



GÖTEBORGS UNIVERSITET

IUP - ett redskap för lärande och måluppfyllelse?

En kvalitativ studie av innehållet i de individuella
utvecklingsplanerna.

Annika Areskog Ronnstedt och Eva Grönberg

LAU350

Handledare: Lisa Asp-Onsjö

Rapportnummer: VT07-2611-101



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen 41-60 poäng

Titel:	IUP – ett redskap för lärande och måluppfyllelse? En kvalitativ studie av innehållet i de individuella utvecklingsplanerna.
Författare:	Annika Areskog Ronnstedt och Eva Grönberg
Termin och år:	Vårterminen 2007
Kursansvarig institution:	Sociologiska institutionen
Handledare:	Lisa Asp-Onsjö
Examinator:	Girma Berhanu
Rapportnummer:	4611-101
Nyckelord:	IUP, måluppfyllelse, pedagogisk bedömning
<hr/>	
Syfte:	Syftet med föreliggande studie är att undersöka innehållet i de individuella utvecklingsplanerna (IUP). Studien lyfter fram och analyserar innehållet i de individuella utvecklingsplanerna.
Huvudfråga:	Finns det en koppling mellan innehållet i de individuella utvecklingsplanerna och målen i läroplan och kursplaner? Om så är fallet, hur ser denna koppling ut? På vilket sätt bidrar innehållet i de individuella utvecklingsplanerna till vägledning för elevens lärande?
Metod:	Studien bygger på en kvalitativ textanalys av innehållet i de individuella utvecklingsplanerna. För att förtydliga resultatet av studien har den kompletterats med kvantitativa inslag.
Resultat:	Resultatet av studien visar att de individuella utvecklingsplanerna fyller en viktig pedagogisk funktion men att de inte når ända fram som det pedagogiska verktyg de är tänkta att vara enligt Skolverket (2005). I studien framkommer det att i många utvecklingsplaner saknas pedagogisk vägledning. Studien visar också att målen är allmänna i sin formulering och att kopplingen till läroplan och kursplaner inte alltid är tydlig.
Betydelse för läraryrket:	Från och med första januari 2006 ska en individuell utvecklingsplan upprättas för varje elev. Utvecklingsplanen ska vara ett redskap för att hjälpa eleven att uppnå kunskapsmålen i läroplan och kursplaner. Föreliggande studie kan ge lärare ökad kunskap om hur innehållet i utvecklingsplanerna är utformat och vad som kan vara viktigt att reflektera över vid skrivandet av en individuell utvecklingsplan.

Innehåll

1	Inledning	1
2	Bakgrund	3
3	Studiens syfte och frågeställningar	5
4	Litteraturgenomgång och teoriansknytning	6
4.1	Formuleringsarenan.....	6
4.1.1	Formuleringsarenan – skolans politiska styrning.....	6
4.1.2	Kunskapssyn ur ett historiskt och samhälleligt perspektiv	6
4.1.3	Läroplanens kunskapssyn.....	7
4.1.4	Kunskapskvaliteter i läroplan och kursplaner	7
4.1.5	Kvalitativ kunskapssyn	7
4.1.6	Styrdokument med relevans för IUP.....	8
4.1.7	IUP – Individuella utvecklingsplaner.....	10
4.1.8	Mål och kunskapsrelaterad bedömning.....	11
4.1.9	Pedagogisk bedömning	11
4.1.10	Summativ och formativ bedömning	12
4.1.11	Bedömning ur ett sociokulturellt perspektiv	13
4.2	Realiseringsarenan	13
4.2.1	Realiseringsarenan – implementering av politiska beslut	13
4.2.2	Skolverkets Nationella utvärdering av grundskolan 2003	14
4.2.3	Svårigheter vid tolkning av läroplanen	15
4.2.4	Svårigheter vid implementeringen av Lpo 94.....	16
4.3	Dilemmaperspektivet – vad innebär det?.....	16
4.4	Sammanfattning av litteraturgenomgången	17
5	Metod	19
5.1	Val av metod	19
5.2	Undersökningens genomförande.....	19
5.3	Beskrivning av undersökningsgrupp samt urval	21
5.4	Tillförlitlighet, giltighet och generalitet.....	21
5.5	Etiska principer	21
5.5.1	Informationskravet	22
5.5.2	Samtyckeskravet.....	22
5.5.3	Konfidentialitetskravet	22
5.5.4	Nyttjandekravet	22
6	Resultatredovisning	23
6.1	De individuella utvecklingsplanernas utformning	23
6.2	Målen innehåll och omfattning i utvecklingsplanerna.....	24

6.2.1	Vad står i målen?.....	24
6.2.2	Målformuleringens omfattning	26
6.3	Hur ska målen uppnås?	26
7	Diskussion	29
7.1	Bidrar innehållet i IUP till vägledning i elevens lärande?	29
7.2	Koppling till läroplan och kursplaner?.....	30
7.3	Sammanfattning	31
8	Referenser	32

1 Inledning

En av lärarens uppgifter är att kontinuerligt bedöma och värdera elevers kunskapsutveckling och lärande. Från att bedömning tidigare främst använts för att kontrollera vad eleverna lärt sig ser man idag en förskjutning mot att bedömning också ska användas som ett redskap för att stödja eleverna i deras lärande (Lindström, 2005). En bedömning kan på olika sätt påverka eleven. Den kan sporra såväl som sänka en elevs ambition till fortsatt kunskapsutveckling. En bedömning kan också påverka en elevs syn på sig själv och tilliten till sin egen förmåga, både positivt och negativt. Det sätt på vilket elever blir bedömda påverkar också i hög grad elevers lärande. Det styr deras inlärningsstrategier och påverkar deras syn på vad som är viktig kunskap (Myndigheten för skolutveckling, 2007).

Från och med första januari 2006 ska en så kallad individuell utvecklingsplan (IUP) upprättas för varje enskild elev (SFS 1994:1194). Detta dokument ska vara ett redskap för att hjälpa eleven att uppnå kunskapsmålen i läroplan och kursplaner. Fokus för detta examensarbete är vad som skrivs i de individuella utvecklingsplanerna.

Idag får elever sitt första betyg i år 8. Fram till dess får elev och förälder bland annat information om elevens skolgång via utvecklingssamtalet. Vid detta tillfälle ska också en individuell utvecklingsplan upprättas. Den ska ge eleven och dennes vårdnadshavare information om det nuvarande kunskapsläget och ge konkret vägledning för hur eleven ska komma vidare i sitt lärande. Lärarens sammanfattade bedömning av elevens kunskaper är det som ska ligga till grund för utvecklingsplanen. Syftet med den individuella utvecklingsplanen är också att stärka elevens inflytande över de egna studierna (Skolverket, 2005). Intentionen med de individuella utvecklingsplanerna är dessutom att öka målfokuseringen ute i skolorna när det gäller planering av undervisningens innehåll och bedömning av elevers kunskaper (Utbildningsdepartementet, 2001).

Att forma en framåtsyftande individuell utvecklingsplan är resultatet av en lång kedja av aktiviteter, enskilda såväl som kollektiva. Den enskilde läraren måste vara väl insatt i skolans kunskapsuppdrag, d.v.s. vara förtrogen med de i läroplan och kursplaner beskrivna målen. Den kunskapsyn som ligger till grund för styrdokumentet måste också vara väl förankrad hos den enskilde läraren. För att främja elevens fortsatta utveckling mot målen behöver läraren dessutom kunskaper i så kallad formativ bedömning d.v.s. pedagogisk bedömning för att stödja lärande. Slutligen måste läraren kunna kommunicera konkret och begripligt för att kunna skriva en individuell utvecklingsplan. På en kollektiv nivå handlar det om att de politiska beslut som rör skolan ska tolkas på olika nivåer innan de slutligen ska genomföras i praktisk handling av den enskilde läraren.

Idag är bedömning ett mycket aktuellt ämne. Regeringen efterlyser större tydlighet i information till elev och föräldrar om hur eleven kunskapsmässigt ligger till i förhållande till målen. I den statliga utredningen Tydliga mål och krav i grundskolan (SOU 2007:28) får skolans målstyrda system hård kritik. Utredningen menar att läroplanens och kursplanernas mål är för otydliga och att det målstyrda systemet inte alltid fungerar som det var tänkt.

Vi har i detta arbete fördjupat oss i litteratur kring bedömning, styrdokument, bakgrundstexter m.m. för att sätta oss in i intentionerna bakom de individuella utvecklingsplanerna och skaffa kunskap om bedömning. För att skriva en individuell utvecklingsplan krävs, som vi ovan nämnt, goda kunskaper i bedömning. Därför kommer vi relativt ingående beskriva olika sätt

att se på bedömning. Med utgångspunkt i de individuella utvecklingsplanerna vill vi med vårt examensarbete belysa mötet mellan retoriken, d.v.s. intentionerna, och praktiken när det gäller användningen av de individuella utvecklingsplanerna som redskap för måluppfyllelse och elevers lärande.

2 Bakgrund

Vi har idag en målstyrd skola. Det innebär att skolans uppdrag är att se till att alla elever i grundskolan når de i läroplanen och kursplaner nationellt fastställda kunskapsmålen. Hur detta uppdrag genomförs får sedan varje skola själv bestämma. Läroplanens och kursplanernas utformning ger varje enskild skola frihet att själv utforma undervisningen och välja undervisningsinnehåll för att på bästa sätt se till att eleverna når kunskapsmålen. Inte bara lärare utan också elever ska ha möjlighet att utifrån behov och intressen påverka hur skolarbetet ska bedrivas. Målen i läroplanen och kursplanerna ska säkerställa att alla elever får en likvärdig utbildning även om undervisningen kan gestaltas på olika sätt (Skolverket, 2004).

En av lärarens uppgifter är att bedöma sina elevers kunskaper, oavsett om dessa kunskaper ska betygsättas eller inte. I en målstyrd skola är det således målen i läroplaner och kursplaner som ligger till grund för bedömning av en elevs kunskapsutveckling. Målen ska också garantera en likvärdig bedömning. Alla elever har rätt att få information om hur de ligger till i förhållande till målen. Läraren ansvarar för att elev och dennes föräldrar fortlöpande informeras om elevens skolgång. Detta ska bland annat göras via utvecklingssamtal. ”Vid utvecklingssamtalet skall läraren i en framåtsyftande individuell utvecklingsplan skriftligt sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven skall nå målen och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanerna.” (SFS 1994:1194, 7 kap. 2§) Utvecklingssamtal ska ske minst en gång per termin.

Flera undersökningar (Skolverket, 2000, 2003; Tholin, 2006; SOU 2007:28), vilka vi återkommer till, menar dock att läroplanens styrning av skolans verksamhet är svag. Målen i läroplaner och kursplaner är otydliga och lärare har otillräckliga kunskaper om styrdokumentens funktion och innehåll. Enligt dessa undersökningar bidrar detta i sin tur till att måluppfyllelsen i skolan brister. Syftet med införandet av de individuella utvecklingsplanerna var dels att öka målfokuseringen i skolan, dels att förse alla elever med en individuell handlingsplan för att på så sätt få stöd i sin lärandeprocess i riktning mot målen (Skolverket, 2005; Utbildningsdepartementet, 2001).

I betänkandet (SOU 2007:28) föreslår utredningen tydligare mål och mer tydligt styrande kursplaner. Utredningen visar att bristerna i det nuvarande systemet har gjort att undervisningen i grundskolan inte är likvärdig i landet som helhet. Regeringen anser också att den information som idag ges till elever och föräldrar via utvecklingssamtal och i den individuella utvecklingsplanen inte är tillräckligt tydlig när det gäller hur eleven ligger till i förhållande till de nationella målen. De omdömen som skrivs i den individuella utvecklingsplanen får idag inte ha karaktären av betyg, däremot ska informationen konkret beskriva vilka insatser som behövs för att eleven ska utvecklas i riktning mot målen. Regeringen menar att tydligheten skulle kunna öka om lärarna fick möjlighet att uttrycka sig i betygsliknande former.

Regeringen har lagt en proposition om förändringar när det gäller avstämningstillfällen i grundskolan och skriftlig information om elevens skolgång (Prop. 2006/07:86). I propositionen föreslår regeringen fler avstämningstillfällen med tillhörande ämnesprov än vad som finns idag. Regeringen har gett Skolverket i uppdrag att föreslå mål att uppnå för år 3 och att utforma nationella prov i svenska och matematik för år 3. Idag finns mål att uppnå och nationella prov för år 5 och 9. Regeringen menar att betygsliknande omdömen och mål att

uppnå för år 3, kommer att ge bättre möjlighet att utvärdera en elevs kunskapsutveckling och därmed bidra till en mer konstruktiv information till elev och föräldrar om hur eleven ligger till i förhållande till de mål eleven skall uppnå.

3 Studiens syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är att lyfta fram och analysera innehållet i de individuella utvecklingsplanerna (IUP). Den individuella utvecklingsplanen ska vara ett redskap för att hjälpa eleven att utvecklas mot målen i läroplan och kursplaner (Skolverket, 2005). Den ska också vara ett redskap för att öka måluppfyllelsen i skolan (Utbildningsdepartementet, 2001). Vi vill belysa mötet mellan dessa intentioner och hur de omsätts i praktiken. I detta möte uppkommer ett antal dilemman.

Med utgångspunkt av ovan beskrivna syfte ligger följande frågor till grund för vår studie:

- Finns det en koppling mellan innehållet i de individuella utvecklingsplanerna och målen i läroplan och kursplaner? Om så är fallet, hur ser denna koppling ut?
- På vilket sätt bidrar innehållet i de individuella utvecklingsplanerna till vägledning för elevens lärande?

4 Litteraturgenomgång och teoriansknytning

Vi har delat upp vår litteraturgenomgång i två större avsnitt som vi har valt att kalla *Formuleringsarenan* respektive *Realiseringsarenan*. Begreppet formuleringsarena används i relation till den politiska styrning som reglerar skolans verksamhet (Lindensjö & Lundgren, 2000). Med begreppet realiseringsarena menar vi hur de politiska besluten omsätts i skolans praktik. I avsnittet *Formuleringsarenan* tar vi bland annat upp hur styrdokumentet definierar skolans uppdrag och beskriver hur ramarna för skolans verksamhet ser ut. Vi försöker här belysa intentionerna med de individuella utvecklingsplanerna och det mål- och kunskapsrelaterade skolsystemet.

I avsnittet *Realiseringsarenan* tar vi upp några aspekter på de problem som kan uppstå när de politiska intentionerna implementeras i den praktiska verksamheten. Forskning och undersökningar (Tholin, 2006, SOU 2007:28) visar på brister i målstyrningen och att läroplan och kursplaner inte är väl förankrade i skolverksamheten i nuläget. I avsnittet *realiseringsarenan* tas en del av denna forskning upp.

Som vi i vår inledning beskrivit föregås skrivandet av en individuell utvecklingsplan av ett antal steg. Läraren måste ha kunskap om styrdokumentet liksom om den kunskapssyn som styrdokumentet grundas på. Även pedagogisk bedömning och syftet med de individuella utvecklingsplanerna behöver läraren ha god kännedom om. Vi har därför i vår litteraturgenomgång tagit upp dessa olika områden för att ge den bakgrundskunskap som krävs för att kunna analysera vad som skrivs i utvecklingsplanerna i relation till det syfte de ska fylla.

4.1 Formuleringsarenan

4.1.1 Formuleringsarenan – skolans politiska styrning

Lindensjö och Lundgren (2000) delar upp skolans styrning i olika arenor, en formuleringsarena och en realiseringsarena och pekar där på de problem som kan uppstå mellan dem. *Formuleringsarenan* består i sin tur av två delar, en politisk del och en administrativ del. Den politiska delen är där politikerna formulerar de handlingsdokument, mål och regler som skall ligga till grund för reformer i skolan. Den centrala skoladministrationen är den administrativa delen som ska tolka politikernas förslag och ta fram underlag för de beslut som sedan ska fattas.

4.1.2 Kunskapssyn ur ett historiskt och samhälleligt perspektiv

Synen på vad som är viktig kunskap förändras utifrån det samhälle vi lever i. I jordbrukssamhället ställdes krav på viss kunskap, i industrisamhället var det annan kunskap som krävdes. I det kunskaps- och informationssamhälle som vi nu lever i krävs ytterligare annan kunskap. Det stora informationsflödet ställer krav på att individen skall kunna orientera sig i en komplex verklighet. Kunskaper som blir viktiga är att kunna sörja, kritiskt granska och värdera information.

Kunskap kan beskrivas utifrån tre olika kunskapsuppfattningar: rationalism, empirism och konstruktivism (Selghed, 2006). Kortfattat kan dessa beskrivas som att rationalism fokuserar

på kunskap som ett inre fenomen, ett resultat av mänskligt tänkande. Enligt empirismen är kunskap däremot ett resultat av iakttagelser av föremål och företeelser i vår omvärld. Konstruktivismen försöker förena dessa två synsätt enligt Säljö (2000).

Selghed (2006) beskriver att utvecklingen har gått från en rationalistisk syn mot en empiristisk för att i vår tid mynna ut i en konstruktivistisk syn. Säljö (2000) beskriver en konstruktivistisk syn på lärande som att människan är aktiv och genom upptäckter om hur världen fungerar skapar hon meningsfulla helheter av det hon varseblir. Vi kommer inte i detta arbete fördjupa oss mer i konstruktivismen eftersom det ligger utanför vårt uppsatsarbete. Däremot nämner vi det eftersom den nuvarande läroplanen anses ha konstruktivistiska drag (Selghed, 2006).

4.1.3 Läroplanens kunskapssyn

Som vi ovan har beskrivit så är synen på vad kunskap är och vad som är viktig kunskap något som varierar över tid. Karaktären på de kunskaper som skolan ska förmedla påverkas av rådande föreställningar. I Bildning och kunskap (Skolverket, 2002) förklaras den kunskapssyn som ligger bakom utformandet av vår nuvarande läroplan. Denna syn innebär att kunskapsbegreppet utvidgas. Kunskap handlar om att förstå ett fenomen på ett nytt sätt. För att förklara kunskapsbegreppets mångfald beskriver man fyra olika former av kunskap. Dessa är fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. De fyra formerna av kunskap hänger ihop och är varandras förutsättning. De förekommer inte åtskilda i verkligheten. De hänger ihop och visar på den mångfald som kunskap kan komma till uttryck på. Det förekommer inte någon hierarkisk ordning mellan de olika kunskapsformerna. I praktiken har dock en betoning på förståelse förekommit. Fakta har uppfattats som den lägsta formen medan förståelse ses som en högre kunskapsform och förtrogenhet som den högsta (Skolverket, 2002).

4.1.4 Kunskapskvaliteter i läroplan och kursplaner

Idag ställer samhället krav på annan kompetens hos sina medborgare än tidigare. Att ha baskunskaper i att läsa, skriva och räkna är inte tillräckligt längre för att förbereda eleverna för kommande samhällsliv.

Skolan i detta s.k. kunskapssamhälle står nu inför uppgiften att förmedla kunskaper i vidare mening än tidigare. Eleverna måste tillägna sig begrepp och strukturer från olika ämnesområden på ett sätt så att de kan användas som intellektuella verktyg i andra sammanhang. (Skolverket, 2002, s. 30)

Man skulle kunna kalla dessa kompetenser för nyckelförmågor (Lindström, 2005). I detta sammanhang använder man också begrepp som kunskapskvaliteter och kognitiva förmågor (Wretman, 2007). Sådana kognitiva förmågor är exempelvis förmåga att tolka och analysera, förmåga att reflektera, förmåga att tänka kritiskt och förmåga till metakognition.

4.1.5 Kvalitativ kunskapssyn

Styrdokumentet och kunskapsmålen präglas av en kvalitativ kunskapssyn (Skolverket, 2002). Kvalitativ kunskapssyn är motsatsen till kvantitativ kunskapssyn. Något förenklat skulle man kunna säga att ur ett kvantitativt perspektiv är kunskap mätbart i kvantitet, exempelvis att antalet rätt på ett prov eller läxförhör är ett mått på hur god kunskap man har i ämnet. Ur ett kvalitativt perspektiv är kunskap något mer komplext där man tar hänsyn till de olika kunskapsaspekterna.

Med utgångspunkt i en kvalitativ kunskapssyn handlar bedömning om att urskilja kvalitativa skillnader i förståelse av kunskap (Wretman, 2007). Tolkning av styrdokument och bedömning av kvalitativ förståelse ställer höga krav på lärarens professionalitet när det gäller bedömning (Skolverket, 2004). Lärarens uppgift är dels att bedöma kvalitativa skillnader på kunskap, dels att bedöma en annan typ av förmågor, se kunskapskvaliteter ovan. Dessa kan beskrivas som mer abstrakta förmågor och är inte mätbara med traditionella bedömningsmetoder.

Enligt den konstruktivistiska kunskapssyn som genomsyrar kursplanerna betonas inte enbart de kunskaper eleverna ska utveckla, utan själva kunskapsbegreppet innebär att kunskap betraktas som en process (Selghed, 2006; Skolverket, 2002). Med detta som bakgrund får bedömning också ett annat syfte. Syftet är inte endast att mäta vilka kunskaper eleven har utan är också att främja fortsatt lärande. Man talar då om pedagogisk bedömning (Lindström, 2005).

För att i en individuell utvecklingsplan bedöma elevers kunskapsutveckling och formulera mål och pedagogiska insatser i riktning mot mål i läroplan och kursplaner, krävs insikt i den kvalitativa kunskapssynen för att kunna tolka målen i enlighet med denna.

4.1.6 Styrdokument med relevans för IUP

Syftet med detta avsnitt är att beskriva några av de styrdokument som formulerar de förutsättningar som råder för vår målstyrda skola. Avsikten är att försöka klargöra intentionerna bakom styrdokumentet och hur dessa ska användas som utgångspunkt för utformning av undervisning, likvärdig bedömning och i förlängningen vad som bör tas upp i de individuella utvecklingsplanerna.

En målstyrd skola kräver att styrdokument tolkas på ett professionellt sätt. Det övergripande styrdokumentet är läroplanen (Lpo 94). I denna anges värden och mål som berör hela skolans verksamhet. Dessa mål är dock för vida i sin formulering för att kunna fungera som enda styrning. Läroplanen är därför kompletterad med en kursplan för varje skolämne. Läroplanen utgör grunden för innehållet i kursplanerna. I kursplanerna beskrivs och motiveras hur ett ämne bidrar till att eleverna utvecklas i enlighet med de värden och mål som anges i läroplanen. Motiven till detta finns under rubriken *Ämnets syfte* i kursplanerna (Skolverket, 2000).

För varje ämne i kursplanerna finns mål att sträva mot respektive mål att uppnå. Mål att sträva mot anger vilka kunskaper eller förmågor skolan ska sträva mot att eleverna utvecklar. Strävansmålen anger en tydlig inriktning i utbildningen. Mål att sträva mot tillsammans med beskrivningen av ämnets karaktär och uppbyggnad ska ge läraren vägledning i planeringen av undervisningen.

Mål att sträva mot uttrycker den inriktning undervisningen skall ha när det gäller att utveckla elevernas kunskaper. De tydliggör därmed de kunskapskvaliteter som är väsentliga i ämnet. Dessa mål utgör det främsta underlaget för planeringen av undervisningen och sätter inte någon gräns för elevens kunskapsutveckling. (Skolverket, 2000, s. 5)

Mål att uppnå anges för år fem och nio. Mål att uppnå för år nio ligger till grund för om eleven ska få betyget godkänd vid avslutad grundskola. De mål att uppnå som anges för år fem ska fungera som en kontrollstation för bedömning av elevens kunskapsutveckling.

Mål att uppnå anger den miniminivå av kunskaper som alla elever skall uppnå det femte respektive det nionde skolåret. Målen uttrycker därmed en grundläggande kunskapsnivå i ämnet vid dessa bägge tidpunkter. Mål att uppnå för det nionde skolåret ligger till grund för bedömningen om en elev skall få betyget Godkänd. De allra flesta elever kommer naturligtvis längre och skall också komma längre i sitt lärande. (Skolverket, 2000, s. 5)

I kursplanernas ämnesbeskrivningar finns också rubriken *Bedömningens inriktning*. Det som står här sammanfattar vad bedömningen av elevens kunskaper ska grundas på. *Bedömningens inriktning* visar på vilka kunskapskvaliteter som ska bedömas.

I avsnittet *bedömningens inriktning* beskrivs de kunskaper och kunskapskvaliteter som skall bedömas oavsett betygssteg. Avsnittet utgör en brygga mellan kursplaner och betygs-kriterier och ett stöd i det lokala arbetet med att konkretisera och fastställa de kunskapskvaliteter som skall ligga till grund för bedömningen av eleven. (Skolverket, 2000, s. 6)

Man skulle kunna sammanfatta skolans bedömning och betygssystem på följande sätt. När en elev slutar grundskolan ska han eller hon i slutet av vårterminen i årskurs nio få ett slutbetyg i varje skolämne. Denna bedömning görs gentemot de i kursplanerna fastställda mål som skall ha uppnåtts i slutet av det nionde skolåret. Har eleven uppnått dessa mål får han eller hon betyget Godkänd. För att en elev ska få betyget Väl godkänd ska hon eller han dessutom uppfylla de kriterier som finns angivna för denna betygsnivå. På samma sätt får eleven betyget Mycket väl godkänd om han eller hon uppfyller samtliga betygs-kriterier, d.v.s. mål att uppnå, kriterierna för Väl godkänd samt kriterierna för Mycket väl godkänd. (Skolverket, 2004)

Fram till att detta slutbetyg sätts är det den enskilda skolans tolkning av målen i läroplanen och kursplaner som ligger till grund för bedömningen av en elevs kunskapsutveckling. Varje enskild skola ska tolka styrdokumentet och översätta dessa till en lokal arbetsplan. Kursplanerna är inte fullbordade förrän denna tolkning har gjorts. Detta kallas ibland för deltagande målstyrning. I denna tolkning är det i första hand mål att sträva mot och beskrivningen av ämnets karaktär och uppbyggnad som ska ligga till grund. I den lokala arbetsplanen ska framgå hur skolan vill arbeta och vilket undervisningsstoff som skolan ska utgå ifrån för att främja elevernas lärande på ett sådant sätt att eleverna i slutet av skolår nio blir godkända. Detta är skolans långsiktiga mål. (Skolverket, 2004)

För att underlätta detta arbete finns det i de nationella kursplanerna fastställda mål som ska vara uppnådda efter det femte skolåret. Dessa uppnåendemål ska fungera som ett stöd för lärare vid bedömning av en elevs kunskapsutveckling mot de långsiktiga målen att sträva mot. Mål att uppnå i år fem ger alltså en möjlighet till avstämning för hur eleven ligger till i sin progression gentemot strävansmålen. (Skolverket, 2004)

Under elevens skolgång ska han eller hon informeras om hur de ligger till i sin kunskapsutveckling. För att göra den långsiktiga kunskapsutvecklingen som eftersträvas mer greppbar för eleven ska denna bedömning göras utifrån de mål som bestämts lokalt på den enskilda skolan. Hur eleven bäst ska stödjas i sin utveckling ska dokumenteras i en individuell utvecklingsplan. (Skolverket, 2004; SFS 1994:1194)

Varje termin ska eleven och elevens vårdnadshavare informeras om elevens totala skolsituation via utvecklingssamtal. Förutom elevens kunskapsutveckling ska också andra saker som inte är relaterade till rena ämneskunskaper eller utgör betygsunderlag tas upp. Det

kan exempelvis vara elevens ambition, uppträdande, hur eleven trivs i skolan och elevens sociala utveckling (Skolverket, 2004).

4.1.7 IUP – Individuella utvecklingsplaner

I slutet av 90-talet tillsattes en expertgrupp vars syfte var att utreda vad som kunde göras för att stärka måloppfyllelsen och den individuella planeringen i grundskolan. I expertgruppens rapport *Elevens framgång skolans ansvar* (Ds2001:19) införs begreppet IUP - individuell utvecklingsplan. Tidigare hade man haft åtgärdsprogram för att optimera lärandet för de elever som riskerade att inte nå målen. I rapporten diskuterades om det inte vore rimligt att alla elever hade en individuell utvecklingsplan för att lättare nå målen.

Den första januari 2006 kompletterades bestämmelsen om utvecklingssamtal i de obligatoriska skolformerna, grundskolan, särskolan, specialskolan samt sameskolan, med följande skrivning i Grundskoleförordningen (1994:1194) 7 kap. 2 §:

Vid utvecklingssamtal skall läraren i en framåtsyftande individuell utvecklingsplan skriftligt sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven skall nå målen och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen och kursplanerna. Utvecklingsplanen kan även innehålla överenskommelser mellan lärare, elev och vårdnadshavare. Informationen vid utvecklingssamtalet bör grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i förhållande till målen i läroplanen och kursplanerna.

Uppgifter i utvecklingsplanen och sådan information som avses i andra stycket får inte ha karaktären av betyg.

I Skolverkets allmänna råd (2005) beskrivs syftet med den individuella utvecklingsplanen.

Den individuella utvecklingsplanen är framåtsyftande och bör

- ge eleven ökad kunskap om och inflytande över det egna lärandet och den egna utvecklingen.
- ge eleven ökad möjlighet att ta ansvar för och påverka sina studier
- ge eleven möjlighet att ta ansvar för och påverka sina studier
- konkret beskriva vilka insatser som bör vidtas för att eleven ska utvecklas i riktning mot målen
- stärka elevens och vårdnadshavarens delaktighet i den individuella planeringen
- skapa kontinuitet vid byten av lärare, grupp och skola (s.13)

Den individuella utvecklingsplanen ska vara ett aktivt verktyg i elevens lärandeprocess. Innehållet skall ge eleven information om var denne befinner sig i förhållande till läroplanens och kursplanernas mål. Den skall också innehålla realistiska och uppnåbara mål för eleven och även beskriva *hur* eleven skall nå målen. Det är viktigt att planen hjälper eleven att se sitt arbete som meningsfullt och begripligt. I Skolverkets allmänna råd (2005) preciseras den individuella utvecklingsplanens innehåll:

Det är viktigt att den framåtsyftande utvecklingsplanen konkret beskriver vilka insatser som ska göras av skolan och vilka insatser som eleven och vårdnadshavaren kan göra för att eleven ska ha framgång i skolarbetet och att planen

- utgår från elevens förmågor, intressen och starka sidor
- uttrycker positiva förväntningar på eleven
- grunda sig på den uppföljning och utvärdering av elevens kunskapsmässiga och sociala utveckling i relation till läroplanens och kursplanernas mål som skolan gjort inför utvecklingssamtalet
- innehåller mål för vad eleven ska uppnå på kort och på lång sikt
- innehåller eventuella överenskommelser mellan lärare, elev och vårdnadshavare
- utformas så att den inte innehåller uppgifter som är integritetskänsliga (s.14)

Skolverket betonar att den individuella utvecklingsplanen är en offentlig handling och skall därför inte innehålla känsliga uppgifter om eleven.

4.1.8 Mål och kunskapsrelaterad bedömning

Två begrepp som återkommer i samband med bedömning är normrelaterad respektive mål- och kunskapsrelaterad bedömning. Normrelaterad bedömning innebär att elever jämförs med andra elever i samma skolor. Vid denna bedömning är det andra elevers skolprestationer som utgör norm eller måttstock. Det var alltså en normrelaterad bedömning som låg till grund för det tidigare relativa betygssystemet som infördes i och med 1962 års läroplan. (Selghed, 2004)

Redan i slutet av 1960-talet började man kritisera det normrelaterade betygssystemet. Det man kritiserade var bland annat att syftet med betygen var att rangordna elever, vilket skapade konkurrens i stället för samarbete mellan eleverna. Betygssystemet kritiserades också för att det inte visade vilka kunskaper eleverna hade eftersom eleverna jämfördes med varandra. Det fanns inte några egentliga kunskapskrav som eleven skulle uppnå för att få ett visst betyg. Normrelaterad bedömning bygger på kvantifierbara resultat, exempelvis antal rätt på ett prov. Kvalitet är av underordnad betydelse i detta sammanhang. (Selghed, 2004)

I en mål- och kunskapsrelaterad bedömning jämförs elevers skolprestationer i stället mot givna kunskapsmål. Vid sådan bedömning är det de preciserade kunskapsmålen i kursplanerna som utgör måttstock och dessa är absoluta vilket innebär att målen är lika för alla elever. Vid en mål- och kunskapsrelaterad bedömning är det i stället kunskapskvalitet som står i fokus. Vid denna typ av bedömning handlar det inte endast om att bedöma om en elev har kunskap eller inte, utan innebär också att kunna urskilja olika kvalitativa nivåer i denna kunskap. Bedömningen ska sedan fungera som underlag för att stötta eleven i sitt fortsatta lärande. (Lindström, 2005)

4.1.9 Pedagogisk bedömning

Med den förändrade kunskapssynen har också synen på bedömning och även syftet med bedömning förändrats. Den didaktiska forskningen har på senare år mer inriktats mot att skapa förutsättningar för elevers eget lärande, snarare än att undervisa elever. Detta medför en annan syn och andra behov av att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap. Bedömning används därför i fler syften än tidigare (Lindström, 2005). Han har gjort en summering av utmärkande egenskaper när det gäller pedagogisk bedömning. Han delar upp dessa egenskaper utifrån de didaktiska frågorna varför, vad och hur.

Lindströms olika aspekter på pedagogisk bedömning:

Vad är bedömningens syfte?

Förskjutning från att bedömning främst används för att kontrollera vad eleverna lärt sig i riktning mot att bedömningen även används för att befrämja och diagnosticera lärande.

Förskjutning från att bedömning och lärande hålls isär i riktning mot att bedömning av och för lärande sker fortlöpande.

Förskjutning från att läraren på egen hand bedömer elevernas kunskaper i riktning mot att lärare och elev tillsammans bedömer var eleven befinner sig och hur hon kan gå vidare.

Förskjutning från ateoretisk bedömning i riktning mot bedömning grundad på teori om hur man lär sig inom ett bestämt kunskapsområde. (s. 13)

Vad är det som ska bedömas?

Förskjutning från bedömning av kunskaper och färdigheter i riktning mot bedömning av förståelse och förmågor som kritiskt tänkande, kreativitet, kommunikation och problemlösning i realistiska situationer.

Förskjutning från produkter i fokus i riktning mot processer i fokus.

Förskjutning från att tonvikten ligger vid de rätta svaren i riktning mot att den ligger vid fruktbara frågor och konsten att lära av erfarenheter. (s. 17)

Hur går bedömningen till?

Förskjutning från en normrelaterad bedömning i riktning mot en mål- och kunskapsrelaterad bedömning.

Förskjutning från att resultat redovisas i form av en totalpoäng i riktning mot att det visar på starka och svaga sidor och uppmärksammar framsteg.

Förskjutning från att elever arbetar var för sig utan tillgång till hjälpmedel i riktning mot att elever ger varandra gensvar och kan utnyttja olika former av minnesstöd och tankeverktyg.

Förskjutning från huvudsakligen skriftliga prov i riktning mot dokumentation av olika slag, t.ex. loggar, portföljer, gestaltning, utställning, cd-rom. (s. 21)

Lindström (2005) visar med dessa aspekter på den förskjutning som håller på att ske beträffande synen på bedömning.

4.1.10 Summativ och formativ bedömning

Pedagogisk bedömning kan anta många former. Beroende på syfte kan man tala om summativ eller formativ bedömning. Formativ bedömning kan ses som ett redskap för lärande. Formativ bedömning görs löpande och ska ge vägledning för fortsatt undervisning och lärande. Bedömningen görs av lärare och elever gemensamt. I den formativa bedömningen är det processen och inte resultatet som står i fokus. Enligt Korp (2003) är målet med den formativa bedömningen att eleven i efterhand skall ”utveckla sin egen förmåga att utvärdera sin behållning och utveckla sina lärandestrategier” (s. 80). Det är dock inte lika lätt att bedöma den process som lett fram till ett svar, som att rätta ett svar utifrån rätt eller fel. (Korp)

Summativ bedömning används för att kontrollera vad eleverna har lärt sig och för att se vilket resultat den genomförda undervisningen haft. Summativ bedömning sker oftast i slutet av ett undervisningsmoment och ska informera eleverna om vad de lärt sig. De betyg som elever får från skolår åtta är exempel på summativ bedömning. Det är egentligen inte när bedömningen äger rum som avgör karaktären på bedömningen utan det är syftet som avgör om den är summativ eller formativ. Summativ bedömning har en koppling till någon form av betygssättning eller en rangordning av elevers prestationer. (Korp, 2003)

För att formativ bedömning ska fungera som ett redskap för lärande måste eleven få veta hur hennes prestationer står sig jämfört med dem som önskas uppnås. Det räcker dock inte att eleven får information om sina resultat. En elev har ingen nytta av att veta att hon ligger efter. Hon måste dessutom få veta vad hon ska göra för att komma vidare. Utan denna vägledning är inte bedömningen ett redskap för lärande och kan inte kallas formativ (Lindström, 2005). Om en elev ska kunna ta större ansvar för det egna lärandet måste eleven ha kunskap om kvalitativa nivåer och ha möjlighet att jämföra sin egen nivå med den som önskas uppnå. Detta innebär att ingen utveckling av lärande sker om inte eleven är medveten om hur den egna kvaliteten avviker från den eftersträfvade. (Lindström, 2005)

En annan viktig aspekt på bedömning är att vad som bedöms påverkar elevernas syn på kunskap och vad som är viktigt att lära. Björklund Boistrup (2005) skriver:

Elever riktar in sitt lärande i enlighet med vilket innehåll bedömningen fokuserar och hur den görs. Den ämnessyn som bedömningen avspeglar kommer därmed att ha stark påverkan på elevernas syn på ämnet. Vill vi att alla elever ska kunna undersöka, analysera, resonera och tolka måste vår bedömning spegla detta. (s. 112).

Vid bedömning är det dessutom viktigt att reflektera över i vilka situationer det är som elever visar upp sitt kunnande (Tholin, 2006).

Forskning visar på positiva effekter av formativ bedömning för både lärare och elever, bland annat för att elever får större förståelse och värderar vad de lär sig på ett annat sätt. Att arbeta med formativ bedömning är dock inte så vanligt i svenska skolan. Det krävs en genomgripande förändring i sättet att se på undervisning för att formativ bedömning ska få riktig genomslagskraft. (Lindström, 2005)

4.1.11 Bedömning ur ett sociokulturellt perspektiv

Den ryske psykologen och pedagogen Lev Vygotskij presenterade i början av 1900-talet sina teorier om det sociokulturella lärandet. I detta perspektiv introducerade Vygotskij också begreppet den "proximala utvecklingszonen", som innebär att det en person kan göra tillsammans med andra idag, kan den göra själv i morgon. Vygotskij menar att det är i denna zon som utvecklingen av en person ligger (enligt Dysthe, 2003). Denna teori stämmer väl överens med tankarna bakom formativ bedömning. Men också med tankarna bakom den individuella utvecklingsplanen som ett framåtsyftande redskap för att stödja och stimulera lärande, där elev och lärare tillsammans kommer fram till vad som krävs för att komma vidare i lärandeprocessen. I bedömning ur ett sociokulturellt perspektiv tas ofta denna teori upp (Dysthe, 2003; Säljö 2005). När det gäller bedömning menar Vygotskij "att det är minst lika viktigt att finna, mäta eller bedöma den potentiella nivån som den aktuella utvecklingsnivån" (Dysthe, 2003 s.81) hos eleven. Med detta perspektiv förskjuter han tyngdpunkten vid bedömning från produkt och kvantitet mot process och kvalitet (Dysthe, 2003). Denna syftesförskjutning kan jämföras med det som vi idag benämner pedagogisk bedömning (Lindström, 2005).

4.2 Realiseringsarenan

Vi har ovan redogjort för de individuella utvecklingsplanerna, styrdokumentet och den kunskapssyn som ligger till grund för dessa. Under avsnittet *Realiseringsarenan* kommer vi att belysa hur de politiska intentionerna med den målstyrda skolan mottagits i skolan och de svårigheter som kan uppstå när dessa ska omsättas i praktiken.

4.2.1 Realiseringsarenan – implementering av politiska beslut

Realisering eller implementering av politiska intentioner är den process då de politiska besluten skall förverkligas. Här skiljer Lindensjö och Lundgren (2000) på "guideline – writing" och "field-implementation". Med "guideline-writing" menar man den tolkning som tjänstemän (ofta Skolverket inom skolan) gör av politiskt fattade beslut. Detta kan då kopplas till formuleringsarenan och det är här som misslyckande ibland uppstår.

”Field-implementation” är när de politiska reformerna verkställs, i detta fall av de verksamma lärarna alltså på realiseringsarenan. Enligt Lindensjö och Lundgren (2000) är det detta led som är avgörande för hur framgångsrik en reform är. Det har alltså stor betydelse hur väl det fungerar mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan när en ny skolreform införs. Även det som Lindensjö och Lundgren beskriver som transformerings- och medieringsarenan, den del som handlar om hur beslut transformeras eller medieras mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan har stor betydelse.

Tholin (2006) tar upp ytterligare en aspekt och det är på vilket sätt en skolreform blir mottagen av lärarna. Faktorer som spelar in är hur angelägen reformen känns, vilka resurser som finns för att genomföra den och vilka prioriteringar som måste göras. Tholin skriver att i en idealmodell av politisk styrning så skulle de politiska intentionerna vara så tydliga att man på den administrativa nivån gör tydliga regler där förutsättningarna är klarlagda så att lärarna sedan kan implementera det på skolorna. Men så ser det inte ut i verkligheten. Tholin menar att det beror på en rad olika faktorer såsom otydliga beslut från politiker, att de politiska besluten ofta innehåller kompromisser och att delar läggs in sent i processen. Detta i sin tur gör att intentionerna inte riktigt stämmer överens med resultatet. Lindensjö och Lundgren (2000) menar att beslutsfattarna inte alltid kan ha kännedom om alla de faktorer som finns på realiseringsarenan.

De känner inte till alla stadier som planen i verkligheten måste passera och som kan inverka på utfallet. De kan inte veta om de berörda på olika nivåer kommer att ha positiva eller negativa attityder, eftersom dessa a priori finns i sig, utan kan utvecklas och förändras under reformarbetets gång. (s.176)

En annan aspekt är att administratörerna i formuleringsarenan får stort inflytande genom att det är de som tjänstemän som tolkar och skriver lagförslagen (Tholin, 2006).

4.2.2 Skolverkets Nationella utvärdering av grundskolan 2003

Skolverket initierade en nationell utvärdering 2003 (NU 03) för att få en bild av hur grundskolans utveckling har sett ut sedan 1992 då den senaste undersökningen gjordes. Syftet var att ”skapa en gemensam utgångspunkt för statliga insatser genom att ge ett helhetsperspektiv på grundskolans måluppfyllelse och de faktorer som påverkar denna” (s. 9).

I rapporten (NU 03) kan man se att kunskapsbedömning är problematisk och komplex. Bristande kunskaper om kursplaner och betygskriterier hos lärare är en av faktorerna. Endast fem procent av rektorerna i utvärderingen anser att samtliga lärare på respektive skola har tillräcklig kompetens att tolka ämneskursernas mål och omsätta dessa i sin pedagogiska praktik. Enligt den Nationella kvalitetsgranskningen (2000) om betygssättning förekommer det för lite diskussioner på skolorna om vad man bedömer och hur det man bedömer svarar upp mot målen.

Två viktiga förutsättningar, enligt NU 03, för att elever skall känna sig informerade om mål, bedömning och betyg är att de upplever läraren som tydlig med vad som förväntas av eleven och att det sker kontinuerligt. För att eleven ska kunna uppfatta lärarens bedömning som rättvis gäller att de känner till de mål, kunskapskrav och betygskriterier som ligger till grund för bedömningen. Resultatet i NU 03 avseende bedömning visar att ju mer kunskap och förståelse eleverna har om ämnens innehåll och vad som krävs för olika betyg desto mer uppfattar eleverna betygen som rättvisa. Det som är positivt enligt undersökningen är att

kunskapen om mål och betygskriterier har ökat hos lärare och elever. Men fortfarande anser en stor andel av eleverna att man inte är tillräckligt informerade om målen.

I NU 03 beskriver man en förskjutning från att i skolan bedöma faktakunskaper till att bedöma förhållningssätt och perspektiv på kunskaperna. Det är svårare att bedöma exempelvis samarbetsförmåga och kritiskt tänkande. Även den kunskap som elever skaffar sig utanför skolan ska tas i beaktande vid bedömning. Dessa faktorer kan skapa en osäkerhet hos elever och föräldrar om vad som skall bedömas och betyg sättas. (NU 03)

4.2.3 Svårigheter vid tolkning av läroplanen

Skolverkets Nationella kvalitetsgranskning (2000) visar att ett av skälen till att målstyrningen har haft svårt att etableras ute i skolorna är att lärarna inte fått tillräckligt med tid och fortbildning för att sätta sig in i systemet med det målrelaterade styrsystemet. Kroksmark (2002) menar i stället att det finns inbyggda problem i själva konstruktionen av systemet. Han menar att målbeskrivningarna i kursplanerna är näst intill omöjliga att förstå och därmed också svåra att omsätta i praktisk handling vid bedömning av elever.

En av avsikterna med betyg- och bedömningssystemet är att kunskapsmålen ska vara tydliga och inte minst entydiga för att garantera en likvärdig utbildning och bedömning (Prop. 1992/93:250). Man skall inte kunna tolka kunskapsmålen på flera sätt, varken vid planering av skolverksamheten eller då elevernas kunskaper värderas i förhållande till målen. Kroksmark (2002) menar att budskapet i kunskapsmålen är det rakt motsatta, målformuleringarna är för många och för sammansatta för att de ska vara möjliga att konkretisera i verkligheten.

Kroksmark (2002) har analyserat mål att uppnå inklusive betygskriterierna för grund- och gymnasieskolan. I hans analys framgår det att i varje enstaka kunskapsmål går det att läsa ut flera mål. Som exempel kan nämnas att mål att uppnå och betygskriterierna för ämnet svenska för år fem består av inte mindre än 17 olika mål. Motsvarande siffra för engelska för år fem är 13 och för matematik 49. Sådana komplexa målbeskrivningar gör det mycket svårhanterligt att använda dem vid bedömning av elevers kunskaper.

Ett annat problem med så sammansatta målbeskrivningar är att det är orimligt att utgå ifrån att en elev ligger på samma kunskapsnivå inom ämnets samtliga delar. Ett kunskapsmål bestående av flera mål gör det omöjligt att använda dem som utgångspunkt för bedömning av en elevs kunskapsnivå inom ett ämne. Det vanligaste är att en elev är säkrare inom några av ämnets olika moment och mindre säker på andra. En bedömning bör därför vara en sammanvägning av elevens samlade kunskap inom ämnet. Det är inte rimligt att begära att en elev ska uppnå samtliga krav, exempelvis de 49 krav som målen i matematik motsvarar, för att anses ha uppnått målen i ämnet (Kroksmark, 2002).

Kunskapsmålen är väldigt komplexa och beroende på vad läraren fokuserar på i sin bedömning finns det en risk att någon del av elevens kunnande inte tas med i bedömningen (Pettersson, 2005). Pettersson menar att urvalsfrågan vid bedömning är mycket viktig så att inte enbart det enkelt mätbara tas med vid bedömningen utan att det i stället gäller att göra det väsentliga bedömbart.

4.2.4 Svårigheter vid implementeringen av Lpo 94

I sin forskning problematiserar Tholin (2006) hur det nya målrelaterade betygssystemet har fungerat i verkligheten, alltså på realiseringsarenan. Han hävdar att det finns en rad brister både vid införandet av systemet och hur det används ute på skolorna. Vi kommer här att ta upp en del av de problem som uppstått och som också bör tas i beaktande när man diskuterar bedömning.

I slutbetyget i år 9 finns det nationellt uppställda kriterier på vilka mål eleven skall ha uppnått för ett visst betyg. Innan dess görs bedömningen i förhållande till de lokala styrdokumenterna på varje skola. Kvaliteten på dessa dokument är mycket varierande enligt Tholins (2006) undersökning. I de flesta fall är de väldigt lika de centrala styrdokumenterna.

Orsaken till detta är enligt Tholin (2006) att skolorna fick bristfälliga instruktioner om hur det nya betygssystemet var tänkt och att lärarna inte fick tillräckligt med fortbildning för att förstå vad som låg bakom formuleringarna i läroplanen och kursplanerna. Lärarna hade heller inte den gedigna kunskap om ämnesdidaktisk forskning som krävdes för att tolka kriterierna. Det i sin tur innebär att de nya kursplanerna inte tillförde några nya tankar om en förändring av bedömningssättet. Lärarna fortsatte istället att använda sig av de lätt mätbara bedömningssätt av kunskaper som man tidigare använt sig av.

På en del skolor saknas lokala arbetsplaner, på andra saknas betygskriterier och på vissa saknas båda. På en del skolor är de lokala kursplanerna inte reviderade eller ändrade på flera år. Vilket kan tyda på att de finns på papper men används inte i verksamheten. Tholin (2006) ifrågasätter om resultatet av arbetet med att utarbeta de lokala kursplanerna står i proportion till det enorma antal lärartimmar som lagts ner för att ta fram de lokala styrdokumenterna på respektive skola. En av tankarna bakom det nya systemet med de lokala kursplanerna var att det skulle bli tydligare för elever, föräldrar och lärare, men enligt Tholin (2006) har det inte blivit det.

Enligt läroplanen och kursplaner skall inte närvaro, flit, ambition, lektionsarbete, läsläsning m.m. vägas in vid betygssättning. Inte heller ordning och uppförande ska vägas in. Detta är något som många lärare har mycket svårt att acceptera enligt Tholins (2006) undersökning. Det innebär att i de lokala målen vägs detta in i bedömningen av eleverna. Han menar att detta kan vara en protest från lärare som anser att det målrelaterade betygssystemet inte håller fullt ut. Ett exempel som ges är att i vardagen arbetar lärarna med att motivera elever att gå till skolan. Det är då svårt att motivera att det endast är kunskapsaspekten som skall ligga till grund för betygen och inte aspekter som närvaro, flit och ambition. Samtidigt står det i Lpo 94 (avsnitt 2.7) lärarens riktlinjer: att på utvecklingssamtal skall dessa aspekter diskuteras för att ”främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling”. I samma stycke i läroplanen står också att läraren skall ”vid betygssättning utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper”.

4.3 Dilemmaperspektivet – vad innebär det?

När man beskriver något i vår omvärld går det inte att på ett neutralt sätt återge detta utan vårt seende är alltid perspektiverat, vi har alltid någon utgångspunkt för vår beskrivning. Saker och ting ser olika ut beroende på vilket perspektiv vi tar. Det finns alltid olika sätt att se på samma sak (Nilholm, 2003). Nilholm tar upp tre olika perspektiv som har haft betydelse inom specialpedagogiken, det kompensatoriska perspektivet, det kritiska perspektivet och

dilemmaperspektivet. Vi har tidigare i litteraturgenomgången beskrivit mötet mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan. Utifrån detta har vi koncentrerat oss på det perspektiv som vi anser vara ett användbart analysredskap för vår studie, nämligen dilemmaperspektivet.

Enligt Nationalencyklopedin beskrivs ordet dilemma som: ”Svår valsituation vanligen på grund av att motstridiga krav måste uppfyllas.” De motsättningar som blir tydliga går i egentlig mening inte att lösa men det krävs ändå att man måste ta ställning till en specifik problematik här och nu. Ur ett så kallat dilemmaperspektiv betraktas skolan som en arena där olika dilemman blir synliga och måste hanteras. Nilholm (2003) beskriver hur dilemmaperspektivet kan användas som ett forskningsperspektiv. I vårt utbildningssystem sker det hela tiden möten mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan. Dilemmaperspektivet visar på komplexiteten och motsägelsefullheten vid dessa möten. Exempel på sådana är att samtidigt som skolan skall fostra blivande medborgare skall den sortera eleverna utifrån arbetsmarknadens behov genom bedömning. Ett annat exempel är att man i utbildningssystemet skall ge alla elever samma kunskaper samtidigt som man ska utgå från var och ens individuella förutsättningar.

Det som dilemmaperspektivet lyfter fram är hur dessa motsättningar kommer till uttryck i skolans verksamhet. Här tar Nilholm (2003) upp tre viktiga faktorer som är centrala för hur olika dilemman uppstår i skolans värld. De faktorer som måste studeras är politik, mikropolitik och skolans verksamhet alltså det som kan formuleras under formuleringsarenan och hur det fungerar på realiseringsarenan.

4.4 Sammanfattning av litteraturgenomgången

Vi har i vår litteraturgenomgång beskrivit intentionerna med vår mål- och kunskapsrelaterade skola genom att redogöra för vad som står i läroplanen och kursplanerna och den kunskapssyn som ligger till grund för dessa. Det är de nationella målen i läroplanen och kursplanerna som ska ligga till grund både för undervisningens inriktning och för bedömning av elevernas kunskaper. Detta innebär dock inte att undervisningen måste se likadan ut för alla elever. Varje skola väljer själv hur undervisningen ska utformas och vilket undervisningsstoff som ska behandlas för att hjälpa varje enskild elev att nå de nationella målen.

För att kunna arbeta mot de nationella målen krävs inte bara kännedom om läroplanen och kursplanerna. För att kunna tolka målen krävs också insikt i den kunskapssyn som ligger till grund för utformningen av styrdokumentet. Denna kunskapssyn vidgar kunskapsbegreppet till att omfatta olika aspekter av kunskap. Man talar om kunskap som fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Dessa aspekter hänger ihop och är varandras förutsättningar.

De kunskaper man i läroplanen och kursplanerna strävar efter att utveckla hos eleverna är generella färdigheter som ska kunna användas i olika sammanhang. Dessa färdigheter benämns också kunskapskvaliteter eller kognitiva förmågor och är exempelvis förmåga att tolka och analysera, kommunikativ förmåga, förmåga att lösa problem, förmåga att reflektera och tänka kritiskt. Bedömning av denna typ av förmågor kräver andra former av bedömning än de mer traditionella där kunskap framför allt mättes i kvantitativa termer. För att mäta exempelvis förståelse krävs bedömning av kvalitativa skillnader i förståelse.

Vidare ses kunskap mer som en process än en produkt. Det får till följd att bedömning förutom att bedöma en ren kunskapsnivå också handlar om att bedöma elevens lärande för att hjälpa eleven vidare i sin kunskapsutveckling. Detta kallas pedagogisk eller formativ bedömning och kan i korthet beskrivas som att man bedömer hur en elev ligger till i förhållande till ett mål och beskriver hur han kan utvecklas mot detta mål. Ett av kännetecknen för formativ eller pedagogisk bedömning är att bedömningen görs för att främja elevens lärande.

Varje elev ska ha en individuell utvecklingsplan. Utvecklingsplanen ska vara ett redskap för att stötta eleven i dennes utveckling mot kunskapsmålen och ska fungera som ett aktivt verktyg i elevens lärande med konkreta råd om hur eleven ska stöttas i sin kunskapsutveckling. Såsom vi uppfattar IUP så handlar det om pedagogisk bedömning. IUP får inte innehålla betygslänkande omdömen. Regeringen efterlyser större tydlighet och ämnar ändra på detta så att betygslänkande omdömen får förekomma (Prop. 2006/07:86).

Undersökningar (NU 03) har visat att lärare har bristande kunskaper om kursplaner och bedömning. Svårförståeliga och omfattande målbeskrivningar är en av förklaringarna menar Kroksmark (2002). Tholin (2006) pekar på olika orsaker till problem vid implementering av läroplanen Lpo 94.

5 Metod

5.1 Val av metod

I vårt examensarbete har vi valt att studera vad som skrivs i de individuella utvecklingsplanerna. Tidigare undersökningar om IUP har ofta gjorts med hjälp av intervjuer och enkäter som riktat sig till lärare. De har handlat om hur lärare uppfattar IUP, om IUP underlättar eller försvårar arbetet, om IUP är ett arbetsredskap för arbetslaget o.s.v. Eftersom det är innehållet i de individuella utvecklingsplanerna som vi är intresserade av har vi valt att göra en kvalitativ textanalys med vissa kvantitativa inslag. Detta för att studera vad lärare väljer att notera i de individuella utvecklingsplanerna och på vilket sätt denna text skulle kunna bidra till en ökad måluppfyllelse och ge eleven vägledning i dennes lärande.

Undersökningens metodval grundar sig på ett kvalitativt synsätt som enligt Stukát (2005) innebär att vi vill upptäcka, tolka och förstå innehållet i det som vi studerar, i detta fall de individuella utvecklingsplanerna. Anledningen till att vi inte övervägde att använda oss av en kvantitativ metod var att vi inte var ute efter att generalisera resultatet av vår undersökning. Enligt Stukát måste resultaten i en kvantitativ studie gå att generalisera. För att förtydliga resultatet har vi dock använt oss av kvantitativa inslag i form antalsuppgifter.

Utgångspunkten för våra tolkningar är framförallt den litteratur vi läst både under examensarbetet och tidigare under vår lärarutbildning, men också utifrån de erfarenheter vi har från vår verksamhetsförlagda utbildning. Efter att vi studerat olika metodböcker kom vi fram till att textanalys är den metod som mest stämmer överens med studiens övergripande syfte. Stukát (2005) beskriver textanalysen som den metod som är bäst lämpad då man vill studera texter och göra en djupare teoretisk granskning av dem. Eftersom vårt syfte var att göra en djupare teoretisk granskning av innehållet i de individuella utvecklingsplanerna valde vi textanalys som metod.

För att skriva de individuella utvecklingsplanerna krävs som vi tidigare nämnt goda kunskaper om vad som ligger till grund för pedagogisk bedömning. Det är orsaken till att vi relativt ingående beskrivit olika sätt att se på bedömning i litteraturgenomgången. Vi har sökt relevant litteratur i ämnet genom att utgå från olika forskningsrapporter. Läroplanen, kursplanerna och material från skolverket är annat material som vi använt oss av. Skolverkets allmänna råd samt böcker och tidskrifter av mer handboksliknande karaktär är annan form av litteratur som vi studerat. Vi har i möjligaste mån använt oss av primärkällor men har på grund av den begränsade tid vi har till förfogande även använt oss av sekundärkällor. Dessa sekundärkällor är i första hand hämtade ur aktuella avhandlingar.

5.2 Undersökningens genomförande

Vi har tagit kontakt med rektorer som vi på något sätt har en anknytning till för att på så sätt underlätta insamlandet av de individuella utvecklingsplanerna. Dessa kontakter har tagits per telefon eller via brev där vi tydligt förklarar vem vi är, vårt arbete och varför vi önskar få tillgång till ett antal individuella utvecklingsplaner för vår undersökning. Det har tagit lång tid att få in materialet eftersom rektorerna delegerat insamlandet vidare till respektive lärare i de klasser som berörts. I vissa fall har de sedan lämnats vidare till en kanslist för kopiering och

avidentifiering. När materialet sedan varit klart har vi hämtat det på respektive skola. Eftersom både lärare och elever är avidentifierade vet vi alltså inte något om dem. Storleken på vårt insamlade material är 92 individuella utvecklingsplaner.

I de individuella utvecklingsplanerna specificeras ett antal mål som eleven ska uppnå. Vi började med att läsa igenom utvecklingsplanerna för varje klass och diskuterade hur vi skulle angripa materialet utifrån dess innehåll i förhållande till vårt övergripande syfte. Vi bestämde oss därefter för att kategorisera materialet genom att utgå från de begrepp som vi tagit upp i litteraturgenomgången vad gäller kunskapssyn, kunskapsmål, bedömning och de intentioner (Skolverket, 2005) som ligger till grund för de individuella utvecklingsplanerna. Detta är enligt Patel och Davidson (2003) den svåraste delen av vår undersökning och vi är medvetna om att det är våra tolkningar av det som skrivs i de individuella utvecklingsplanerna som ligger till grund för i vilken kategori respektive mål hamnar i. De kategorier vi utgick från var: kunskapsmål, sociala mål, långsiktiga respektive kortsiktiga mål, kognitiva förmågor, hur målet uppnås och betygsliknande omdömen. Därefter har vi analyserat samtliga dokument utifrån dessa kategorier och skrivit ner varje mål i de individuella utvecklingsplanerna under respektive kategori. För att det skulle bli tydligt i vilken kategori vi valt ut markerade vi varje kategori med en färg som vi sedan strök under med i dokumenten. Här redovisar vi exempel på hur vi tolkat begreppen för de olika kategorierna:

1. Kunskapsmål: De mål som läraren och eleven tagit upp i IUP som anger de kunskaper eleven behöver utveckla som t.ex. *skriva bättre meningar, bli säkrare på subtraktion i huvudräkning* etc.
2. Sociala mål: De mål som handlar om de sociala förmågor eleven bör utveckla t.ex. *att räcka upp handen, våga säga sina åsikter, att tänka sig för innan man säger något taskigt* etc.
3. Långsiktiga respektive kortsiktiga mål: De mål där det tydligt framkommer om de mål man har satt upp är av långsiktig eller kortsiktig karaktär.
4. Kognitiva förmågor: De förmågor som kan kopplas till t.ex. kritiskt tänkande, kreativitet, kommunikation m.m.
5. Hur målet uppnås?: I denna kategori har vi tagit upp de exempel där det ges handledning för hur eleven skall komma vidare mot de mål man kommit överens om. Exempel på detta är: *läsa böcker, vara koncentrerad, öva på att prioritera det viktigaste, läsa alla instruktioner minst tre gånger innan hon ber om hjälp* etc.
6. Betygsliknande omdömen: Omdömen som ges i betygsliknande form t.ex. *når minst G i alla ämnen*.

Genom att skapa en databas i Excel där vi lade in hela undersökningsmaterialet underlättade vi arbetet. För varje mål i den studerade utvecklingsplanen lade vi upp en post i databasen. Detta innebar alltså att ett IUP-dokument oftast genererade flera poster eftersom en individuell utvecklingsplan oftast innehåller flera uppsatta mål. Det totala antalet poster, d.v.s. mål, uppgår till 224. Med hjälp av databasen blev det lättare att selektera det specifika i materialet som vi studerat. Som vi tidigare har nämnt har vår studie vissa kvantitativa inslag. Dessa inslag är en antalsuppgift för att förtydliga antalet mål i en viss kategori. Med

utgångspunkt av våra frågeställningar koncentrerade vi oss sedan på hur man beskriver målen, dess omfattning och innehåll samt hur målen ska uppnås.

5.3 Beskrivning av undersökningsgrupp samt urval

Vi har valt att studera IUP-dokument från år tre, fem och åtta. För att få ett hanterbart material har vi valt två klasser från respektive årsgrupp. Motiveringen för valet av dessa åldersgrupper är: Regeringen vill att det skall ske en avstämning i år tre med uppnåendemål, vilket det för närvarande inte finns. I år fem finns redan en sådan avstämningsnivå i form av ”mål att uppnå” därför tycker vi att det är intressant att titta på dessa dokument. I år åtta får eleverna i dagsläget sina första betyg som också kan ses som en avstämningsnivå. Genom att välja olika årskurser kan vi se om vad som skrivs i de individuella utvecklingsplanerna skiljer sig åt beroende på årskurs och om innehållet påverkas av eventuell betygssättning.

Klasserna har valts ut slumpvis av rektorerna efter kriteriet år tre, fem och åtta. Skolorna som är sex till antalet är spridda geografiskt i Västsverige och består av skolor i tätort och landsbygd. Det är F-9 skolor och F-5 skolor. Vi har ingen kännedom om hur de olika skolorna ser på eller arbetar med IUP. Det innebär att ingen av skolorna är vald utefter detta kriterium, utan endast efter år tre, fem och åtta.

5.4 Tillförlitlighet, giltighet och generalitet

Rektorerna på respektive skola har valt ut de klasser, vilkas individuella utvecklingsplaner vi fått ta del utav. Det innebär att det finns en möjlig styrning från rektorernas sida vid insamlandet av vårt undersökningsmaterial. Det kan därför finnas en risk att rektorerna väljer en klass där läraren har en viss inställning till IUP. Denna inställning kan i sin tur vara positiv eller negativ och detta kommer naturligtvis att påverka resultatet i vår undersökning. Vi kan inte garantera att inte någon lärare tagit bort någon IUP eftersom vi inte jämfört antalet IUP med några klasslistor.

De kvantitativa inslagen i undersökningen är mindre omfattande som tidigare nämnts. Det innebär att möjligheter att generalisera utifrån studiens resultat är begränsat. När det gäller tillförlitligheten på vår undersökning är vi medvetna om att det är vår tolkning av innehållet i de individuella utvecklingsplanerna som ligger till grund för studiens resultat. Vi kan således inte bedöma om vår tolkning av det som skrivs i de individuella utvecklingsplanerna stämmer överens med det som läraren tänkt när hon eller han skrivit in det i dokumentet. Texten kan med andra ord rekontextualiseras, det vill säga sättas in i en ny kontext och förstås på ett annat sätt än då den ursprungliga formulerades (Asp-Onsjö, 2006). För att öka tillförlitligheten i studien hade vi kunnat fråga respektive lärare hur de tänkte när de fyllde i utvecklingsplanerna. Studiens omfång har dock inte medgivit ett sådant tillvägagångssätt. I en större studie än denna hade det varit både möjligt och intressant.

5.5 Etiska principer

I vårt insamlade material är personerna avidentifierade. Vi har alltså ingen kännedom om de lärare och elever som ingår i studien. Vi har heller ingen avsikt att bedöma eller kritisera hur

enskilda lärare agerar utan vår intention har varit att lyfta fram olika kvaliteter vad gäller utarbetandet av IUP.

5.5.1 Informationskravet

Eftersom IUP-dokument är en offentlig handling enligt offentlighetsprincipen har vi inte informerat de föräldrar eller elever vars IUP vi studerar. I Etikregler för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (1999) skriver man att i de fall där undersökningsdeltagarna inte aktivt deltar och där uppgifter hämtas från en myndighet behöver man inte lämna information till de berörda såvida undersökningen inte medför en olägenhet för de berörda personerna. Det är rektor på respektive skola som har givit sitt medgivande till utlämning av dokumenten.

5.5.2 Samtyckeskravet

Enligt Etikreglerna för samhällsvetenskaplig forskning (1999) har deltagare rätt att själv bestämma över sin medverkan. Eftersom vår studie inte omfattar något aktivt deltagande av elever och inte omfattar frågor av privat eller etisk känslig natur utan endast IUP-dokumentet, kan samtycke inhämtas via företrädare för uppgiftslämnare i detta fall rektorerna. Insamlandet av IUP-dokumentet har skett under ramen för rektorns ordinarie arbetstid. (Etikreglerna)

5.5.3 Konfidentialitetskravet

För att garantera konfidentialitet för de elever och lärare vars IUP-dokument vi studerat har de varit avidentifierade innan vi fått dem. Vi vet vilket år eleverna går och vilken skola de kommer ifrån men det finns inga namn på dokumenten. Enligt Etikreglerna för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (1999) skall man i materialet inte kunna av innehållet utläsa vem det berör. I vårt material är det endast de lärare som skrivit den individuella utvecklingsplanen som skulle kunna känna igen någon formulering i vår studie.

5.5.4 Nyttjandekravet

Enligt Etikreglerna för samhällsvetenskaplig forskning (1999) får de insamlade IUP-dokumentet endast användas för forskningsändamål. Det innebär att de i vår studie insamlade IUP-dokumentet endast kommer att användas i vår studie.

6 Resultatredovisning

Att forma en framåtsyftande individuell utvecklingsplan är, som vi har visat i vår litteraturgenomgång, ett resultat av en lång kedja av aktiviteter, enskilda såväl som kollektiva. Den enskilde läraren måste vara väl insatt i skolans kunskapsuppdrag, d.v.s. vara förtrogen med de i läroplan och kursplaner beskrivna målen. Den kunskapssyn som ligger till grund för styrdokumentet måste också vara väl förankrad hos den enskilde läraren. För att främja elevens fortsatta utveckling mot kunskapsmålen behöver läraren dessutom goda kunskaper i formativ bedömning d.v.s. pedagogisk bedömning för lärande. Slutligen måste läraren kunna kommunicera konkret och begripligt för att kunna skriva en individuell utvecklingsplan.

Den individuella utvecklingsplanen ska vara en framåtsyftande handlingsplan och ett stöd för utveckling av elevens lärande. Den ska ge eleven ökad delaktighet och inflytande över det egna lärandet och konkret beskriva vilka insatser som bör vidtas för att eleven ska utvecklas i riktning mot målen. Vi har tagit fasta på att utvecklingsplanen ska innehålla tydliga mål och konkret beskriva vilka insatser skolan, elev och förälder ska göra för att stimulera och stödja elevens utveckling och lärande. Dessutom har vi studerat hur innehållet knyter an till målen i styrdokumentet.

Vi har därför fokuserat på vilka mål som tas upp i dokumenten och hur lärare formulerar de pedagogiska insatser som krävs för att eleven ska nå de uppsatta målen. Vi har analyserat målens innehåll d.v.s. vilket innehållet är i de överenskommelser som elev och lärare gör. Vi har också analyserat målens innehåll med avseende på formulering och omfattning. Fokus för vår analys är också vilka direktiv som ges för att eleven ska kunna nå de överenskomna målen.

6.1 De individuella utvecklingsplanernas utformning

Varje skola bestämmer själv utformningen av IUP-blanketten. Detta innebär att varje skola har gjort en tolkning av intentionerna med IUP och vad som är syftet med dem. Denna tolkning resulterar sedan i att utseendet på blanketterna skiljer sig åt mellan olika skolor, vilket också visar att man har olika uppfattningar om vad som är viktigt att ha med i en utvecklingsplan. Ordvalet på rubrikerna i de individuella utvecklingsplanerna kan också styra vad som tas upp under respektive rubrik beroende på vilken innebörd den enskilde läraren lägger i ordet. Exempel på detta är sociala kompetenser eller sociala mål.

Vi har studerat IUP-dokument från sex olika skolor. Dessa har vi valt att benämna IUP 1, IUP 2, IUP 3, IUP 4, IUP 5 och IUP 6. I följande tabeller (6.1 och 6.2) redovisas vilka rubriker som finns med på respektive IUP-blankett. I IUP 1 och IUP 2 utgår man från olika ämnen samt social utveckling. För varje ämne beskrivs elevens nuvarande kunskapsläge, mål och genomförande. Att elevens nuvarande kunskapsläge beskrivs får till följd att mål och genomförande tydligt sätts in i ett sammanhang.

I nedanstående tabeller redovisas rubrikerna i de olika skolornas individuella utvecklingsplaner.

Tabell 6.1 Rubriker på de individuella utvecklingsplanerna 1 och 2

IUP 1	IUP 2
Ämne	Ämne
Nuläge	Nuläge – Vad jag är bra på
Mål	Elevens mål – Vad jag vill förbättra
Genomförande	Nuläge – Lärarens kommentar
Övrigt	Hur kommer jag dit...
	Ansvarig: Elev, pedagog, förälder

I IUP 3, 4, 5 och 6 görs inte någon indelning ämnesvis. Här väljer elev och lärare själva vad man vill ta upp. I IUP 2 och 3 har eleven själv fyllt i utvecklingsplanen. I IUP 2 fyller eleven själv i ”vad jag är bra på och vad jag vill förbättra”. Detta anser vi kan ge eleven träning i att reflektera över sitt eget lärande.

Tabell 6.2 Rubriker på de individuella utvecklingsplanerna 3, 4, 5, 6

IUP 3 och IUP 4	IUP 5	IUP 6
Mina önskemål och framtidsdrömmar	Utvärdering av föregående utvecklingsplan	Kompetensområde
Sociala mål – mina utmaningar (vad, hur, vem, när?)	Elevens kunskapsmässiga och sociala kompetenser	Vad är det eleven ska utveckla/uppnå?
Kunskapsmål – mina utmaningar (vad, hur, vem, när?)	Mål på kort sikt, vem gör vad, lärare, elev, vårdnadshavare	Hur ska eleven göra?
Övrigt	Mål på lång sikt	Behöver eleven hjälp? Från vem?
Hur har det gått?	Övrigt	När ska arbete ske?
		Utvärdering/uppföljning När?
		Utvärdering

6.2 Målens innehåll och omfattning i utvecklingsplanerna

6.2.1 Vad står i målen?

Det första vi studerade var målen innehåll. Enligt Skolverkets allmänna råd (2005) ska den individuella utvecklingsplanen ”konkret beskriva vilka insatser som bör vidtas för att eleven ska utvecklas i riktning mot målen”. Det står vidare att den individuella utvecklingsplanen ”ska innehålla realistiska och uppnåbara mål för eleven och beskriva hur eleven ska nå dessa mål” /---/ ”Samtidigt som konkreta kortsiktiga delmål formuleras, får mål att sträva mot inte tappas ur sikte.” (s. 14) Detta är utgångspunkten för vår analys av målen innehåll och omfattning.

Studien omfattar totalt 224 mål som tas upp i de individuella planerna. Dessa har vi delat upp i kunskapsmål respektive sociala mål. I den första gruppen, kunskapsmål, finns totalt 134 mål. I den senare, sociala mål, finns 29 mål. De övriga 61 målen är av sådan allmän karaktär att de inte går att härleda till någon av de två grupperna. Exempel på sådana allmänna mål är: *Jobba på, Fortsätt så, Bli ännu duktigare.*

I studien framkommer en skillnad mellan målen i de tidigare åren (år 3 och 5) och de i år åtta. I de tidiga åren handlar 55 av 84 kunskapsmål om färdigheter som att läsa, skriva och räkna exempelvis: *Fortsätta med att träna sin handstil, Kunna multiplikationstabellerna, Öka läsförståelsen, Stava lite säkrare.* Dessa mål kan också kopplas till målen i kursplanerna. Däremot är det endast 3 mål av 50 kunskapsmål som i utvecklingsplanerna för år åtta handlar om dessa färdigheter. De mål som skrivs för eleverna i år åtta är av mer allmän karaktär och man ser inte heller någon direkt koppling till läroplan och kursplaner. Exempel på sådana mål är: *Bli bättre i SO, Bli bättre i matte, Bättre i idrott, Utveckla mina franska kunskaper, Vill bli ännu bättre i matte.*

I utvecklingsplanerna för år åtta kan man i stället se en koppling till betyg. 21 mål av totalt 91 i år åtta anknyter på något sätt till betyg, exempelvis: *Få höga betyg, MVG i något ämne i slutet av nian, Försöka få MVG i något ämne, Gå ur nian med godkända betyg, Klara skolan med G och ett och annat VG.* Med tanke på att eleverna betygssätt från år åtta är det inte konstigt att större fokus på betyg finns bland målen. Det man kan konstatera är att lärare i detta avseende gör på olika sätt. I vårt undersökningsmaterial är det en lärare som använder sig av mål kopplade till betyg.

Vid vår analys av innehållet i utvecklingsplanerna sökte vi också efter mål som relaterar till de kognitiva förmågor som läroplan och kursplanerna beskriver att eleven ska utveckla. Vi sökte alltså efter innehåll som kunde kopplas till elevens förmåga att analysera, kommunicera, lösa problem, förmåga att reflektera, tänka kritiskt m.m. De mål som kan härledas till dessa förmågor är exempelvis: *Ställa mycket varför frågor, Våga säga mina åsikter, Gå retorikkursen, Utveckla mina muntliga redovisningar, Prata inför klassen.* Av alla de 224 målformuleringar studien omfattar, är det 10 stycken som enligt vår tolkning knyter an till kognitiva förmågor.

Med utgångspunkt från de fyra kunskapsaspekterna försökte vi hitta exempel som visar på den kvalitativa kunskapssyn som ska genomsyra skolans kunskapsuppdrag. Vi fann dock inga tydliga sådana exempel. I studien kan man främst se en koppling till färdighetsaspekten. Som vi ovan skrivit så handlar många mål om färdighetskunskaper såsom att läsa, skriva och räkna. Utifrån vår tolkning av målen i utvecklingsplanerna är läsförståelse det enda mål som skulle kunna kopplas till någon av de andra kunskapsaspekterna. Exempel på detta är: *Bli bättre på att lära sig innehållet i en text, Öka läsförståelsen, Få bättre läsförståelse.* Av det totala antalet mål (224) är det 6 mål som handlar om läsförståelse.

Förutom rena kunskapsmål finns också 29 sociala mål (av totalt 224). När det gäller de sociala målen är innehållet av skiftande karaktär, exempelvis: *Lyssna lite mer på andra ibland, Träna sig på att koncentrera sig på det egna arbetet, Inte ränna runt och prata och skoja, Att tänka mig för innan jag säger en taskig kommentar, Att vara mer lyhörd för kamraternas synpunkter, Tänk på att inte prata rakt ut, Tänk på att räcka upp handen, Visa lite mer av mig själv, "ta lite mer plats", bli mer muntligt aktiv.*

6.2.2 Målformuleringens omfattning

När det gäller målens omfattning ser vi i resultatet en skillnad mellan de tidigare åldrarna (år 3 och 5) och de i år åtta. Överlag är målen i de tidigare åldrarna mer begränsade i sin omfattning. Av totalt 133 mål för de tidigare åldrarna är det 37 mål som vi uppfattar som konkreta, avgränsade delmål. Exempel på sådana är: *Bli säker på att använda punkt och stor bokstav i berättelser*, *Vill bli säker på klockan analogt*, *Veta när det ska vara stor resp. liten bokstav*, *Bli bättre på att få planeringen klar och prioritera bland uppgifterna*. Det vi kan konstatera är att ju mer avgränsat ett mål är, ju konkretare blir innehållet i målet. Däremot förekommer desto fler som är vidare i sin omfattning. Med detta menar vi exempelvis: *Läsa med ännu bättre flyt*, *Stava lite säkrare*, *Skriva bättre texter*, *Skriva bättre meningar*, *Fortsätta att utveckla sin skrivning*.

Det som är utmärkande för målen i år åtta är att de enligt vår uppfattning är otydliga och ospecificerade. Det förekommer både kortsiktiga och långsiktiga mål, men de långsiktiga målen är betydligt fler till antalet. De senare är väldigt vida och omfattande i sin formulering till exempel: *Bli bättre i SO*, *Bli bättre i matte*, *Bättre i idrott*, *Utveckla mina franska kunskaper*, *Att arbeta ikapp mig*, *Vill bli ännu bättre i matte*, *Vill bli ännu bättre i No/Teknik, hemkunskap, franska, bild*. Av totalt 91 mål i år åtta är det endast 16 stycken som enligt vår uppfattning kan betraktas som någorlunda konkreta exempelvis *Bli ännu mer muntligt aktiv*, *Läsa ännu mera böcker*, *Få bättre läsförståelse*, *Vill gärna försöka läsa lite skönlitteratur*, *Våga säga mina åsikter och fråga om det är något jag undrar över*, *Utveckla mina muntliga redovisningar*, *Försöka höras lite mer i diskussioner*. Däremot hittar vi i vårt material inga exempel på tydligt definierade delmål.

Studien visar också att lärare uttrycker sig på olika sätt. Vissa lärare skriver mer beskrivande text, andra mer fåordigt. Att det är fåordigt formulerat kan det finnas en rad olika orsaker till exempelvis att det är en offentlig handling, att det blir mer lätthanterligt, att man på högstadiet har många elever och att man därför inte hinner skriva mer. Att det är fåordigt formulerat behöver emellertid inte ha något med kvaliteten på innehållet att göra. Vi konstaterar snarare att det finns en skillnad. Vi hittar också flera formuleringar för samma mål exempelvis *Bli säker på multiplikationstabellerna*, *Kunna multiplikationstabellerna*, *Träna på att bli säker på tabellerna*, *Lär dig tabellen*. Resultatet visar inget som tyder på användning av ett gemensamt yrkesspråk kopplat till bedömning.

6.3 Hur ska målen uppnås?

Efter att ha analyserat karaktären på målens innehåll i de individuella utvecklingsplanerna fokuserade vi på *hur* man ger eleven vägledning för att nå de uppsatta målen. Utvecklingsplanerna ska konkret beskriva vilka insatser som bör göras för att eleven ska utvecklas mot målen. Det som vi först reagerar på i studien är att det i många fall inte ges någon vägledning överhuvudtaget när det gäller detta. Det finns alltså ett uppsatt mål, *vad* eleven ska utveckla, men *hur* eleven ska utvecklas mot målet framgår inte. Kan den individuella utvecklingsplanen i dessa fall verkligen fungera som ett aktivt verktyg i elevens lärandeprocess?

I kommande redovisning redogör vi för vilken vägledning som ges eleven för *hur* denne ska utvecklas mot de i den individuella utvecklingsplanen uppsatta målen. Studien omfattar totalt 224 mål. Av dessa är det 121 mål som också ger eleven vägledning. De övriga 103 målen saknar helt vägledning.

Först redovisar vi de 103 mål som helt saknar vägledning. De andra 121 målen redovisar vi sedan i tre olika grupper utifrån kvaliteten på de direktiv som föreslås eleven.

Av de 224 mål som studien omfattar är det 103 som är helt utan direktiv. Av de 91 mål som finns för år åtta är det hela 63 mål som saknar vägledning. Exempel ur denna kategori är:

Mål: Jag vill bli av med obehaget.

Hur:

Mål: Vill bli bättre i No/Teknik, Hemkunskap, franska, bild.

Hur:

Mål: Vill bli ännu bättre i matte

Hur:

Mål: Att kunna nå VG i engelskan!

Hur:

I den första gruppen av de 121 mål som ger eleven någon form av vägledning är de direktiv som ges väldigt vida och allmänna i sin formulering. De säger eleven inte särskilt mycket om hur han ska nå de uppsatta målen. När målformuleringen är vid och ospecificerad blir detta ofta följden. Av de 121 mål som på något sätt ger eleven direktiv om hur målen ska uppnås återfinns 80 i denna kategori. Exempel på denna typ av direktiv är:

Mål: Utvecklas i So och No

Hur: Jobba hårt. Vara nyfiken.

Mål: Bli bättre på matte

Hur: Jobba ännu mer.

Mål: Göra klart gamla saker i No

Hur: Prata med lärare. Göra det som krävs.

Mål: Komma ikapp i språkämnen.

Hur: Prata med lärarna.

I den andra gruppen har vi samlat de mål som ger eleven konkret vägledning. Det är endast ett litet antal (31 av 121) som enligt vår uppfattning ger konkreta anvisningar. Exempel på konkreta direktiv:

Mål: Förbättra konditionen och se vad det gör med min prestation i ämnet idrott.

Hur: Försöka jogga, dansa street jazz.

Mål: Bli bättre på att redovisa.

Hur: Öva mycket hemma. Kolla på dem jag känner mig trygg med. Ha stödord på kort.

Mål: Bli bättre på att lära sig innehållet i en text.

Hur: Läsa högt och tyst. Bli förhörd, återberätta innehållet och förklara.

Mål: Att skriva en siffra i varje ruta.

Hur: Tänka på att varje siffra ska ha en egen ruta.

Mål: Bli mer självständig då det gäller att läsa och förstå instruktioner till uppgifter i olika ämnen.

Hur: Läsa uppgifter och instruktioner han inte genast förstår flera gånger innan han ber om hjälp.

Slutligen har vi i den tredje gruppen samlat sådana mål som först kan tyckas vida i sin formulering, men som blir tydliga genom att eleven ges konkret vägledning om hur han eller hon ska arbeta för att nå målet (11 av 121). Sådana exempel är:

Mål: Fortsätta att utveckla sin skrivning.

Hur: Tänka på mellanrum mellan orden. Skrivstilsläxa 1sida/vecka

Mål: Utveckla sin skrivning

Hur: Tänk på stavning, punkt och stor bokstav. Även tanke på innehållet. Skriva med sina sinnen! Beskriva mycket!

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att olika skolor och enskilda lärare, i vår studie, hanterar de individuella utvecklingsplanerna på skilda sätt. Den likhet vi kan se är att mål som berör färdigheterna läsa, skriva och räkna är vanligt förekommande i utvecklingsplanerna för de tidigare åldrarna. Bortsett från detta är olikheten stor när det gäller hur man formulerar sig och hur man beskriver vad eleven bör göra för att utvecklas i sitt lärande.

7 Diskussion

Det övergripande syftet med vår studie har varit att undersöka innehållet i de individuella utvecklingsplanerna. De frågor som legat till grund för studien är huruvida detta innehåll kan kopplas till mål i läroplan och kursplaner och hur det kan stödja den enskilde elevens lärande. Föreliggande studie kan ge lärare ökad kunskap om hur innehållet i utvecklingsplanerna är utformat och vad som kan vara viktigt att reflektera över vid skrivandet av en individuell utvecklingsplan.

Resultatet av studien visar att de individuella utvecklingsplanerna fyller en viktig pedagogisk funktion men att de inte når ända fram som det pedagogiska verktyg de är tänkta att vara enligt Skolverket (2005). I studien framkommer det att i många utvecklingsplaner saknas pedagogisk vägledning och att målen är allmänt hållna i sina formuleringar. Dessutom visar studien att kopplingen till läroplan och kursplaner inte är tydlig. Studiens resultat visar också att det ofta saknas vägledning om *hur* eleven ska nå målen.

7.1 Bidrar innehållet i IUP till vägledning i elevens lärande?

I de individuella utvecklingsplanerna specificeras ett antal mål som eleven ska uppnå. Vi har kunnat urskilja 224 olika mål. Resultatet av studien visar att av dessa 224 mål är det 103 som helt saknar direktiv för hur eleven ska nå de överenskomna målen. Det finns således ett mål för elevens lärande men information om *hur* han ska gå till väga för att uppnå målet saknas. Enligt vårt sätt att se på IUP mister de *i dessa fall* sin funktion som pedagogiskt verktyg. Enligt Lindström (2005) måste eleven inte bara få veta hur hon ligger till kunskapsmässigt. Hon måste dessutom ha kunskap om vad hon ska uppnå, d.v.s. hon behöver få kännedom om målen och få veta hur hon ska gå till väga för att komma vidare. Utan denna information kan inte bedömningen vara ett redskap för lärande.

Vi har funderat över varför det är så många IUP som saknar denna vägledning. En av orsakerna till detta kan vara att synen på bedömning och dess syfte har förändrats över tid. Tidigare var syftet med bedömning framför allt att kontrollera vad eleven lärt sig. Nu är bedömningens syfte även att den ska kunna användas som redskap för lärande (Lindström, 2005). Möjligtvis är det så att denna syn på bedömning inte ännu fått fäste i skolans verksamhet. Forskning (Lindström, 2005) visar att det krävs en genomgripande förändring i sättet att se på undervisning och lärande för att pedagogisk bedömning ska få genomslagskraft i skolan.

Resultatet av studien visar att målen i utvecklingsplanerna för år åtta är av mycket allmän karaktär både när det gäller målen innehåll och *hur* eleven ska nå dessa. Enligt vår uppfattning är målen ofta vida och omfattande i sin formulering och ofta saknas vägledning för *hur* eleven ska nå målen (63 mål av totalt 91 mål i år åtta). Eftersom eleverna i år åtta snart ska få sitt första betyg undrar vi om det inte vore ännu viktigare med tydliga mål och vägledning för att eleven ska veta vad som krävs för att hon ska nå ett visst betyg. En möjlig orsak skulle kunna vara att på högstadiet har varje lärare flera klasser och helt enkelt inte hinner skriva mer.

Studiens resultat tyder inte på användning av ett gemensamt yrkesspråk kopplat till bedömning. Slutrapporten från Myndigheten för skolutveckling (Dnr 2005:250, Dnr

2006:180) visar att det finns ett behov ute på skolorna att utveckla ett professionellt språk kopplat till IUP. Även den Nationella kvalitetsgranskningen om betygssättning (2000) visar att det förekommer för lite diskussioner ute på skolorna om vad man bedömer och hur det man bedömer svarar upp mot målen.

Studien visar också att målen i de individuella utvecklingsplanerna varierar både till innehåll och till omfattning. Överlag formuleras målen på ett mindre precist sätt även om man i studien kan se en skillnad mellan de tidigare åldrarna och år åtta. Målen i utvecklingsplanerna för år tre och fem är mer begränsade i detta avseende. Däremot är det endast ett fåtal mål som kan definieras som konkreta och avgränsade delmål. Enligt de allmänna råden (Skolverket, 2005) ska målen vara realistiska och uppdelade i delmål som ska vara möjliga att uppnå för eleven i fråga. Utifrån undersökningsmaterialet kan vi konstatera att ju mer avgränsat ett mål är, desto mer utvärderingsbart blir det samtidigt. Mål som exempelvis *Vill bli ännu bättre i matte* eller *Utveckla mina franskakunskaper* är enligt vår uppfattning alldeles för vida och allmänna för att kunna fungera som vägledning i elevens kunskapsutveckling.

Resultatet av studien visar dessutom att de långsiktiga och kortsiktiga målen ofta handlar om helt *olika* saker. I de allmänna råden (Skolverket, 2005) står ”Samtidigt som konkreta kortsiktiga delmål formuleras, får mål att sträva mot inte tappas ur sikte”. (s. 14) Studien visar att det ofta saknas en koppling mellan de långsiktiga och de kortsiktiga målen i de individuella utvecklingsplanerna. Som vi konstaterat ovan blir ett konkret delmål mer tydligt och utvärderingsbart. Däremot blir det inte tydligt vart ett delmål ska leda om det saknas en koppling till ett mer långsiktigt mål, såsom i följande exempel: *Mål på långsikt: Visa lite mer av mig själv, ”ta lite mer plats”, bli mer muntligt aktiv. Mål på kort sikt: Görna klara ett högre betyg i tyska och historia.* När ett kortsiktigt delmål i stället formuleras i förhållande till ett mål på längre sikt sätts delmålet in i ett sammanhang. Detta i sin tur skulle kunna leda till att innehållet i utvecklingsplanen i större utsträckning bidrar till vägledning för elevens lärande.

7.2 Koppling till läroplan och kursplaner?

I de tidiga åren handlar målen framför allt om att fortsätta utveckla färdigheterna läsa, skriva och räkna. Dessa mål är också möjliga att koppla till målen i kursplanerna. I målformuleringarna för de senare åren ser vi däremot ingen direkt koppling till styrdokumentet.

Vår studie visar också att innehållet i utvecklingsplanerna i många fall saknar koppling till elevens kognitiva förmågor exempelvis förmåga till kritiskt tänkande, förmåga till reflektion och förmåga att tolka och analysera. Eftersom dessa nyckelförmågor betonas starkt i läroplan och kursplaner skulle man kunna förvänta sig att fler av målen i de individuella utvecklingsplanerna i studien skulle handla om dessa förmågor. Elever riktar in sitt lärande i enlighet med det innehåll som bedömningen fokuserar på och hur bedömningen görs. ”Vill vi att alla elever ska kunna undersöka, analysera, resonera och tolka måste vår bedömning spegla detta.” (Björklund, 2005, s. 112).

Studien visar att en tydlig koppling till läroplan och kursplaner saknas, framför allt i år åtta. Detta skulle möjligtvis kunna tyda på att IUP inte bidrar till ökad måluppfyllelse i skolan. Koppling till styrdokumentet saknas i den utsträckning som skulle kunna vara möjlig. Detta skulle kunna förklaras av de problem vid implementeringen av Lpo 94 som bland annat

Tholin (2006) pekar på i sin forskning. En annan förklaring skulle kunna vara de otydliga målformuleringarna i läroplan och kursplaner som Kroksmark (2002) problematiserar. Han anser att det finns inbyggda problem i själva konstruktionen av det målrelaterade styrsystemet. Kroksmark menar att målbeskrivningarna i kursplanerna är näst intill omöjliga att förstå och därmed också svåra att omsätta i praktisk handling vid bedömning.

Ytterligare en möjlig orsak till att kopplingen till styrdokumentet inte är tydlig skulle kunna vara bristande kunskaper om kursplaner och betygskriterier hos lärare. Den nationella utvärderingen 2003 (NU 03) visar att endast fem procent av rektorerna i utvärderingen anser att samtliga lärare på respektive skola har tillräcklig kompetens att tolka ämneskursernas mål och omsätta dessa i sin pedagogiska praktik.

7.3 Sammanfattning

I studiens resultat finns en viss diskrepans mellan intentionerna med IUP och användningen av dem i praktiken, d.v.s. mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan.

Med bakgrund i den kunskap vi skaffat oss genom vårt examensarbete anser vi att det kan finnas en rad orsaker till detta och att det i första hand inte beror på den enskilde lärarens arbete med IUP. När det gäller dilemman som uppstår i skolans värld måste man enligt Nilholm (2003) studera dem utifrån olika nivåer, nämligen politisk, mikropolitisk och skolans verksamhet. Det innebär att trots att läraren är den som utformar det konkreta dokumentet måste orsakerna till att de utformas som de gör sökas på annat håll. Dessa kan sökas i bristen på implementering av intentionerna med Lpo 94 och i olika skolors skilda tolkningar av målen i läroplanen.

Andra orsaker skulle kunna vara otillräcklig kompetensutveckling av lärare när det gäller skolans kunskapsuppdrag, kunskapssyn och pedagogisk bedömning. Den enskilde lärarens användning av IUP är, som tidigare nämnts, sista ledet i denna kedja av aktiviteter. Trots brist på förutsättningar ska den enskilde läraren ändå genomföra sitt uppdrag att formulera en framåtsyftande individuell utvecklingsplan som ska fungera som ett aktivt verktyg i elevens lärandeprocess. Detta visar sig inte alltid vara så enkelt att genomföra. Vi anser också att det är viktigt att lärarutbildningen förser blivande lärare med den kunskap som krävs för att skriva en individuell utvecklingsplan i enlighet med Skolverkets Allmänna råd (2005).

Arbetet med att formulera en individuell utvecklingsplan är något som berör flera pedagogiska områden såsom dokumentation, utvecklingssamtal, individualisering, kunskapssyn och bedömning. Detta gör att arbetet med IUP är väldigt komplext. När det gäller tillförlitligheten på vår undersökning är vi medvetna om att det är vår tolkning av innehållet i de individuella utvecklingsplanerna som ligger till grund för studiens resultat. Resultatet av studien måste dessutom ställas i relation till att IUP infördes först i januari 2006. För att öka tillförlitligheten i studien skulle vi kunnat fråga respektive lärare hur de tänkt när de fyllde i utvecklingsplanerna. Eller så skulle vi ha varit med på alla utvecklingssamtal i en klass och därmed varit med vid skrivandet av den individuella utvecklingsplanen. I en större studie än denna hade det varit både möjligt och intressant. Detta skulle kunna vara områden för framtida forskningsprojekt.

8 Referenser

Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborgs Universitet. ISBN 91-7346-572-0

Björklund Boistrup, L. (2005). Att fånga lärandet i flykten. Red. Lindström, L. & Lindberg, V. *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s.111-129). Stockholm: HLS Förlag

Dysthe, O. (2003). *Dialog, Samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur

Etikregler för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (1999).
<http://stingerfonden.org/documents/hsetikregler.pdf>

Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. Stockholm: Fritzes

Krokmark, T. (2002). En tankes fall i praktiken – då den målrationala styrningen möter skolan. Red. Skolverket, *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om betygssättning* (s. 57-76). Stockholm: Liber

Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag

Lindström, L. (2005). Red. Lindström, L. & Lindberg, V. (2005). *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag

Nationalencyklopedins Internettjänst (2007-04-25).
http://www.ne.se.ub.gu.se/jsp/search/printarticle.jsp?i_art_id=0135178&i_se

Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur

Myndigheten för skolutveckling, slutrapport (2007-01-31). Dnr 2005:250, Dnr 2006:180
Individuella utvecklingsplaner. Implementerings- och stödinsatser. Stockholm
www.skolutveckling.se

Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur

Pettersson, A. (2005). Bedömning – varför, vad och varthän? Red. Lindström, L. & Lindberg, V. *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s.31-42). Stockholm: HLS Förlag

Proposition 1992/93:220. *Ny läroplan och ett nytt betygssystem för grundskolan*.

Proposition 2006/07:86. *Vissa skolfrågor*.

- Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Malmö: Reprocenralen
- Selghed, B. (2006). *Betygen i skolan – kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis*. Stockholm: Liber
- SFS 1994:1194 7 kap. 2 § *Grundskoleförordningen. Grundskolans regelbok. Bestämmelser om grundskola, förskoleklass och fritidshem*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB
- Skolverket. (2000). *Grundskolan Kursplaner och betygskriterier*. Västerås: Skolverket och Fritzes
- Skolverket. (2000). *Nationella kvalitetsgranskningar 2000 (Skolverkets rapport Nr. 190)* Stockholm: Skolverket/Liber Utbildningsförlag
- Skolverket. (2002). *Bildning och kunskap. Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning*. SOU 1992:94 Stockholm: Liber
- Skolverket (2003). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport*. Dnr: 75-2001:04045
- Skolverket. (2004). *Allmänna råd och kommentarer. Likvärdig bedömning och betygssättning*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket. (2005). *Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Fritzez
- SOU 2007:28 *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Översyn av grundskolans mål- och uppföljningssystem (U2006:02)* Stockholm: Utbildningsdepartementet
<http://www.regeringen.se/sb/d/9076/a/81434> (2007-05-08)
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Falun: Norstedts Akademiska förlag.
- Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i okänd natur*. Borås: Skrifter från Högskolan i Borås. ISBN-10:91-628-6992-0
- Utbildningsdepartementet (2001). *Elevens framgång – skolans ansvar*. Ds 2001:19 Stockholm: Fritzes förlag
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskolan och fritidshemmet. Lpo 94, Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes förlag
- Wretman, S. (2007). *Vägen till IUP. IUP och utvecklingssamtal i praktiken, (2007), 5-12*. Stockholm: Fortbildningsförlaget