



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# IUP – ”succé eller fiasko”?

en studie om lärares syn på den individuella  
utvecklingsplanens betydelse för måluppfyllelse

Anna Börjesson och Therese Lind

LAU370

Handledare: Annika Bergström

Examinator: Kerstin Sundman

Rapportnummer: HT09-2432-01

## Abstract

### Examensarbete inom lärarutbildningen

<b>Titel:</b>	IUP – ”succé eller fiasko”? – en studie om lärares syn på den individuella utvecklingsplanens betydelse för måluppfyllelse.
<b>Författare:</b>	Anna Börjesson och Therese Lind
<b>Termin och år:</b>	HT 2009
<b>Kursansvarig institution:</b>	Sociologiska institutionen
<b>Handledare:</b>	Annika Bergström
<b>Examinator:</b>	Kerstin Sundman
<b>Rapportnummer:</b>	HT09-2432-01
<b>Nyckelord:</b>	IUP, Individuell utvecklingsplan, måluppfyllelse, IUP-processen

### Sammanfattning

<b>Problembeskrivning:</b>	Alltför många elever slutar grundskolan utan godkända betyg i ett eller flera ämnen. För att göra det möjligt för fler elever att nå skolans mål gjordes den individuella utvecklingsplanen obligatorisk från 1 januari 2006. Det sägs att utvecklingsplanen antingen kan bli en succé eller ett fiasko vilket bland annat kan bero på vilken funktion den får i undervisningen.
<b>Syfte och frågeställning:</b>	Syftet med studien är att undersöka om lärare, verksamma i grundskolans tidiga år, upplever att den individuella utvecklingsplanen leder till ökad måluppfyllelse hos eleverna. Med studien avses det även att söka sådana faktorer som, enligt lärarna, hindrar eller bidrar till att en ökad måluppfyllelse sker. Utifrån problemområdet och syftet har studien två huvudfrågor: <ul style="list-style-type: none"><li>• Upplever de intervjuade lärarna att fler elever når målen efter införandet av obligatorisk IUP?</li><li>• Vilka faktorer kan enligt lärarna, som intervjuats, hindra eller bidra till en ökad måluppfyllelse?</li></ul>
<b>Metod:</b>	Studien bygger på en kvalitativ undersökning där den semistrukturerade intervjuemetoden med inslag av den strukturerade metoden har använts. En liten grupp lärare har intervjuats varför studien inte gör anspråk på att generalisera resultatet.
<b>Resultat:</b>	Det visar sig att lärarna har svårt att svara på om den individuella utvecklingsplanen leder till ökad måluppfyllelse. De menar dock att tydligheten, gentemot elev och vårdnadshavare, som uppnås genom arbetet med utvecklingsplanen borde bidra till ökad måluppfyllelse. Faktorer som, av lärarna, anses hindra eller bidra till ökad måluppfyllelse är bland annat hur lättarbetad IUP skolan har, om lärarna utgår från en lokal pedagogisk planering samt hur utvecklingsplanen görs levande i det dagliga arbetet.
<b>Relevans för läraryrket:</b>	Alla elever i grundskolan ska ha en IUP och alltså något vi kommer stöta på i vårt kommande yrke. Studien presenterar faktorer som, enligt de intervjuade lärarna, hindrar respektive främjar den ökade måluppfyllelsen som önskas genom utvecklingsplanen. Detta är kunskaper som direkt kan tas ut och appliceras i den egna verksamheten.

## **Förord**

Vår avsikt med denna studie är att se om det enligt lärarna blivit en ökad måluppfyllelse, vilket var anledningen till att göra den individuella utvecklingsplanen obligatorisk.

Arbetsfördelningen har gått till på så sätt att vi delade upp litteraturgenomgången mellan oss och skrev var sitt utkast. Utkasten gick vi därefter igenom och skrev ihop till en sammanhängande text. Det övriga som finns i detta arbete har tillsammans arbetats fram.

Vi vill tacka våra kontaktpersoner samt de lärare som ställde upp på att intervjuas. Ett tack går även till vår handledare Annika Bergström för de råd och det stöd hon gett oss under arbetets gång. Ett stort tack går även till Mirella Forsberg Ahlcrona och Marianne Fredriksson för deras hjälp med att korrekturläsa detta examensarbete.

Anna Börjesson och Therese Lind

Göteborg 4 januari 2010

# Innehållsförteckning

<b>1. INLEDNING</b> .....	<b>6</b>
<b>1.1 BEGREPPSFÖRKLARING</b> .....	<b>8</b>
<i>Vad är en IUP?</i> .....	8
<i>Måluppfyllelse</i> .....	8
<i>Mål att uppfylla</i> .....	8
Uppnåendemål .....	8
Strävansmål .....	8
<b>1.2 DISPOSITION</b> .....	<b>9</b>
<b>2. BAKGRUND</b> .....	<b>10</b>
<b>2.1 SVÅRIGHETER VID IMPLEMENTERINGEN AV LPO 94</b> .....	<b>10</b>
<b>2.2 VÄGEN FRAM TILL IUP</b> .....	<b>11</b>
<b>3. PROBLEMBESKRIVNING</b> .....	<b>13</b>
<b>3.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING</b> .....	<b>13</b>
<b>3.2 AVGRÄNSNING</b> .....	<b>14</b>
<b>4. TEORETISK ANKNYTNING</b> .....	<b>15</b>
<b>4.1 KUNSKAPSSYN OCH BEDÖMNING I DET DÅVARANDE OCH NUVARANDE BETYGSSYSTEMET</b> .....	<b>15</b>
<i>Kunskapssyn och lärandeteori i det normrelaterade betygssystemet</i> .....	15
<i>Bedömning i det normrelaterade betygssystemet</i> .....	16
<i>Kunskapssyn i det kriterierelaterade betygssystemet</i> .....	16
<i>Bedömning i det kriterierelaterade betygssystemet</i> .....	17
<i>Summativa och formativa bedömningsformer</i> .....	18
<b>4.2 LÄRANDETEORIER</b> .....	<b>18</b>
<i>Den individuella utvecklingsplanen i den sociokulturella lärandeteorin</i> .....	18
<i>Den individuella utvecklingsplanen i den metakognitiva lärandeteorin</i> .....	19
<b>5. KUNSKAPSÖVERSIKT</b> .....	<b>20</b>
<b>5.1 SKOLVERKET OM IUP OCH DESS ARBETSPROCESS</b> .....	<b>20</b>
<i>Arbetsprocessen bakom IUP</i> .....	20
<i>Formulering för ökad måluppfyllelse</i> .....	22
<i>Skriftliga omdömen</i> .....	22
<i>Lokal pedagogisk planering</i> .....	22
<b>6. METOD</b> .....	<b>24</b>
<b>6.1 METODVAL</b> .....	<b>24</b>
<i>Intervju som undersökningsmetod</i> .....	24
<i>Genomförande</i> .....	25
<i>Litteratur</i> .....	25
<b>6.2 URVAL AV RESPONDENTER OCH SKOLOR</b> .....	<b>26</b>
<b>6.3 FORSKNINGSETIK</b> .....	<b>28</b>
<b>6.4 STUDIENS TILLFÖRLITLIGHET</b> .....	<b>28</b>
<i>Reliabilitet</i> .....	28
<i>Validitet</i> .....	29
<i>Generaliserbarhet</i> .....	29
<b>6.5 BEARBETNING OCH ANALYS AV INSAMLAD DATA</b> .....	<b>30</b>
<b>7. RESULTAT</b> .....	<b>31</b>
<b>7.1 PROCESSEN BAKOM IUP</b> .....	<b>31</b>
<b>7.2 SYFTET MED IUP</b> .....	<b>32</b>
<b>7.3 ANVÄNDNING AV IUP I DET DAGLIGA ARBETET</b> .....	<b>33</b>
<b>7.4 ARBETSSÄTTET EFTER ATT IUP BLEV OBLIGATORISK</b> .....	<b>33</b>
<b>7.5 SYNEN PÅ MÅLUPPFYLLELSEN EFTER INFÖRANDET AV OBLIGATORISK IUP</b> .....	<b>35</b>

7.6 FAKTORER SOM HINDRAR ELLER BIDRAR TILL ÖKAD MÅLUPPFYLLELSE .....	36
<b>8. DISKUSSION .....</b>	<b>39</b>
<b>8.1 METODDISKUSSION .....</b>	<b>39</b>
<b>8.2 RESULTATDISKUSSION .....</b>	<b>40</b>
<i>Resultat i relation till lärandeteorier och kunskapssyner .....</i>	<i>40</i>
<i>Resultat i relation till Skolverkets anvisningar .....</i>	<i>41</i>
<b>8.3 AVSLUTNING .....</b>	<b>43</b>
<b>8.4 SAMMANFATTNING .....</b>	<b>47</b>
<b>9. REFERENSLISTA .....</b>	<b>48</b>
<b>BILAGA 1. FRÅGEGUIDE .....</b>	<b>51</b>

## **Figurförteckning**

FIGUR 5.1 IUP-PROCESSEN .....	21
-------------------------------	----

## **Tabellförteckning**

TABELL 6.1 UNDERSÖKNINGSGRUPPEN UPPDELAD PÅ LÄRARE, LÄROPLAN, SKOLÅR OCH ORGANISATION. ....	27
---	----

# 1. Inledning

De styrdokument som finns i dagens skola har, bland annat av Moreau och Wretman (2006), utsatts för kritik och det sägs även att lärarkåren inte skulle arbeta fullt ut efter dess intentioner. Framförallt är det lärarnas kunskap om målen som kritiserats och som tros vara orsaken till att alltför många elever slutar grundskolan utan godkända betyg i ett eller flera ämnen. För att stärka måluppfyllelsen och få lärarna att diskutera styrdokumentens mål gjorde regeringen den individuella utvecklingsplanen (IUP) obligatorisk för grundskolans samtliga elever från och med 1 januari 2006<sup>1</sup>. Det förväntas även, genom den individuella utvecklingsplanen, att de elever som riskerar att inte nå en tillfredställande måluppfyllelse tidigt kan fångas upp så att återgårdar i tid kan sättas in och måluppfyllelsen därmed stärkas.

Det hela grundar sig i att det i mitten av 1990-talet infördes ett nytt betygssystem i Sverige vilket innebar att styrningen av skolan då övergick från regelstyrning till mål- och resultatstyrning vars motsvarigheter är normrelaterat respektive kriterierelaterat betygssystem. Selghed (2006, s.18) menar att betygssystemskiftet medförde en stor omställning för personalen på skolorna eftersom övergången innebar att nya styrdokument infördes i kombination med att beslutsansvaret gick från central till lokal nivå även kallat decentralisering.<sup>2</sup> Denna omställning innefattade både ideologiska och resursmässiga förändringar vilket krävde ett nytänkande alternativt omtänkande hos skolpersonalen (ibid. s.20). Det nuvarande betygssystemet har utsatts för kritik från flera forskare som tvivlar på om betygssystemet med dess utformning över huvud taget blivit möjligt att begripa och om det går att tillämpa enligt intentionerna (ibid. s.37). Selghed kommer med kritik mot implementeringen av de nuvarande styrdokumenterna och menar bland annat att lärarkåren inte i tillräckligt hög grad förberetts vilket resulterat i att alla lärare inte engagerat sig tillräckligt för att sätta sig in i betygssystemet och dess intentioner. I de tidigare läroplanerna var dessutom vägen mer tydligt utstakad medan dagens läroplan har en mycket friare väg fram till målen. Lärare och elever kan tillsammans välja ut det stoff som anses främja utvecklingen mot uppsatta mål. Mot denna bakgrund och som tidigare nämnts att många elever lämnat grundskolan med alltför bristfälliga kunskaper gjordes många utredningar kring vad skolan behövde för att öka elevernas måluppfyllelse. För att stärka måluppfyllelsen samt för att tidigt upptäcka och hjälpa elever med svårigheter beslutade riksdagen alltså att införa en obligatorisk individuell utvecklingsplan för grundskolans alla elever.

Den individuella utvecklingsplanens syfte är, enligt Skolverket (2008a) att ”ge elev och vårdnadshavare tydlig information om elevens kunskapsutveckling och, om rektor så beslutar, elevens sociala utveckling samt innehålla en plan för elevens fortsatta lärande” (s.13). Dessutom syftar den till att vara ett verktyg för att upptäcka olika elevers stödbehov. Den individuella utvecklingsplanen ger samtidigt läraren ett underlag för kontinuerlig uppföljning och planering av undervisningen. Regeringens syfte med den individuella utvecklingsplanen är att få lärarna att arbeta mer enligt målen i Lpo 94 och tillhörande kursplaner. Genom att lärarna blir mer medvetna om målen och planerar sin undervisning utefter dem hoppas regeringen på en ökad måluppfyllelse (Skr. 2001/02:188, s.18ff).

Intentionerna med den individuella utvecklingsplanen överensstämmer väl med Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) som säger att

---

<sup>1</sup> Tidigare var det endast de elever med åtgärdsprogram som hade en individuell utvecklingsplan.

<sup>2</sup> Målstyrningen som infördes påverkade ansvarsfördelningen då en decentralisering ägde rum. Selghed (2006, s.17) skriver att tanken med decentraliseringen var att skolans personal skulle använda sin professionalism och kännedom om de lokala förhållandena för att hantera olika frågor och oförutsägbara situationer.

skolans ansvar är att alla elever uppnår målen samt den ska sträva efter att varje elev utvecklar sitt eget sätt att lära (Utbildningsdepartementet, 2006, s.9). I avsnittet Bedömning och betyg betonas att skolan även ska sträva efter att varje elev utvecklar ett ansvar för sina studier och förmåga att bedöma sina, och andras, resultat i relation till den egna arbetsprocessen och förutsättningar (ibid. s.16). Det står också att läsa om en utbildning som ska vara likvärdig över landets alla skolor samt anpassas till varje elevs förutsättningar och behov (ibid. s.4). Även i Grundskoleförordningen (1994:1194) kan kopplingar göras som sammanfaller med den individuella utvecklingsplanens avsikt. Där står nämligen att läsa:

Läraren ska fortlöpande informera eleven och elevens vårdnadshavare om elevens skolgång. Minst en gång varje termin ska läraren, eleven och elevens vårdnadshavare ha ett utvecklingssamtal om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas. Informationen vid utvecklingssamtalet ska grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i relation till målen i läroplanen och kursplanerna (Kap. 7. § 2).

Utbildningsvetenskaplig relevans finns inom ämnet eftersom kunskap inte bara erhålls om hur väl Lpo 94 stämmer överens med den individuella utvecklingsplanen utan kunskap erhålls även om hur implementering av nya styrdokument och direktiv kan gå till i praktiken. Den individuella utvecklingsplanen är som sagt obligatorisk och alltså något vi garanterat kommer stöta på i vårt kommande yrke vilket ger en studie som denna utbildningsvetenskaplig relevans. Under åren på lärarutbildningen har detta dokument, enligt oss, inte behandlats och diskuterats i tillräckligt stor utsträckning. Åtminstone inte om vi ser till de diskussioner, gällande utvecklingsplanen, som uppstått bland lärarna som arbetar på skolorna där den verksamhetsförlagda utbildningen genomförs. Där ges intrycket att den individuella utvecklingsplanen är tidskrävande, svårformulerad och en känsla av att lärarna ser den som ännu ett pålägg infinner sig.

Mot denna bakgrund väcktes en nyfikenhet kring att ta reda på intentionerna med den individuella utvecklingsplanen och hur lärarnas uppfattningar om den stämmer överens med dem. Intentionerna med utvecklingsplanen var bland annat att ge fler elever möjlighet att nå målen. Därför söker vi i denna studie att ta reda på om lärarna är av uppfattningen att ökad måluppfyllelse faktiskt skett sedan den individuella utvecklingsplanen blev obligatorisk samt vilka faktorer som lärarna kan se främja eller hindra en ökad måluppfyllelse. För att svara på dessa frågor måste de metoder och anvisningar som Skolverket föreslagit, för en lyckad IUP-process, sättas i relation till hur de mottagits av lärare ute på fältet. Med detta resonemang stärks studiens utbildningsvetenskapliga relevans ytterligare.

Förutom att ha relevans för utbildningsvetenskapen har studien mer konkret relevans i direkt koppling till läraryrket. Motivet för undersökningen är att ta reda på om lärare upplever att den individuella utvecklingsplanen lett till en ökad måluppfyllelse. Det kan antas att arbetsprocessen med den individuella utvecklingsplanen spelar stor roll för vilken uppfattning som lärarna är av vad gäller om ökad måluppfyllelse skett eller inte. Därför är ett jakande eller nekande svar på denna fråga inte lika intressant som att djupare gå in på orsakerna till deras uppfattning. En fördjupad förståelse för Skolverkets intentioner med utvecklingsplanen samt hur lärare förhåller sig till dem bör anses ha stor relevans för vår kommande lärarprofession eftersom de verktyg som kan anses krävas för att levandegöra den individuella utvecklingsplanen erövrats.

I studien som följer redogörs för lärares arbete med IUP-processen och vilket arbetssätt som Skolverket förutsätter ligga bakom processen för att nå den ökade måluppfyllelse som riksdagen efterfrågar.

## **1.1 Begreppsförklaring**

### **Vad är en IUP?**

Den individuella utvecklingsplanen är en framåtsyftande planering innehållande dels skriftliga omdömen som beskriver elevens kunskapsutveckling i de ämnen han eller hon fått undervisning i och dels en beskrivning över hur den fortsatta utvecklingen ska stödjas och stimuleras. Den individuella utvecklingsplanen kan även, om rektorn så beslutar, innehålla en bedömning av elevens utveckling i övrigt (Skolverket 2008a, s.14). Att tänka på är att utvecklingsplanen är en allmän handling som därför inte bör innehålla integritetskänsliga uppgifter som omfattas av sekretess.

### **Måluppfyllelse**

Elever i dagens skola bedöms inte längre i jämförelse med varandra utan i förhållande till de preciserade målen och betygskriterierna som finns i läroplanen och kursplanerna. Med måluppfyllelse avses i vilken utsträckning eleverna når dessa mål.

### **Mål att uppfylla**

I såväl läroplan och kursplaner finns dels mål att uppnå dels mål att sträva mot. I läroplanen anges, av regering och riksdag, de grundläggande värden som ska präglade skolans verksamhet samt de mål och riktlinjer som ska gälla för den (Skolverket, 2008b, s.5). Det är alltså, som Selghed (2006, s.28) skriver, generella beskrivningar som anges i läroplanen oberoende av vilken kunskap eleverna ska förvärva i olika ämnen. Skolverket (2008b, s.5) beskriver kursplanerna som bindande föreskrifter där de krav som staten ställer på utbildningen i olika ämnen anges. Det tydliggörs alltså i kursplanerna hur ett ämne bidrar till att målen i läroplanen uppfylls och kursplanerna kompletterar på detta sätt läroplanen. Intentionerna med de olika målen är desamma oberoende av i vilket styrdokument de står att läsa. Nedan ges en begreppsförklaring till respektive måls innebörd. Eftersom det är begrepp som ofta återkommer i texten anser vi det vara viktigt för läsarens förståelse att klargöra skillnaden mellan dessa mål.

### **Uppnåendemål**

Skolverket (2008b, s.5) menar att mål att uppnå beskriver en lägstanivå av kunskaper som eleverna ska uppnå det femte respektive det nionde skolåret. Målen uttrycker alltså en grundläggande kunskapsnivå och ligger i skolår nio till grund för om eleven ska få betyget godkänt eller inte. Från och med höstterminen 2008 finns det även mål att uppnå för skolår tre (Skolverket, 2008c). Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 2006, s.8) tydliggör att det är skolans och skolhuvudmannens ansvar att ge eleverna möjlighet att minst uppnå dessa mål och det förutsetts med andra ord att fler elever kan och ska komma längre i sin kunskapsutveckling än vad denna lägstanivå anger.

### **Strävansmål**

Enligt Skolverket (2008b, s.5) avser mål att sträva mot att beskriva inriktningen som undervisningen ska ha för att elevernas kunskaper ska utvecklas. Därmed tydliggörs de kunskapskvaliteter som är önskvärda. Skolverket menar att målen utgör den främsta grunden för verksamhetsplaneringen genom hela grundskolan. Strävansmålen benämns i Lpo 94 som den önskade kvalitetsutvecklingen i skolan (Utbildningsdepartementet, 2006, s.8). Som exempel på planering som ska utgå från strävansmålen kan den lokala pedagogiska planeringen nämnas.



## **1.2 Disposition**

Det har nu getts en introduktion till vad avsikten med den individuella utvecklingsplanen är, vad införandet av den grundar sig på samt vad syftet med utvecklingsplanen är. Dessutom har det bland annat redogjorts för studiens utbildningsvetenskapliga relevans samt vad studien har för koppling till vårt kommande yrkesliv. I detta kapitel har även en redogörelse för de begrepp som anses vara viktiga gjorts. Nästkommande kapitel tar upp relevant bakgrund som kan tänkas behövas för att läsaren ska få en uppfattning om varför den individuella utvecklingsplanen blev obligatorisk. Svårigheterna vid implementeringen av Lpo 94 samt hur vägen fram till IUP har sett ut är det som får anses vara viktigt för helheten och som därför bearbetas i detta kapitel. Kapitlet som följer efter bakgrunden är problemformulering som inte bara innehåller en problemformulering utan även syfte och frågeställning samt avgränsning. I kapitlet därpå redogörs den teoretiska anknytningen som anses vara väsentlig för studien. Det som beskrivs är kunskapssyn, inlärningsteorier och bedömning i det dåvarande samt nuvarande betygssystemet. Nästkommande kapitel, kunskapsöversikt, tar upp Skolverkets anvisningar gällande den individuella utvecklingsplanen samt dess arbetsprocess. Därefter följer ett metodkapitel som beskriver undersökningens design, metoder och tillvägagångssätt. I resultatet, som följer efter metodkapitlet, redovisas det som framkommit vid intervjuerna. Diskussionskapitlet, som är det avslutande kapitlet, inleds med en metoddiskussion som följs av en resultatdiskussion där resultatet ställs i relation till den teoretiska anknytningen. Efter resultatdiskussionen kommer en avslutning där vi själva gör egna utlåtande kring resultatet i förhållande till teorin.

## 2. Bakgrund

Som inledningsvis nämndes kritiseras lärare för att inte vara tillräckligt insatta i den nuvarande mål- och resultatstyrda läroplanen. Därför kommer läsaren i detta kapitel ges en mer ingående bakgrund till varför lärarna inte fullt ut tagit till sig Lpo 94, alltså vilka svårigheter som stötts på vid implementeringen av den. Vägen fram till dess att beslutet om en obligatorisk IUP togs anses också vara viktig att redogöra för, så att läsaren får en uppfattning om vad tanken och målet med den individuella utvecklingsplanen varit och fortfarande är.

### 2.1 Svårigheter vid implementeringen av Lpo 94

I och med övergången till ett nytt betygssystem infördes nya styrdokument i form av läroplan och kursplaner, vilka är de som lärare än idag har att förhålla sig till. Kunskapsuppfattningen gick, i och med betygssystemsskiftet, från en kvantitativ till en kvalitativ kunskapsyn eller som Wretman (2006, s.12) menar från en behavioristiskt influerad undervisning till en som grundar sig på kognitiv, metakognitiv och sociokulturell teori om lärande. Som tidigare nämnts har det nuvarande betygssystemet utsatts för kritik. Bland annat är det många forskare som är kritiska till utformningen av de nationella kursplanemålen och dess betygskriterier som lärarna ska använda sig av vid bedömning. De menar att det antal mål som lärarna ska ta hänsyn till när de ska bedöma elevens prestationer är för många.

En av dessa forskare är Kroksmark (2002, s.74) som har undersökt och analyserat det mål- och kriterierelaterade betygssystemet. Hans resultat visar att en betydande svårighet vid övergången till det nya betygssystemet är att målbeskrivningarna är många och detaljerade. Att de även är dåligt konkretiserade gör att omsättningen av målen i praktiken blir ett alltför gediget och svårt arbete. Ovan nämnda undersökning gav vid analys av mål att uppnå och tillhörande betygskriterier, i ämnena svenska, engelska och matte, att det i varje enstaka kunskapsmål går att utläsa flera faktiska mål. Analysen visar bland annat att elever i skolår 5, enligt kursplanen i matematik, har sex mål att uppnå som efter att de brutits ner och konkretiserats uppgår till hela 49 mål som eleverna ska bedömas mot (ibid. s.67). Detta resultat är helt tvärtemot intentionerna i propositionen som låg till grund för införandet av Lpo 94 (Prop. 1992/93:250, s.28) där det angavs att staten skulle ge klara och entydiga mål om vad skolan skulle åstadkomma samt med tydlighet precisera den nationella kärnan av kunskapskrav.

Kroksmark (2002, s.62) hänvisar till Marton som menar att det nuvarande bedömningssystemet även visar på svårigheter då det inte kan förutsättas att en elev ligger på en kvalitativt bestämd nivå som gäller över ett ämnes samtliga komponenter utan snarare borde det vara så att en elev har starka och svaga sidor inom ett och samma ämne. Andersson (2002, s.163) hänvisar till undersökningar, gjorda av Skolverket, som visar att bedömning och betygssättning i stor grad styr lärandet där prov vid kurslut är vanligt förekommande för att sammanfatta kunskaperna. I och med införandet av det nuvarande betygssystemet kom också en ny kunskapsyn som, Andersson menar, till större del bör präglade skolans bedömning av kunskaper.

Selghed (2006, s.38) har i sin undersökning, likt andra forskare, kommit fram till att lärarkåren inte förbereddes tillräckligt inför betygssystemsskiftet vilket har resulterat i att alla lärare inte engagerat sig tillräckligt för att sätta sig in i betygssystemet och förstå dess intentioner. Bristande information från statsmakten och de kommunala myndigheterna angående tankarna bakom betygssystemet samt avsaknad av fortbildning, som hjälp till lärarna för att förstå kursplanernas formuleringar, har gjort att arbetet med betygssättningen under en lång tid fortsatt i gamla fotspår. Signalerna som sändes ut pekade ju på att ett

nyttänkande inte var något krav (ibid. s.190). Sammanfattningsvis antyder Selghed, likt resultatet från Kroksmarks undersökning, att det nuvarande betygssystemet inte är tydligt nog då det består av öppna termer och han efterfrågar tydligare mål och kriterier.

I de tidigare läroplanerna, som var aktuella under det normrelaterade betygssystemet, fanns tydliga anvisningar för hur arbetet mot målen borde se ut och när under skoltiden det lämpade sig att undervisa om vad och på vilket sätt. Vägen till målen var med andra ord tydligt utstakad. Dessutom bedömdes elevernas prestationer i förhållande till varandra och inte mot målkriterier som de idag ska bedömas mot. Till skillnad från dessa läroplaner har dagens läroplan en mycket friare väg fram till målen. Lärare och elever ges möjlighet att ”tillsammans fatta beslut om hur arbetet ska bedrivas och vilket stoff som ska väljas för att främja en utveckling mot uppsatta mål” (Skolverket, 2004, s.13). Skolverket kallar dessa valmöjligheter för det lokala frirummet.

Med tanke på det motstånd som det nuvarande betygssystemet mött och att många elever lämnar grundskolan med alltför bristfälliga kunskaper gjorde Skolverket utredningar kring vad skolan behövde för att öka elevernas måluppfyllelse. För att stärka måluppfyllelsen infördes alltså den obligatoriska utvecklingsplanen för alla elever i skolår 1-9. I nästföljande avsnitt redogörs för vägen fram till beslutet om obligatorisk IUP, vilka tankar som ligger bakom den samt dess syfte och intentioner.

## **2.2 Vägen fram till IUP**

En åtgärd, bland flera, i regeringens utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning för att stödja skolans måluppfyllelse var att inrätta en expertgrupp (Skr. 1998/99:121). Gruppens syfte var att undersöka vilka behov av insatser som behövdes för att stärka måluppfyllelsen och den individuella planeringen i grundskolan. I maj 2001 redogjordes resultaten i en rapport där det konstaterades att behov fanns av en individuell utvecklingsplan till alla elever och där arbetslagets dokumentation bör ses som en förutsättning för dess utförande (Ds 2001:19, s.28). Expertgruppen ansåg även att samarbetet mellan skola och hem skulle gynnas om en IUP fanns för samtliga elever, då hemmet ofta saknar kunskap om vilken information som följer eleven över åren. Arbetsättet ansågs också gynna samarbetet mellan olika skolformer vilket ju läroplanen förespråkar (ibid. s.32). Något förslag på en färdig modell för den individuella utvecklingsplanen lämnades inte utan gruppen menar att det är upp till varje enskild kommun och skola att hitta tydliga och utvecklingsbara former som harmonierar med den verksamhet som bedrivs samt som uppfyller de informationskrav som elever och vårdnadshavare har. Arbetet med utvecklingsplanen har många metoder och ska således vara en process anpassad till varje elevs ålder och behov men den bör utgå från arbetslagets dokumenterade planering (ibid. s.37ff).

Regeringen tog till sig expertgruppens resultat och överlämnade, den 23 maj 2002, en skrivelse till riksdagen med den utvecklingsplan för det kvalitetsarbete som efterfrågades inom förskola, skola och vuxenutbildning (Skr. 2001/02:188). I denna plan poängterades att en utbildning av hög kvalitet kännetecknas av att eleverna görs medvetna och får en förståelse för de mål som hon eller han ska uppnå i sin utbildning. Tonvikt läggs på att det är läraren och eleven som tillsammans utformar vägen mot dessa nationella mål. Vidare bedömer regeringen att skolan, genom hela grundskoletiden, ska ges en större skyldighet att ge tydligare information till vårdnadshavare och elev om dennes studieutveckling i relation till målen i såväl kursplan som läroplan. En regelbunden utvärdering av detta slag bör leda fram till en framtidsytande individuell utvecklingsplan. Denna plan ska visa på behoven av ytterligare insatser för att nå målen men också vilka överenskommelser som lärare, elev och

vårdnadshavare ingått (ibid. s.18). Regeringen efterfrågar med andra ord en större tydlighet gentemot elev och vårdnadshavare vad gäller läroplanens och kursplanernas mål. Det poängteras att den individuella utvecklingsplanen ska vara ett sätt att stärka elevens rätt att få det stöd och den stimulans som behövs för att utvecklas och den syftar inte till att vara ett sätt att bedöma eleven. Den individuella utvecklingsplanen syftar alltså till att vara ett verktyg för att så tidigt som möjligt fånga upp de elever som riskerar att inte nå målen (ibid. s.19). Därför ska den inte ses som ett statiskt dokument utan något som måste revideras allteftersom elevens skolsituation förändras.

Med hänsyn till regeringens utvecklingsplan föreslår riksdagen i en promemoria att obligatorisk IUP bör gälla alla elever från och med skolår 1 (Dnr U 2004/2868/S). Riksdagen tog fasta på regeringens samtliga punkter och menar under rubriken Ekonomiska konsekvenser att det redan innan införandet av den individuella utvecklingsplanen genomfördes utvecklad dokumentation, bl.a. i anknytning till utvecklingssamtalets för- och efterarbete. Lärarna sitter med andra ord redan på stor kompetens för att ge eleverna återkoppling och för att uppmärksamma de insatser som behövs för att eleven så långt som möjligt ska utvecklas mot läroplanens och kursplanernas mål. Det är inte en markant skillnad, menar riksdagen, på denna kompetens gentemot den som krävs för att utforma utvecklingssamtal och utvecklingsplaner.

Det kan dock vara lämpligt att skolhuvudmännen vid införandet av individuella utvecklingsplaner särskilt uppmärksammar kompetensutvecklingsinsatser kring genomförandet av utvecklingssamtal och utformande av individuella utvecklingsplaner (Dnr U 2004/2868/S, 2004, s.6f).

Riksdagen (Dnr U 2004/2868/S, s.6f) anser också att lärarnas arbetsbelastning på sikt kan komma att minska. Detta eftersom de genom den individuella utvecklingsplanen får tillgång till en samlad dokumentation om eleven som kan komma till nytta exempelvis då eleven byter skola. Genom kompetensutveckling och på sikt minskad arbetsbelastning bör utvecklingsplanen därför inte komma att medföra något ökat krav för den enskilda skolan eller läraren.

I maj 2005 kom beslutet om att alla grundskolans elever från och med 1 januari 2006 ska få en individuell utvecklingsplan. Den ska vara av framåtsyftande karaktär och kan utformas som ett avtal mellan lärare, elev och vårdnadshavare om vilka insatser som är nödvändiga för att eleven ska nå målen för sin utbildning. I och med beslutet fick Skolverket i uppdrag att ta fram allmänna råd som vägledning och stöd till skolorna.

### 3. Problembeskrivning

Syftet med IUP, är som sagt, dels ökad måluppfyllelse dels ökad tydlighet till elev och vårdnadshavare om elevens kunskapsutveckling samt hur den fortsatta utvecklingen kan se ut. Införandet av obligatoriska individuella utvecklingsplaner kan, enligt Moreau och Wretman (2006, s.2), antingen bli en succé eller ett fiasko. De menar att införandet grundar sig i att läroplan och kursplaner i mycket liten utsträckning styr den svenska grundskolan. Orsakerna till detta problem anses av dem vara många och de diskuterar om det kan bero på att lärare inte vill ta till sig de nya styrdokumenterna men menar samtidigt att de flesta lärare trots allt vill bedriva en undervisning av god kvalitet. De anser att den grundläggande orsaken till problemet är att lärare och skolledare inte fått en fortbildning som gör det möjligt för dem att tolka läroplanens och kursplanernas fulla innebörd. Bland de verksamma lärarna menar Moreau och Wretman att det finns otillräcklig kännedom om att Lpo 94 innebär en förändrad kunskapssyn och en förskjutning vad gäller kunskapsmålen.

Moreau och Wretman (2006, s.2) menar att den individuella utvecklingsplanen kan bli ett fiasko om den inte får en reell funktion i undervisningen, om den består av oprofessionella formuleringar eller om den får fel fokus. Fel fokus har utvecklingsplanen, enligt författarna, om för mycket tyngd läggs på den sociala biten istället för att fokusera på kunskapsmålen. Den individuella utvecklingsplanen kommer då, enligt dem, bli en börda som slukar mycket tid och oprofessionella formuleringar kommer leda till en sänkning av lärares redan låga status. Om däremot elevens lärande sätts i centrum och fokus läggs på utvecklingen av kunskapskvaliteterna som är beskrivna i läroplanen och kursplanernas mål kan den individuella utvecklingsplanen bli den succé som Skolverket och regeringen hoppas på. Moreau och Wretman har lagt märke till att många lärare ser dokumentationen som detsamma som den individuella utvecklingsplanen, vilket de poängterar är en felaktig uppfattning hos lärarna. De skriver att dokumentation är något som ska ligga till grund för utvecklingssamtalet som i sin tur leder vidare till skapandet av en IUP. Utvecklingssamtalet ska med andra ord grunda sig på tydlig dokumentation som bör bestå av:

- Lärares planeringar av undervisningen. Dessa planeringar ska vara utformade så att både elev och föräldrar kan förstå vilka kunskapskvaliteter som varit målen för lärandet och hur dessa ska utvärderas.
- Det ska finnas dokument som visar elevens arbete och utveckling mot de planerade kunskapsmålen.
- Slutligen ska det finnas tydliga kvalitativa bedömningar som visar var eleven befinner sig i sin utveckling mot målen (Moreau & Wretman, 2006, s.3).

Mot denna bakgrund som Moreau och Wretman presenterar blir det tydligt att arbetet med den individuella utvecklingsplanen är mycket mer komplext än att enbart fylla i en blankett.

#### 3.1 Syfte och frågeställning

Utifrån problembeskrivningen är syftet med denna studie att ta reda på om lärare, i grundskolans tidigare år, upplever att införandet av den obligatoriska individuella utvecklingsplanen har lett till en ökad måluppfyllelse. Studien avser även att ta reda på vilka faktorer som, enligt de intervjuade lärarna, hindrar eller bidrar till att ökad måluppfyllelse sker.

Skolverkets allmänna råd talar om vilken process som kan förväntas ligga bakom arbetet med den individuella utvecklingsplanen samt hur den i praktiken bör fungera som ett levande dokument. I studien sätts detta i relation till de intervjuade lärarnas uppfattningar och

arbetsätt. Studien har två huvudfrågor vilka följs av ytterligare fyra frågor som anses vara väsentliga för att svara på syftet.

- Upplever de intervjuade lärarna att fler elever når målen efter införandet av obligatorisk IUP?
- Vilka faktorer kan enligt dessa lärare hindra eller bidra till en ökad måluppfyllelse?
- Vilken process har legat bakom skolornas framställning av IUP?
- Vilket syfte anser lärarna, som intervjuats, att den individuella utvecklingsplanen fyller?
- Hur använder dessa lärare den individuella utvecklingsplanen i det dagliga arbetet?
- Upplever de intervjuade lärarna att de fått förändra sitt arbetsätt efter införandet av obligatorisk IUP?

### **3.2 Avgränsning**

Studien är avgränsad till grundskolans skolår 1-5 och det är alltså lärare verksamma inom dessa skolår som intervjuats. Våra egna inriktningar i utbildningen riktar sig till skolans tidigare åldrar samt förskolan varför inte heller högstadiets arbetsätt med den individuella utvecklingsplanen valts att undersökas. Den individuella utvecklingsplanen är inte obligatorisk i förskolan och på gymnasiet varför dessa skolformer inte kommer ingå i studien. Dessa skolår överensstämmer med andra ord inte med undersökningens syfte.

Innan den individuella utvecklingsplanen utformas tillsammans med elev och vårdnadshavare bör det enligt Skolverket (2009) skett en omfattande process. Studiens omfång ger inte möjlighet till att djupare analysera samtliga delar inom denna process såsom skriftliga omdömen eller lokal pedagogisk planering. Dessa områden kommer dock att kortfattat beskrivas så att resultatet i sin helhet kan bli begripligt för läsaren.

## 4. Teoretisk anknytning

### 4.1 Kunskapssyn och bedömning i det dåvarande och nuvarande betygssystemet

Som nämnts i bakgrunden är det den inte fullt så lyckade implementeringen av Lpo 94 som gjorde att riksdagen beslutade om obligatorisk IUP. Lärarna anses inte ha satt sig in i den nuvarande läroplanen fullt ut varför kunskapssyner, lärandeteorier och bedömningsgrunder från det tidigare betygssystemet kan ligga och gro och därför vara en bakomliggande faktor till varför grundskoleelever idag inte slutar skolan med godkänt betyg i samtliga ämnen. I detta kapitel kommer därför dels en redogörelse för synen på kunskap, inläring och bedömning från förr dels en för hur synen på detta ser ut idag. Synsättet från förr är viktigt för studiens syfte eftersom om en lärare idag planerar sin undervisning och bedömer elevernas kunskaper utifrån gamla synsätt får detta anses ha betydande roll för hur den individuella utvecklingsplanen kommer höja måluppfyllelsen eller inte. Redogörelsen för dagens kunskapssyn görs för att se huruvida den individuella utvecklingsplanen är kompatibel med denna kunskapssyn. För att ge läsaren en större förståelse och visa på skillnaden mellan de bedömningsformer som finns i respektive betygssystem kommer detta beskrivas i ett separat avsnitt.

#### Kunskapssyn och lärandeteori i det normrelaterade betygssystemet

Det normrelaterade betygssystemet blev permanent i grundskolan 1962 och bygger på en kvantitativ kunskapsuppfattning vilken baseras på empiristisk och positivistisk kunskapssyn (Selghed, 2006, s.71–107). Enligt den empiristiska kunskapssynen, vilken Selghed (ibid. s.76) skriver om, uppstår kunskapen ur erfarenheter genom att barnets själ ses som en tom tavla som under livets gång fylls på med erfarenheter som barnet utvecklat och lärt sig. Det är genom sinnena som omvärlden utforskas där objekten omkring oss utgör den sanna verkligheten och alltså fungerar som kunskapens källa. Positivismen är enligt Selghed starkt förknippad med den empiristiska kunskapssynen och kunskapen ses som ”något yttre, objektivt och mätbart” (Selghed, 2006, s.76). Kunskapen kunde alltså inom positivismen fastställas och bedömas genom att mätas på olika sätt för att fastställa vem som kunde vad. Selghed menar att empirismen i pedagogiska miljöer förknippas med behaviorismen. Behaviorismen står för att kunskap måste ”erövrats genom strikt kontrollerade observationer av det som faktiskt sker” (Selghed, 2006, s.76) vilket är synonymt med empirismen. Detta innebär att det i den behavioristiska inläringsteorin är läraren som förmedlar kunskap till eleverna vars enda uppgift är att lagra den eftersom eleven ju ses som en tom tavla. Lärandet ses som linjärt och sekventiellt och det som eleven ska ta in måste med andra ord ske i en speciell ordning. Den kunskap som läraren förmedlat till eleverna ska eleverna kunna återge, reproducera, för att det ska kunna konstateras om eleven lärt sig eller inte. Att kunskap sågs som en färdig produkt som skulle föras vidare till eleverna var något som framförallt präglade de två äldsta läroplanerna som var aktuella under det normrelaterade betygssystemet (Kungliga Skolöverstyrelsen, 1962, s.60f; Skolöverstyrelsen, 1969, s.41ff, 73ff). I dessa fanns en tydlighet kring hur undervisningen borde planeras där det bland annat gavs instruktioner för arbetssätt och metoder samt vilket ämnesstoff som skulle behandlas. I Lgr 80 Läroplan för grundskolan (Lgr 80) (Skolöverstyrelsen 1980) finns tydligheten kring hur läraren borde arbeta kvar men följande citat visar på att tankar om ett förståelseinriktat lärande börjar ta form:

Vid planeringen [av undervisningen] måste man utgå från de centrala begreppen i målen och från kursplanernas huvudmoment. Först därefter bör valet av lämpliga läromedel – studiebesök, lärobok, tidningar, experiment – komma in (Skolöverstyrelsen, 1980, s.29).

Med sin snäva syn på människan och sin starka tro på att sakligt kunna mäta psykiska förmågor som kunskap går behaviorismen inte bara hand i hand med empirismen utan, utefter vad Selghed skriver (2006, s.76), även med positivismen.

### **Bedömning i det normrelaterade betygssystemet**

Bedömning under denna tid var en form av kontroll som främst avsåg att klarlägga om lärarens undervisning och elevernas arbete fallit väl ut. Selghed (2006, s.80) ger en beskrivning av hur det svenska skolväsendet kännetecknades av att fokus låg på hur arbetet i skolan skulle bedrivas istället för på vad undervisningen skulle innehålla. Vägen som lärare och elever skulle ta mot målen var alltså på förhand redan bestämd. Det normrelaterade betygssystemet gick i samma fotspår. Fokus låg på hur eleverna skulle bedömas istället för på vad, alltså vilken kunskap, bedömningen skulle grundas på. Eleverna bedömdes inte mot givna mål utan i jämförelse med varandra. I de två tidigare läroplanerna (Lgr 62 Läroplan för grundskolan och Lgr 69 Läroplan för grundskolan) skulle betygen fördelas procentuellt enligt en normalfördelningskurva, något som i Lgr 80 kom att ändras till att betygen skulle ”ges i femgradig skala, där medelbetyget är tre. Någon given procentsats för de olika betygsgraderna ska inte finnas. Normalt ska dock antalet fyror och tvåor i en klass vara fler än antalet femmor respektive ettor” (Skolöverstyrelsen, 1980, s.39). I vilken utsträckning som eleverna har fått betyg beror på vilken läroplan som varit rådande<sup>3</sup>. Lärarna skulle i sin bedömningsuppgift koncentrera sig på att framställa provuppgifter som skulle skilja elevernas provsvar åt för att därefter räkna ut elevernas provresultat på matematiskt väg. Provresultatets summa utgjorde underlag för betyget utan reflektion över vilka uppgifter som gett betydelse för resultatet. Efter en tid infördes dock standardprov för att öka betygens jämförbarhet (Selghed, 2006, s.81). Detta betygssystem utmärktes med andra ord av att lärarna koncentrerade sig på att konstruera reliabla och valida prov istället för att lägga fokus på elevens lärande. Det kan sägas att det normrelaterade betygssystemet karaktäriseras av summativa bedömningar eftersom elevernas prestationer är starkt kopplade till betygssättning, selektion och rangordning (Korp, 2003, s.77).

### **Kunskapssyn i det kriterierelaterade betygssystemet**

Det kriterierelaterade betygssystemet har sin grund i konstruktivismen som bygger på en kvalitativ kunskapssyn. Den grundar sig i det samhälle vi idag lever i, kunskapssamhället även kallat informationssamhället. Utmärkande för denna tid är ”informationsteknologins snabba utveckling, med en genomslagskraft och spridning i form av ökad tillgänglighet för gemene man” (Selghed, 2006, s.47). I detta samhälle med ett enormt informationsflöde gäller det att eleverna utvecklar en förmåga att ta till sig, kritiskt granska och värdera den information de har tillgång till. Selghed hänvisar till särtrycket ur läroplanskommitténs betänkande, Skola och Bildning, där det påtalas att denna informationsexplosion leder till att dagens samhälle blir alltmer kunskapsintensivt. Det är inte längre möjligt att ta till sig all information och göra den till sin egen kunskap utan eleverna måste lära sig att göra ett urval av kunskap. Selghed skriver:

Eleven måste ges tid och möjligheter att bearbeta och reflektera kring den kunskap som väljs ut för att kunna tillägna sig och förstå innebörden i det som undervisningen handlar om. Att reproducera kunskap, som var kännetecknet på kunnande under jordbruks- och industrisamhället, får därför en underordnad roll.

---

<sup>3</sup> Till en början gavs betyg i årskurserna 1, 4 och 7 men från och med 1965 gavs betyg i samtliga årskurser. I Lgr 69 tonades betygssättningen ner till att ges i årskurserna 3, 6 samt högstadiets 7-9. I Lgr 80 begränsades betygstillfällena till årskurs 8 och 9 (Selghed, 2006, s.79ff).



I stället gäller det att utveckla förmågan att producera kunskap. Kunskap är inte något objektivt och neutralt. Tvärtom, kunskap är beroende av det sammanhang den ingår i (2006, s.48).

Selghed (2006, s.48) menar att kunskapen är relativ och att olika svar blir möjliga beroende på i vilket sammanhang som kunskapen ingår i. Kunskapen är med andra ord kontextberoende. I förarbetet till de nya läroplanerna tar läroplanskommittén upp att kunskaper kan sägas finnas ”i situationer, i mänsklig praxis och i kroppen” (Carlgren, 2002b, s.30). De menar att eleven tar till sig kunskap genom att delta i sammanhang där kunskapen finns.

Den konstruktivistiska kunskapssynen ”försöker överbrygga klyftan mellan rationalism och empirism genom att smälta samman olika drag i dessa två föreställningar” (Selghed, 2006, s.46). Kunskap ses inte längre som ett resultat av mänskligt tänkande, vilket rationalismen förespråkade. Inte heller ses den som enbart en avbildning eller återspeglning av verkligheten, vilket var uppfattningen inom empirismen. Genom att överbrygga klyftan ses människan alltså inte som en passiv mottagare av de intryck som omvärlden bjuder på utan upplevelserna bearbetas och uppfattningar om fenomenen konstrueras. Resultatet av dessa konstruktioner är det som idag kallas förståelse vilket blivit ett begrepp som fått stor uppmärksamhet i dagens läroplan och kursplaner.

### **Bedömning i det kriterierelaterade betygssystemet**

I det kriterierelaterade betygssystemet råder inte bara en annan bild av lärande utan kunskap bedöms även på ett annat sätt än vad som gjordes i det normrelaterade betygssystemet. Eleverna ska bedömas och betygsättas i relation till de nationella målen och inte längre i jämförelse med varandra. Korp menar (2003, s.11f) att det inte bara är en fråga om att betygsätta och sortera eleverna för att göra en kunskapsbedömning utan den ska också stödja elevernas lärande och utveckling. Den kriterierelaterade bedömningen är alltså ofta kopplad till formativa syften. På grund av att urvalet av kunskap blir så komplext i vårt samhälle är uppdraget idag att lärarna ska lära eleverna att lära istället för att de ska uppnå specifika kunskapsmål. Kunskapsmål finns att ta hänsyn till även i dagens kursplaner men handlar om att eleverna ska utveckla olika förmågor. I Lpo 94 står att läsa om fyra olika kunskapsformer, fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet, vilka eleverna bedöms i (Utbildningsdepartementet, 2006, s.6). Carlgren (2002a), som ingick i den centrala arbetsgruppen då Skolverket skulle utveckla de nationella betygskriterierna för grundskolan, pekar på sådana ämneskvaliteter som är angivna i mål att sträva mot men som inte är bundna till någon särskild kunskap.

Det är alltså inte elevernas kunskaper om vikingatiden eller romarriket som (ur nationellt perspektiv) är det centrala utan hur eleverna urskiljer och kan resonera om likheter och olikheter i olika historiska förlopp och hur de kan reflektera över olika historiska beskrivningar i relation till det konkreta innehåll de studerat (Carlgren, 2002a, s.20).

Med andra ord är det, som Lindström (2005) säger, inte bara elevernas resultat som är viktiga utan även vägen dit.

Bedömning av förmågor och förhållningssätt innebär en förskjutning av fokus från produkter (kunskaper och färdigheter) till processer (lärande, kunskapsbildning). Från att främst ha intresserat sig för om eleven besvarat lärarens fråga rätt, lägger man nu större vikt vid den studerandes förmåga att själv ställa fruktbara frågor och lära genom försök och misstag (Lindström, 2005, s.20).

Det nya synsättet ställer nya krav på formerna för kunskapsbedömning samt på elevernas delaktighet i bedömningsprocessen eftersom kursplanemålen i stor utsträckning är uttryckta i kvaliteter som att förstå, kunna tillämpa samt kunna ta ställning.

## **Summativa och formativa bedömningsformer**

Som tidigare nämnts anses den summativa bedömningsformen höra hemma i det dåvarande betygssystemet medan den formativa bedömningen karaktäriserar det nuvarande.

Summativa bedömningar är, enligt Korp (2003, s. 77) kopplade till någon form av betygssättning eller rangordning av elevernas prestationer. Syftet, menar hon, är att ge en så tillförlitlig bild som möjligt av kvalitativa och kvantitativa aspekter av elevernas lärande som är relevanta i förhållande till undervisningsmålen. Ett exempel på summativ bedömning är de betyg som ges till elever från och med skolår 8 där elevernas prestationer värderas och tillskrivs någon form av betyg eller omdöme.

Björklund Boistrup (2005, s. 112) menar att formativ bedömning däremot syftar till att stödja elevernas lärandeprocesser och utgör alltså en del av undervisningen. Formativ bedömning anser hon, genom dokumentation och feedback, bidrar till att klargöra för varje elev vad hon eller han kan och vad som återstår att lära sig. Insikter om detta anses stimulera till självreflektion och kan på sikt bidra till att eleverna tar ett ökat ansvar för sina studier. Korp (2003, s. 79) refererar till Perrenoud som skriver att all bedömning som påverkar elevernas lärande och utveckling är formativ. Formativ bedömning, menar han, bygger på att inte ge upp förrän de kunskaper och färdigheter som undervisningen har syftat till har erövrats.

Utifrån begreppsbeskrivningarna om formativ och summativ bedömning kan en slutsats dras att skillnaden mellan dessa bedömningsformer av elevers kunskaper är att den formativa bedömningen har ett pedagogiskt syfte och används inte för selektion eller rangordning. Det bör tydliggöras att dagens betygssystem innefattar såväl summativa som formativa bedömningar men att den ena eller andra formen trots det, enligt vad Korp (2003) menar, kan sägas karaktärisera antingen det dåvarande eller det nuvarande betygssystemet.

## **4.2 Lärandeteorier**

Som tidigare nämnts vilar dagens betygssystem på en konstruktivistisk kunskapssyn. Ur denna kunskapssyn kommer, enligt Korp (2003, s.62), kognitiva och metakognitiva samt sociokulturella teorier. Detta överensstämmer också med det Wretman (2006, s.12) menar om att undervisningen idag grundar sig på kognitiv, metakognitiv och sociokulturell teori om lärande. Den individuella utvecklingsplanen måste ställas i relation till dessa teorier för att ge en uppfattning om tankarna bakom den individuella utvecklingsplanen över huvud taget överensstämmer med de teorier som undervisningen grundas på. Om så inte är fallet kan det vara en anledning till varför en måluppfyllelse inte uppnås och huruvida lärare arbetar målinriktat eller inte skulle i så fall inte vara en bidragande orsak till att måluppfyllelsen hindras. Är det tvärtom så att lärandeteorier och den individuella utvecklingsplanen stämmer överens och lärarna ändå upplever att måluppfyllelse inte sker kan det tänkas vara så att läraren arbetar utefter teorier som vilar på en mer empiristisk kunskapssyn. Behaviorismen, som får anses räknas till en äldre teori, har kortfattat redan beskrivits och nedan kommer en redogörelse för de nu gällande teorierna.

## **Den individuella utvecklingsplanen i den sociokulturella lärandeteorin**

Säljö (2000, s.66) skriver om Lev Vygotskij, en rysk psykolog och pedagog, som i början av 1900-talet presenterade de teorier om lärande som idag speglar den svenska läroplanen,

nämmligen de sociokulturella lärandeteorierna. Utgångspunkten i detta perspektiv är att människan utvecklas och lär i samspel och dialog med andra, med hjälp av medierande verktyg samt är beroende av det sammanhang och den kultur hon lär i. Vygotskij introducerade, genom sitt sätt att se på lärande, begreppet proximal utvecklingszon vilket är det utrymme mellan vad som idag genomförs tillsammans med en kamrat och vad som imorgon genomförs på egen hand. Säljö benämner detta för den närmast kommande läronivån (ibid. s.119f). Det är alltså i de sociala aktiviteterna som medvetenhet om det egna lärandet tar sin början. Även Strandberg (2006, s.10f) påpekar att det genom de yttre aktiviteterna skapas möjlighet för inre processer där den nyvunna kunskapen görs om till sin egen, approprieras, och utveckling har skett. Detta är precis vad som eftersträvas med den individuella utvecklingsplanen och den är alltså väl förankrad i ett sociokulturellt perspektiv.

För att uppnå en rimlig IUP är en avgörande faktor att eleverna utvecklar metakognition, alltså en medvetenhet om sina starka och svaga sidor. Strandberg (2008, s.17) menar att den individuella utvecklingsplanen inte är något som enbart kan reduceras till en blankett utan det är en social aktivitet i ett lärande sammanhang. Därför är det processen fram till utvecklingsplanen, samarbetet mellan lärare och elever, som är avgörande för om utveckling kommer ske eller inte. Den individuella utvecklingsplanen är något som lärare, elev och vårdnadshavare arbetar med tillsammans och i likhet med Vygotskijs utvecklingszon ingenting som eleven tar sig igenom på egen hand. Med stöd av och i samarbete med läraren som ställer frågor som: Med vem ska du ta steget? Vilka verktyg behöver du? I vilka sammanhang kan du öva? tillåts eleven reflektera i en sociokulturell anda som gynnar den egna utvecklingen.

### **Den individuella utvecklingsplanen i den metakognitiva lärandeteorin**

Den individuella utvecklingsplanen är ett framåtsyftande dokument som dels beskriver elevens kunskapsutveckling men även hur skolan ska arbeta för att eleven på bästa sätt ska utvecklas i riktning mot kursmålen samt vilket ansvar elev och vårdnadshavare ska ta för utvecklingen (Skolverket, 2008a, s.6). Utvecklingsplanen kan således ses som ett stöd för att underlätta för eleven att bli medveten om sitt eget lärande, även kallat metakognition eller metalärande. Metalärande handlar dels om att lära sig hur man på bästa sätt lär sig dels innebär det att tänka kritiskt och analytiskt om sitt eget lärande. Alltså att genom reflektion tänka: Hur gjorde jag då? Hur gör jag nu? (Illeris, 2007, s.89). Genom att veta hur man själv bäst lär kan man på så sätt styra den egna läroprocessen, något som eftersträvas med den individuella utvecklingsplanen. Enligt Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006, s.16) ska läraren genom utvecklingssamtal främja såväl elevens kunskapsmässiga som sociala utveckling. Lärarna ska dessutom fortlöpande informera eleven och hemmet om utvecklingsmöjligheter och de krav som finns för att nå skolans mål. Detta kan anses vara förutsättningar för att utveckla metalärande och om den individuella utvecklingsplanen ses som en social aktivitet istället för ett reducerat dokument, som Strandberg (2008, s.17) menar, är utvecklingsplanen ett givande verktyg för en metakognitiv utveckling.

## 5. Kunskapsöversikt

### 5.1 Skolverket om IUP och dess arbetsprocess

I avsnittet lärandeteorier gavs det att den individuella utvecklingsplanen är väl i samklang med de lärandeteorier som ligger till grund för läroplanen och kursplanerna. Om måluppfyllelsen efter införandet av obligatorisk IUP fortfarande inte anses ha höjts bör skulden därför inte läggas på att den individuella utvecklingsplanen och lärandeteorierna inte överensstämmer. Istället kan det antas vara lärarnas arbetsprocess med den individuella utvecklingsplanen som är avgörande för om det sker en måluppfyllelse eller inte. Skolverket har gett ut allmänna råd för hur arbetsprocessen bör se ut samt för att förklara intentionerna med utvecklingsplanen<sup>4</sup>. Huruvida lärarna tagit till sig denna information skulle kunna vara av avgörande betydelse för deras uppfattning om den individuella utvecklingsplanen uppfyller regeringens syfte eller inte. Därför kommer nu en redogörelse för Skolverkets allmänna råd i arbetet kring den individuella utvecklingsplanen. Vad utvecklingsplanen ska innehålla samt hur den ska formuleras kommer också kortfattat att beskrivas då det får anses spela stor roll för läsarens helhetsuppfattning om vad en IUP är.

#### Arbetsprocessen bakom IUP

Den individuella utvecklingsplanen ska, enligt Skolverket (2008a, s.6), vara ett verktyg för att identifiera elevers behov av stödinsatser men också ge tydlig information, till elev och vårdnadshavare, om elevens kunskapsutveckling samt omfatta en plan för den fortsatta utvecklingen. Att se den individuella utvecklingsplanen som ett statiskt instrument som endast ses över en gång per termin överensstämmer inte med Skolverkets intentioner.

Utvecklingsplanen ska med hänsyn till varje elevs skolsituation och studieresultat kontinuerligt revideras och förändras. Att den individuella utvecklingsplanen upprättas i anslutning till utvecklingssamtalet, som enligt Grundskoleförordningen (1994:1194, kap 7 §2) ska genomföras minst en gång per termin, innebär alltså inte att handlingen inte kan användas mellan utvecklingssamtalen utan snarare förutsätter Skolverket att den hanteras som ett levande dokument.

I de allmänna råden (Skolverket, 2008a, s.11) understryks vikten av att läroplanens och kursplanernas mål att sträva mot ska ligga till grund för vilken inriktning undervisningen har samt styra planeringen av grundskolans hela utbildning. Skolverket medger att det kan vara svårt för eleven och dennes vårdnadshavare att se hur målen hänger samman med undervisningen. Därför ska det på ett lokalt plan genomföras konkretioner av de nationella kursplanerna så att det klargörs vad undervisningen ska innehålla och hur den, för att leda mot de nationella målen, ska utformas. Att som lärare vara insatt i de nationella målen anses nämligen vara en förutsättning för att ge eleven det stöd och den stimulans som utvecklingen kräver så att elevens kunskaper och prestationer kan sättas i relation till dem.

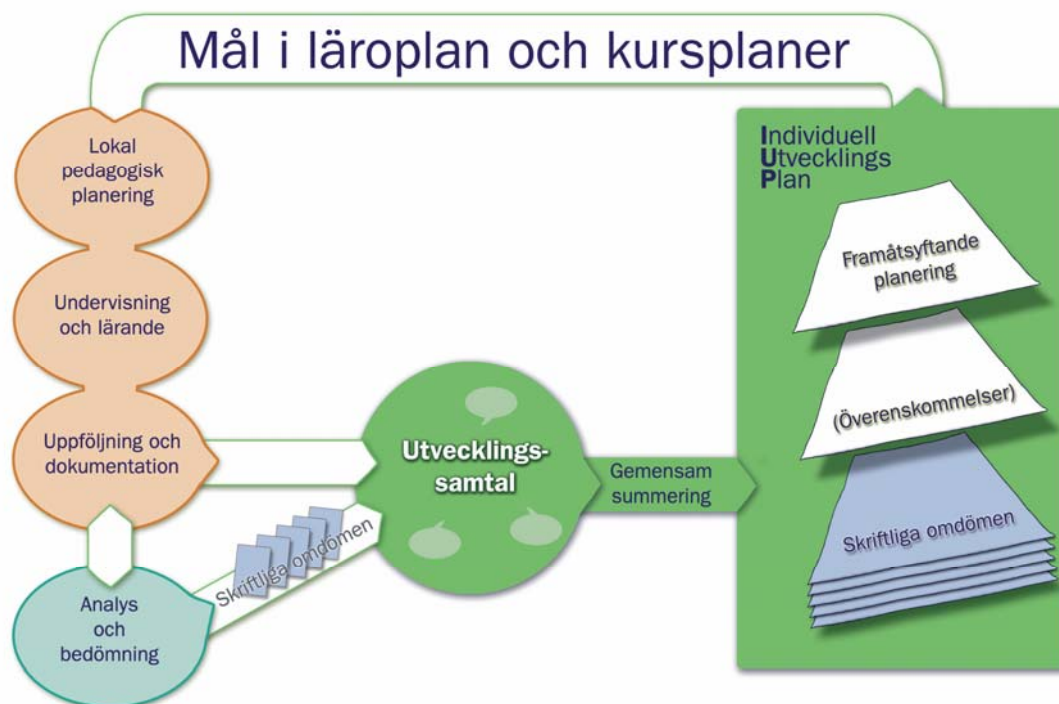
Kontinuerlig dokumentation, om elevens kunskapsutveckling, ses i de allmänna råden (Skolverket, 2008a, s.12) som en viktig grund för att kunna bedöma eleven i relation till de nationella målen. En kontinuerlig dokumentation ses också som viktig för att utvärdera den egna undervisningen och vid behov förändra den. Dokumentation över lärandet och

---

<sup>4</sup> De allmänna råden är rekommendationer kring hur skolan bör förhålla sig till de författningar som råder. Syftet är att underlätta en likartad rättstillämpning som påverkar skolutvecklingen i önskad riktning. Därför anser Skolverket att råden bör följas förutsatt att skolan inte kan visa att den trots annat arbetssätt ändå uppfyller de bestämda kraven. Kommentarererna å sin sida finns för att förtydliga de allmänna råden och baseras på förarbeten till bestämmelserna, forskning och beprövad erfarenhet samt utredningar (Skolverket, 2008a, s.6).

utvecklingen kan med fördel ske genom portfolios, loggböcker, bedömningsmatriser, anteckningar, elevers självvärderingar samt diagnostiska och andra prov. Det anses även viktigt att konkret och kontinuerlig återkoppling till elevens dagliga arbete görs eftersom det är av stor betydelse för hans eller hennes kunskapsutveckling. Genom att konkret kunna visa för eleven hur dennes lärandeprocess ser ut gagnas hans eller hennes förmåga att ta ett ökat ansvar för sina egna studier. Den individuella utvecklingsplanen blir då det aktiva verktyg för att främja elevens lärandeprocess som det är tänkt att vara. Skolverket (2009, s.22) menar också att dokumentationen av elevernas lärande även uppfyller tre syften som går att utläsa i Lpo 94. Det första syftet handlar om att skapa underlag för beslut om elevens fortsatta lärande. Det andra syftet är att eleven ska utveckla en förmåga som gör att hon eller han på egen hand kan bedöma sina resultat i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna. Det tredje syftet med dokumentationen är att informera föräldrarna.

Följande figur från Skolverket illustrerar deras förslag till hur IUP-processen bör se ut där målen i läroplan och kursplaner är själva utgångspunkten. Utifrån dem gör lärarna en lokal pedagogisk planering som undervisningen sedan utgår från. Planeringen och undervisningen följs upp genom dokumentation om elevernas kunskapsutveckling som följs av en analys om huruvida elevens utveckling stämmer i relation till målen. Denna analys utgör i sin tur de skriftliga omdömena som tas upp på utvecklingssamtalet. Utifrån dem gör läraren, eleven och vårdnadshavare de överenskommelser som anses vara av vikt för att främja elevens framgång i skolutvecklingen. Dessa överenskommelser är sedan det som skrivs in i den individuella utvecklingsplanen och som kontinuerligt revideras allteftersom elevens skolsituation förändras. Därefter kan den individuella utvecklingsplanen bli ett underlag för uppföljning och planering av den pedagogiska undervisningen vilket är en av Skolverkets förhoppningar (2008a, s.12).



**Figur 5.1 IUP-processen**  
**Källa: Skolverket, 2009, s.7**

## Formulering för ökad måluppfyllelse

Skolverket (2008a, s.16) menar att den individuella utvecklingsplanen blev obligatorisk enligt mottot att alla människor kan utvecklas och växa. De skriver vidare att bedömningen i den individuella utvecklingsplanen ska vara av formativ karaktär och innehålla realistiska målsättningar och konkreta beskrivningar av de insatser som skola, elev och vårdnadshavare kan göra för att främja elevens framgång i sin skolutveckling. Forskning som Skolverket hänvisar till säger att höga och positiva förväntningar ökar framgången varför det enligt Skolverket anses vara viktigt att på ett formativt sätt planera och beskriva aktuella insatser så att elevens självuppfattning och självförtroende ändå kan bevaras och stärkas. För att största måluppfyllelsen ska ske är det viktigt att utvecklingsplanen utformas som ett stöd för eleven så att hon eller han kan se sitt arbete som meningsfullt, begripligt och hanterbart.

## Skriftliga omdömen

Från och med höstterminen 2008 har den individuella utvecklingsplanen även kommit att innehålla skriftliga omdömen. I de allmänna råden (Skolverket 2008a, s.6) står att läsa att införandet av skriftliga omdömen innebär att varje elev samt dennes vårdnadshavare terminsvis ska få skriftlig information om elevens kunskapsutveckling som satts i relation till målen i de ämnen som hon eller han undervisats i. Omdömena får ha betygliknande karaktär och det är rektorn på skolan som beslutar om omdömenas utformning samt om omdömen ska ges i elevens övriga utveckling. Den övriga utvecklingen ska sättas i relation till målen i läroplanen och kursplanerna och där det är framför allt är den sociala utvecklingen som påtalas.

I stöd materialet för lärare i grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan (Skolverket, 2009, s.30ff) angående upprättandet av individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen poängteras det att skriftliga omdömen bör vara informativa och att symbolspråk eller kryssystem därför bör kompletteras med en beskrivande bedömning. Formuleringar som *eleven har nått målen* kräver ett förtydligande av vilka mål som avses. Skillnaden mellan betyg och skriftliga omdömen är ”att betyg bygger på en värdering i efterhand /.../ medan ett skriftligt omdöme bygger på en beskrivande bedömning som sker under elevens pågående lärprocess” (Skolverket, 2009, s.32). Författarna understryker även vikten av att se skriftliga omdömen som ett komplement till vad som i övrigt tas upp på utvecklingssamtalet. Tanken med dem är alltså inte att ersätta själva samtalet.

I de allmänna råden (Skolverket, 2008a, s.15) kan det skönjas att de skriftliga omdömenas syfte är att fungera som underlag för den individuella utvecklingsplanen utifrån läroplanens och kursplanernas mål att sträva mot. I omdömena ska det tydligt framgå om eleven riskerar att inte nå de nationella målen, då den individuella utvecklingsplanen i sådana fall ska kompletteras med ett åtgärdsprogram.

## Lokal pedagogisk planering

När läraren utformar det skriftliga omdömet för eleven ska han eller hon, som tidigare nämnts, sätta de mål som finns i den lokala pedagogiska planeringen i relation till elevens prestation. Den pedagogiska planeringen ska enligt Skolverket (2009, s.3ff) ligga till grund för undervisningen genom att läraren ”tolkar och identifierar vilka kunskaper som eleverna ska utveckla enligt målen i läroplan och kursplaner och gör en planering för undervisningen i den årskurs eller i det arbetsområde som planeringen avser” (Skolverket, 2009, s.3f). I planeringen bör det framgå vad målen med undervisningen är, vilket innehåll som ska bearbetas och vilka arbetsmetoder som ska användas för att behandla samt redovisa innehållet. Det ska även tydligt framgå hur lärarna kommer bedöma samt vad det är som

eleverna bedöms på. Den lokala pedagogiska planeringen ska alltså synliggöra och förtydliga relationen mellan ”de nationella målen, undervisningens innehåll och bedömningen av elevens lärande” (Skolverket, 2009, s.6) och ska på så sätt stödja elevernas utveckling mot målen i läroplan och kursplaner. Det är som tidigare nämnts målen att sträva mot som visar målen för undervisningen och det är dessa mål som ska genomsyra utbildningen. Därefter är det ”bedömningens inriktning [som] förtydligar vilka olika kunskapskvaliteter och förmågor som eleverna ska ges möjlighet att utveckla genom undervisningen samt vad som ska bedömas inom de olika ämnena” (Skolverket, 2009, s.6). Skolverket menar att en lyckad IUP-process kräver en lokal pedagogisk planering och den anses vara en avgörande del i hela processen.

## 6. Metod

Detta kapitel avser beskriva det metodval som gjorts och därefter de metoder som valdes för datainsamlingen samt vad dessa val grundades på. Därpå görs en redogörelse för hur urvalet av respondenter och skolor gått till vilket följs av att studien diskuteras i förhållande till etiska aspekter samt dess reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Avslutningsvis görs en beskrivning av hur det insamlade datamaterialet bearbetats och analyserats.

### 6.1 Metodval

Metodvalet för studien föll på att genomföra en kvalitativ undersökning eftersom ”kvalitativa undersökningar karakteriseras av att man försöker nå förståelse för livsvärden hos en individ eller en grupp individer” (Hartman, 2004, s.273). Studien söker att ta reda på om lärarna ser på den individuella utvecklingsplanen som något som kan bidra till en ökad måluppfyllelse. Det avses även att undersöka vilka faktorer, som enligt lärarna, kan hindra eller främja måluppfyllelsen. Det är alltså inte meningen att ta reda på hur många lärare som delar samma tanke vilket är avsikten i en kvantitativ undersökning. Hartman menar att karakteristiskt för kvantitativa undersökningar är att frågorna hur många eller hur mycket avses besvaras vilket som sagt inte är denna studies avsikt att svara på.

Mot bakgrund av att förståelse eftersökts snarare än mätbara egenskaper landar studien inom det som Hartman (2004, s.193ff) kallar hermeneutisk fenomenologi. Den hermeneutiska fenomenologin inriktar sig på hur människan ser på sig själv, världen och hennes erfarenheter. Det som utforskas i en fenomenologisk undersökning är ofta en känsla eller en erfarenhet av ett fenomen, till exempel lärares tankar och erfarenheter om den individuella utvecklingsplanen. För att förstå människors tolkning av sina erfarenheter är, enligt Hartman, djupintervjuer en metod att föredra.

### Intervju som undersökningsmetod

Stukát (2005, s.33) menar att en kvalitativ studie beskriver hur någonting framstår eller ter sig för människor och inte hur det egentligen är varför forskaren vanligtvis använder sig av öppna kvalitativa intervjuer där respondenten med egna ord kan beskriva fenomenet. Att genomföra rent kvalitativa intervjuer påtalar han dock vara mycket tidskrävande både vid transkribering och vid analys. Det är även svårt att jämföra svaren med varandra. Därför genomfördes intervjuerna istället i likhet med det som Stukát (ibid. s.39) kallar semistrukturerad intervjumetod, men med inslag av den mer strukturerade intervjumetoden. Forskaren är inom den semistrukturerade metoden medveten om vilka ämnesområden som ska täckas in men är fri att ställa frågorna i den ordning som intervjun bjuder in till. Utifrån studiens syfte och frågeställningar framställdes en intervjuguide med de teman som avsågs undersökas<sup>5</sup>. För att lättare bearbeta och behandla resultatet valde vi att ha inslag av den strukturerade intervjun. Genom att lägga till formulerade frågor i respektive tema samt att försöka ställa frågorna i samma ordning till samtliga respondenter ansågs jämförbarheten mellan respondenternas svar öka. Stukát (ibid. s.39) menar nämligen att svaren i semistrukturerade intervjuer inte leder till en tillförlitlig jämförbarhet. Med hjälp av intervjuguiden, och med dess i förväg formulerade frågor, kunde intervjun dels styras av respondenternas svar dels kunde vi själva ha kontroll så att samtalet inte frångick undersökningens syfte.

Vid utformandet av intervjuguiden arbetades först de teman som ansågs relevanta för att svara på undersökningens syfte och frågeställning fram för att sedan komplettera med frågor som ansågs ha betydande roll. Syftet och frågeställningen var hela tiden i fokus och varje fråga

---

<sup>5</sup> Se bilaga 1.



ställdes i relation till frågan: Varför är detta relevant för vårt syfte? När frågorna ansågs vara färdigbearbetade skickades dem till vår handledare för respons och en variant av pilotstudie genomfördes med en lärare som ingår i vår bekantskapskrets. Pilotstudien gjordes över telefon och inte med avsikt att testa intervjun som sådan utan mer för att diskutera frågornas formuleringar och validitet. De viktigaste frågorna, och alltså de som de övriga frågorna kommer ur, är:

- Vad vet du om processen som legat bakom skolans framställning av IUP?
- Vad fyller IUP för syfte för dig samt för eleven?
- Hur ofta använder du den individuella utvecklingsplanen?
- Har ditt arbetssätt förändrats sedan IUP blev obligatoriskt?
- Upplever du att fler elever når målen efter införandet av obligatorisk IUP?

### **Genomförande**

Vid genomförandet av samtliga intervjuer deltog båda två vilket av oss anses varit en fördel. Utefter lärarnas önskemål har respektive intervju genomförts i lärarens klassrum efter skoldagens slut. Trost (2005, s.44) påpekar att miljön för intervjun ska vara så ostörd och trygg som möjligt varför lärarna själva har fått välja tid och plats. Intervjuerna tog mellan 30 och 45 minuter att genomföra, vilket var överensstämmande med vår planering. Lärarna ombads att avvara minst 60 minuter för att samtala med oss och intervjuerna har således kunnat utföras utan tidspress. För att dokumentera intervjuerna spelades de in på mp3-spelare men med hänsyn till respondenters önskan finns det de intervjuer som endast skriftligen dokumenterats. Intervjuerna har renskrivits i sin helhet så snart som möjligt efter genomförd intervju. De som skriftligen dokumenterats har dock renskrivits direkt efter avslutad intervju. En fördel med att spela in upplever vi vara att tonfall och ordval kunnat avlyssnas upprepade gånger, vilket Trost (ibid. s.53) menar kan vara viktiga för helheten, samt att ordagranna lydelseer kunnat skrivas ut. Då inspelning skett har båda aktivt kunnat lyssna och därmed mer samspelt ställa väsentliga följdfrågor. Genom att hänsyn visats till respondenterna, som bad att undslippa inspelning, har välvilja och respekt visats och därmed har förhoppningsvis tillit erhållits som bör resultera i mer uttömmande svar än om vi insisterat på att spela in intervjuerna eftersom de då antagligen hade fått hämmande effekt eller i värsta fall inte blivit genomförda alls. Ejvegård (2009, s.51f) varnar dock för att inspelning kan ha hämmande effekt, trots att ett godkännande finns, som kan resultera i mindre frispråkiga uttalanden eftersom det vid inspelning blir påtagligt att det som sägs registreras. Bedömningen har gjorts att tillit får sättas till respondentens val av dokumentationsform och det ska därför ska det inte ses som hämmande att varken spela in eller skriva så pennan glöder.

### **Litteratur**

Studiens litteraturavsnitt avser att beskriva bakgrunden till själva undersökningen, något som Hartman (2003, s.50) benämner som litteraturorientering. Denna litteraturorientering spelar stor roll för läsarens, samt vår egen, förståelse av varför lärarna arbetar och tänker så som de gör. Problemställningen med dess syfte och frågeställning kräver att resultaten från intervjuerna ställs i relation till något, i detta fall en genomgång av vad andra forskare samt Skolverket säger om den individuella utvecklingsplanen och dess arbetsprocess. Med denna bakgrund har litteraturen studerats med siktet inställt på undersökningens problemställning, vilket Hartman påpekar vara viktigt för att undvika ett allt för spontant litteraturval.

Litteraturen som studerats är dels från tidigare universitetskurser men också för oss ny litteratur som tagits del av genom att bl.a. använda Göteborgs Universitets biblioteksdatabas, där sökord som IUP, individuell utvecklingsplan och skriftliga omdömen varit till hjälp.

Samma sökord har även använts i det nationella bibliotekssystemet LIBRIS. Att titta i referenslistan på redan publicerade examensarbeten har gjort att de verk som framstått som mest centrala kunnat ringas in. Samma tillvägagångssätt har använts i de böcker som studerats. Ett problem med att följa hänvisningskedjor på detta sätt är att det ofta innebär att litteraturen som i slutändan är aktuell som egen referens kan anses föråldrad. Då införandet av obligatorisk IUP är så pass nytt bör litteratursökning på detta sätt inte innebära någon nackdel med tanke på risken för föråldrad data. Skolverket har också fungerat som informationskälla då de på uppdrag av regeringen utarbetat allmänna råd och även genomfört undersökningar i ämnet.

Det är främst primärkällor som använts i studien och för att ytterligare markera trovärdigheten och tillförlitligheten kommer källor som i studien återkommer regelbundet här kortfattat presenteras. Helena Moreau och Steve Wretman är chefsredaktörer för Grundskoletidningen, vilken är en pedagogisk skrift som syftar till att fortbilda och implementera kunskap, lärande och idéer till personal bl.a. inom barnomsorg och skola. Tillsammans leder de utvecklingsprojekt på enskilda skolor såväl som i hela kommuner. Författarna får ofta uppdrag från Skolverket, vilket som ovan nämnts är en av de informationskällor som använts, och Moreau och Wretman har därför till stor del förekommit i de källor som använts. Bengt Selghed, fil. dr. och universitetslektor i pedagogik, verkar som källa i det avsnitt som behandlar bedömning och betygssystem. Då den individuella utvecklingsplanen ställs i relation till de lärandeteorier som idag präglar läroplanen är det främst Leif Strandberg, leg. psykolog och verksamhetsteoretiker, och Roger Säljö, professor i pedagogik, som återkommer bland referenserna. I metodkapitlet sker de flesta hänvisningarna till Staffan Stukát, fil. dr. i pedagogik och undervisare i forskningsmetodik, och Jan Trost, prof. emer. i sociologi.

## **6.2 Urval av respondenter och skolor**

Vid valet av respondenter gjordes det som Trost (1997, s.117f) kallar ett strategiskt urval. Respondenterna som valts ut är lärare som har ansvaret över den pedagogiska verksamheten, alltså klassläraren. Urvalet har även grundats på vilket skolår lärarna undervisar i och vilken läroplan som gällde då de utbildade sig. Eftersom inriktningen på vår utbildning riktar sig till skolår 1-5 är det lärare verksamma inom dessa skolår som intervjuats. I takt med elevens stigande ålder skulle det kunna urskiljas en progression vad gäller deras förmåga att ta ansvar över det egna lärandet. Därför eftersöks en spridning vad gäller vilka åldrar lärarna är verksamma inom då deras uppfattningar och arbetssätt gällande den individuella utvecklingsplanen kan tänkas variera beroende på elevernas ålder. Beroende på vilken läroplan som rådde när de utbildade sig kan de varit med om förändringar vad gäller mål och bedömning över tid. Urvalet har skett på så vis att det från respektive skola har valts ut en lärare som utbildade sig när Lpo 94 var gällande samt en lärare som utbildades inom en tidigare läroplan. Det kan antas vara lättare att skolas in i en läroplan än att vara ute på fältet då den ska implementeras och därför kan en variation av lärarnas förhållningssätt eventuellt påvisas. Av tabellen nedan kan det utläsas i vilket skolår respektive lärare undervisar i samt vilken läroplan hon eller han är utbildad inom. Det går även att utläsa vilka lärare som varit verksamma inom samma organisation.

Lärare	Läroplan vid utbildningen	Undervisar i skolår	Skola/ Organisation
1	Lpo 94	4	1
2	Lgr 80	4	
3	Lpo 94	4-5	2
4	Lgr 69	2-3	
5	Lpo 94	1-2	3
6	Lgr 80	3-6 <sup>6</sup>	

**Tabell 6.1 Undersökningsgruppen uppdelad på lärare, läroplan, skolår och organisation.**

Genom att välja respondenter utifrån dessa olika kriterier har en spridning försökts nå för att urvalet ska bli så representativt som möjligt, dock inte i statistisk mening då resultat i en kvalitativ undersökning varken ska eller behöver presenteras på det sättet (Trost, 2005, s.121). Spridningen har varit till hjälp för att hitta de mönster och den variation i uppfattningar som studien avsett undersöka. Som regel bestäms det inte på förhand hur många intervjuer som ska genomföras utan intervjuerna fortgår till dess att nya data inte tillför något nytt, alltså till dess att teoretisk mättnad uppnås (Stukat 2005, s.62). Med hänsyn dels till uppsatsens omfattning, som inte ger utrymme att söka teoretisk mättnad, dels till att det är en kvalitativ studie som görs bestämde vi att sex stycken intervjuer var ett lagom antal.

Lärarna har hittats genom att en av skolorna varit skola där den verksamhetsförlagda utbildningen genomförts och på de andra två skolorna finns personliga kontakter. Att intervjuerna genomförts på olika skolor motiveras av att likriktade svar kan förväntas från lärare verksamma inom en och samma organisation. En av skolorna besöktes av oss personligen och efter en presentation om vårt ämne och vilken urvalsgrupp som söktes anmälde sig två lärare frivilligt. På de skolor där egna kontakter finns ordnade respektive kontaktperson med de respondenter vi sökte. Det bör poängteras att någon personlig kontakt inte finns med de som intervjuats mer än att de i så fall arbetar på samma skola där verksamhetsförlagd utbildning genomförts eller är kollegor till den personliga kontakten som finns på de andra skolorna. En risk, enligt Trost (2005, s.119), med att be andra om hjälp vid sökandet efter respondenter är att de som hjälper till kan välja ut intressanta eller särskilt kunniga personer och på så sätt kan resultatet påverkas. På egen hand kunde skolorna kontaktats och respondenterna sökts upp men sett till risken att när två, för dem främmande studenter, ber om hjälp är intresset kanske inte lika stort samt till fördelen att mycket tid sparades som istället kunde läggas på andra viktiga delar i undersökningen.

Sammanfattningsvis har lärarna valts utifrån kriterierna pedagogiskt ansvar, vilket skolår de är verksamma inom samt vilken läroplan som gällde då läraren utbildade sig. Lärarna har funnits tillgängliga och verksamma på, för oss, skolor inom räckhåll vilket är ett urval som Trost (2005, s.120) kallar bekvämlighetsurval.

<sup>6</sup> Denna lärare är ansvarig för den pedagogiska verksamheten i en grupp med elever i skolår 3-6. Med hänsyn till konfidentialitetskravet beskrivs inte läraren mer utförligt eftersom identifiering av denne skulle kunna vara möjlig. Bedömningen är dock att bakgrunden inte är av avgörande betydelse för det resultat som kan väntas uppnås. Det är ingen statistisk studie som genomförs utan det som eftersöks är en variation av uppfattningar.

## 6.3 Forskningsetik

”En förutsättning för ett framgångsrikt examensarbete är att man tillämpar god forskningsetik” (Johansson & Svedner, 2006, s.29). För att visa respondenterna etisk hänsyn tas Humanistisk- samhällsvetenskapliga forskningsrådets fyra huvudkrav i beaktande. Genom att följa dessa etiska anvisningar menar Johansson och Svedner (ibid. s.30) att man vinner i förtroende gentemot respondenterna och kan därmed förvänta sig ökad motivation och ett mer konstruktivt deltagande av lärarna. Nedan ges en kortfattad redogörelse för vad respektive krav innebär följt av hur vi i studien rättat oss efter dessa krav (Stukát, 2005, s.131f).

- **Informationskravet** innebär att respondenterna ska informeras om studiens syfte och ändamål samt att deltagandet är frivilligt och att det när som helst kan avbrytas.

Inför intervjuerna har nödvändig fakta som skulle kunna påverka respondenternas vilja att delta i undersökningen getts. Studiens syfte beskrevs och vi talade även om att undersökningens resultatet inte avser att peka ut enskilda respondenters tankar och uppfattningar utan de kommer presenteras i en helhet.

- **Samtyckeskravet** innebär att respondenterna har rätt att själva bestämma på vilka villkor de vill medverka i undersökningen och kan när som helst avbryta sitt deltagande. Om undersökningen innefattar frågor av privat eller etisk känslig natur och respondenten är under femton år bör samtycke inhämtas från vårdnadshavare.

I sökandet efter respondenter har hänsyn tagits till lärare som inte haft tid eller möjlighet och det är endast lärare som frivilligt anmält sig som intervjuats. Några lärare har deltagit under premissen att de får ta del av studien i sin helhet vilket kommer att tillgodoses. De medverkande är myndiga varför samtycke inte har inhämtats från någon annan än dem själva.

- **Konfidentialitetskravet** anger riktlinjer för hur de medverkande bör göras oidentifierbara för utomstående, särskilt vad gäller sådana uppgifter som kan anses etiskt känsliga.

Respondenterna kommer inte benämnas vid namn eller kön och de skolor som de är verksamma på kommer heller inte anges. En försiktighet tas till att använda alltför detaljrik data då detta ökar risken för att respondenterna oavsiktligt kan identifieras.

- **Nyttjandekravet** påtalar vikten av att insamlat material endast ska användas för forskningsändamål samt förvaras oåtkomliga för obehöriga. Materialet ska inte användas eller lånas ut för kommersiellt bruk eller till andra icke-vetenskapliga syften.

Insamlat material är anonymiserat och kommer enbart att användas för denna undersöknings ändamål.

## 6.4 Studiens tillförlitlighet

### Reliabilitet

Att mäta en studies reliabilitet innebär att redogöra för trovärdigheten i resultatet. Stukát (2005, s.125) översätter reliabilitet med hur bra det mätinstrument som används är på att mäta. Han jämför olika mått på reliabilitet genom att exemplifiera olika sätt att mäta kroppslängd. Ögonmättet har lägre reliabilitet än längdmätaren på vårdcentralen eftersom

ögonmättet inte bör anses vara lika tillförlitligt. Med denna liknelse i tanken fick studiens intervjufrågor genomgå en omfattande process innan dess att de slutgiltiga frågorna var framtagna. De ställdes hela tiden i relation till undersökningens syfte och frågeställning samt bearbetades i samråd med en lärare samt skickades för respons till handledaren. Mätinstrumentet som använts har, anser vi, genom denna process nått god reliabilitet.

Under intervjuerna ombads respondenten att ge exempel för att tydliggöra tankar eller för att göra ett jakande eller nekande svar mer omfattande. I slutet av intervjun ställdes attitydfrågor som besvarade respondentens inställning till den individuella utvecklingsplanen. Avsikten med dessa var att dra paralleller om helheten till det som tidigare sagts. Användandet av semistrukturerad intervjumetod med inslag av den strukturerade metoden ökade jämförbarheten mellan svaren och därmed också reliabiliteten. Samtliga intervjuer har genomförts direkt efter elevernas skoldag, i en ostörd miljö i anknytning till eller i lärarens klassrum. Det som kunnat styras över har alltså varit lika för samtliga respondenter och därför bör resultatet anses ha hög reliabilitet.

Det som kan påverka studiens reliabilitet är, som tidigare nämnts, att andra personer hjälpt oss att välja ut respondenter då tillförlitligheten kan anses påverkas av att särskilt kunniga personer valts ut. Genom denna hjälp kan resultatet av undersökningen anses vara styrt. Detta möjliga scenario skulle innebära att reliabiliteten påverkas negativt. En bedömning har dock gjorts att så inte är fallet. Analysen av intervjuerna visar att uppfattningarna är ungefär desamma, oberoende av vem som svarat på frågorna.

## **Validitet**

Validitet menar Stukát (2005, s.126) innebär att ange hur bra det mätinstrument som används mäter det som avses mätas. Som tidigare nämnts anses denna studie ha god reliabilitet vilket Stukát dock påpekar inte är likvärdigt med att hög validitet uppnåtts och fortsätter genom att förtydliga att även om ett mätinstrument är bra är det inte tillräckligt om det mäter fel saker. Genom den process som intervjufrågorna genomgick får de anses svara mot studiens syfte och frågeställning och därmed stärks studiens validitet.

Som Selghed (2006) säger så ”finns dock alltid en risk att de svar som ges i en intervju inte är fullständigt uppriktiga” (s.11). Huruvida lärarna svarat så som de bör svara eller hur de faktiskt tycker samt praktiserar påverkar alltså studiens validitet. Det som visats i resultatet och som alltså framkommit genom intervjufrågorna har lett till att syfte och frågeställning har kunnat besvaras varför validiteten i frågorna bör ses som hög.

## **Generaliserbarhet**

Generaliserbarheten i denna studie är inte särskilt hög eftersom resultatet endast gäller för gruppen som undersökts. Undersökningen är genomförd med lärare som endast är verksamma inom Göteborgs kommun. Det är inte lärare som utmärkt sig för att ha avvikande uppfattningar och arbetssätt som fokuserats och en medvetenhet finns om att resultatet hade sett annorlunda ut om lärare från skolor som väldigt intensivt arbetar med den individuella utvecklingsplanen undersökts. På grund av att resultatet hade sett annorlunda ut beroende av valet av lärare har tanken med studien aldrig varit att generalisera utan att, som Johansson och Svedner (2006, s.41) menar, direkt kunna applicera och jämföra undersökningens resultat i och mot den egna, och för oss kommande, verksamheten.

## **6.5 Bearbetning och analys av insamlad data**

Som tidigare nämnts har intervjuerna renskrivits i sin helhet så snart som möjligt efter genomförd intervju. De intervjuer som skriftligen dokumenterats har dock renskrivits direkt efter avslutad intervju. Likt det Trost (2005, s.127) skriver så har vi noterat bra idéer och intressanta iakttagelser direkt efter genomförd intervju. Analysarbetet har med andra ord i grunden varit en pågående process men den stora analysen av datamaterialet är gjord efter att samtliga intervjuer renskrivits. All data har lästs flera gånger och under läsningen gjorde vi anteckningar i marginalen på sådant som var av intresse. En stor hjälp i detta arbete har varit vår intervjuguide som haft en mer strukturerad karaktär vilket gjort att datan varit lättare att bearbeta och behandla. Detta har gjort att datamaterialet lättare kunnat gås igenom samt att organiseras och kategoriseras vilket Hartman (2004, s.287f) menar kallas att koda. Det vi började med var att leta efter begrepp i datamaterialet som var aktuella och intressanta som svar på undersökningens frågeställning och för att skilja svaren åt färgkodades materialet med olika överstrykningspennor. Den data som redovisas i resultatet är sådant som varit mest framträdande och som därmed ofta förekommit i intervjuerna och som verkar vara viktigt för respondenterna. Datamaterialet har tolkats och kommer att redovisas utifrån frågeställningen då vi anser detta vara tydligast för textens struktur. Genom denna procedur har samtliga lärares tankar och uppfattningar framkommit som varit viktiga för arbetets frågeställning.

## 7. Resultat

I detta kapitel redogörs för det resultat som framkommit av analysen och som tidigare nämnts kommer resultatet att redovisas utefter de frågor som frågeställningen grundar sig på. Det kommer i resultatet inte att ges en redovisning av vad enskilda lärare tycker eftersom det är lärarnas samlade uppfattningar som är intressanta för att svara på studiens syfte. Det fyller därför inte någon funktion att peka ut enskilda personer. Då lärarna citeras benämns de i enlighet med tabellen som beskrivits tidigare. Vi bedömer att det stärker studiens tillförlitlighet att redovisa citat på detta sätt eftersom det då påvisas att resultatet inte grundar sig på enbart en lärares uppfattning. I vissa fall redovisas resultatet på så sätt att det framgår att det är en uppfattning som finns på en enskild skola. I dessa fall har bedömningen gjorts att en presentation av resultatet på detta sätt är av betydelse för hur nästkommande diskussion kan föras. I detta kapitel är det endast lärarna som kommer till tals, alltså en beskrivning av det resultat som uppnåtts genom intervjuerna och som vi inte avser att kommentera i detta kapitel. En diskussion mellan resultat, teori och våra egna slutsatser följer istället i diskussionen som är nästkommande kapitel.

### 7.1 Processen bakom IUP

På samtliga skolor där de intervjuade lärarna arbetar började de använda den individuella utvecklingsplanen innan den blev obligatorisk. Anledningen till att den implementerades tidigare än vad som var tvunget var att rektor eller skolledning visste att skolorna skulle bli avkrävda på att införa en IUP. Det tidiga införandet blev alltså ett sätt att förbereda sig på. Det fanns redan innan tankar om att börja dokumentera varje elevs utveckling för att göra den mer synlig vilket gjort att det tidiga arbetet med den individuella utvecklingsplanen inte upplevts negativt.

Processen bakom framtagandet av den individuella utvecklingsplanen har i stort sett likadan ut på samtliga skolor. Det som skiljer skolorna åt är att två skolor har samma IUP-mall för hela stadsdelen medan en skola har samma mall endast inom skolan. Med andra ord finns det en unik IUP-mall för vardera skola inom den stadsdelen. I de fall där mallen för den individuella utvecklingsplanen ser likadan ut i hela stadsdelen har en arbetsgrupp funnits, där det varit en representant från respektive skola, som har arbetat fram stadsdelens IUP-mall. I arbetsgruppen har diskussioner om den individuella utvecklingsplanens utformning förts och förslag på hur mallen skulle se ut togs fram. Förslagen har i sin tur presenterats för respektive skola för att personalen där skulle diskutera dem och komma med respons. På detta sätt har frågor, tankar och idéer tagits med till arbetsgruppen som därefter har reviderat dokumentet. Det är just genom detta arbete, genom respons, samtal och diskussioner på arbetslagsträffar, som en stor del av lärarna varit delaktiga i framtagandet. Där utvecklingsplanen inte ser likadan ut över hela stadsdelen har en lärare på skolan deltagit vid möten och utbildningar på myndigheten för skolutveckling och genom informationen därifrån fört tankarna vidare till skolan som fått diskutera sig fram till en lämplig IUP-mall. Ytterligare en sak som är gemensam för samtliga skolor är att lärarna tittat på andra skolors individuella utvecklingsplaner för att jämföra formuleringar, innehåll och utformning. Svårigheter med dessa faktorer har gjort att samtliga skolors mallar för den individuella utvecklingsplanen vid ett flertal tillfällen reviderats vilket gjort att det tagit tid att arbeta fram mallen som idag är gällande.

Lärarna är eniga över att det inte skett någon direkt fortbildning inför och under arbetet med den individuella utvecklingsplanen såsom att någon från Skolverket har kommit ut och föreläst utan det är de egna samtalen på skolan som legat till grund för utformandet. De lärare

som är utbildade i äldre läroplaner och därmed var verksamma i skolan då skiftet till den nuvarande läroplanen ägde rum menar att implementeringen av den individuella utvecklingsplanen inte har varit lika omfattande som implementeringen av Lpo 94. En analys av resultatet har gett att en bristande fortbildning vid införandet av den individuella utvecklingsplanen har lett till att vissa lärare vid formuleringen av skriftliga omdömen, som ligger till grund för utvecklingsplanen, utgår från uppnåendemålen medan andra utgår från strävansmålen. En lärare för dock följande diskussion kring varför uppnåendemålen ändå kan anses relevanta att utgå från:

Det är svårt när de skriftliga omdömena ska utgå från strävansmålen. Tanken med omdömena är att det ska bli tydligt för föräldrarna och eleverna att se om målen har uppnåtts. Strävansmålen är väldigt svåra att uppnå då jag personligen anser att det är mål som ligger på skolan och vad som ska erbjudas i undervisningen. Uppnåendemålen däremot är väldigt tydliga och det räcker, tycker jag, att föräldrarna vet om lägstanivån uppnåtts. När den är nådd kan man börja diskutera vilken nästa nivå kan vara. (Lärare 3).

Denna lärare ser en risk med att föräldrarna kommer undra varför deras barn inte når målen när det egentligen är strävansmålen de inte riktigt når upp till. Meningen är enligt läraren inte att alla elever ska nå strävansmålen.

Att det finns avsatt tid för att diskutera och för fortbildning är alltså en uppfattning som en del lärare trycker extra mycket på. Arbetet med att implementera nya saker i verksamheten anser lärarna påverkas positivt om tid ges för diskussioner och fortbildning, alltså att arbetsprocessen tillåts ta tid för att få en starkare förankring bland personalen.

## **7.2 Syftet med IUP**

För lärarna själva fyller den individuella utvecklingsplanen det syfte att den kräver att lärarna får tänka till och fokusera på varje enskild elev om hur han eller hon ligger till. På detta sätt ger arbetet med den individuella utvecklingsplanen lärarna en tydlighet om varje elevs kunskapsutveckling. Några av de intervjuade lärarna menar att den individuella utvecklingsplanen även fyller det syfte att den visar vad klassen har arbetat med och att det blir tydligt vad eleven kan.

För elevernas skull menar många lärare att den individuella utvecklingsplanen syftar till att eleverna görs medvetna om det egna lärandet samt hur de på bästa sätt kan lära sig. De menar att det blir tydligt för eleven att här är jag nu, där var jag innan och dit ska jag. Samtidigt finns det de lärare som anser att den individuella utvecklingsplanen inte fyller något syfte alls för eleverna.

Det är många lärare som är av uppfattningen att den individuella utvecklingsplanen även fyller ett syfte gentemot vårdnadshavarna då det blir tydligt för dem när de svart på vitt kan se deras barns utveckling, vad det kan och vad det behöver träna vidare med. På detta sätt blir vårdnadshavarna mer medvetna om sina barns utveckling.

Alltså, det blir tydligt för barnet när vi sitter där barn, förälder och lärare. Alla tre är med och pratar och även barnet resonerar kring sitt lärande att här är jag nu och dit ska jag. Genom att höra sitt barns resonemang ser förhoppningsvis föräldrarna allvaret i att sitt barn lär sig och utvecklas (Lärare 2).

Enligt några lärare är ytterligare ett syfte med den individuella utvecklingsplanen att den ökar tydligheten gentemot elevhälsoteam och rektor i de fall som det finns behov av särskilt stöd. Detta tros bero på att de skriftliga omdömena numera är en del av utvecklingsplanen och dess tydlighet gör att eventuella återgårdar kan sättas in mycket tidigare.



### **7.3 Användning av IUP i det dagliga arbetet**

Samtliga lärare skriver den individuella utvecklingsplanen på utvecklingssamtalet där elev och vårdnadshavare är till olika stor del delaktiga. När det handlar om hur den individuella utvecklingsplanen används, i det dagliga arbetet, är detta mycket varierande. I vissa fall används den individuella utvecklingsplanen endast vid utvecklingssamtalet trots att en medvetenhet finns om att den borde användas vid jämna mellanrum. I andra fall används den genom att elevernas framåtsyftande mål bearbetas i själva undervisningen. Några av de lärare som använder sig av målen låter eleverna arbeta med dessa under särskilda lektionspass och även när det blir en stund över. Tanken med detta är att det inte alltid går att planera undervisningen efter allas mål då de är individuella och ofta ser olika ut för många av eleverna. En annan variant är att målen sätts upp på bänken eller sätts in i elevernas planeringsbok för att påminna om vilka mål de själva ska arbeta mot. Det förekommer även att lärarna sammanställer klassens mål i mer lättillgängliga dokument än vad elevernas individuella utvecklingsplaner menas vara. Detta anses underlätta arbetet så att lärarna kan hålla bättre koll på att målen verkligen bearbetas i den dagliga undervisningen. För de elever som behöver mer stöd följs de individuella utvecklingsplanerna upp allt oftare med fler samtal än vad det normalt görs, vilket är en gång per termin.

De flesta lärare framhåller det dokumentationsarbete som görs, vilket ligger till grund för det skriftliga omdömet, som en del i det dagliga arbetet med den individuella utvecklingsplanen. Några av dem understryker vikten av att eleverna själva får göra en dokumentation av sitt arbete. Under terminens gång har eleven i vissa fall skrivit dagbok och utvärderat veckan som gått med frågor som: "Har jag hunnit med mitt arbete? Vad har jag lärt mig? Vad har varit mest intressant?" (Lärare 3) och "Vad har varit bra? Vad ska jag tänka på?" (Lärare 1). Eleverna uppmanas att motivera sina svar. En liknande reflektion kan även ske efter vissa lektionspass. Portfolio förekommer hos många av lärarna men där dess användningsområde skiljer sig åt. I några fall får eleverna själva sätta in arbeten som de är nöjda med medan det i andra fall endast är läraren själv som sätter in dokument och förda anteckningar. I dessa fall har eleverna möjlighet att komma med förslag på vad de vill ha i sin portfolio.

Nästan varje lärare dokumenterar mycket för att hålla koll på och för att se och tydliggöra elevernas utveckling. Några av dessa lärare arbetar mycket med att samtala med eleverna om vad de har arbetat med samt hur de ska gå vidare för att nå nya mål. Vid dessa samtal har eleverna egna anteckningsböcker där de skriver ner vad samtalet handlat om. Dessa lärare anser att elevernas egen dokumentation gör att eleverna ser sin utveckling efter varje genomfört samtal. För att hålla reda på varje elevs utveckling för lärarna anteckningar vid sidan om både vid samtalen och i det vardagliga arbetet. Anteckningarna tas sedan fram inför utvecklingssamtalet och jämförs mot kursmålen för att få syn på utvecklingen då de skriftliga omdömena ska skrivas. I vissa fall utgör dokumentationsarbetet endast anteckningar från det dagliga arbetet medan det i andra fall inte förs några anteckningar alls då dessa lärare håller informationen om elevernas utveckling i huvudet. Ett fåtal av lärarna för dokumentation i form av ett avprickningssystem som de använder tillsammans med sina egna anteckningar när de skriver de skriftliga omdömena. Flera av lärarna använder sig även av elevernas arbetsböcker, antingen i kombination med anteckningarna eller i kombination med de egna tankarna, för att jämföra dessa mot målen inför formuleringen av omdömena.

### **7.4 Arbetssättet efter att IUP blev obligatorisk**

De intervjuade lärarna har delade uppfattningar vad gäller om införandet av obligatorisk IUP har lett till, för dem, ett förändrat arbetssätt. Vissa lärare svarar ja medan andra svarar nej. De lärare som anser att det inte inneburit någon förändring menar att de arbetar på en skola som

är väldigt öppna för nya saker. Den skillnad som de märker av är att de verkligen måste sätta sig ner och gå igenom varje elev men samtidigt är det något som de anser sig gjort även tidigare, innan den individuella utvecklingsplanen infördes i verksamheten. Den egentliga skillnaden som de känner av är att de idag lämnar över ett skriftligt dokument till vårdnadshavarna vilket innebär att de mycket mer måste tänka på hur de formulerar sig. Samtliga av de intervjuade lärarna påtalar svårigheten med att formulera tydliga mål i den individuella utvecklingsplanen. Svårigheten ligger i att formulera sig utan att värdera eller skriva sådant som innefattas av sekretess. Innan den individuella utvecklingsplanens inträde i verksamheten gavs informationen av en mer muntlig karaktär till vårdnadshavarna. Lärarna menar att den skriftliga delen i utvecklingssamtalen idag, på grund av svårigheter med att formulera sig, ändå måste kompletteras muntligt. En annan skillnad är att fokus på elevernas kunskaper idag inte omfattar huruvida de är glada, käcka eller trevliga. Lärare som upplever ett oförändrat arbetssätt tror att det beror på att de alltid varit förståelseinriktade och ansett att det är viktigt att eleverna förstår vad de gör och varför de gör någonting. De menar också att det är av stor vikt att efteråt återkoppla till eleven samt prata om vad som var lätt och svårt för henne eller honom.

Vid planeringen av sin egen undervisning utgår lärarna från någon sorts lokal kursplan. På en av skolorna har lärarna under hösten arbetat fram en lokal pedagogisk planering som utgår från strävansmålen. Lärarna på de andra skolorna använder sig av en plan som utgår från uppnåendemålen och som avser att bestämma vad som ska fokuseras på under respektive år. För att sedan planera den egna verksamheten utgår dessa lärare på egen hand från strävansmålen. Den pedagogiska planeringen upplevs, av de lärare som använder den, vara så pass central i undervisning att den även delas ut till elever och vårdnadshavare. De kan då ta del av lärarnas tolkningar av kursplanemålen och se vilket stoff som kommer bearbetas i undervisningen för att eleverna ska nå målen samt vad och hur lärarna bedömer. Lärarna upplever med andra ord att deras arbetssätt förändrats så till vida att de blivit tydligare med att förmedla undervisningens mål till elever och vårdnadshavare samt vad och hur eleverna kommer bedömas. Gemensamt för samtliga lärare är dock att de anser att införandet av obligatorisk IUP har lett till att de blivit tydligare i sitt arbetssätt gentemot elever och vårdnadshavare. Denna tydlighet anser lärarna gör att eleverna idag, genom att prata mer om målen, görs mer medvetna om sitt eget lärande samt vilka mål som ska uppnås och vad lärarna kräver av dem. Lärare 5 visar på detta då denne säger:

När nya områden presenteras för eleverna görs de medvetna om lektionens syfte och mål genom att det presenteras för dem vad de ska kunna när de exempelvis slutar trean. Utifrån det får eleverna reda på vad de ska lära sig idag (Lärare 5).

Det finns de lärare som menar att de efter införandet av den individuella utvecklingsplanen fick med eleverna på ett bättre sätt i undervisningen och eleverna började fundera över undervisningen på ett annat sätt då lärarna bjöd in dem till att vara med och planera undervisningen.

En del lärare upplever att det är utvecklingssamtalet som har gått igenom den största förändringen. Dessa lärare poängterar vikten av att utvecklingssamtalet numera ska vara av karaktären trepartssamtal. De menar att elever och vårdnadshavare efter införandet av den individuella utvecklingsplanen är med och påverkar i en större grad. Förr blev vårdnadshavarna informerade om hur deras barns skolgång såg ut och att det endast var läraren som förberedde sig inför samtalet. Under samtalet var det mest läraren som pratade och det var inte samma fokus på vad eleven skulle jobba med. Hos dessa lärare finns inte något minne om att det fördes någon dokumentation om elevernas utveckling utan

information om elevens utveckling och behov kom lite då och då. De flesta av lärarna anser att informationen tack vare den individuella utvecklingsplanen blivit mer samlad för vårdnadshavarna och därmed mer tydlig.

Det finns lärare som menar att den individuella utvecklingsplanen har påverkat deras arbetssätt på så sätt att de har blivit mer sekreterare än lärare. Lärare som är av denna uppfattning anser att införandet av den individuella utvecklingsplanen har inneburit att det krävs mer dokumentation från lärarens sida. Med anledning av att den individuella utvecklingsplanen är så väldigt omfattande menar lärarna att de idag måste lägga ner ett mycket större jobb på att dokumentera än vad de gjorde innan införandet.

En del av lärarna anser att den individuella utvecklingsplanen inte bara förändrat deras arbetssätt utan att även undervisningen har förändrats vilket beror på att lärarna numera kan få en övergripande bild av samtliga elevers mål. Med den övergripande bilden kan lärarna se om det är flera elever som har samma eller liknande mål och utifrån kartläggningen kan undervisningen planeras utifrån elevernas mål. Flera av lärarna menar att den individuella utvecklingsplanen inte medfört någon revolutionerande förändring av undervisningen utan anar att införandet av de nationella proven i skolår 3 kommer sätta större avtryck i arbetssättet och undervisningen än vad införandet av IUP gjort.

### **7.5 Synen på måluppfyllelsen efter införandet av obligatorisk IUP**

Det visar sig att lärarna inte med säkerhet kan uttala sig i denna fråga då de menar att de inte statistiskt kan bevisa vad de säger. Men de kan tänka sig att, som en av lärarna uttrycker det, ”det eventuellt har blivit ökad måluppfyllelse eftersom tydligheten är större. Den individuella utvecklingsplanen har blivit ett hjälpmedel även för föräldrarna att förstå vad som är viktigt att barnen lär sig” (Lärare 4). De kan även se att deras olika arbetssätt borde påverka måluppfyllelsen. Arbetssättet har förändrats på så sätt att lärarna menar att de nu för tiden pratar mycket mer med eleverna om deras lärande samt sätter det i en annan relation än vad de gjorde tidigare. Med det förändrade arbetssättet har eleverna gjorts mycket mer medvetna om sitt eget lärande och om målen. Svårigheten ligger, enligt lärarna, i att bedöma om denna medvetenhet kommer ur den individuella utvecklingsplanen eller om det helt enkelt beror på att lärarna följer läroplanens intentioner. Huruvida eleverna kan ta ansvar för sitt eget lärande tror lärarna beror på elevernas ålder. De menar alltså att vilken roll den individuella utvecklingsplanen får för elevens lärande och alltså för måluppfyllelsen har att göra med att ansvarstagande ställs i relation till åldern. Ansvarstagandet menas med andra ord vara något som visas genom progression i förhållande till ålder. Vissa lärare menar att det är de nationella målen som införts i skolår 3 som bidrar till att kunskapsdelen blivit tydligare. Det finns uppfattningar om, som en av lärarna formulerar sig, att ”de nya nationella proven kommer påverka mycket mer än vad den individuella utvecklingsplanen har gjort. De nationella proven kommer med andra ord att sätta större avtryck i undervisningen” (Lärare 6). Det upplevs att de nationella proven förtydligar vikten av kunskap mer än vad den individuella utvecklingsplanen gör. Detta anses bero på att de nationella målen i skolår 3 gör det lättare för lärarna att redan i skolår 1 kunna presentera mål som inte är allt för avlägsna, vilka målen för skolår 5 anses vara, för elever och vårdnadshavare. Målen för skolår 3 anses ge elever och vårdnadshavare förståelse för att det finns saker som eleverna ska lära sig även i ettan och tvåan vilket innebär att dessa skolår inte kan lekas bort. Det finns även lärare som är av uppfattningen att ett dokument inte kan förändra en undervisning. Styrdokument kan tolkas annorlunda av personalen och därför måste de olika tolkningarna lyftas i en diskussion så att ingen bär på en egen tolkning utan att alla har en enad kunskapssyn. Därför skulle lärsamtal eller lärgrupper kunna vara till större nytta än en IUP. Genom att i lärarlag bearbeta och skriva

ner målen kan dessa bli tydligare, vilket lärarna anser borde leda till att fler elever når målen. Om det avsätts särskild tid för eleverna att arbeta med de individuella målen så ser en del lärare att fler elever når sina mål, men också att det finns elever som ändå inte når önskad måluppfyllelse. Tydliga mål anses ge bättre fokus i arbetet vilket motiverar eleverna som då blir mer drivande och därför presterar bättre. Det viktiga för lärarna är inte att den individuella utvecklingsplanen ska leda till ökad måluppfyllelse utan den bästa effekten av den individuella utvecklingsplanen är att eleven blir medveten om sitt eget lärande och kan prata om det. De nationella proven visar, enligt några lärare, att en perfekt måluppfyllelse inte existerar men tror på att den individuella utvecklingsplanen kan verka som ett verktyg för att tidigt upptäcka de elever som behöver stöd och åtgärder. Genom att tidigt upptäcka elever med svårigheter och därmed kunna sätta in stöd i tid skulle sannolikt en ökad måluppfyllelse kunna uppnås.

Den individuella utvecklingsplanen fyller, som redan nämnts, syftet att tydligt kunna påvisa för bland annat elevhälsoteam att det finns ett behov av åtgärder. Dock säger lärarna i samma andetag att brist på resurser många gånger gör att de återgårdsprogram som formuleras får otillräcklig respons från elevhälsoteamet. Detta leder till att en känsla av att bara skriva och formulera sig för sakens skull infinner sig. Huruvida eleverna får det stöd de behöver eller inte anser lärarna spela stor roll för elevernas måluppfyllelse.

## **7.6 Faktorer som hindrar eller bidrar till ökad måluppfyllelse**

I samtliga lärares arbetssätt finns metoder som vi, dels utifrån vad Moreau och Wretman (2006) säger dels utifrån egna antaganden, anser kunna vara bidragande faktorer till varför måluppfyllelse sker eller hindras. Resultatet visar att lärarna använder den individuella utvecklingsplanen olika ofta och att eleverna till olika stor del är delaktiga i arbetet med den. Vid intervjuerna har lärarna ombetts att svara på hur de själva samt hur eleverna arbetar med dokumentation vilket har gett att lärarna ser dokumentationen som en viktig del i hur väl den individuella utvecklingsplanen kommer fylla sitt syfte. Genom att ställa följdfrågor till lärarna om deras arbete med dokumentationen har många lärare kommit att berätta om förberedelser inför och hur själva utvecklingssamtalet genomförs där det påpekas hur viktigt det är att även elev och vårdnadshavare deltar i samtalet. Ytterligare en faktor som av några lärare påpekats vara viktig är enighet på skolan. Alltså att beslut tas gemensamt i lärarlaget och att kursplaner t.ex. diskuteras gemensamt så att likvärdiga uppfattningar samt en tydlighet präglar skolans undervisning.

Tydligheten gällande undervisningen och dess mål samt vad eleverna ska uppnå och bedömas i anses av lärarna vara viktiga faktorer att ta hänsyn till. Lärare som utgår från lokala planeringar menar att det genom dem blir en större tydlighet och ju tydligare de är desto bättre får det anses vara för elevernas måluppfyllelse. Tydliga och bra formulerade mål anses, av lärarna, bidra till ökad måluppfyllelse men måluppfyllelse anses även kunna nås genom att inte formulera negativa mål eller mål som är allt för diffusa. Uppnåbara delmål tros på sikt kunna leda till att kursplanemålen uppnås.

En individuell utvecklingsplan som är lättöverskådlig och lättarbetad, så att såväl lärare, elev och vårdnadshavare enkelt kan ta den till sig, belyser samtliga lärare vara av stor vikt. En lagom omfattande IUP gör det lättare för lärarna att ge eleverna en motiverande återkoppling gällande deras arbete och utveckling. Risken med att, som lärarna kallar det, ha en överarbetad IUP är att det tar för mycket tid att uppdatera den. Den blir för mastig för att hinna gås igenom på utvecklingssamtalet samt att det blir för mycket för elev och vårdnadshavare att på egen hand läsa och förstå. Om den individuella utvecklingsplanen inte

ges möjlighet till att vara ett lättarbetat och levande dokument tenderar den att upplevas som en börda som slukar tid. Det påtalas att vårdnadshavarnas deltagande i elevernas utveckling är viktigt och där spelar den individuella utvecklingsplanens men framförallt kursplanemålen tydlighet stor roll. Några lärare anser att vårdnadshavarna borde vara tvungna att ta del av kursmålen, åtminstone borde målen finnas lättillgängliga t.ex. på skolans hemsida för dem. De lärare som arbetar med den lokala pedagogiska planeringen har själva valt att dela ut den till vårdnadshavarna för att vara tydliga gentemot dem. Det arbetssätt som ovan presenterats ger att korta och koncisa formuleringar samt vårdnadshavarens deltagande, enligt lärarna, kan vara faktorer som bidrar till en ökad måluppfyllelse.

Lpo 94 har enligt lärarna implementerats väl och frirummet den ger för undervisningen upplevs mestadels positivt. Många lärare benämner Lpo 94 med sitt frirum som ett paraply eller som ett par vingar som oberoende av innehåll trots allt håller ihop undervisningen. Några lärare ser att problem kan uppstå för eleverna i och med detta frirum. Att endast ta utgångspunkt i läroplanen och se den som ett tak eller paraply över verksamheten kan leda till ouppnåeliga och diffusa mål vilket gör eleverna till förlorare. Med en alltför fri väg till målen, menar lärarna, att eleverna riskerar, om de exempelvis byter skola på grund av flytt, att missa viktiga ämnesområden.

Vi diskuterar ibland att barnen blir lite av förlorare när det är så här fritt. Att undervisningen ska ha en historisk förankring säger inte vad du som lärare ska arbeta med. Till och med på skolor inom samma stadsdel kan det skilja sig jättemycket åt vad gäller undervisningsstoffet. Genom att byta skola [t.ex. vid flytt] kan barnet tvingas upprepa undervisning och därmed missa andra väsentliga områden (Lärare 1).

Dessa lärare föreslår en större tydlighet i kursplanerna gällande vad undervisningen ska behandla samt när det ska behandlas. De menar vidare att lärare och elever sedan själva kan staka ut hur vägen till målet ska se ut.

Frirummet som läroplanen ger anses av lärarna även förutsätta en egen noggrant utförd planering vilken är mer eller mindre detaljplanerad beroende på hur länge lärarna varit verksamma. Några menar även att mycket av planeringen sitter i ryggmärgen. Något som vissa lärare reflekterar över är att problem kan uppstå om en lärare strikt skulle följa den egna planeringen utan att reflektera över hur undervisningen mottas av eleverna. Detta skulle enligt lärarna kunna resultera i ett bristande intresse för undervisningen hos eleverna och därmed riskerar de att inte uppnå målen. Därför poängterar lärarna hur viktigt det är att ha med sig samtliga elever på tåget vilket gör att det uppdraget blir viktigare än en alltför detaljerad planering. Det poängteras också av några lärare att eleverna bör bjudas in till planeringen av undervisningen så att deras nyfikenhet och lust att lära stärks. Motiverade elever som inte alltför mycket styrs av ett för stort fokus på kursplanerna anses av dessa lärare arbeta bättre mot målen.

Ytterligare en faktor som vissa lärare påpekat är missnöjet över den otydliga och ibland otillräckliga informationen från Skolverkets sida. Lärarna ger uttryck för att den osäkerhet som råder huruvida de på skolan ska göra si eller så med den individuella utvecklingsplanen beror just på denna bristfälliga information. Denna otydlighet gör att en osäkerhet hos lärarna infinner sig. De vet hur de borde göra men hittar inte de rätta formerna för att genomföra det vilket bland annat gjort att några av lärarna exempelvis vid de skriftliga omdömena bedömer mot uppnåendemålen istället för mot strävansmålen. Dessa lärare efterfrågar en mall för hur de skriftliga omdömena kan formuleras för att ge tydligare mål och är oroliga över att de skriftliga omdömena, för att fylla sitt syfte, kräver långa textavsnitt. Eftersom omdömen ska skrivas i elevens samtliga ämnen anses textmassan bli oöverskådlig och varken lärare, elev

eller vårdnadshavare, tar sig tid att läsa dem på djupet. Det upplevs också att det skriftliga ibland kan bli vagt och tunt eftersom det som skrivs inte ska ha värderande karaktär.

Attityden som lärarna har till arbetet med den individuella utvecklingsplanen bör också anses spela en viktig roll för om måluppfyllelse uppnås eller inte. Gemensamt för lärarna är att de vid införandet såg på den individuella utvecklingsplanen som en arbetsbörda och som Lärare 2 menar att den första tanken var ”nu får vi ytterligare någonting som stjälar tid från annat”. Under årens lopp har detta synsätt förändrats hos några lärare som nu anser att den individuella utvecklingsplanen tillsammans med den lokala pedagogiska planeringen kan vara till stor hjälp i lärarnas arbete. Samtidigt finns det fortfarande de lärare som

inte ser den individuella utvecklingsplanen som en lättnad på något vis utan mer som ett pålägg. Det är en väldigt tidskrävande arbetsform som inte underlättar särskilt mycket. Som lärare får jag mer att göra och den hänger alltid över mig. Kortfattat är det en arbetsform som tar mycket mer än vad den ger (Lärare 5).

Slutligen ser de lärare som, sedan i höstas, använt sig av den lokala pedagogiska planeringen att den underlättar planeringen av undervisningen. När de fått mer rutin i användandet av den lokala pedagogiska planeringen tror de att den även kommer underlätta dokumentationen inför utvecklingssamtalen och därmed också upprättandet av den individuella utvecklingsplanen. Detta arbetssätt anser lärarna vara en faktor som tidigare nämnts underlätta och göra den individuella utvecklingsplanen tydligare vilket borde leda till ökad måluppfyllelse. Idag upplever dessa lärare att när de, som lärare 2 uttrycker sig, ”pratar med lärare från andra skolor bara i stadsdelen så ser de ut som stora frågetecken och har aldrig hört talas om den lokala pedagogiska planeringen”. Dessa lärare hoppas att fler lärare börjar arbeta med denna typ av planering då detta arbetssätt i slutändan upplevts ge mer fördelar än arbetsbördor.

## 8. Diskussion

I resultatet framkom både skilda och gemensamma uppfattningar kring arbetsprocessen med den individuella utvecklingsplanen. Detta kapitel avser, i avsnittet resultatdiskussion, att ställa dessa olika uppfattningar i relation till det som tidigare beskrivits i den teoretiska anknytningen samt i kapitlet kunskapsöversikt. Lärarnas tankar och uppfattningar jämförs med andra ord med Skolverkets intentioner gällande arbetsprocessen bakom och med den individuella utvecklingsplanen samt vilka lärandeteorier och kunskapssyner som präglar lärarnas undervisning. Denna jämförelse har lett till en djupare diskussion vilken också redovisas i detta kapitel under avsnittet avslutning. Kapitlet avslutas med en sammanfattning där tanken är att knyta ihop säcken. Det som följer härnäst är dock en diskussion kring de metodval som gjorts.

### 8.1 Metoddiskussion

Som tidigare nämnts är respondenterna sex stycken vilket skulle kunna anses som ett litet antal. Stukát (2005, s.63) menar dock att intervjuer med avsikt att tränga djupt in i respondenternas tankar och uppfattningar i princip måste vara få. Det låga antalet beror på att analysen av intervjuerna är mycket tidskrävande och med alltför många intervjuer kan den tidsbrist som uppstår göra analysen ytlig och själva poängen med att djupintervjua gå förlorad. Som inledningsvis nämnts och som även diskuterats i avsnittet om studiens tillförlitlighet gör studien inte anspråk på att generalisera resultatet varför ett litet antal respondenter inte utgör något problem.

Som enda metod för den empiriska studien har intervjuer valts. En medvetenhet finns, likt det Stukát (2005, s.34) påpekar, att en kvalitativ studie kan kompletteras med en kvantitativ och på så sätt öka dess tillförlitlighet och generaliserbarhet. Vidare menar han att en kvalitativ studie kan fungera som inspiration inför en kvantifierande, där utgångspunkt tas i intervjuvaren. Genom detta arbetssätt skulle mer generaliserbar information kunna urskiljas. På grund av studiens omfattning bedömde vi att tid inte fanns till detta men självklart hade det varit intressant att se hur vårt resultat höll i en kvantitativ undersökning. Att genomföra enbart enkäter där vi på förhand gissar möjliga svarsalternativ kan inte anses stämma överens med studiens avsikt vilken är att skaffa uppfattning om respondenters egna ord angående den individuella utvecklingsplanen. Enkäter kan i och för sig med fördel kompletteras med öppna frågor men eftersom studien sökt information som tränger längre in på djupet kan det antas att respondenten skriver mindre uttömmande än om den får möjlighet att muntligt berätta (ibid. s.42ff). Tonfall, mimik och pauser kan ge upplysningar som ett skriftligt svar inte kan ge och genom att välja intervju som metod har följdfrågor kunnat ställas vilket hade gått förlorat vid ett annat metodval (ibid. s.39). Ett annat val av metod skulle kunna vara observationsstudier. Stukát (ibid. s.37) säger att ett genomförande av observationsstudier innan insamlingen av data kan ligga till grund för intervjuerna och att problemet får en grundligare beskrivning. Vi ser också en möjlighet, likt Johansson och Svedner (2006), att använda observationsstudier efter intervjuerna som en kontroll av studiens resultat och hur sanningsenligt lärarna svarat. Med andra ord ses en möjlighet att använda observationer som ett sätt att ”stämna av vad lärarna sagt mot deras praktiserande arbetssätt” (Johansson och Svedner, 2006, s.42). Rätt använda intervjuer menar de dock ger information om attityder och värderingar samt lärarens syn på undervisning, målsättning och planering som är direkt användbar information i läraryrket. Det är studiens syfte att ta reda på uppfattningar som dessa och följdfrågor har ställts för att få exempel på hur lärarna exempelvis är förtrogna med Lpo 94. Ett ja eller nej som svar har alltså inte upplevts som tillräckligt på frågor av denna karaktär. En bedömning har också gjorts att utifrån uppsatsens omfattning hade det inte funnits tid till att analysera all

data utan resultaten i denna undersökning skulle med fördel kunna kompletteras och fördjupas i en senare och mer omfattande studie.

## **8.2 Resultatdiskussion**

### **Resultat i relation till lärandeteorier och kunskapssyner**

Det anses, som tidigare nämnts, bland annat av Moreau och Wretman att lärare inte fullt ut satt sig in i den nuvarande läroplanen varför vi ansåg att kunskapssyner, lärandeteorier och bedömningsgrunder från det tidigare betygssystemet kan ligga i bakgrunden och därmed orsaka att eleverna i slutändan går ut grundskolan med icke godkänt betyg i ett eller flera ämnen. Studiens resultat visar att den nuvarande läroplanen med tillhörande kursplaner, enligt lärarna själva, är väl implementerad i deras arbetssätt och undervisning. Som exempel på ett arbetssätt som får anses präglas av läroplanen är att lärarna ”arbetar mycket med värdegrunden och demokratiska värden där elevråd och klassråd spelar väsentliga roller. Undervisningen genomsyras av samtal mellan både lärare-elev och elev-elev” (Lärare 1). Mot bakgrund av bland annat föregående citat kan en kunskapssyn och lärandeteori från det tidigare betygssystemet utslutas. Samtliga lärare säger att de arbetar utefter den nuvarande läroplanen samt kursplanerna och deras undervisning grundar sig på en kognitiv, metakognitiv och sociokulturell teori om lärande, vilket blir synligt om utgångspunkt tas i lärarnas tankar om arbetssättet med den individuella utvecklingsplanen. I svenskämnet använder sig bland annat några lärare av särskilda samtal.

På vår skola samtalar vi ofta med barnen antingen en och en eller i mindre grupper när vi exempelvis pratar om deras texter. Vi diskuterar hur de kan gå vidare och både jag och barnet för anteckningar. Utifrån anteckningarna kan vi vid ett senare tillfälle lättare återkoppla till barnets tankar som det hade då och jämföra de med de som det idag har (Lärare 1).

Lärandeteorier är, som tidigare konstaterats, i samklang med den individuella utvecklingsplanen vilket är något som även framkommer i resultatet. I likhet med Vygotskijs proximala utvecklingszon ser lärarna vikten av att samtala med eleverna och hjälpa dem framåt i sin kunskapsutveckling. Som Strandberg (2008) menar ska den individuella utvecklingsplanen inte enbart ses som en blankett som ska fyllas i utan han menar att den är en social aktivitet i ett lärande sammanhang. Samarbetet mellan elever och lärare är därför av avgörande betydelse för om utveckling sker eller inte. Av de lärare som intervjuats framkommer det att utvecklingsplanen i vissa fall endast tas fram vid utvecklingssamtalet och den sociala aktiviteten som under lektionstid skulle kunna uppstå om lärare och elev oftare tog fram dokumentet gås om miste.

Många av lärarna förespråkar vikten av att, vid utvecklingssamtalet, ha ett trepartssamtal där såväl elev, vårdnadshavare som lärare får komma till tals. Elevens lärandesituation lyfts och i en diskussion kring hur hon eller han på bästa sätt kan utvecklas tillåts eleven reflektera i en sociokulturell anda som, av Strandberg (2008) anses gynna elevens kunskapsutveckling. När lärarna, på detta sätt, låter eleverna reflektera över sitt eget lärande kan den individuella utvecklingsplanen bli det stöd, som Illeris (2007) anser, behövs för att underlätta att eleverna blir medvetna om det egna lärandet. Av de intervjuade lärarna är det några av dem som menar att de kontinuerligt låter sina elever samtala eller göra dokumentation om hur de gjorde då, vad de kunde då och vad de kan göra för att ta sig vidare. Denna metod tränar elevernas metalärande vilket Illeris anser vara meningen med den individuella utvecklingsplanen.



## Resultat i relation till Skolverkets anvisningar

Skolverket och lärarna är ense i det avseende att den individuella utvecklingsplanen syftar till att ge elev och vårdnadshavare tydlig information om elevens kunskapsutveckling som sedan leder till att en framåtsyftande plan framställs. Många av lärarna delar även uppfattningen som Skolverket (2008a) har angående att en IUP med fördel kan fungera som ett verktyg för att i tid upptäcka elevers behov av särskilt stöd. Ytterligare några lärare ser, likt Skolverket, på utvecklingsplanen som en hjälp vid planeringen av den egna undervisningen. Det som många elever har som mål i sina individuella utvecklingsplaner är det som till stor del får prägla undervisningen och att, som många lärare menar att de har, ha målen lättillgängliga gör att en kontinuerlig uppföljning av undervisningen kan åstadkommas. Regeringens (Skr. 2001/02:188) syfte däremot är att lärarna ska arbeta mer enligt målen i Lpo 94 samt kursplanerna och genom att ha en undervisning som utgår från dem tror regeringen på en ökad måluppfyllelse. De intervjuade lärarna menar att de alltid arbetat i enlighet med målen och att undervisningen bygger på dem. Skillnaden sedan införandet av obligatorisk IUP menar de är att de tydligare förmedlar målen till elever och vårdnadshavare. Det kan vara värt att notera att ingen av lärarna anger ökad måluppfyllelse som syfte med den individuella utvecklingsplanen. Att tydligheten och att i tid upptäcka elever med svårigheter medger lärarna kan vara faktorer som leder till ökad måluppfyllelse men det är inte det som lärarna upplever vara själva avsikten med den individuella utvecklingsplanen.

En svårighet som samtliga lärare anger är hur de skriftliga omdömena samt målen i den individuella utvecklingsplanen ska formuleras. De har lagt ner mycket tid på att i arbetslagen jämföra och diskutera bra respektive dåliga formuleringar. Lärare 5 är en av dem lärare som poängterar och belyser de diskussioner som legat bakom arbetet med formuleringarna.

Vi har diskuterat mycket hur man ska skriva, alltså vilken språk som ska användas och vad som hör hemma i de skriftliga omdömena eller den individuella utvecklingsplanen. Att någon är glad, käck och trevligt har vi bedömt inte är det som ska utvärderas utan det är kunskapsutvecklingen som ska fokuseras (Lärare 5).

Lärarna delar Skolverkets (2008a) uppfattning om att det är en bedömning av formativ karaktär som står i den individuella utvecklingsplanens fokus och därför har det stor betydelse för hur de formulerar sig. Det har i resultatet även påtalats, av flertalet lärare, vikten av att målsättningarnas formuleringar ska vara realistiska och konkreta vad gäller möjliga insatser som skola, elev och vårdnadshavare kan genomföra för att främja elevens skolutveckling. Skolverket poängterar också att det är viktigt, för att största måluppfyllelsen ska ske, att den individuella utvecklingsplanen utformas på ett sådant sätt att eleven ser sitt arbete som meningsfullt, begripligt och hanterbart. Som synes kan tydliga paralleller dras mellan Skolverkets intentioner gällande formuleringar och hur lärarna tänker omkring dem. Trots detta råder en stor osäkerhet hos många lärare som upplever att de inte kan vara så tydliga och klara i sina formuleringar som de skulle vilja.

Skolverket (2008a) påtalar att den individuella utvecklingsplanen inte ska ses som ett dokument som endast plockas fram inför och på utvecklingssamtalet, som enligt grundskoleförordningen ska äga rum minst en gång per termin. Att den individuella utvecklingsplanen upprättas i anslutning till detta samtal innebär alltså inte att handlingen inte kan användas under tiden fram till nästa samtal. Det är snarare så att Skolverket förutsätter detta arbetssätt alltså att läraren tillsammans med eleverna hanterar den individuella utvecklingsplanen som ett levande dokument som revideras och förändras utifrån elevens skolsituation. De intervjuade lärarna visade på olika arbetssätt som gör den individuella utvecklingsplanen mer eller mindre levande. Det förekommer att vissa lärare endast tar fram

den individuella utvecklingsplanen vid utvecklingssamtalet, inte för att de inte tror att den kan användas i undervisningen utan för att de inte hittat några bra former för en implementering. Lärarna har dock även visat på olika exempel hur den kan levandegöras i undervisningen, bland annat genom att schemalägga särskilda lektionspass där eleverna ska arbeta med de uppsatta IUP-målen.

De medverkande lärarna har vid intervjuerna påtalat att de känner sig förtrogna med de nuvarande kursplanerna och att de även lyfts upp till diskussioner i klassrummet. Skolorna har brutit ner kursplanemålen till lokala kursmål antingen övergripande eller så att de passar i respektive årskurs. Lärarna menar dock att kursplanernas omfattning gör att de ändå måste repetera och bläddra igenom målen för att hålla sig uppdaterade och prioritera sådant som de inser att det inte arbetas lika intensivt med. Detta förhållningssätt gentemot kursplanerna rimmar väl med Skolverkets (2008a) intentioner om att en förutsättning för att en elev ska få det stöd och den stimulans som lärandet och utvecklingen kräver fordras en lärare som är väl insatt i de nationella målen.

Eleverna ska i de skriftliga omdömena bedömas i relation till de nationella målen och för att kunna ha koll på samtliga elevers prestationer i förhållande till målen påtalar Skolverket (2008a) vikten av kontinuerlig dokumentation. Det arbete som av Skolverket anses ligga till grund för att det ska skapas en bra individuell utvecklingsplan och i och med den även det skriftliga omdömet är att det finns ett gediget dokumentationsarbete. De anser att konkret påvisning för eleven hur dennes lärandeprocess hänger samman gagnar elevens förmåga att ta ett ökat ansvar för sina studier. Den individuella utvecklingsplanen blir då det aktiva verktyg för att främja elevens lärandeprocess som Skolverket tänkt att den ska vara. Lärarna som intervjuats menar att dokumentation är något som förekommer i stor utsträckning men poängterar att elevernas förmåga att ta eget ansvar för sina studier även hänger ihop med elevernas ålder. Det dokumentationsarbete som ligger bakom utformandet av det skriftliga omdömet skiljer sig åt mellan lärarna och tre olika former av dokumentation kan urskiljas. Den första formen är att eleverna dokumenterar för att bli medvetna, den andra genomför lärarna för att hålla koll på var eleverna befinner sig och den tredje dokumentationsformen innebär att lärarna knappt för någon dokumentation alls utan håller elevernas kunskapsutveckling i huvudet. Skolverket (2009) påtalar som sagt dock vikten av dokumentation för att främja elevernas kunskapsutveckling och hänvisar till läroplanens avsnitt gällande skolan och omvärlden, bedömning och betyg samt skola och hem. Nämligen att dokumentation skapar underlag för beslut om elevens fortsatta lärande, eleven utvecklar genom dokumentation sin förmåga att själv bedöma sina resultat i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna samt att dokumentationen bidrar till att informera elevens vårdnadshavare om deras barns utveckling. Att informera och vara tydlig gentemot vårdnadshavarna angående deras barns skolsituation är det många lärare som ser vikten av och det är också mot det syftet de dokumenterar. Många av dem anser dock att de idag dokumenterar mycket mer, kanske rentav för mycket, än vad de gjorde förr och kallar därför sig själva för sekreterare medan andra menar att dokumentation inte passar alla och att det fungerar utmärkt att hålla elevernas kunskapsutveckling i huvudet. Dokumentation över lärandet, menar Skolverket (2008a), kan ske genom portfolios, loggböcker, bedömningsmatriser, anteckningar, elevers självvärderingar samt diagnostiska och andra prov vilka är dokumentationsformer som de intervjuade lärarna använder sig olika mycket av och som eleverna är till olika stor del delaktiga i.

Enligt Grundskoleförordningen (1994:1194) ska vårdnadshavare terminsvis få skriftlig information om sitt barns kunskapsutveckling i relation till målen, i enlighet med den lokala

pedagogiska planeringen, i de ämnen som hon eller han undervisats i. Detta krav är något som samtliga lärare uppfyller. Resultatet visar dock att det finns lärare som säger att de utgår från uppnåendemålen vilket inte är i enlighet med Skolverkets (2009) intentioner. De skriftliga omdömena ska enligt Skolverket utgå från läroplanens och kursplanernas mål att sträva mot. Vidare bör de skriftliga omdömena, som Skolverket poängterar, vara informativa och därför förväntas ett kryssystem eller symbolspråk kompletteras med en beskrivande bedömning. Det är några lärare som menar att de på skolan har ett kryssystem som de inte behöver komplettera med skriftliga omdömen vilket alltså strider mot Skolverkets intentioner. Det är dock inte vanligt utan det som de flesta av lärarna säger sig ha är ett skriftligt omdöme av beskrivande karaktär. Det anses även av Skolverket vara viktigt att formuleringarna i de skriftliga omdömena förtydligar vilka mål eleven menas ha uppnått, vilket också påvisar att ett kryss i rutan *uppnått målen* inte är tillräckligt beskrivande.

Skolverket (2008a) medger att det kan vara svårt för eleven och dennes vårdnadshavare att se hur målen hänger samman med undervisningen och ger rådet att på ett lokalt plan genomföra konkretioner av de nationella kursplanerna så att det klagörs vad undervisningen ska innehålla och hur den, för att leda mot de nationella målen, ska utformas. Det ska även tydligt framgå vad eleverna kommer bedömas på samt hur bedömningen går till. Endast på en skola arbetar lärarna utefter en sådan lokal pedagogisk planering. Lärarna på de andra skolorna har de lokala kursplanerna till hjälp och får utifrån dem självständigt planera den egna verksamheten med utgångspunkt från strävansmålen.

### **8.3 Avslutning**

Syftet med denna studie har varit att ta reda på om lärare upplever att införandet av den obligatoriska individuella utvecklingsplanen har lett till en ökad måluppfyllelse. Avsikten har också varit att finna faktorer som, enligt dem, skulle kunna hindra eller bidra till ökad måluppfyllelse. Studien grundar sig i problemområdet, som tidigare beskrivits, gällande huruvida lärares arbetssätt kan få den individuella utvecklingsplanen att leda till succé eller fiasko. De lärare som intervjuats kan varken ge ett entydigt eller ett enhälligt svar på om den individuella utvecklingsplanen bidrar till ökad måluppfyllelse. Moreau och Wretman (2006) menar att en orsak som kan ligga bakom ett fiasko, vad gäller måluppfyllelsen, anses vara att skolornas lärare inte låter sig styras av läroplanen och kursplanerna. Analysen av datamaterialet har visat att de intervjuade lärarna anser sig vara väl förtrodda med både läroplan och kursplaner. De lärare som utbildade sig när en äldre läroplan var aktuell menar att det varit en god implementering av den nuvarande läroplanen och kursplanerna. De menar vidare att det varit en god fortbildning och att mycket tid har getts för diskussion gällande målen. Att det, som tidigare nämnts, skulle kunna vara lättare att skolas in i en läroplan än att vara ute på fältet då den ska implementeras har enligt analysen av resultatet visat sig inte stämma in på respondenterna svar. Enligt analysen har det med andra ord heller inte någon betydelse om lärarna är utbildade i en äldre läroplan eller i den som nu är gällande för om de anser sig arbeta utefter de nuvarande styrdokumenterna. Det känns, för oss, viktigt att poängtera att det är lärarnas egna uppfattningar som ligger till grund för antagandet om att Lpo 94 med tillhörande kursplaner är väl implementerade. En mer omfattande studie med fokus på att observera just hur lärarna satt sig in i och arbetar i enlighet med det nuvarande betygssystemet hade kunnat visa på det som Moreau och Wretman menar, och som tidigare nämnts, att lärare och skollära inte tolkar läroplanens och kursplanens fulla innebörd. Denna studie får dock anses kommit fram till att lärarna är väl medvetna om den förändrade kunskapssynen samt förskjutningen gällande kunskapsmålen och kan därför inte bekräfta det som Moreau och Wretman menar med att en dålig implementering av Lpo 94 skulle kunna hindra måluppfyllelsen.

Skolverket har som sagt gett ut allmänna råd för hur arbetsprocessen bakom och med den individuella utvecklingsplanen bör se ut. Vi har tidigare ställt en hypotes om att det beroende på hur lärarna tagit till sig denna information avgör huruvida de upplever att den individuella utvecklingsplanen uppfyller regeringens syfte eller inte. Det ges i resultatet att processen vid framställandet av själva IUP-dokumentet sett i princip likadan ut på samtliga skolor och lärarna har deltagit på likvärdigt sätt i processen. Vissa skillnader kan ändå urskiljas i attityden gentemot den individuella utvecklingsplanen. En alltför gediget utformad IUP gör att inte bara elev och vårdnadshavare upplever den som mastig utan även lärarna. Om lärarna själva inte är nöjda med skolans form för den individuella utvecklingsplanen kan det antas att det inte arbetas lika entusiastiskt med den. Lärarna påpekar i flera olika sammanhang vikten av att en enighet bör finnas i lärarkåren och eftersom den individuella utvecklingsplanen inte är frivillig blir det än viktigare att lärarna deltar och kommer fram till att så här gör vi eller så här vill vi göra. Denna uppfattning skulle också kunna vara en anledning till att den individuella utvecklingsplanen kan upplevas som ytterligare arbetsuppgift som ska genomföras.

Samtliga av de intervjuade lärarna började använda sig av den individuella utvecklingsplanen ett par år innan den blev obligatorisk. Det kan därmed inte anses kommit som en chock för dem när regeringen beslutade om obligatoriet och dåligt med tid till förberedelser ska heller inte ses som en faktor för varför ett entydigt eller enhälligt svar angående måluppfyllelsen inte kan ges. Däremot är lärarna eniga om att någon direkt fortbildning, särskilt riktad mot arbetet med den individuella utvecklingsplanen, inte genomförts från Skolverkets sida. Diskussioner kring mål- och omdömesformuleringar har lärarna på egen hand fått diskutera sig fram till. Utifrån detta kan paralleller dras till det som Selghed (2006) påpekat angående statsmakten och de kommunala myndigheternas uteblivelse av information när det nuvarande betygssystemet skulle implementeras. Signalerna som sändes ut, menar han, pekade på att ett nytänkande inte var något krav vilket alltså skulle kunna vara en orsak, även i detta fall, till varför måluppfyllelsen inte blir tydlig för lärarna eftersom statsmakten återigen ger bristande information.

Den otillräckliga informationen från Skolverket visar, enligt studien, att lärarna upplever att de har svårt för att formulera tillräckligt informativa skriftliga omdömen vilka, som tidigare nämnts, ligger till grund för utformandet av den individuella utvecklingsplanen. Moreau och Wretman (2006) anser att grunden till utvecklingssamtalet, alltså de skriftliga omdömena samt det kommande utformandet av den individuella utvecklingsplanen, och det som bör leda till succé bottnar sig i en tydlig dokumentation. Det visar sig dock att dokumentation inte är samtliga lärares starka sida. Det finns de lärare som dokumenterar väldigt mycket och de som nästintill inte dokumenterar alls. Att eleverna själva får dokumentera och reflektera kring sitt lärande är ingen självklarhet i lärarnas arbetssätt. Skolverket (2008a) poängterar dock hur viktigt det är med kontinuerlig dokumentation för att kunna bedöma elevernas prestationer i relation till de nationella målen. Resultatet har gett att det framförallt är de lärare som för en omfattande och beskrivande dokumentation som upplever att den tydlighet som kan förmedlas, genom dokumentationen, till elev och vårdnadshavare, borde leda till en ökad måluppfyllelse. Ett resonemang som blir tydligt i följande orsaksspiral där otillräcklig dokumentation får anses leda till brister i de skriftliga omdömena vilket i sin tur gör att de överenskommelser som upprättas mellan lärare, elev och vårdnadshavare utförs på fel grunder och följaktligen blir den individuella utvecklingsplanen inte formulerad enligt de grunder som Skolverket avser. Otillräcklig dokumentation skulle alltså kunna vara en orsak till att lärarna inte kan ge entydiga och enhälliga svar gällande om den individuella utvecklingsplanen leder till ökad måluppfyllelse.

Som tidigare nämnts, då resultatet diskuterades i relation till Skolverkets anvisningar, har en analys av resultatet gett att vissa lärare utgår från uppnåendemålen och vissa från strävansmålen när de ska skriva de skriftliga omdömena. Skolverket (2008a) poängterar dock att det är strävansmålen som omdömena ska utgå från. När detta tidigare nämntes i texten citerades en av lärarna för att visa på ett resonemang kring uppnåendemålen kontra strävansmålen. Skolverket (2008b) skriver själva att strävansmålen är önskvärda kvaliteter och alltså inte något lärarna kan kräva att eleverna uppnår. Uppnåendemålen å sin sida förutsätter Skolverket att de flesta elever inte bara når utan även att många av dem kommer längre än denna lägstanivå i sin kunskapsutveckling. En tolkning kan här göras att det önskas mål som ligger mellan strävansmålen och uppnåendemålen som är mer rimliga för eleverna att uppnå. Detta skulle kunna vara en anledning till att lärarna har svårt att svara på om måluppfyllelsen ökat eller inte. Skolverket (2008a) menar att lärare måste vara insatta i läroplan och kursplaner för att kunna ge eleverna det stöd och den stimulans som lärandet och utvecklingen kräver. De lärare som intervjuats säger att de alltid arbetat i enlighet med målen och att undervisningen bygger på dem. Även om grovplaneringen har utgått från uppnåendemålen så har ändå den egna planeringen utgått från strävansmålen. Det som skiljer lärarnas planeringar åt är att de är mer eller mindre detaljerade. En analys av resultatet har visat att hur detaljerad planeringen är beror på hur länge lärarna varit verksamma. Det finns lärare som menar att mycket av planeringen sitter i ryggmärgen. Utefter vad Kroksmarks (2002) analys av uppnåendemålen i matematiken för skolår 5 visade, där sex mål i kursplanen i själva verket består av 49 mål, ser vi vikten av noggranna planeringar och ett grundligt arbete med läroplan och kursplaner. Otydligt formulerade och detaljerade mål från Skolverkets sida samt planeringar som inte är noggrant utförda eller som sitter i ryggmärgen, tror vi, skulle kunna vara några av orsakerna till varför lärarna som intervjuats inte kan ge ett entydigt eller enhälligt svar på om den individuella utvecklingsplanen leder till ökad måluppfyllelse.

Som tidigare nämnts skulle en progression kunna urskiljas vad gäller elevernas förmåga att ta ett ökat ansvar över det egna lärandet i takt med att elevernas ålder stiger. Därför eftersöktes en spridning vad gäller vilka åldrar som lärarna är verksamma inom. Analysen av resultatet har visat att en sådan progression existerar då lärarna som intervjuats menar att eleverna kan ta ett större ansvar samt att de är och kan vara mer delaktiga över den egna utvecklingen ju äldre eleverna blir. Det finns dock ett undantag då det är några pedagoger som inte ser någon särskild poäng med den individuella utvecklingsplanen alls.

Skolverket anser inte att det är tillräckligt att ta fram den individuella utvecklingsplanen endast vid utvecklingssamtalet. Det har från Skolverkets sida dock inte kommit några konkreta tips på hur lärarna kan använda sig av den i sin undervisning. Med andra ord kan det sägas att det är upp till varje pedagogs egen kreativitet att ta fram arbetsformer för att integrera den individuella utvecklingsplanen med hela dess form, från dokumentation till användning av de framåtsyftande målen. En fråga är om det kan förväntas att Skolverket bör komma ut med mer konkreta tips på hur den individuella utvecklingsplanen kan integreras i det dagliga arbetet. Utifrån de tankar som de intervjuade lärarna har hade konkretioner nog varit väldigt uppskattade med tanke på att många av dem efterfrågar mer handfasta riktlinjer. Resultatet har visat på att det, bara mellan de sex lärare som intervjuats, skiljer sig mycket åt huruvida lärarna har hittat arbetsformer där eleverna kontinuerligt kan arbeta med sina IUP-mål eller inte. Något som kom fram vid analysen av datamaterialet, och som kan vara intressant att notera men som inte i denna undersökning inte läggs någon större vikt vid, handlar om respondenterna i relation till hur de arbetar med utvecklingsplanen inom samma organisation. Det framkom att lärare på en och samma skola arbetar på olika sätt med den

individuella utvecklingsplanen. Analysen visar att det inte är av betydande roll i vilken läroplan som lärarna utbildats i då lärare utbildade i såväl äldre läroplaner som den nuvarande arbetar på olika sätt med utvecklingsplanen. Det som verkar avgörande är hur läraren tagit till sig skolans tanke med den individuella utvecklingsplanen och hur hon eller han själv valt att arbeta med IUP-processen, från planering av undervisning till dokumentation och slutligen till arbetet med själva utvecklingsplanen. Kanske ska inte skulden över bristande konkretioner läggas på Skolverket, kanske kan lärarna själva dela med sig av sina upplevelser både till lärare på den egna skolan men också till lärare runt om i landet. På [www.lektion.se](http://www.lektion.se) kan lärare från hela landet dela med sig av inspirerande lektionstips. En liknande sida borde kunna skapas där skolor runt om i landet kan uppmuntra fler skolor att anamma olika kreativa arbetsformer som gör den individuella utvecklingsplanen till det levande dokument som Skolverket menar att den bör vara. Det finns ingen anledning att uppfinna hjulet två gånger och genom att lärarna öppnar dörrar för varandra kan de dela med sig av sina kunskaper. De lärare som ännu inte hittat tillräckligt bra arbetsformer där den individuella utvecklingsplanen kan integreras skulle på så sätt få chansen att inspireras till en mer kontinuerlig användning av IUP-målen. Det finns ett ordspråk som säger trägen vinner och i liknelse med detta ordspråk borde en faktor som påverkar elevernas måluppfyllelse vara hur ofta och på vilket sätt den individuella utvecklingsplanen används.

På en av de skolor där de intervjuade lärarna arbetar använder de sig av en lokal pedagogisk planering som utgångspunkt i arbetet med den individuella utvecklingsplanen. Detta arbetssätt går hand i hand med det Skolverket skriver, i det stödmaterial som gavs ut nu i höst, nämligen att ”den lokala pedagogiska planeringen har avgörande betydelse för hela IUP-processen” (Skolverket, 2009, s.8). Det är framförallt lärarna på de övriga två skolorna som efterfrågar tydligare vägledning och riktlinjer medan lärarna som använder sig av den lokala pedagogiska planeringen upplever att den individuella utvecklingsplanen bättre kommer till sin rätt. Den individuella utvecklingsplanen har varit obligatorisk sedan vårterminen 2006 och det är först nu, 3,5 år senare, som Skolverket verkligen poängterar att den lokala pedagogiska planeringen är av avgörande betydelse för hur väl IUP-processen kommer slå ut. En tanke väcks om det inte hade varit mer rationellt av Skolverket att implementera den lokala pedagogiska planeringen i skolorna innan obligatorisk IUP infördes. Kanske hade den individuella utvecklingsplanen inte upplevts som en börda och något som tar tid om samtliga lärare haft en lokal pedagogisk planering att utgå från. Lärarna som använder sig av den påtalar att det blir väldigt tydligt och konkret gällande vilka mål eleverna ska bedömas mot samt hur bedömningen ska gå till. Elevernas prestationer jämförs helt enkelt med planeringen av undervisningen och dess mål. Lärarna har redan i den lokala pedagogiska planeringen formulerat målen vilket därför inte bör vara något som skapar osäkerhet vid framställningen av de skriftliga omdömena. De skriftliga omdömena ligger i sin tur till grund för formuleringen av elevernas mål i den individuella utvecklingsplanen vilket gör att den lokala pedagogiska planeringen även kommer till nytta i detta avseende. Formuleringarna kan alltså med fördel återanvändas både i de skriftliga omdömena samt i den individuella utvecklingsplanen. Den lokala pedagogiska planeringen anses med andra ord göra målbilden tydligare för lärare, elev och vårdnadshavare och formuleringarna i den lokala pedagogiska planeringen kan anses leda till tydligare formulerade mål i den individuella utvecklingsplanen. Moreau och Wretman (2006) menar att professionella formuleringar bidrar till tydligare mål som i sin tur skulle kunna leda till att införandet av den obligatoriska individuella utvecklingsplanen blir succé gällande ökad måluppfyllelse.

Studiens resultat har gett oss en inblick i vad som i praktiken krävs av lärare dels vid implementering av nya styrdokument och direktiv men framförallt har kunskap erhållits om

hur formuleringar bör se ut samt hur den individuella utvecklingsplanen kan göras till ett levande dokument, så att förhoppningsvis en ökad måluppfyllelse sker. Det finns ingenting som tyder på att den individuella utvecklingsplanen inte är här för att stanna och redan år 2011 utkommer nya kursplaner som ska implementeras ute på skolorna. Av dessa anledningar har studien visat på utbildningsvetenskaplig relevans där våra nyvunna kunskaper direkt kan tas med ut i yrkeslivet och appliceras i våra kommande verksamheter.

Vi ser en potentiell utveckling inom skolan där en regelrätt användning av den individuella utvecklingsplanen och hela dess bakomliggande process bör leda till att en ökad måluppfyllelse sker och i och med det kan lärares status komma att höjas. Om det i framtiden kan påvisas att landets samtliga grundskoleelever slutar skolan med godkända betyg vore det fel att inte tro att det beror på lärares förnyade arbetssätt och metoder. Att tro att elever helt plötsligt blir mer motiverade vore dumdrigt. Däremot bör ett samarbete mellan lärare och elev samt ett målinriktat arbetssätt anses vara avgörande för en ökad måluppfyllelse.

#### **8.4 Sammanfattning**

De intervjuade lärarna ser tydligheten till elever och vårdnadshavare som den största vinsten med den individuella utvecklingsplanen och tänker inte på den som om dess syfte var att bidra till ökad måluppfyllelse. Lärarna upplever att det är de skriftliga omdömena som bidrar till tydligheten men samtidigt, menar de, är omdömena svåra att formulera varför de ändå kan bli vaga och diffusa. Att de nationella proven och målen för skolår 3 kommer leda till en större revolution i undervisningen än vad den individuella utvecklingsplanen gjort är flera av lärarna eniga om. Införandet av obligatorisk IUP hade självklart inte för avsikt att sätta käppar i hjulet för lärarna utan tanken med införandet var god då ett regelrätt användande anses leda till en ökad måluppfyllelse. Brist på fortbildning ute på skolorna eller tydliga instruktioner till dem gjorde dock att många lärare på egen hand och efter egna tankar och föreställningar framställde skolornas och stadsdelarnas unika individuella utvecklingsplaner. Resultatet visar att det finns skillnader i hur lärarna använder sig av och vad de tycker om den individuella utvecklingsplanen. Skillnaderna verkar bero på om lärarna använder en lokal pedagogisk planering som utgångspunkt eller inte. Det är ingen skola eller lärare som på något sätt misslyckats i användandet av IUP, men resultatet visar på att det för många lärare finns mer att utveckla. Informationen från Skolverket, som lärarna upplever som bristande, ska inte ses som en anledning till varför IUP-processen trots de skillnader som finns ändå fyller ett viktigt syfte i lärarnas vardag utan denna studie visar på att det är med anledning av lärarnas professionalitet som arbetet med den individuella utvecklingsplanen fungerar. Som ovan nämnts har Skolverket, nu i höst, gett ut ett nytt stödmaterial för IUP-processen som, enligt oss, ger en tydligare information om hur arbetsprocessen kan och bör se ut. Det hade varit intressant att göra en liknande studie som denna om några år för att se om lärarna ändrat uppfattning eller förändrat sitt arbetssätt efter att de fått chansen att anpassa sig till Skolverkets senaste råd och rön där bland annat den lokala pedagogiska planeringen ses som avgörande i IUP-processen.

## 9. Referenslista

- Andersson, Håkan. (2002). Betygen i backspegeln – beskrivning och reflektioner. Skolverket (Red), *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om betygssättning* (s.153-165). Stockholm: Liber.
- Björklund Boistrup, Lisa. (2005). Pedagogisk bedömning. Lars Lindström och Viveca Lindberg (Red), *Att fånga lärandet i flykten*. (s.111-129). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Carlgren, Ingrid. (2002a). Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar. Skolverket (Red), *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om betygssättning* (s.13-26). Stockholm: Liber.
- Carlgren, Ingrid. (2002b). Kunskap och lärande. Skolverket (Red.) *Bildning och kunskap. Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande skola för bildning* (s.23-49). Stockholm: Liber.
- Dnr U 2004/2868/S. (2004). *Individuella utvecklingsplaner i grundskolan, särskolan, specialskolan och sameskolan*. Utbildningsdepartementet. Hämtad 2009-11-12, från [http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF08/S/040705\\_sveriges\\_regering\\_individuele\\_elevplaner.ashx](http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF08/S/040705_sveriges_regering_individuele_elevplaner.ashx)
- Ds 2001:19. (2001). *Elevers framgång – Skolans ansvar*. Utbildningsdepartementet. Hämtad 2009-11-12, från <http://www.regeringen.se/content/1/c4/27/94/4b66dbec.pdf>
- Ejvegård, Rolf. (2009). *Vetenskaplig metod* (4:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, Peter; Gilljam, Mikael; Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena. (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad* (3:e uppl.). Stockholm: Nordstedts Juridik AB.
- Grundskoleförordningen (1994:1194). Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2009-12-09, från <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1994:1194>
- Hartman, Jan. (2004). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, Sven. (2003). *Skrivhandledning för examensarbeten och rapporter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Illeris, Knud. (2007). *Lärande* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig form*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Korp, Helena. (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.



- Kroksmark, Thomas. (2002). En tankes fall i praktiken – då den målrationella styrningen möter skolan. Skolverket (Red), *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om betygssättning* (s. 57-76). Stockholm: Liber.
- Kungliga Skolöverstyrelsen. (1962). *Lgr 62 Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Lindström, Lars. (2005). Pedagogisk bedömning. Lars Lindström och Viveca Lindberg (Red), *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. (s.11-27). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Moreau, Helena & Wretman, Steve. (2006). *Individuella utvecklingsplaner och allmänna råden*. Solna: FortbildningsFörlaget.
- Selghed, Bengt. (2006). *Betygen i skolan - kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2004). *Allmänna råd och kommentarer. Likvärdig bedömning och betygssättning*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2008a). *Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2008b). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier* (Uppl. 2:1). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2008c). *Skolverkets förslag till mål för årskurs 3*. 2008-01-18. Hämtad 2010-01-15, från <http://www.skolverket.se/sb/d/2021/a/10868>
- Skolverket. (2009). *IUP-processen – Arbetet med den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Hämtad 2009-12-28, från [http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/49/82/L%E4rarnas\\_IUP\\_webb.pdf](http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/49/82/L%E4rarnas_IUP_webb.pdf)
- Skolöverstyrelsen. (1969). *Lgr 69 Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB.
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Lgr 80 Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Skr. 1998/99:121. (1999). *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning samverkan, ansvar och utveckling*. Utbildningsdepartementet. Hämtad 2009-11-12, från <http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/02/52/02/0d1067b0.pdf>
- Skr. 2001/02:188. (2002). *Utbildning för kunskap och jämlikhet – regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbetet i förskola, skola och vuxenutbildning*. Utbildningsdepartementet. Hämtad 2009-11-12, från <http://www.sweden.gov.se/content/1/c4/28/03/796d3116.pdf>
- Strandberg, Leif. (2006). *Vygotskij i praktiken Bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts.

- Strandberg, Leif. (2008). *Bland mentorer, IUP och utvecklingszoner*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Trost, Jan. (2005). *Kvalitativa intervjuer (3:e uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wretman, Steve. (2006). IUP – risker och möjligheter. Moreau, H & Wretman, S. *Individuella utvecklingsplaner och allmänna råden*. (s.12-15). Solna: FortbildningsFörlaget.

# Bilaga 1. Frågeguide

## Bakgrundsfrågor

Vilket skolår undervisar du i?

Vilken läroplan var aktuell när du utbildade dig?

## Styrdokument

Känner du dig förtrogen med Lpo 94?

På vilket sätt genomsyrar Lpo 94 din undervisning?

Känner du dig förtrogen med kursplanerna?

Hur använder du dig av kursplanerna i din undervisning?

## Målen

Hur planerar du din undervisning utifrån läroplan och kursplaner?

Vilka fördelar ser du med ditt arbetssätt?

Ser du några nackdelar?

## Vägen till IUP

När började du använda IUP?

- Vilken var anledningen?

Vem/vilka framställde den?

- Till hur stor del var du delaktig?

Vad vet du om processen som legat bakom skolans framställning av IUP?

Har du fått någon fortbildning inför det obligatoriska införandet av IUP?

## Behov

Vad fyller IUP för syfte för dig?

Vilket syfte anser du den fyller för eleven?

Hur ofta använder du IUP?

Upplever du att det för eleverna skett en ökad måluppfyllelse efter införandet av obligatorisk IUP?

- Hade du klarat dig utan IUP?

## Arbetssätt med IUP

Har ditt arbetssätt förändrats sedan IUP blev obligatoriskt?

- Hur arbetade du innan?

Hur arbetar du med dokumentation?

Hur arbetar eleverna med dokumentation?

## Framtid

Hur ser du på möjligheten att IUP på sikt kan minska din arbetsbelastning?

## Attityd

Vad känner du för IUP?

- Positiva känslor
- Negativa känslor

Vilka fördelar har er IUP?

Vilka nackdelar har den?

## Avrundning

Det här var våra frågor. Har du något som du vill tillägga eller fråga om innan vi avslutar intervjun?