



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Lärande med IUP

**Formativa aspekter i lärares arbete med den
individuella utvecklingsplanen med skriftliga
omdömen**

Monica André

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet/SPP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt 2011
Handledare: Gudrun Erickson
Examinator: Rolf Lander
Rapport nr: VT11-IPS-08 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet/SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2011
Handledare:	Gudrun Erickson
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	VT11-IPS-08 SPP600
Nyckelord:	individuella utvecklingsplaner, formativ bedömning, skriftliga omdömen, motivation

Syfte:

Syftet med studien är att synliggöra lärandet och de formativa aspekter som sker kring arbetet med den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen i grundskolan tidiga år på några skolor. Vilka skillnader och likheter som finns i samtalen och i dokumentationen. Studien vill också undersöka hur det formativa arbetet med IUP med skriftliga omdömen set ut för elever i behov av särskilt stöd.

Teori:

Studiens ansats tar sin utgångspunkt i Meads sociologiska teori, symbolisk interaktionism, om hur vi människor blir till i möten med andra människor, genom att vi ser oss själva genom andra. För att studera lärandet kopplas ansatsen till det sociokulturella perspektivet där lärande ses som en språkliga och sociala interaktion mellan människor. Det är alltså samspelet, den språkliga och sociala interaktionen kring arbetet med IUP med skriftliga omdömen och hur det bidrar till utveckling och lärande för elever och lärare som är utgångspunkt för studien.

Metod:

En abduktiv metod med reflexiv tolkning (Alvesson och Sköldberg, 2009) har använts vid genomförandet av studien. Det empiriska materialet består av fokusgruppintervjuer med fyra arbetslag samt en individuell intervju, 28 individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen och en enkätstudie bland lärarna. De individuella utvecklingsplanerna med skriftliga omdömen har textgranskats med en innehållsanalys. De olika delstudierna har därefter via reflexiv tolkning analyserats.

Resultat:

Det finns formativa aspekter i arbetslagens samtal och i deras dokumentation av IUP med skriftliga omdömen. Skillnader finns i de olika skolorna och arbetslagens arbete och likheter finns i varje arbetslags samtal och dokumentation i arbetet med IUP med skriftliga omdömen. I de arbetslag där samtalen handlade om lärandeprocessen och inte bara resultat och det formella görandet med IUP är de skriftliga dokumenten inriktade på att beskriva vilka kunskaper eleverna har och att formulera mål som beskriver vilka kunskaper och förmågor eleverna bör utveckla. I dessa arbetslag beskrivs elevernas kunskaper mer med hjälp av lärandeteorier och ämnesspecifika didaktiska kunskaper i de skriftliga omdömena. För elever i behov av särskilt stöd är bilden samstämmig med övriga elever i arbetslagen.

Intentionerna att arbetet med IUP med skriftliga omdömen skulle ge möjlighet att tidigare upptäcka och ge stöd till elever i behov av särskilt stöd tycks ännu inte slagit igenom då de flesta lärarna inte uppmärksammar det som ett av syftena med IUP - arbetet.

Förord

Det har varit en utvecklande och stimulerande utmaning att arbeta med denna uppsats, att få komma ut och möta lärare och deras tankar om sitt arbete. Jag är imponerad över det engagemang lärarna uttrycker för sina elever och sitt uppdrag.

Jag vill rikta ett stort tack till alla er som bidragit till att studien kunde genomföras. Framför allt till er lärare som deltagit med era erfarenheter i gruppintervjuerna och med den skriftlig dokumentation samt enkäterna. Ett tack även till de rektorer som med stort intresse för ämnet välkomnade mig på skolorna.

Nu när tre givande år av studier närmar sig sitt slut vill jag också tacka mina arbetskamrater som ofta haft en frånvarande kollega, både mentalt och fysiskt. Ni har ändå helhjärtat uppmuntrat mig i mina studier och det har även mina rektorer gjort.

Min handledare Gudrun Erickson har med tålmod och konstruktiv feedback väglett mig i uppsatsarbetet. Mötet med dig har varit utvecklande och lärande, ett särskilt tack för den språkliga ”servicen”.

Det sista och största tacket vill jag rikta till min kära familj som stått ut med att jag den senaste tiden varit mer frånvarande än vanligt. Jag lovar bättring!

Hindås 24 maj 2011

Monica André

Innehållsförteckning

Abstract	3
Förord.....	
Innehållsförteckning	
Inledning	3
Bakgrund.....	3
Forskningsfältet specialpedagogik	4
Teoretisk bakgrund.....	6
Ansats	6
Tidigare studier.....	6
Skolans styrning	8
Formuleringsarenan - skolans styrning.....	8
Realiseringsarenan - lärarprofessionen.....	9
Kunskap och lärande	10
Motivation.....	11
Formativ bedömning	12
Syfte och problemformulering	14
Metod.....	15
Val av metod.....	15
Urval	16
Skolorna i studien	16
Intervjustudien	17
Dokumentstudien	18
Enkätstudien.....	19
Forskningsetiska överväganden.....	19
Kvalitetskriterier.....	20
Resultat.....	21
Intervjuerna.....	21
Teman i intervjuerna.....	21
Delaktighet	21
Formativ bedömning	22
Lärarprofessionen.....	23
Elever i behov av särskilt stöd	24
Dokumenterna	25
Dokumentanalys	25
Innehållsanalys skriftliga omdömen.....	25
Innehållsanalys IUP.....	26
Elever i behov av särskilt stöd.....	28
Enkäter.....	29
Sammanfattning av undersökningarna	30
Diskussion	32

Metoddiskussion.....	32
Resultatdiskussion	32
Lärande med IUP	33
IUP med skriftliga omdömen – möjligheter och konsekvenser.....	34
Specialpedagogiska implikationer och förslag till fortsatt forskning	36
Referenslista.....	38
Bilagor	41
Bilaga 1 – Förfrågan till skolor om att delta i studien.....	41
Bilaga 2 - Stimulansmaterial	42
Bilaga 3 - Intervjuguide.....	43
Bilaga 4 - Enkät	44

Inledning

Mitt arbete, först i förskola och senare i grundskola, har alltid varit en källa till glädje och lärande i möten med barn, elever, föräldrar och kollegor. Jag har dagligen observerat, dokumenterat, utvärderat och reflekterat över mitt arbete med att stödja barns och elevers utveckling, samspel och lärande. Att yrket innebär bedömning, blev jag mer medveten om än jag tidigare varit i samband med att skolans uppdrag utökades med att utforma skriftliga omdömen i den individuella utvecklingsplanen. Under mina studier till specialpedagog har jag fått större insikt om hur pedagogers bedömning och utvärdering formar och påverkar elever och deras möjligheter.

På den skola där jag arbetar som grundskollärare startades hösten 2009 ett utvecklingsarbete med lokala pedagogiska planeringar och under hösten ansvarade jag för en utvecklingssatsning i bedömarkompetens i svenska på skolan. Det gjorde att jag blev nyfiken på lärandet med IUP med skriftliga omdömen och fick upp ögonen för formativ bedömning och insåg hur centralt arbetet är för lärande och undervisning. Dessa funderingar och insikter motiverade mig till att försöka ta reda på mer om hur skolan och dess aktörer kan hantera dessa dilemman, så att det blir bra för alla elever.

Bakgrund

Den svenska skolan har under senare år förändrats till en skolkultur med allt mer dokumentation. Det kan vara en effekt av den decentralisering som skett sedan 1991, då ansvaret för skolan övergick från staten till kommunerna. Förändringarna medförde att staten nu reglerade den nationella styrningen av skolan genom mål och resultat. Grundskolan fick en ny läroplan (Skolverket, 1994) som fastställer vad lärare och rektorer skall göra. I kursplanerna för varje ämne anges mål att sträva mot och mål som skall uppnås.

Inför hösten 2011 sker förändringar i grundskolan genom en samlad läroplan (Lgr11) som kommer att införas (Skolverket 2011). I den ingår övergripande mål och riktlinjer för utbildningen och kursplaner som kompletteras med kunskapskrav för de olika ämnena. Mål att sträva mot och att uppnå ersätts av långsiktiga övergripande mål och kursplanerna beskriver de kunskaper och förmågor som undervisningen skall ge eleverna möjlighet att utveckla. Kursplanetexten är indelad i syfte och centralt innehåll. De frågeställningar och problem som lyfts i föreliggande studie kvarstår vid införandet av Lgr11.

På senare år har det blivit starkare fokus på skolans resultat i skoldebatten och flera granskningar pekar på allt sämre måluppfyllelsen i svensk skola (Skolverket, 2009). Behovet av insatser för att stärka måluppfyllelsen och den individuella planeringen i grundskolan utreddes av Utbildningsdepartementet (2001), och menade att det är samarbetet på skolor som är avgörande för ökad måluppfyllelse. I utredningen framkommer det också att ”information och delaktighet förfaller vara honnörsord för de nöjda.” (s. 43).

2005 beslutades att en skriftlig, individuell utvecklingsplan skulle upprättas i samband med utvecklingssamtal. Denna plan skall bestå av en framåtsyftande individuell planering, som skriftligt sammanfattar vilka insatser som behövs för att eleven skall nå målen och i övrigt utvecklas så långt som möjligt. Inför läsåret 2008 utökades den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen: läraren skall ge ett skriftligt omdöme om elevens kunskapsutveckling i relation till målen i varje ämne som eleven får undervisning i; planen kan också innehålla omdömen om elevens utveckling i övrigt inom ramen för läroplanen, om rektor beslutar (Skolverket, 2009).

I departementspromemorian (Utbildningsdepartementet, 2008) påtalas som skäl för införandet av skriftliga omdömen att de behövs för att garantera elever och föräldrars rätt till information, för nationell likvärdighet och att de möjliggör att de elever som är i behov av särskilt stöd kan upptäckas i tid.

I de allmänna råden till den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen, skiljer Skolverket (2008) på formativ och summativ bedömning. Formativ bedömning beskrivs på följande sätt:

Bedömningarna ska ha en formativ funktion, vilket innebär att de ska stödja elevens fortsatta lärande och lyfta fram elevens utvecklingsmöjligheter. En sådan bedömning beskriver såväl vad eleven kan som vad eleven behöver utveckla vidare och hur detta kan stimuleras. Denna bedömning sker under lärandets gång och påverkar planeringen av det fortsatta lärandet (s.14).

Forskningsfältet specialpedagogik

Motivet till att den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen infördes är framför allt att öka måluppfyllelse för elever i behov av särskilt stöd samt att de kan upptäckas och få stöd i tid (Utbildningsdepartementet, 2001; 2008.). Det gör området intressant att studera utifrån specialpedagogikens frågor. Enligt Persson (2007) påverkar systemnivåer en liten grupp av elever, nämligen de elever som av olika skäl har svårt att nå målen och för dessa elever är det viktigt att specialpedagogikens frågor och begrepp finns med på alla nivåer.

Nilholm och Björk-Åkesson (2007) menar att "En skola för alla" är det begrepp som är "ledstjärna" för svensk specialpedagogik. Det har kvar sin starka ställning inom den svenska pedagogiska och specialpedagogiska forskningen som det haft sedan det myntades i slutet av 70-talet i och med SIA - utredningen (SOU:1974:53) och genomförandet av Lgr 80.

De flesta forskare tycks överens om att det finns två överordnade perspektiv inom specialpedagogiken (Ahlberg, 2007; Emanuelsson, Person & Rosenqvist, 2001; Haug 1998; Nilholm, 2003) det kategoriska/kompensatoriska och det kritiska/relationella perspektivet. Det kategoriska/kompensatoriska perspektivet utgår från en medicinsk och psykologisk förståelsemodell. Särskilda behov ses som individuella egenskaper som diagnostiseras, kartläggs och kategoriseras och ges kompensatoriskt stöd (Emanuelsson et.al 2001; Nilholm, 2007). Detta perspektiv har under senare år fått konkurrens och kritik från det kritiska/relationella perspektivet som utgår från en pedagogiskt formulerad tankemodell om inkludering och deltagande (Emanuelsson, et al, 2001; Nilholm, 2003). Persson (2001) menar att det kategoriska perspektivet talar om elever med svårigheter som de skall kompenseras för och det relationella perspektivet talar om elever i svårigheter, d.v.s. eleverna kommer i svårigheter i situationer och miljöer. I ett relationellt perspektiv handlar det om att se på utbildning i relation, det vill säga interaktion med övrig verksamhet i skolan och i ett vidare och långsiktigare perspektiv.

Det centrala specialpedagogiska begreppet inkludering, kan sägas ha introducerats via den s.k. Salamancadeklarationen (Unesco, 1996). Ahlberg (2009) påtalar att begreppet förutsätter delaktighet och ser det som ett centralt begrepp tillsammans med kommunikation och lärande inom specialpedagogiken. Hon (2001) menar vidare att specialpedagogikens uppgift är att undanröja de hinder som finns och uppstår för lärande och delaktighet i skolan. Samspelet mellan skolans organisation och verksamhet och den enskilde eleven är det som bör stå i

fokus. Hon hävdar att elever är olika och det måste vara vår utgångspunkt. Vidare betonar hon frågan om de professionellas roll:

Då de professionella har verktyg och teoretiska begrepp för att betrakta och kritiskt granska den egna praktiken kan deras förståelse av den och de sammanhang i vilka den ingår utvecklas. I sin tur kan detta leda till en förbättring av praktiken, professionell utveckling och social förändring” (Ahlberg, 2009, s. 17)

Även Haug (1998) påpekar att skolan och lärarens utmaning är att analysera och förstå barnets konstruktion av sin miljö, eftersom det är barnets utgångspunkt för agerandet.

Dilemmaperspektivet inom specialpedagogiken (Nilholm, 2007), betraktar skolans verksamhet som en arena där olika dilemman blir synliga och menar också att skolan bör utformas för att passa alla elever och den naturliga variation som de utgör. Nilholm (2006) menar att den mest osedda aspekten av inkludering/exkludering är den diskursiva, d.v.s. den språkliga. Han menar att en inkluderande diskurs utgår ifrån mångfald i talet om elever till skillnad från att märka ut elever som avvikande från det normala. Nilholm hävdar att det blir ett dilemma, eller en paradox, eftersom skolan behöver språkliga redskap för att beskriva och identifiera elever i behov av särskilt stöd.

Teoretisk bakgrund

Den teoretiska ansatsen och de avgränsningar som gjorts i studien presenteras nedan, tidigare forskning inom området samt de för studien relevanta och närliggande områden beskrivas. De delas upp i fyra delar; skolans styrning, kunskap och lärande, formativ bedömning samt bemötande och motivation.

Ansats

Forskarens syn på världen påverkar forskningsprocessen från frågeställningar till analys och slutsatser. Den ansats som ligger till grund för studien är alltså viktig och här behandlas skolan som miljö/organisation för lärande, lärarrollen och kunskapsbedömning (Alvesson & Sköldberg, 2009).

Den teori som används i studien är symbolisk interaktionism, som har grundtankar från G. H. Mead (Berg, 1998). Teorins utgångspunkt är att vi människor skapas och formas i den sociala miljö vi befinner oss i. Mead kallar det "rollövertagande" att människan upptäcker sig själv genom interaktion i sociala processer och i det blir språket centralt för att skapa mening. Mead (ibid) menar att i denna utvecklingsprocess behövs språket som skapar symboliseringsförmågan. Signifikanta andra blir betydelsefulla då de förmedlar möjligheten för individen att som subjekt varsebli sig själv som objekt, genom att ta den andres attityd mot sig själv. Mead använder också begreppet den generaliserande andre som förmedlar bilder till barnet som nu har förmågan att generalisera handlingsmönster. Det knyter an till det socio-kulturella perspektivet (Hundeide, 2007; Säljö, 2000) syn på lärandet, som en språklig och social interaktion mellan människor.

Här är det alltså samspelet mellan den språkliga och sociala interaktionen i arbetet med IUP som är utgångspunkt för studien. Säljö (2000) skriver att vi bättre kan förstå det som vi uppfattar som inlärningssvårigheter om vi analyserar de regler och traditioner för kommunikation som finns i skolan och som elever kan ha svårt att anpassa sig till. I arbetet med IUP och skriftliga omdömen använder lärarna språket som verktyg. Att dokumentera elevers utveckling i IUP med skriftliga omdömen är en sociokulturell handling ett slags kommunikation.

Säljö (2000) menar att lärande är en aspekt av all mänsklig verksamhet och att lärande sker hela tiden i alla händelser, handlingar och samtal samt att detta lärande många gånger är mer övertygande än formell undervisning. Överfört till föreliggande studie får det konsekvensen att lärare och elever lär och utvecklas i arbetet med IUP och skriftliga omdömen. Det elever och lärare lär sig är alltid beroende av kontexten och vilken kunskap som blir funktionell i sammanhanget.

Tidigare studier

Arbetet med IUP med skriftliga omdömen är en del av statens styrning av skolan. Det föreliggande studie vill undersöka är hur denna styrning gestaltar sig i en del av den vardagliga skolvardagen.

Gustafsson och Myrberg (2002) har i en översikt av aktuell internationell forskning om sambandet mellan ekonomiska resurser och pedagogiska resultat funnit att till skillnad från övriga resurser så visar forskning att lärarkompetens har betydelse för elevers resultat. Hattie (2009) har i en metastudie analyserat över 800 metastudier av andra forskares arbete efter faktorer som har betydelse för elevprestationer. Även hans studier visar på att den viktigaste

förklaringen till elevers studieresultat är skickliga lärare. Hattie menar att undervisnings- och lärandeprocessen måste synliggöras och framhåller att det sker när explicita mål formuleras för lärare och elever. Det synliga lärandet äger rum när lärare ser lärandeprocessen genom elevernas ögon och när eleverna ser sig själva som sina egna lärare. Han konstaterar att en viktig förutsättning för det synliga lärandet är att elever får återkoppling på sitt arbete, men ännu viktigare är elevers feedback till lärare om vad de förstått.

Andreasson (2007) konstaterar i sin avhandling, där hon genom textanalyser av elevplaner studerat konsekvenser av texten för elever, att de mål som skrivs fram är relaterade till elevers (o)förmåga att nå de fastställda målen enligt kursplanen. Andréasson belyser skillnader i hur pojkar och flickor skrivs fram i den skriftliga dokumentationen. Föreliggande studie berör inte genusperspektivet men vilka konsekvenser dokumentationen får för eleven, föräldrar och lärare blir intressant att reflektera över.

Asp-Onsjö (2006) har i sin avhandling genom enkätstudier och fallstudier av sex elever studerat arbete med åtgärdsprogram i en kommun. Det finns likheter med föreliggande studie i att den studerar lärarnas arbete, i möten och via dokumentationen. Skillnaden är att Asp-Onsjö studerar verkliga autentiska möten i skolvardagen och i denna studie är det konstruerade möten. Hon menar att genom att beskriva eleverna på ett visst sätt i stället för ett annat bidrar lärarna så att säga till att ”konstruera eleven”.

Inom ett aktionsforskningsprojekt har Lindgren (2007) studerat införandet av IUP i förskolan med hjälp av en dokumentationsmatris – en artefakt. Hon menar att arbetslagen under projektets gång utvecklar en kontextuell syn på kunskap, där de ser barns lärande som situerad samt att arbetslagen uttrycker behov av att bli bättre på att synliggöra det icke mätbara. Lindgren menar också att arbetslagen i början av studien lägger fokus på att göra när det gäller IUP- formalian och inte på lärandeprocess eller sammanhang.

Black och William (1998) har undersökt flera skolors arbete och fann att resultaten bara kan bli bättre genom förändringar i klassrummet för elever och lärare. De menar att det finns tydliga bevis för att formativ bedömning är nyckeln till dessa skolors bättre resultat. Vidare påtalar Black och Williams vikten av det stora stöd lärarna är i behov av i arbetet med formativ bedömning.

James och Pedder (2006) har genomfört en undersökning bland lärare i samband med ett utvecklingsprojekt kring bedömning för lärande. De fann att när lärare erbjöds relevant kunskap samt möjlighet att experimentera och att lära av sina misstag så löpte elevernas och lärarnas lärande parallellt. James och Pedders menar att med uppmuntran och stöd kan lärandet i klassrummet fokuseras på individuell och professionell utveckling. De skriver: ”In this way teachers can, in the context of reflective practice, develop the principles for action that provides frames of reference when confronted with unexpected circumstances.” (s. 41).

Ett år efter införandet av skriftliga omdömen genomförde Skolverket (2010b) en utvärdering av arbetet med IUP och skriftliga omdömen, genom textanalyser av dokument, elektronisk enkätundersökning till rektorer och lärare samt en större intervjuundersökning med elever, föräldrar, lärare och rektorer. Det finns vissa likheter vid genomförandet av utvärderingen och föreliggande studie. Skillnaden är att det var en utvärdering av införandet och implementeringen av skriftliga omdömen och studien som presenteras här är en undersökning/forskning som har som syfte att se på det formativa arbetet med IUP och skriftliga omdömen.

Resultaten visar att det finns stora variationer i hur skolor tillämpar bestämmelserna och att det finns svårigheter att övervinna för att det skall fungera som avsikten var. Skolverket menar att det finns en positiv inställning till skriftliga omdömen, men att lärare för de yngre eleverna är mer tveksamma. I omdömena framkommer det inte vilka förmågor och kunskapskvaliteter eleven utvecklat. I de formativa och framåtsyftande planerna framträder en svag professionell närvaro av skolans insatser och framåtsyftande mål som kan stödja eleven i sin fortsatta kunskapsutveckling. Utvärderingen visar att kravet på IUP med skriftliga omdömen har stärkt arbetet med målen i läroplanen och kursplaner i undervisningen. Skolverket drar slutsatsen att strikta kunskapsrelaterade omdömen som visar hur en önskad utveckling skall se ut och vilka insatser som behövs för att stödja elevens fortsatta utveckling behöver prioriteras i skolan.

Skolans styrning

Skolan är en stor och samhällelig institution med lång historia. Lindensjö och Lundgren (2000) pekar på det komplexa i skolans styrning genom att dela upp styrningen i olika arenor, en formulariserings- och en realiseringsarena. Här behandlas skolan som institution och organisation det vill säga de ramar som finns för möten mellan elever, föräldrar och lärare i skolan. Först i Formuleringsarenan - skolans styrning och därefter i Realiseringsarenan - lärares arbete.

Formuleringsarenan - skolans styrning

Formulariseringsarenan kännetecknas av den politiska styrningen som reglerar skolan, d.v.s. hur styrdokumentet reglerar och beskriver ramarna för skolans uppdrag. Den delas i två delar: en politisk, där politiker formulerar mål och regler, samt en administrativ del, där politikernas förslag skall tolkas och underlag skall tas fram för beslut. Realiseringsarenan är den praktiska verksamheten i skolan, d.v.s. hur de politiskt formulerade målen omsätts i den sociala interaktionen mellan elever och lärare (Lindensjö & Lundgren, 2000). Då lärarna tolkar målen utifrån den faktiskt existerande verkligheten och inte utifrån politiska värderingar menar författarna att det uppstår ett dubbelt informationsproblem med den ökade klyftan mellan formaliseringsarenan och realiseringsarenan. De konstaterar att problem som uppstår i skolan måste meddelas dem som fattar beslut och avslutar med att skriva:

Skolans problem är inte alltid generella utan specifika. Generella avsikter med reformer kan därför inte alla gånger vinna tilltro. Reformens genomförande i ett allt mer decentraliserat skolsystem kräver därför att dess motiv också översätts lokalt.... Detta accentuerar skollärans ansvar men också lokala skolpolitikernas och – inte minst – lärares ansvar visavi statligt fattade beslut. (s. 178)

Flera forskare menar att en starkt lokal pedagogisk kompetens med praxis - perspektiv på skolan och lärandet är det som behövs för att skolor skall förena ett systematiskt mål – och resultatarbete med det praktiska klassrumsarbetet (Berg & Scherp, 2003, Blossing, 2008). Blossing (2008) menar att skolutveckling eller skolförbättring tar tid, fem till sju år från initiering till institutionalisering.

Arbetet med IUP kan ses som ett exempel på hur spänningsfältet mellan central målstyrning, formulariseringsarenan, och lokalt självstyre, realiseringsarenan, hanteras. Direktiv på statlig nivå omsätts till praktiskt arbete på den lokala skolan, där elever lever sin barndom och bildar sin identitet i samspel med, som Mead uttrycker det, signifikanta och generaliserande andra (Mead i Berg, 1998).

Barn idag lever i en mångkontextuell och föränderlig barndom, en annan barndom än tidigare generationer. Eilard (2010) menar att barndom idag bör ses som en mängd olika "barndomar". De flesta "drygt 80 procent", av alla barn vistas i dag i förskola, vilket kan jämföras med knappt 60 procent i början av 1990-talet¹. Hur dessa förändringar i det senmoderna samhället påverkar och formar individer vet vi inget om. Eilard framhåller att FN:s barnkonvention från 1989 har format den barndomssyn som växer fram genom att den gör barn till juridiska subjekt med egna rättigheter. Haug (1998) menar också att barn växer upp under helt andra villkor än tidigare, de är del i ett socialt system utanför hemmet mycket tidigare och blir då självständiga aktörer med mycket större självständighet och frihet än tidigare.

Realiseringsarenan - lärarprofessionen

I Lärarutbildningskommitténs betänkande (SOU 1999:63) står det att "En viktig grundprincip i föreliggande betänkande är att lärare skall utbildas till att kunna möta alla barn och ungdomar." (s. 191). Det finns även internationella överenskommelser som stöd för detta såsom FN:s standardregler och Salamancadeklarationen (Unesco, 1994).

Scherp (2003) lyfter fram att den mål- och resultatstyrning som vi idag har i skolan "riskerar att motverka lärares förståelseinriktade lärande genom att ensidigt fokusera resultat och görande" (s. 31). Han menar att det motverkar betydelsen av lärande om processer och uppmuntrar resultatfixering och en "görandekultur".

Maltén (1995) menar att lärarkompetens byggs upp av flera delkompetenser: fördjupad ämneskunskap, pedagogisk/psykologisk kunskap, allmändidaktisk kunskap, ämnesdidaktisk kunskap och praktisk erfarenhet. Han skriver att, "Det är i samspelet mellan teori och praxis som lärarkompetensen uppstår och i helhetssynen som lärarens styrka fullbordas." s. 269. Vidare lyfter Maltén att utfallet i undervisningsprocessen är i hög grad beroende av samspelet mellan aktörer och variabler.

Alexandersson (1996) framhåller att reflektion är en viktig kunskapsprocess i läraryrket och att reflektionen behöver fördjupas till att gälla historiska, sociala och kulturella förutsättningar för lärande och undervisning. Han skriver vidare: "Att reflektera över den egna undervisningen innebär inte ett sökande efter 'sanningen' utan en analyserande process, i vilken man rör sig fram och tillbaka mellan perspektiv och tänkbara förklaringsmodeller." (s. 150). Alexandersson menar vidare att lärares reflektion börjar i den egna handlingen, att tydliggöra den egna undervisningen. En annan del av reflektionen handlar om att reflektera över den enskilde eleven behov. Ett tredje sätt för reflektion är att tillsammans med andra lärare problematisera och reflektera över egna antaganden och värderingar om undervisningen. Slutligen kan man reflektera över den egna reflektionen, metareflekton.

Åberg och Lenz Taguchi (2005) skriver om pedagogisk dokumentation och menar att dokumentationen blir pedagogisk först när den blir underlag för reflektion för att förstå och forma lärandet för elever och vuxna. De menar att det sätt vi väljer att förstå och beskriva ett barn påverkar deras uppfattning om sig själva och hur barn uppfattar varandra. Jämför Meads tankar om de signifikanta och generaliserande andre (Berg, 1998).

Hundeide (2007) skriver om en 'tolkande -' respektive en 'normativt - evaluerande ansats' för att förstå barn och elevers handlande och värld. En tolkande ansats bygger på en sociokulturell syn och innebär att elevers prestationer är sprungna ur en tolkningspunkt och det är denna utgångspunkt man som lärare försöker förstå. (s. 171). Den normativt -

¹ Då handlade det om 1-6 åringar i daghem, fritidshem och familjedaghem.

evaluerande ansatsen tolkar utifrån situationen, t.ex. ett samtal eller ett prov och drar slutsatser om elevens kompetens utifrån normativa värderingar av svaren.

Kunskap och lärande

Frågan om vad kunskap och lärande² är formulerades tidigt i människans historia och är ständigt aktuell. Här kommer inte någon heltäckande bild ges utan jag riktar in mig på den kognitiva utvecklingen och reflektionen.

Både Piaget och Vygotskij har en konstruktivistisk syn på lärande och utveckling, vilket innebär att barns kunskap är en aktiv process där barn själva konstruerar sin kunskap (Evenshaug & Hallen, 2001). För Piaget konstrueras kunskap genom barnets samspel med saker och skeenden i miljön. Han menar att den intellektuella utvecklingen är en anpassningsprocess mot jämviktstillstånd och att kunskap kan liknas vid en process. Assimilation innebär att barnet när något är nytt eller obekant anpassar de nya intrycken till scheman som redan finns, barnet anpassar omgivningen så att den blir begriplig. När något inte kan assimileras utan det behövs ett nytt sätt för att förstå behöver barnet ackommodera, det vill säga anpassa sig själv efter omgivningen, barnet måste utvidga sitt schema. Barn i åldern 7-11 år är i det konkret operationella stadiet och Piaget menar att barn i denna ålder är beroende av en konkret utgångspunkt för att kunna lösa problem (Evenshaug et.al 2001).

En tanke i Vygotskijs idéer är att människor ständigt är i utveckling, att vi approprierar³ i samspel med andra (Evenshaug & Hallén, 2001; Säljö, 2000). Det kan uttryckas med begreppet proximal⁴ utvecklingszon (zone of proximal development), som Vygotskij definierade som avståndet mellan vad en individ kan klara själv och med vägledning och uppmuntran under en vuxens ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater. Han kopplar utvecklingszon till kommunikativa stöttor⁵ eller stödstrukturer där eleven inte bara får instruktioner utan också får insikt i hur man definierar en uppgift och vad som är rimliga sätt att tolka den på.

Säljö (2000) menar att kunskaper, insikter och färdigheter betraktas som integrerade i sociala praktiker och skriver:

Betoningen av de mer positiva sidorna döljer förlopp där lärandet är mer problematiskt och kanske till och med nedbrytande för individ och kollektiv. Men många av dessa negativa läroprocesser kommer av samma förmåga att bilda och dela kunskaper som dem vi uppfattar som mer positiva. (s. 28)

En viktig fråga blir då att fråga sig vad människor lär i olika situationer, eftersom det är självklart att all social interaktion innebär lärande. Han påpekar att den intressanta frågan är att ta reda på varför människor engagerar sig i och motiveras av vissa läroprocesser och inte andra.

I samband med att den nuvarande läroplanen, Lpo 94 implementerades gav Skolverket (1999) ut ett särtryck 'Bildning och kunskap' första kapitlet ur läroplanskommitténs betänkande 'Skola för bildning' (SOU 1992:94). De skriver: "Kunskapen utvecklas i ett växelspel mellan vad man vill uppnå, den kunskap man redan har, problem man upplever med utgångspunkt i

² När det gäller termerna kunskap och lärande är den metaforiska betydelsen intressant t.ex. kunskapsinhämtning och kunskapsöverföring, lagra kunskap och kunskapsförråd samt lära in och lära ut.

³ Appropriera – ta över kunskaper från andra

⁴ Proximal - närmaste

⁵ Scaffolds på engelska.

denna samt de erfarenheter man gör.” (s, 29). Carlgren som skrivit kapitlet 'Bildning och kunskap' har tillsammans med Marton (2002) utvecklat det vidare i en skrift av Lärarförbundet för framtidens lärare.

Kunskap kan ses som ett sätt att begripa och något som skall begripas. Man slår också fast att kunskap inte bara är kognitiv – utan ”en stor del av kunskapen är inte formulerad, den är tyst och finns som en underförstådd bakgrundkunskap.” (Skolverket, s. 31). De gör skillnad mellan fyra olika kunskapsformer: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet och menar att de olika formerna samspelar med och utgör förutsättningar för varandra. De påpekar att kunskapsformerna inte är taxonomier, d.v.s. de bygger inte på varandra utan existerar parallellt. (Skolverket, 1999 & Carlgren & Marton, 2002).

Motivation

Giota (2006) skriver att ”det finnas en klar koppling mellan elevers motivation att lära i skolan, deras kognitiva engagemang i skolarbetet och skolprestationer.” (s. 95). Hon menar att kunskap om elevernas motivation att lära är viktigt, om man skall kunna bemöta och bedöma elevers kunskaper utifrån deras egna förutsättningar eller resurser.

Bemötande och motivation framstår som viktiga faktorer för lärarkompetens och måluppfyllelse. Jenner (2004) menar att ingen övergripande teori om motivation existerar, att ingen har lyckats fånga hela sanningen om motivation. Forskare försöker skaffa fördjupade kunskaper om avgränsade delar av området. Han finner att motivationen består av tre samverkande faktorer:

- inre drivkraft eller energi,
- inre och yttre mål samt en växelverkan mellan dessa och individens självförtroende; och
- om målen uppnås eller inte (s. 42).

Han betonar också att motivationsprocessen påverkas av individens tidigare erfarenheter och av sociala faktorer, som relationer, andras förväntningar och organisationer. Han menar att styrkan av tidigare erfarenheter kan förklaras genom ordspråket ”Bränt barn skyr elden”. Med andra ord i den situerade sociokulturella miljö de befinner sig i. Motivationsprocessen präglas av om målet är förståeligt och möjligt att uppnå, värt att sträva mot samt individens bedömning av sannolikheten att misslyckas. Jenner förklarar att pedagogens uppgift är att hjälpa eleven att bestämma realistiska mål och i det utgå från individen. Vidare menar han att en elevs låga mål kan vara ett skydd mot misslyckande och inte brist på vilja eller ambitioner. Han skriver vidare:

Det faktum att motivation påverkas av avståndet till målet innebär också att man måste arbeta med konkreta och mer kortsiktiga mål. Om sådana delmål preciseras kan man, sedan de uppnåtts, formulera nya, ”högre mål”. Vinsten med en sådan strategi är att resultat som ter sig dystra i relation till ett tänkt slutmål, framstår som mer uppmuntrande – för båda parter! – om även uppnådda delmål tas in i bilden. Hellre räkna framstegen än ständigt mäta sträckan till målen! (s. 46).

Jenner (2004) menar att pedagogernas förväntningar har stor och avgörande betydelse när det gäller att skapa och vidmakthålla elevens motivation. Dessa förväntningar kallar man för ”pygmalioneffekten”⁶ och de är störst under de första skolorn.

⁶ Pygmalioneffekten, efter G. B. Shaws drama ”Pygmalion” där Eliza med hjälp av professor Higgins och förändringar i omgivningens bemötande gör en klassresa. 1968 publicerades ”Pygmalion in the Classroom” av forskarna Rosenthal och Jacobson, där de i ett experiment visat på att lärarnas förändrade förväntningar och bemötande av elever påverkar elevernas prestationer. Det råder idag enighet om pygmalion/förväntanseffekten betydelse för utvecklingen. (Jenner 2004)

Groth (2007) skriver om motivation och lust till lärande och menar att lärande och utövande av våra färdigheter i sig är tillfredställande, utan att vi behöver jämföra oss med andra. Tron på den egna förmågan att lära, samt att ha mål för sitt lärande överskuggar tillfredställelsen i att konkurrera prestationsmässigt med andra. Det indikerar att det är av stor vikt för elevers motivation för skoluppgifter att de har en tro på sin egen kapacitet att lära samt att de har ett mål för sitt lärande. (s. 62) Han visar även på hur viktiga den sociala interaktionen är för motivationen.

Formativ bedömning

Bedömning är ett mångtydligt begrepp och ”brukar anses inta en mellanställning mellan utvärdering och testning” (Erickson, 2009, s.161). Även formativ bedömning är ett mångtydligt begrepp som kommer från Scriven⁷ som använde det för att beskriva arbete med att förbättra läroplaner. Bloom m.fl. (1971) fångar upp begreppet när de påtalar en annan form av utvärdering som är effektiv för att förbättra utbildningen i sin helhet.:

Formative evaluation is for us the use of systematic evaluation in the process of curriculum construction, teaching and learning for the purpose of improving any of these three processes. Since formative evaluation takes place during the formation stage, every effort should be made to use it to improve the process. (s. 118)

De menar vidare att vid formativ utvärdering måste man sträva efter att utveckla de bevis som är mest användbara i processen samt finna de mest användbara metoderna för att dokumentera bevisen. De påpekar också att man måste söka efter vägar som minskar de negativa effekterna av utvärdering, och menar att det kan ske genom att de som använder formativ utvärdering också är de som bör bedöma den. Feedback anses vara ett viktigt kännetecken för formativ bedömning, Sadler (1989) är en av dem som först lade vikt vid feedback och att eleven skulle ha egen kontroll. Han betonar också den formativa bedömningens motiverande möjligheter.

”Formative assessment *does* make a difference, and it is the quality, not just the quantity, of feedback that merits our closest attention. By quality of feedback, we now realise we have to understand not just the technical structure of the feedback (such as its accuracy, comprehensiveness and appropriateness) but also its accessibility to the learner (as a communication), its catalytic and coaching value, and its ability to inspire confidence and hope.” s. 84

Black och William (1998) hävdar också att återkoppling är central i formativ bedömning eller bedömning för lärande. De menar att alla de aktiviteter som lärare och elever gör för att bedöma eller utvärdera sig själva och som ger information och återkoppling för att anpassa undervisning och lärande är bedömning. Bedömningen blir formativ när resultatet används för att möta elevers behov.

Gardner (2006) menar att för att bedömning skall vara utvecklande behöver den klargöra tre aspekter för eleven: det avsedda målet eller den ideala kvaliteten för arbetet, elevens läge i förhållande till målet/kvaliteten samt hur eleven skall krympa avståndet mellan nuläget och målet/kvaliteten.

Ett centralt begrepp i bedömningsforskning är ”construct validity”, eller begreppsvaliditet, Messick (1989) menar att validitet inte bara skall handla om att mäta det man avser att mäta, utan hur resultaten analyseras, tolkas och används och vilka effekter det får för de inblandade. Erickson (2009) kallar det ett ”vidgat validitetsbegrepp” som ser bedömning i ett helhetsperspektiv som är intimt förbundet med lärande och undervisning. Messick (1989)

⁷ Bloom et. al. (1971) och Black & William (1996) refererar till Scriven, M. (1967) *The Methodology of Evaluation*(Washington DC, American Education Research Association).

betonar att det inte går att veta om prov eller test är valida med mindre än att man systematiskt studerar effekterna, användandet av olika resultat i förhållande till läroplanens olika mål och ambitioner. Utifrån det vidgade validitetsbegrepp kan även summativ bedömning bli formativ.

Pryor och Crossouard (2008) menar att formativ bedömning erkänner lärande som sammankopplat med konstruktion av identitet. Vilket innebär att interaktioner i formativ bedömning medför möjlighet för de lärande att bli engagerade i nya sätt att vara och agera och associera med nya identiteter och få dessa nya identiteter legitimerade.

Learning and identity are inseparable, such that 'Leraning implies becoming a different person (and) involves the construction of identity' (Lave & Wenger, 1991, p,53). This approach shifts attention from the content of an educational course as knowledge to be acquired to its manifestation in learners' activity and the way that this relates to their identity. (s. 9)

Andreasson och Asplund Carlsson (2009, s. 9) skriver om språket i skolans dokumentation, om hur det påverkar den enskilde individen, eleven. Det kan vara som ett hugg från ett svärd men också som en maché i djungeln som hugger fram vägen för eleven att nå målen. De menar att vi behöver fundera över intentioner och konsekvenser⁸ av arbetet med IUP med skriftliga omdömen. Andreasson och Asplund Carlsson framhåller att det i dag finns en strävan att se elever i skolan utifrån en helhetssyn, vilket innebär att bedömningar innefattar fler förmågor och kompetenser, "en osynlig pedagogik". De menar att det som bedöms är inte det man gör utan det man är.

Henricsson (2006) visar på att negativa lärarkontakter och relationer tycks påverka mer negativt än uppmuntran hjälper. Hon hävdar att man bör ignorera felbeteenden i större utsträckning, för ju mer man uppmärksammar det, desto mer förstärks det. Det stämmer väl med det Jenner (2004) skriver att om att misslyckande kopplas till den egna personen, medan framgångar i allmänhet kopplas till andra faktorer. Att individer ibland avsiktligt fördärvar för sig, för att återställa denna "ordning" av misslyckande. (s. 63).

⁸ Jämför med validitet.

Syfte och problemformulering

Det övergripande syftet är att utveckla kunskap om individuella utvecklingsplanerna (IUP⁹) med skriftliga omdömen som formativ bedömning i lärandeprocessen. Studien vill synliggöra några delar av det formativa arbete som sker på skolor kring arbetet med IUP med skriftliga omdömen, framför allt för yngre elever i grundskolan (skolår 1-3).

I fokusgruppsintervjuer¹⁰ med lärare vill jag kartlägga de formativa aspekter som framträder. Jag är också intresserad av om det kommer fram fler formativa aspekter om bedömning i intervju med lärare än i den skriftliga dokumentationen. I studien vill jag också undersöka hur lärare i gruppintervjuer samtalar kring elever i svårigheter i skolan.

I studien vill jag försöka få svar på följande frågor:

- Vad finns det för formativa aspekter i lärares samtal kring arbetet med IUP och bedömning?
- Vad finns det för formativa aspekter i dokumentationen av IUP med skriftliga omdömen?
- Vad finns det för skillnader och likheter i de formativa aspekterna i hur lärare samtalar - respektive skriver om IUP med skriftliga omdömen?
- Hur samtalar lärare om och hur skriver de IUP med skriftliga omdömen för elever i svårigheter?

⁹ I studien används förkortningen IUP i stället för det fullständiga och långa namnet ”den individuella utvecklingsplanen”, för att öka läsbarheten i texten.

¹⁰ I studien används intervju för att beskriva metoden och samtal för att beskriva utfallet av interaktionen och resultatet av intervjun.

Metod

Empirin i studien är fokusgruppintervjuer med fyra arbetslag, tjugoåtta individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen samt en enkätundersökning som genomförts bland lärarna i arbetslagen. Här redogörs för vilka perspektiv och antaganden som ligger till grund för hur studien genomförts.

Val av metod

Studien har en kvalitativ ansats och har intention att studerat arbetet med IUP med skriftliga omdömen i dess naturliga omgivning för att försöka förstå och tolka arbetet utifrån den innebörd som människor ger dem. Arbetet med studien har formats utifrån studiens begränsningar samt efter det empiriska material som varit möjlig, där jag var tvungen att successivt anpassa mig till den något bistra verkligheten, när det visade sig svårt att få positiva besked om medverkan.

Den sociala nyttan samt förtroende gentemot lärarna i arbetslagen och deras arbete med IUP med skriftliga omdömen har varit viktigt vid genomförandet av studien. Jag har använt det Alvesson och Sköldberg (2008) beskriver som en abduktiv ansats, vilket innebär att jag utgått från det empiriskt insamlade material och de teorier om lärande och formativ bedömning samt specialpedagogikens frågor som presenterats i bakgrunden. När det gäller analysen har jag använt mig av reflexiv tolkning (ibid), som innebär att jag utifrån erfarenheter och förförståelse har haft en öppen reflektion över de olika delarna av materialet, tolkningen, analysen, teorierna och textproduktionen. Dessa har reflekterats i varandra för att hitta mönster som belyser teorier om lärande, formativ bedömning och specialpedagogik i lärarnas arbete med de IUP med skriftliga omdömen. Reflektionen har skett under hela arbetet.

Tolkning och reflektion har varit centralt genom hela studien från början vid planering, insamling av empiri, analys och textproduktionen. Tolkning kräver medvetenhet om teoretiska antaganden, språkets betydelse samt förförståelsen och reflektionen vänder blicken mot den som tolkar d.v.s. mig som forskare och mitt sociokulturella sammanhang. Alvesson och Sköldberg (ibid) menar att genom reflektion på flera olika nivåer uppnås god kvalitet inom empirisk forskning, och det blir en kritisk självprovning av egna tolkningar.

Vid analys och tolkningen har jag först reflekterat över likheter och därefter skillnader i arbetslagens samtal och dokument. Alvesson och Sköldberg (ibid) beskriver forskningsprocessen som, ”en (re) konstruktion av den sociala verkligheten, där forskaren dels interaktivt samspelar med det beforskade, dels aktivt tolkande hela tiden skapar bilder för sig själv och för andra: ” (s. 21). I samtalen har intensionen varit att samspela eller samtala med lärarna och samtidigt ha teorierna som tolkningsbakgrund, för att ställa klargörande frågor.

Naturligtvis påverkas studiens resultat av min förförståelse och mina egna erfarenheter. För mig som lärare i grundskolan tidiga skolår innebar de nya bestämmelserna med skriftliga omdömen i den individuella utvecklingsplanen en yttre styrning från formuleringsarenan och en oro över att rätt och rättvist bedöma och skriva omdömen om elevernas kunskapsutveckling. Det är alltid svårt att undersöka sin egen profession och det finns risk för att uttalanden och tolkningar tas för givet. Det finns också fördelar med att jag har erfarenhet och förståelse för de dilemman som lärarna pratar om.

Avsikten med studien är inte att generera några nya teorier. I stället vill jag visa på några formativa aspekter i lärares arbete med IUP med skriftliga omdömen i grundskolans lägre åldrar.

Urval

Utgångspunkten var att hitta skolor som var intresserade av att delta i studien, se bilaga 1. Först skickades förfrågan om att delta i studien till åtta kommunala skolor i en större kommun. Skolorna valdes ut via kommunens hemsida, från olika delar av kommunen. Två skolor är F-5 från norr, söder, väster och centrum av kommunen valdes ut via så kallat bekvämlighetsurval, dvs jag kände till den geografiska placeringen. Förfrågan skickades till rektor och följdes upp med ett telefonsamtal inom en vecka. I samband med sökande efter intresserade skolor i kommunen visade det sig att det pågick en stor organisationsförändring bland rektorerna samt att skolorna ägnade mycket tid åt implementering av Lgr11.

Då mina förfrågningar om att delta i studien inte gav så bra utfall, inga arbetslag ville delta i studien, skickades förfrågan om att delta i studien till ytterligare åtta skolor i samma kommun. Till slut var tre skolor intresserade av att delta i studien, urvalet av dessa skolor kan också beskrivas som ett bekvämlighetsurval. Det var de av de tillfrågade skolorna och rektorerna som ville vara med i studien.

Ytterligare en skola deltar i studien, skolan ligger i en annan kommun. Kontakt med skolan togs via en studiekamrat. På denna skola baserades urvalet av deltagare på personlig kännedom, lärarna valdes ut av en ”expert” - specialpedagogen på skolan - utifrån studiens syfte.

Skolorna i studien

Studien genomfördes på fyra skolor i Västsverige, i tre olika stadsdelar i en stor kommun samt i en mindre kommun. I storstadskommunen väntade alla skolorna på implementeringen av ett digitalt verktyg och i den mindre kommunen arbetar man sedan hösten 2010 med ett digitalt verktyg för arbetet med IUP med skriftliga omdömen.

Västerskolan

Västerskolan är en F-6 skolan och ligger i ett mångkulturellt område med cirka 340 elever. Två arbetslag deltog i studien, dessa träffades under cirka 30 minuter vardera under en studiedag under mars månad. Det ena arbetslaget 1-3, bestod av nio grundskollärare, en speciallärare samt en fritidspedagog. Arbetslaget 4-6 bestod av tio grundskollärare och en resurslärare, dessa lärare (4-6) deltog inte i dokumentstudien. Kontakten med dessa arbetslagen har skett via biträdande rektor. Vid denna skola genomfördes ”pilotstudien” med skolans biträdande rektor.

Norrskolan

Det är en lantligt präglad omgivning runt Norrskolan, en enparallellig F-3 skola med cirka 90 elever. Arbetslaget som deltog i studien består av fyra grundskollärare och två förskollärare. På skolan gjordes en vecka före intervjun en presentation av mig som forskare, studiens syfte samt bokning av tid. Där gavs också möjlighet att ställa frågor om studien. Intervjun varade i cirka 45 minuter. Min kontakt med arbetslaget skedde via skolans rektor.

Centrumskolan

I de centrala delarna av storstaden är Centrumskolan, en F-5 skola, placerad. På skolan går cirka 250 elever. Jag knöt kontakt via rektor som lämnade telefonnumret till en lärare, skolans representant i stadsdelens planering av arbetet kring IUP med skriftliga omdömen. Via telefon tog jag kontakt med läraren, som arbetar i skolår 4-6, studien presenterades och tid bokades. Intervjun varade cirka 40 minuter. Denna lärare deltog inte i enkätstudien.

Söderskolan

Söderskolan är en F-9 skola i lantlig bebyggelse, en bit utanför storstaden och tätorten. Skolan har cirka 650 elever och ligger på en liten ort i en mindre kommun med ca. 75 000 invånare. Arbetslaget bestod av tre lärare som arbetade med elever i skolår F-2. Genom en studiekamrat¹¹ tog jag kontakt med denna skola. Specialpedagogen för de yngre skolåren tillfrågades om något arbetslag eventuellt skulle kunna tänkas delta. Ett arbetslag tog kontakt med mig via mail och meddelade att de ville delta i studien. Intervjun varade cirka 40 minuter.

Arbetet med IUP med skriftlig omdömen ser olika ut på skolorna i studien. På en av skolorna upplever lärarna att de inte har fått något stöd inför införandet av IUP med skriftliga omdömen. De har inte några gemensamma dokument eller blanketter kring arbetet utan lärarna har sina egna lösningar. Här ges omdömen i svenska, matematik och ibland idrott samt musik och elever får under höstterminen det första skolåret inte något skriftligt kunskapsomdöme. En annan skola har valt att successivt införa skriftliga omdömen, där eleverna endast i de ämnen de behöver stöd för att nå upp till målen får omdöme i löpande text. I de ämnen eleverna når upp till målen utgörs omdömet av en ruta med ett kryss för uppnått målen eller är på väg att nå målen. En tredje skola har under läsåret börjat arbeta med lokala pedagogiska planeringar (LPP¹²) som delges elever och föräldrar. Denna skola har gemensamma dokument för arbetet med IUP med skriftliga omdömen. En av de undersökta skolorna använder sedan hösten 2010 ett digitalt stöd i arbetet med IUP med skriftliga omdömen och har även tidigare haft gemensam dokumentation.

Intervjustudien

Efter genomläsning av litteratur om bedömning sammanställdes förslag till intervjufrågor (bilaga 3). Dessa ventilerades och bearbetades med stöd av handledaren. En pilotstudie genomfördes tidigt i processen, innan det var klart med alla skolors deltagande i studien. Pilotstudien genomfördes på en av skolorna i studie med skolans biträdande rektor. Efter den modifierades och förtydligades intervjuguiden.

Intervjuerna genomfördes genom fokusgruppsintervjuer (Wibeck, 2010), halvstrukturerade gruppintervjuer med syfte att samla in lärarnas samtal om arbetet med IUP och skriftliga omdömen. Den sociokulturella ansatsen gör intervjumetoden lämplig, eftersom gruppintervjun liknar ett vanligt möte, med den dynamik som finns i ett arbetslag. Samtalets fokus var runt arbetet med IUP med skriftliga omdömen och formativ bedömning. Jag var samtalsledare, initierade diskussionen och introducerade nya aspekter av ämnet, när det var aktuellt utifrån studiens syfte. Men framför allt initierade deltagarna följdfrågor till varandra och argumenterade för eller emot egna och andras uttalanden.

Intervjuerna genomfördes där skolledning eller lärarna beslutat, allt från klassrum, personalrum och rektorsrum till grupprum. Varje intervju inleddes med att jag presenterade mig och min bakgrund, att jag själv är lärare och befinner mig i samma arbete med IUP och skriftliga omdömen. Det var ett medvetet val för att försöka skapa en avslappnad kollegial stämning, eftersom strävan var att det skulle likna ett vanligt samtal i arbetslagen. Enligt Kvale (2007) är forskaren som person ett viktigt redskap i en kvalitativ intervju.

¹¹ En kurskamrat från utbildningen frågade på den skola där hon arbetar, hon arbetar på högstadiet.

¹² LPP – Lokal pedagogisk planering en planeringsstruktur för att stödja arbetet med IUP med skriftliga omdömen.

Inför den första intervjun önskade arbetslaget några frågor för att förbereda sig inför gruppintervjun. Ett ”stimulansmaterial” (se bilaga 2) med tre frågeställningar baserade på intervjuguiden arbetades fram och skickades ut och användes inför alla gruppintervjuerna (Wibeck, 2010). Gruppintervjuerna varade 30–45 minuter, spelades in på band och transkriberades till text i tre av intervjuerna, nämligen de arbetslag som arbetar med yngre elever. De två andra intervjuerna lyssnades igenom flera gånger och viktiga och centrala uttalanden för studiens syfte noterades.

Under intervjun var fokus på att lyssna och uppmärksamma uttalanden för att fånga upp och fråga vidare, men också att lyssna efter variation och likheter i uttalanden om arbetet med IUP med skriftliga omdömen.

Intervjuerna analyserades genom att jag försökte förstå det lärarna berättade om sitt arbete med IUP med skriftliga omdömen och vilka formativa aspekter de lyfte fram i arbete, dvs. deras main concern (Thornberg & Forslund Frykedal, 2009). Analysen har hela tiden skett parallellt med insamling av materialet och tankar och frågor som väckts har skrivits ner och senare bearbetats, allteftersom olika aspekter av innehållet blev synligt. Via reflexiv metodologi har jag analyserat materialet först genom en primär tolkning i samband med att materialet samlades in och därefter gått över till andra gradens tolkning av vilka idéer, värderingar och motiv som finns i utsagorna (Alvesson & Sköldberg, 2009).

Under intervjuerna och i samband med transkriberingen tolkades lärarnas utsagor kontinuerligt. När alla intervjuer var genomförda och transkriberade, i den första genomgången av intervjuerna i analysarbetet valde jag att läsa igenom utskriften av intervjuerna och i marginalen notera vilka aspekter uttalanden kunde härledas till. Därefter analyserades de under rubriker utifrån teorier om lärande, formativ bedömning och specialpedagogik, därefter utifrån de fyra övergripande frågeställningarna (se sid 13). Genom reflektion över och analys av de kategorier som framträder har de tolkningar som presenteras i resultatet kommit fram.

Intervjuerna har skett med fyra arbetslag på tre skolor samt med en lärare på en skola. Sammanlagt är det 29 lärare som deltagit i intervjuerna, varav fyra män¹³. I redogörelsen har jag tolkat de beskrivningar några arbetslag och lärare från fyra skolor i en region ger vid ett tillfälle om hur de arbetar kring IUP med skriftliga omdömen. Det resultat som presenteras grundar sig i det material som samlats in. Den dagliga verksamheten med elever på skolorna kan se annorlunda ut; det kan denna studie inte säga något om.

Förutsättningarna för gruppintervjuerna på skolorna var olika i arbetslagen med avseende på antal deltagare, intresse, fokus och frågor. I sociokulturella verksamheter är det situationen som påverkar det som sker följaktligen blev de fem samtalen olika. Det är situationen som styr att ett arbetslag pratar om ett område av lärande eller vissa aspekter av formativ bedömning och IUP och ett annat arbetslag pratar om något helt annat.

Dokumentstudien

Lärarna ombads att lämna tre dokument, IUP med skriftliga omdömen, var, varav ett med fördel fick vara för en elev i behov av särskilt stöd. Lärarna i arbetslaget 4-6 ombads inte att lämna skriftliga dokument, då studiens fokus är arbetet med yngre elever. Sammanlagt har 28 IUP med skriftliga omdömen samlats in, 3 dokument från Förskoleklass samt skolår ett, 15

¹³ Pilotstudien är inte inräknad i detta.

dokument från skolår två, 6 dokument från skolår tre och 4 dokument från skolår fyra. Sju av dokumenten är för elever i behov av särskilt stöd. Dokumenten omfattar alltifrån en sida till 18 sidor¹⁴. Vid analys av dokumenten har kvalitativ textanalys använts (Widén, 2009), först har en innehållsanalys genomförts och därefter har texternas intentioner och konsekvenser tolkats för elever och lärare.

Enkätstudien

Syftet med enkäten var att möjliggöra triangulering med intervjuerna och dokumenten, att få mer data och att höja kvaliteten i studien. Grunden i enkäten är delar av den enkät som Skolverket (2010b) använde i sin utvärdering av IUP med skriftliga omdömen (bilaga 4). På de flesta skolorna genomfördes enkäterna efter intervjuerna men inte på alla, varför det är svårt att veta hur utfallet kan ha påverkats av intervjuerna och vice versa.

Forskningsetiska överväganden

För mig har det varit viktigt att skolorna och framför allt de enskilda lärarna inte känner sig utpekade i studien. Tillstånd att möta arbetslagen erhöles i två av skolorna via lärarna själva, medan lärarna i de övriga två skolorna deltog utifrån rektors önskemål. Det kan innebära att medverkandet i studien inte är helt frivilligt för några lärare.

I enlighet med Vetenskapsrådets (2007a) informationskrav och samtyckeskrav, har alla arbetslag i samband med intervjun informerats om studiens syfte, samt att de kunde avböja att vara med genom att höra av sig till mig. Gruppintervju innebär att några kan känna sig utsatta och i ett fall uppmärksammade jag att det fanns risk för det och försökte då göra dessa personer mer delaktiga i diskussionen genom att deras frågor lyftes upp som intressanta.

Individskyddskravet i de Forskningsetiska principerna (Ibid, 2007), är en självklar utgångspunkt för studien. Det innebär att individerna i min studie inte får komma till skada, förödmjukas eller kränkas. Det säkerställdes genom att allt material avidentifierades. I intervjuutskriften fick lärarna namn efter alfabetet, utifrån hur de var placerade vid intervjun. Vid transkriberingen var det svårt att skilja mellan alla röster i intervjuerna, framför allt i de arbetslag med många lärare.

Av kursledning, examinator av uppsatsplanen och handledare rekommenderades jag att be föräldrar om tillstånd att ta del av deras barns elevdokumentation. När det framfördes till rektorer i samband med förfrågan om att delta i studien, uttryckte de att det skulle bli omöjligt och inte var nödvändigt av sekretesskäl. På skolorna i studien har rektor tillfrågats om tillstånd att ta del av den skriftliga dokumentationen, eftersom rektor på skolan är ansvarig för att göra en menbedömning då dessa dokument lämnas ut till "tredje person" (Vetenskapsrådet, 2007b). Följaktligen bad jag rektorerna på skolorna om tillstånd att ta del av dokument och att avidentifiera materialet innan jag tog del av det. En del av rektorerna önskade att lärarna tog bort elevernas namn. På de flesta dokumenten har lärarna också strukit över elevernas namn. Jag har i vissa av de citat från dokumenten jag redovisar i resultaten, valt att byta några namn på t.ex. läromedel, för att minska risken för igenkännande.

¹⁴ De dokument som är en sida är från förskoleklass och innehåller inte några omdömen, utan är en enklare redogörelse för det som kom under utvecklingssamtalet. De digitala dokumenten är de som är mest omfattande, 13 - 18 sidor.

Kvalitetskriterier

En svårighet i ett sådant här arbete är att begränsa materialet, så att det blir hanterbart, intressant och relevant för läsarna. Alvesson & Sköldberg (2009) menar att god kvalitet i kvalitativ forskning nås genom tydlighet med de ontologiska och epistemiska frågorna. Genom att beskriva mina utgångspunkter och antaganden om vad jag vill titta på i materialet samt hur denna kunskap kan bli synlig har jag försökt göra det.

En kvalitetsaspekt i studien är att gruppintervjuerna ger större spridning än om fem enskilda intervjuer genomförts; det är 29 röster i samspel som har hörts, inte bara fem individers. Dessutom har triangulering av materialet kunnat göras genom att såväl intervjuer som dokument och enkätsvar bildat grund för analys. I det insamlade materialet finns mycket att ta fasta på i en tolkning, de begränsningar som gjorts är utifrån mig som forskare, med mina frågeställningar (s. 14) och min förförståelse (s. 3) i ämnet.

Resultat

I följande avsnitt behandlas först intervjuerna därefter dokumenten och slutligen enkäterna. Resultatet presenteras utan referens till skolor eller lärare, för att minska risken för igenkännande och utsatthet i arbetslaget och på skolan.

Intervjuerna

Syftet är att försöka beskriva hur några lärare samtalar om det formativa arbetet kring IUP med skriftliga omdömen i den sociala kontext och med de situerade dilemman som finns i skolan. Resultatet bygger på utsagor under en gruppintervju med de olika arbetslagen, en specifik situation. I de fem intervjuerna blev innehållet och fokus olika. I två av intervjuerna var fokus framför allt på görandet av arbetet med IUP och skriftliga omdömen. Tiden för arbetet och vikten av bedömnings- och dokumentationsredskap utgjorde till stor del grunden för diskussionen. De tre andra intervjuerna handlade också en del om görandet men där bands det mer till lärande i arbete med IUP och skriftliga omdömen. Intervjuerna handlade då om hur lärarna organiserade för arbetet med att målen i IUP:n blev en del av skolvardagen och hur eleverna var del i hela lärandeprocessen med mål, bedömning och i utvecklingssamtalen.

Teman i intervjuerna

Under bearbetning och analys av materialet från gruppintervjuerna framträder följande teman: delaktighet, formativ bedömning samt lärarprofession.

Delaktighet

När jag går i genom materialet efter teman och samband är det första som blir synligt hur lika arbetslagens uttalanden är om att arbetet med IUP med skriftliga omdömen synliggör målen för elever, föräldrar och lärarna själva. På alla skolorna uttrycker lärarna att det blir större delaktighet för elever och föräldrar i arbetet med IUP och skriftliga omdömen. Här finns en rätt stor samstämmighet, men det finns också lärare som upplever svårigheter med att få eleverna delaktiga i att utforma målen i IUP:n. Lärarna i arbetslagen berättar att arbetet med IUP med skriftliga omdömen synliggör målen samt elevernas och skolans arbete. Några lärare påpekar att det blir större delaktighet med bättre utvecklingssamtal, när även elever och föräldrar förberett sig inför samtalet genom att ta del av skriftliga omdömen, mål och/eller genom samtalsfrågor. Det blir ett samtal, istället för information.

Alla arbetslag betonar språkets roll i dokumenten och att det är viktigt att ha ett mer elevnära språk, för att elever och föräldrar skall kunna samverka och ta del av det på rätt sätt. En lärare uttrycker det på följande sätt:

Liksom hitta ett språk som är ... både professionellt och ... tillgängligt... för dem som vi pratar med. (lärare i skolår 1-3)

I alla arbetslag beskriver lärarna att medvetenheten om att målen har ökat efter införandet av arbetet med IUP med skriftliga omdömen, t.ex.

Vi ger tid för att jobba med målen och att barnen känner att det här är mitt, alla barn är otroligt medvetna om sina mål och väldigt kloka i hur de skall jobba med sina mål. (lärare skolår 1-3)

Sedan vi började med IUP-pass för något år sedan... är barnen mycket mer medvetna om sina mål. (lärare skolår 4-6)

En del av lärarna sätter även ord på hur arbetet med lokala pedagogiska planeringar (LPP) förtydligar arbetet med målen.

Som det kan bli med de här små barnen, att det flyter iväg lite här och lite där. Vad var det vi skulle? Vad tydligt det blir när man har en LPP målbeskrivningen från början. Jag men det gjorde ingenting om det tog mer tid och det kanske vi fick strunta i för att det var ändå dit vi skulle. Det var lätt både för mig själv och barnen att förhålla oss tillbaka, man kunde hela tiden påminna sig om att det är det här vi tränar på nu och dit ska vi... (lärare skolår 1-3)

Det kanske inte handlar om själva dokumentet, utan att vi diskuterar det mera och lyfter upp det, för samtal kring ämnena, gör det kontinuerligt, kopplar ihop det med målen, med eleverna, då synliggör man det. (lärare skolår 4-6 om arbetet med LPP)

Formativ bedömning

I materialet finns uttalanden från lärare om bedömning och arbetet med IUP med skriftliga omdömen kopplat till lärande, undervisning och arbetssätt, t. ex:

Det gör vi väl till stor del hela tiden, löpande hela tiden, ja ibland i stundens ingivelse ... liksom man ser att det är någon som har tagit ett kliv.... Att man i bästa fall hinner dokumentera det och få in det i deras mapp eller att dom själv liksom observerar det.Bedömningen är ju mycket med de här små barnen, det är ju inte med prov och diagnoser och så.... men annars är det ju mycket i samtal och i den vanliga klassundervisningen. (lärare, år 1-3)

Lärarna beskriver att de använder diagnoser, inköpta och egentillverkade test och prov för bedömning. Ett arbetslag säger att de upplever att de ”uppfinner hjulet själva” och menar då att de konstruerar egna ”bedömningsverktyg” för elevernas lärande. Lärarna redogör också för att de använder flera metoder när de gör bedömningar, både skriftliga och muntliga test samt observationer av lärandesituationer.

I klassrummet också ... ser man någonting som eleven inte klarat av tidigare klarar de av nu... så det blir inte bara test och prov. (Lärare skolår 1-3)

En lärare i ett arbetslag pratar om tyst kunskap och att man som lärare måste ta hänsyn till och bedöma den kunskap som eleven har men inte visar, och en annan lärare lyfter hur hon i det dagliga arbetet ser elevers förmågor. En lärare beskriver hur hon ger elever direkt återkoppling när elever läser, och hon berättar då hur hon lyfter elevens förmåga att lära sig att lära när eleven använda de instruktioner som hon vid ett tidigare tillfälle gav eleven. Här lyfter läraren hur hon bedömer både fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhetskunskaper ur Lpo-94 (Skolverket, 1994, 1999, & Carlgren och Marton, 2002).

T.ex. läsning, då när dom läser upp läsläxan då sitter jag och antecknar, bådeom det är någon som kanske ofta glömmer ändelser eller läser början av ordet och gissar resten.... och att dom inte kollar stämde det. Att när man påtalar det för dom då. och sen när dom börjar göra det får beröm för det, nu observerade det. Upptäckte du att du inte läste riktigt rätt utan du upptäckte det själv och du kunde rätta dig. Jättebra! (lärare skolår 1-3)

I två av arbetslagen beskriver lärarna hur de arbetar med eleverna och självbedömning. En lärare berättar om hur de arbetat med ”två stjärnor och en önskan”¹⁵ då eleverna efter genomförda uppgifter får plocka ut det som de gjort bra och det som är deras önskan; det som eleven skall träna på. Detta använder läraren även för kamratbedömning; eleverna får ge varandra ”en stjärna och en önskan” när de t.ex. har skrivit och redovisat. De kallar också de bra saker eleverna gör för ”guldkorn”. En annan lärare beskriver hur hon jobbar med ”trafikljus” som eleverna får efter t.ex. en genomgång: fundera över om de behärskar och förstått vilket är grönt ljus, jobba mer med arbetsområdet blir gult ljus och när eleven bedömer att de behöver träna mycket mer med området så är det rött ljus.¹⁶ På en av dessa skolor rättar eleverna själva sina arbeten. Två arbetslag pratar om elevernas förmåga att

¹⁵ Läraren berättade att hon lärt sig det på en kurs i matematik didaktik. Two stars and a wish är praxisförankrat och används av forskare inom the Assessment Reform Group i Storbritannien.

¹⁶ Denna lärare berättar att hon går en kurs i formativ bedömning, där hon fått inspiration till arbete med ”trafikljus”. Även trafikljus används inom the Assessment Reform Group.

bedöma sitt eget lärande och en lärare nämner att hon använder sig av elevernas bedömning i omdömena.

På två skolor är strävan att diagnoser och screeningtest som används på skolan skall analyseras tillsammans med specialpedagog och berörda lärare. I brist på tid sker inte alltid det, utan specialpedagogen analyserar utfallet och åtgärder diskuteras tillsammans. Lärarna talar om en önskan om mer sambedömning och uttrycker förhoppningar om att kunna diskutera begreppsformuleringar i kursplaner och att jämföra elevarbeten med varandra. När vi pratar om nationella prov i de arbetslag där dessa genomförs, handlar samtalen mycket om möjlighet till sambedömning. Tankar ventilerades om hur man vet om eleverna har nått upp till målen och vilka kriterier som gäller för att målen är uppnådda. I dessa arbetslag påtalar man också svårigheten med att i de nationella proven bedöma sina egna elevers kunskaper och menar att andra lärare på skolan bör göra det.

Lärarprofessionen

I alla arbetslag är det tydligt att arbetet med IUP med skriftliga omdömen är en yttre styrning som är självklar, att man inte kan välja bort det. I de två arbetslag där man valt att inte följa riktlinjerna helt, uttalar man också det, lärarna sätter ord på att de inte arbetar utifrån de allmänna råden (Skolverket, 2008). På en av skolorna handlar samtalet mycket om att lärarna inte fått något implementeringsstöd i arbetet. De ser arbetet med IUP med skriftliga omdömen som otryggt eftersom de inte har någon gemensamt styrning från skolan i form av blanketter eller riktlinjer att förhålla sig till. Vissa uttrycker det på följande sätt, när de pratar om att formulera de skriftliga omdömena:

Framför allt också en trygghet att man känner att man gör rätt. (Lärare skolår 1-3)

I ett arbetslag diskuteras huruvida arbetet leder till utveckling för eleverna och större måluppfyllelse. Några i arbetslaget menar att det är för tidigt att uttala sig om det ännu. Andra lärare insisterade på att arbetet är utvecklande för dem som lärare och att elevernas styrkor och utvecklingsbehov blev mer synliga.

I två arbetslag uttrycker någon lärare visst motstånd mot styrningen, genom att ställa frågan – är det verkligen värt det, när vi målen bättre? En annan lärare ifrågasätter implementeringen:

Vi bara förväntas att vi skall skriva alla denna dokumentation, åtgärdsprogram, IUP och skriftliga omdömen, alltingutan att faktiskt ha nån utbildning över huvudtaget. I alla fall vi som jobbat ett antal år. (Lärare skolår 1-3)

Det nationella provsystemet nämns som en viktig norm för bedömning i de arbetslag som genomför dem.

För treorna när dom har genomfört nationella proven som dom gör nu snart.... och då kan man gå igenom och kolla vissa delar lite närmare. (Lärare skolår 1-3)

En fråga som får stort fokus i samtalen är frågan om tiden och hur skolan disponerar den tid som lärarna har.

Ja menar det är ju fem eller sex gånger så mycket papper som när man började, då var de mer planering till lektionerna, nu är det så mycket dokumentation... det är en förändring. (Lärare skolår 1-3)

I alla arbetslag uttrycktes tankar kring hur mycket tid arbetet med IUP med skriftliga omdömen tar, i olika starka ordalag, uppfattningar och känslor.

Ett arbetslag ser utvecklingsmöjligheter för sig själva i arbete med LPP. På alla skolor utom en uttrycker någon av lärarna att arbetet med IUP med skriftliga omdömen utvecklat deras eget lärande, flera sätter ord på det som reflektion och att de utvecklar sin professionalitet. Några lärare i två av arbetslagen betonar detta starkt.

De är en levande del av vardagen så nu för tiden har jag järnkoll på vad eleverna har för mål och så... det kände jag inte för fem år sedan lika stor tillfredsställelse i. (Lärare skolår 1-3)

Ju mer jag får sätta mig och skriva ner ju mer ... lyfts mitt medvetande för mig själv och för barnet. ... Om man inte skriver ner saker och ting så tror jag inte man hinner se...man kanske inte bara gör av farten man blir hemmablind. Man måste stanna upp och tänka till och hur skall jag formulera det här. (Lärare skolår 1-3)

Här kopplar läraren i dialog med en kollega ihop elevernas och sitt eget lärande i arbete med IUP.

Jag ser kanske inte riktigt som du, att jag är jättetrött av att skriva så mycket jag tycker att det också är en del av min ... utvärdering eller reflektion över vad jag gör och vad jag planerar upp och lägger in och vad.. målen så där så jag försöker se det lite som en del i det hela. Och försöker se det som någonting som jag själv kan ha användning för liksom. ...Jag väljer att se det som någonting som utvecklar mitt arbete tillsammans med barnen. (Lärare skolår 1-3)

Språkets roll i arbetet med IUP med skriftliga omdömen lyftes av alla arbetslag som en oro över hur man skall uttrycka sig i den skriftliga dokumentationen.

Jag tycker egentligen inte så för man har alltid tänkt och man har skrivit på något sätt. Men, men jag vill ha den där mallen... så så man vet vad man ska göra ... jag tycker det är svårt att inte ha den värderande ...sakerna i Det tycker jag är jättesvårt....

Värderande ord så tänker du? (forskarens kommentar)

Ja, det tycker jag är jättesvårt man vill gärna Men alltså jag förstår att man inte ska ha med det här negativa... men jag vill kunna skriva det som man tycker är bra som lyfter eleverna som...och som inte gör någon skada. (Lärare skolår 1-3)

Ett av arbetslagen rådgör alltid med specialpedagogen i samband med skriftlig dokumentation för elever i svårigheter.

En förändring lärarna talar om för yrkesrollen är att de upplever att det blivit mer diskussion kring lärande och mer reflektion över arbetet i arbetslagen. Några av lärarna talar om att en IUP synliggör mer än om det bara finns i tanken, vilket kan härledas till tankar kring kvaliteter i arbetet med IUP med skriftliga omdömen . Så även i följande dialog:

Det är där jag tycker att jag är bäst, i det dagliga arbetet i stunden, det är där som det formativa arbetet fungerar. Men det får jag inte riktigt ned på pränt i omdömen och så.

Nej och det kan kännas som att det inte blir riktigt blir rättvist med omdömena då.
(Två lärare i samtal, skolår 1-3)

I ett av arbetslagen uppstod en diskussion om huruvida det är nödvändigt med bevis i samband med bedömning och betygsättning. Om man som lärare måste kunna visa på något som eleven har gjort eller om det räcker att bara ha anteckningar från t. ex en muntlig redovisning. I den vidare diskussionen lyftes tankar om bedömning av praktisk, muntlig och tyst kunskap samt att bedömning på olika sätt är en del av lärarkompetensen och att det ingår i lärares professionalitet och legitimitet.

Elever i behov av särskilt stöd

Här kan man se skillnader i synsätt hos arbetslagen ett arbetslag ser möjligheter till delaktighet och ett annat ser problem med all dokumentation i arbetet med IUP med skriftliga omdömen. Alla arbetslag uttrycker att åtgärdsprogram skall upprättas när frågan om elever i behov av särskilt stöd kommer upp. Ett arbetslag ser fördelar för elever i svårigheter vid arbetet med IUP med skriftliga omdömen, när de jämför med åtgärdsprogram, och menar att här kan styrkor lyftas fram ännu mer och att dessa elever har samtal på samma sätt (likvärdigt) som övriga elever. I ett annat arbetslag säger en lärare:

Jag som lärare blir mer medveten genom dokumentationen och det gynnar dessa barn, de blir synliga. (Lärare skolår 1-3)

Andra lärare upplever nackdelar för elever i behov av stöd, att det för eleverna är tungt med många papper med negativa omdömen. De menar också att det är långa samtal när man pratar om både åtgärdsprogram och IUP med skriftliga omdömen. En del av lärarna påpekar att det i många fall är dubbelt arbete för dem själva.

Dokumenteten

Det var svårt att få tillgång till dokumenten; dessa hanterar lärarna själva. Deras vilja att lämna ut dokumenten beror på intresse av att delta i studien samt att det tar tid att ta fram och aidentifiera dokumenten. Delvis har det varit svårt att följa upp, inte minst i de fall där det inte framgår vilka lärarna var som lämnat dokumenten. I ett fall där det framgick vilka lärare var som lämnat dokumenten var det möjligt att via mail få tillgång till dokumenten. Det är möjligt att en del av bortfallen beror på att lärarna inte ville att rektorer skulle ta del av dokumenten. På en av skolorna ombads arbetslagen lämna dokumenten till rektor för vidarebefordran till mig. Bortfallet av dokument kan naturligtvis påverka resultatet. Från två av skolorna har alla lärare lämnat dokument, från en skola saknas dokument från två lärare och från en skola saknas dokument från fyra lärare. Några lärare har bara lämnat ett eller två dokument.

Dokumenteten är omfattande vid skolan med det digitala dokumentationsverktyget, från 12-18 sidor. Först kommer alla omdömen, ämne för ämne, med olika rubriker, därefter kommer ”personlig och social utveckling”. Till sist kommer IUP med mål, metod för att uppnå målet – vad skolan, eleven och vårdnadshavare kan göra, samt utvärdering. Det är inte helt tydligt vem som skrivit i de olika fälten i dokumenten. På den skola där lärarna uttrycker att de inte fått något stöd i samband med införandet finns ett gemensamt dokument för IUP, medan dokumenten för de skriftliga omdömena ser olika ut, beroende på den individuella läraren. På övriga skolor har de matriser för de skriftliga omdömena.

Dokumentanalys

Variationen är stor mellan de olika dokumenten. Vid en första genomläsning framstår dock de flesta ämnesomdömena som summativa bedömningar av uppnående målen. Två av skolorna har valt att ha med omdöme i ”utveckling i övrigt”. En skola ger inga omdömen annat än i kryssformat, en annan skola ger bara omdömen i några ämnen och en tredje skola ger inte kunskapsomdömen till elever i skolår ett.

En skola börjar med utvärdering av tidigare mål. Nulägesanalys, är en sammanfattning av frågor som elev, vårdnadshavare och lärare gjort inför samtalet, frågorna berör; personligt, socialt, kunskapsmässigt och demokratiskt. Därefter följer mål inom samma områden, ansvarsfördelning; uppdelat på lärare, speciallärare, hem och elev. Slutligen har en skola en matris med alla ämnen, där läraren kryssar om elever sannolikt når målen eller behöver stöd för att uppnå målen.

Innehållsanalys skriftliga omdömen

Omdömen i matematik och svenska har valts ut för granskning. I fokus för analysen är informationen om eleven kunskaper i relation till de nationella målen och hur elevens utvecklingsmöjligheter lyfts fram och beskrivs i de skriftliga omdömena (Skolverket, 2008)

I materialet förekommer dokument som bara har kryssystem för måluppfyllelse. I ett arbetslag visar kryssat att eleverna uppnått målet i hela ämnet. I ett annat är det delmål av ämnet, utifrån lärarens LPP, som en matris över arbetsområdet i ämnet. De flesta av delmålen

börjar med verbet ”kunna”, följt av t.ex. ”skriva, läsa, beskriva, återberätta, räkna, rita, bygga, konstruera, lyssna” m.m. En del av formuleringarna har hoppat över hjälp verbet och går direkt på huvudverben. I en annan variant är verben helt uteslutna ur målformuleringarna; det står bara om innehållet, t.ex. ordningstalen 0-30, ”färre”, ”udda eller jämn”, tid. Dessa målformuleringar kopplar jag till uppnåendemålen i läroplanen (Skolverket, 1994)

I de två andra arbetslagen skrivs omdömen som löpande text. Omfattningen på omdömena är från 18 till 160 ord i ett ämne. Här beskrivs vad eleven kan och behöver träna mer på i förhållande till målen. Här är användningen av verb mer varierad och beskrivande, t.ex. ”delar in, delaktig, tränat på, känner igen, visar att, visar förståelse, deltagit aktivt, använder begrepp”, m.m. På en av skolorna finns också beskrivningar i omdömena av hur eleven går till väga i sitt lärande och kvalitéer på utförda uppgifter. Kopplingar till de nationella målen, även strävans mål samt till läromedel eller arbetsuppgifter görs, som i följande:

I matematik

Med materialets hjälp visar du nu en säkerhet i att lösa problem med alla fyra räknesätt inom talområdet 0-20.

Du har under hösten haft god hjälp av att räkna med vårt konkreta material (äggkartonger och småkuber) men du visar också att du räknar fritt utan material. Du visar nu en säkerhet i att lösa problem med alla fyra räknesätten inom talområdet 0-20. Detta gör att du nu har tankeredskap att lösa problem i talområdet 0-100 och 0-1000.

I svenska

Du kan läsa böcker på nivå 2 i Kiwiserien med förståelse. Du är säker på de flesta bokstävers ljud (ibland kan b och d vara luriga, samt de korta vokalljuden). Du upptäcker ibland när du läser fel och kan rätta dig själv. Du läser med flyt och deltar aktivt i boksamtal och ger respons på kamraters texter.

Du använder datorn som ett verktyg. Du kan stava till de vanligaste orden och kommer oftast ihåg stor bokstav och punkt. När du skriver på datorn försöker du först rätta i texten innan du tar hjälp av kamrat eller vuxen. Dina berättelser har en tydlig handling.

Här använder lärarna teorier om lärande i de skriftliga omdömena. En lärare skriver att eleven med materialets hjälp kan lösa matematiska problem och i det andra omdömet beskriver läraren elevens utveckling från att använda konkret material som äggkartonger till att kunna utföra operationen på egen hand. Enligt Piaget (Evenshaug et.al 2001) är barn i åldern 7-11 år i det konkret operationella stadiet; barn i denna ålder är beroende av en konkret utgångspunkt för att kunna lösa problem. I det första svenska omdömet beskriver läraren både elevens styrkor och svårigheter, ”du upptäcker ibland när du läser fel och kan rätta dig själv” med hjälp av mer ämnesspecifika kunskaper i svenska. Det andra omdömet visar på Vygotskijs tankar om den proximala utvecklingszonen och uppmuntrar eleven att försöka själv först för att därefter be om kommunikativa stöttor (Evenshaug et.al 2001; Säljö, 2000).

Två av arbetslagen har omdömen som beskriver vad eleven skall utveckla och i det ena arbetslaget är det bara i en lärares omdömen. Exempel på mer framåsyftande formuleringar är ”behöver träna på att skriva längre texter”, ”behöver träna på sambandet addition och subtraktion” och ”träna på att använda små bokstäver”.

Innehållsanalys IUP

Hur målen, den framåsyftande planeringen med de kunskaper och förmågor eleven skall utveckla, beskrivs har utgjort fokus i analysen av IUP:erna. Hur skolan skall stödja och stimulera eleven framgår inte i alla dokument och det blir svårt att göra jämförelser av materialet. Det kommer av den anledningen inte att analyseras här.

Målen formuleras på olika sätt i dokumenten och på skolorna. I ett arbetslags blankett är målen uppdelade i personliga, sociala, kunskapsmässiga och demokratiska mål och i ett annat, nya utvecklingsmål; kunskapsmässiga och sociala. Andra dokument har med mål som kan relateras till Lpo 94 och utveckling i övrigt, men de är inte separerade som rubriker utan blandas med övriga mål. I studien analyseras endast kunskapsmålen.

Målen skrivs fram på olika sätt i skolorna, som ”mina mål”, ”mina mål - detta vill jag lära mig/förstå” och ”nya utvecklingsmål”. I de digitala dokumenten är varje ämne, där mål formuleras en egen ruta med målet överst med stor stil¹⁷. De mönster av målformuleringar som träder fram i analysen är följande;

- 1) Mål som direkt eller indirekt uppmaning, formuleras oftast med bara verb och adverb, ibland även med utropstecken.
- 2) Mål som handling med innehåll, här beskrivs även innehållet som handlingen riktas mot.
- 3) Mål som metod, här beskrivs vad som skall göras.

Ett mål passar inte riktigt in i mönstret, där formuleras målet som motivering eller syfte.

Öka läshastigheten för att kunna läsa textremsorna på tv.

Nedan följer några exempel ur varje kategori av målformulering.

Tabell 1. Mål som direkta eller indirekta uppmaning.

Läs mycket!	Skriva tydligt
Få skrivflöde	Kunna stava och läsa bättre

Tabell 2. Mål som handling med innehåll

Träna på att skriva berättelser; både fantasi- och faktatexter.
Skriva längre texter med röd tråd med början, mitt och slut.
Lära mig skrivstil.
Skriva en faktabok om hockey.
Kunna läsa böcker med mer flyt.
Kunna dela tal med förståelse och säkerhet.
Vara säker på ental, tiotal och hundratal i uträkningar.

Tabell 3. Mål som metod

Se till att jag får hjälp i matten när jag behöver.
Komma vidare i matten – inte göra för mycket av det som är lätt för mig.

Att formulera kunskapsmål som anger vilka kunskaper och förmågor eleverna skall utveckla blir tydligast i formuleringar med mål som handling, t.ex. kunna läsa böcker med flyt. Här beskrivs kunskapen; läsa böcker, dela tal samt förmågan; flyt, förståelse och säkerhet.

¹⁷ Målen kan även vara ur Lpo 94.

Elever i behov av särskilt stöd

I materialet finns sju dokument med IUP med skriftliga omdömen för elever i behov av särskilt stöd. I de skriftliga omdömena markeras på olika sätt att eleven inte når upp till eller riskerar att inte nå upp till målen. I de digitala dokumenten kryssas en ruta i längst upp i högra hörnet i respektive ämne. I skolorna som har matriser finns en ruta för att eleven behöver stöd för att uppnå målen och på den andra att eleven är på väg att nå målen. Vid de omdömen som har matriser finns också möjlighet till kommentarer, vilket framför allt barn i behov av särskilt stöd har i dokumenten. På en skola är det inte särskilt markerat att elever är i behov av särskilt stöd i omdömena. Exempel på kommentarer i de skriftliga omdömesmatriserna:

Förstå anvisningar och genomföra uppgifter enligt dessa.
Du har lite svårt att få ihop svåra ord och långa ord.
Du måste öva mer på din handstil, meningsbyggnad och att ha avstånd mellan orden
Det blir inte några längre berättelser utan du vill skriva så lite som möjligt.
Du är osäker på udda och jämna tal.
Du har inte förstått hur man använder multiplikation.
Dina räknesor är inte riktigt genomtänkta och talen stämmer inte.

Enligt de Allmänna råden skall de skriftliga omdömena skall information om elevens kunskaper i relation till de nationella målen. Här framgår mer av de kunskaper eleven inte har.

Exempel på skriftliga omdömen i löpande text:

Du klarar att läsa böcker med lite mer text t. ex Kasperböcker. När du läser texten flera gånger, läser du med långsamt flyt. Du förstår vad böckerna handlar om. Ofta uppmärksammar du om något ord blir fel och kan då rätta dig själv. Du kan sammanfatta det du läst. Du visar att du tycker det är roligt att läsa.

Du kan arbeta på mattespråket (abstrakt) på talen up till 10 samt 10-talen. På talen 11-29 behöver du även arbeta med konkret material.

När du får vara aktiv deltar du i gemensam problemlösning. Vid enskild problemlösning behöver du kamrat- eller vuxenstöd.

Du är på gång att se sambandet mellan addition och subtraktion.

Behöver bli säkrare på att uppskatta och mäta tid.

Läser mycket bättre. Tycker om att läsa kapitelböcker.

I flera av de skriftliga omdömena i löpande text framgår elevens kunskaper i relation till de nationella målen och de tre första omdömena lyfter även fram elevens utvecklingsmöjligheter.

I de flesta omdömena beskrivs det eleven klarar av själv, tillsammans med andra eller med hjälp av vuxen. Ett omdöme beskriver det eleven behöver utveckla och är inte någon beskrivning utan mer en utvärdering av tidigare troliga mål. I ett omdöme beskriver läraren utifrån proximala utvecklingszoner att eleven är på väg att nå målet genom att elever deltar i arbetet med kamrat eller vuxen som kan hjälpa honom/henne över till nästa zon i utvecklingen, att klara det själv. Exempel på elever och lärares¹⁸ målformuleringar i IUP:erna:

Kunna stava och läsa bättre. Förstå det jag läser bättre.
Delta mer aktivt på lektionerna. Läsa 10 minuter varje dag.
Läsa för att öka läshastigheten och läsförståelsen.
Få – skrivflöde
Kunna alla kombinationer att dela talen 6 till och med 10, med förståelse och utan att behöva räkna efter.

¹⁸ En del av målen tycks vara formulerade av elever och en del av lärare. I materialet framgår det inte vem som skrivit målen.

Enkäter

Jag har fått in 21 enkätsvar av 28 lärare, vilket innebär svar från 75% av de deltagande lärarna som skriver IUP med skriftliga omdömen. Via e-post fick lärarna en påminnelse om att lämna enkäten, men det gav inte något resultat. Bortfall i enkätsvaren beror sannolikt på brist på tid, men kan också handla om att lärarna inte vill delta. I en liten studie som denna, där jag även mött lärarna personligen, kan det även vara möjligt att lärarna svarar som de tror att de förväntas av dem.

På flera av enkäterna finns det noteringar om att lärare är nya och av den anledningen inte kan uttala sig i vissa frågor. Jag har valt att presentera svaren i både antal lärarsvar och procentandelar för att de lätt skall kunna jämföras med Skolverkets (2010) utvärdering, detta trots att underlaget är litet och det finns risk för att procentsatserna indikerar ett större underlag än de 21 lärare som deltog i studien. Jag har även valt att ha med Skolverkets resultat i resultatredovisningen, det markeras med grått och är i kursiv stil. Anledningen är att jag upplever att det kan fördjupa föreliggande studies resultat.

Nio (45%) av tjugo lärare¹⁹ har i föreliggande studie utbildning i de ämnen de undervisar och skriver skriftliga omdömen i och elva (55%) av tjugo lärare undervisar samt skriver skriftliga omdömen i något ämne som de inte har utbildning i. Det innebär naturligtvis ett dilemma för lärarna att bedöma elevers kunskaper i ämnen de inte har utbildning i. Stöd och vägledning i arbetet med IUP och skriftliga omdömen från skolans ledning upplever hälften av lärarna att de fått.

Tabell 1. Andel lärare av 21 som svarar att de nya riktlinjerna om IUP med skriftliga omdömen har påverkat arbetet på skolan inom ett antal områden.

	Antal	%	Skolverket resultat*
Kvaliteten på utvecklingssamtalen	19	91 %	56 %
Konkretisering av nationella mål i undervisningsmål	17	81 %	72 %
Användningen av läroplaner och kursplaner som utgångspunkt för planering av undervisningen	15	88 %	68 %
Planering av undervisningen tillsammans med eleverna	14	67 %	30 %
Planering av undervisningen tillsammans med andra lärare	14	67 %	37 %
Bedömningsarbetet tillsammans med andra lärare	12	85 %	58 %
Utvecklingsarbetet kring IUP	10	67 %	74 %
Gemensamma begrepp/gemensamt språk vid kunskapsbedömning	9	43 %	67 %
Gemensamma rutiner för kunskapsuppföljning	7	50 %	53 %
Utvecklingsmöjligheter för elever i behov av extra stöd	7	33 %	35 %
Utvecklingsmöjligheter för högpresterande elever	7	33 %	30 %
Att lärare undervisar i ämnen de har utbildning för	2	10 %	13 %

* Resultat från Skolverkets utvärdering av "Skriftliga omdömen i grundskolans individuella utvecklingsplaner" (2010)

Den största förändringen lärarna i studien upplever i arbetet med IUP med skriftliga omdömen är att kvaliteten på utvecklingssamtalen har ökat. Att konkretisering av de nationella mål i undervisning ökat är det många av lärarna som tycker och det finns stor likhet i materialet från intervjuerna.

¹⁹ En lärare hade troligtvis missat att kryssa i eller ville inte svara på dessa frågor.

Tabell 2. Andel lärare av 21 som svarar att det stämmer mycket och ganska bra att de upplever olika problem/dilemman i arbetet med IUP och skriftliga omdömen på skolan.

	Antal	%	Skolverkets resultat*
Osäkerhet om hur elevernas kunskaper ska bedömas.	17	94 %	40 %
Mycket skriftlig information kan utgöra ett problem för föräldrar som inte förstår svenska.	15	75 %	65 %
Olika uppfattningar om vad som bör ingå i elevernas IUP.	12	71 %	61 %
Det saknas gemensamt språk vid kunskapsbedömning.	12	63 %	58 %
Nödvändig tid för arbetet med IUP saknas.	12	63 %	91 %
Det saknas gemensamma administrativa rutiner för IUP dokumentationen.	8	38 %	48 %
Osäkerhet kring gränsdragning mellan åtgärdsprogram och IUP.	7	37 %	34 %
Det blir för stort fokus på kunskapsbedömning.	5	28 %	45 %
Osäkerhet om sekretessfrågorna kring IUP.	5	26 %	40 %
Bedömning om elevernas utveckling kan lätt hamna i bedömning av personliga egenskaper.	4	19 %	29 %
IUP med skriftliga omdömen ingår inte som en del av det pedagogiska arbetet.	0	0 %	18 %

* Resultat från Skolverkets utvärdering av "Skriftliga omdömen i grundskolans individuella utvecklingsplaner" (2010)

Alla lärare i studien upplever att de skriftliga omdömena ingår som en del av det pedagogiska arbetet. Det dilemma som upplevs som störst i studien är osäkerhet om hur elevernas kunskaper skall bedömas.

Sammanfattning av undersökningarna

I några intervjuer blev samtalets fokus framför allt kring görandet av IUP och i andra arbetslag handlade det också om lärandeprocessen i arbetet med IUP. Det finns utsagor om formativ bedömning i alla arbetslagen, i några mer och andra mindre. De formativa aspekter som berörs är vikten av medvetenhet om målen, olika bedömningsmetoder, återkopplingens betydelse, elev- och kamratbedömning, sambedömning, konsekvenser av bedömning och att både elever och lärare lär i arbetet med IUP med skriftliga omdömen. De flesta lärare upplever att arbetet med IUP med skriftliga omdömen är positivt även om det tar mycket tid. I de skriftliga omdömen som formuleras som löpande text finns i större utsträckning information om elevens kunskaper i relation till de nationella målen samt utvecklingsmöjligheter i syfte att stimulera fortsatt lärande (Skolverket, 2008). I den framåtsyftande planeringen i IUP formuleras målen i tre olika mönster: mål som direkt eller indirekt uppmaning; mål som handling med innehåll och mål som metod. I de IUP som har mål som handling med innehåll framgår det mer av vilka kunskaper och förmågor som eleven skall utveckla.

Det finns likheter i resultatet i de arbetslag där samtalet hade fokus på lärares och elevers lärande med IUP med skriftliga omdömen och dessa arbetslags skriftliga dokumentation. I de arbetslag där intervjun handlade om lärandeprocessen runt IUP, finns också spår av teorier om lärande i deras dokument. Ett dilemma som diskuteras i intervjuerna är bedömning och det är ett dilemma även i enkäten.

I arbetet kring elever i behov av särskilt stöd finns det två olika synsätt i arbetslagen. Några arbetslag upplever ytterligare möjligheter till delaktighet och andra ser problem med all dokumentation i arbetet med IUP med skriftliga omdömen. Även i de skriftliga dokumenten finns två olika sätt att hantera arbetet, när omdömen formuleras som löpande text finns i större

utsträckning information om elevens kunskaper i relation till de nationella målen och i de IUP som har mål som handling med innehåll framgår det mer av vilka kunskaper och förmågor som eleven skall utveckla. Det är ganska få lärare i enkäten, bara sju av 21 lärarna, som anser att utvecklingsmöjligheter för elever i behov av extra stöd har ökat i arbetet med IUP med skriftliga omdömen.

Diskussion

Diskussionsavsnittet delas in i en metoddiskussion och en resultatdiskussion därefter följer specialpedagogiska implikationer och avslutningsvis förslag till fortsatt forskning.

Metoddiskussion

Alvesson och Sköldberg (2008) menar att med en abduktiv förklarings- och förståelseansats kan de mönster där det finns likheter med andra studier och teorier generaliseras. I det insamlade materialet har jag funnit några teman som visar likhet med andra studier. Syftet med en mindre studie av det här slaget är inte att göra generaliseringar, utan jag hoppas att studien kan synliggöra några delar av det formativa arbete som sker på skolorna i arbetet med IUP med skriftliga omdömen. Min förhoppning är att det för läsarna kan leda till reflektion och utveckling av lärandet och det formativa arbetet med IUP med skriftliga omdömen i det dagliga skolarbetet.

Studiens metodologiska kvaliteter ligger i triangulering av data från de tre delstudierna: fokusgruppintervjuer, dokumentstudie och enkäter, där olika aspekter synliggörs genom de olika studierna. I fokusgruppsintervjuerna har lärarna i samspel och dialog uttryckt sina tankar om arbetet med formativ bedömning kring IUP med skriftliga omdömen. Till skillnad från intervjuerna är dokumenten autentiska från den ”riktiga” skolvardagen och enkäterna breddar en del av lärarnas utsagor.

Min uppfattning är att det var dynamiskt med gruppintervjuer: lärarna utmanar och kompletterar varandras uttalanden samt att det kommer något närmare den situerade verkligheten i arbetslagen, intervjuerna bidrog även till medvetandegörande samt lärande för arbetslagen och lärarna. Jag upplever att jag via mina erfarenheter i handledning hade rätt god kontroll över gruppintervjuerna och att det blev bra samtal. Med mer erfarenhet av fokusgruppsintervjuer skulle resultat kunnat bli ännu mer utvecklat och fler formativa aspekter av lärarnas arbete kunde synliggjorts. Resultatet hade kunnat fördjupas genom att göra åtminstone två intervjuer på varje skola i stället för en. Det var dock inte möjligt att genomföra inom ramen för denna studie. Det är svårt att få en uppfattning, utifrån den begränsade tid intervjuerna utgör, om dessa utsagor gäller för hela arbetslagen, speciellt i de stora arbetslagen. I några fall blir det mycket tydligt med skillnaderna i uppfattningar inom arbetslagen. I intervjuerna är det några lärare som kommer mer till tals, några hörs inte alls, speciellt i de större grupperna. Troligtvis hade fler intervjuer kunnat åtgärda även detta.

Studien kan inte göra anspråk på att beskriva det formativa arbetet på skolorna, utan bara några delar av arbetet. Valet att studera formativ bedömning i relation till IUP med skriftliga omdömen, begränsar resultatet vad gäller det faktiska arbetet med formativ arbetet på skolorna. Förutom nödvändigheten av att göra begränsningar är anledningen till valet att arbetet med IUP upplevs som en viktig fråga inom skolan. Det är ny styrning från ”formaliseringsarenan” som skall konkritiseras på ”realiseringsarenan” och bli en del av lärare och elevers vardagliga skolarbete.

Resultatdiskussion

Studies syfte är att synliggöra lärandet och de formativa aspekter som sker kring arbetet med den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen i grundskolan tidiga år på några skolor. Studien vill också undersöka hur lärare samtalar och skriver dokumentation om elever i behov av särskilt stöd.

Lärande med IUP

Det finns skillnader i hur de olika arbetslagen pratar och skriver om IUP. Likheter finns i hur varje arbetslag pratar och skriver om IUP. I de arbetslag där intervjun handlar om lärande och inte bara görande kring IUP med skriftliga omdömen tycks det finnas en större medvetenhet om konsekvenser av bedömning i de skriftliga dokumenten. Skillnaderna i de olika arbetslagens sätt att hantera arbetet kan troligtvis härledas till den implementering som genomförts på skolorna men också till de enskilda lärarnas engagemang och kompetensutveckling. Det liknar det som Lindgren (2007) och Scherp (2003) påpekar att arbetslagen lägger fokus på resultat och att göra när det gäller IUP och inte på lärande om processer och sammanhang. Eftersom arbetslagen och lärarna kommit olika långt i arbetet med IUP med bedömning kan de med stöd, vägledning och gemensamt lärande kring formativ bedömning mer och mer utveckla en kontextuell syn på kunskap och lärande som process, där de ser barns lärande som beroende av den miljö de möter i arbetet med IUP.

Formaliseringsarenans intentioner, d.v.s. lagar, förordningar och allmänna råd, styr arbetet med IUP med skriftliga omdömen. På realiseringsarenan har skolorna tolkat intentionerna utifrån den faktiskt existerande verkligheten och arbetet ser olika ut på skolorna i studien (Lindensjö & Lundgren, 2000). En generell avsikt om IUP med skriftliga omdömen vinner inte alltid tilltro, men i föreliggande studies material finns tämligen stor tilltro till reformens möjligheter bland lärarna. I arbetslagen uttryckts i stort sett positiva tankar kring arbetet med IUP och skriftliga omdömen, även om det också i alla arbetslag påpekades att tiden inte räcker till för arbetet. Det dilemma som upplevs som störst i intervjuerna och som bekräftas i enkätstudien är osäkerhet om hur elevernas kunskaper skall bedömas. I både intervjuer och enkäter framgår det att skolorna och lärarna har behov av kompetensutveckling inom bedömning.

Arbetet med LPP och IUP där mål formuleras är ett sätt att synliggöra undervisnings- och lärandeprocessen som Hattie (2009) beskriver som en viktig del i det han kallar "det synliga lärandet". I studiens material finns flera uttalanden som handlar om att medvetenheten om målen ökat för alla inblandade; t.ex. läraren som säger att hon numera har "järnkoll" på elevernas mål och läraren som berättar om hur han nu mer diskuterar målen med eleverna och att målen "då synliggörs" för alla inblandade. Det som gör uttalande ytterligare intressant är att det sker på den mångkulturella skolan med många elever med annat hemspråk. Om jag förstod det rätt så har föräldrarnas delaktighet och medvetenhet om målen ökat genom samtalen med eleverna. Ett antagande är att eleverna pratar med sina föräldrar om målen och att de då blir tydligare i de LPP som skickas hem. Det finns överensstämmelse med enkätstudiens resultat, där de flesta lärarna i studien upplever att kvaliteten på utvecklingssamtalen har ökat.

Några lärare som arbetar med yngre elever, beskriver formativt arbete i klassrummet, utan att vara medvetna om att det är formativt, t.ex. när du lyssnar på eleverna när de läser och ger återkoppling. Andra lärare uttrycker att det formativa arbetet (bedömningen) är lättare i det dagliga arbetet, att det är naturligt att med de små barnen ge återkoppling direkt. De uttrycker också att de vill dokumentera dessa tillfällen mer för att använda dem och exemplifiera och höja kvaliteten på de omdömen de skriver. Sadler (1989) betonar med enfass återkopplingens (feedbacks) betydelse för den formativa bedömningen och menar att det är kvaliteten på återkoppling som är det väsentliga. När det gäller yngre elever kan man anta att återkopplingen har bäst effekt när den sker i så nära anslutning till arbetsmomentet som möjligt. Även Hattie (2008) talar om hur viktig återkopplingen är och han menar också att det

är viktigt för lärarna med återkoppling från elever, vilket några lärare talar om att de får i elevernas självbedömning.

En annan form av synliggörande och återkoppling är att använda begrepp, t.ex. guldorn (för god kvalitet): eller att göra eleverna medvetna om att man som lärare vill att de ”visar vad de kan”, genom att använda det som begrepp i undervisningen, som några lärare beskrev. Det lärarna gör är att de visar elever vilka kvalitéer de vill att elevernas arbete skall i sitt skolarbete, vilket Gardner (2006) beskriver som viktigt vid formativ bedömning.

Det ”vidgade validitetsbegreppet” effekter upplever jag inte som medvetet hos lärarna i materialet, möjligtvis i de två arbetslagen som betonade, när jag förtydligade min fråga om hur de använde gemensamma diagnoser och screeningstest i att de alltid analyserar och diskuterar resultaten tillsammans för att planera insatser. Dessa arbetslag var noga med hur resultaten från de summativa testen användes.

Lärarna beskriver sitt eget lärande på flera sätt i intervjuerna. Lärarna pratar positivt om arbetet med IUP med skriftliga omdömen och ser det som en kompetenshöjning, som en lärare sa, ”jag har fått ett bättre lärarspråk”. En annan lärare var inne på samma sak när hon inför arbetslaget starkt hävdade att hennes kunskaper om eleverna utvecklades genom den skriftliga dokumentationen i arbetet med IUP. Andra lärare beskriver med emfas att dokumenterandet, d.v.s. skrivandet utvecklar och lär dem om undervisning och om eleverna. Det är det som det sociokulturella perspektivet sätter fokus på, språket som verktyg (artefakt) för tanken och medvetandet. Reflektion på flera plan, enskilt och tillsammans med andra, är en viktig kunskapsprocess i läraryrket vilket flera forskare framhåller (Alexandersson, 1996; Åberg & Lenz Taguchi, 2005).

IUP med skriftliga omdömen – möjligheter och konsekvenser

Arbetet med IUP med skriftliga omdömen är ett ansvarsfullt uppdrag som kräver medvetenhet om de dilemman som kan uppstå i spänningsfältet mellan makt och styrning. Idag tillbringar de flesta barn en stor del av sin barndom i skolan, som självständiga och juridiska subjekt (Eilard, 2010; Haug, 1998). Direktiv på statlig nivå omsätts till praktiskt arbete på den lokala skolans realiseringsarena, som blir en del av det som Mead uttrycker det, signifikanta och generaliserande andra i barnets byggande av sin identitet.

Inom specialpedagogiken finns olika perspektiv att förklara och förstå skolan, lärandet och elever i behov av särskilt stöd. Det kompensatoriska perspektiv som beskriver svårigheter hos individen och vad eleven inte kan, ses i delar av dokumenten men också delvis i intervjuerna med fokus på görande. Ett mer relationellt perspektiv som ser svårigheter som situerade kan spåras i intervjuerna, t.ex. i diskussionen om att arbetet gav alla inblandade större medvetenhet om målen och därmed även större delaktighet eller när lärarna beskriver hur de synliggör lärandet tillsammans med eleverna. Även i dokumenten finns flera dokument som visar på ett relationellt och sociokulturellt förhållningssätt. I intervjuer och dokument finns också utsagor ”om att undanröja hinder för delaktighet” t.ex. när lärarna uttrycker oro eller rådfrågar specialpedagogen inför att skriva och formulera de skriftliga omdömena.

I arbetet kring elever i behov av särskilt stöd finns det två olika synsätt i arbetslagen. Några arbetslag upplever ytterligare möjligheter till delaktighet som t.ex. läraren som skriver omdömen för elever i behov av stöd och använder lärandeteorier om konkretion. En annan lärare använder utvecklingszoner då hon beskriver hur eleven kan i samspel med andra men

inte själv. Hon visar också elever och föräldrar att lärande sker i ett socialt sammanhang och är situerad.

Andra arbetslag ser problem med all dokumentation i arbetet med IUP med skriftliga omdömen. I studien framkommer det att lärarna har svårigheter att relatera arbetet med IUP med skriftliga omdömen till elever i behov av stöd. Det är ganska få lärare i enkäten, bara sju av 21 lärarna, som anser att utvecklingsmöjligheter för elever i behov av extra stöd har ökat i arbetet med IUP med skriftliga omdömen. Alla lärares direkta kopplingar till åtgärdsprogram på min fråga om hur arbetet kring IUP ser ut för elever i behov av stöd, kan visa på en osäkerhet i uppdraget eller på osäkerhet inför mig som blivande specialpedagog. Även i enkäterna framgår det att några lärare är osäkra på gränsdragningen i arbete med IUP och åtgärder för elever i behov av särskilt stöd. Att så få av lärarna ser möjligheter att i tid upptäcka och göra förbyggande insatser för elever i behov av särskilt stöd eller upplever att situationen för dessa elever förändrats med arbetet med IUP är oroväckande. Skolverket (2010) konstaterade också att resultatet är nedslående då det gäller elever i behov av särskilt stöd, speciellt med tanke på att en avsikt med reformen var att ge möjlighet till tidiga insatser för elever i behov av särskilt stöd.

I ett sociokulturellt sammanhang är det viktigt att fråga sig vad elever lär i arbetet med IUP och skriftliga omdömen. Att det finns en viss skillnad i vad elever lär i de olika sätt som elever beskrivs i studien är rätt uppenbart. Formuleringarna i IUP med skriftliga omdömen är följaktligen en del av de generaliserande andra som eleven speglar sin identitet i (Mead i Berg, 1998). Det är det Pryor m.fl. (2008) menar när de kopplar ihop den formativa bedömningen med identitetsskapandet och att eleverna kan associera med nya identiteter, på både ont och gott. I sammanhanget blir även liknelsen med ”bränt barn skyr elden” intressant.

Flera av lärarna visar en medvetenhet om språket i dokumenten och flera av dem uttalar medvetenhet om det i samtalen, t.ex. läraren som oror sig över sina formuleringar i omdömena och säger ”jag tycker det är jättesvårt man vill gärna kunna skriva det som man tycker är bra som lyfter eleverna som och som inte gör någon skada”. Det läraren beskriver är att hon vill att omdömet skall bli den machéte som hugger fram vägen till målet (Andréasson & Asplund Carlsson, 2009). I de omdömen som skrivs i löpande text framträder mer av elevens kunskaper och hur de kan komma vidare i lärandet än i matriserna.

I en del av de skriftliga omdömena i studien formuleras så som Andréasson (2007) beskriver som relaterade till elevens (o)förmåga att nå målen. Asp-Onsjö (2007) menar att genom att beskriva eleverna på ett visst sätt i stället för ett annat bidrar lärarna så att säga till att ”konstruera eleven”. För att se över konsekvenser av bedömning och att formulera skriftliga handlingar om elever i behov av särskilt stöd är det aktuellt att fundera på konsekvenser för elevens identitet (Mead i Berg, 1998) och för elevens motivation (Jenner, 2004; Groth, 2007).

I en del omdömen formulerar lärarna elevernas brister t.ex. ”Du har inte förstått hur man räknar multiplikation.” eller ” Det blir inte några längre berättelser utan du vill skriva så lite som möjligt”. Säljö (2000) menar att vi lär oss i alla situationer och då finns det risk för att lärandet i dessa situationer blir att eleven lär sig just det som står i omdömena. Eleven lär sig att hon/han inte förstår multiplikation eller att eleven lär sig att hon/han inte vill skriva. Jämför med ”pygmalioneffekten” och att eleven lär sig att de inre och yttre mål som eleven har inte växelverkar (Jenner, 2004).

När lärarna använder lärandeteorier och ämnesspecifika kunskaper och erfarenheter för att beskriva elevernas lärande i samtal och dokumentationen läggs intentioner och konsekvenser inte på individen utan på lärandeprocessen. Det kan jämföras med det Hundeide (2006)

skriver om en tolkande ansats för att förstå elevers prestationer och tolkningspunkter. Eftersom de uppfattningar lärarna har om eleven och deras lärande påverkar eleven, det utlöser handlingar och attityder från omgivningen som överensstämmer med uppfattningen.

Det finns en risk att elever i svårigheter i arbetet med IUP med skriftliga omdömen formas/stärks till misslyckande snarare än att de formas/stärks till motivation och framåt i sitt lärande. Det gäller att vara mycket observant på hur dessa elever skrivs fram i den ökade dokumentationskultur som nu är skolans vardag. Här krävs medvetenhet och samarbete på arenan skola så att allas kompetenser används för att trygga elevers framtid. När vi lärare visar tilltro till elevens förmågor kan de få den självtillit och motivation de behöver för att lära och utvecklas i skolan.

Specialpedagogiska implikationer och förslag till fortsatt forskning

Individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen är inte i första hand ett redskap som författas av specialpedagoger. Däremot har de som syfte att tidigare upptäcka de elever som är i behov av särskilt stöd för att nå målen i skolan. Specialpedagogen kan medverka i det särskilda stödet till elever men en ännu viktigare uppgift är att förebygga genom att arbeta med skolutveckling och handledning kring lärandeprocessen i skolan för att möta elevers olikheter.

Många studier (Black & Williams, 1998; Gustavsson och Myrberg, 2002; Hattie, 2008, Skolverket, 2009) pekar på lärarkompetens som det viktigaste för en bra skola med hög måluppfyllelse för alla elever. Studierna påtalar också hur viktigt det är att lärarna får stöd i arbetet. Praxisperspektivet i skolutvecklingssammanhang framförs av flera forskare. Det är när lärarna använder alla sina delkompetenser som de blir professionella i arbetet med IUP med skriftliga omdömen (Maltén 1995). I studien framkommer det när lärarna använder lärandeteorier samt ämneskunskaper vid bedömningar eller när de problematiserar elevens sociokulturella situation i ett relationellt/kritiskt specialpedagogiskt perspektiv. Det är i detta samspel mellan teori och praktik som lärarna kan bli den absolut viktigaste faktorn för elever och skolors måluppfyllelse.

Specialpedagogikens uppgift är som Ahlberg (2001) skriver att undanröja hinder för lärande, det kan finnas risk att specialpedagogiken lägger fokus på att söka hindren i skolan i stället för att fokusera möjligheterna. Som specialpedagog har man ett dubbelt uppdrag, att se möjligheter i att stödja elever i svårigheter i skolan, men också att se möjligheter att stödja lärare i de dilemman som uppstår i skolans möte med den variation av elever som finns i grundskolan.

Resultatet i studien visar på att det finns många formativa aspekter i lärares arbete med IUP med skriftliga omdömen. De formativa aspekter som kommer fram ser jag som viktiga kunskaper om lärandeprocessen för elever och lärare. Genom att synliggöra de formativa aspekterna i lärandet och undervisningen kan de bli verktyg och teoretiska begrepp som med reflektionens hjälp ”kan leda till förbättring av praktiken, professionell utveckling och social förändring.” (Ahlberg, 2009, s. 17)

Min uppfattning är att dokumentation samt kunskapsbedömning och dess konsekvenser bör vara en del av lärarutbildning även för de lärare som arbetar med yngre elever och redan verksamma lärare bör erbjudas fortbildning inom området.

Ytterligare forskning kring de formativa arbetet i lärandeprocessen i skolvardagen och om bedömning och dess konsekvenser för de yngre skoleleverna behövs. Jag själv skulle vilja

fördjupa min studie med en liknande studie med flera samtal med arbetslagen. Det vore även intressant att delta i aktionsforskning eller ett skolutvecklingsprojekt kring bedömning för lärande i grundskolans tidigare år.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik - ett kunskaps område i utveckling. I C. Nilholm och E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronten*. s. 66-84. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Ahlberg, A. (2009). *Specialpedagogisk forskning - En mångfasetterad utmaning*. (Red.) Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, M. (1996). Att lära sig av undervisning. I C. Brusling & G. Strömquist. *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson M, & Sköldberg, K, (2009). Tolkning och reflektion – vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod. Lund: Studentlitteratur.
- Andréasson, I. (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 259.
- Andréasson, I. & Asplund Carlsson, M. (2009). *Elevdokumentation – om textpraktiker i skolans värld*. Stockholm: Liber.
- Asp- Onsjö, L. (2006). Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? – En fallstudie i en kommun. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 248.
- Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, L-E. (1998). Den sociala människan: Om den symboliska interaktionismen. I P. Månson (Red.), *Moderna samhällsteorier – Traditioner riktningar teoretiker*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Berg, G., & Scherp, H-Å .(red.) (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. Forskning i fokus, nr. 15. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber Distribution.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box*. Raising Standards Through Classroom Assessment.
- Bloom, B.S, Hastings, J.T. & Madaus, G.F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill Book Company
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor – om organisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur.
- Brusling, C. & Strömquist, G. (1996). *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2002). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Eilard, A. (2010). Perspektiv på barndom och barns villkor i relation till lärande i I. Tallberg Broman & S. Persson. *Perspektiv på barndom och barns lärande – En kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm: Skolverket.
- Erickson, G. (2009). ”Att bäras åt”. Om den goda bedömningens flerfaldighet och ömsesidighet. I U. Tornberg, A. Malmqvist, & I. Valfridsson. (red.) 2009. *Språkdiraktiska perspektiv. Om lärande och undervisning i främmande språk*. Stockholm: Liber. s. 159-173
- Emanuelsson, I., Persson, B & Rosenqvist, J. (2001). Forskning inom det specialpedagogiska området- en kunskapsöversikt. Stockholm: Skolverket.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2001). *Barn och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur. ⁱ

- Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber
- Gardner, J. (2006). *Assessment and Learning*. London: SAGE Publications Inc.
- Giotta, J. (Red.) (2006). Självbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige, 11*. S. 94-115.
- Groth, Dennis. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser - aspekter ur elever och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleås tekniska universitet, institutionen för utbildningsvetenskap, 2007:02.
- Gustavsson, J-E. & Myrberg, E. (2002) *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat*. Stockholm: Skolverket.
- Hattie, J. A. C. (2008). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*, London, Routledge.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket
- Henricson, L. (2006). *Krigare och oroad: Om barn med beteendeproblem och deras utveckling, skydds- och riskfaktorer. En studie över de första sex skolåren*. Uppsala:??
- Hundeide, K. (2007). *Sociokulturella ramar för barns utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- James, M. & Pedder, D. (2006). Professional Learning as a Condition for Assessment for Learning. I J. Gardner (Red.), *Assessment and Learning*. London: SAGE Publications Inc.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete – i skola och behandling*. Stockholm: Liber.
- Kvale, S (1997): *Den kvalitativa forskningsintervjuen*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm. HLS Förlag.
- Lindgren, A-C. (2007). *Individuella utvecklingsplaner i förskolan – på vilka grunder? Fördjupningsarbete i Specialpedagogik 61-80 poäng*. Göteborgs universitet.
- Maltén, A. (1995). *Lärarkompetens*. Lund: Studentlitteratur.
- Messic, S.(1989). Validity, I R.L. Linn (red.) *Educational Measurement*. New York American Council on Education and Macmillan.
- Månson, P. (red.) (1998). *Moderna samhällsteorier – Traditioner riktningar teoretiker*. Stockholm: Rabén Nilholm, Claes. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd – vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i fokus nr. 28. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (Red.), (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber
- Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskalet eller vägs ände?. I C. Nilholm och E. Björck- Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsfronterna*. S. 52-65. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Pryor, J. & Crossouard, B. (2008). A socio-culture theorisation of formative assessment territory. *Oxford Review of Education, Vol. 34, No. 1, pp.1-20*.

- Sadler, D.R. (1998). Formative Assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5: 77-84.
- Scherp, H-Å. (2003). Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling. I G. Berg & H-Å. Scherp.(red.) *Skolutvecklingens många ansikten*. Forskning i fokus, nr. 15. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket (1994) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket. (2000 rev 2008). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier 2000*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2008). *Allmänna råd och kommentarer. För den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultatet i svensk grundskola. – Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*.
- Skolverket. (2010a). *Perspektiv på barndom och barns lärande- En kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2010b). *Skriftliga omdömen i grundskolans individuella utvecklingsplaner – En uppföljning och utvärdering av skolornas arbete ett år efter reformen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm:
- SOU 1992:94. Skola för bildning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. Att lära att leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm Prisma.
- Tornberg, U., Malmqvist, A., & Valfridsson. I. (red.) 2009. *Språkdidaktiska perspektiv. Om lärande och undervisning i främmande språk*. Stockholm: Liber.
- Utbildningsdepartementet. (2001). *Elevens framgång – skolans ansvar*. Ds 2001:19, Stockholm: Regeringskansliet.
- Utbildningsdepartementet. (2008). *Departementspromemoria - En individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Vetenskapsrådet. (2007a). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSEFR.pdf>
- Vetenskapsrådet. (2007b). *Hantering av integritetskänsligt forskningsmaterial*.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper – Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Widén, P. (2009). Kvalitativ textanalys. I A. Fejes, & R. Thornberg, *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.

Bilagor

Bilaga 1 – Förfrågan till skolor om att delta i studien

Hej!

Mitt namn är Monica Andrén och jag studerar till specialpedagog vid Göteborgs universitet. Jag är nu i slutet av min utbildning och skall göra ett examensarbete.

Det område jag är intresserad av att studera är bedömning, lärares bedömning för och av elevers lärande, kunskaper och utveckling, hur lärare arbetar, talar och skriver om IUP-processen, med speciellt fokus på elever i behov av särskilt stöd.

Undersökningen är tänkt att genomföras genom gruppintervjuer med lärare i ett arbetslag som arbetar med elever i skolår ett till tre, samt att jag önskar ta del av individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen för några av dessa lärares elever.

Intervjun tar drygt en timma och leds av mig, jag initierar diskussionen och introducerar nya aspekter av ämnet om det behövs, målet är att deltagarna skall diskutera med varandra utifrån ämnets fokus.

Allt material kommer att behandlas konfidentiellt, föräldrar tillfrågas och jag följer de forskningsetiska regler som gäller för denna typ av studier. Resultatet presenteras i min uppsats på ett sådant sätt, att inga personliga uppgifter som gör att man kan spåra de personer som deltar finns med. Intervjuerna bygger på frivillighet och intresse av att prata om IUP-processen.

Jag hoppas att ni upplever detta område intressant och vill delta i min studie.

Hör gärna av er, på telefon eller via e-post, om ni har frågor eller om ni vill att jag skall komma och presentera mig själv och mina tankar kring studien.

Med vänliga hälsningar

Monica Andrén
monicaandren@telia.com
xxxxxxxxxx

Bilaga 2 - Stimulansmaterial

Reflektionsfrågor till lärare inför gruppintervjuer

Vad är centralt/viktigt för er/dig i arbetet runt individuella utvecklingsplaner?

På vilket sätt har arbetet med individuella utvecklingsplaner och skriftliga omdömen påverkat ert arbete?

Hur använder ni er av bedömning?

Bilaga 3 - Intervjuguide

Inledning

- Syftet med undersökning och gruppintervjun.
- Informerat samtycke.
- Anonymitet.
- Inspelning (varför och hur det inspelade materialet hanteras)

Vad är centralt för er/dig i arbetet runt IUP?

På vilket sätt har arbetet med IUP och skriftliga omdömen påverkat ert arbete?

Hur använder ni er av bedömning? På vilka olika sätt? Berätta!

- 1) I vilka situationer bedömer ni?
 - 2) Vad bedömer ni? Elever i behov?
 - 3) Hur bedömer ni? Elever i behov?
 - 4) Vem bedömer?
 - 5) vad är din upplevelse, hur känner du inför bedömning?
 - 6) Vad är svårt att bedöma?
 - 7) Vad är lätt att bedöma?
 - 8) Känner du/ni er nöjda med era bedömningar? På vilket sätt?
 - 9) Elevmedverkan?
 - 10) 'i huvudsak enskilt arbete eller mycket kollegialt samarbete?'
 - 11) Om du tänker särskilt på bedömning av utvecklingen hos elever i behov av särskilt stöd, vad utmärker den bedömningen? Skiljer det sig från bedömning kring övriga elevers utveckling och i så fall på vilket sätt?
 - 12) Hur säkerställer ni att ni faktiskt bedömer det som ni avser att bedöma och inget annat?
 - 13) Använder ni något gemensamt bedömnings/kartläggningsmaterial?
- **På vilket sätt använder ni det ni får fram i era bedömningar i er undervisning?**
 - **Hur anser ni att bedömningarna i de skriftliga omdömena påverkar eleverna?**

Finns det något ytterligare du kommer att tänka på när det gäller bedömning som vi inte pratat om?

Bilaga 4 - Enkät

Kartläggning om IUP med skriftliga omdömen inför examensuppsats i det Specialpedagogiska programmet

Namn: _____

Utbildning: _____

Hur många år har du arbetat som lärare? _____

1. Har du utbildning i de ämnen du undervisar?

Ja i alla ämnen I de flesta ämnen I några ämnen Inte i något ämne

2. Stöd/vägledning i arbetet med IUP med skriftliga omdömen

I vilken utsträckning har skolans ledning gett dig nödvändiga förutsättningar för att utveckla ditt arbete med IUP med skriftliga omdömen?

I mycket stor utsträckning
 I ganska stor utsträckning
 I ganska liten utsträckning
 I mycket liten utsträckning

3. Uppfattningar om hur de IUP – bestämmelserna har påverkat arbetet på skolan

Anser du att de nya riktlinjerna om IUP med skriftliga omdömen påverkat arbetet på din skola, i så fall hur?	Har inte påverkats	Har ökat	Vet inte
Användning av läroplaner och kursplaner som utgångspunkt för planering av undervisningen...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konkretisering av nationella mål i undervisningsmål...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planering av undervisningen tillsammans med eleverna...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planering av undervisning tillsammans med andra lärare...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bedömningsarbete tillsammans med andra lärare...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att lärare undervisar i ämnen de har utbildning för...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utvecklingsmöjligheter för elever i behov av extra stöd...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utvecklingsmöjligheter för högpresterande elever...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemensamma rutiner för kunskapsuppföljning...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemensamma begrepp/gemensamt språk vid kunskapsbedömning...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utvecklingsarbete kring IUP...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kvaliteten på utvecklingssamtalen...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vilka problem/dilemman upplever du i arbetet med IUP med skriftliga omdömen på din skola?	Stämmer mycket bra	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer mycket dåligt	Vet inte
Olika uppfattningar om vad som bör ingå i elevens IUP.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nödvändig tid för arbetet med IUP saknas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Osäkerhet om hur elevernas kunskaper ska bedömas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det saknas gemensamma administrativa rutiner för IUP dokumentationen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det saknas gemensamt språk vid kunskapsbedömning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Osäkerhet om sekretessfrågorna kring IUP.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Osäkerhet kring gränsdragning mellan åtgärdsprogram och IUP.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mycket skriftlig information kan utgöra ett problem för föräldrar som inte förstår svenska.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
IUP med skriftliga omdömen ingår inte som en del av det pedagogiska arbetet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bedömning om elevernas utveckling kan lätt hamna i bedömning av personliga egenskaper.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det blir för stort fokus på kunskapsbedömning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
