

# Individuella utvecklingsplaner för skolår 3, 6 och 8 i fyra sydsvenska kommuner

Ann-Christine Vallberg Roth & Annika Månsson,  
Lärarutbildningen, Malmö högskola, 2007

## Bakgrund – syfte – frågeställning

Genom ett tillägg i grundskoleförordningen (SFS, 2005:179), är individuella utvecklingsplaner (IUP) sedan 1 januari 2006 obligatoriska i den svenska grundskolan. Detta innebär att lärare i grundskolan är skyldiga att i anslutning till utvecklingssamtal upprätta IUP för alla grundskoleelever från skolår ett till skolår nio. Framträdande motiv för införandet var att fler elever skulle uppnå de nationella målen i läro- och kursplaner och att elever och vårdnadshavare skulle få ökat inflytande över innehållet i elevernas skolarbete. Enligt Skolverkets råd och anvisningar (2005) ska de individuella utvecklingsplanerna innehålla mål för vad eleven ska uppnå på kort och lång sikt och konkret beskriva vilka insatser som ska göras av skolan, eleven och vårdnadshavaren för att eleven ska ha framgång i skolarbetet. Planen ska utgå från ”elevens förmågor, intressen och starka sidor” (s 14).

Artikeln syftar till att beskriva och problematisera innehållet i individuella utvecklingsplaner för skolbarn i ett didaktiskt perspektiv. Individuella utvecklingsplaner är ett fenomen som griper in i individens möjligheter att agera som subjekt inom ramen för samhällets strukturer, institutionella praktiker och rådande ideologier. Vi har i tidigare artiklar studerat individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan, med fokus på icke ifyllda IUP-mallar (Vallberg Roth & Månsson, 2006a, 2006b). Det är angeläget att nu gå vidare och problematisera innehåll och form i de ifyllda och sammanställda individuella utvecklingsplanerna.

Övergripande frågeställning:

- ✚ Vilka mönster kan utläsas för IUP från skolår 3, 6 och 8 i fyra sydsvenska kommuner gällande dokumentens innehåll och form?

I undersökningen fokuseras följande:

- Dokumentens form (tom blankett, mallar etc)
- Dokumentens innehåll:
  - socioemotionella mål, kunskapsmål och ämnesinnehåll,
  - typ av insatser
  - ansvarsfördelning elev-vårdnadshavare-skola
  - bedömning – formuleringar avseende betygslänkande och/eller personliga omdömen

### *Undersökningens bakgrund*

Insamling av IUP-material genomfördes första gången år 2002. Fenomenet med IUP uppdagades i anslutning till tidigare läroplanshistoriska studier (Vallberg Roth, 2001). Det var i kommunala skolplaner i slutet av 1990-talet som formuleringar om individuella utvecklingsplaner först uppmärksammades. Detta kunde formuleras enligt följande: ”Varje barn/elev ska senast 2001 ha en egen individuell utvecklingsplan/studieplan som lärare, föräldrar, barn/elev tillsammans upprättat”. I de kommunala styrdokumenterna fanns inga definitioner eller motiv för införandet. Vi blev intresserade och samlade genom intervjuer med kommun- och skolledare in ett material omkring fenomenets framväxt och förekomst i fyra sydsvenska kommuner år 2002. Arbetet resulterade i artiklar som publicerades 2006. Genom ett initiativ från Skolverket gjorde vi därefter en uppföljning och insamling

av material (oktober 2006) i samma kommuner som år 2002. Denna gång samlade vi in upprättade och ifyllda individuella utvecklingsplaner.<sup>1</sup>

## **Material – närmande – huvudbegrepp**

### **Urval, insamling, omfattning och etik**

Urvalet byggde på en förmodad variation i förhållande till resultat i tidigare studier (t.ex. Vallberg Roth & Månsson, 2007). Insamlingen av IUP-materialet genomfördes i fyra kommuner i södra Sverige, tre stadskommuner och en landsbygdskommun. I de tre stadskommunerna ingick både etniskt relativt homogena och heterogena kommundelar<sup>2</sup>. Planerna valdes slumpmässigt på så sätt att insändaren (rektor som delegerade till lärare) ombads att välja var femte elev på grupplistan/klasslistan från respektive grupp/klass som ingick i urvalet. I de valda skolorna samlades IUP in från skolår 3, 6 och 8.

#### *Stadskommuner – exempel på befolkningssammansättning och utbildningsbakgrund*

Av invånarna i etniskt homogena kommundelar har, enligt uppgifter på kommunernas hemsida för år 2006, ca tio procent utländsk bakgrund (födda i utlandet eller födda i Sverige med båda föräldrarna födda i utlandet). De fem största grupperna är från Danmark, Polen, Tyskland, Finland och Jugoslavien. Av invånarna har drygt 50 procent eftergymnasial utbildning.

I etniskt heterogena kommundelar har invånarna mellan ca 40 och 20 procent utländsk bakgrund. De fem största grupperna är Jugoslavien, Bosnien-Hercegovina, Irak, Polen och Danmark. Av invånarna har drygt 20 procent eftergymnasial utbildning. Majoriteten av insända dokument från heterogena kommundelar tillhör barn med annat modersmål än svenska (t.ex. arabiska, bosniska, engelska, kroatiska, makedonska, polska, romani och urdu<sup>3</sup>).

#### *Landsbygdskommun – befolkningssammansättning och utbildningsbakgrund*

En landsbygdskommun kännetecknas av att mer än ca sex procent av befolkningen är sysselsatta inom jord- och skogssektorn (Svenska kommunförbundets kommungruppsindelning, 2006). Av invånarna i landsbygdskommunen har, enligt uppgifter på kommunens hemsida för år 2006, ca tio procent utländsk bakgrund (här uppges inga nationaliteter) och 23 procent eftergymnasial utbildning.

#### *Materialets omfattning*

Materialets omfattning består av individuella utvecklingsplaner från skolår 3, 6 och 8, med i vissa fall kompletterande dokument<sup>4</sup>. I varje skolår och skola skulle dokument insamlas rörande fem elever. Totalt skulle materialet bestå av dokument rörande 110 elever. Efter bortfall har vi IUP för 100 elever. Bortfallet beskrivs nedan. Antalet sidor per elev är mycket varierande. Materialet från landsbygdsskolorna är det mest omfattande med upp emot 25 sidor per elev, medan det minst omfattande materialet kommer från en skola i en etniskt heterogen stadsdel med 1 sida per elev. I två kommuner var insamlingsprocessen väldigt smidig och tillfrågade rektorer tillhandahöll efterlyst material inom utsatt tid.

#### *Bortfall*

Det förekommer ett visst externt bortfall. Från en kommuns etniskt heterogena stadsdel har vi endast fått fem planer från skolår 2. Enligt rektorn på skolan var det de enda han hade möjlighet att skicka,

---

<sup>1</sup> En kort sammanfattning av en initial analys finns publicerad i en skolverksrapport (Öquist & Fredén, 2007) med titeln "Individuella utvecklingsplaner – en studie efter införandet av nya bestämmelser i det obligatoriska skolväsendet". Skolverksrapporten berörde inte IUP i förskola och förskoleklass.

<sup>2</sup> I den löpande texten skriver vi fortsättningsvis inte ut termen "relativt" i förhållande till heterogen och homogen stadskommundel.

<sup>3</sup> Språk som är gemensamt skriftspråk i de islamiska delarna av Indien. Byggt på hindi men med starka persiska inslag. Hindi och urdu är de två största språken i Indien

<sup>4</sup> Exempelvis blanketter för ämnesbedömningar eller fria skrivningar på blankt papper från äldre elever (skolår 8).

eftersom de individuella utvecklingsplanerna fortfarande var under bearbetning. Bortfallet från den etniskt heterogena skolan härrör från den kommun där vi vid den tidigare studien inte erhöll några individuella utvecklingsplaner.

### *Etiska överväganden*

Vi har strävat efter att inte någon skola eller person i IUP-materialet ska kunna identifieras. Alla namn på barn är fingerade. Det är även viktigt att klargöra att vår intention inte är att kritisera enskilda individer och lärare som ingår i studien. Vi uppfattar att individuella utvecklingsplaner är ett fenomen som dykt upp och införts relativt hastigt. En viktig fråga, som inte denna undersökning ger svar på, är huruvida lärare har fått tillräcklig utbildning och vilka förutsättningar och vilken beredskap vårdnadshavare och elever haft att vara medaktörer under konstruktionen och upprättandet av de individuella utvecklingsplanerna. Vi vill också poängtera att syftet med studien varit att problematisera och kritiskt granska dokumenten, vilket inneburit att positiva aspekter och möjligheter med individuella utvecklingsplaner inte kommit i förgrunden.

### **Teoretiskt-analytiskt närmande och huvudbegrepp**

Övergripande kan det teoretiska närmandet placeras i pedagogisk och sociologisk teoribildning med anknytning till kritisk samhällsteori och metod (Alvesson & Deetz, 2000; Beck & Beck-Gersheim, 2001; Foucault 1987/1998; Giddens, 1997). Metodologiskt kan sättet som vi genomför undersökningen beskrivas som abduktivt, dvs. en analys och tolkning av mönster som sker i växelverkan mellan (empiriladdad) teori och (teoriladdad) empiri. På datanivå fokuseras icke-numeriska data som ord och text (Alvesson & Sköldberg, 1994; Åsberg, 2001).

Något av en text- och läroplansanalys genomförs (se t.ex. Säfström & Östman, 1999). Vi närmar oss studieobjektet genom att kritiskt problematisera, ställa frågor och belysa formuleringar, utrymme, spänningar och spår. Både det som uttrycks explicit och det som inte skrivs och konstrueras genom mallar och sammanställda utvecklingsplaner är intressant. Vi söker med andra ord efter mönster i textmaterialet. Analysen kan hermeneutiskt beskrivas pendla mellan hel och del, mellan hela materialet och olika delar av materialet ända ned till enskilda formuleringar (se citatexempel) och ord (t.ex. "lydnad"). Bearbetning och analys sker både *mellan* texter (intertextuellt, mellan dokument på/inom olika nivåer) och *inom* texter (intratextuellt, exempelvis inom enskilda IUP-mallar). Abduktivt kan analysen beskrivas pendla mellan empirinära, öppen läsning-kodning av materialet och teorinära kategorisering/rubricering. Redovisningen visar både det som uttrycks explicit i materialet och exempel på innehåll som inte formuleras (t.ex. frånvaro av tematiserat innehåll och elevers frågor). Resultatredovisningen med underrubriker är ett utfall av den pendlande bearbetningen och analysen, med relativ tyngdpunkt i en empirinära analys med insiktsdrivna och kritiska inslag utifrån studiens övergripande frågeställning, huvudfokus och teoriram (jmf Alvesson & Sköldberg 2008).<sup>5</sup>

Huvudbegrepp i studien är *individuella utvecklingsplaner* med *didaktik* som perspektiv. I artikeln med titeln "Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan" (Vallberg Roth & Månsson, 2006a) problematiserades begreppet IUP<sup>6</sup> utifrån de tre delbegreppen: *individuell*, *utveckling* och *plan*. En inbyggd oklarhet och dissonans visade sig mellan begreppens definitionsmässiga innebörd och vad fenomenet tycktes representera och omfatta i normativa texter och i det empiriska materialet<sup>7</sup>. Vi kom fram till att det insamlade IUP-materialet snarare gav uttryck för att det rörde sig om "Individorienterade normalplaner"<sup>8</sup> än "Individuella utvecklingsplaner".

---

<sup>5</sup> I en artikel med titeln: *Individuella utvecklingsplaner för yngre barn i ett kritiskt ämnesdidaktiskt perspektiv* (submitted) fördjupas såväl det teoretiska närmandet som analysen.

<sup>6</sup> I artiklarna beskrivs också något forskningsprojekt rörande IUP som växt fram parallellt med vår studie. Här kan vi framhålla Ingela Elfströms lic-avhandling (2004) i vilken individuella utvecklingsplaner studeras som ett utvärderingsverktyg.

<sup>7</sup> För vidare definition av individuella utvecklingsplaner se Vallberg Roth & Månsson, 2006a.

<sup>8</sup> "Normalplan" är en term som i svensk läroplanhistoria kan ses som föregångare till läroplansbegreppet. Normalplan användes under senare delen av 1800-talet och stod för centralt utarbetade förslag till lokala tim- och kursplaner för folkskolan. Efter förra sekelskiftet hette det nationella läroplansdokumentet "Undervisningsplan" fram till mitten av 1900-talet. Det var först därefter (Lgr 62) som läroplansbegreppet började nyttjas på central nivå. För den lokala skolans huvudsakliga tim- och kursplan användes läroplansbegreppet

Termen ”normalplan” speglar här den mall av normalitet, mot vilken barnen bedöms, som kännetecknas av att vara allmän (allmän handling), skolämnesorienterad och som har en monokulturell, enspråkig karaktär. Begreppet ”normalplan” betecknar vidare de mallar som är standardiserade, med förutbestämda och fastlagda steg i olika ämnen. Med ”individorienterad” istället för ”individuell” avses att planerna har ett mått av individorientering eftersom man skriver och fyller i en plan (mall, blankett) för varje barn. ”Orienterad” står här för inriktning åt ett visst håll - åt en individ. Här tycks råda ett visst utrymme för individen att följa ”stegen” och nå målen i sin takt (Vallberg Roth & Månsson, 2006a; Vinterek, 2006). Men planerna kan med något undantag inte betraktas som individuella i bemärkelsen att de skulle vara personligt präglade och multikulturellt färgade. Utifrån det empiriska materialet tolkas därför ”individorienterade normalplaner” vara en närmare och precisare beteckning av fenomenet än begreppet ”Individuella utvecklingsplaner” (Vallberg Roth & Månsson, 2006a).

I den här undersökningen fokuseras konstruktionen av innehåll på en transformeringsarena, med vilket avses att skilda aktörer tolkar läroplanerna på olika nivåer (Linde, 2006). Vi menar då inte innehåll enbart i snäv bemärkelse som skolämne utan också ämnesöverskridande, tematiskt och vardagligt knutet till omsorgs- och fostransinnehåll och till barns möjliga frågor.

Läroplansarbetet betraktas som en didaktisk verksamhet (Gundem, 1997; Gundem & Hopmann, 1998). Till didaktikens grundfrågor räknas *vem, var, vad, hur* och *varför* (t.ex. Säfström & Svedner, 2000; Uljens, 1997). Centralt för analysen i föreliggande artikel är didaktikens vad-fråga som rör innehåll (lärandets objekt). Didaktikens hur-fråga rör form, metod och insatser (lärandets akt), vilket är något som ska framgå av de individuella utvecklingsplanerna enligt grundskoleförordningen. Skolans kunskaps- och demokratiuppdrag kan tolkas som didaktikens vad- och hur-frågor i en integrerad helhet (Fritzén, 2003, 2004). I sammanhanget belyses formuleringar i de individuella utvecklingsplanerna främst rörande kunskapsmässig och social utveckling. Genom kritisk-konstruktiv didaktik (Klafki, 1997) belyses relationerna mellan aktörerna och deras medbestämmande och ansvar. Här tar vi utgångspunkt i barns perspektiv, praktik och frågor (Biesta, 2006; Fast, 2007; Strander & Torstensson-Ed, 1999) i relation till IUP-materialets innehåll och form. I förhållande till utfall rörande ansvar och självreglering i de individuella utvecklingsplanerna anknyter vi till forskning om ansvar (Dovermark, 2007; Österlind, 2005), ”ansvarsindividualisering” (Vinterek, 2006) och självdisciplinering (Foucault, 1987/1998; Qvarsebo, 2006).

Vår tid kännetecknas bland annat av en alltmer mångkontextuell barndom (Tallberg Broman, 2008) och en glidning från skolreglering till självreglering i ett granskningssamhälle. Sahlin-Andersson (2000) talar om framväxten av granskningssamhället med transnationell reglering i en ökad global konkurrens. Hon menar att det nya styrsystemet (decentralisering, målstyrning och lokalt ledarskap) inneburit en ny framväxande reglering som inriktas på att granska prestationer av lokal praktik, vilket innebär en stor och ökande dokumentation, utvärdering och standardisering. ”Individen som grundenhet” (Beck & Beck-Gersheim, 2001; Giddens, 1997) i en ”modern”<sup>9</sup> tid, leder till fokus på olika typer av bedömningar (se t.ex. Giota, 2006; Gipps, 1995; Lindström & Lindberg 2005) och individrelaterad dokumentation i olika kontexter. I analysen av IUP-materialet berörs förekomsten av betygslänkande och personliga omdömen också i förhållande till statliga direktiv och anvisningar. Vidare belyses huruvida bedömningarna har en bakåtblickande, nulägesbeskrivande eller framåtblickande karaktär.

Sammantaget belyses de individuella utvecklingsplanernas innehåll och form på en transformeringsarena (jmf Englund, 1997; Linde 2006) mellan stat och individ.

## Nationell formuleringsnivå

Vår nutida decentraliserade målstyrning innebär att mål för innehåll formuleras på nationell nivå medan metoder och insatser ska formuleras på lokal nivå. Målstyrningen, eller deltagande

---

dock redan i 1882 års folkskolestadga (Marklund, 1987; Vallberg Roth, 2001). Normalplanerna under 1800-talet var inte individorienterade.

<sup>9</sup> Det moderna respektive det traditionella samhället diskuteras bl. a i Sara Högdins avhandling ”Utbildning på (o)lika villkor – om kön och etnisk bakgrund i grundskolan (2007).

målstyrning, innebär att urval av stoff och innehåll ska ske lokalt där elever, lärare och vårdnadshavare ska vara delaktiga i urvalet (Linde, 2006). Tidigare studier visar att gemensamma läroplaner kan tolkas och verkställas olika beroende på olika upptagningsområden och skolkoder (t.ex. Arfwedson & Lundman, 1984; Popkewitz et al., 1982).

Målen på nationell nivå formuleras i mycket övergripande termer, med strävansmål för förskolan och både strävans- och uppnåendemål för grundskolan. I Lpo 94 anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet (1998) struktureras målen under olika rubriker, med flest målpunkter för avsnittet med *Kunskaper* (11 strävansmål och 15 uppnåendemål). Vidare finns strävansmål för *Normer och värden* (5 målpunkter), *Elevernas ansvar och inflytande* (3 strävansmål), *Skolan och omvärlden* (strävansmål 1 punkt), *Riktlinjer för Skola och hem*, samt *Övergång och samverkan*.

Uppnåendemål under rubriken *Kunskaper* kan tolkas röra innehållsområden som:

- Svenska
- Matematik
- Naturvetenskap, teknik, samhällsvetenskap och humanistiska kunskapsområden
- Kreativt skapande
- Nordiskt och västerländskt kulturarv
- Engelska och förståelse för andra kulturer
- Miljökunskap
- Hälsa och livsstil
- Informationsteknik
- Några ämnesområden efter eget val

Tematiskt arbetssätt föreskrivs sparsamt i Lpo 94 (1998), dels som rektorns ansvar att integrera ämnesövergripande kunskapsområden i undervisningen, dels i anslutning till elevernas förmåga att utöva inflytande och ta ansvar:

Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar. (s 7)

## Resultat på individinriktad nivå

Resultatet presenteras först övergripande i punktform och sedan i något mer utförliga avsnitt.

Övergripande visar resultaten följande:

- Hög grad av styrande mallar med varierande utformning i olika riktningar
- Med något undantag läggs fokus på *vad* eleven ska utveckla snarare än *hur* lärandet ska gå till och vilka insatser som krävs.
- Växlande dominans och balans mellan socioemotionella mål och kunskapsmål relaterat till olika kommuner och stadsdelar
- I majoriteten av dokument är ansvarsfördelning mellan elev-vårdnadshavare-skola koncentrerat till eleven med hög grad av önskad självreglering
- Växlande förekomst av betygslänkande respektive personliga omdömen i relation till skolår, lärare, kommun och stadsdel

### Stor variation gällande konstruktionen av IUP-mallar

Vi har grovt kategoriserat materialet utifrån mallarnas och sammanställningarnas konstruktion, från i princip helt sluten och hårt standardiserad mall, till halvstandardiserad mall och relativt öppen mall. Utifrån denna grova kategorisering gör vi ett urval av exempel som visar variationen i materialet (se nedanstående exempel). Den halvstandardiserade typen av mall är vanligast förekommande i det insamlade materialet.

### Hårt standardiserad mall

I den etniskt relativt homogena stadsdelen förekommer olika och verksamhetsskilda upplägg och mallar för skolår 3, 6 och 8. Nedan visas ett utdrag från den mest standardiserade och slutna mallen för skolår 3 i skolämnen svenska och matematik. Bedömningen av om eleven når de detaljerade målen fylls i med kryss, datum och färg.

#### Svenska

Namn:

<i>Läsa</i>
Kan alla bokstävernas ljud
Läser ljudenligt stavade ord
Känner igen ordbilder av frekventa ord
Läser enkla meningar och böcker
Korrigerar sig själv
Läser en förberedd text med bra flyt
Läser enkel text utan ljudning
Gör uppehåll vid punkt
Läser ljudstridigt stavade ord
Läser högt med inlevelse
Använder ordlista
Läser kapitelböcker med förståelse
<i>Skriva</i>
Skriver sitt förnamn
Håller pennan rätt
Skriver enkla ord
Skriver enkel text till bild eller händelse
Kan stava ljudenliga ord
Använder stor bokstav och punkt
Skriver sitt efternamn
Blandar inte versaler och gemener
Svarar på frågor med hela meningar
Skriver korta berättelser
Känna till reglerna för dubbelteckning
Kan alla bokstäverna i skrivstil
Känner till motsatsord och synonymer
Stavar j-ljudet på olika sätt
Ordnar ord i alfabetisk ordning
Skriver berättelser med tydlig handling
<i>Tala och lyssna</i>
Berättar något inför klassen
Lyssnar när någon annan berättar
Berättar hemma om skoldagen
Kan rimma
Återger en berättelse muntligt
Berättar en text med hjälp av stödord
Kan beskriva ett föremål eller en person
Redovisar arbeten inför klassen
Uttrycker egna åsikter/lyssnar på andra

**Matematik****Namn:**

Skriva siffrorna 0-9 rätt
Ramsräkna till 100
Ordningstalen 1-10
Talens grannar upp till 20
Tiokompisarna
Lilla plus
Lilla minus
Bestämma obekanta tal ( $3+_=8$ )
Formerna cirkel, kvadrat, rektangel, triangel
Klockans hel- och halvtimmar

**Halvstandardiserad mall**

Den halvstandardiserade typen av mall är vanligast förekommande i materialet. Mallen i landsbygdskommunen är likadan för alla verksamhetsformer och har benämningen "Individuell utvecklingsplan". Planen består av 5 sidor med ett antal rubriker. Under rubrikerna finns öppna fält och rader som kan fyllas i. De individuella utvecklingsplanerna kompletteras med ämnesbedömningar från skolår 3. Områdeschefen skriver: "Vårt arbete med individuell bedömning och dokumentation består för grundskolans del av ämnesbedömningar och en mer övergripande del". Nedan visas ett utdrag från "Individuell utvecklingsplan" (övergripande del) och mallen för ämnesbedömning.

*IUP-mall – övergripande del i landsbygdskommun*

2 sidor beskrivning av nuläget

- Primära behov/kompetens
- Normer och värden
- Inflytande och ansvar
- Utveckling/lärande/kunskaper

*Kompletterande mall för ämnesbedömning i landsbygdskommun*

De pedagogiska ämnesbedömningarna relateras till mål i läro- och kursplaner samt till betygskriterier (G, VG, MVG)

Inleds med uppgifter om skola, namn och mentor. Därefter följande rubriker:

- Mål som vi arbetat med
- Måluppfyllelse
- Mål att utveckla
  
- Hur?

*Relativt öppen mall*

Från en av kommunernas etniskt homogena skola, finns ett exempel på en relativt öppen individuell utvecklingsplan med en framsida med texten: Individuell utvecklingsplan för:

*Läsåret 20 - \_/\_\_ samt skolans namn längst ner. Därefter följer två linjerade A4-sidor med rubrikerna: Starka sidor, Social utveckling, Långsiktiga mål, Kortsiktiga mål och Insatser av elev, pedagoger och föräldrar.*

I den förklarande texten kring skolans syn på IUP framkommer följande:

Perspektiv bakåt – **Portfolio – Utvecklingssamtal – IUP** – Perspektiv framåt.

"Portfolion och dess innehåll ligger till grund för uppföljning av terminens arbete som elev, föräldrar och pedagog gör före utvecklingssamtalet. Under utvecklingssamtalet utvärderar man elevens arbete och reflekterar över elevens kunskapsmässiga och sociala utveckling. Efter utvecklingssamtalet formulerar man det långsiktiga måldokument som bildar elevens IUP. Varje elev ska efter stigande ålder och mognad skolas in att själv formulera mål för sitt lärande...Så länge elever inte än är kapabla att själva formulera dessa mål i skrift är det vuxna, pedagoger och föräldrar, som i samtal hjälper eleven att nedteckna målen."

Denna IUP är mycket elevcentrerad och involverar även föräldrar.

## **Didaktikens vad- och hur-frågor**

### *Konstruktion av innehåll på en transformeringsarena*

Vi studerar konstruktion av innehåll som kontingent<sup>10</sup> och som uttryck för tolkningar och motsättningar på en transformeringsarena. Detta är relaterat till det tredje stadiet av läroplansteorins utveckling. Utbildning och dess innehåll kan då betraktas som "ett spänningsfält ytterst bestämt av sociala krafter i kamp" (Englund, 1997, s. 130), något som blir än tydligare i ett decentraliserat utbildningssystem.

Det yttersta maktcentrumet för denna kamp är staten men det är också en "uttolkningskamp" som förs på alla nivåer (och givetvis blir allt tydligare med decentralisering, friskolor etc.). Det sätt på vilket utbildningssystemet därmed formar olika sociala identiteter, manifesterar hur omvärlden skall uppfattas och avgör hur skolkunskap konstrueras innebär i själva verket att vissa bestämda maktrelationer konsolideras eller transformeras. Denna ideologiförmedling är utsatt för ständiga förskjutningar i takt med successivt förändrade styrkeförhållanden. (Englund, 1997, s. 130)

På transformeringsarenan noteras en spänning mellan nationella och individuella läroplansmål rörande exempelvis kreativitet, kritiskt tänkande och mångfald å ena sidan och bedömnings- och betygsliknande registrering i standardiserade och likriktade modeller av individuella utvecklingsplaner å andra sidan (jmf Beach & Dovermark, 2005). Vidare är urval och avgränsning av innehåll som sker mellan nationell och lokal individnivå intressant. En del av det innehåll som föreskrivs i läro- och skolplaner kan utelämnas på individnivå i de individuella utvecklingsplanernas målformuleringar, exempelvis naturorienterat innehåll, teknik och interkulturellt innehåll. Majoriteten av målpunkter rörande elevernas kunskaper på nationell nivå (15 uppnåendemål i Lpo 94) motsvaras dock i någon mening i homogen stadskommundels individuella utvecklingsplaner och i landsbygdskommunens mall för ämnesbedömning (dock ej i den individuella utvecklingsplanen). Här förekommer ämnesbedömningar i de flesta skolämnena. I den heterogena kommundelen fokuseras socialt och svenskspråkigt innehåll – för övrigt nämns inte skolämnen förrän i skolår åtta. Ämnena svenska, matte, kemi och engelska berörs då till synes sporadiskt och kortfattat i enstaka målformuleringar för någon elev.

### *Genomgående ämne – Svenska-Språk*

Ett ämne är genomgående i samtliga kommundelars IUP och det är Svenska-Språk. Något av ett interkulturellt innehåll saknas. Skolämnet "Modersmål" eller "Svenska som andraspråk" nämns med något undantag inte på individnivå i någon av kommundelarnas planer för barn i grundskolan. När det gäller dokumentens språkliga karaktär är det i princip enbart svenskt skriftspråk som förekommer i såväl mallar som ifyllda planer och fria skrivelser. Barnkonventionen föreskriver rätten till en egen kultur (artikel 30) och att barn och ungdomar ska få tillgång till bra material och information på sitt modersmål (artikel 17). Mallar, sammanställningar och skrivelser borde således också förekomma på andra språk än svenska. En del formuleringar tyder på att det är vårdnadshavare och elever med annat modersmål än svenska som fyllt i formuläret. Fackspråk och specifika termer som är ämnesspecifika används i mallarna. Vid ett tillfälle uttrycker en elev explicit problem med att förstå: I mallen för ämnet svenska ska eleven berätta hur det går att: "Skriva (handstil, stavning, berättelser, ordförråd, fantasi). Eleven skriver: "Jag har dålig fantasi och ordförråd vet jag inte vad det är".

En enspråkig norm för multikulturella, flerspråkiga barn kan skönjas (jmf t.ex. Elmroth, 2006). Det finns inga konkreta uttryck för mångfalden som tillgång och att barnen utvecklar sin kulturella identitet och sin förmåga att kommunicera, såväl på svenska som på sitt modersmål. De multikulturella barnens möjliga bidrag till konstruktionen av innehåll exkluderas.

Tidigare forskning exemplifierar och presenterar en ämneskonception som kan beskrivas som "svenska som färdighetsämne", att träna enskilda och isolerade element inom ämnet (t.ex. Bergman, 2007; Malmgren, 1996; Molloy, 2007). Föreliggande studie visar ett likartat mönster, vilket tycks lämna föga utrymme för barnen att ställa egna frågor och spegla sina egna livserfarenheter i det valda innehållet. Resultatet kan relateras till Fast's undersökning (2007) som visar att barnen tidigt i livet praktiserar olika sidor av skriftspråket tillsammans med familjemedlemmar, kamrater och närstående.

---

<sup>10</sup> Icke på förhand givet (Englund, 1997, s 121)



De tillägnar sig en rik repertoar av ord, berättelser, sånger och bilder knutna till familjens kultur, religion och modersmål, men dessa erfarenheter och kunskaper av textorienterade aktiviteter lämnas utanför i mötet med förskolan och skolan.

#### *Balansen mellan socioemotionella mål och kunskapsmål*

I Skolverkets anvisningar (2005) föreskrivs att mål för elevens kunskapsmässiga och sociala utveckling ska beröras. Analysen visar en växlande dominans och balans mellan socioemotionella mål och kunskapsmål över skolåren relaterat till skolor i olika kommuner och stadsdelar. Landsbygdsplanen skiljer sig från övriga genom att också ta upp primär utveckling. Samtliga mallar i de etniskt homogena skolorna är mer orienterade mot kunskapsmässig än social utveckling. I en av de etniskt heterogena skolorna är det ungefär lika stort utrymme för social utveckling som för kunskaps- och lärandeutveckling. I vissa skolårs mallar finns ingen rubrik kring de socioemotionella målen. Sammantaget kan vi utläsa ett mönster från relativ kunskapsinriktning i de etniskt homogena stadskommundelarna till förhållandevis starkt fokus på sociala mål och svenskspråkighet i heterogena stadskommundelar samt kombination av primära behov, social utveckling och skolämnen i landsbygdskommunen. Vidare förekommer mönster med högre grad av sociala målformuleringar i lägre skolår och dominans av kunskapsorienterade mål i högre skolår.

#### *Mer av lärandets vad-aspekt än hur-aspekt*

I Skolverkets anvisningar framhålls vikten av formuleringar för hur-aspekten.

Det är viktigt att den framåtsyftande individuella utvecklingsplanen konkret beskriver vilka insatser som ska göras av skolan och vilka insatser som eleven och vårdnadshavaren kan göra ... (Skolverket, 2005, s 14)

Med något undantag läggs fokus på *vad* eleven ska utveckla snarare än *hur* lärandet ska gå till och vilka insatser som krävs. Ibland förekommer inga specifika rubriker och i princip få formuleringar i de ifyllda planerna som kan hänföras till att vara insatser, dvs. beskrivningar av *hur* eleven ska nå målen. Elever kan exempelvis göra självbedömningar som "Min fantasi är hyfsad men stavning och handstil suger jag på"(Göran, skolår 6). Därefter skriver de att de ska bli bättre på något delmoment eller ämne, exempelvis "Idrott", "handstilen", "division", "att rita" etc. Ibland skriver eleverna att de inte vet hur de ska bli bättre "Vet inte" eller att de ska "öva", eller att "det inte går". I fall där insatser formuleras av lärarna är de oftast koncentrerade till hur eleven *själv* ska uppnå målen.

Under rubriken: *Våra mål och hur vi når dem*

Philip ska arbeta mer självständigt genom att läsa igenom instruktionerna mer än 1 gång och lita på sig själv.

Philip ska arbeta tyst genom att inte lyssna på andra och koncentrera sig mer.

Noa ska arbeta tystare genom att inte påverkas av sina kamrater.

Hon ska stå för sin åsikt vid samtal/diskussioner genom att säga vad hon tycker och stå på sig.

Isa ska försöka skriva en längre berättelse utan hjälp, genom att läsa ännu mer och berätta om det hon har läst

I en av de etniskt relativt homogena skolorna förekommer en rubrik som kan kopplas till *hur*-frågan: *Tema*. Innehållet i texten speglar dock inte rubriken: Följande exempel är signifikativt: "Patriks resultat vid prov varierar, men ligger oftast på en rimligt god nivå. Under grupparbete är han inte speciellt samlad och fokuserad på uppgiften, vilket leder till att tiden blir bortkastad".

Det förekommer att eleverna själva mer fokuserar *hur*-frågan. Ett citat från en av de etniskt heterogena skolorna speglar detta: "Jag lär mer när vi jobbar i grupp eller att fröken förklarar bra". Ytterligare ett citat från samma skola: "Jag lär mig ibland när jag läser men då behöver jag även ha tyst omkring mig...Hemma och i skolan gillar jag att vara kreativ, att använda sin fantasi kan ibland vara viktigt. Jag lär mig på olika sätt".

I en av de etniskt homogena skolorna får barnen fylla i vad de vill ta upp och berätta om inför utvecklingssamtalet. Flera barn nämner saker som mer kan kopplas till *hur*-frågan: "Tema, berättelser och bokcirkel". Dessa områden nämns inte av lärarna.

Men det finns undantag där läraren utförligt både formulerar mål för vad eleven ska lära och hur det ska gå till med ett relativt brett närmande av olika insatser för olika parter.

Under de veckor som är kvar av terminen kommer vi att arbeta med geometri och statistik. Detta innebär att vi tillsammans kommer arbeta med de två första målen. Det kommer bli mycket praktisk matematik under geometrikapitlet. Lisa kommer sedan att få möjlighet att arbeta med sina individuella mål på basblocket och på vissa gemensamma lektioner. Jag kommer ta fram stenciler med lagom svåra uppgifter för hennes förmåga. Dessa kan man givetvis träna på både i skolan och hemma. Tillsammans måste vi träna på hur man planerar sitt arbete. I början kan jag visa hur man kan göra för att hinna med allt man ska. Sedan kan vi övergå till att Lisa själv planerar sitt arbete efter redskapen som hon får av mig. Genom att träna på att planera kommer vi även få Lisa mindre stressad. Innan jullovet kommer vi att ha ett individuellt prov där vi ser hur målen har uppfyllts (lärare i matematik, skolår 6).

### *Tematiserat innehåll med utgångspunkt i barns frågor, idéer och handlingar*

Det tematiserade innehållet är påtagligt osynligt i planerna till förmån för tydligt avgränsat fokus på skolämnen. Vi saknar insatser som beskriver hur frågandet stimuleras? En frågande process kunde exempelvis stödjas i anslutning till att innehållet i frågorna kunde tematiseras och relateras till föreskrivet innehåll i läro- och kursplaner.

Enligt Nilsson (2007) kan det förekomma olika typer av tematiserat innehåll, skolämnesorienterade teman (t.ex. Djur, Vikingatiden, Afrika) eller teman som är mer problem/relationorienterade (t.ex. Rädsla, Mobbning, Vänskap). Temat kan i skolan vara styrt av att elever helt fritt väljer ett tema (individuellt arbete, eller sk. fri forskning) eller att läraren väljer tema. Temavalet kan betraktas som demokratiskt då det bygger på en diskussion där elever och lärare bestämmer temat tillsammans. Nya ämnesöverskridande områden som exempelvis "Livskunskap" (Löf, 2007) nämns inte i planerna.

Strander och Torstenson-Ed (1999) frågar sig vilken bild av förskola och skola som barnperspektiv och läroplan tillsammans kunde ge. De konstaterar, efter att ha bitt ungdomar berätta om sina barndomsminnen i förskola och skola, att "Barnen vill ha levande dialoger med andra barn, med vuxna, med intressanta innehållsområden som ger glädje och utmaningar. De vill ha utrymme för *egna val, intentioner och intressen*" (s 166). Andra barns betydelse betonas starkare än vuxnas betydelse av barnen och ungdomarna själva, vilket inte innebär att vuxna är oviktiga. Frågor om vad som krävs för att skolan ska kunna vara en plats där barn kan handla och vara demokratiska aktualiseras av Biesta (2006).

Det gäller med andra ord om barn och elever verkligen kan 'vara' demokratiska personer i skolan. Vad vi behöver fråga är därför om skolor kan vara platser där barn och elever kan handla – det vill säga där de kan föra sina begynnelse till en värld av pluralitet och skillnad på ett sådant sätt att deras begynnelse inte hämmar andras möjligheter att föra också sina begynnelse till världen.

Vad kräver detta av skolan? Å ena sidan kräver det en utbildningsmiljö där eleverna har verklig möjlighet att börja, att ta initiativ. Det kräver en utbildningsmiljö som inte enbart fokuserar på reproduktion av läroplanens innehåll, utan en som gör det möjligt för elever att på sina unika sätt svara på de möjligheter till lärande som läroplanen erbjuder. Detta förutsätter också en annan syn på själva läroplanen, där denna inte bara ses som en uppsättning kunskaper och färdigheter som ska förmedlas till eleverna, utan där olika läroplansområden utforskas och utnyttjas med tanke på de specifika möjligheter som de ger elever att föra sina egna unika begynnelse till världen. (Biesta, 2006, ss 124-125)

Vi uppfattar inte att de individuella utvecklingsplanerna fokuserar den pedagogiska miljön och de befrämjar inte nämnvärt barnens "egna unika begynnelse till världen". Samlek och samarbete med andra barn är sparsamt förekommande i planerna. De ger inget specifikt stöd för kritisk reflektion, frågande processer och kreativ kommunikation med utgångspunkt i barnens perspektiv. De karakteriseras snarare av disciplinering och normalisering med stöd för skolans och lärarnas ordning, instruktioner och uppfostran. Roth (2006) är förbryllad över att lärares samtal med studenter "ofta karakteriseras av instruktioner oberoende av vilket land eller kultur som undervisningen äger rum" (s 86). I vårt material får elevernas förmåga att hantera instruktioner explicit stöd. "I detta ingår att lära sig det som läraren har bestämt" (Strander & Torstenson-Ed, 1999, s 167). Barnen läser av och försöker tillmötesgå lärarnas önskan. Paradoxalt nog kan all önskvärd självreglering på så sätt istället leda till osjälvständighet.

### **Ansvarsfördelning elev-vårdnadshavare-skola**

Analysen visar att i majoriteten av individuella utvecklingsplaner fokuseras elevens ansvar för att uppnå mål utan kommentarer och formuleringar som antyder lärarens eller skolans ansvar för på vilket sätt förutsättningar skapas för lärande och meningsskapande. Ofta anges ingen explicit ansvarsrubrik. I de fall det förekommer är det inte sällan elevens namn som framförs som ansvarig.

Under rubriken: *Överenskommelser för det fortsatta arbetet*

Jobba hårt med läs- och skrivläxa samt eng-läxa. Vara noggrann med texter och lägga extra mkt tid på eng-läxan. Dan ska läsa minst 2 böcker innan jul.

Under rubriken: *Ansvarig*

Dan

I en mall förekommer ansvarsbegreppet som understruken rubrik i relation till elevens sociala utveckling, vilket också medför att elevens ansvarstagande fokuseras i de ifyllda planerna. I en annan mall där eleverna själva fyller i mallen finns rubriken: *Mina lärare kan hjälpa mig att uppnå målen genom att:...* En majoritet barn skriver: "Hjälpa mig", "hjälpa till".

### *Självreglering och ansvar*

Huvuddraget med självreglering förekommer i individuella utvecklingsplaner i samtliga kommun-områden, men kopplade till olika innehåll. Hög grad av självreglering knutet till "skolämneshåll" förekommer i den homogena kommundelen och i landsbygdskommunens ämnesbedömningar, vilket tycks vara utmärkande över skolåren. För den heterogena kommundelen har graden av önskvärd självreglering anknytning till det sociala och svensk-språkiga innehållet.

Enligt skollagen är målet att eleverna utvecklas till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I Lpo 94 finns bland annat en övergripande rubrik formulerad som: "Elevernas ansvar och inflytande". En genomgång av digitalt tillgängliga läroplaner (2008-01-07) visar att ansvarsbegreppet nämns vid 39 tillfällen i Lpo 94, medan inflytande enbart förekommer tio gånger. Dovermark (2007) problematiserar begreppet "ansvar" och beskriver hur decentraliseringen medfört en ansvarsförskjutning som förutsätter att elever kan och vill ta ansvar. I de fall eleverna själva formulerar sina IUP i vår undersökning framgår att de önskar stöd och hjälp från läraren. Grad av självreglering, disciplinering och ansvar som formuleras av lärarna ökar för det sociala och svenskspråkiga innehållet från skolår 3 och uppåt i den heterogena kommundelen, vilket framgår av följande utdrag:

Isa ska lära sig att acceptera ett nej, genom att lyda alla vuxna

Isa ska arbeta mer självständigt genom att arbeta mer själv och inte fråga hela tiden

Bli bättre på svenska. Ta större ansvar (pojke)

Philip ska arbeta mer självständigt genom att läsa igenom instruktionerna mer än 1 gång och lita på sig själv.

Den i Foucaults (1987/1998) mening subtila disciplineringen, främst självdisciplineringen, får stöd i de individuella utvecklingsplanerna, med då snarare i explicit än subtil form. Fostran till ett betydande mått av självstyrning är framträdande (Lundahl, 2001). Begreppet "lydnad" i ovanstående citat ger associationer till äldre tiders fostran och disciplinering (av underklassen). Qvarsebo (2006) skriver om lydnadens omvandling från tvång till självreglering. Runt 1960 talet beskrivs den disciplinära fostran i en ny skepnad, då skulle man disciplinera genom samverkan och förtroende – dold disciplin på distans. "Idealet var att eleverna disciplinerade sig själva" (s. 120).

Vinterek (2006) betonar tendensen med ett ökat individuellt ansvar i skolsammanhang. Hon menar i sin studie att de skillnader som kan noteras i fråga om den individualisering som kommer till uttryck i skolpraktiken är i första hand den markanta ökningen av *ansvarsindividualisering*. Formuleringar i de individuella utvecklingsplanerna ger stöd för tolkningen med ansvarsindividualisering och självreglering. Barnen ska själv ta ökat ansvar, arbeta och lära sig mer självständigt utan hjälp och lyda alla vuxna. Här finns inga spår av insatser och stöd för ett kritiskt kreativt reflekterande över läroinnehåll och arbetsformer i samspel med lärare och elevgrupp.

Hur upplever då barnen själva det nya arbetssättet att planera och ”ta ansvar” för sitt lärande? Eva Österlind (2005) diskuterar eget arbete och egen planering ur elevsynpunkt (skolår 4-6) och konstaterar att det finns olika inställning hos olika barn, allt från positiv (frihetlig) till ofreflekterad och motvillig inställning. Inställningen är relaterad till elevernas sociala bakgrund så att barn i resursstarka familjer är positivt inställda medan barn i resurssvaga familjer är motvilligt inställda. Österlind påpekar att den ökade valfriheten i skolan samtidigt ökar bakgrundsinflytandet och eleverna agerar då ofta i enlighet med sin medhavda habitus<sup>11</sup>. Med andra ord, när individen själv ska välja, väljer den oftast efter inlagrade mönster. I ljuset av detta resultat kan vi fråga oss om individuella utvecklingsplaner även kan betraktas som ett möjligt ”cementeringsredskap”. Förekommer det en variation i inställning till de individuella utvecklingsplanerna och en variation i utfall som tenderar att fasthålla barnen i det samhällssegment de kommer ifrån?

I talet om individens fria val och att eleven ska ta ansvar för sitt eget lärande blir den enskilde utlämnad till sina egna förutsättningar. Eleven väljer utifrån det som är bekant och vad hon/han tror sig om vara möjligt. Då skapas en social reproduktion grundat på elevens kulturella och sociala kapital (Dovermark, 2007; Österlind, 2005). Dovermark menar att ”Det vore kanske rimligare att tala om ett ansvarigt lärande subjekt som involverar andra i sitt lärande” (2007, s 177).

### **IUP som bedömningssystem**

Individuella utvecklingsplaner baseras i någon typ av bedömning. Vilken typ av bedömningar kan då avläsas – uppnående- och prestationsbedömningar, person- eller integritetskränkande bedömningar?

De individuella utvecklingsplanerna uttrycker på samma gång ett bedömningssystem som kan vara såväl bundet som fritt i relation till kontextuella villkor. Planerna är bundna till mallar som är specifika för kommundelarnas skolor och som är antingen kunskapsorienterade och inriktade mot speciella skolämnen, eller inriktade på social fostran eller primära behov. De är relativt ”fria” i förhållande till den pedagogiska miljön (i princip få explicita formuleringar relaterade till läraren, gruppen, verksamheten/undervisningen, materialet/läromedel) och bundna till föreställningar om individers förutbestämda kunnande (jmf Fritzen, 2003). Bedömningssystemet är inte särskilt öppet och stärkande för möjlig variation utifrån barnens individuella och/eller gemensamma frågor, handlingar och idéer. Det rör sig oftare om ”snäva görandemål” av uppnåendekaraktär (jmf UNESCO, 2001) än kunskapskvaliteter som är relaterade till strävansmålen i läroplanerna eller till barnens erfarenheter.

#### *Mål att uppnå – mål att sträva mot*

I majoriteten av dokument är det snarare inriktning mot mål att uppnå än mål att sträva mot. Ofta förekommer standardiserade uppnåendemål för skolår fem och nio. Sedan kan det helt kort framgå att ”Lisa har nått målen för skolår 5”. I något fall rör det sig om kortsiktiga och detaljerade mål att uppnå av karaktären: ”Behöver arbeta med stavning och meningsbyggnad” eller avprickningsschema med mål som bockas av när de är uppnådda ”Skriva siffrorna 0-9 rätt”, ”Ramsräkna till 100” etc.

#### *Tillbakablick, nuläge eller framåtblick*

I majoriteten av dokument uttrycks snarare en tillbakablick och nulägesbeskrivning än framåtsyftande formuleringar med lång- och kortsiktiga mål. Lärarnas kommentarer är koncentrerade till vad eleven har presterat och uppnått så här långt.

Bra på att läsa, skriva och redovisa. Har utvecklat detta mycket sedan förra utvecklingssamtalet. Det går bra i de flesta ämnen. Tar initiativ till hjälp i matte själv. Vågar lita på sig själv, räcka upp handen. Matten går mycket bättre.

I en av kommunernas etniskt homogena skola, framhålls dock ett nytt arbetssätt kring IUP, som är under utveckling, där bakåtblickande respektive framåtblickande framhålls som två viktiga aspekter. I den förklarande texten kring skolans syn på IUP framkommer följande: Perspektiv bakåt – Portfolio –

---

<sup>11</sup> Bourdieu (1990) använder begreppet *habitus* för den sociokulturella överföringen inom olika grupper och från föräldrar till barn. Individens habitus består av omedveten historia ur vårt eget förflutna som i princip färgar allt vi ser, hör och gör. Enligt Österlind (2005) blir barndomsupplevelser och föräldrarnas attityder och erfarenheter av sin skolgång avgörande för barnets sätt att närma sig skolan med dess möjligheter och krav.

Utvecklingssamtal – IUP – *Perspektiv framåt*. Vi kunde se exempel på dessa delvis framåtblickande elevtexter från skolår 8.

#### *Betygsliknande respektive personliga omdömen*

Medan bedömningarna i förhållande till det kunskapsorienterade målen tenderar att bli betygsliknande tenderar bedömningarna i förhållande till det socialt fostrande och primärt omsorgsinriktade innehållet att bli personligt och ibland gränsande till integritetskränkande. I Skolverkets anvisningar (2005) föreskrivs en framåtsyftande plan utan betygsliknande omdömen i meningen ”i vad mån eleven uppnått målen”. Vidare ska bedömningar av eleven i IUP och utvecklingssamtal inte ”innehålla värderingar av elevens personliga egenskaper” (Skolverket, 2005, s.11)

Uppgifter i utvecklingsplanen och sådan information som avses i andra stycket får inte ha karaktären av betyg. (7 kap. 2 § Grundskoleförordningen)

Det föreligger dock en ny departementspromemoria (2008; Prop: 2006/07:86) med beslut om hävande av riksdagsbindningar avseende betygsliknande skriftlig information. Den nya utformningen av den individuella utvecklingsplanen, som träder i kraft 1 juli 2008, ska även innehålla omdömen om elevens kunskapsutveckling i varje ämne från skolår 1. Dessa omdömen får vara betygsliknande och rektor beslutar om den närmare utformningen. IUP:n kan även innehålla andra uppgifter om elevens skolgång om rektor beslutar detta.

Övergripande visar IUP-materialet en växlande förekomst av betygsliknande respektive personliga omdömen i relation till skolår, lärare, kommun och stadsdel. De personliga omdömena förekommer relativt rikligt i hela materialet, men främst i de etniskt relativt homogena skolorna och landsbygdskommunen. I dessa planer förekommer också betygsliknande omdömen. Betygsliknande omdömen är mer utbredd i högre skolår. I det följande redovisas lärarens personliga omdömen om två flickor och tre pojkar. Omdömena om pojkarna och flickorna (skolår 6) skiljer sig kvalitativt.

Mycket duktig & ambitiös (om Kent)

Duktig, aktiv och sympatisk. Mkt mkt duktig! (om Olle)

Har en härlig humor. Får gärna ta mer plats. Ambitiös & noggrann. Trevlig & snäll (om Gert)

Är rörig av sig. Är ibland lite pratig & okoncentrerad. Vill gärna veta allt om alla (om Mia)

Duktig! Kan ibland vara lite stökig. Blandar sig ibland i saker som hon ej har med att göra (om Karina)

Här följer exempel där betygsliknande omdömen dominerar:

Rubrik i mallen: Elevens kunskaper (vilka delmål och till vilken grad har eleven uppnått de delmål som finns med i kursplanen):

Uppfyller målen med god marginal. Goda möjligheter till överbetyg.

Erik uppnår inte riktigt delmålen vi tagit upp

I landsbygdskommunens IUP hänvisas direkt till ämnesbedömningar: *Mål för fortsatt utveckling: se ämnesbedömningar för resp. ämne*. De pedagogiska ämnesbedömningarna är relaterade till mål i läro- och kursplaner samt till betygskriterier (G, VG, MVG). Även i en av stadskommundelarnas etniskt heterogena skola förekommer rena betygsomdömen: ”Anders ansvar för sin tyska räcker till hans nuvarande betyg”, ”Når precis G”, ”Klarar sina G precis”.

Fritzén (2004) problematiserar lärandebegreppet utifrån tendensen att det i undervisningen inte läggs tillräcklig vikt varken vid ”klassrumsbundna” mönster eller samhällsanknutna problem. Fritzén framhåller den globaliserade utvärderings- och bedömningstrenden som delvis ansvarig för denna utveckling som leder till instrumentalitet och där mätbara kunskaper möjliggör en rangordning mellan olika länder. Hon menar vidare att fokuseringen på det mätbara kan innebära att barns och ungas lärande blir ytligt och fragmentariserat och att demokratiska värden går förlorade. Hon pekar på att det funnits en tradition av motsättning mellan kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget. I studiet av utvecklingsplanerna kan vi se att barns röster, frågor och undringar är relativt osynliga och frågor om demokrati enbart delvis är formulerade i mallarna. Fritzén ställer frågan: ”Är det möjligt att uppfatta demokratisk kompetens som en del av ämneskompetensen och vice versa? Om så är fallet, vilka villkor gäller då för en pedagogisk praktik där kunskap, lärande och demokrati uppfattas som en integrativ helhet (a.a. s 69).

Det finns mycket att reflektera omkring när det gäller ”bedömning” med dess teoretiska förankring och framträdande begrepp som formativ, summativ och s.k. pedagogisk bedömning etc., (Giota, 2006; Gipps, 1994; Lindström & Lindberg 2005). Bedömningsteori har en utgångspunkt i utvärderingsforskning och forskning om betyg, prov, test, med mera, dvs. en tillbakablickande typ av bedömning, vilket också blir påtagligt i de individuella utvecklingsplanerna. Kanske kunde begreppet "transformativ bedömning" prövas i förhållande till den framåtblickande bedömning och de individuella målformuleringar som visionen om IUP kan karakteriseras av. En bedömning som kan tolkas vara öppen för möjliga variationer i utvecklingsvägarna relaterade till tid, plats och kultur, till pedagogisk miljö. Framåtblickande bedömning kan möjligen sträva efter att ligga inom en proximal utvecklingszon, vilken kan vara öppen för och stödja barnets egna frågor, funderingar och kritiskt kreativa samspel och tänkande.

### **Variation, avvikelser, motstånd och individuella uttryck**

För att nyansera bilden vill vi framhålla att det finns avvikelser både på kommun- och individnivå. Vi har en stadskommun som vid tiden för den första insamlingen inte arbetade med IUP. Följande är citat från den undersökningen 2002:

Ett tag diskuterades om man skulle införa blanketter som var gemensamma för alla med det stötte på motstånd. Eftersom verksamheten är målrelaterad ville man jobba på olika sätt. Förr var det regelstyrt, det fanns mallar och allt leddes från Skolkontoret. Mallarna försvinner och man utvecklar egna modeller. Olika skolor har kommit olika långt men man jobbar med det. (Utvecklingschef i stadskommun 3)

Vid den senare insamlingen och i vissa kommundelar ges intryck av att man konstruerar mer öppna och reflekterade dokument som inte är så ämnesmässigt och innehållsligt reglerade. Följande rubriker är ett exempel på en sådan mer öppen mall:

#### ***Individuell utvecklingsplan***

- *Starka sidor,*
- *Social utveckling,*
- *Långsiktiga mål,*
- *Kortsiktiga mål*
- *Insatser av elev, pedagoger och föräldrar*

Vi söker också efter individuella uttryck – i meningen enskilt präglade och unika. Vi kan utläsa ett fåtal i mängden av schablonmässiga planer.

#### ***Individuella uttryck i en huvudfåra av schablonbarn – motstånd och avvikelse***

I de framåtblickande målformuleringarna är det ofta standardiserade formuleringar som i princip är likadana för alla elever och som tycks vara bestämda i förväg snarare än vara ett utfall av utvecklingssamtalet. Detta ger intryck av en låg grad av inflytande för elever och vårdnadshavare. Men enstaka individuella uttryck kan spåras genom beskrivningar av spänningar och motstånd, vilket kanske är tydligast i den heterogena stadskommundelen. Det förekommer exempel från en vårdnadshavare med frågan omkring IUP och om ”det går att följa att varje elev lever upp till uppsatta mål. Risken finns att projekten rinner i sand.”. Här kan vi utläsa en strimma av ett ”föräldrakritiskt” utfall i förhållande till individuella utvecklingsplaner som projekt. Vi kan även utläsa uttryck för motstånd från någon elev. Först lärarens målformulering (standardformulering till alla eleverna som är maskinskriven):

Utveckla sin förmåga till ansvarstagande, genom fortsatt arbete med att planera, strukturera, genomföra och utvärdera.

Elevens kommentar lyder som följer:

Redan idag tycker jag att jag gör mina arbeten självständigt. Och följer de reglerna som finns. Jag vet redan idag att jag kan uttrycka mina känslor, tankar och åsikter genom bärreta eller skriva. Jag kan delta i samtal och diskussioner, genom att lyssna på andra och att komma på egna åsikter i gruppdiskussioner eller klassamtal.

De kommentarer som är lätt kritiska, från vårdnadshavarens och elevens perspektiv, är de fylligaste formuleringarna i den heterogena stadskommundelen, vilka också ger ett självständigt intryck i förhållande till lärarens formulering.

I homogen kommunal del är det svårt att finna uttryck för individualitet i de hårt standardiserade mallarna – möjligen kan man utläsa individualisering i takt och tempo mellan de förutbestämda stegen i dokumenten. Enligt Vinterek (2006) är "Hastighetsindividualisering" som bygger på en föreställning om elevers egen takt den mest framträdande formen av individualisering i skolsammanhang. Något tydligare blir det för de lite äldre eleverna som skriver att de inte förstår, eller vet hur de ska nå målen i vissa ämnen. Den största skillnaden och individualiteten kan utläsas i de kompletterande, så kallat fria skrivningarna för eleverna i skolår 8, där "elevernas" skrivningar knyter an till pedagogisk miljö (t.ex. klassrummet, elevgruppen-läraren, materialet), medan lärare i princip enbart fokuserar eleven (se nedanstående exempel).

Exempel på fri skrivning:

Emelie tycker att hon arbetar bäst när det är lugn och ro och läraren går igenom materialet.

Hon tycker det är svårt att göra sig hörd när många pratar rätt ut.

När hon är färdig vill hon kunna så mycket som möjligt. Hon tror att hon kommer att ha nytta av det mesta hon lärt sig.

Hon vill bli bättre på att svara på frågor på lektionerna. Då vill hon ha mer chanser att svara på frågorna så att ingen hinner före.

Man ska få hjälp på lektionerna i den ordning man räcker upp handen.

Exempel på lärarens kommentarer:

I mallen står: "Vad tycker ni att vi skall göra för att få bättre uppfyllelse?"

Försök vara mer muntligt aktiv på lektionerna. Räck upp handen och visa att du kan. Försök läsa och tala högre, ibland är det svårt att höra dig.

Exempel på fri skrivning (Emil):

Vill ha det tyst i klassrummet. Tycker att det är jobbigt när klasskompisarna skriker. Vill sitta själv i klassrummet. Behöver träna på handstilen. Trivs inte alltid i klassrummet. Tycker att det är jobbigt med alla bråk mellan killarna i klassen.

Exempel på lärarens kommentarer:

I mallen står: "Vad tycker ni att vi skall göra för att få bättre uppfyllelse?"

Koncentrera dig mer på lektionerna och ta uppgifterna på allvar

Sluta tramsa på lektionerna

I landsbygdskommunen är det en ganska kompakt bild av monokulturella barn som framträder med likartade formuleringar för olika elever. Här tycks det handla om ett språk och en kultur. Formuleringarna ligger ofta väldigt nära uttryck i läro- och kursplaner. Men det finns också undantag (se s 9).

### Avslutning

Avslutningsvis vill vi framhålla att de individuella utvecklingsplanerna dels visar en hög grad av styrande mallar i olika riktningar dels önskad självreglering och ansvarsfördelning som koncentreras till eleverna. Fokus läggs snarare på *vad* eleven ska utveckla i form av görande- och uppnåendemål än *hur* lärandet ska gå till i förhållande till strävansmål och vilka insatser som krävs relaterat till skolan läraren och den pedagogiska miljön. I majoriteten av planer är formuleringarna snarare tillbakablickande och nulägesbeskrivande, med olika grad av betygslänkande och personliga omdömen, än framåtsyftande i form av lång- och kortsiktiga målformuleringar. Lärarnas kommentarer är koncentrerade till vad eleven har uppnått och presterat så här långt. Sammantaget kan vi utläsa ett mönster från relativ kunskapsinriktning i de etniskt homogena stadskommundelarna till förhållandevis starkt fokus på sociala aspekter och svenskspråkighet i heterogena stadskommundelar, samt en kombination av primära behov, social utveckling och skolämnen i landsbygdskommunen. De individuella utvecklingsplanerna ger inget specifikt stöd för kritisk reflektion, frågande processer och kreativ kommunikation med utgångspunkt i barnens perspektiv och ett tematiserat innehåll. Det finns inga konkreta uttryck för mångfalden som tillgång, de individuella utvecklingsplanerna karakteriseras snarare av normalisering och reglering. Enligt bland annat Vetenskapsrådet (2007) lever vi i ett globalt

och medieteknologiskt kunskapssamhälle<sup>12</sup> där informationskompetens eftersträvas. Att vara informationskompetent innebär att leva i ett samhälle där en viktig förmåga hela tiden är att inhämta och sortera information, dra slutsatser och kritiskt bedöma olika handlingsalternativ. Vi frågar oss hur mönster som visar sig i denna studie grundlägger inskränkta eller vidgade möjligheter att agera i samhället.<sup>13</sup>

## Referenser

- Alvesson, Mats & Deetz, Stanley (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson Mats & Sköldberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson Mats & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Arfwedson, Gerhard & Lundman, Lars (1984). *Skolpersonal och skolkoder: Om arbetsplatser i förändring*. Stockholm: Liber.
- Beach, Dennis & Dovermark, Marianne (2005). Kreativitet som en kulturell handelsvara: En etnografisk studie av kampen om kreativitet. *Didaktisk tidskrift* 15(1-2), 5-18.
- Beck, Ulrich & Beck-Gernsheim, Elisabeth (2001). *Individualization*. London: Sage Publications Ltd.
- Bergman, Lotta (2007). Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svenskundervisningen I fyra gymnasieklasser. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen, Malmö Studies in Educational Sciences No 36.
- Biesta, Gert (2006). *Bortom lärandet: Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Bourdieu, Pierre (1990). Structures, habitus, practices. I Pierre Bourdieu, *The Logic of Practice* (ss. 52-65). Cambridge, England: Polity Press.
- Departementspromemoria (2008). *En individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen*. Elektroniskt tillgänglig 2008-01-17: <http://www.regeringen.se/content/1/c6/09/59/33/422eb9d2.pdf>
- Dovermark, Marianne (2007). *Ansvar – hur lätt är det?: Om ansvar, flexibilitet och valfrihet i en föränderlig skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Elfström, Ingela (2004). *Varför individuella utvecklingsplaner? – en studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm. Tillgänglig 2006-10-13: <http://www.lhs.se/iol/publikationer>
- Elmroth, Elisabeth (2006). Monokulturella studier av multikulturella elever: Att mäta och förklara skolresultat. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 11(3), 177-194.
- Englund, Tomas (1997). Undervisning som meningserbjudande. I Michael Uljens (Red.), *Didaktik* (ss 120-145). Lund: Studentlitteratur.
- Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala: Avhandling vid Uppsala universitet.
- Foucault, Michel (1987/1998). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv.
- Fritzen, Lena (2003). Ämneskunnande och demokratisk kompetens – en integrerad helhet? *Utbildning & Demokrati*, 12(3), 67-88.
- Fritzén, Lena (Red.) (2004). *På väg mot integrativ didaktik*. Växjö: Växjö University Press.
- Giddens, Anthony (1997). *Modernitet och självidentitet: Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Giota, Joanna (2006). Självbedöma, bedöma eller döma?: Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 11(2), 94-115.

---

<sup>12</sup> Kunskapssamhället – ett samhälle byggt kring produktion, spridning och användning av kunskap

<sup>13</sup> För utvidgade analyser vill vi hänvisa till tidigare och kommande artiklar (exempelvis Vallberg Roth och Månsson, 2006a, 2008a, 2008b; Vallberg Roth & Stoltz, 2008)



- Gipps, Caroline (1995). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London & New York: The Falmer Press.
- Gundem, B. Brandtzaeg (1997). Läroplansarbete som didaktisk verksamhet. I Michael Uljens (Red.). *Didaktik – teori, reflektion och praktik* (ss. 246-265). Lund: Studentlitteratur.
- Gundem, B. Brandtzaeg & Hopmann Stefan (Ed.) (1998). *Didaktik and/or Curriculum: An international Dialogue*. New York: Peter Lang
- Högdin, Sara (2007). *Utbildning på (o)lika villkor – om kön och etnisk bakgrund i grundskolan*. Stockholm: Avhandling vid Stockholms universitet, Institutionen för socialt arbete.
- Klafki, Wolfgang (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I Michael Uljens (Red.), *Didaktik* (ss 215-228). Lund: Studentlitteratur.
- Linde, Göran (2006). *Det ska ni veta!: En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, Lars & Lindberg, Viveca (Red.) (2005). *Pedagogisk bedömning: Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS förlag.
- Lpo 94 (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94 anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Lundahl, Lisbeth (2001). Förändringar på gott och ont. *Pedagogiska magasinet*, (1), 19-22.
- Löf, Camilla (2007). *Kunskap för livet: Livskunskapsundervisning i skolans tidigare år*. (Avhandlingsmanus under arbete.). Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen, projektet "Mångkontextuell barndom": <http://www.mangkontextuellbarndom.se>
- Malmgren, Lars-Göran (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Marklund, Sixten (1987). *Skolsverige 1950-1975: Del 5 Läroplaner*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Molloy, Gunilla (2007). *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, Jan (2007). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Popkewitz, Thomas et.al (1982). *The Myth of Educational Reform: A study of a planned change*. Madison: University of Wisconsin.
- Proposition (2006/07:86). Vissa skolfrågor. Elektroniskt tillgänglig: 2007-09-08  
[http://www.riksdagen.se/Webbnav/index.aspx?nid=37&dok\\_id=GU0386&rm=2006/07&bet=86](http://www.riksdagen.se/Webbnav/index.aspx?nid=37&dok_id=GU0386&rm=2006/07&bet=86)
- Qvarsebo, Jonas (2006). *Skolbarnets fostran: Enhetsskolan, agan och politiken om barnet 1946-1962*. Linköping: Avhandling vid Linköpings universitet.
- Roth, Klas (2006). Dialog, olikhet och globalisering: En intervju med Nicholas Burbeles. *Utbildning & Demokrati*, 15(1), 77-100.
- Sahlin-Andersson, Kerstin (2000). *Transnationell reglering och statens omvandling: Granskningssamhällets framväxt*. Stockholm: Score Rapportserie 2000:14.
- SFS, ändring av Grundskoleförordningen, 2005:179.
- Skolverket (2005). *Den individuella utvecklingsplanen: Allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- Strander, Kerstin & Torstenson-Ed, Tullie (1999). *Barnen och läroplanen – om barns och vuxnas syn på lärande*. Stockholm: Gothia.
- Säfström Carl-Anders & Svedner Per-Olov (Red.) (2000). *Didaktik – perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Säfström, Carl-Anders & Östman, Leif (1999). *Textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, Ingegerd (2008). *Childhood in multiple contexts: Transgression and change in schools, leisure and families*. Retrieved Maj 27, 2008, <http://www.mangkontextuellbarndom.se/summary.html>
- Uljens, Michael (Red.) (1997). *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- UNESCO (2001) *Open file on inclusive education. Support materials for managers and administrators*. [www.unesco.org](http://www.unesco.org)
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2001). Läroplaner för de yngre barnen: Utvecklingen från 1800-talets mitt till idag. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(4), 241-269.
- Vallberg Roth, Ann-Christine & Månsson Annika (2006a). Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan. *Utbildning & Demokrati*, 15(3), 31-60.

- Vallberg Roth, Ann-Christine & Månsson, Annika (2006b). Kan man planera individuell utveckling? *Förskoletidningen*, 31(3), 4-11.
- Vallberg Roth, Ann-Christine & Månsson, Annika (2008a). Individuella utvecklingsplaner för yngre barn i ett kritiskt ämnesdidaktiskt perspektiv. *Utbildning & Demokrati* (submitted).
- Vallberg Roth, Ann-Christine & Månsson, Annika (2008b). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom – likriktning med variation. *Pedagogisk forskning i Sverige* (in print).
- Vallberg Roth, Ann-Christine & Stoltz, Pauline (2008). Individuella utvecklingsplaner, medborgarskap och barndom. *EDUCARE* (in progress).
- Vinterek, Monika (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Åsberg, Rodney (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen: Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(4), 270-292.
- Öquist, Oscar & Fredén, Bengt (2007). *Individuella utvecklingsplaner – en studie efter införandet av nya bestämmelser i det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Skolverket
- Österlind, Eva (Red.) (2005). *Eget arbete – en kameleont i klassrummet: Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium*. Lund: Studentlitteratur.