

LUNDS UNIVERSITET
SOCIALHÖGSKOLAN
SOL 064
VÅRTERMINEN 2002

Portfolio

dokumenterad utveckling
eller
utvecklande dokumentation?

Författare: Inger Gunnarsson och Eva Truedsson

Handledare: Bodil Rasmusson

Abstract

By making interviews with ten-year-old pupils we tried to analyse how they value, understand and use the portfolio method. We also wanted to know if these results match the aims of the board of education, the school administration and the teachers.

Our main questions were:

- Whose demands does the portfolio method meet?
- What kinds of demands are met?
- What does this method mean to the pupils?
- Have the pupils understood the aims of the portfolio method?
- Is the portfolio method the suitable tool to make children think reflectively?

In order to be able to make this study in an unbiased way we adopted a qualitative method with an inductive aim and direction. Our study led to a conclusive hypothesis. We made interviews with 15 pupils, two teachers and one official in the municipality administration.

We found out that pupils at the age of ten do not understand the aim of the portfolio method. Nor do they need to record their own development, although they appreciate their portfolios and take pride in what they have recorded. In other words; portfolios have a greater affective than developing value to the pupils. From these findings we put forward this hypothesis:

From the point of view of ten-year-old pupils a portfolio is documented development rather than documents that develop.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING		sida
	FÖRORD	4
1	INLEDNING	6
1.1	Problemformulering	7
1.2	Syfte och frågeställningar	7
1.3	Urval	7
1.4	Genomförande	8
1.5	Studiens uppläggning	9
1.6	Resultatens tillförlitlighet	10
1.7	Analys och transkribering av intervjuerna	10
1.8	Källkritik	12
1.9	Etiska överväganden	12
2	SKOLA LÄROPLAN OCH PORTFOLIO	12
2.1	Läroplan Lpo 94	12
2.2	Portfoliohistorik	13
2.3	Vad är portfolio?	14
3	BEGREPP OCH TEORI	16
3.1	Begrepp	16
3.2	Teori	21
3.2.1	Barndomssociologi	21
3.2.2	Inlärningsteorier	22
3.2.2.1	<i>Kognitiv psykologi</i>	22
3.2.2.2	<i>Konstruktivism</i>	23
3.2.2.3	<i>Lev Vygotskij</i>	23
3.2.2.4	<i>Jean Piaget</i>	24
3.2.2.5	<i>Thomas Nissen</i>	26
4	RESULTAT OCH ANALYS	27
4.1	Resultatredovisning	27
4.1.1	Elevernas användande av utvecklingspärmarna	28
4.1.2	Elevernas initiativtagande	28
4.1.3	Elevernas förståelse av syftet	29
4.1.4	Elevernas åsikter om utvecklingspärmarna	29
4.1.5	Elevernas framtidsperspektiv beträffande utvecklingspärmarna	30
4.1.6	Elevernas tankar kring planering och utvärdering	31
4.1.7	Läraryntervjuer	32
4.1.8	Intervju med utbildningsförvaltningens utvecklingssamordnare	33
4.2	Analys	33
4.2.1	Sammanfattning	37
5	SLUTDISKUSSION	37

6	KÄLLFÖRTECKNING	42
6.1	Referenser	42
6.2	Övriga källor	43
6.2.1	Internet	43
6.2.2	Videofilm	43
6.2.3	Intervjuer och brev	44

BILAGOR (finns hos författarna)

Bilaga 1 – styrdokumentet ”Röda Tråden”

Bilaga 2 – intervjuguide, elever

Bilaga 3 – intervjuguide, lärare

Bilaga 4 – intervjuguide, utvecklingssamordnare

Bilaga 5 – presentationsbrev

Förord

Likt dikten på nästa sida har våra ord, tankar och liv, efter flera veckors oordning stelnat och antagit ordning. I oordningen har idéerna fötts; vissa har förkastats, andra har bytt plats med varandra och en del har slutligen intvingats i ordningen. I denna process finns det några personer, vilka varit oss särskilt behjälpliga, som vi här vill rikta ett stort tack till.

Utan eleverna på Møllegårdens skola i Svängsta hade det inte blivit något barnperspektiv i vår studie. Ett stort tack till alla er elever som så intresserat och samarbetsvilligt ställde upp.

Med lärarnas hjälp fick vi tillgång till "fältet" och inblick i deras arbete med utvecklingspärmarna. Tack Martin Beike och Mikael Jönsson för ett intressant samtal och för att ni tog er tid.

Genom Karlshamns kommuns utvecklingssamordnare fick vi den "Röda tråden" i vår uppsats. Tack Ingrid Stoltz för all information.

Våra "räddare i nöden" har varit personalen på Karlshamns stadsbibliotek. Stort tack för ert engagerade arbete med att hitta all möjlig och omöjlig litteratur åt oss. Utan er hade det inte blivit någon uppsats.

Slutligen vill vi rikta ett stort tack till Bodil Rasmusson som lotsat oss in på ordningens väg. Ditt tillmötesgående beträffande våra önskemål kring handledningen har varit guld värt. Visst är e-post smidigt och bra, alla tider på dygnet!

Karlshamn i maj 2002

Inger Gunnarsson och Eva Truedsson

Sång till ordningen

*Det är inte ordningen
 som hotar våra liv
 Det är ordningen
 Ordningen är alla möjligheters bördiga mylla
 Vattnet som strömmar och aldrig står stilla
 är ordning
 De virvlande fågelsvärmarna
 under himlen och i dina tankar
 är ordning
 Ordningen är själens ABAB-vakt
 som går runt och låser och släcker
 Det är ordningen
 som sänder sin likstelhet
 genom tankar och känslor
 Torkan
 som sätter sitt heta strykjärn
 där det nyss var grönt
 är ordning
 Den uttorkade flodfåran är ordning
 Blankettorden, de förväntade svaren
 är ordning
 Men ordet som plötsligt föds på dina läppar
 den hastiga beröringen
 den plötsliga insikten
 är ordning
 Kärleken som väcker dig och öppnar dig
 och som får dig att ta våldsamma steg
 ut ur ditt liv
 är ordning
 Din skrivande hand är ännu i rörelsen
 ordning
 men i samma sekund som bläcket stelnar
 sluter sig kring dina ord
 ordningen*

P Curman, *Födelsemärken*, 1981

1 Inledning

Den svenska skolan har, liksom samhället i övrigt, genomgått stora förändringar under 1980- och 90-talen. Övergången från industri- till kunskapssamhälle, med en snabb IT-utveckling, har medfört att skolan som arbetsplats och utvecklingsmiljö tvingats till omfattande förändringar. Dessa förändringar är av sådan art att man talar om ett paradigmskifte – en ”omtänkningsprocess”, vilket fört med sig nya roller och ansvarsområden för såväl skolans aktörer som föräldrarna. Detta paradigmskifte har inneburit att man gått från en syn på eleven som passiv kunskapsmottagare till aktiv kunskapssökare. Läraren har förändrats från kunskapsförmedlare till reflekterande handledare. Fokus har flyttats från avgränsade faktakunskaper till att lära om sitt eget lärande, integration och att se helheter. Kunskapsmätning baserad på tester och diagnoser har utökats med självvärdering och reflektion och föräldrarollen har övergått från rollen som passiv informationsmottagare till rollen som aktiv och deltagande förälder i barnens utveckling och utbildning (Ellmin, 1999).

Höstterminen 1995 infördes en ny läroplan för grundskolan, Lpo 94 (reviderad 1998), i vilken elevens eget ansvar för sin kunskapsinhämtning starkt betonas. ”Elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling förutsätter att de tar ett allt större ansvar för det egna arbetet och för skolmiljön, samt att de får ett reellt inflytande på utbildningens utformning (Lpo 94)” (Bern, m fl, 2001, s 36). Med denna nya inriktning i läroplanen skapades således ett behov av nya arbetsätt i skolan vilka fokuserar på barnets delaktighet i sin läroprocess. Ett sätt att göra detta på är att arbeta med portfoliomethodik – en form av dokumentation som visar vad barnet kan och var det befinner sig i sin utveckling. Genom denna dokumentation över samtliga stadier, från förskolan till gymnasiet, skapas en utvecklingsmässig översikt, möjlig att följa för såväl barn och lärare som föräldrar. Under år 2001 har Ingegerd Sahlström, särskild utredare på utbildningsdepartementet, framlagt nya tankar kring portfolion, vilka stärker dess betydelse och gör den till en karriärportfölj – ett redskap för framtida yrkesval. ”Redan i förskolan kan de första stegen tas i en process som kan leda fram till kommande val då det gäller studier eller annan verksamhet. Tillsammans med kamrater kan studiebesök genomföras och grupparbeten utföras med tydlig inriktning på närsamhällets utformning och näringslivets krav på framtida behov av arbetskraft” (SOU 2001:45, s 108).

1.1 Problemformulering

Vårt intresse för uppsatsämnet har väckts genom de erfarenheter vi fått av våra barns arbete med denna typ av dokumentation, från förskoleverksamhet upp till och med skolår 6. Vi ställer oss frågande till nyttan och behovet av att dokumentera barn på detta sätt. Måste framtiden börja planeras redan i förskolan? Är detta ett tecken på den individualisering som beskrivs i det nya paradigmet rörande barndomen? Är portfoliomethodiken enbart ett resultat av ett vuxenperspektiv eller har den utformats utifrån barns perspektiv? Vems behov tillgodoser vi med denna metodik; barnets, föräldrarnas, skolans eller samhällets?

Vi vill, med hjälp av kunskap i barndomssociologi och med stöd i inlärningspsykologisk teori, studera huruvida målen för portfoliomethodiken är anpassade till tioåriga barns behov. Kan målen med portfoliomethodiken uppnås i denna åldersgrupp och är den i så fall ett redskap för barnet, den vuxne eller för båda?

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med vår uppsats är att, genom intervjuer med tioåriga elever, undersöka och analysera hur de värderar, förstår och använder sig av utvecklingspärmarna (portfoliomethodik) och se hur detta sammanfaller med utbildningsförvaltningens och skolans/lärarnas intentioner angående denna metodik.

- Vems behov tillgodoses med utvecklingspärmarna?
- Vilka behov är det som tillgodoses?
- Vilken betydelse och innebörd har utvecklingspärmarna för barnen?
- Har barnen förstått syftet med utvecklingspärmarna?
- Är utvecklingspärmarna de verktyg med vilka man kan lära barnen att reflektera?

1.3 Urval

Vi har valt att utföra en kvalitativ undersökning där tyngdpunkten ligger på barnintervjuer. Vi anser att barnens upplevelser av sina utvecklingspärmar bäst förmedlas på detta sätt.

Karlshamns kommun har i styrdokumentet ”Röda tråden” (bilaga 1) bland annat ålagt kommunens skolor att dokumentera barnens utveckling med hjälp av portfoliomethodik, här benämnd *utvecklingspärm*. Eftersom Møllegårdens skola i Svängsta är föregångare inom kommunen med denna methodik och har fem års erfarenhet av ett eget koncept i portfoliomethodikens anda, har vi valt att förlägga vår undersökning dit. Genom kontakt med skolans expedition och vidare med en av lärarna presenterades undersökningen och efter positivt gensvar genomfördes lärarintervjuerna i speciallärarens arbetsrum på skolan. Lärarna i sin tur erbjöd sig att dela ut informationsbrevet till eleverna vilka tog hem detta för påskrift (bilaga 5). Efter en och en halv vecka hade det inkommit femton positiva svar och vi valde att intervjua samtliga. Dessa femton svar fördelade sig på fem flickor och tio pojkar.

Valet att studera barn i tioårsåldern har såväl praktiska som utvecklingsmässiga grunder. Barnen i skolår 4 på Møllegårdens skola har sedan skolstarten arbetat med en anpassad portfoliomethodik och är därför väl bekanta med detta arbetssätt. Då en av oss uppsatsförfattare dessutom har barn i skolår 3 och 5 på skolan har vi ansett det mer lämpligt att vända oss till elever i ett annat skolår. Utvecklingsmässigt är tioårsåldern den tid då barnen kan inta ett självreflekterande perspektiv, det vill säga de förstår att människor kan tänka och känna olika om samma sak (Nilzon, 1999).

1.4 Genomförande

Elevintervjuerna genomfördes i ett av resurslärarnas rum, vilket vi disponerade själva, med hjälp av en intervjuguide (bilaga 2) och bandspelare. Vi har växelvis utfört intervjuerna av barnen. Tre av barnen ville inte få sina intervjuer inspelade på band, varför vi istället förde anteckningar. Lärarintervjuerna genomfördes och bandades i lärarnas arbetsrum. Intervjun med utvecklingssamordnaren, vilken också dokumenterades på band, utfördes på rådhuset. Barnintervjuerna var de intervjuer som utfördes sist.

I våra intervjuer med barnen har vi tagit fasta på att barn är sakkunniga informanter om sin egen verklighet (Andersson 1998). För att få fram vad barnen ser, upplever och känner har vi försökt att utforma våra frågor på ett så rakt och enkelt sätt som möjligt. Vi upplever också att frågeställningarna fungerade så, fränsett att vi inte tänkte på att man inte ”spelar in barnens

röster på band” (vår frågeformulering) utan istället använder datorteknik. Denna formulering får ses som ett avslöjande av vår ålder.

Vår upplevelse av intervjusituationen är att barnen inte på något sätt var nervösa men tog uppgiften på största allvar. De deltog på ett engagerat och samarbetsvilligt sätt och lade sig vinn om att besvara frågorna så utförligt som var och en kunde. De barn som inte genast kunde leverera ett färdigt svar tog sig tid att fundera innan de svarade. Eftersom vi själva har barn i dessa åldrar kände vi oss inte på något sätt obekväma i att samtala med barnen. Tvärtom upplevde vi att vi med denna erfarenhet i bagaget kunde slappna av och ”lyssna aktivt” till det som barnen förmedlade. Eftersom intervjuerna var korta behövdes heller inga pauser eller avbrott i dem.

1.5 Studiens uppläggning

Vårt arbete har en induktiv inriktning, det vill säga hypotesbildande, och vi utgår från ett hermeneutiskt, tolkande, perspektiv. Den empiriska delen baseras på arton kvalitativa intervjuer varav femton med elever i skolår 4, två med lärare samt en med utvecklingssamordnaren vid utbildningsförvaltningen. Barn- och lärarintervjuerna är utförda på Møllegårdens skola, vilken är en kommunal grundskola i Karlshamns kommun.

Den induktiva inriktningen bygger på ”upptäckens väg” där lösa frågor mynnar ut i hypoteser; ett arbetssätt som tillåter improvisation, känsla och idériakedom, något som är till gagn i barnintervjuer. Det hermeneutiska perspektivet innebär en form av tolkning som går ut på att skapa förståelse för den mening, innebörd och de värderingar som finns exempelvis i en text eller i en handling. Stor hänsyn tas till det sammanhang och den bakgrund som det tolkade har sin förankring i. En hermeneutisk tolkning ger en förklaring genom att sätta in ett fenomen i dess kontext (Egidius, 1994), man måste exempelvis ha kännedom om läroplanen, Lpo 94, för att kunna förstå intentionerna med portfoliomethodiken.

Utmärkande för kvalitativa undersökningar är bland annat att insamlingen av information sker under betingelser som ligger nära den verklighet man vill undersöka samt har en närhet till forskningsobjektet; en ”jag-du-relation” mellan forskaren och informanten. Kvalitativ metod innebär också att man intresserar sig för strukturer och sammanhang och observerar

fenomenen inifrån (Holme, Solvang, 1997). Vi har valt den kvalitativa undersökningsmetoden på grund av att vi vill arbeta förutsättningslöst och undvika att redan i initialskedet avgränsa den information vi söker genom att till exempel utforma frågorna utifrån givna teorier (Eliasson, 1995). En tänkbar nackdel med den kvalitativa undersökningsmetoden kan vara att inriktningen på täta beskrivningar och det förankrade tillvägagångssättet gör det svårare att konstatera i vilken grad studiens relativt få enheter går att generalisera till andra liknande enheter (Denscombe, 2000). En annan nackdel kan vara närheten mellan forskaren och informanten vilken kan skapa bestämda förväntningar, vilket i sin tur kan påverka hur informationen ges och uppfattas (Holme, Solvang, 1995).

Uppsatsens datakällor utgörs av såväl människor som dokument. Vi har använt facklitteratur, statliga utredningar, forskningsrapporter och vetenskapliga avhandlingar, informationsmaterial samt en videofilm. I vårt intervjuarbete har vi mött lärare, elever och kommunal förvaltningspersonal. Med andra ord bygger vår uppsats på såväl primär- som sekundärdata.

1.6 Resultatens tillförlitlighet

När man använder barnintervjuer som forskningsmetod är det knappast tillämpligt att använda begreppen validitet (vad vi mätt) och reliabilitet (hur vi mätt) i diskussionen om resultatens tillförlitlighet. Man måste dock reflektera över tillförlitligheten i metoden beträffande den information man sökt – har man fått svar på det man frågade om? (Andersson, 1998) Med tanke på vårt syfte och våra frågeställningar var barnintervjuer ett måste, likväl som lärarintervjuerna. Eftersom vi varit ute efter att fånga barns tankar, känslor och erfarenheter om en specifik företeelse i skolans värld, har vi försökt formulera frågorna på ett öppet men ändå så kort och specifikt sätt som möjligt. Vi upplever också att vi verkligen har fått svar på det vi frågade om. Beträffande eventuell intervjuareffekt är sådan svår att påvisa. Vi tror och upplever att barnen svarat utifrån sina verkliga upplevelser och åsikter.

1.7 Analys och transkribering av intervjuerna

Beträffande barnintervjuerna utgick vi från en intervjuguide (bilaga 2) bestående av fjorton frågor. Den huvudfråga vi sökte svar på var; *Hur uppfattar barnen sina utvecklingspärmar?*

För att strukturera resultatsammanställningen bearbetade vi barnens svar i sex olika teman;

1. Användande
2. Initiativ
3. Syfte
4. Åsikter
5. Perspektiv
6. Planering och utvärdering

Vi bandade tolv intervjuer och de övriga tre nedtecknades för hand. Vi lyssnade av banden och skrev ned barnens svar. Därefter analyserade vi svaren vilket ledde fram till ett antal slutsatser och en övergripande hypotes. Eftersom vi endast intervjuade femton barn och fördelningen flickor/pojkar var 5/10 valde vi att inte anlägga något könsperspektiv vid analysen av svaren.

Vidare i vår analys försökte vi att bilda oss en uppfattning om barnens förmåga till reflektion. Då detta inte är något man kan ställa en direkt fråga kring försökte vi istället, genom barnens sätt att svara, ändå bedöma graden av reflektion. Eftersom reflexivt tänkande mer eller mindre är ett krav i dagens skola och en av hörnstenarna i portfoliomethodiken ansåg vi att detta var av värde att studera.

Vissa skolor har, i sitt arbete med portfoliomethodiken, börjat tillämpa digital teknik. Vi ställde därför några frågor kring digital dokumentation vilkas svar inte gick in under ovan nämnda teman, varför dessa därför redovisas separat i avhandlingen.

De båda lärarintervjuerna, vilka också bandades, avlyssnades och sammanfattades därefter skriftligen. Vår huvudfråga var hur lärarna upplever utvecklingspärmarna (bilaga 3).

I analysen av intervjun med kommunens utvecklingssamordnare fokuserade vi på utbildningsförvaltningens syn på, och tankar kring, utvecklingspärmarna/portfoliomethodiken (bilaga 4).

1.8 Källkritik

Då uppsatsen till stor del vilar på sekundärdata, såsom vetenskapliga avhandlingar och facklitteratur, faller det utanför vår kompetens att ifrågasätta innehållet i dessa. Beträffande litteraturen rörande portfoliomethodiken är denna i sin framtoning onyanserad så till vida att den enbart är positiv. Vi fann inte heller någon forskning som belyser methodiken ur ett svenskt perspektiv, detta förmodligen beroende på att man påbörjat arbetet med portfoliomethodiken först i mitten av 1990-talet.

1.9 Etiska överväganden

Erbjudandet att delta i undersökningen gick ut till samtliga cirka 30 elever i skolår 4 på Möllegårdens skola. Med lärarnas hjälp distribuerades vårt presentationsbrev vilket innehöll en förfrågan till eleverna om deltagande i undersökningen (bilaga 5). På samma blankett inhämtades också skriftligt tillstånd från föräldrarna. Efter cirka en och en halv vecka hade sexton svar inkommit till lärarna och femton av dessa ville ställa upp för intervju. Vår målsättning var att utföra minst tio barnintervjuer och när antalet svar stannade vid femton, ansåg vi det möjligt att intervju samtliga för att slippa exkludera något barn som ville ställa upp. Detta gav oss också ett större urval vilket vi såg som positivt.

Alla intervjuer, utom tre, spelades in på band. Tre av barnen ville inte att deras intervjuer skulle spelas in på band varför vi istället förde anteckningar vid dessa intervjuer. Allt intervju material har behandlats konfidentiellt.

2 Skola, läroplan och portfolio

2.1 Läroplanen (Lpo 94)

Innan vi mer utförligt beskriver portfoliomethodiken vill vi återknyta till läroplanen, vilken är det styrdokument som anger mål och riktlinjer för det obligatoriska skolväsendet och där samhällets syn på kunskap, utveckling och lärande framgår. Lpo 94 är ett övergripande dokument som innehåller en allmän del om skolans värdegrund och uppdrag och en del med

riktlinjer och målformuleringar. Det finns två sorters mål i läroplanen – mål att sträva mot och mål att uppnå. Strävandemålen anger inriktningen av arbetet, formulerade som en önskad kvalitetsutveckling, och är grunden för planering, genomförande och utvärdering av arbetet. Uppnåendemålen anger vad eleverna minst ska ha uppnått när de lämnar skolan. Dessa mål kan mätas genom exempelvis betyg, prov och utvärderingar. Skolan ska vara individanpassad och hänsyn ska tas till varje elevs förutsättningar och behov. Läroplanen klargör alltså *vad* det är som ska göras men inte *hur* (Bern, m fl, 2001).

Det ankommer på kommuner och enskilda skolor att arbeta fram metoder för att uppnå läroplanens mål. ”I alla kommuner skall det finnas en av kommunfullmäktige antagen skolplan som visar hur kommunens skolväsende skall gestaltas och utvecklas. Av skolplanen skall särskilt framgå de åtgärder som kommunen avser vidta för att uppnå de nationella mål som har satts upp för skolan. Kommunen skall kontinuerligt följa upp samt utvärdera skolplanen.” (Skollagen, 1990:1477, 2 kap, 8 §). Enligt gällande läroplan ansvarar sedan skolans rektor för ”att en lokal arbetsplan upprättas samt för att skolans resultat följs upp och utvärderas i förhållande till de riksgiltiga målen och till målen i skolplanen och den lokala arbetsplanen” (Regler för målstyrning – Grundskolan, 1995, s 84).

Den skola som ingår i vår undersökning ligger i Karlshamns kommun och här har utbildningsförvaltningen upprättat ett dokument, benämnt ”Röda tråden – i ett 1-20 perspektiv”. Härefter betonas vikten av att åstadkomma en pedagogisk verksamhet där arbetet anpassas maximalt efter varje barns behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. Dokumentets namn syftar på en kontinuitet i verksamheten från det yngsta barnet till gymnasieeleven. Här fastslås också att uppföljning och dokumentation av det enskilda barnets/elevens utveckling och lärande ska ske i form av en utvecklingspärm/portfolio där varje skola har möjlighet att utveckla sin egen variant (bilaga 1).

2.2 Portfoliohistorik

I konstnär- och hantverkarskretsar har man sedan länge använt portfolior som ett sätt att samla och visa upp sina alster men också för att åskådliggöra sin utveckling som yrkesmänniska. Ordet portfolio har sitt ursprung i de latinska orden *portare* som betyder bära och *folio* som betyder papper eller blad. Portfolio betyder alltså ”att bära papper”. I Sverige används,

förutom ordet portfolio, även begrepp som lärmapp, portfölj, kompetensmapp, skolväska med flera (Ellmin, 1999). På vår undersökta skola har man till exempel valt att använda ordet *utvecklingspärm*.

På Nya Zeeland började man i samband med en ny skolreform, på 1980-talet, att arbeta med portfolio och i länder som England och USA har man också arbetat med denna metodik i många år. I Norge antogs 1997 en ny läroplan i vilken fastslogs att samtliga skolor efter högst tre år skulle arbeta med elevmappar, så kallad *mappevurdering*. I Finland har man publicerat ett par undersökningar rörande portfoliomethodikens betydelse som bro mellan förskolan och skolan samt om metodikens många möjligheter. I Italien skapade man tidigt dokumentationsformer förankrade i ett demokratiskt synsätt och italienska förskolor har stått förebild för många i dokumentationen av barns utveckling och lärandeprocesser (ibid).

Under 1990-talet har metodiken blivit känd och börjat tillämpas också i Sverige. Det finns numera två kurser i portfoliomethodik inom högskolan, en 10 poängskurs i Kristianstad (Portfolio – som verktyg för lärande och utvärdering) och en 5 poängskurs i Örebro (Portfolio och utvecklingssamtal). En del skolor som till exempel Møllegårdens skola i Svängsta och Ekenässkolan i Ödsmål, Stenungsunds kommun (www.stenungsund.se), har tidigt infört metodiken i projektform för att sedan permanenta den. (Bern, m fl, 2001).

2.3 Vad är portfolio?

Som en metod i skolans värld har begreppet portfolio fått många och nya dimensioner. Lärare har i alla tider samlat exempel på elevernas arbeten men det nya i "samlandet" är den tydliga kopplingen till elevens mål, utvärdering och utveckling samt till ett nytt undervisningssätt. I Pedagogisk uppslagsbok 1996 definieras portföljmetodik: "Begreppet portföljmetodik syftar på ett sätt att undervisa så att eleverna med hjälp av sina portföljer lär sig granska, reflektera över och värdera sitt eget arbete, vanligtvis utifrån vissa synpunkter och med vägledning av vissa bestämda kriterier." Detta innebär att lärarens roll som handledare, stödperson och samtalspartner ökar alltmer medan den traditionella rollen som kunskapsförmedlare får stå tillbaka.

En dimension som lyfts fram av Bern, m fl (2001) är att portfolion synliggör barnens uppväxt och ger därmed barndomen en status vilket sammanfaller med den moderna barndomsforskningen. I denna ses barnen som aktiva, produktiva, kreativa och sociala individer från att tidigare ha betraktats som passiva mottagare av omsorg. För eleverna ska portfolion vara en metod som får dem att ta ett större ansvar för sitt eget lärande, sätta upp delmål och att arbeta målinriktat, reflektera över sitt arbete och sitt lärande (metakognition), se och påverka sin utveckling samt lära sig att i samarbete med andra inhämta kunskaper. Ytterligare en dimension av portfolio är den som informationskälla till föräldrarna så att de enkelt och överskådligt kan se vad barnen vill, kan och gör i skolan. Detta ska bana väg för en bredare samverkan mellan hem och skola och vara ett redskap i utvecklingssamtalet, men också medverka till att information vid skolbyten och stadieövergångar förbättras (Ellmin, 1999).

En portfolio kan rent praktiskt utformas på många olika sätt. Hur man utformar den beror bland annat på barnets ålder och på vad den ska innehålla. Förskolebarnet kan behöva en låda eller kartong medan det äldre barnet oftast är mer betjänt av en mapp eller pärm. På en del skolor har man också utvecklat digitala portföljer i form av CD-rom skivor (Bern m fl, 2001). I en portfolio kan finnas skrivet material som till exempel temaarbeten och matematikprov, teckningar, fotografier, video- och ljudband med mera.

I sin bok "Portfolio – sätt att arbeta, tänka och lära" (1999) diskuterar Roger Ellmin kring vad som gör en portfolio till en portfolio eller med andra ord vad som skiljer en portfolio från en vanlig samlingsmapp. Enligt Ellmin är uppbyggandet av portfolion en process i vilken eleven måste uppmuntras att själv vara aktiv i urvalet av innehållet. "Genom att samla, välja ut och reflektera kring ett urval arbeten i portfolion blir eleverna mer uppmärksamma på vad de arbetar med, liksom på varför de samlar och väljer ut som de gör, och blir därmed medvetnare om vad dessa arbeten står för i deras eget lärande. Eleven uppmuntras att reflektera kring *vad* som finns i portfolion och *varför* det finns där och *hur* kunskaper vunnits och hur gjorda erfarenheter kan vägleda det fortsatta arbetet" (ibid s 29). Ellmin menar att det som finns i portfolion ska ha ett bra informationsvärde, dokumentera något viktigt, visa på något nytt i elevens lärande och spegla förändring, utveckling et cetera. Med andra ord är ett sparande av allt, eller mer av samma sort meningslöst. Portfolion måste också innehålla elevens egna formulerade mål vilka måste vara rimliga och tydliga för att eleven själv ska kunna bedöma och värdera sin egen måluppfyllelse. Vidare betonar Ellmin att portfolion är en form av

pedagogisk dokumentation som förutsätter ett elevaktivt arbetssätt och en handledande lärare. Han anser också att portfolion har en salutogen utgångspunkt eftersom den fokuserar på det positiva i elevens utveckling och inte motsatsen. ”Portfolion ska dokumentera elevens strävanden, utveckling och växande på ett positivt och för lärare, elev och föräldrar meningsfullt sätt” (ibid s 27).

3 Begrepp och teori

Nedan följer ett antal begreppsförklaringar vilka vi anser vara viktiga för förståelsen av de teorier, med vilkas hjälp vi analyserar vår empiri. Samtliga begrepp är även relevanta för förståelsen av dagens skola och läroplan och är därför också, om än i olika grad, mer eller mindre förknippade med varandra. De första begreppen förklarar barnperspektiv och barnets bästa. Därefter följer ett antal begrepp kopplade till kunskap och lärande. Avslutningsvis förklaras begrepp vilka anknyter till Lpo 94.

Efter begreppsavsnittet följer teoridelen i vilken vi beskriver delar av barndomssociologi, kognitiv teori och inlärningsteori. Den sistnämnda anser vi är speciellt viktig för förståelsen av kunskapsutveckling och portfoliomethodik.

3.1 Begrepp

Barnperspektiv – Utgångspunkterna i barnperspektivet är respekten för barnets fulla människovärde och integritet samt att barndomen, som en del av livet, har ett värde i sig själva. Barn kan inte själva ”ha ett barnperspektiv” eftersom de lever i barnperspektivet. Det handlar istället om att den vuxne måste försöka ta reda på hur barn uppfattar och upplever sin situation (SOU 1997:116). Detta innebär att barnet måste sättas i fokus och att den vuxne måste försöka se med barnets ögon; ”att blicka ut i världen genom barnets ögon, inte blicka in i barnets huvud” (Pramling i Andersson, Linge, 1997, s 12). Att ha ett barnperspektiv innebär att se barnet som expert och sakkunnig informant om sin egen situation samt att det också kräver ett visst mått av empati och inlevelseförmåga för att kunna identifiera sig med barnets verklighet. Det är alltså inte tillräckligt att som vuxen agera utifrån vad man anser vara barnets bästa. Detta utesluter dock inte att det i sista hand är den vuxne som måste ta ansvar och fatta beslut, som gäller barnen, vilka är grundade på den vuxnes kunskaper och

erfarenheter. ”Sammanfattningsvis använder vi begreppet barnperspektiv i betydelsen att vuxna ser barnet, strävar efter att förstå det och vidtar åtgärder som de bedömer vara till barnets bästa. I detta ingår att lyssna till barnet och respektera det som en individ med egna rättigheter och uppfattningar” (SOU 1997:116, s 139).

Barnets bästa – är en av de fyra huvudprinciperna i FN:s barnkonvention (artikel 3) och kan härledas till två grundläggande tankar vilka innebär barns fulla och lika människovärde, alltså inte mindre värda än vuxna, samt barns behov av skydd och stöd. Enligt barnkonventionen ska barnets bästa beaktas i alla åtgärder och beslut, oavsett samhällsområde, som rör barn. Barnets bästa är dock inget statiskt begrepp utan varierar över tid och från ett samhälle till ett annat beroende på sociala och kulturella skillnader. Vad som är barnets bästa är också individuellt betingat. I barnkonventionen talas både om det enskilda barnets bästa men också om barns bästa i allmänhet. Barnkommittén, författarna till SOU 1997:116, menar att det är önskvärt att kombinera vetenskap, beprövad erfarenhet och barns egna utsagor när det gäller att bedöma vad som är barnets bästa (ibid).

Kunskap – Begreppet kunskap är inte entydigt. Enligt Lpo 94 måste skolans arbete inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer. Kunskap kan komma till uttryck på många olika sätt till exempel i form av fakta, färdighet, förståelse med mera. ”Skolans uppdrag att förmedla kunskaper förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap i dag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. Olika aspekter på kunskap är naturliga utgångspunkter i en sådan diskussion” (Regler för målstyrning – Grundskolan, 1995, s 72).

Den kunskapssyn som Lpo 94 vilar på är komplex. Kunskap ses inte längre bara som en produkt utan istället till största delen som en process. Kunskap är något som uppstår i ett mellanmänniskt kommunikativt samspel men är också en kognitiv process hos den enskilde individen. Kunskapen som konstruktion är ständig, pågående, social och kulturell till sin natur. I senare års forskning framträder speciellt tre aspekter på kunskap; den konstruktiva, den kontextuella och den instrumentella.

I den konstruktiva aspekten betraktas kunskap som det sätt på vilket man kan få världen att framstå som begriplig och meningsfull och där ”den enskilde individen ses som aktiv i skapandet av kunskap och där kunskap betraktas som ett resultat av det dynamiska samspelet

mellan vad man vill nå för kunskap, den kunskap man redan äger, de problem som man upplever och de erfarenheter som man gör” (Moreau, Wretman, del 2, 2000, s 14). Den kontextuella aspekten innebär att kunskap är beroende av ett sammanhang och att det är mot detta som den blir begriplig. Den instrumentella aspekten står för synen att kunskap är ett redskap för att bearbeta och hantera världen (ibid). Den moderna synen på kunskap innebär att man inte längre kan betrakta kunskap som en avbildning av världen utan som ett sätt att göra den begriplig. ”Den förståelse som brukar benämnas kunskap vilar på två ben; å ena sidan är kunskap alltid något personligt, å andra sidan består den av gemensamma synsätt inom den kultur och det samhälle man lever i” (ibid, s 8).

Lärande – ”1990-talsterm för inläring som betecknar dels förvärv av kunnande och vetande, dels person som är i färd med att lära sig något” (Egidius, 2000, s 141). Utbildningens ökade betydelse i kunskapssamhället har medfört ett stort intresse för begreppet lärande. Teorierna kring begreppet är många. En betydelsefull teoretiker är David Kolb som beskriver lärandet enligt följande: Lärandet är i sig en process – inte ett resultat – där gamla uppfattningar bearbetas och modifieras. Det är en sammanhållen totalprocess som sker i det att vi söker förstå och hantera vår omvärld och oss själva. Kolb anser att denna process förändrar både personen och hans omvärld genom det givande och tagande som sker mellan parterna (Egidius, 1999).

Livslångt lärande – ”under hela livet fortsatt förvärv av sådana kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som krävs för anpassning till ny teknologi och ny arbetsorganisation i det yrke man utbildats för samt för byte av yrke och levnadsförhållanden” (Egidius, 2000, s 139). I SOU 2001:45, s 81, framhåller Ingegerd Sahlström att det livslånga lärandet är en betydelsefull faktor för den allmänna ekonomiska utvecklingen och ”där alla medborgare, oavsett förutsättningar och omständigheter, förutsätts delta.”

Lära att lära – ”begrepp lanserat 1949 av Harry Harlow för att beteckna en inläring av metoder för hur man lär sig själv, en idé som vunnit stark anklang i det sena 1900-talets omvälvningar inom vetenskap, teknologi och samhällsomvandlingar”(Egidius, 2000, s 141).

Metakognition/metalärande – att vara medveten om sina egna tankeprocesser. För barnet innebär detta en gradvis utveckling av förhållningssättet till sina egna tankar, från automatiska till reflekterande (Bunkholdt, 1995). Detta tränas genom att regelbundet få kommentera

andras och sin egen läroprocess och prestationer (Moreau, Wretman, del 1, 2000). Begreppet metalärande bygger på "en föreställning om att det finns någon form av överordnat eller övergripande lärande av generell karaktär, som fogar in de enskilda läroprocesserna i ett integrerat perspektiv" (Illeris, 2001, s 45). Metalärande är en form av ackommodation (se även begreppet ackommodativt lärande) vilket innebär att tidigare utvecklade förståelser, samt de premisser som dessa grundas på, överskrids. För att metalärande ska uppstå krävs att eleven/den lärande upplever de utmaningar och motsättningar han ställs inför som så obönhörliga att de endast kan lösas genom överskridande av tidigare referensramar. Det krävs också en mycket stark motivation byggd på personligt intresse eller av individen upplevd social pliktkänsla för att metalärande ska bli möjligt (ibid).

Reflektion – Enligt Egidius (2000, s 200) är reflektion det samma som prövning av ståndpunkter, spånande, eftertanke; "begreppet fick pedagogisk betydelse i och med att man på 1980- och 90-talen insåg att man inte kan lösa uppgifter i en yrkesverksamhet enbart på grundval av vetenskap och rationellt tänkande utan också måste kunna analysera enskilda komplexa situationer och problem och kreativt hitta lösningar". På senare år har ordet reflektion blivit ett modeord i den pedagogiska debatten. Latinets *flectere* betyder vända, styra, rikta och förstaveln *re* betyder tillbaka.

En av tankarna med portfoliomethodiken är att man lär barnen att reflektera över sitt lärande samt att iaktta och värdera sig själv (Bern, m fl, 2001). Elevernas reflektioner är ett viktigt instrument för lärarens möjlighet till insyn i elevernas förståelse för sitt eget lärande. Eleverna kan spontant inte reflektera utan detta är en kompetens som måste tränas och läras in (Moreau, Wretman, del 1, 2000). Reflektion är en tidsförskjuten ackommodation (se begreppet ackommodativt lärande) som sker utan direkt samband med nya impulser från omgivningen, vilket gör att reflektion kräver mer psykisk energi än annan ackommodation (Illeris, 2001).

Kumulativt lärande – är ett lärande av mekanisk art, till exempel "rabblande" av alfabetet, och den inlärd kunskapen används inte automatiskt på andra områden.

Assimilativt lärande – är det lärande i vilket man integrerar nya kunskaper i redan befintliga tankemönster vilket gör att dessa mönster byggs på och utvecklas. Den nyvunna kunskapen läggs till redan befintlig och kan omsättas och överföras till fler områden är tidigare.

Ackommodativt lärande – är ett lärande av överskridande natur. Detta innebär att man använder sin nyvunna kunskap till att bryta ned och organisera om redan befintliga tankemönster, man rekonstruerar alltså redan etablerade strukturer (Illeris, 2001).

Självstyrt lärande – ”självständighet och eget ansvar vid planering och genomförande av studier, i sin lägsta grad i fråga om val av tid och plats för studierna, i mer avancerad form i fråga om eget val av innehåll och inriktning av lärandet utifrån uppställda mål och mest avancerat i form av forskning och studier av personligt intresse för ett kunskapsområde” (ibid, s 217).

Planering – En allt högre grad av eget ansvar för lärandet kräver också en högre grad av planering av arbetet från elevens sida. Det dokument över varje barns utveckling som portfolion utgör kan användas som vägledning när man planerar arbetet med barnen. Många barn har i dag en planeringsbok i skolan där man tillsammans med läraren planerar upp veckans arbete.

Utvärdering – ”Med begreppet utvärdering menar man värderingen av en process gentemot ett mål. Under nittioalet har begreppet kvalitetssäkring använts mer eller mindre synonymt med utvärdering” (Bern m fl, 2001, s 45). Det finns två olika syften med utvärderingar; att stimulera eleven till fortsatt utveckling och lärande samt att informera om elevens kunskande. Dessa två syften blandas ofta ihop i debatten om utvärdering (Moreau, Wretman, del 2, 2000). Portfolion som utvärderingsinstrument kan fylla båda dessa syften.

Utvecklingssamtal – Enligt grundskoleförordningen, 7 kap 2 §, ska läraren ”fortlöpande informera eleven och elevens vårdnadshavare om elevens skolgång. Minst en gång varje termin skall läraren, eleven och elevens vårdnadshavare samtala om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas”. Utvecklingssamtalet har ersatt det gamla ”kvartssamtalet” och syftet är att få till stånd ett djupare samtal kring elevens utveckling samt vad eleven ska fokusera på. Vid utvecklingssamtalet kan portfolion användas för att visa på elevens utveckling och eleven kan själv, med hjälp av olika urval och egen dokumentation visa på de mål som uppnåtts och vilka som återstår. Utvecklingssamtalet resulterar, på många skolor, i en utvecklingsplan där lärare, elever och vårdnadshavare tillsammans kommer fram till mål som eleven ska sträva efter att uppnå. Dessa mål följs upp och revideras vid nästa samtal (Ackelman, 2000).

3.2 Teori

3.2.1 Barndomssociologi

Barndomen kan ses som ett kulturellt fenomen vilket först i modern tid börjat intressera forskarna (Doverborg, Pramling-Samuelsson, 2000). Prout och James (ur kompendiet SOL 064, vt 2002) menar att barndom inte är ett enhetligt begrepp utan att det finns många olika barndomar beroende på i vilken kontext eller tidsepok barnet växer upp. Kön, klass, kultur, samhälle och etnicitet är exempel på faktorer som påverkar barndomen.

Dagens samhälle – det postmoderna samhället – började sitt inträde i Sverige i slutet av 1950-talet. Den samhällseliga strukturomvandling som då skedde innebar för barnen främst att mödrarna började arbeta alltmer utanför hemmet, vilket medförde en ökad institutionalisering av barndomen. Alla fick tillgång till utbildning och medias tillgänglighet och inflytande ökade. Barndomen ändrade snabbt karaktär, genom att traditioner och kultur som tidigare varit viktiga minskade i betydelse (Bäck-Wiklund, red, 2001).

Intresset för barnet som subjekt – egen aktör – har under de senaste tjugo åren vuxit sig allt starkare och man menar att barn har egna intressen vilka är skilda från föräldrarnas och andra vuxnas. ”Barnen utgör en egen social kategori, och barndomen tillmäts egen status och betraktas inte enbart som en övergångsperiod. Barnen betraktas i detta perspektiv som konsumenter och brukare av olika typer av tjänster, liksom producenter av såväl ekonomiska som emotionella värden. Barn lever sin vardag i omgivningar som vuxna format för att de ska vara säkra för barnen, men med barnet som aktör kan dessa miljöer också fungera som ’frizoner’ där barn är fria att själva välja och fatta beslut” (ibid, s 39).

I rapporten ”Tioåringars kompetens och levnadsförhållanden 1997:13” sammanfattar Andersson och Linge några forskares syn på den moderna barndomen. Prout och James menar att man kan skönja ett paradigmskifte i synen på barndomen. Detta innebär bland annat att barndom ses som en särskild sorts social realitet som vare sig är konstant eller enhetlig, samt att den har en fokusering på barnet som social aktör. Kännetecknande för den moderna barndomen är också, enligt Qvortrup, att den är *organiserad* – genom samhällseliga institutioner, till exempel barnomsorg – och *individualiserad* genom ett större hänsynstagande

till barns önskemål samt ett, från föräldrar och skola, aktivt uppmuntrande till självständighet. Qvortrup menar vidare att barn lever i en paradox som innebär att de allt mer står i centrum för föräldrarnas uppmärksamhet samtidigt som föräldrarna arbetar mer och satsar mer på sina egna liv.

Det postmoderna samhället utmärks av individualisering för såväl barn som vuxen. Människan ställs inför en mängd olika värderingar, valmöjligheter och livsstilar och det är upp till den enskilde individen att välja och ta ansvar för det egna valet. I det snabbt föränderliga samhället krävs att individen ständigt reflekterar och i möjligaste mån anpassar sig efter den sociala arena på vilken han för tillfället befinner sig. Framtiden är inte förutbestämd och ej heller förutsägbar och livet ter sig allt mer som ett projekt i vilket vi själva är ansvariga för färdriktning och mål (Bäck-Wiklund, red, 2001). I detta projekt har begrepp som individualisering och reflektion blivit honnörsord.

3.2.2 Inläringsteorier

Det finns många olika inläringsteorier men ingen av dessa kan göra anspråk på att vara allomfattande eller den enda sanna. Inläring innefattar flera olika processer och de flesta teorier behandlar bara en del av inlärningsområdet. Alla ger dock på sitt sätt ett bidrag till ökad förståelse för barns/elevs sätt att tänka. Olika teorier har varit mer eller mindre populära under olika tidsperioder (Imsen, 2000). Under det sena 1960-talet dominerades den pedagogiska debatten i Sverige av B F Skinners teorier angående betingning. Dessa avlöstes under den senare delen av 1970-talet av Jean Piagets kognitiva konstruktivism vilken i sin tur, under slutet av 1980-talet, ersattes av Lev Vygotskijs sociokulturella teori (SOU 1992:94).

3.2.2.1 Kognitiv psykologi

Nyckelorden i den kognitiva psykologin är inläring, tänkande, problemlösning och minne och inriktar sig alltså på de intellektuella funktionerna och de högre mentala processerna. Kognitivisterna menar, till skillnad från behavioristerna, att det inte räcker att bara se till yttre stimuli och respons utan att man istället måste utforska de inre processer som sker från det att ett sinnesintryck når oss tills det att en reaktion uppstår. Det intressanta i denna process är då *vad som egentligen sker* när vi tänker, minns och när vi organiserar ny kunskap. Enligt

kognitiv teori är människans spontana tolkande och organiserande av omvärlden ett, av individen, aktivt och självständigt handlande. Man anser att människan i högre grad, än att eftersträva belöning och fördelar, söker finna mening och sammanhang i tillvaron. (Imsen, 2000).

Sammanfattningsvis kan sägas att ordet kognitiv står för den uppfattningen ”att det är tänkande och vetande som är avgörande för barns, ungas och även vuxnas sätt att tänka och känna, reagera, planera och agera. Känslor, behov, attityder och handlingsmönster förklaras som effekter av vad individen vet och tänker” (Egidius, 2001, s 139).

3.2.2.2 Konstruktivism

En riktning inom den kognitiva teoribildningen är konstruktivismen, i vilken kunskap betraktas som en aktiv konstruktionsprocess. Individen konstruerar sin egen subjektiva kunskap genom växelverkan mellan påverkan och handling. Detta sker när stimulering ”filtreras” eller tolkas genom redan befintliga kunskaper och föreställningar.

Det finns två former av konstruktivism; den kognitiva konstruktivismen vilken Piaget tillhör och den sociala konstruktivismen som bland annat bygger på Vygotskijs tankegångar. Piaget fokuserar på det som sker i individens inre, och menar att inläring primärt är en individuell angelägenhet. Samspelet mellan den enskilde och den förtingligade omvärlden leder fram till att mentala strukturer/scheman bildas, vilka i sin tur hjälper individen att skapa mening i tillvaron. Vygotskij menar däremot att kunskap skapas socialt och inte individuellt. Han framhåller språkets betydelse för att kunna förstå omvärlden. Förutom språket är de sociala förhållandena viktiga för utformandet av kunskap. Enligt Vygotskij är inläring ett socialt fenomen som sker i en social situation (Imsen, 2000).

3.2.2.3 Lev Vygotskij

Lev Vygotskij föddes 1896 i en intellektuell judisk familj i Moskva. Han räknas till de ekologiska psykologerna, eller kontextualisterna, eftersom de fokuserar hela det sammanhang i vilket människors psykiska utveckling sker. Han tog examen i juridik men gick sedan över till litteratur och språkvetenskap och så småningom psykologi. Vygotskij dog redan 1934 men hans arbete fullföljdes av Alexander Luria, en av den moderna neuropsykologins grundare.

Redan 1930 anklagades Vygotskij av den ryska regimen för att vara en ”borgerlig” psykolog och 1936, två år efter hans död, bannlystes hans arbeten och denna bannlysning upphävdes inte förrän 1956. År 1962 kom den första översättningen av hans verk och från slutet av 1980-talet var hans så känd i Sverige att den skolkommitté som då arbetade med den nya grundskolereformen i allt väsentligt anammade Vygotskijs teorier (Egidius, 2001).

Vygotskij motsatte sig två vanliga uppfattningar om barns utveckling nämligen att barnet, till följd av lärande, förändras från år till år samt att barnet utvecklas i stadier vilka möjliggör lärande. Han accepterade heller inte en kompromiss mellan dessa uppfattningar. Vygotskij ansåg istället att utvecklingens drivkraft låg i skarven mellan vad individen vet och vad den har behov av att veta – det är här människan bildar sig egna uppfattningar. Det är så att säga i denna skarv som människan konstruerar och omkonstruerar sig själv och sin värld. Denna teori innebär praktiskt att läraren och eleven båda måste delta aktivt i elevens lärande. Eftersom eleven själv erövrar ny kunskap, utifrån vad han redan vet och kan, får läraren en ny roll vilken innebär ett övergivande av traditionell kunskapsöverföring till förmån för ett handledande arbetssätt – allt i linje med nuvarande läroplan (ibid).

Vygotskij lade stor vikt vid språkets betydelse och menade att det gestaltas i många olika former som till exempel i inre tal, i dialog mellan människor och i skrivna texter. Denna språksyn är ett viktigt element i portfoliokulturen (Moreau, Wretman, del 2, 2000).

3.2.2.4 Jean Piaget

Jean Piaget föddes 1896 i Schweiz och redan vid 22 års ålder hade han tillägnat sig en doktorsgrad i biologi. Han intresserade sig också för filosofi och psykologi samt gav ut ett stort antal böcker och var produktiv fram till sin död 1980. Piagets teorier uppmärksammades på 1950- och 1960-talen och har betytt mycket för västerländsk pedagogisk psykologi. Hans teori om den intellektuella utvecklingen utgår från en stadiindelning i vilken ett barn vid en viss ålder befinner sig på en viss utvecklingsnivå. Senare tids forskning har dock ifrågasatt denna del av teorin. Oavsett detta kan man konstatera att Piaget bidragit med en begreppsapparat som är mycket användbar i förståelsen av hur vi utvecklar vår kunskap och insikt. Viktiga begrepp i Piagets teori för att beskriva funktioner i inlärningsprocessen är; kognitiva scheman, adaptation, assimilation och ackommodation (Imsen, 2000).

Kognitiva scheman är de modeller eller strukturer (flera hopkopplade scheman) i individens psyke som används för att skapa förståelse och ge betydelse åt tillvaron. Individen lär känna den yttre omvärlden genom att utforska den och detta leder till att det bildas inre aktiva handlingsmönster. Den inre representationen kallar Piaget för *schema* (ibid). Dessa scheman är inte statiska utan omkonstrueras efter hand som behov uppstår för individen. Med andra ord innebär detta att när en tankemässig struktur inte fungerar tillfredsställande måste den av praktiska skäl konstrueras om (Egidius, 2001). ”Det är just sådan förändringar i de kognitiva schemana som utgör utvecklingen mot ständigt högre nivåer i tänkandet” (Imsen, 2000, s 104).

Enligt Piaget strävar individen ständigt efter jämvikt i samspelet med omgivningen. Denna anpassningsprocess sker genom *adaption*, det vill säga individen anpassar sig till omgivningen men försöker också anpassa omgivningen till de egna behoven. Adaptionprocessen är i sig ett samspel mellan två typer av processer; *assimilation* och *ackommodation* (Illeris, 2001).

Assimilation innebär att individen infogar sinnesintryck från omgivningen i redan befintliga scheman eller kunskapsstrukturer i form av tillägg till eller utbyggnad av dessa. Assimilationen är därför att betrakta som ett additivt lärande – kunskapen är utökad (ibid).

Ackommodation innebär att individen anpassar sig till omgivningen på grund av att nya förhållanden inte längre passar in i redan existerande strukturer. Med andra ord sker detta när omgivningens påverkan inte längre kan infogas i befintliga scheman. Detta är en nedbrytande eller omstrukturerande process som leder fram till nya eller modifierade scheman. Ackommodation kan därför ses som ett överskridande lärande – ett överskridande av den modell utifrån vilken man tidigare agerat (ibid).

Sammanfattningsvis kan sägas att Piagets teori om lärande är ”/.../ en processförståelse, där de rådande strukturerna hela tiden vidareutvecklas och omformas i samspel med omgivningens påverkan. Det handlar om en ständig konstruktion och rekonstruktion. Lärande är en interaktionsprocess mellan de redan utvecklade strukturerna (det som föreligger) och de nya påverkningarna från omgivningen (det som tillkommer)” (Illeris, 2001, s 29). Med detta synsätt är det lika viktigt att bilda sig en uppfattning om vad eleverna redan vet som vad de

behöver lära sig. Då de kognitiva strukturerna är individuella innebär detta att olika elever, trots samma undervisning, lär sig på olika sätt och ibland också olika saker (ibid).

3.2.2.5 Thomas Nissen

Thomas Nissen är en av de forskare som vidareutvecklat Piagets teorier på ett intressant sätt, dels genom att visa på en konkret skillnad mellan den assimilativa och den ackommodativa läroprocessen men också genom att tillföra en tredje läroprocess - det kumulativa lärandet. Nissens arbete syftar till att göra inlärningspsykologin mer användbar i undervisningssituationen. Praktiskt sett ingår de tre ovan nämnda läroprocesserna i en helhetsfunktion av lärandet och är egentligen bara abstraktioner av denna helhet, men genom att teoretiskt skilja på dem, tydliggör man på ett pedagogiskt sätt hur och vad man lär sig (Illeris, 2001).

Nissen menar att *kumulativt lärande* är den form av lärande som sker i de situationer där individen inte har något utvecklat schema som den kan relatera omgivningens påverkan till. Med andra ord handlar det om att etablera grundstrukturer i ett nytt schema. I en praktisk inlärningsituation kan det röra sig om att lära sig vissa telefonnummer utantill. Denna nya kunskap är svår att relatera till redan befintlig och handlar alltså om en mekanisk inläring jämförbar med att lära glosor utantill. Om man istället för att mekaniskt lära sig något utantill kan associera till något redan känt eller hitta på någon slags "kom ihåg-regel" handlar det om assimilation. Assimilativt lärande handlar alltså om att infoga eller knyta an ny kunskap till ett redan etablerat schema (ibid).

Vid *assimilativt lärande* sker en utbyggnad och modifiering av de befintliga kognitiva strukturerna. Denna typ av lärande leder till att nya kunskaper och färdigheter kan användas i nya situationer vilka dock har vissa gemensamma drag – de kan till exempel vara relaterade till ett visst ämne. "I sin 'rena' form präglas det assimilativa lärandet av en lugn och stabil utveckling där läroresultaten byggs upp, integreras och harmonieras. Till denna kategori kan man räkna merparten av det kunskaps- och färdighetslärande som utgör det traditionella utbildningssystemets målsättning, där man just strävar efter att systematiskt bygga upp kunskapsstrukturer inom de olika ämnena" (ibid, s 32). Assimilativt lärande kan alltså liknas vid det som vi betraktar som vanliga skolkunskaper.

Ackommodativt lärande är en process som träder i kraft när redan etablerade kognitiva strukturer inte är tillräckliga. Dessa måste då brytas upp och grundstenarna ”möbleras om” och blir element i nya strukturer. Denna process leder till att individen förändrar sig och anpassar sig efter omgivningens påverkan. Enligt Nissen förutsätter ackommodativt lärande;

1. Att det redan finns uppbyggda relevanta strukturer som kan rekonstrueras. Dessa kan exempelvis utgöras av ämnesmässiga kunskaper, attityder eller sociala relationer.
2. Att individen har ett behov eller intresse av att mobilisera energi för en sådan rekonstruktion.
3. Att individen känner sig tillräcklig trygg i situationen så att han eller hon vågar släppa det redan etablerade och välkända.

Ackommodationens tre förutsättningar är ömsesidigt beroende av varandra på så sätt att samtliga alltid ingår, dock i skiftande grad. Exempelvis kan en elevs starka motivation att lära mer i ett visst ämne, som intresserar honom eller henne, kompensera otillräckligt uppbyggda strukturer eller bristande trygghet (Illeris, 2001).

Det ackommodativa lärandet är, för individens fortsatta utveckling, den viktigaste typen av lärande men för att det ska ske en adekvat utveckling, krävs ett samspel mellan de tre formerna. ”Dels därför att ackommodationer med nödvändighet förutsätter att det genom kumulation och assimilation byggs upp relevanta strukturer som kan ackommoderas, dels därför att en överdriven satsning på ackommodativa processer riskerar att leda till desorganisation och förvirring” (ibid, s 34). I utbildningssammanhang är det därför mycket viktigt att balansera och skifta de assimilativa och ackommodativa processerna i förhållande till rådande kontext (ibid).

4. Resultat och Analys

4.1 Resultatredovisning

Vi inleder vår resultatredovisning med en redogörelse av barnintervjuerna. Som tidigare framkommit, under rubriken *Analys och transkribering*, har svaren delats in i sex temaområden vilka sammanfaller med rubrikerna i redovisningen. Efter barnintervjuerna följer utdrag ur lärarintervjuerna och intervjun med utbildningsförvaltningens utvecklingssamordnare.

4.1.1 Elevernas användande av utvecklingspärmar

I detta tema ryms svaren på de frågor som rör *vad* barnen använder sina utvecklingspärmar till, *hur ofta* de använder dem samt *vilka arbeten* de sparar i pärmar. (fråga 1 och 8)

Barnens tankar kring *vad de använder sina pärmar till* är skiftande men innehåller ändå vissa gemensamma nämnare. De flesta barn uttrycker, på ett eller annat sätt, att det är saker man vill spara och ett barn uttrycker i klartext ”till saker jag är nöjd med”, ett annat barn uttrycker det som ”till saker som är lite extra”. Ofta beskrivs en praktisk aspekt som innebär att man i pärmen sparar papper som är viktiga, sådant man håller på att arbeta med (övar på) och sådant som ska tas fram och visas. Tre av de femton beskriver att man i utvecklingspärmen har de skriftliga överenskommelser (målformuleringar som är upprättade i samråd mellan elev, lärare och föräldrar) som man gjort vid utvecklingssamtalen. Lika många barn uttrycker också att de sparar papper i pärmen för att titta på dessa när de blir större/vuxna.

Beträffande *hur ofta* barnen använder sina utvecklingspärmar spänner svaren över allt från en gång per månad till tre gånger i veckan. Många har svårt att precisera hur ofta de tar fram sina pärmar och svarar då ”ibland”. Det vanligaste svaret är dock att man, efter en stunds funderande, kommer fram till att det rör sig om ungefär en gång i veckan.

Vad är det då som barnen sparar i sina pärmar? Svaren på denna fråga är inte lika varierande utan rör för det mesta arbeten i basämnena svenska och matematik. De flesta barn nämner till exempel ”mattetester”. Man räknar också upp bilder, sagor, engelska, redovisningar och temaarbeten. Ett par barn nämner också papper till utvecklingssamtalet.

4.1.2 Elevernas initiativtagande

I detta tema ingår två frågor som berör initiativtagandet i det vardagliga arbetet med utvecklingspärmar. Frågorna handlar om *vem som bestämmer innehållet* i pärmar och *vems initiativ de används på* (fråga 2 och 3)

Elva av de femton barnen svarar att det är läraren som bestämmer vad som ska finnas i pärmen, tre barn svarar att det är både eleven och läraren och endast ett barn menar att det är eleven själv som avgör detta.

Beträffande vems initiativ det är som pärmarna tas fram på svarade drygt hälften av barnen att de tar fram sina pärmar för att läraren säger till dem att göra det. Fem barn menar att de ibland tar fram pärmarna själva men att det oftast är för att läraren påminner dem. Två barn menar att initiativet ligger lika mycket hos dem som hos läraren.

4.1.3 Elevernas förståelse av syftet

I detta tema besvarar barnen två frågor i vilka de får reflektera över *syftet* med utvecklingspärmarna respektive svara på huruvida de har *fått syftet presenterat* för sig eller ej. (fråga 6 och 7)

Svaren på den första frågan kan indelas i fyra kategorier alltifrån ”vet inte” till ”att se hur man utvecklats”. Två barn beskriver utvecklingsaspekten som det primära syftet med pärmen, medan fyra barn svarar att de inte vet varför de har en utvecklingspärm. Två barn hänvisar till praktiska aspekter som att samla papper i den medan ytterligare två har tankar om att den kan användas i jämförande syfte (exempelvis ”roligt att se hur jag ritade i ettan”) men säger samtidigt att de egentligen inte vet. Övriga fem barn svarar att det de samlar i pärmen är minnen att ha när man blir stor/vuxen.

På frågan om man fått syftet med utvecklingspärmen presenterat för sig svarar sex elever nej, åtta elever svarar; ”ja, men jag kommer inte ihåg det” och en elev svarar ja.

4.1.4 Elevernas åsikter om utvecklingspärmarna

I detta tema ställer vi frågor om vad barnen tycker är *bra* respektive *inte bra* med utvecklingspärmarna. Vi frågar också om de är *stolta* över innehållet i pärmarna. (fråga 4,5 och 9)

På frågan om vad som är *bra* med utvecklingspärmarna svarar barnen varierat. Tre barn svarar att de inte vet och lika många barn tycker det är bra för att de slipper att ha allting i sina lådor. (Barnen har inga traditionella bänkar utan förvarar sina saker i lådor) Sex barn svarar med någon form av tidsperspektiv där det gemensamma är att man ser positivt på att kunna se tillbaka på vad man gjort, oftast kopplat till att denna tillbakablick ska ske när man blir vuxen. Tre barn pekar på faktorer som att man kan använda pärmen för att titta på vad man gjort, att man lär sig mer och att det som man är nöjd med finns där – det försvinner inte. Ett av barnen som har nämnt tidsfaktorn uttrycker det så här; ”Det blir roligt att se sen när man blir äldre vad man ville bli bättre på när man var yngre”.

Endast ett av barnen kan se något negativt med utvecklingspärmarna och detta barn, som är lite tveksamt, anger som skäl att det är inte är roligt om man tittar i pärmen och ser att målen inte är uppnådda.

Samtliga barn är stolta över vad de har i sina pärmar även om någon väljer att formulera sig med ”sådär” istället för med ett rakt ja. Ett barn uttrycker att vissa saker är larviga men att det är stolt över resten.

4.1.5 Elevernas framtidsperspektiv beträffande utvecklingspärmarna

I detta tema ställer vi endast en fråga till barnen och den handlar om vad de ska göra med sin pärm *i framtiden*. (fråga 13)

Tio av barnen är övertygade om att de ska spara sina pärmar även om tankarna om hur detta ska gå till är lite olika. Någon tänker lägga den i ett skåp och glömma att den ligger där men ändå ”kolla” i den ibland. En annan elev tänker spara den i en låda och ytterligare en tänker lägga den på vinden och låta den bli dammig. En elev tänker spara den och kanske visa den för sina barn.

Fem barn vet inte vad de ska göra med sina pärmar i framtiden, men på vår följdfråga om de kan tänka sig att spara den svarar de att de nog kommer att göra det. Endast en står fast vid sitt ursprungliga svar.

4.1.6 Elevernas tankar kring planering och utvärdering

I detta tema efterfrågar vi barnens upplevelser av hur det är att *planera och utvärdera* sitt arbete. (fråga 14)

Eftersom vi frågar barnen hur de tycker det är att *planera* får vi följaktligen många olika beskrivande ord till svar; ”sådär, lätt, roligt, faktiskt bra, bra, lite jobbigt, det är rätt okej, inget särskilt, rätt tråkigt, ibland lätt ibland svårt”. Som vidare förklaring anger barnen att det kan vara tråkigt därför att man planerar in samma saker nästan varje vecka, att det blir stressigt när man inte hinner det man planerat, att det inte är ”något särskilt” därför att man gjort det så länge, att det är tråkigt därför att man aldrig får rita och att det är roligt för att man får välja lite själv vad man vill göra.

De svar vi får när vi frågar hur barnen tycker det är att utvärdera lyder som följer; ”roligt eftersom man berättar vad man gjort, sådär, tröttsamt att skriva upp vad man har gjort, tråkigt, roligt ibland – när det har varit en rolig vecka tycker jag att det är roligt att utvärdera, lite tråkigt faktiskt för man får skriva så mycket, bra – men svårt att komma på något, vanligt, jättekul – man får skriva lite om vad man vill göra och sånt som varit kul, jag har inte så himla svårt för det, rätt tråkigt – för man skriver ju likadant hela tiden, det är jätteroligt – jag gillar att skriva”.

Eftersom Møllegårdens skola har börjat dokumentera elevernas arbeten digitalt, både ljud- och bildmässigt, har vi ställt några frågor kring detta, men då det är ytterligare en dimension av dokumentation, som i sig kan utgöra ämne för en hel uppsats, har vi valt att endast försöka tolka elevernas inställning till denna teknik. Vi finner att de flesta barnen är positivt inställda till att få sina röster inspelade även om några påpekar att det är ”pinsamt” att lyssna till sin egen röst. Inga barn uttrycker någon betänksamhet över att bli fotograferade när de till exempel redovisar sina uppgifter. Några tycker också att det är roligt att själva få använda kameran i kunskapsinhämtandet, till exempel när man gör en tidning.

4.1.7 Lärarintervjuer

I intervjuerna med lärarna framhåller dessa att Møllegårdens skola valt att använda benämningen ”utvecklingspärm” eftersom man från början inte antagit ett färdigt portfoliokoncept utan arbetat fram sin egen modell vilken fortfarande är under utveckling. Efter några års arbete med denna modell har man kommit in i ett skede där nästa fråga är hur man avgör vad som ska sparas i pärnarna. Man ställer sig återigen frågan vad utvecklingspärnarna är till för och konstaterar att tanken är att de ska visa elevens kunskapsmässiga, inte sociala, utveckling. Även om syftet är klart, menar man att det är svårt att avgöra vad som ska vara kvar eftersom man inte kan spara allt. Eftersom det är barnets pärm har barnet och föräldrarna rätt att plocka bort arbeten från utvecklingspärnarna, men man har ännu inte funnit ett fungerande system för detta.

Lärarna upplever att det finns en trygghet i att dokumentera barnens utveckling genom utvecklingspärnarna. Man poängterar att det är bra att ha konkreta saker att visa upp inför föräldrarna för att på så sätt bättre åskådliggöra barnens utveckling. Man anser också att utvecklingspärnen är ett bra stöd vid (utvecklings)-samtal med föräldrarna. Lärarna anser att den digitala tekniken skapar en möjlighet att följa upp fler ämnen än ”pappersämnena”, exempelvis slöjd och gymnastik, och på så sätt bättre möjliggöra en helhetsbild av elevens utveckling. Dokumentationen är tänkt att mynna ut i en CD-rom skiva som man får med sig när man lämnar skolan.

På frågan om lärarna upplever att eleverna vet vad de ska ha sina pärmar till, svarar lärarna att de tror att barnen med tiden mer och mer förstått att den ska visa på deras utveckling. I början behandlade de den som en vanlig samlingspärm och visste då inte skillnaden på sina olika pärmar. Fortfarande kan det, i alla fall för de minsta barnen, vara svårt att veta vad som bör ingå i pärmen. De har svårt för att bedöma vad som är värt att spara och en del barn behöver hjälp ”hela vägen” med att välja alster till utvecklingspärmen. Lärarna påtalar att det är viktigt att börja dokumentera tidigt om man ska ha nytta av sin pärm och menar att den, i en individanpassad skola, även kan vara till hjälp vid exempelvis stadieövergångarna.

Eftersom portfoliomethodikens intentioner till stor del sammanfaller med dem i Lpo 94 har vi också ställt en del frågor av mer generell karaktär angående eget ansvar, lärarledd respektive

lärarhandledd undervisning samt barnens förmåga till metakognitivt tänkande. Lärarna menar att barnens förmåga att ta ansvar för sin egen utveckling varierar. Detta gör att det måste finnas en viss balans mellan frihet kontra styrning i undervisningen. Målet är att lära eleverna arbeta under eget ansvar. För att eleverna ska uppnå denna förmåga krävs att de tränar successivt. För att barn ska känna motivation att söka kunskap krävs oftast en viss grundläggande kunskap. Lärarna ser att de har en viktig uppgift att fylla i denna kunskapsförmedling. Man får heller inte glömma att många barn tillgodogör sig kunskap auditivt bättre än visuellt, vilket gör "traditionell" undervisning viktig för dessa barn. Det viktigaste är en kombination av förmedlad kunskap och att "lära att lära".

4.1.8 Intervju med utvecklingssamordnaren

Vid intervjun med utbildningsförvaltningens utvecklingssamordnare förklarar denna att portfolio/utvecklingspärm är en metodik som över huvud taget ligger i dagens pedagogiska tendenser och alltså inte är något unikt för Karlshamns kommun. Det är ett av många sätt att, utifrån målen i de nationella styrdokument, hjälpa barn att bli bättre på att ta ansvar för sitt eget lärande. Från förvaltningens sida ville man kraftsamla och markera att det här är viktigt och i denna strävan tillkom dokumentet "Röda tråden". Med detta policydokument vill man visa på att alla skolor i kommunen skall arbeta med portfolio/utvecklingspärm och att detta inte är något som man kan välja bort.

4.2 Analys

I vår analys kommer vi, utifrån barnens svar, att dra slutsatser om i vilken grad barnens syn på utvecklingspärmarna och portfoliomethodiken överensstämmer med lärarnas och utbildningsförvaltningens. Vidare kommer vi, fortfarande utifrån barnens svar, att utröna vems samt vilka behov som blir tillgodosedda. I analysarbetet stöder vi oss på Thomas Nissens tankar om tre olika läroprocesser och Piagets kognitiva scheman samt delar av hans begreppsapparat. Vi utgår också från barndomssociologins syn på barndomen som en social konstruktion vilken för barnet har ett värde i sig själv. De slutsatser och antaganden vi kommer fram till i vårt analysarbete presenterar vi i form av att-satser vilka slutligen utmynnar i en sammanfattning ställd som en hypotes. Eftersom vi inte kunnat finna någon innehållsmässig skillnad mellan portfolio och utvecklingspärm är slutsatserna kring utvecklingspärmarna överförbara på

portfolio. Vi vill också påpeka att vi med dessa slutsatser inte på något sätt tar ställning till vilken betydelse portfolio kan ha i andra åldrar eller på andra stadier.

Vi konstaterar;

– att de flesta barn inte förstår syftet med utvecklingspärmarna

I samtalen med barnen framkommer att deras inställning till utvecklingspärmarna i allt väsentligt är positiv. Inte något barn kan ange någon negativ aspekt och samtliga är stolta över innehållet i pärmarna. Vi konstaterar dock att de flesta barn inte vet varför de har sina pärmar och heller inte fått det förklarat för sig. Lärarnas tro på att barnen mer och mer förstår att pärmarna visar på deras utveckling sammanfaller inte med de svar barnen ger.

Det primära syftet med utvecklingspärmarna är att för barnen åskådliggöra deras utveckling genom att lära dem att fokusera på hur de tänker samt reflektera över hur de lär sig. De flesta barn tänker inte i dessa termer utan ser pärmen som en praktisk samlingsmapp och plockar fram den först när läraren säger till dem. Barnen vet att man ska spara vissa typer av arbeten i den men det faller sig ändå inte naturligt för alla barn att dokumentera på egen hand, vilket bekräftas av lärarna. Man kan som barn, med begränsad erfarenhet, rimligtvis inte veta vad man kommer att ha nytta av i framtiden eftersom detta kräver ett tidsperspektiv. Likväl är det sparande av ”rätt” material som är förutsättningen för att en reflekterande process beträffande lärandet ska kunna komma till stånd.

Reflektion är en svårare, och mer energikrävande, form av ackommodation. Enligt den inlärningsteori som vi hänvisar till är det ackommodativa lärandet en förutsättning för utveckling. För att ackommodativt lärande över huvud taget skall komma till stånd krävs att det genom kumulativt lärande bildats kognitiva scheman som kunskap kan assimileras till. Först därefter är det möjligt att de ackommodativa processerna kan ta vid. Det föreligger en risk i att överdrivna satsningar på ackommodativa processer leder till förvirring och desorganisation (Illeris, 2001). ”Den egentlige arbejdsglaede finder vi under assimilativ indlaering, under aktiviteter, hvor faenomener genkendes og placeres i ordnede og velkendte helheder” (Nissen, 1970, s 69). Utifrån denna kunskap drar vi slutsatsen att tioåriga barn, för sin utvecklings skull, är i större behov av ett grundläggande kumulativt och assimilativt lärande än att träna ackommodativa processer.

– att barn inte har något behov av att dokumentera sin egen utveckling

Under våra samtal med barnen har vi inte kunnat finna att barnen själva har uttryckt något som helst behov av att få sin utveckling dokumenterad. När man uttrycker glädje över de sparade alsterna är det närmast ur en affektiv aspekt, inte ur en utvecklingsmässig. ”Spara den och kanske visa den för mina barn” är ett uttalande som ger uttryck för detta liksom att barnen talar om att det kan vara roligt att som vuxen se vad man gjorde när man gick i ettan. Detta kan i sig ha ett stort värde (se nästa att-sats).

Tron på dokumentation som ett utvecklande instrument har ett mycket tydligt vuxenperspektiv och är en tendens i det postmoderna samhällets strävan efter kvalitetssäkring. Vi anser att de argument som finns för utvecklingspärmar egentligen är ett tillrättaliggande av de vuxnas behov. Eftersom den typ av dokumentation som utvecklingspärmar/portfolio innebär är en tämligen ny företeelse i Sverige är det svårt att uttala sig om huruvida denna metodik verkligen tillför barnen något i deras utveckling. Vi har inte funnit någon svensk forskning som kan påvisa att barnen med hjälp av dokumentation utvecklas snabbare, bättre eller på ett annorlunda sätt. Följaktligen kan inte heller motsatsen påvisas.

– att utvecklingspärmen i högre grad tillgodoser lärarens behov än elevens

Utvecklingspärmar kan betraktas som ett nytt pedagogiskt grepp. Den tydliggör elevens utveckling och kan därför användas som hjälp vid målformulering och planering. Den har också en viktig funktion som informationsbärare vid till exempel utvecklingssamtal. I dagens skola har läraren mer fått rollen av handledare än föreläsare och eleverna förväntas ta ett större eget ansvar för planering och utvärdering. Detta har i sin tur skapat behov av nya utvärderingsinstrument, som till exempel utvecklingspärmar. Lärarna uttrycker att det finns en trygghet i att, genom dessa, konkret kunna visa föräldrarna hur deras barn utvecklas. Föräldrarna behöver inte längre enbart förlita sig till lärarens omdöme utan kan själva bilda sig en uppfattning utifrån dokumentationen.

Vi tycker oss med detta se att metodiken i dessa avseenden har ett större värde för läraren än för eleven. För barnet har utvecklingspärmen, som tidigare nämnts, ett större värde som affektivt och historiskt dokument än som ett utvecklande. Detta kan vara nog så viktigt i en snabbt föränderlig värld som kräver ständig anpassning. Dagens barn är aktörer på många

olika arenor och interagerar med många olika vuxna. Med tanke på detta kan det vara viktigt att barnet någonstans får föra en "livsbok" och skapa något beständigt. Vi upplever, genom barnens beskrivningar, att man ser sina utvecklingspärmar som en slags "klippbok" – ett dokument med vars hjälp man kommer att minnas sin skoltid, inte sin utveckling.

– att det ligger mer i samhällets intresse än i barnets behov, att dokumentera barnets utveckling

Gårdagens modernitet har övergått i en alltmer oförutsebar och sammanhangsupplösande postmodernitet, vilken kännetecknas av individens nya medvetenhet om sig själv. Eftersom samhället ständigt förändras måste individen också ständigt revidera sin syn på sig själv. Denna fortgående förändringsprocess påverkar människors livsformer på ett genomgripande sätt. Individen måste ständigt anpassa sig till sin föränderliga omvärld och aldrig tidigare har just själva förändringen, som företeelse, blivit så viktig. Kunskap omvärderas, vetenskap ifrågasätts och traditioner förändras i en allt snabbare takt. Ingen kan längre lita på att dagens kunskap också är kunskap imorgon.

Med postmodernitetens snabba förändringstakt minskar behovet av att mäta en viss form av kunskap vid ett visst tillfälle. I stället ökar behovet av att bedöma individens förmåga till flexibilitet och reflexivt tänkande – förmåga till om- och nylärande. Detta gäller för såväl vuxna som barn. Begrepp som eget ansvar, "tänka själv" och förmåga till problemlösning har blivit centrala. Initiativ- och analysförmåga, observations- och kommunikationsförmåga och att kunna arbeta i team är det som i dagens samhälle prioriteras framför kunskap med kort "bäst före datum". Goda grundkunskaper är fortfarande en viktig förutsättning men det har blivit allt viktigare att de kombineras med ovan nämnda förmågor (SOU 1992:94).

"Fokuseringen på individens behov, det fria valet och det egna ansvaret gör att återkommande dokumentation av kunskaper, färdigheter, erfarenheter, motivation och personliga förutsättningar bli viktig i det livslånga lärandet. Skol- och arbetsbetyg är inte längre tillräckliga underlag för ställningstagande och vägval utan behöver kompletteras med en karriärmapp/karriärportfölj anpassad efter vars och ens behov" (SOU 2001:45, s 107). Det är ur denna postmodernistiska samhällssyn, med fokus mer på processer än på färdiga resultat, som portfoliomethodiken har vuxit fram. Denna samhällssyn framgår i samtalen med lärarna

och utvecklingssamordnaren och de menar att portfoliomethodiken därför "ligger rätt" i dagens pedagogiska tendenser och i skolarbetet över huvud taget.

4.2.1 Sammanfattning

Utvecklingspärmerna är ett nytt pedagogiskt instrument i det postmoderna samhällets skola. För många barn blir den ett samlingsdokument som inte bara visar på barnets utveckling utan som också bevarar skoltidens minnen. Barnen är stolta över pärmarnas innehåll och många tänker spara dem. Även om barnen inte förstår syftet med utvecklingspärmarna är de ändå positivt inställda till dem. Enligt Knud Illeris (2001) accepterar barn förklaringar om att det de lär sig kan vara bra och väsentligt i ett senare skede i livet även om de just för tillfället inte kan överblicka det. Detta kan vara en förklaring till varför barnens positiva inställning till pärmarna inte påverkas av det faktum att de inte förstår syftet med dem.

I vår empiri har vi inte kunnat finna något som tyder på att barn har ett behov av att dokumentera sin egen utveckling. Däremot framstår klarare de vuxnas behov av detta, vilket vi tolkar som en konsekvens av det postmoderna samhällets behov av att kartlägga individens förmågor mer än kunskapsmängd. I den moderna lärarens handledarroll blir utvecklingspärmarna till ett konkret dokument över barnets utveckling. Med hänvisning till statens offentliga utredning om karriärvägledning (2001) kan man förvänta sig att portfoliomethodiken kommer att utvecklas och utmynna i en karriärportfölj.

Sammanfattningsvis ställer vi hypotesen; *att portfolio, ur tioåriga barns perspektiv, är dokumenterad utveckling i betydligt högre grad än utvecklande dokumentation.*

5 Slutdiskussion

Vi har utifrån vårt syfte och våra frågeställningar försökt bilda oss en uppfattning om portfoliomethodikens funktion och betydelse i den postmoderna skolan. Vi har kunnat konstatera att den metodikmässigt stämmer väl in med de intentioner som finns i Lpo 94 och att den kan bli ett alltmer viktigt instrument i strävan att avskaffa grundskolans timplan och göra undervisningen alltmer individanpassad. I regeringens utvecklingsplan för förskola/skola 98/99; Samverkan, ansvar och utveckling står följande; "Lärare och elever har stor frihet att

utifrån målen välja stoff och lägga upp undervisningen. Detta ställer emellertid höga krav på att skolan arbetar på sådant sätt att varje elevs resultat och skolsituation kan följas. Kraven på planering och dokumentation ökar både när det gäller grupper av elever och enskilda elever. I försöksverksamheten med avskaffad timplan i grundskolan blir frågan om individuell planering för den enskilde elevens studier ännu mer betydelsefull. Det skall finnas instrument för planering och utvärdering, där också eleven och föräldrarna är involverade i planeringen.” (Moreau och Wretman, 2000, s 4). Møllegårdens skola deltar för närvarande i ett projekt där man på försök slopat timplanen och lärarna kan bekräfta att utvecklingspärmarna, med sin dokumentation, i detta arbetssätt fått en allt större betydelse.

Vi har kunnat konstatera att barnen, sett ur deras perspektiv, inte uttrycker något behov av utvecklingspärmarna i ett dokumenterande syfte men att de för den skull inte är negativa till dem. Deras syn på pärmarna och det affektiva värde de tillskriver dem, är nog så viktigt men sammanfaller tyvärr inte med samhällsnyttan. En av tankarna bakom det livslånga lärandet är att skapa anpassningsbara individer, vilka ständigt är beredda på om- och nylärande. I en värld av ständig förändring är ju detta samhällsekonomiskt fördelaktigt. Lars Dencik ”/.../ varnar för sättet att se barn som kalkylerad investering utifrån uppfattningen att tidiga barndomsupplevelser är avgörande för formandet av den vuxnes identitet. Att ta väl hand om barn för att de skall utvecklas till välfungerande produkter på den framtida mänskliga marknaden (human-beings market) är ett cost-benefit-resonemang, som genomsyrar många aspekter av livet i det s.k. senkapitalistiska eller postmoderna samhället” (Andersson och Linge, 1997, s 13). Den särskilda utredaren Ingegerd Sahlström har inte tagit Lars Denciks varning i beaktande när hon förordar karriärportföljer redan i förskolan. Under rubriken ”Ett livslångt lärande” i SOU 2001:45 fastslås bland annat att dagens utbildning är en viktig del i den ekonomiska utvecklingen och att det livslånga lärandet ska omfatta alla medborgare, oavsett förutsättningar och omständigheter.

Det postmoderna samhället kräver, av individen, inte bara ständig kunskapsrevidering utan också en förmåga att snabbt kunna uppfatta olika sociala kontexter och dechiffrera dess koder. ”Postmodernitetens sociala livsvillkor medför för de uppväxande skärpta och kontinuerliga anpassningskrav. Det kräver av individen att hon eller han utvecklar en social sensibilitet som gränsar mot vad man skulle kunna kalla ett slags absolut ’socialt gehör’. Och för att kunna fungera adekvat – utifrån sin egen synpunkt sett – en hög grad av både mental och social

flexibilitet. Vilket i sin tur, psykologiskt sett, kräver en förstärkt förmåga till impuls- och självkontroll av individen; och redan av det uppväxande barnet” (Dencik, red, 1995, s 81).

Dagens oupphörliga förändrings- och utvecklingsprocess kan ses både som ett villkor och ett tillstånd. Detta kräver att individen förhåller sig öppen till allt nytt och okänt och är villig att ständigt förändra och uppdatera sig – detta krav på flexibilitet kan liknas vid konsten att försöka navigera i kaos. Sociologer, psykologer med flera, framhåller reflexivitetens betydelse i strävan att, för såväl individ som samhälle, ge mening åt det föränderliga och evigt osammanhängande. Illeris (2001, s 103) menar att det ”/.../ kan vara ett berättigat mål för den postmoderna pedagogiken att tygla flexibiliteten för att hindra individen från att hamna i tomma intet och i en orienteringslöshet (jfr Ziehe 1998). En central läroteoretisk fråga är om reflexiviteten ensam klarar denna uppgift. Reflexiviteten är med nödvändighet av ackommodativ karaktär, och för att den ska bli meningsfull och få någon riktig kraft måste det finnas assimilativt uppbyggda strukturer som ackommodationen kan förhålla sig till. Men i det postmoderna samhället finns inget större utrymme för vare sig en stabil uppbyggnad av assimilativa scheman på det kognitiva området eller stabila mönster på det affektiva området. Och lärande kan inte bestå av enbart ackommodation och reflexivitet.”

Vi anser, liksom Illeris, att yngre barns behov, på kunskapsområdet, bättre tillgodoses genom ett större beaktande av de assimilativa och kumulativa processerna, vilka är grundstenarna i kunskapsbyggandet. I vilken grad eleven själv skall lägga dessa grundstenar, bli handledd i hur de läggs eller få hjälp med att lägga dem kan diskuteras. Vi upplever att skolan idag är mer och mer på väg att överlåta byggandet åt eleven själv och tror att detta kan skapa problem för många elever. Läroplanens honnörsord; enskild, själv och sin egen, stöder tanken på eleven som sin egen byggmästare och med det postmoderna samhällets förändringstakt i beaktande, har ord som erfarenhet och förebilder tyvärr blivit ohjälpligt ute. Kvarstår gör dock det faktum att alla barn inte har samma förmåga till eget ansvar, eget lärande och obegränsad flexibilitet.

Slopandet av timplaner, och därmed behovet av att skapa en till fullo fungerande individuell läroplan, medför ännu färre tillfällen till ”traditionell” lärarledd undervisning. Lärarens tid måste istället, i allt högre grad, avsättas för planering och individuell handledning. Detta slår mot de elever vilka har en utpräglad förmåga till auditivt lärande och är i behov av ”berättande”, mer än läsande, för att tillgodogöra sig kunskap. Att vuxna inte längre betraktas

som förebilder i samma utsträckning som tidigare, tror vi beror på att dagens barn i många avseenden ”kör om” sina föräldrar i till exempel datorkunskap. Detta konstaterande förändrar dock inte det faktum att lärare, föräldrar och andra vuxna ändå har en sammantagen erfarenhetsbank som vida överstiger barnets och att det vore obetänksamt, för att inte säga oansvarigt, att tro att den inte skulle kunna komma barnet till godo. Att som i den nya barndomens paradig se barn som en egen kategori människor med egna behov kan förefalla självklart och logiskt men att i strävan att se dem som kompetenta individer, göra dem till ”små vuxna”, kan bli förödande. Den nya synen på barndomen får inte leda till att vi tillmäter dem förmågor som många av oss vuxna inte ens har, samtidigt som vi ur många samhällsaspekter förväntar oss att de skall vara barn tills de fyllt 25. Barn lever i nuet - låt oss då tillgodose deras behov av att göra detta, i stället för att kräva att de ska använda sin tid till att själva dokumentera sin uppväxt och planera sin framtid.

Överfört till ett skolperspektiv kan detta innebära att man ”tillåter” lite mindre av planering och utvärdering för att istället ”bjuda på” lite mer av lärarens kunskap och erfarenhet. ”Ur ett lärooperspektiv är det viktigt att hålla fast vid att barndomen som livsålder på ett fundamentalt sätt präglas av den gigantiska tillägnelseprocess som det innebär att införliva och förhålla sig till hela den komplicerade materiella, sociala och samhälleliga omvärlden. För att barnen ska kunna genomföra detta krävs ett brett spektrum av långvariga, uppbyggande processer präglade av tillit till och stöd från de vuxna. Barndomen är först och främst de lugna, stegvisa, stabila och additiva (assimilativa) läroprocessernas period, även om processerna tenderat att bli alltmer komplicerade och motsättningsfyllda” (Illeris, 2001, s 199).

Det resonemang vi hittills fört har fokuserat på de teoretiska perspektiven kring portfoliomethodiken, men det kvarstår många frågor av mer praktiskt karaktär. Vi anser att portfoliokonceptet, fullt utfört, kan bli en dokumentation som kan liknas vid en ”journalföring” av individen. Ju mer den antar formen av ett värderingsinstrument, desto mer betydelsefull blir den. Vi frågar oss därför hur de barn kommer att betraktas som av en eller annan anledning inte har en presentabel portfolio eller än värre, ingen alls att visa upp. Denna situation är fullt tänkbar eftersom det i dagsläget är barnet och föräldrarna som ytterst avgör vad som ska finnas i dokumentationen, läraren har endast en rådgivande funktion. De barn som har föräldrar vilka av olika anledningar saknar förmåga till engagemang i barnens lärosituation, kommer att hamna än mer på efterkälken än de som har föräldrar vilka kan hjälpa barnet att arkivera rätt material till den framtida marknadsföringen. Vi misstänker att

stämplingen av svagpresterande elever blir om än tydligare med denna typ av dokumentation än tidigare betygssystem. Detta på grund av att man inte längre enbart fastställer barnens kunskaper vid ett visst tillfälle utan också kartlägger hela deras utvecklingsprocess, innefattande en mängd olika förmågor, vilket med automatik påvisar även de brister som finns. Ett annat problem, som vi ser det, är att portfolion, så länge den förvaras i skolan, är en allmän handling. Detta innebär att vem som helst kan ta del av barnens dokumenterade utveckling och leder till frågor om hur ingående och detaljrik en dokumentation kan vara, innan den blir integritetskränkande? Vid beaktande av ovanstående kan man ställa sig frågan om detta, ur ett barnperspektiv, verkligen är vad barnen behöver?

Så här i slutet av vår diskussion vill vi, liksom Kurt Liljequist i boken *Skola och samhällsutveckling* (1999, s 281), slå ett slag för *magister narrans*, den berättande läraren."/.../ om man ensidigt betonar lärarens roll som handledare för eleven i dennes eget sökande efter kunskap i bibliotek, tidningar och på *internet*, kan lärandet i en kanske något ironiskt beskriven 'klippa och klistrametodik' stanna vid elevens egen förmåga eller oförmåga att skriva av och samla i pärm. Den goda lärarrollen kan aldrig stanna vid denna typ av pedagogik. Läraren måste också som den kunnige och gode berättaren vara den som lyfter horisonten, skapar spänning och odlar elevens fantasi och intellektualitet genom att i berättandet bygga in de stora livsfrågorna, frågor som eleven för en gångs skull inte behöver besvara vid skrivningar och jämföra med facit."

Enligt Lars Dencik ingår i den nya synen på barns perspektiv och barndom, att mer rikta intresset på tidsaspekten "här och nu" och inte så mycket på dåtid och framtid. Han menar att fokus skall ligga på det inneboende värde barndomen har i sig själv, som ett tidsmässigt här-och-nu-fenomen (Andersson och Linge, 1997, s 13). Vi tror att barnen har ett behov av att få drömma om att bli pokémontränare och prinsessor, brandmän och sjuksköterskor, tids nog realitetsanpassas önskemålen, även utan karriärportfölj.

6 Källförteckning

6.1 Referenser

Ackelman, Kjell (2000) *Elevportfolio – ett redskap för egen utveckling*, Stockholm: Förlagshuset Gothia AB

Andersson, Gunvor, Linge, Lotta (1997) *Tioåringars kompetens och levnadsförhållanden*, Lund: Socialhögskolan, Meddelanden från Socialhögskolan 1997:13

Bern, Kerstin, Frööjd, Daana, Torén, Bellita (2001) *Portföljmetodikens möjligheter i förskolan och skolan*, Solna: Ekelunds förlag

Bunkholdt, Vigdis (1995) *Från födsel till pubertet*, Lund: Studentlitteratur

Bäck-Wiklund, Margareta, Lundström, Tommy, red (2001) *Barns vardag i det senmoderna samhället*, Stockholm: Natur & Kultur

Dencik, Lars red (1995) "Välfärdens barn eller barns välfärd?" i Dahlgren, Lars, Hultqvist, Kenneth, red: *Seendet och seendets villkor*, Stockholm: HLS Förlag

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

Doverborg, Elisabet, Pramling-Samuelsson, Ingrid (2000) *Att förstå barns tankar*, Stockholm: Liber AB, tredje upplagan

Egidius, Henry (1994) *Psykologilexikon*, Stockholm: Natur & Kultur

Egidius, Henry (1999) *Pedagogik för 2000-talet*, Stockholm: Natur & Kultur

Egidius, Henry (2000) *Termllexikon i psykologi, pedagogik och psykoterapi*, Lund: Studentlitteratur, sjätte upplagan

Egidius, Henry (2001) *Tio teman i psykologins historia*, Lund: Studentlitteratur

Eliasson, Rosmari (1995) *Forskningsetik och perspektivval*, Lund: Studentlitteratur, andra upplagan

Ellmin, Roger (1999) *Portfolio – sätt att arbeta, tänka och läsa*, Stockholm: Förlagshuset Gothia

Holme, Idar Magne, Solvang, Bernt Krohn (1997) *Forskningsmetodik*, Lund: Studentlitteratur, andra upplagan

Illeris, Knud (2001) *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*, Lund: Studentlitteratur

Imsen, Gunn (2000) *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*, Lund: Studentlitteratur, tredje upplagan

Liljequist, Kurt (1999) *Skola och samhällsutveckling*, Lund: Studentlitteratur, andra upplagan

Moreau, Helena, Wretman, Steve (2000) del I, *Portfolio i skolan. Struktur och uppbyggnad*, del II, *Portfolio i skolan. Användning och utvärdering*, Stockholm: FortbildningsFörlaget

Mänskliga rättigheter – Konventionen om barnets rättigheter, (2000), UD-information, Thomas Hammarberg, Utrikesdepartementet

Nilzon, Kjell R (1999) *Skolårens psykologi*, Lund: Studentlitteratur

Nissen, Thomas (1970) *Indlaering og pedagogik*, Copenhagen: Munksgaard

Regler för målstyrning. Grundskolan, (1995) Hässelby: Svensk Facklitteratur, andra upplagan

Socialt arbete med barn och ungdomar, (VT 2002) Kompendium SOL 064, Lunds universitet, Socialhögskolan, Gunvor Andersson

SOU 1992:4 *Skola för bildning*, Stockholm: Allmänna Förlaget

SOU 1997:116 *Barnets bästa i främsta rummet*, Stockholm: Fritzes

SOU 2001:45 *karriärvägledning.se.nu*, Stockholm: Fritzes

6.2 Övriga källor

6.2.1 Internet

Stenungsunds kommuns hemsida <http://www.stenungsund.se>

6.2.2 Videofilm

Portfolio – en metod att se sitt lärande (2000) Skolverket/Multimediabyrån, Producent/ansvarig utgivare Bo Harringer/Filmateljén

6.2.3 Intervjuer och brev

Martin Beike och Mikael Jönsson (specialpedagog, lärare, Møllegårdens skola, Svängsta).
Bandinspelad intervju den 17 april 2002.

Ingrid Stoltz (utvecklingssamordnare, utbildningsförvaltningen, Karlshamns kommun).
Bandinspelad intervju den 19 april 2002.

Presentationsbrev (till föräldrar med barn i skolår 4, Møllegårdens skola, Svängsta). Brev till
föräldrarna daterat den 17 april 2002.