.5 Barnsyn	9
2.6 Barns perspektiv	10
2.7 Konstruktionism	11
2.8 Att se och synliggöra barns lärande	11
2.9 Reflektion och metakognition	12
3 Metod och urval	13
3.1 Design	13
3.2 Urval	13
3.2.1 Val av förskolor	13
3.2.2 Val av intervjupersoner	13
3.3 Datamaterial	14
3.3.1 Textanalys	14
3.3.2 Genomförande av textanalyser	14
3.3.3 Intervjuer	15
3.3.4 Genomförande av intervjuer	16
3.4 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	16
3.4.1 Reliabilitet	16
3.4.2 Validitet	16
3.4.3 Generaliserbarhet	16
3.5 Egna reflektioner	16
4 Etik	17

5 Resultatredovisning	18
5.1 Analys av portfoliopärmar	18
5.1.1 Förskola 1	18
5.1.2 Förskola 2	20
5.2 Analys av intervjusvar	21
5.2.1 Vem avgör vad som ska finnas med i portfolion?	21
5.2.2 Vilket lärande och vilken utveckling är synlig i portfolion?	22
5.2.3 Vad har pedagoger för tankar kring portfolio och lärande?	24
6 Diskussioner och slutsatser	27
6.1 Vem avgör vad som ska finnas med i portfolion?	27
6.2 Vilket lärande och vilken utveckling är synlig i portfolion?	28
6.3 Vad har pedagoger för tankar kring portfolio och lärare?	29
6.4 Relevans för läraryrket	30
6.5 Fortsatt forskning	30
Referenser	31
Bilagor	
Bilaga 1: Mall för textanalys	
Bilaga 2: Intervjufrågor	
Bilaga 3: Miljön	
Bilaga 4: Handavtryck och självporträtt	
Bilaga 5: Exempel på fotografier	

1 Inledning

Följande avsnitt är en introduktion där studiens syfte och frågeställningar beskrivs.

1.1 Introduktion

I den svenska förskolan blir det allt vanligare att använda sig av portfolio som en form av pedagogisk dokumentation. Ett av portfolions syften är att synliggöra barns lärande. Göran Krok och Maria Lindewald har i sin bok ”Portfolio på förskolan – att komma igång” skrivit: ”Alla barn har rätt att få se sin egen utveckling och sitt lärande och portfolion gör detta arbete synligt. Barnet får en konkret överblick över sitt eget lärande i förskolan.” (Krok och Lindewald, 2003, s 11) I den här studien ställer vi oss frågan *vilket lärande* hos barn som blir synligt i portfolion?

Redan i början av vår utbildning på lärarprogrammet väcktes intresset för pedagogisk dokumentation inom förskolan. Detta intresse har sedan växt under utbildningens gång. Vi har kunnat konstatera att pedagogisk dokumentation är ett oerhört stort område och man arbetar på många olika sätt inom de förskolor vi kommit i kontakt med. För många pedagoger vi mött innebär pedagogisk dokumentation att synliggöra det pedagogiska arbetet på förskolan.

Den del av pedagogisk dokumentation som vi kommer att fördjupa oss i är portfoliomethodiken. Det är ett vanligt sätt att dokumentera barns lärande och utveckling. I Lpfö98 står det att förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar sin lust samt sin förmåga att leka och lära. Vidare står det att barn ska få möjlighet att utveckla sin förmåga att reflektera. Flera forskare beskriver dessutom vikten av att ge barnen tillfälle att förstå sitt eget lärande: ”Att utveckla förståelse för sitt eget lärande är att lära sig, ett ovärderligt framtida kunnande.” (Pramling & Sheridan, 2008, s105) Här kan vi ana outnyttjade möjligheter då det gäller arbetet med portfolio. Våra egna erfarenheter säger oss att portfolion ibland tenderar att bli en ”samlarpärm” som tas fram vid utvecklingssamtal. Barnen är inte aktivt delaktiga i vare sig utvecklingen av portfolion eller uppföljningen. Genom detta arbete vill vi få mer kunskap om hur pedagoger tänker kring portfolioanvändandet.

1.2 Studiens syfte

Syftet med studien är att urskilja vilket lärande som synliggörs i dels i portfolion och dels i pedagogers tankar kring portfolion som ett verktyg för att synliggöra barns lärande.

1.3 Frågeställningar

För att kunna besvara syftet har vi använt oss av följande frågeställningar:

- Vem avgör vad som ska finnas med i portfolion?
- Vilket lärande och vilken utveckling är synlig i portfolion?
- Vad har pedagoger för tankar och uppfattningar kring lärande och portfolio?

2 Teoretisk anknytning och tidigare forskning

I följande avsnitt beskrivs vilka teorier vi utgått ifrån i vår studie. Här presenteras även den litteratur och den tidigare forskning som vi kopplar vårt resultat till.

2.1 Pedagogisk dokumentation

Christina Wehner-Godée (2000) beskriver hur den pedagogiska dokumentationen förändrats i svenska förskolor från 1960-talet och framåt. På 1960-talet gjordes ofta observationer utifrån ett utvecklingspsykologiskt perspektiv. Man observerade barnens utveckling när det gällde till exempel motorik, språk, social kompetens och emotionell utveckling. Målet med observationen och dokumentationen var att förstå barnens behov.

De senaste 10-15 åren har allt fler förskolor i Sverige inspirerats av de kommunala förskolorna i den Italienska staden Reggio Emilia. Deras sätt att göra pedagogisk dokumentation skiljer sig markant från det utvecklingspsykologiska perspektivet som tidigare dominerat i Sverige. Här är målet att kunna stödja barnet i dess kunskapssökande och ge dem nya utmaningar. Observationerna och dokumentationerna syftar till att öka kunskapen om hur både barnet och pedagogen konstruerar och söker kunskap. (Wehner- Godée, 2000)

Dagens pedagogiska dokumentation i svenska förskolor har flera syften. Med Reggio Emilias synsätt vill man synliggöra barnen som rika, kompetenta och aktivt kunskapssökande subjekt. Den pedagogiska dokumentationen ska fungera som en utgångspunkt för barnens fortsatta utforskande. Man utgår då från ett konstruktionistiskt synsätt. I ett konstruktionistiskt perspektiv ses barnsyn och förhållningssätt som något föränderligt. (Lenz Taguchi, 1997) Dessutom vill man i svenska förskolor synliggöra sin verksamhet för föräldrar, kommuninvånare och beslutsfattare. Detta är ett behov som växt fram under den förändring som förskolorna har genomgått från att ha varit starkt statligt styrd till att ha blivit en lokalt styrd verksamhet. (Lenz Taguchi, 1997) Man vill även kunna använda sig av den pedagogiska dokumentationen som ett verktyg i det egna förändrings- och utvecklingsarbetet. Om pedagogerna använder t ex barnens portfoliopärmar för att fånga upp barnens intressen och erfarenheter kan de utifrån detta tillsammans med Lpfö98 planera verksamhetens innehåll och miljö.

Gunilla Dahlberg (2006) menar att pedagogisk dokumentation innefattar två huvudsakliga företeelser, dels en *process* och dels ett *innehåll*. Dessa är närbesläktade och fungerar i interaktion. Den pedagogiska dokumentationen som innehåll beskriver vad barnet säger och gör samt hur pedagogen förhåller sig till det barnet gör. Det kan ta sig många olika uttryck såsom; bandupptagning av intervjuer, filmsekvenser, fotografier, barnens alster eller skrivna anteckningar. Gemensamt för detta material är att det synliggör och konkretiserar det pedagogiska arbetet. Den delen av pedagogisk dokumentation som handlar om processen syftar på hur man använder detta material som ett hjälpmedel för att reflektera över det pedagogiska arbetet på ett metodiskt, medvetet och demokratiskt sätt.

Doverborg och Anstett (2003) menar att när man ser dokumentation ur *barns perspektiv* har den flera funktioner. Det hjälper barn att få syn på vad de lärt sig, fungerar som stöd för

minnet så att barnet kan titta tillbaka och minnas situationer och reflektera över dem och ge dem en innebörd, det ger en möjlighet att ta del av andra barns tankar om ett fenomen vilket kan vara ett sätt att reflektera vidare och utmanas i sina egna föreställningar. Genom utmanande frågor om likheter, skillnader och samband kan pedagogen få barnet att reflektera så att barnet kan utveckla en större förståelse av sin omvärld. Utgångspunkten ska alltid vara barnets erfarenhetsvärld. Det är i samtalet pedagogen kan ta barnets perspektiv och få en större förståelse för barnets tankevärld. När barn får möjlighet att samtala om sina föreställningar bidrar det till att utmana dem att tänka och när man dokumenterar detta finns också möjligheten att gå tillbaka och följa barnens tankar över tid, detta gäller både för barn och för pedagog. Det här är således ett arbetssätt som gör det möjligt för både barn och pedagog att vara aktiva och reflekterande i en lärandeprocess. Att vara aktiv och reflekterande i en lärandeprocess innebär att både barn och vuxna samtalar kring aktiviteten och att både barn och vuxna har möjlighet att driva processen framåt eller djupare.

2.2 Portfolio

Krok och Lindewald har skrivit boken ”Portfolio på förskolan – att komma igång” (2003). Bokens tillkomst startades i och med diskussioner kring förskolans uppdrag och läroplan. Frågan om hur de som pedagoger skulle konkretisera Läroplanen för förskolan väckte nya frågor. Vad vill barnet lära sig? Hur lär sig barnet? Vad vill föräldrar och pedagoger att barnet ska lära sig? Författarna poängterar i boken att det är viktigt att se att portfolion är något som tillhör barnet. ”Pedagogens uppgift är att ansvara för portfolions uppbyggnad och vägleda barnet till en förståelse kring den.” (Krok & Lindewald, 2003, s 8) Krok och Lindewald menar att portfolion är varje barns ägodel och att det därför är nödvändigt att ha ett enkelt upplägg så att alla barn kan passa in och att man kan synliggöra olika läroprocesser, från att ta på sig en stövel till att rita en blomma. Ett syfte är att barnen ska känna stolthet över sin förskoletid och pedagogen strävar efter att barnen med hjälp av sin portfolio ska kunna tänka: ”Jag kan lära mig om och när jag vill.” och ”Så här gör jag när jag lär mig!” (Krok och Lindewald, 2003, s9) Vidare skriver författarna att de sett många fördelar med att arbeta med portfolio. Ur barnets perspektiv menar de att genom arbetet med portfolio får barnet:

- ”ökat självförtroende. Barnet känner att ”Jag är bra, jag kan”.
- en konkret bild av sin utveckling från första försöket, på olika områden
- insikt i sitt lärande
- se sitt lärande i ett längre perspektiv
- tid att reflektera
- ett sammanhang och samband mellan ”jaget” och gruppen
- förundras över sig själv
- något att visa och vara stolt över
- reflektion och återkoppling från föräldrar, pedagoger, kompisar, släktingar och besökare
- hjälp att spara och dokumentera” (Krok och Lindewald, 2003, s110)

Dessa fördelar visar att portfolion hjälper barnet att skapa ett sammanhang. Aktiviteterna på förskolan handlar om barnets utveckling, lärande och växande och portfolion kan tydliggöra sammanhanget. Genom portfolion kan förskolan synliggöra varje barns läroprocesser också för barnet. ”Alla barn har rätt att få se sin egen utveckling och sitt lärande och portfolion gör detta arbete synligt. Barnet får en konkret överblick över sitt eget lärande i förskolan.” (Krok och Lindewald, 2003, s11)

Portfolion har olika fokus i olika åldrar eftersom barnet ska växa med ansvaret att på eget initiativ arbeta med sin portfolio. Den kan och bör varieras och förändras från grupp till grupp och från år till år. När det gäller förskolan och de tidiga skolåren bör fokuset enligt Ellmin (2006) ligga på skapande förmåga och lust att lära. Andra viktiga område, som också anges i Lpfö98, är kommunikativ-, social och emotionell kompetens samt en positiv självbild där barnet ser sig som någon som *kan*.

2.3 Individuell Utvecklingsplan - IUP

Eftersom portfolio och IUP ligger nära varandra när det gäller pedagogisk dokumentation klargörs här hur vi ser på IUP och relationen mellan IUP och portfolio.

Individuell utvecklingsplan är ett redskap för lärande och utveckling och syftet med IUP i förskolan är att tydliggöra hur förskolans verksamhet kan främja barnets utveckling och lärande. IUP är även tänkt att fördjupa kommunikationen om barnets lärande och utveckling mellan pedagog och förälder. En IUP kan ha olika utformningar men ofta är den mycket kortfattad. Den tar upp olika utvecklingsområden. Inom förskolan används IUP främst som en dokumentation över och ett sätt att säkerställa barnets utveckling. Det handlar här inte om att sätta upp mål för den enskilde utan om att följa barnet (Zetterström, 2006). I Skolverkets Allmänna råd och kommentarer Den individuella utvecklingsplanen tar man upp vad en IUP i grundskolan ska innehålla. Där kan man läsa:

Den individuella utvecklingsplanen ska vara ett stöd för elevens lärande. /.../ Den skriftliga informationen som ska tas in i den individuella utvecklingsplanen är avsedd att komplettera och förtydliga den muntliga informationen som ges vid utvecklingssamtalet, inte ersätta den. Den individuella utvecklingsplanen ska inte vara ett statistiskt instrument som bara ses över en gång per termin, utan ska revideras när det behövs med hänsyn till elevens skolsituation och studieresultat. (Skolverkets Allmänna råd och kommentarer Den individuella utvecklingsplanen, 2008, s7)

Dessa råd är avsedda för grundskolan men eftersom man arbetar med IUP även inom förskolan anser vi att man kan använda delar av de råd som ges i rapporten när man utformar IUP i förskolan.

I studien ses relationen mellan portfolio och IUP som olika kraftfulla verktyg för dokumentation och underlag för lärande och samtal. Roger Ellmin skriver i sin bok ”Rätt dos för lärande” om den oslagbara treenigheten. Han vänder sig här till skolans värld men vi anser att detta synsätt även går att applicera på förskolan. Med den oslagbara treenigheten syftar

Ellmin på synergieffekterna man kan få av att använda portfolio, IUP och utvecklingssamtal på ett medvetet sätt. ”Det handlar inte om att mäta mera, utan om att samordna och vässa de verktyg vi har – att ta ut synergieffekterna.” (Ellmin, 2006, s 136) Vi tolkar detta som att IUP blir ett framåtsträvande ”mål-dokument” medan portfolion visar de processer som leder fram till måluppfyllelse men även skapar nya utvecklingsmöjligheter. Utvecklingssamtalet med föräldrarna ska visa en helhetsbild av barnets mål och läroprocesser.

2.4 Styrdokument

Under rubriken ”Förskolans uppdrag” i Lpfö98 lyder de två första meningarna: ”Förskolan skall lägga grunden för ett livslångt lärande. Verksamheten skall vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar.” (Lpfö98, s 4) Här kan vi tydligt se att lärande är en viktig del av förskolan. I Lpfö98 finns det ett antal konkreta mål när det gäller kunskaper och färdigheter. Det handlar om både kognitiva, sociala, motoriska och emotionella mål (Jonstoj, 2000)

Med kognitiva mål avses sådant som har med intelligens och kunskap att göra. De sociala målen handlar om samspel och förmågan att agera i gruppen. ”Barnens sociala utveckling förutsätter att de allt efter förmåga får ta ansvar för sina egna handlingar och för miljön i förskolan.” (Lpfö98, s 10) De motoriska målen handlar om barns rörelser både när det gäller fin- och grovmotorik. De emotionella målen berör sådant som har med känslor att göra. Förmågan att uppfatta känslor kallas ibland för emotionell intelligens.

Ofta kan varje konkret mål i Lpfö98 innefatta flera av de ovan beskrivna målen. Till exempel ”Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många olika uttrycksformer som lek, bild, rörelse, sång och musik, dans och drama.” (Lpfö98, s 9) Här kan vi se att det är både kognitiva, sociala, motoriska och emotionella mål som fokuseras i ett och samma delmål.

Läroplanen bygger till stor del på ett sociokulturellt perspektiv. Inom denna teori som från början utvecklades av Lev S Vygotsky (1995) ser man barnet som en aktiv medskapare i sin egen utveckling och sitt eget lärande. Människan lär sig i ett sammanhang och identitetsutveckling och lärande bör ses som kulturellt betingat och något som inte kan delas upp. Barn utvecklas och lär sig i interaktion med andra barn och vuxna. De lär sig också i samspel med olika artefakter där språket är det viktigaste verktyget i skapande av kunskap och förståelse. Vi ser här portfolion som en artefakt som barnet interagerar med i sin lärandeprocess.

2.5 Barnsyn

Gunilla Dahlberg och Hillevi Lenz Taguchi skriver i sin bok (1994) om tre olika sätt att se på barn. De menar att man för det första kan se barnet som natur. Med detta synsätt blir barndomen en oskuldsfull tid. Barnet ses som primitivt och naivt. Vår svenska förskola har av tradition haft den här barnsynen. Det blir som en gränsdragning mellan förskolan och skolan där man inom förskolan premierar värnandet av barnet medan man inom skolan stått för prestationskrav och kunskapsmål.

Det andra synsättet som Dahlberg och Lenz Taguchi tar upp är att se barn som kultur- och kunskapsåterskapare. Här kan vi se ett större fokus på lärande men man tar inte med barnets egen kreativitet i läroprocessen eller kunskapsbegreppet.

Det tredje synsättet är att se barnet som en kultur- och kunskapsskapare. Detta synsätt bygger på en bild av barnet som kom kompetent, skapande och en aktiv medforskare. Synen på barnet som kultur- och kunskapsskapare handlar om ett förhållningssätt, inte om att skapa en ny pedagogisk metod. Här ses barnet som meningsskapande och att detta meningsskapande sker tillsammans med andra, vuxna och barn. Det här synsättet har sitt ursprung i Reggio Emilia-filosofin. Verksamheten utgår där inte från någon pedagogisk metod utan det präglas av ett förhållningssätt, en barnsyn, som hela tiden utvecklas och förändras. Det bygger på respekt för barnet, en tro på att barnet är en kompetent individ med lust och vilja att utforska och lära. I det gemensamma meningsskapandet utgör den pedagogiska dokumentationen en viktig del. Den synliggör barns lärande och syftar även till att utmana barnen i deras tänkande. Vi kan här dra tydliga kopplingar till konstruktionismen som kunskapssyn. (Jonstoj & Tolgraven, 2001)

Elisabeth Nordin Hultman (2006), utgår från ett perspektiv där alla känslor, tankar och handlingar alltid får sin mening i de kognitiva verktyg och de språkliga kategorier som kulturen ställer till förfogande. Då barnet upplever eller känner något hämtar det alltså innebörden från de dominerande meningsbärande diskurser som råder. Men det är inte av omgivningen som barnets personlighet formas utan barn konstruerar sig själva genom nya sätt att förhålla sig i nya situationer utifrån normer, hinder och möjligeter som olika aktiviteter och miljöer utgör. Hon menar vidare att vi tänker och handlar utifrån det som är kulturellt möjligt samtidigt har en individ tillgång till flera diskurser att välja att handla utifrån. Det finns flera sätt att positionera dig på. Därför kan ett barn visa på olika identiteter i olika miljöer. Här kan portfolion vara ett användbart verktyg i sin egenskap av ett levande och föränderligt dokument som ingår i förskolans miljö.

2.6 Barns perspektiv

Gunilla Halldén (2003) skriver om två mångtydiga begrepp som ofta blandas samman, barns perspektiv och barnperspektiv. Förenklat kan man säga att det sistnämnda handlar om ett perspektiv där man utgår från ett generaliserat barn eller en grupp barn. Detta begrepp används ofta i politiska sammanhang då man vill lyfta olika politiska frågor som berör barn. Det är ett perspektiv som är formulerat av någon annan än barnet självt och när det gäller forskning är viktigt att se vem det är som formulerar perspektivet. Är det någon som representerar barnen eller är det barnen själva? (Qvarsell, 2001) I detta arbete talar vi om att ta barns perspektiv och då menar vi att det är viktigt att pedagogen på förskolan försöker se världen med barnets ögon och sinnen. (Strander, 1997) Pedagogen försöker uppfatta barns perspektiv genom att lyssna och försöka förstå barnets erfarenhetsvärld med syfte att förstå barnets tankar, behov och motiv. Vilken förståelsegrund pedagogen har spelar stor roll för vilket förhållningssätt han/hon antar.

2.7 Konstruktionism

De teoretiska utgångspunkter i det här arbetet är konstruktionistiska, vilket innebär att förskolans kontext ses som en mänsklig, social, historisk och samhällelig konstruktion. Våra konstruktioner uppstår i samspel med människor och samhälle. ”Det är i kommunikation med omvärlden, via språket, kroppsspråket, och alla våra andra uttryck (bild, konst, musik, rörelse, osv.) som vi tillsammans skapar en gemensam mening och innebörd.” (Lenz Taguchi, 1997, s 18) Eftersom verksamheten är konstruerad av oss själva betyder det också att vi har möjlighet att omskapa och rekonstruera den. Även lärandet sker i samspel och dialog i detta synsätt. Här kommer den pedagogiska dokumentationen in i bilden. Genom att använda dokumentationen som ett förhållningssätt, ett kommunikationsmedel och ett sätt att utvecklas kan vi ta makten över förskolans kontext och bli medvetna om vad vi gör. Det gör man genom att använda dokumentationen som ett i vardagen levande språk mellan barn och pedagog, och pedagog tillbaka till barn, mellan barnen och mellan pedagogerna. Då vi dokumenterar det barnen gör och uttrycker lär vi oss mycket om oss själva men också om barnen och hur de förstår sin omvärld, vad som är individuellt och vad som är gemensamt. Det kräver en barnsyn där vi ser barnen som subjekt och inte som objekt (för vård och omsorg och undervisning). Att låta barn vara subjekt innebär att vi ser att barn har en egen förmåga att lära, att jag stödjer dem och bekräftar dem i det positiva de gör så att självkänslan stärks, att vi skapar en miljö där barn kan få tillgång till just sina uttryckssätt, att vi ser att barn lär sig mest när de drivs av sin nyfikenhet och sitt experimenterande. (Lenz Taguchi, 1997)

Vidare menar Lenz Taguchi (1997) att man med pedagogisk dokumentation som arbetsverktyg kan skapa ett kontinuerligt förändringsarbete i konstruktionistisk anda. ”Egentligen är det konstruktionistiska synsättet inte mer komplicerat än att man ser allt, det vill säga miljön, förhållningssättet till barnen, till varandra osv., som något föränderligt, och att man själv tillsammans med andra *alltid* är delaktig i den förändringen, medvetet eller omedvetet.” (Lenz Taguchi, 1997, s9) Den här studien utgår från ett konstruktionistiskt synsätt vilket innebär att vi försöker förhålla oss till både barn, vuxna och miljö som något föränderligt. Barnen ses som kompetenta och meningsskapande medmänniskor som vill utvecklas och skapa kunskap. Detta synsätt innebär att arbetet i en verksamhet alltid är en process under utveckling som hela tiden kan förbättras och förändras.

2.8 Att se och synliggöra barns lärande

Eva Johansson (2005) menar att det ligger hos pedagogen att ”se och *förstå* det som barnet gör som lärande” (s 94). Den här förståelsen kan växa fram genom att pedagogen medvetet observerar och studerar barnen i de vardagliga aktiviteterna med syftet att upptäcka och förstå barnens lärande. Detta arbetssätt förutsätter en syn på barnet som en kompetent individ som är aktiv i sitt eget lärande och som lär sig hela tiden i olika vardagssituationer. För pedagogen handlar det om att ta fasta på barns nyfikenhet och egna drivkraft. Utifrån en syn på barn som meningsskapande individer kan dokumentationen bli en hjälp för pedagogen att upptäcka lärandet i barnens vardagliga aktiviteter. Dokumentationen hjälper pedagogen att upptäcka det barnen verkligen gör och inte det han/hon förutsätter att barnen gör. Det räcker inte med att barnen deltar i aktiviteter för att de ska utveckla en förståelse utan det handlar om ”*hur barn*

erfar ett innehåll som formar deras förståelse". (Pramling Samuelsson och Mårdsjö Olsson, 2007) Det är genom att observera, anteckna och diskutera olika situationer som barns lärandeprocesser synliggörs. Då kan pedagogen också gå tillbaka till situationen och reflektera över det som hände och sitt eget förhållningssätt och barns lärstrategier. Det är först när pedagogen blir mer medveten om barns lärandeprocesser som han/hon också kan arbeta med att uppmärksamma och synliggöra för barnen vad de lärt sig. Det handlar om att få barn att upptäcka sin egen förmåga att lära. Barns lärande stöds av att det blir synligt för dem hur de själva lär sig men också hur andra lär sig vilket kan ske då barnen ges utrymme att dokumentera, reflektera och föreställa sig. (Doverborg och Anstett, 2003).

2.9 Reflektion och metakognition

Roger Ellmin och Birgitta Ellmin (2003) menar att barn med hjälp av portfolio kan lära sig att reflektera över och börja tänka; vad är det jag egentligen vill lära mig, när, hur och varför lär jag mig som bäst? Detta kallas för metakognition vilket innebära att barnet lär sig förstå och använda sina kunskaper i olika sammanhang. Metakognition handlar om att man tänker om det man tänker. För att kunna göra det krävs att man får utrymme för reflektion och distans till situationen både i tid och rum, en möjlighet att ta ett steg tillbaka så att man får överblick och lägger märke till helheten. Portfoliomethodiken handlar om att få igång det reflektiva tänkandet och lärandet och främjar ett mer djupinriktat lärande, en fördjupad förståelse, där man kanske lägger märke till mönster som man tidigare inte fått syn på. Det är ett verktyg för att öka barnets medvetenhet om lärandet genom reflektion och det är just när barnet själv väljer ut och överväger utifrån frågorna hur, när och var lär du dig bäst. Det väsentliga är att barnet upptäcker strategier omkring sitt sätt att tänka och lära och sätter ord på det. Det är nödvändigt att de vuxna medvetet skapar dessa ramar och den tid, utrymme och det klimat som gynnar reflektion inom ramen för förskolans verksamhet.

För pedagogernas del är diskussionen och reflektionen i arbetslaget mycket viktig för att kunna nå ett enhetligt synsätt och ett homogent användande av portfoliomethodiken. Den svenska förskolan har en tradition av görandekultur med ett förgivettagande kring att olika aktiviteter automatiskt leder till lärande och förståelse. (Pramling & Asplund, 2003) Så är det inte utan det är istället pedagogernas uppdrag att skapa den miljö och atmosfär som ger barnen optimal möjlighet att utvecklas. Det är genom samtal och reflektion kring det pedagogerna gör som förståelsen skapas. Även handledning som stöd i arbetslagets diskussioner kan ge goda resultat

handledning av lärargrupper har visat sig ha betydelse för att pedagogerna ska upptäcka sina egna tankar, få tankar och handlingar prövade mot kollegernas erfarenheter och utmanas av teorier, vilket kan bidra till ökad självkänsla och medvetenhet i arbetet. (Folkesson m fl. 2004, s 54)

Vidare menar Folkesson (2004) att det är av största vikt att skapa tid och utrymme för pedagogiska samtal och reflektioner i arbetslaget.

3 Metod

I följande avsnitt kommer en redogörelse för urval och metoder vi arbetat med. Vi kommer även att ta upp varför vi valt dessa metoder.

3.1 Design

Studien utgår från åtta samtalsintervjuer som är genomförda med pedagoger på två olika förskolor. Fyra kvalitativa textanalyser av portfolio har genomförts på respektive förskola. Utifrån från dessa intervjuer och textanalyser dras kopplingar till litteratur och tidigare forskning för att på så sätt utröna vilket lärande som synliggörs i portfolion på förskolor.

3.2 Urval

Eftersom studien är av kvalitativ karaktär finns inget intresse av att urvalet är statistiskt representativt. Vi är heller inte ute efter att generalisera. Vi vill få en uppfattning om hur olika förskolor kan arbeta på olika sätt och hur pedagoger kan ha olika uppfattningar när det gäller portfolio och lärande.

Vi har försökt hitta förskolor som har en stor variation i sättet att arbeta med portfolio. Detta kan kallas för ett extremgruppsurval. ”Istället för att söka efter en representativ grupp med hjälp av någon slumpmässig urvalsmetod, tar man ut de mest avvikande personerna och struntar i den stora mittengruppen. På det sättet kan man kontrastera två mycket olika grupper vilket brukar ge särskilt tydliga och intressanta skillnader.” (Stukát, 2005, s 63) I citatet talas det om personer, studien har förskolor som urvalsobjekt.

3.2.1 Val av förskolor

Efter att ha besökt fler förskolor och genom erfarenheter och förförståelse från våra VFU-platser hittade vi två förskolor som passade vårt syfte. Dessa två förskolor arbetade, som vi uppfattade det, relativt olika när det gällde portfoliomethodiken.

Den första förskolan är belägen på landet och består av en stor avdelning med 32 barn i åldrarna 1-5 år. Här arbetar man aktivt och medvetet med portfolio. Just den här terminen har arbetslaget beslutat sig för att arbeta med att synliggöra barnens lärande för dem själva och utgår från barnens intressen i detta arbete.

Vårt andra val är en förskola i en medelstor kommun nära en större stad. Avdelningen består av 18 barn i åldrarna 1-5 år och man har portfoliopärmar men dessa är i nuläget endast marginellt tillgängliga för barnen. I övrigt arbetar pedagogerna med att utgå från barns tankar och synliggöra barns lärande i ett tema som alla pedagoger från alla avdelningar bestämt gemensamt.

3.2.2 Val av intervjupersoner

Intervjupersonerna består av åtta förskollärare med olika bakgrund när det gäller arbetslivserfarenhet. Urvalsgruppen består av både nyutexaminerade förskollärare och de med många år i yrket.

3.3 Datamaterial

Studien består av en respondentundersökning där förskollärare intervjuats. Med inspiration från textanalys har vi analyserat portfoliopärmar på två förskolor. I följande avsnitt redogörs hur vi gått till väga för att få svar på studiens frågeställningar.

3.3.1 Textanalys

Vid en analys av en text finns det, enligt författarna till Metodpraktikan (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Wängnerud), ett flertal angreppssätt beroende på textens art, omfång och vad man vill ha ut av texten. I studien behandlas och analyseras några få portfoliopärmar som är uppbyggda på olika sätt och som har olika innehåll. Detta innebär att textanalysen blir av en kvalitativ art och där tas det väsentliga innehållet fram genom att text och bild studeras mycket noga, både som helhet och som del. Hänsyn tas även till den kontext vari texten ingår. Det finns flera skäl till att använda sig av en kvalitativ textanalys, till exempel kan man upptäcka att vissa passager i texten anses vara viktigare än andra eller att ”det eftersökta innehållet i texten ligger dolt under ytan och endast kan tas fram genom en intensiv närläsning av texten.” (Esaiasson m fl., 2004, s 232) vilket är en plausibel möjlighet vid en analys av portfoliopärmar. Genom intensiv läsning av både helhet och del vill vi urskilja ”nyckelpassager” och innehåll som är dolt under ytan och som visar barnens lärprocesser.

”Precis som all annan forskning börjar textanalyser med en övergripande problemställning. Det är lösningen på detta övergripande forskningsproblem som skall sökas i den kvalitativa textanalysen. För att kunna börja sökandet efter lösningen är det nödvändigt att konkretisera den allmänna problemställningen till ett antal preciserade frågor som skall ställas till textmaterialet.” (Esaiasson m fl., 2004, s 238)

Den övergripande problemställningen i studien är att se hur och vilket lärande som synliggörs i portfolion. Vi kommer att titta på vilket kognitivt, motoriskt, socialt och emotionellt lärande som blir synligt samt vara observanta på skiftningar i ordens betydelse då det finns en risk att en och samma term betecknar olika begrepp i olika miljöer. (Esaiasson m fl. 2004) I analysen av portfoliopärmarna kommer vi att ta stöd i Ellmins, Kroks och Lindevalls forskning samt Lpfö98.

3.3.2 Genomförande av textanalys

Underlaget har varit två portfoliopärmar från varje förskola. Utifrån studiens syfte och frågeställningar, utformade vi en mall (se bilaga 1) med stöd från Lpfö98 och det som enligt Ellmin (2006) är viktigt när det gäller vilket lärande som ska synliggöras i portfolion i förskolan. Vi genomförde en metodisk och noggrann kvalitativ analys av respektive pärm utifrån denna mall. Då vi använt en mall har också frånvaron av information i pärmarna varit av vikt för resultatet. Vi har även använt oss av fotodokumentation i samband med textanalysen.

3.3.3 Intervjuer

Vi har valt att genomföra en respondentundersökning. Eftersom vi ville ta reda på hur pedagogerna tänker kring lärande och portfolio och hur de utifrån sina tankar arbetar med portfolion i praktiken valde vi respondentundersökning. ”Vid en *respondentundersökning* är det svarspersonerna själva och deras tankar som är studieobjekten. Nu vill forskaren veta vad varje svarsperson tycker och tänker om det som undersökningen gäller och därför ställs i stor utsträckning samma frågor till samtliga svarspersoner.” (Esaiasson m fl., 2004, s 254)

Författarna till Metodpraktikan (Esaiasson, m fl. 2004) har vidare valt att göra en distinktion mellan två huvudgrupper av respondentundersökningar: frågeundersökningar och samtalsintervjuundersökningar. Vid frågeundersökningar är det forskaren som ställer frågor till svarspersonerna. När det gäller frågeundersökningar handlar det ofta om att beskriva hur vanligt förekommande olika svar är. Urvalet vid frågeundersökningar brukar ofta vara ett slumpmässigt urval ur en viss population. Därefter kan forskaren förhoppningsvis kunna generalisera resultaten från undersökningen till hela populationen.

Vid samtalsintervjuundersökningar förs ett samtal mellan forskaren och intervjupersonen. Ofta finns det ett antal färdiga frågor men beroende på samtalets utveckling kan både ordningsföljd, formulering och ibland också innehåll variera mellan intervjuerna. Här handlar det om att kartlägga människors uppfattning och förstå vad och hur människor tänker kring olika fenomen. ”Vid en samtalsintervjuundersökning är det inte personerna utan de olika uppfattningar och tanke kategorier som personerna ger uttryck för som står i centrum.” (Esaiasson, m fl., 2004, s 256)

Det finns enligt Esaiasson m fl. olika användningsområden som lämpar sig bäst för samtalsintervjuer. Man gör en uppdelning mellan fem olika områden:

1. När vi ger oss in på ett utforskat fält
2. När vi vill veta hur människor själva uppfattar sin värld
3. När vårt syfte är att utveckla begrepp
4. Teoriprövning
5. Som komplement till annan forskning

Här kan vi se att vår studie faller under området som gäller hur människor själva uppfattar sin värld och under området som gäller komplement till annan forskning. Vi vill med hjälp av intervjuerna få en uppfattning om pedagogernas erfarenheter och tankar och vi kommer att komplettera intervjuerna med analyser av portfolio för att se om pedagogernas uppfattning speglas i dessa.

Vi övervägde att använda oss av informantundersökning. ”Vid en *informantundersökning* används svarspersonerna som vittnen eller ”sanningssägare” som skall bidra med information om hur verkligheten är beskaffad i något avseende – till exempel hur arbetet på en tidningsredaktion fungerar. (Esaiasson, 2004, s 252)

Utifrån dessa kriterier har vi valt att genomföra ett antal samtalsintervjuer där vi hoppas kunna kartlägga pedagogers tankar kring lärande i relation till arbetet med portfolio i förskolan. Vi kommer att analysera intervju svaren utifrån konstruktionistiska tankar, Ellmins forskning kring portfolio samt Markströms och Tullgrens forskning om makt på förskolan.

3.3.4 Genomförande av intervjuer

Vi har vid alla tillfällen tillsammans besökt förskolorna. En av oss har under intervjun gått in i barngrupp och ”täckt upp” för den pedagog som blir intervjuad. På så sätt har vi minimerat störningen i verksamheten då vi av erfarenhet har märkt att detta kan vara känsligt. Vi har spelat in alla intervjuer och den av oss som intervjuat har sedan transkriberat den. Under intervjun har vi suttit avskilt utan yttre störningar. Intervjuerna hölls i en avspänd samtalston.

3.4 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

3.4.1 Reliabilitet

För att få en så hög reliabilitet som möjligt har vi utgått från givna frågor i våra intervjuer. Vi har transkriberat intervjuerna ordagrant och tillsammans tolkat svaren. Alla intervju personer har varit utbildade förskollärare och på så sätt hoppas vi att de har en homogen uppfattning när det gäller de begrepp vi använt. Detta gör att risken för missuppfattningar minskar. Vi inser dock att det kan finnas missuppfattningar mellan intervjuare och intervju person och misstolkningar av svar som vi inte kan råda över.

3.4.2 Validitet

Jämför vi våra frågeställningar med de intervju svar vi fått anser vi att vi har fångat upp det vi haft för avsikt att studera. Den kompletterande textanalysen har ökat validiteten i och med att vi rent konkret kunnat se vilket lärande som synliggörs i portfolio pärmarna. Vi har fått upp ögonen för maktperspektivet under arbetets gång. Detta hade vi inte med i våra frågeställningar vilket resulterar i att vårt mätinstrument har täckt mer än det syftat till. Detta har dock enbart lett till en mer intressant aspekt av arbetet och inte inneburit några hinder.

3.4.3 Generaliserbarhet

Det är svårt för oss att avgöra huruvida våra resultat är generaliserbara eller inte. Varje förskola som arbetar med portfolio metoden arbetar fram egna arbetssätt. Vi har endast besökt två förskolor. Trots att dessa två förskolor arbetar på olika sätt har vi kunnat konstatera att det är i stort sett samma lärande som synliggörs i portfolio pärmarna. Detta kan möjligtvis peka på att det finns en viss generaliserbarhet i vårt arbete. Vår studie är för liten för att man ska kunna dra säkra slutsatser.

3.5 Egna reflektioner

Efter genomförande av textanalyser och intervjuer har vi kommit fram till att vi möjligtvis skulle ha kunnat få större utbyte och större förståelse för portfolio metoden om textanalysen blivit en del av intervju situationen. På så vis hade pedagogen kunnat ha portfolio n som stöd i sitt resonemang. En reflektion är att en bildanalys av portfolio pärmarna skulle givit ytterligare ett intressant perspektiv. Vår önskan var att intervju a barn kring portfolio n men på grund av de ramar vi haft att arbeta utifrån har detta inte varit möjligt.

4 Etik

I Vetenskapsrådets forskningsetiska regler inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning finns fyra huvudkrav. Två av dessa har varit aktuellt för oss att ta hänsyn till i denna studie:

Regel 1

Forskaren skall informera uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande. De skall därvid upplysas om att deltagandet är frivilligt och om att de har rätt att avbryta sin medverkan. Informationen skall omfatta alla de inslag i den aktuella undersökningen som rimligen kan tänkas påverka deras villighet att delta. (Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning, s7)

Regel 2

Forskaren skall inhämta uppgiftslämnarens och undersökningsdeltagares samtycke. I vissa fall bör samtycke dessutom inhämtas från förälder/vårdnadshavare (t.ex. om de undersökta är under 15 år och undersökningen är av etiskt känslig karaktär). (Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning, s 9)

Samtliga intervjupersoner, förskolor och även de kommuner förskolorna ligger i är avidentifierade. Detta enligt de rekommendationer som finns i Vetenskapsrådets forskningsetiska regler inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning. Innan vi intervjuat personerna har vi beskrivit vårt syfte med studien och informerat om deltagandets frivillighet. Vi har före analysen av portfoliopärmarna fått tillstånd av både barn och pedagog. Eftersom portfolion räknas som allmän handling har vi inte inhämtat tillstånd från barnens vårdnadshavare. ”En allmän handling är en handling som förvaras hos myndigheten, som har kommit in till myndigheten eller arbetats fram (upprättats) där (2 kap. 3§ TF).” (Erdis, 2007, s 45) I detta fall räknas förskolan som myndighet.

5 Resultatredovisning

När materialet bearbetades upptäckte vi ett perspektiv av makt som inte tidigare varit synligt för oss. Detta har gjort att vi ser arbetet med portfolio med helt nya ögon vilket också påverkar vår framställning av resultatet. Resultatet visar att trots att förskolorna arbetar på olika sätt med portfoliomethodiken är det samma slags lärande som synliggörs. Det ligger en övervikt på motoriskt och socialt lärande. Barnens skapande förmåga blir synligt genom de teckningar som finns representerade i portfolion. Vi har kunnat urskilja att pedagoger har något olika syn på vem det är som väljer ut och vad som ska finnas med i portfolion. Resultatet visar även att pedagogerna upplever vissa problem med att kategorisera vad som är lärandesituationer och hur dessa ska rubriceras. Vidare har vi fått relativt homogena svar när det gäller hur och när barn lär sig. De flesta pedagoger menar att barn lär sig i alla situationer oavsett om det är en planerad aktivitet eller inte. I vår resultatanalys kommer vi att utgå från intervju svar och analyser av portfolio vilka redogörs var för sig. Analysen av portfoliopärmar är uppdelad så att varje förskola presenteras separat. Intervjувaren utgår från syftets frågeställningar och delas således inte upp utifrån respektive förskola. Detta på grund av att det inte fanns någon tydlig skillnad mellan intervjувaren på förskolorna.

5.1 Analys av portfoliopärmar

Analysen innefattar material från två portfoliopärmar från varje förskola. I analysen finns ett fåtal citat från intervjuerna för att förstärka eller förtydliga vissa delar i analysen. Fotodokumentation med ett urval av bilder presenteras i bilaga 3-5.

5.1.1 Förskola 1

På första sidan i portfoliopärmen finns ett försättsblad där syftet med portfolion är beskrivet:

”Portfolion skall på ett enkelt, påtagligt och *för barnet stärkande sätt* visa *utveckling och lärande.*”

Redan i inledningen tydliggörs syftet med portfolion. Här poängterar man att portfolion ska vara till för barnet. Detta är något som även Krok och Lindewald (2003) anser vara av vikt. Här står det även att det är meningen att portfoliopärmen ska följa barnet genom skolgången till och med 12 års ålder.

Innehållsförteckningen består av följande rubriker:

- Utveckling/IUP
- Jag och andra/Social utveckling
- Språk
- Skapande ämnen
- Rörelse/Motorik
- Matematik
- Engelska
- So
- No och Teknik

Den tydliga innehållsförteckningen har rubriker som visar att pärmen är något som ska följas med till skolan. Här kan vi dock ana från intervjuerna att pedagogerna på förskolan kan uppleva att det finns en viss utrymmesbrist och att de inte känner sig fria att disponera pärmen helt fritt.

Vi har ju våra flikar (rubriker). Vi försöker förhålla oss lite sparsamt också eftersom den här pärmen ska följas av barnet nu några år. Det är bestämt att mellan 3:an och 4:an då bryter man. Det är ju ganska många år. Vi får ju vara lite varsamma med vad vi sätter in, så pärmen räcker till hela vägen. Vi skickar ju hem en del arbete som skulle kunna sitta med i pärmen just för att vi inte kan sätta in allt.

Upplevelsen av utrymmesbrist leder till en begränsning när det gäller att få med olika lärandesituationer. De flesta upplevde detta som en nackdel men en pedagog gav uttryck för att det som sätts in i pärmen verkligen visar på lärande och man väljer bort sådant som är omotiverat i sammanhanget.

Under rubriken **”Jag och andra/Social utveckling”** finns det många fotografier som visar olika vardagssituationer och samspelssituationer. Leken kommer fram på ett tydligt sätt och även motoriken visas genom dessa fotografier. Här visas barnet i olika leksituationer och olika ”göranden” såsom att de målar, cyklar och klär på sig själva. Här finns det ofta texter till fotografierna och det är även vanligt att man kopplar det till mål i Lpfö98. Barnens självporträtt, namnteckning, fot- och handavtryck finns representerade. Detta är dock inget som återkommer år från år på ett konsekvent sätt. Vi kan se att man vid flera tillfällen låter barnet visa upp något det skapat t ex ett flygplan av lego eller ett slott av klossar. Vid dessa foton kan texter som ”Här visar Rasmus stolt upp sitt flygplan” förekomma. Vi uppfattar det som att de här försöker synliggöra processer men även barns intressen genom dessa fotografier. Under hela rubriken för **”Jag och andra/Social utveckling”** är det relativt många fotografier men det förekommer också några få teckningar.

Även under rubriken **”Skapande ämnen”** ser vi ett mönster. Det är många fotografier och likartade teckningar som enbart försetts med namn och datum. Några undantag finns. Ett exempel är ett fotografi där ett barn visar upp en käppdrake som han/hon har tillverkat. Käppdraken har namngivits av barnet. Här finns barnens kommentarer med samt kopplingar till Lpfö98 och utdrag ur den lokala arbetsplanen.

Vi uppfattar att rubrikerna **”Jag och andra/Social utveckling”** och **”Skapande ämnen”** är starkt överrepresenterade och att de är mest levande. Med levande menar vi att man sätter in alster, kommentarer och fotografier kontinuerligt. Vi kan dra kopplingar till Ellmins (2006) tankar om vad som ska fokuseras i förskolans portfolio. Han menar att skapande förmåga, social kompetens, emotionell kompetens och en positiv självbild ska vara framträdande i förskolans portfolio. Vi menar att detta på ett tydligt sätt kommer fram under dessa rubriker. Vi märker dock att under rubriken **”Rörelse/motorik”** är det ganska sparsamt med material medan vi kan se flera fotografier och bilder under rubriken **”Jag och andra/Social utveckling”** som i själva

verket pekar på både språklig, matematisk och motorisk utveckling. Detta tror vi kan bero på att det kan finnas svårigheter i att kategorisera lärandesituationerna. En pedagog uttrycker det på följande sätt:

Vissa rubriker som finns i vår portfolio fylls ju inte på förrän i fyran eller femman. Som NO, men vissa grejer är ju NO här också. Och matematik... Det känns lite svårt.

En annan pedagog uttrycker en liknande tanke:

” Ska den in på den fliken (rubriken) eller ska den in på den fliken (rubriken)? Det är inte alltid självklart.

Under rubriken ”**Språk**” är det mycket sparsamt. Barnet har skrivit sitt namn vid ett tillfälle, men detta är inte återkommande från år till år. Under rubriken ”**No**” finns ett tema om grodans utveckling från grodägg till groda. Här har man dokumenterat processen med hjälp av fotografier och barnens egna teckningar när de ritat av förloppet. Kopplingar till Lpfö98 tydliggör vilka strävansmål man arbetat med. Övriga rubriker är tomma.

Om vi tittar på vilket skriftspråkligt lärande som synliggörs kan vi se att det är relativt lite material. Namnteckningen kan tyckas vara ett skriftspråkligt synliggörande men att skriva sin namnteckning har även med finmotoriken att göra. Vi ser inget exempel på lekskrivande. De situationer som dokumenteras mest är fotografier som visar motorik och socialt samspel. Vi kan även se att det är vanligt med teckningar där barnens kommentarer beskriver vad teckningarna föreställer.

5.1.2 Förskola 2

På förskola 2 följer inte portfoliopärmen med genom skolgången utan används enbart under förskoletiden.

Här består rubrikerna av

- Foton
- Intervjuer och självporträtt
- Teckningar

Under rubriken ”**Foton**” finns det många fotografier som är försedda med datum. Text saknas i de flesta fall. Det är foton på olika leksituationer, samspel och mycket ”görande”. Det är talande fotografier som visar barnet i olika vardagliga situationer.

Under rubriken ”**Intervjuer och självporträtt**” (intervjuer och självporträtt görs ofta inför utvecklingssamtal) kan vi följa barnets självporträtt som en serie teckningar, en från varje år. Intervjuerna består av samma frågor från år till år och varje intervju skrivs under av barnet själv. Genom att återkomma till samma frågor menar pedagogerna att man vill synliggöra och följa barnets språkliga utveckling, emotionella utveckling samt fånga hur barnet har det rent allmänt på förskolan. Detta är något som Ellmin (2006) anser vara av vikt i förskolans

portfolio. Han menar att portfolioarbetets syfte ska vara inriktat på att utveckla en positiv självbild, lust att lära, social kompetens och förmåga att kommunicera.

Under rubriken **”Teckningar”** kan vi följa barnets utveckling med hjälp av en mängd teckningar insatta i kronologisk ordning. Varje teckning är försedd med datum och namn men i övrigt saknas i stort sett kommentarer. Barnets skriftspråksutveckling kommer fram då det ofta är barnet själv som skriver sitt namn på teckningen, men detta handlar även om en finmotorisk utveckling. På någon enstaka bild är det en liten lapp fastsatt med en text som kan se ut så här: ”Jag har valt den här teckningen därför att: Det är vårt hus och familjen. Bra att jag kan sova själv” Här kommer barnens egna kommentarer fram och det visar även på en delaktighet i valet av teckningar som ska finnas med i portfolion.

På den här förskolan har man fokuserat på att visa och synliggöra barns sociala kompetens genom att ha många fotografier med motiv på sociala situationer. Den skapande utvecklingen kommer fram i de många teckningar som presenteras i portfolion. Man har även på ett strukturerat sätt synliggjort barnens skriftspråksutveckling genom årligen återkommande namnteckningar. Vi saknar dock kopplingar till läroplanen. En förklaring kan vara att fotografier och teckningar ofta suttit uppe på väggarna där de kompletterats med text och kopplats till läroplanen, när man så småningom sätter in materialet i portfoliopärmarna tar man inte med texterna.

5.2 Analys av intervjusvar

Vi har kunnat konstatera att det inte i första hand är förskolorna som skiljer sig åt utan de enskilda pedagogernas uppfattningar när det gäller arbetet med portfolio. Således kan olika uppfattningar och förhållningssätt förekomma hos förskollärarna inom samma förskola. Gemensamt för alla pedagoger vi intervjuat är att det finns tankar om att utveckla portfolion när det gäller syfte, barns delaktighet och lärande. Alla är positiva till att använda portfolion i vardagen och många menar att det är ett ”levande dokument”, samtidigt förekommer vissa oklarheter när det gäller användandet i praktiken. Nedan kommer vi att redovisa resultatet kopplat till de frågeställningar vi har med i vårt syfte.

5.2.1 Vem avgör vad som ska finnas med i portfolion?

Flera av pedagogerna känner att det kan vara svårt för barnen att själva välja ut vad som ska finnas med i portfolion. Portfolion ska visa på barns utveckling och lärande och de menar att det kan vara svårt för barnen att avgöra och se det. En pedagog uttrycker sig så här på frågan om vem som avgör vad som ska finnas med i portfolion.

Dels är det ju barnens egna alster som de får välja ut själva. Jag är lite emot det. Visst ska barnen få välja ut själva också men det är inte så lätt för dem att välja ut och vad de ska titta på när de väljer. Det är lätt att man väljer en teckning som man tycker är fin. Det är ju jättetrevligt att de tycker att teckningen är fin men jag som pedagog ser att nu har man gått från en huvudfoting till att faktiskt lägga till en kropp. Även om barnet inte blir nöjd med just den teckningen så är det ju faktiskt en utveckling som jag ser. Jag har ju min pedagogiska utbildning så jag tycker att jag kan välja ut bilder efter vad jag ser pedagogiskt.

I citatet kan vi tydligt se att pedagogen stöder sig mot den kunskap hon fått genom sin utbildning och sin förmåga att se lärande då hon ger uttryck för sin uppfattning att hon i större utsträckning ska välja ut vad som ska finnas med i portfolion. Vi kan dra paralleller till Tullgrens avhandling "Den välreglerade friheten" (2003) där hon beskriver Foucaults teori om den pastorala makten. Genom att skaffa sig kunskap om barn och deras lärande kan man på ett effektivt sätt styra dem. Börjesson och Rehn (2009) menar att, enligt Foucault, är inte makt nödvändigtvis något negativt utan kan vara mycket produktivt när det gäller att skapa människor som upplever sig aktiva självstyrande och fria. Genom att pedagogen väljer ut alster och bilder som tydligt visar lärande har hon utövat makt i syfte att skapa självstyrande, fria individer.

Detta kan ställas *mot* läroplanens syn på hur man ska bedriva verksamheten: "Varje barn skall ges möjlighet att bilda sig egna uppfattningar och göra val utifrån de egna förutsättningarna." (Lpfö98, s 4) Eftersom pedagogen gör urvalet fräntas barnen möjlighet att själva välja och som Ellmin (2003) menar få chansen att tänka och reflektera över sitt val. Det här är en komplex situation då läroplanen visar en tvetydighet då följande citat snarare stödjer pedagogens handling: "Förskolan ska ge barnen stöd i att utveckla en positiv uppfattning om sig själva som en lärande och skapande individ." (Lpfö98, s 6) Genom att synliggöra lärandesituationer och förhoppningsvis även påtala dessa för barnet kan barnet utveckla en positiv uppfattning om sig själv.

En annan pedagog uttrycker sig på följande sätt när vi ställer frågan vem som avgör vad som ska finnas med i portfolion.

Sen kan det ju vara att de gjort ett jättefint bygge till exempel som de är väldigt stolta över som de har konstruerat. Men många, många gånger så påvisar de själva sitt eget lärande. Då kan man ju om man kontinuerligt plockar in lite olika lärande så ser man sin egen utveckling då. Det vi själva har valt och bestämt är bland annat att barnet ska rita ett självporträtt och det är ju klart att första gången och andra gången så är inte det ett medvetet val så men samtidigt är det väldigt, väldigt roligt sen när de kan följa utvecklingen på den tekniken de har.

Här kan vi se att pedagogens uppfattning är att makten när det gäller val av vad som ska finnas med i portfolion delas mellan barn och pedagog. Pedagogerna har bestämt vissa saker t ex självporträtt och barnen har makt att påverka vad som ska finnas med genom att påtala sitt eget lärande. Detta ligger nära de konstruktionistiska tankar som Lenz Taguchi (1997) har. När vi väljer ett konstruktionistiskt förhållningssätt låter vi barnen vara subjekt och medkonstruktörer i sitt eget lärande. Detta i sin tur leder till att vi ser barnens egen förmåga att lära och att vi bekräftar dem i det positiva de gör så att självkänslan stärks.

5.2.2 Vilket lärande och vilken utveckling är synlig i portfolion?

På frågan om vilken typ av lärande som blir synligt i portfolion svarar en pedagog:

Jag tror att jag har dokumenterat nästan allting... ena barnet blir plötsligt så glad när hon kan hålla upp ur ett stort mjölkpaket alldeles själv. En sån sak är självklart att den åker raka vägen in i portfolion...du vet: Jag kan! Samma sak när ett barn haft såna problem med att få på sig skorna och en dag bara: Jag klarar det! Jag klarar det! Självklart in med skorna i portfolion! Själv vardagslärandet! Sen har vi ju också vissa givna saker som att vi har ju alltid hand- och

fotavtryck när man börjar och ett när man slutar. Då ser man ju också skillnaden ... storleken. Och sen har vi varje termin att alla barnen får skriva sin namnteckning.

En annan pedagog svarar följande på samma fråga:

Språket är ganska lätt att visa på, framförallt om de kan prata och göra sig förstådda och man kan göra intervjuer med dem. Och den fysiska utvecklingen är ju väldigt påtaglig. Men jag tror säkert att man kan visa på annat också om man väljer sådana grejer... matematiska. Men det är klart att man kan säkert visa på matematiken också den är ju inblandad i allt, det gäller bara att man måste tänka på den.

Mycket av pedagogernas tankar om det lärande som blir synligt är inriktat på motoriska färdigheter. Vi kan se att pedagogerna har uppfattat de motoriska läroprocesserna som viktiga. Här kan vi dra kopplingar till Eva Johanssons (2005) resonemang att synliggöra lärande för barnen. Hon menar att förutsättningen för att kunna synliggöra lärandet för barnet är att man som pedagog själv förstått det som barnet gör som lärande. Vidare kan vi se att det här är något som läroplanen lyfter som ett strävansmål. "Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin motorik, koordinationsförmåga och kroppsuppfattning." (Lpfö98, s 9)

I den forskning om portfoliomethodik som vi studerat lyfts däremot inte den motoriska utvecklingen fram utan här ligger fokus på skapande förmåga, lusten att lära, emotionell kompetens, självförtroende, trygghet, positiv självbild, social kompetens samt kommunikation och samarbetsförmåga. Vi ser att pedagogerna också lyfter den skriftspråkliga utvecklingen och även att matematiken ses som en del av vardagslärandet, framför allt hos de pedagoger som är nyutexaminerade.

Ytterligare lärande framträder i svaret på frågan om vad som är det huvudsakliga syftet med portfolio.

Det är ju att visa på barnens utveckling. Vad de lär sig och vad det själva tycker om att lära sig... Och just det här med födelsedagar. Syftet kan ju vara att här får du vara i centrum, om det är ett barn som har svårt för det. Det får ju komma fram om det är ett tillbakadraget barn. Men då får man ju också lyfta det, inte bara visa grattis på 3-årsdagen.

Här ger pedagogen uttryck för ett lärande av emotionell art. Den här typen av lärande lyfts fram i både läroplan och i forskning. I Lpfö98 står det att barnen skall få en tilltro till den egna förmågan. "Alla barn skall få erfara den tillfredställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att få uppleva sig vara en tillgång i gruppen." (Lpfö98 s 5). Ellmin (2006) menar att man i portfolion i förskolan ska fokusera på bland annat emotionell kompetens, självförtroende och en positiv självbild. Vidare menar Nordin-Hultman (2006) att barnen konstruerar sin egen personlighet och identitet genom nya sätt att förhålla sig i olika situationer. Genom att ha en årlig återkommande aktivitet kring födelsedagen och dokumentera denna, kan barnet följa sin egen utveckling när det gäller känslan av att vara i centrum och att vara en tillgång i gruppen. Detta tycker vi framträder i pedagogens sätt att se på födelsedagsbilderna i portfolion. Då pedagogen lyfter denna aspekt av lärande tillsammans med barnet får barnet syn på sig själv i detta sammanhang och det kan bli en reflektion kring detta.

Vi kan även urskilja ett visst maktperspektiv när det gäller frågan om vilket lärande som synliggörs i portfolion. Genom sin kunskap och med stöd av läroplaner och styrdokument är det pedagogerna som avgör vilket lärande och vilka situationer som ska finnas med i portfolion. Pedagogerna vägleder barnet med den goda avsikten att forma en god samhällsmedborgare (Börjesson, Rehn, 2009) Detta görs genom att lyfta fram och visa det goda lärandet i portfolion.

Vi kan se i våra resultat att det förekommer få uttalanden om det kognitiva lärandet och barns lärstrategier i förhållande till det motoriska och sociala lärandet. Detta tolkar vi som att förskolan av tradition har arbetat mycket med motoriska färdigheter och sociala relationer.

5.2.3 Vad har pedagoger för tankar kring lärande och portfolio?

I intervjuerna framkommer att flera av pedagogerna har svårigheter att avgöra vad som är en lärandesituation och själva syftet med portfolion är ibland lite oklart.

Intervjuare: Har du sett någon förändring under den här tiden i sättet att arbeta med portfolio?

Pedagog: Ja våra tankar har ändrats för vi känner att det inte har varit riktigt tydligt. Vad ska vara med i portfolion och vad vill skolan ha. Man har ju hela tiden tänkt på vad skolan vill ha. Men vad vi har fått reda på så bryr de sig inte om den. Då har vi börjat tänka och diskutera och... för portfolion är ju en del av den pedagogiska dokumentationen.

Intervjuare: Då har ni tänkt om lite. Kan du berätta lite om hur ni tänkte innan och hur ni tänker nu?

Pedagog: Ja, portfolion ska ju innehålla det som barnet lär sig och det ska vara väldigt tydligt, att här är en lärandesituation. Och det som har varit lite jobbigt är att jaha... är det här en lärandesituation? Vill skolan ha detta eller vad vill de ha? Men nu börjar vi tänka så här: ja, men vad vill barnen? Jag ska ju göra detta för barnen. Det här är ju barnens grej. För de älskar ju att sitta och titta i den också och då blir det ett lärande i sig att bara sitta och titta i den och det är de stolta över.

Här kan vi alltså se en viss osäkerhet när det gäller upplevelsen av att kunna avgöra vad som verkligen är lärande i förskolans kontext. Gemensamt för de pedagoger som har detta resonemang är att de förskjuter makten till skolan istället för att utgå från läroplanens strävansmål och den kunskap, som vi uppfattar att de har, om barns lärande. Eva Johansson menar att vår egen förståelse av lärande är en förutsättning för att kunna synliggöra det för barnen. I läroplanen lyfts detta: "Förskolan skall främja lärande, vilket förutsätter en aktiv diskussion i arbetslagen om innebörden i begreppen kunskap och lärande." (Lpfö98, s 6) Genom att använda dokumentationen och portfolion som ett kommunikationsmedel och ett sätt att utvecklas kan vi ta makten över förskolans kontext och bli medvetna om vad vi gör.

Vi uppfattar vidare att pedagogerna har en önskan om att i första hand utgå från barnet i arbetet med portfolio. Detta stöds av Doverborg och Anstett (2003) som menar att utgångspunkten ska vara barnets erfarenhetsvärld vid pedagogisk dokumentation. Syftet med pedagogisk dokumentation är bland annat att synliggöra barns lärande för dem själva. Portfolion ger barnet möjlighet att titta tillbaka och få distans till tidigare situationer och på så sätt minnas och reflektera. Följande uttalande exemplifierar hur man kan använda portfolion i detta syfte.

De sitter och visar varandra. Titta här vad jag gjorde då? Det blir gemenskap när alla sitter med sin lilla pärm /.../ Sen försöker jag att när jag satt in lite grann att dem som det handlar om att de (barnen) får vara med själva att sätta in i pärmen. För då vet de också att det finns nånting nytt och så läser jag upp vad det står. Så att det inte bara är nånting som bara hamnar där utan att de också får vara med, delaktiga.

Även Ellmin och Ellmin (2003) framhåller just portfolion som ett hjälpmedel för barn att lära sig att reflektera och utmana sina egna tankar. Genom att titta i sin egen och andras portfoliopärmar kan barnen börja fundera över sitt eget lärande; vad vill jag lära mig, när och hur lär jag mig som bäst? Barnet kan lära sig förstå och använda sina kunskaper i olika sammanhang, detta kallas för metakognition.

Här kan vi se en ambition hos pedagogerna att arbeta vidare med reflekterande samtal kring portfolion.

Men jag vill ha med mera av typ: ”titta nu lärde du dig skala en clementin”. Vi har ju med lite sådant. T ex första gången du kunde somna själv, och här äter du med både kniv och gaffel.

Genom att använda portfolion som ett verktyg för kommunikation och reflektion öppnas nya möjligheter till lärande. Portfoliomethodiken handlar i många delar om att få igång det reflektiva tänkandet och lärandet och då är det nödvändigt att de vuxna skapar förutsättningar till detta genom att ge tid till samtal kring portfolion. Att göra portfolion tillgänglig!

När vi frågade pedagogerna om hur de tänker kring barns lärande fick vi relativt homogena svar. De flesta pedagoger menar att barn lär sig hela tiden:

Barn lär sig hela tiden! Oavsett om det är någon arrangerad pedagogisk aktivitet eller lite mellanrumstid. De lär sig genom att iaktta och få respons på det de säger och gör. De testar sig fram. De lär sig verkligen hela tiden. Det är ju faktiskt samma sak med oss, vi lär oss ju också hela tiden men det märks inte lika tydligt. Eftersom barnen lär sig hela tiden är vi ju förebilder.

Det här är ett talande citat och hennes tankar delas av de flesta av de pedagoger vi intervjuat. Detta ligger helt i linje med det konstruktionistiska synsättet. Lenz Taguchi (1997) beskriver konstruktionism som att vi ser allt, både miljö, förhållningssätt och lärande som något föränderligt. Vi är hela tiden delaktiga i förändringen, medvetet eller omedvetet. Lärandet sker i samspel och dialog och det ligger hos pedagogen att se och förstå detta som lärande. (Johansson 2005)

Vidare ger flera pedagoger uttryck för att barnen lär av varandra och genom att sitta tillsammans och bläddra i sina portfoliopärmar.

Vi brukar plocka fram dem (pärmar) ibland och barnen får bläddra och titta i pärmar. Vi skulle säkert kunna ta fram dem oftare... De sitter och bläddrar och vi kan sitta och prata kring det som finns i pärmar. Titta på bilder, foton och avtryck. Oj, vad mina händer har växt osv. Man märker att det är jätteroligt för barnen. Det är kul att titta i varandras pärmar också. Så syftet är väl att sätta ord på lärandet och synliggöra det för dem.

Genom dessa samtal kan lärandet synliggöras för barnen samtidigt som den sociala kompetensen och språkutvecklingen gynnas. Här får barnen möjlighet att sätta ord på sitt eget

och andras lärande. Detta är även något som stöds i Lpfö98 ”Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande men också genom att iaktta, samtala och reflektera.” (Lpfö98, s 6)

Flera pedagoger har uttryckt behovet av att diskutera i arbetslaget kring begreppet lärande och portfoliomethodiken. På frågan om hur förskolan arbetar med portfolio fick vi t ex följande svar:

Jag är faktiskt inte helt insatt hur tänket är kring detta (portfolion)!

Ytterligare en pedagog uttrycker sig på följande sätt på samma fråga:

Det finns inga tydliga... Jag tror att man har för lite diskussion, man vet inte riktigt vad den (portfolion) ska vara till för. Alla känner sig helt vilsna i detta. Vad ska vi ha det till, vad är syftet med pärmen? Det är jättemånga som känner så.

Citaten visar på ett behov av att ha diskussioner kring hur arbetslaget ska arbeta med portfolio. Folkesson m fl. (2004) lyfter vikten av samtal och reflektion. Inom förskolan har man tidigare haft en kultur av ett förgivettagande kring att olika aktiviteter automatiskt leder till förståelse och lärande. (Pramling & Asplund, 2003) Här kan vi ana att när nya arbetsmetoder implementeras i förskolans vardag tenderar denna kultur att hamna i gungning. För att få en förståelse för hur man på ett framgångsrikt sätt kan arbeta med portfoliomethodiken krävs att tid avsätts för att arbetslaget tillsammans kan diskutera och reflektera. Detta är något som även stöds av Lpfö98 där det står att det krävs en aktiv diskussion i arbetslaget kring begrepp som lärande och kunskap.

Pedagogens syn på hur och om barn använder portfolion speglas i detta citat.

Våra barn tar fram sina pärmar ganska ofta och tittar i dem och kommenterar och vill att man skall läsa. Jag tror de tycker det är roligt och det sporrar ju oss att sätta in saker. För det har man ju hört från andra ställen här att om man jämför är våra barn väldigt duktiga på att ta fram och titta i och det gör ju att vi sätter in saker när vi ser därför att vi är ganska bra på att se och sätta in.

Här gestaltas en interaktion mellan pedagog, barn och portfoliopärmarna. Det verkar som att ett aktivt arbete med att göra portfolion intressant leder till att barnen använder sin pärm mer aktivt vilket i sin tur ökar motivationen hos pedagogen. Alla delar i samspelet blir lika viktiga och beroende av varandra.

Tullgren (2003) menar att barn reglerar sig själva för att passa in i normen. Då barnen väljer att titta i sin portfolio får de en positiv återkoppling och ses som duktiga.

6 Diskussioner och slutsatser

Diskussionen utgår från de frågeställningar vi har i syftet.

6.1 Vem avgör vad som ska finnas med i portfolion?

Vi kan konstatera att det är den enskilda pedagogens förhållningssätt som avgör vad som ska finnas med i portfolion och därmed vilket lärande som är värt att synliggöras. Därför menar vi att det är viktigt att pedagogen reflekterar kring sin syn på vilket lärande som är möjligt för ett barn. I vårt resultat har vi funnit olika förhållningssätt och synsätt när det gäller frågan om vem som väljer ut vad som ska synliggöras i portfolion. Det finns exempel på pedagoger som stöder sig på sin utbildning och på sin kunskap och anser att de själva är bäst lämpade att göra urvalet. Detta speglar en syn på barnet som "natur", vilket Dahlberg och Lenz Taguchi (1996) beskriver som en barnsyn där barnet betraktas som naivt och primitivt. Konsekvensen av detta blir att barnet ses som ett objekt för lärande, vilket i sin tur innebär att barnet får svårt att själv se sitt eget lärande i urvalsprocessen. Andra exempel visar på förhållningssätt där barn ses som en "kultur- och kunskapsskapare". Dahlberg och Lenz Taguchi (1996) beskriver detta synsätt som att man ser barnet som en kompetent skapande och aktiv medforskare. Synen på sig själv blir därmed att man är en lyhörd medforskare som upptäcker och lär tillsammans med barnet. Genom att låta barnen bli mer delaktiga i urvalet lär de sig att se sitt eget lärande och sina egna lärstrategier (Pramling & Sheridan, 2008) vilket är ett av syftena med att använda portfoliomethodiken. Pedagogens roll bör vara att ställa frågor till barnet som får det att reflektera över vad och hur barnet lär sig. Det är därför inte bara viktigt att barnet är delaktigt och sätter in alster i portfoliopärmen utan det avgörande för att det inte bara ska bli ytterligare ett "görande" (Pramling & Asplund, 2003) är att man får igång reflektionen och metakognitionen.

Mats Börjesson och Alf Rehn (2009) skriver om den makt som finns närvarande i olika kontexter och som inte nödvändigtvis manifesterar sig i hot och tvång som vi ibland förknippar med begreppet, utan i olika mer subtila och mindre synliga former. De utgår från den franska filosofen Michael Foucaults teorier om makt som beskriver hur makt är något vi alla praktiserar och är en del av. Foucault menar också att makt inte enbart är något som handlar om begränsningar och förtryck utan att det också i allra högsta grad finns en produktiv kraft med syfte att skapa människor som upplever sig aktiva, självstyrande och fria. Makt och styrning finns alltså i alla vardagliga och sociala sammanhang.

Foucaults maktanalys utgår från en styrningsstrategi han själv kallar *governmentality* eller på svenska rationaliteter för styrning. Här tittar man inte på vem som har makt och vem som inte har makt, varför eller om det är moraliskt försvarbart utan det intressanta är att titta på *hur* makten "konstrueras" med hjälp av kunskap. När vi tittar på förskolans kontext ser vi att kunskapen om vad ett barn är och vilka behov ett barn har i sin tur påverkar hur vi styr, och vägleder barnet med den goda avsikten att forma och ta fram en god samhällsmedborgare som upplever sig som en aktiv, självstyrande och fri människa. Foucault myntade begreppet makt/kunskap som ska förstås som en oupplöslig helhet. Vetenskaplig kunskap ska inte ses som objektiv i det avseendet att den står fri från maktförhållanden utan tvärtom fungerar dessa

i en ömsesidig relation. Kunskap och ”sanningen” om barn har därmed påverkat hur man utövat och realiserat disciplinering och styrning av barn i praktiken.

Det mest komplexa i Foucaults teori är det som kallas det självstyrande subjektet. Barnet reglerar sig själv för att passa in i normen. Personligheten består inte av en fast kärna utan är byggd av konstruktioner. I den rådande normen ser vi det kompetenta barnet som inte bara reproducerar kunskap utan också aktivt medkonstruerar sin egen kunskap. Det är så barn är, bör och kan vara idag vilket tydligt skrivs fram i läroplaner och styrdokument med målet att skapa en fri och självstyrande individ. Syftet är att forma individen till att själv vilja forma sig till att passa in i den rådande diskursen. (Börjesson, Rehn, 2009)

Det förhållningssätt pedagogerna bär med sig medför att han/hon använder sin makt i egenskap av vuxen på olika sätt. (Tullgren, 2003) Ett helt ofreflekterat förhållningssätt kan leda till att portfolion blir en samlingspärm med barnens alster. Ett förhållningssätt där pedagogerna gör urvalen utan att barnen får vara delaktiga osynliggör barnets tankar och lärandeprocesser för barnet. Så länge barnet inte är delaktigt i portfolioarbetet är det fast i maktutövandet. När pedagogerna däremot ser barnet som en kultur- och kunskapsskapare (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1996) gör denna barnet delaktigt i urvalsprocessen och lyssnar på barnet, intresserar sig för dess tankar och försöker förstå barnets perspektiv. Det är först då portfoliomethodiken kan fungera som det är tänkt. Det reflektiva tänkandet kommer igång och processen till ett mer djupinriktat lärande främjas.

6.2 Vilket lärande och vilken utveckling är synlig i portfolion?

Analysen av portfoliopärmarna visar att de framförallt innehåller lärande av motorisk, social och skapande art. Även intervjuerna visar på samma resultat. I förhållande till läroplan och tidigare forskning menar vi att detta är ett relativt snävt urval av lärande. I Lpfö98 skrivs kognitivt lärande såsom matematik, skriftspråk ord- och begreppsförråd fram som viktiga strävansmål för verksamheten på förskolan. Ellmin (2006) menar i sin forskning att portfolion i förskolan bör ha fokus på emotionell och social kompetens men också grundläggande kunskaper i basämnena. Intervjusvaren visar att de pedagoger som haft matematik och skriftspråkande i sin utbildning lättare kan se och synliggöra detta i portfolion.

Vidare visar analysen att framförallt förskola 1 har relativt mycket text i sina portfoliopärmar. Det är ofta kopplingar till Lpfö98 eller förklarande texter till fotografier. Vi anser att detta är ett bra sätt att visa för ledning, föräldrar och andra utomstående hur man arbetar mot styrdokumentet. Däremot är vi tveksamma till om kopplingar till Lpfö98 gagnar barnen i deras lärandeprocesser. Genom att pedagogen skriver texten fråntas barnen möjligheten att med egna ord beskriva vad bilden betyder för dem. Då barnen är delaktiga i dokumentationen ”blir det synligt för både dem själva och lärarna vilka föreställningar de har”. (Doverborg & Anstett, 2003, s 100) Om pedagogen tar tillvara barnens egna tankar kring bilden och låter barnet bli textförfattaren blir det lättare att föra reflekterande samtal i efterhand.

Pedagogerna har haft en tendens att välja ut bilder och alster som visar på att barn har uppnått olika mål t ex hålla upp mjölk i ett glas. Fotografier visar ofta göranden och barn i lek.

Pramling och Asplund (2003) beskriver detta som att förskolan av tradition haft en görandekultur där det man gör automatiskt leder till att man lär sig och förstår. Lärandeprocessen uppstår dock inte av sig självt utan det är först genom medvetna frågor och samtal kring portfolions innehåll som processen kan bli synlig för både barn och pedagog.

6.3 Vad har pedagogen för tankar om lärande och portfolio?

När pedagogen väljer vilket lärande som ska synliggöras finns en risk att han/hon fastnar i maktstrukturer och omedvetet premierar viss typ av lärande. Pedagogen kan bli hemmablind för inbyggda föreställningar om förskolan och om barnen i förskolan och pedagogen agerar då utifrån de normer och ideal som finns om hur en god förskola ska vara socialt och moraliskt. Ann-Marie Markström (2005) har i sin etnografiska studie studerat vad som är typiskt för förskolan som institution. Hur den skapas och upprätthålls av olika aktörer samt hur olika aktörers föreställningar om förskolan och barnen i förskolan kommer till uttryck. Hon kopplar samman aktörers handlande med de institutionella ramarna. Olika faktorer som påverkar förskolan är arkitektur, rutiner, regler och möten och interaktioner mellan olika aktörer, individuellt och kollektivt. Markström menar att det är spänningen mellan dessa diskurser och aktörers agerande som utgör det som hon kallar för en *institutionellt situerad normalitet*. Förskolan är organiserad enligt tidsmässiga scheman och rumsliga begränsningar och möjligheter (tidens och rummets pedagogik). Dessa har inte kommit till av en slump utan speglar de normer och ideal om hur en god förskola ska vara socialt och moraliskt.

Förskolepraktiken skapas genom att man upprätthåller, överträder och förändrar den sociala ordningen i vardagens aktiviteter. Vad som betraktas som normal utveckling, synen på barn, barndom och uppfostran skiljer sig åt mellan människor, kulturer, samhällen och historiskt sett. Förskolans roll i samhället genomgår således förändringar som speglar den rådande kulturens normer. Från att ha varit en institution som inte alla hade tillgång till, till att vara en självklar och nödvändig del av familjers liv och barns uppväxt, barndomen har blivit institutionaliserad. Förskolan/skolan som institution skapar ett genomsnittligt barn på olika sätt. Det genomsnittliga ”normala” barnet finns inte i verkligheten men blir ändå något man förhåller sig till när man samtalar om barn och elever vilket i praktiken innebär att man värderar, kontrollerar och normaliserar barnen.

Vi kan se paralleller till Tullgrens (2003) diskussion kring att pedagogen styr barnen till goda lekar. Hon menar att barns fria lek inte är fri utan i allra högsta grad styrd. Den *disciplinära styrningen* från pedagogen är tydlig och innebär att barnet underkastar sig och anpassar sig till pedagogens vilja. Den *självreglerande styrningen* är däremot mer subtil och innebär att barnet själv är delaktig i sin egen styrning och villig att inordna sig i förskolans ordning och leka de önskvärda lekarna. Det innebär inte att pedagogerna är maktfullkomliga förtyckare utan själva styrningen till ”normen” finns inbyggd i förskolans diskurs.

Vi menar att pedagogen också när det gäller portfolion använder sig av samma slags maktstrategi och styr barnen till rätt slags lärande som leder till att barnen fostras till att bli goda samhällsmedborgare. Ett exempel kan vara att ett barn målar en teckning som visar krig eller våld i svarta färger, detta är en typ av lärande som inte premieras och som definitivt inte

får en plats i portfoliopärmen. Det är enbart det pedagogen uppfattar som det goda lärandet som visas upp i portfolion. Vi menar givetvis inte att detta är fel men vi anser att pedagogen bör utveckla en medvetenhet när det gäller sina val och om den makt de faktiskt har.

Det konstruktionistiska synsättet innebär att pedagogen tillsammans med barnet avgör vilket lärande som ska premieras. (Jonstoj och Tolgraven, 2001) Här ses barnet som kompetent medforskare vilket kan bryta mot tidigare föreställningar om hur barn är. Det handlar om att ta barns perspektiv (Halldén, 2003) och finna en balansgång där pedagogen naturligtvis ska överföra delar av både kunskap och kultur men också vara lyhörd och genuint intresserad av barnets tankar och se barnet som kompetent.

Vi vill lyfta vikten av att använda portfolion som utgångspunkt vid samtal och diskussioner i både arbetslaget och tillsammans med barn. (Ellmin & Ellmin, 2003) Vår erfarenhet är att portfolion ofta används inför och under utvecklingssamtal med föräldrar. Våra intervjuer visar dock exempel på att portfolion kan användas på ett mer levande sätt genom att barnen får tillgång till sin portfolio och vara delaktiga i dokumentationen. Återkommande samtal med barnen med portfolion som utgångspunkt, tror vi, leder till ett synliggörande av barnens lärande för dem själva.

Det viktiga är inte *att* använda portfoliomethodiken i förskolans verksamhet utan det väsentliga är *hur* den används. Därför bör pedagogen ställa sig frågor som: I vilket syfte använder vi portfolion? För vem, barn, föräldrar, pedagog, politiker? Synliggör portfolion ett görande eller ett lärande och vad får det för konsekvenser?

Portfoliomethodiken handlar om att få igång det reflektiva tänkandet och lärandet hos både pedagogen och barnet. Portfolion bör användas som ett verktyg för kommunikation och reflektion och det är egentligen först då som det öppnas nya möjligheter till lärande.

6.4 Relevans för läraryrket

Vi menar att denna studie har relevans för läraryrket. Genom att få en inblick i hur förskollärare ser på portfoliomethodiken och vilket lärande som synliggörs kan pedagoger jämföra med sitt eget arbetssätt. Vi anser också att det är viktigt i vår roll som pedagoger att få insikt i den makt vi besitter och bli medvetna om hur vi använder den. Vidare menar vi att det kan vara bra att se hur pedagoger tillsammans med barn kan använda portfolion som ett arbetsverktyg för att synliggöra barns lärandeprocesser.

6.5 Fortsatt forskning

I intervjuerna framkom flera intressanta tankar från pedagogerna som inte har legat inom ramen för studiens syfte och frågeställningar. Det vi vill lyfta som ett möjligt ämne för fortsatt forskning är hur och om portfolion används vid övergångar från förskola till skola. Vår studie har inte beaktat genusperspektivet något som skulle kunna vara en intressant infallsvinkel att utgå från.

Referenser

- Börjesson, Mats och Rehn, Alf (2009). *Makt*. Malmö: Liber AB
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter, Pence Allan (2006). *Från kvalitet till meningsskapande*. Stockholm: HLS förlag
- Dahlberg, Gunilla, Lenz Taguchi, Hillevi (1994). *Förskola och skola: om två skilda traditioner och om visionen om en möjlig mötesplats*. Stockholm: HLS Förlag
- Ellmin, Roger (2006). *Rätt dos för lärande – dokumentation och samtal. Portfolio, utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner*. Malmö: Gleerups utbildning AB
- Ellmin, Roger, Ellmin, Birgitta (2003). *Att arbeta med portfolio – teori, förhållningssätt och praktik*. Stockholm: Förlagshuset Gothia AB
- Erdis, Mare (2007). *Juridik för pedagoger. Fjärde upplagan*. Studentlitteratur
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik, Wängnerud, Lena (2004) *Metodpraktikan. Andra upplagan*. Stockholm: Norstedts Juridik AB
- Folkesson, Lena, Lendahls Rosendahl, Birgit, Längsjö, Eva & Rönnerman, Karin (2004) *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur
- Halldén, Gunilla (2003). *Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp*. (Pedagogisk Forskning i Sverige, årgång 8 nr 1-2, s 12-23) Linköping: Linköpings universitet.
- Johansson, Eva (2005). *Möten för lärande – Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Forskning i fokus, nr 6. Stockholm: Liber Distribution
- Johansson, Eva, Pramling, Samuelsson, Ingrid (2003). Barn ritar och berättar. Doverborg, Anstett. *Förskolan barns första skola*. (sid 83-103). Studentlitteratur.
- Jonstoj, Tove, 2000. *Barn med rätt att lära*. Stockholm: Sveriges utbildningsradio AB
- Jonstoj, Tove, Tolgraven Åsa (2001). *Hundra sätt att tänka – om Reggio Emilias pedagogiska filosofi*. Stockholm: Sveriges utbildningsradio AB
- Krok, Göran, Lindewald, Maria (2003) *Portfolio i förskolan – att komma igång*. Växjö: Förlagshuset Gothia AB
- Lenz Taguchi, Hillevi (1997). *Varför pedagogisk dokumentation*. Stockholm: HLS Förlag
- Markström, Anne-Marie (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik, en etnografisk studie*. Linköping: Linköpings universitet, Linköping studies in Pedagogic Practices 1, Department of Educational Sciences.

Nordin Hultman, Elisabeth (2006) *Pedagogiska miljöer för barns subjektsskapande*. Stockholm: Liber

Pramling Samuelsson Ingrid & Asplund Carlsson ,Maj L(2003) *Det lekande lärande barnet* Stockholm: Liber

Pramling Samuelsson, Ingrid & Mårdsjö Olsson, Ann-Charlotte (2007). *Grundläggande färdigheter- och färdighetens grundläggande*. Lund: Studentlitteratur

Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan Sonja (2008). *Lärandets Grogrund*. Stockholm: Studentlitteratur

Tullgren, Charlotte (2003). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. (Malmö Studies in Educational Sciences, No.10). Malmö: Malmö högskola, lärarutbildningen Malmö.

Wehner-Godée, Christina (2000). *Att fånga lärandet – Pedagogisk dokumentation med hjälp av olika medier*. Stockholm: Liber AB

Vygotskij, S Lev (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Diadalo AB

Zetterström, Agneta (2006). *Att arbeta med IUP: pedagogisk dokumentation och individuella utvecklingsplaner för förskola och skola. Handboken*. Malmö: Gleerup

Styrdokument:

Skolverket., 2008. *Skolverkets allmänna råd och kommentarer Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Fritzes

Utbildningsdepartementet (2006). Lpfö98. *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.

Övrig litteratur:

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva ett examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Strömquist, Siv (2006). *Uppsatshandboken*. Uppsala: Hallgren och Fallgren, Studieförlag AB

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning:
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (2009-12-01)

Bilaga 1: Mall för textanalys

Vilket lärande synliggörs?

- Kognitivt
- Motoriskt
- Socialt
- Emotionellt

På vilket sätt synliggörs detta?

- Text?
- Bild?
- Teckningar?
- Koppling till styrdokument?

Vi har haft Ellmins tankar kring portfolio i förskola med oss under textanalysen. När det gäller förskolan och de tidiga skolåren bör fokuset enligt Ellmin (2006) ligga på:

- ”Skapande förmåga – lusten att lära
- Emotionell kompetens, självförtroende och trygghet
- Positiv självbild – jag är någon, jag kan etc.
- Social kompetens, medmänsklighet – att bry sig om
- Grundläggande av god kommunikations- och samarbetsförmåga
- Grundläggande av goda arbetsvanor
- Grundläggande kunskaper i basämnena” (Ellmin, 2006, s 58)

Vi har även tittat på hur portfolion är placerad på förskolan och i vilken kontext den befinner sig.

Bilaga 2: Intervjufrågor

Hur länge har Du arbetat som förskollärare:

1. **Hur tänker Ni om barns lärande? När lär sig barn? Hur lär sig barn?** (Vi vill få en uppfattning om hur pedagogen ser på lärande i förhållande till vår teoretiska utgångspunkt.)
2. **Hur länge har Ni arbetat med portfolio?** (Är metoden väl beprövad och utvärderingsbar?)
3. **Har Ni förändrat Ert sätt att arbeta med portfolio?** (Konstruktionism)
4. **Fortbildning?** (Vilka kunskaper finns i arbetslaget om portfolio?)
5. **Hur kom det sig att Ni började arbeta med portfolio?**(Uppifrån och ner eller nerifrån och upp?)
6. **Hur arbetar Ni med portfolio?** (Vi vill veta detta för att kunna jämföra med våra teoretiska utgångspunkter)
7. **Hur väljer Ni ut vad som ska finnas med? Är barnen aktivt delaktiga i urvalet?**
(Barnsyn)
8. **Vad anser Ni är det största syftet med portfolioarbetet?** ("Och framförallt allt är det viktigt att komma ihåg att användningen av en metod blir meningsfull endast i förhållande till ett syfte" (Carlgren Marton, 2004, s 120)
9. **Vilket lärande anser Du blir synligt i portfolion?** (Vi vill veta hur medvetet pedagogerna tänker, är det formbundet eller är det en öppen levande metod)
10. **Arbetar Ni med att synliggöra barnens lärande för dem själva?** (Barnsyn)
11. **I så fall hur?**

Bilaga 3

Miljö förskola 1



Miljö förskola 2



Bilaga 4

Handavtryck och självporträtt



Bilaga 5

Exempel på fotografier

Henrik och Viktor
målar med flaskfärg.
Visst blir det fina
mönster?



Vi klär av oss i
hallen, Henrik
Ludvig och
Cornelius.



står Henrik
ammans med
sina kompisar
tittar på de fina
en!

