

forskning

om undervisning
och lärande

9

Oktober 2012

Utveckling genom IUP?

**Birgit Andersson, Ingela Andreasson, Joanna Giota,
Gunilla Granath, Åsa Hirsh, Lena Larsson,
Gun-Britt Levin och Eva Lindqvist**

Utges av Stiftelsen SAF
i samarbete med Läraryrket

Forskar du på frågor som rör lärares yrkesvardag?
Välkommen med textbidrag till
Forskning om undervisning och lärande!
Läs mer på sid 63.

Forskning om undervisning och lärande ges ut
av Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet.

Redaktionskommitté: Roger Bodin, Ingrid Carlgren,
Solweig Eklund, Ann-Charlotte Eriksson, Ulf Larsson-Li,
Lisbeth Lundahl, Solveig Paulsson samt Ingrid Pramling
Samuelsson.

REDAKTÖR Solweig Eklund

FÖRFATTARE Birgit Andersson, Ingela Andreasson, Joanna Giota, Gunilla
Granath, Åsa Hirsh, Lena Larsson, Gun-Britt Levin och
Eva Lindqvist

GRAFISK FORM Britta Moberger

TRYCK Prinfo Bergs, Virserum 2012

ISSN 2000-9674

ISBN 978-91-978088-8-0

Utveckling genom IUP?

**Birgit Andersson, Ingela Andreasson, Joanna Giota,
Gunilla Granath, Åsa Hirsh, Lena Larsson, Gun-Britt Levin
och Eva Lindqvist**

2 Utveckling genom IUP?

Inledning	3
Utmaningar med individanpassad undervisning och individuella utvecklingsplaner <i>Joanna Giota</i>	6
Språk och elevidentiteter i skolans elevdokumentation <i>Ingela Andreasson</i>	20
IUP – verktyg för lärande? <i>Åsa Hirsh</i>	32
Elevrollen i förändring – från kvartssamtal till ”tågluffare” <i>Lena Larsson & Gun-Britt Levin</i>	42
Bedömning av barn på fritidshem <i>Birgit Andersson</i>	48
Digitala uppföljningssystem i skolans värld – möjligheter och hinder <i>Eva Lindqvist</i>	56
Det korrigerade elevjaget – om utvecklingssamtal och IUP som disciplinerings tekniker <i>Gunilla Granath</i>	64

DETTA NUMMER AV FORSKNING OM UNDERVISNING OCH LÄRANDE ägnas åt grundskola och fritidshem och här belyses individuell undervisning, individuella utvecklingsplaner och utvecklingssamtal av lärare och forskare. Det är vanligt att lärare i dag uttrycker att de i allt större utsträckning måste lägga ner tid på administrativt arbete. De ska fylla i enkäter och formulär, skriva rapporter och åtgärdsprogram, skapa dokument som handlingsplaner och kvalitetsredovisningar samt skapa matriser och bedömningsunderlag för varje ämne. De ska skriva individuella utvecklingsplaner och individuella omdömen i varje ämne, varje termin. Alla dokument ska revideras, förnyas och uppdateras varje år och i varje skola.

Det är inte alls ovanligt att lärare hävdar att de ska skriva och dokumentera så mycket att själva undervisningen och därmed elevernas kunskapsinhämtande kommer i andra hand. Det låter allvarligt. Motiveringen till all denna dokumentation är att den ska vara till hjälp och leda till högre effektivitet. Motsatsen diskuteras idag. Många menar att de intentioner som finns i läroplanen motarbetas av en mängd skrivuppdrag. Fokus blir dessutom alltmer på prov som handlar om enkla faktakunskaper i stället för djupare kunskaper och kritiskt och kreativt tänkande. Det i sin tur kan kopplas till att styrdokumentet ska vara så tydliga att elever och föräldrar kan "läsa i läroplanen och förstå vad det är man ska lära sig, förstå vad det är som förväntas av en". Ytterst handlar det om synen på kunskap. Ur professionaliseringsperspektiv är den ökande yttre kontrollen av lärarnas arbete bekymmersam. Alltmer av autonomi i yrket försvinner, vilket sannolikt bidrar till att minska dess attraktionskraft.

Joanna Giota belyser de utmaningar som skolan har med en individanpassad undervisning och individuella utvecklingsplaner. Hon anknyter till tidigare läroplaner och pekar på att allt sedan Lgr 62 har läroplanerna förespråkade individriktad undervisning. Hon visar också på hur individualiseringens syfte har förändrats över tid. Skyldigheten att upprätta en individuell utvecklingsplan (IUP) för alla grundskoleelever infördes 2006. Hon visar på att det allt sedan införandet har varit ett omdiskuterat ämne. Hon lyfter fram några av de faktorer som hindrar ett opti-

4 Utveckling genom IUP?

malt IUP-arbete samtidigt som hon menar att det krävs mer kunskap om hur skolan kan och bör förändras.

Ingela Andreasson har intresserat sig för elevdokumentationen i dagens skola. Hon belyser hur en dokumentationskultur har kommit att präglade skolan under senare år. Hon visar hur decentralisering och ändrade styrformer har riktats mot uppföljning, utvärdering, kvalitetsgranskningar och annan dokumentation. I artikeln problematiseras och diskuteras skolans roll som identitetsförmedlare i den elevdokumentation som skrivs. Utgångspunkten är att det är individuella elever som beskrivs och att denna praktik – att beskriva elever skriftligen – får konsekvenser för hur olika läsare såsom lärare och annan skolpersonal, föräldrar och inte minst eleven själv, uppfattar eleven som person.

Åsa Hirsh redovisar en del av de intervjuer hon har gjort inom ramen för sitt pågående avhandlingsarbete, där hon studerar olika aspekter av IUP som verktyg för lärande. Hon noterar att det finns mycket blandade känslor kring uppdraget och att fenomenet IUP innebär såväl möjligheter som svårigheter. Hennes ingress ger en bra bild av det hon vill förmedla i artikeln. ”Det här med dokumentation tar tid. Någon kommer kanske någon gång på att om vi lärare hade lite mer tid att lägga på att göra bättre lektioner ... så skulle barnen nå målen bättre. Å andra sidan är det ju så att alla saker man gör som innebär att man får tänka till ordentligt tillför ju en massa ... och med IUP får man verkligen tänka till”.

Lena Larsson och **Gun-Britt Levin** berättar om sina erfarenheter när de försökt omsätta läroplanens intentioner till en fungerande praktik. De visar också att det inte finns enkla lösningar på komplexa problem och anser att det är för enkelt att ta ställning för eller emot IUP med skriftliga omdömen. Den demokratiska och väl-fungerande medborgaren som lär i ett livslångt perspektiv anser de ska var överordnad. De intresserar sig för en elevroll i förändring med metaforen ”att utbilda tåg-luffare”.

Några år in på 2000-talet kom **Birgit Andersson** i kontakt med fritidspedagoger i fritidshem som försökte utforma mallar och anvisningar för bedömning av barns sociala lärande och utveckling som underlag för utvecklingssamtal i skolan. Fritidspedagogerna hade fått uppdraget av rektor men de menade att det var en näst intill omöjlig uppgift. Artikeln bygger på intervjuer inom ramen för hennes avhandlingsarbete, där det framkommer olika dilemman som kan uppstå i samband med fritidspedagogers bedömningar av barn.

Eva Lindqvist tar upp sina erfarenheter av digitala uppföljningssystem och reso-

nerar om dess möjligheter och hinder som ett digitalt stödsystem i anslutning till lärares pedagogiska planering och bedömningsarbete. På bred front introduceras nya digitala system som skall underlätta pedagogisk uppföljning i skolan. Hon menar att spänningarna mellan den digitala utopin och klassrummets verklighet är potentiellt stora. I stället för att underlätta och stödja lärares verksamhet riskerar systemet att försvåra och styra den.

Gunilla Granath menar i sin artikel att på en retorisk nivå är både utvecklingsamtal och individuella utvecklingsplaner föga problematiska. De ska vara till gagn för samarbetet mellan hem och skola, informera både föräldrar och elev om skolarbete och resultat samt ge eleven möjlighet att föra fram sina synpunkter. Det finns inte mycket att invända mot detta, men institutionella samtal verkar alltid i en specifik kontext som i sig påverkar och formar bortom policydokumentens retoriska ramar. Hur framstår då samtalen och de individuella planerna om man undersöker dem från ett elevperspektiv? Hon har i sin artikel analyserat fem utvecklingsamtal som ett pedagogiskt verktyg med kraft att forma, styra och utveckla, det vill säga att disciplinera eleverna.

REGERINGEN HAR AVISERAT en översyn av dokumentationsbehovet. Det är ingen enkel uppgift.

För trots skepsis och problem behöver lärare dokumentera och skriva för varandra, om det som sker i undervisningen och i arbetet med eleverna, och för att delta i det offentliga samtalet om undervisning och skola. För det krävs en arbetsorganisation som ger de möjligheterna. Det är angeläget att nu ta tillvara lärarnas kunskaper och erfarenheter av vad som behöver dokumenteras och hur arbetsorganisation och strukturer behöver utformas.

Stockholm oktober 2012
Solweig Eklund,
redaktör



6 Utveckling genom IUP?



Joanna Giota är docent i pedagogik, verksam vid Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Hennes främsta intresse är elevers motivation att gå i skolan och lära, hur de uppfattar sin kompetens, sitt välbefinnande och sina prestationer. Hon studerar varför vissa elevgrupper lyckas medan andra upplever misslyckanden i skolan och hur det går för dessa elever; i och efter skolan. Svaren finns på såväl individ- som skolnivå och i samhällliga normer och värderingar.

Utmaningar med individanpassad undervisning och individuella utvecklingsplaner

Joanna Giota

Från och med den 1 januari 2006 är skolan skyldig att upprätta en individuell utvecklingsplan (IUP) för alla grundskoleelever. Syftet har varit att skapa ett verktyg med ambitionen att alla elever ska nå målen i läroplanen och kursplaner samtidigt som likvärdigheten säkras. Men ända sedan införandet har IUP varit ett omdiskuterat ämne. Lärare har känt sig osäkra på hur den ska användas, vad den ska innehålla, vad som ska följas upp och vad som ska dokumenteras.

Syftet med denna artikel är att lyfta fram några av de faktorer som hindrar ett optimalt IUP-arbete. Vi behöver veta hur skolan kan och bör förändras. Detta för att bättre kunna ta tillvara elevernas erfarenheter och behov och ge dem bästa möjliga förutsättningar att kunna möta nya krav och förväntningar i samhället och livet.

DE OMFATTANDE UTBILDNINGSREFORMER som genomfördes vid 1990-talets början är skolhistoriskt sett några av de allra största under de senaste 50 åren och kan beskrivas som inledningen på ett systemskifte för skolans del. Det svenska skolsystemet gick på kort tid från att vara ett av världens mest centraliserade system till ett av de mest avreglerade. Huvudmannaskapet för skolan överlämnades läsåret 1991/1992 till kommunerna och inom kommunerna decentraliserades ansvaret till skolenheterna och rektorerna.

Kommuner och skolor skulle genom decentraliseringen få ökat ansvar och skolans personal större friutrymme och autonomi för att i ännu högre grad än tidigare utforma undervisningen med utgångspunkt i den enskilde eleven. Möjligheten för elever och föräldrar att välja skola, och för olika huvudmän att bedriva utbildning, ökade kraftigt. I linje med den förändrade styrningen av grundskolan infördes nya statliga styrdokument – läroplaner och kursplaner – och ett förändrat betygssystem. En väsentlig skillnad mellan Lpo 94¹ (reviderad 1998)

¹ Lgr 11 har fullföljt den inriktning som drogs upp i Lpo 94, som här i huvudsak avhandlas.

8 Utveckling genom IUP?

och tidigare var att den inte innehöll några direkta anvisningar om innehåll och inte heller om metod att uppnå skolans mål. Det nya betygssystemet var målrelaterat och angav bland annat en lägsta nivå för vad alla elever skulle uppnå.

Skolverket (2009) slår i en kunskapsöversikt fast att de ökande resultatskillnaderna som har kunnat konstateras under 1990-talet tidsmässigt sammanfaller med de genomgripande förändringarna av det svenska skolsystemet. Brister i implementeringen, att reformer inte har tillräckligt starkt stöd hos berörda grupper, bristande resurser i genomförandet och att reformerna inte är tillräckligt starka i relation till tidigare traditioner är orsaker som tas upp till en reforms önskade effekter.

Hur lärare har definierat och konkretiserat begreppet individualisering i arbetet med eleverna anges som en av orsakerna till de svenska elevernas sjunkande resultat, som konstaterats i de internationella kunskapsmätningarna sedan mitten av 1990-talet (Skolverket, op.cit., 2009; Vinterek, 2006). Nedgången var tydligast i matematik och naturvetenskapliga ämnen, men det finns även en svag nedgång i läsförståelse.

Eftersom skillnader i olika likvärdighetsaspekter konstaterades mellan skolor och elevgrupper (Skolverket, 2006), har regeringen infört ett tillägg i grundskoleförordningen (7 kap. 2§). Denna föreskriver att skolan från och med den 1 januari 2006 är skyldig att upprätthålla en individuell utvecklingsplan (IUP) för alla grundskoleelever (Skolverket, 2005). Syftet har varit att skapa ett verktyg för att skolan ska kunna få alla elever att nå målen i läroplanen och kursplaner samtidigt som likvärdigheten säkras. 2008 infördes krav på skriftliga omdömen i de individuella utvecklingsplanerna i samtliga årskurser, och de fick också vara betygsliknande.

Sedan införandet har IUP varit ett omdiskuterat

ämne. Lärare har känt sig osäkra på hur den ska användas, vad den ska innehålla, vad som ska följas upp och vad som ska dokumenteras. Skolverket har gjort en rad insatser för att stödja skolorna och lärarna, såsom att ge ut allmänna råd och olika stödmaterial (Skolverket, 2005). Det finns skolor där IUP-arbetet och skriftliga omdömen fungerar bra.

Individualisering i läroplanerna

Lpo 94 var liksom Lgr 62, Lgr 67 och Lgr 80 starkt individinriktad och förespråkade att undervisningen skulle utgå från, eller anpassas efter, elevernas erfarenheter, behov och förutsättningar. En individualiserad undervisning ansågs vara en förutsättning för att skolan skulle lyckas vidmakthålla elevernas arbetslust och intresse att lära och därmed ge varaktiga resultat. Elevernas motivation skulle vidmakthållas och främjas genom variation av såväl undervisningsformer som arbetssätt.

För att skapa en positiv förhållning till studierna var det också viktigt att låta eleverna medverka vid planeringen för att ge dem en överblick över det innehåll som skulle inhämtas eller bearbetas. Individualisering handlade alltså också om att eleven skulle ha inflytande över sin läroprocess och skolvardag samt kunna ta ansvar. Begreppet kunde även gälla anpassning av klassrumsmiljön. En individualiserad undervisning kan alltså gälla en eller flera av dessa aspekter samtidigt och i olika omfattning. Vilka aspekter eller vad som kom att betonas i de olika läroplanerna hänger samman med individualiseringens syfte. Detta syfte och syftet med elevfostran har alltså förändrats över tid.

I Lgr 62 och Lgr 69 var exempelvis syftet med att individualisera undervisningen att kunna främja elevernas utveckling till fria och självständiga människor för att livet i ett demokratiskt samhälle krävde det. Friheten och självständigheten var

inget självändamål utan grundvalen för samarbete och samverkan. Genom att grundlägga och vidareutveckla sådana egenskaper hos eleverna skulle demokratins principer om tolerans och likaberättigade mellan människorna förstärkas. Skolarbetet skulle därför inriktas på att främja elevernas egna insikter och vilja att engagera sig i en fortgående demokratisering av samhället och få dem att aktivt ta ett socialt ansvar.

Individen lyfts fram ännu starkare i Lpo 94. Den vidare synen på kunskap som också genomsyrar Lpo 94 kan tolkas som att det är en innehållslig individualisering som betonas i denna läroplan. Den förtydligar att eleven ska få kunskap om och inflytande över det egna lärandet och den egna utvecklingen, liksom ökade möjligheter att ta ansvar för och påverka både sina studier och skolans verksamhet. Kopplingen mellan elevers inflytande och ansvarstagande och den demokratiska fostran är också starkare i Lpo 94. Skolan ska fostra individen till "rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande" (kap. 1 s. 5). Undervisningen ska alltså inte enbart kommunicera kunskaper om grundläggande demokratiska värderingar och olika former av demokrati eller vara en intellektuell bearbetning av formella principer. Den ska dessutom vara en konkret gestaltning av demokratiska principer och kommunicera ett demokratiskt förhållningssätt i det vardagliga arbetet.

Samtal framhålls som skolans viktigaste demokratiska redskap och anses utgöra kärnan i skolans demokratiska uppdrag. Med hjälp av samtal, och genom att utöva inflytande och ta ansvar för frågor som rörde deras lärande och skolvardag, skulle eleverna öva sig i de färdigheter som krävdes för att kunna fungera som ansvarstagande medborgare i en demokrati. Delaktighet och inflytande var samtidigt en förutsättning för att skolan skulle lyckas utbilda för ett livslångt lärande. Eleverna skulle

tycka att det var roligt och viktigt att gå i skolan, så att de även efter skoltiden hade lust eller motivation och förmåga att förbättra sin utbildningsnivå och kontinuerligt öka sin kompetens. Det fostransideal som framträder i Lpo 94 kan sägas vara en kunskapssökande och reflekterande individ, som är granskande, kritisk och tar medveten ställning i olika frågor samt är en ansvarsfull och inflytelserik demokratisk samhällsmedborgare.

Vad är goda kunskaper?

Ett av syftena med att individualisera undervisningen är lite förenklat att främja kunskaper som är bestående över tid. De ska både fungera som redskap för att göra en komplex verklighet begriplig och kunna användas i praxis på ett klokt sätt. Alltså vara till gagn för både en själv, andra människor och samhället. Vad som är bestående kunskaper eller god kunskap är inte lätt att säga. Enligt Gustavsson (2009) har dock god kunskap inte med "kvantiteter" och inte heller med "ytligheter" att göra. Det handlar alltså inte om kunskaper som kan reduceras "till små paket som på effektivast möjliga sätt ska levereras in i de studerandes huvuden". God kunskap är inte heller kunskap som kan överföras från ett "huvud till ett annat" eftersom "tolkningen av ett stoff, bärs av en människa som har förstått stoffets innehåll och gjort det till sitt, och kommuniceras människor emellan". God kunskap har kort och gott med en sammanhängande bildningsprocess att göra.

Bildning förutsätter kollektiva processer och demokratiska beslut som fattas i sociala rum där olika åsikter och uppfattningar "torgförs" och bryts mot varandra och där alla på lika villkor deltar i diskussionen och i de beslut som fattas. Denna syn på kunskap och bildning lyfts fram i huvudbetänkandet *Skola för bildning* (SOU 1992:94) från den läroplanskommitté som skulle lämna förslag på en

10 Utveckling genom IUP?

ny läroplan för grundskolan och gymnasieskolan, det vill säga Lpo 94 och Lpf 94. I teorierna om bildning lyfte läroplanskommittén fram den tyske forskaren Wilhelm von Humboldt och hans syn på undervisningen. von Humboldt menade att undervisningen inte fick fostra till underdånighet utan skulle syfta till frihet. Eleverna behövde slippa ur sitt omyndiga beroendeförhållande till läraren och finna vägen till eget omdöme och underbyggd kritik (SOU 1992:94, s. 50).

Förutom en förändrad lärarroll kräver ett sådant samtal att eleven lär sig ta ansvar för sina handlingar och ställningstaganden eller konsekvenserna av dessa. Synsättet förutsätter samtidigt att elevens kunskaper och erfarenheter blir jämbördiga lärarens eller att lärarens åsikter kan betraktas som något eleven kan ifrågasätta, kritisera eller avvisa i en argumentation.

Individualiseringens konsekvenser

Att en individualiserad undervisning har betydelse för elevernas engagemang i lärandet och skolarbetet är inom dagens internationella forskning om elevers skolmotivation ett odiskutabelt faktum. Forskning visar exempelvis att skoluppgifterna och skolaktiviteterna spelar en avgörande roll för vilken sorts motivation eleverna kommer att utveckla till skolarbetet. Elevernas inre motivation minskar om de uppfattar att deras egna handlingar är beroende av yttre faktorer och inte beroende eller styrda av dem själva. Elevernas motivation påverkas även av lärarnas uppfattningar om deras förmåga och av lärarnas undervisningsstil (Galloway m fl., 1998 i Jenner, 2004). Att främja elevernas inre motivation och lärandeorientering i förhållande till skolarbetet lyfts fram som eftersträvansvärt, då studier visar att det är den sortens motivation som stödjer ett långsiktigt och högt kvalitativt engagemang i lärandet (för översikter se t ex Giota, 2002, 2006).

Få studier i Sverige har belyst vad olika former av individualisering får för konsekvenser för elevernas utveckling och resultat i skolan. Frågan är också vilka motiv som har legat till grund för förändringarna i syftet med individualisering. Det framgår inte alltid i de olika läroplanerna, i stället utgår motiven ofta från formuleringar om elevernas behov. Vilka dessa behov är och hur individuella behov ska prioriteras i förhållande till andra elevers och gruppers behov framgår oftast inte; tolkningen lämnas åt de berörda. Det är inte heller klart hur man ska förhålla sig till tidsdimensionen i elevernas behov. En tendens till favorisering av de mer framtidsrelaterade behoven kan skönjas, vilket kan hänga samman med att utbildning i sig är framtidsinriktad.

I en sammanställning av forskning om individualisering i undervisningen (Vinterek, 2006) konstateras att individualisering i betydelsen individuellt arbete, där eleven lämnas mer åt sig själv med sin lärprocess utan att läraren är aktivt involverad och stöttar, har negativa konsekvenser för elevens resultat, och i synnerhet för elever i behov av särskilt stöd. En större andel eget arbete anses alltså vara en av orsakerna bakom elevernas sjunkande resultat under 1990-talet (Skolverket, 2009). Studier visar att elever behöver mer stöd än de får, även när de själva ska söka information och dra slutsatser (Hattie, 2009).

Det finns starkt stöd i forskningen att lärarens kompetens är av avgörande betydelse för elevernas resultat. När läraren är aktiv och pådrivande och förmår att organisera och utforma undervisningen med elevens individuella förutsättningar och behov i centrum påverkar det resultaten i positiv riktning (Skolverket, op.cit.). Individualisering, här i betydelsen individanpassning, kräver samtidigt nära sociala relationer mellan lärare och elev och att läraren har god kännedom om elevens styrkor, in-

tressen och erfarenheter. Nära relationer och god kännedom om elevens behov samt vad eleven själv ser som väsentligt i sin skolgång har visat sig vara betydelsefullt för resultatet.

I dag finns tillräckligt med bevis på att såväl individualisering, i betydelsen individuellt arbete, som individanpassning inte alltid fungerar enligt läroplanernas intentioner. Detta får konsekvenser vad gäller likvärdigheten och elevernas resultat, men också för deras liv (Skolverket, 2007, 2009; Vinterek, 2006).

IUP och styrning mot måluppfyllelse

Enligt den tidigare läroplanen Lpo 94 och nuvarande Lgr 11 är det skolans ansvar att möta eleverna utifrån deras egna förutsättningar, behov och intressen. Alltså att individualisera undervisningen så att elevens hela personlighet tillvaratas och stöds i sin utveckling. Elevens utveckling ska följas upp och planeras noga genom hela skoltiden. Alla elever i grundskolan ska därför ha en skriftlig individuell utvecklingsplan (IUP).

Forskningen om IUP är fortfarande mycket begränsad. De få forskningsrapporter som finns handlar mest om det praktiska arbete som ska genomföras och lärarnas åsikter om det. Forskning om hur eleverna själva uppfattar, och kan använda sig av, dessa dokument är nästan obefintlig.

Skolverkets *Allmänna råd och riktlinjer* (2005) kom till för att ge information om de riktlinjer som lärarna kan följa i sitt arbete med IUP och i diskussioner med kollegor. Enligt Skolverket är det skolans rektor som ska besluta om utformningen av informationen. Det innebär att vad som dokumenteras och hur, varierar mellan skolor och kommuner. I *Hur används individuella utvecklingsplaner? En studie efter införandet av nya bestämmelser* (2007) redogör Skolverket för hur långt arbetet med IUP hade kommit ute på skolorna.

IUP är tänkt att vara ett aktivt verktyg för att

stödja elevens läroprocess i skolan. De kunskapskrav som eleven ska klara av i varje enskilt ämne beskrivs i kursplanerna. Eleven ska förutom att ta ansvar för sina studier utveckla förmågan att själv bedöma sina framsteg och resultat. Det skulle göras i relation till andra elevers läroprocess och resultat samt i förhållande till kunskapskraven i kursplanerna. I *Allmänna råd och riktlinjer* anges detta med att det är lärarna som har ”ansvar för att eleven i sitt dagliga arbete får träna sig i att se sitt eget lärande och att kunna beskriva detta och sina kunskaper” (Skolverket, op.cit., s. 11). Det är viktigt att eleverna får möjlighet att träna på detta tidigt i skolan. IUP ska också vara framåtsyftande (op.cit., s. 13).

En lärares skriftliga omdöme bör rent konkret innehålla vilka kunskaper eleven har i det specifika ämnet, vad eleven kan utveckla och hur eleven och skolan ska arbeta för att hon ska komma vidare i sin kunskapsutveckling. Såväl eleven som elevens vårdnadshavare bör ha de skriftliga omdömena före utvecklingssamtalet för att kunna förbereda sig på ett bra sätt och påverka det framåtsyftande arbetet. Tanken är att eleven, läraren och vårdnadshavaren gemensamt ska kunna komma fram till vilka kunskaper eleven ska utveckla och hur arbetet mot dessa ska gå till. Det som alla tre parter kommer överens om ska skrivas ned och bilda underlag för en framåtsyftande planering. Denna ska tillsammans med de skriftliga omdömena utgöra elevens fortsatta individuella utvecklingsplan – den IUP som ska gälla efter utvecklingssamtalet.

Den framåtsyftande planeringen är tänkt att fungera som en ledstjärna för elevens dagliga skolarbete tillsammans med både lärarna och vårdnadshavarna. På så sätt blir både elev och vårdnadshavare delaktiga i elevens utveckling. Genom att vårdnadshavarna har varit med och författat den framåtsyftande planeringen, och har den aktuell,

12 Utveckling genom IUP?

kan de påminna sitt barn om vad man har kommit överens om, men också aktivt stötta barnet med exempelvis skolarbetet. Vårdnadshavarna får samtidigt insyn i skolans verksamhet och kan påverka både skolan och lärarna att göra saker som stödjer barnets utveckling. Skolverkets (2007) uppföljning av hur IUP användes i praktiken visade emellertid en helt annan bild än den i grundskoleförordningen.

Eleverna har rätt att få de kunskaper och kompetenser som behövs för att kunna delta aktivt i samhällslivet. Enligt regeringens *Utvecklingsplan för kvalitetsarbetet i förskola, skola och vuxenutbildning* (Regeringen, 2002) är största hotet mot demokratin i ett kunskapsamhälle som Sverige att dess medborgare inte kan eller vill engagera sig i samhällsfrågor.

IUP är med andra ord också tänkt att vara ett aktivt verktyg för att fostra eleverna till ansvarskännande samhällsmedborgare genom att ge dem mer inflytande över sin egen skolgång och främja deras sociala och kulturella utveckling. I sin utvecklingsplan understryker regeringen (op.cit.) att kunskap och medborgerlig allmänbildning inte kan tvingas på någon, utan är något som varje människa själv måste engagera sig i för att erövra. Det är emellertid enbart genom kunskap och bildning som människan förväntas kunna slå hål på myter, fördomar och främlingsfientlighet i ett snabbt växande informationssamhälle som Sverige (Gustavsson, 2009). Det är alltså skolans grundläggande uppdrag som ska ligga till grund för alla resonemang om IUP och dess innehåll.

Förutsättningar för IUP

Denna artikel bygger på ett antal antaganden. Ett är att hur skolans personal förstår och tolkar en läroplans beskrivningar och intentioner med en individualiserad undervisning har betydelse för hur de kommer att arbeta med eleverna. I en läro-

plans begreppsapparat finns ett antal inbyggda hinder som försvårar förståelsen av innehållet. Samtidigt finns i forskningen teoretiska tvetydigheter om hur olika inre processer såsom förutsättningar, behov eller intressen hänger ihop och fungerar. Kunskap om elevernas inre värld och perspektiv på sin skolgång är dock viktigt att ha, om man som lärare ska kunna anpassa undervisningen efter elevens inre resurser och sätt att lära utifrån vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

Ett annat antagande är att kunskap om målen med undervisningen är en förutsättning om man som lärare ska kunna göra dem tydliga för eleven och möjliggöra för henne att aktivt ta del i utformningen av undervisningen utifrån egna behov och förutsättningar. En sådan tydlighet är nödvändig för både lärare och elev om de ska kunna mötas och lägga upp gemensamma mål. Mål som kanske också ska tas upp i IUP och som berör hur eleven och/eller skolan ska agera för att eleven ska lära sig på bästa möjliga sätt. Annars riskerar eleven att enbart bli en "informationskälla" för lärarens planering. Risker är också att lärarens och elevens ansträngningar går åt olika håll eller leder till planlösa insatser, vilket inte gynnar elevens motivation, utan får henne att tappa lusten och nyfikenheten i lärandet och därmed få försämrade studieresultat.

Det är också viktigt att vara medveten om vilken syn på eleven, eller snarare vilket förhållningssätt vad gäller elevens styrkor och svagheter eller olikheter, som ligger till grund för en läroplan såsom Lpo 94 och idén med en individualiserad undervisning. Risker är annars att man bortser från eller reducerar och objektiviserar det som är unikt för varje elev. I stället för att bli betraktad som en individ riskerar eleven att etiketteras som ointresserad, lat eller en som saknar förutsättningar att lära (Giota, 2005).

IUP och formativ bedömning

Trots vissa forskningsresultat är vår kunskap om elevers förhållande till den egna lärprocessen och hur framgångsrika de är på att reglera sitt lärande fortfarande begränsad. Svensk forskning inom området är starkt eftersatt (Giota, 2006).

Internationell forskning visar att elever som är motiverade att uppnå ett specifikt kunskapsmål engagerar sig i självreglerande aktiviteter, såsom att försöka förstå information som de tror kommer att hjälpa dem att uppnå målet. Förmåga till självreglering främjar i sin tur lärandet och insikten i, eller bedömningen av, att ha blivit effektivare i sin självreglering stärker elevens motivation att uppnå nya kunskapsmål (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000). När elever får möjlighet att göra egna val och ha kontroll över sin lärprocess ökar deras kognitiva engagemang och motivation för skoluppgifterna, samtidigt som de utvecklar ett personligt ansvar för sitt lärande. En återkoppling, där läraren låter elever förstå att misstag är en del av lärprocessen och att ansträngning är viktig för att uppnå lärande, hjälper eleven att bevara sin inre motivation för lärandet och därmed möjligheten att utveckla en god eller ännu bättre självregleringskompetens (Ames, 1992 i Giota, 2002).

Formativ bedömning eller bedömning för lärande är ett sätt att tydliggöra var eleven befinner sig i förhållande till undervisningens och läroplanens mål, så att man som lärare kan stödja och stimulera hennes fortsatta lärande. Det viktigaste inslaget i formativ bedömning är återkoppling (Sadler 1989 i Giota, 2002). För att kunna bedöma elevernas arbete och ge konstruktiv återkoppling måste läraren ha en uppfattning om vilka kunskapskvaliteter och kvalitativa nivåer som är relevanta för en viss uppgift. Om eleven steg för steg ska kunna ta ökat ansvar för det egna lärandet, måste hon till att börja med ha ett kvalitetsbegrepp som i stora drag över-

ensstämmer med lärarens. Eleven måste sedan under arbetets gång kunna jämföra den aktuella nivån med den nivå hon önskar uppnå. Slutligen krävs en repertoar av strategier för att minska avståndet mellan den nivå eleven befinner sig på och den hon önskar uppnå. Dessa tre villkor måste, enligt Sadler (1989), uppfyllas för att en övergång ska äga rum från lärande, väglett av lärarens återkoppling, till lärande under eget ansvar. Dessa ”goda råd” hjälper enbart om eleven själv har kommit till insikt om på vilket sätt den egna prestationen avviker från den eftersträvarvärda. Forskning om hur elever använder lärarens återkoppling och bedömningshandlingar för att reglera sitt lärande är också begränsad (Lundahl, 2011).

Att tolka och konkretisera skolans kunskapsmål så som de kom till uttryck i Lpo 94, samtidigt som lärarna skulle stödja och stimulera elevernas lärande och motivation blev en stor utmaning för dem. Lärarna uppfattade kursplanernas struktur och innehåll som otydliga, samtidigt som betygs- och bedömningsanvisningarna ansågs vara otillräckliga (Skolverket, 2003, 2004 i Giota, 2006).

Elever anger i undersökningar att de vill ha betyg. Oftast vill de dock veta hur nära de är målen och vad de ska göra för att nå dit. För det ändamålet är betygen, som främst talar om vad eleven lärt sig, inte särskilt väl lämpade eftersom de främst är summativt utformade, menar Lundahl (2011). Summativ bedömning sker alltså efter själva inlärningsprocessen. Läraren kontrollerar, utvärderar och betygsätter i efterhand. Betyg kan användas formativt, men är inget särskilt effektivt system om det kommer i efterhand och endast är en bokstav eller siffra, enligt Lundahl. Formativ bedömning har visat sig vara effektiv för inläring, speciellt för ”svagare” elever (op.cit.).

IUP är tänkt att både ha ett formativt och ett summativt syfte. De summativa delarna i IUP

14 Utveckling genom IUP?

framträder dock starkare än de formativa. Det tycks också vara så att lätt mätbara kunskaper och elevers svagheter har fokuserats (Myndigheten för skolutveckling, 2004). Det senare innebär att IUP inte levt upp till det kunskaps- och bildningsbegrepp som läroplanerna bygger på.

IUP skulle behöva utvecklas genom att man i de skrivna dokumenten lyfter fram och synliggör några av de viktigaste formativa frågorna. Alltså: var eleverna befinner sig i sitt lärande, vad de är bra på i stället för vad de inte kan, vad de ska fokusera på och utveckla, och hur de ska göra för att uppnå konkreta kunskapsmål. IUP behöver också lyfta fram var eleverna befinner sig när det gäller mer komplexa och svärfångade kunskaper och färdigheter. Alltså: resonerande, kritiskt tänkande, självständighet och problemlösning samt praktisk klokhet eller medborgerlig bildning. Detta låter sig inte göras i en handvändning.

IUP och dokumentation

För att kunna göra en framåtsyftande planering i den individuella utvecklingsplanen krävs att läraren har kunskap om elevens tidigare arbeten och kunskapsutveckling. Den kan ha dokumenterats med hjälp av loggböcker, portfölj eller på andra sätt. Vad som har dokumenterats kan ha bestämts av läraren, eleven eller av dem tillsammans. Enligt Myndigheten för skolutveckling (2004) ska individuell planering och dokumentation ses som en helhet (op.cit., s. 18). Både loggboks- och portföljmetodikerna beskrivs som ett bra sätt att lyfta fram vad eleven är bra på, men också de problem som eventuellt finns (Skolverket, 2005). Vad som lyfts fram ur dokumentationen och bildar underlag för lärarens skriftliga omdömen är lärarens ansvar (Myndigheten för skolutveckling, 2007). I dokumentationen kan emellertid finnas tvetydigheter som utgör hinder för ett optimalt IUP-arbete.

Dokumentationen kan ha haft en fokusering som inte överensstämmer med styrdokumentens intentioner. Exempelvis Dovemarks (2004) studie visar att loggboksskrivandet många gånger kan fungera som ett verktyg för disciplinering. I samtal med elever och genom deras loggböcker framkom att eleverna till största delen planerade i termer av kvantitet, som att göra 15 matteuppgifter eller läsa tre sidor. I sina loggböcker räknade de upp vad de hade gjort på lektioner/dagen/veckan och hur de hade uppfört sig, snarare än att reflektera eller uttrycka sina åsikter om till exempel verksamhetens innehåll och övergripande frågor. Trots att lärare och skolledare ofta talade om vikten av att elever lär sig ett kritiskt förhållningssätt och framför personliga åsikter vittnade alltså elevernas utsagor och loggböcker om något annat.

Även Bartholdsson (2007) har tittat på vad som dokumenteras; i det här fallet i portfolio. Hon har varit speciellt intresserad av de styrningstekniker som lärare använder sig av för att fostra ett visst slags elev. Bartholdsson använder begreppet vänlig maktutövning, som är en mjukare och mindre uppenbar form av vuxen dominans och fostran och som inte omedelbart igenkänns som sådan. Detta symboliska våld är det som bäst tjänar systemet, menar Bartholdsson. Vänlig maktutövning sammanfattar samtidigt en föreställning om det goda lärarskapet. Det är ett lärarskap som i demokratisk anda, på ett omsorgsorienterat och vänligt sätt, möter individuella barn. Barn som lärare uppfattar som otrygga, gränslösa och osedda. Den vänliga maktutövningens bärande idé är att människor styrs bäst, då de görs delaktiga i styrningen av sig själva. Ett viktigt verktyg för att fostra en god "självreglerande" elev är då bedömning och dokumentation. Genom att eleven ständigt utvärderar sitt eget elevskap och "sig själv" kvalificerar hon sig, enligt Bartholdssons studie, som positiv, empatisk, social

och ansvarsfull. Eleven går därmed läraren till mötes i den omsorgsorienterade ambitionen som det goda lärarskapet till en väsentlig del formulerades kring – seendet. Det är en dominansform som bygger på lärarens förmåga att ”se” vad som är ”bäst” för den enskilde eleven och att förmå eleven att ”se sig själv” för att kunna bli ”sig själv”. I det här fallet att återföra den ”problematiska eleven” till det kontrollerande elevskapet.

Landahl (2006) har analyserat hur läraryrket och lärarens fostrans- och omsorgsarbete har förändrats under 1900-talet som en konsekvens av att bilden av skolbarnet med dess behov har förändrats (se även Giota, 2005). Det var främst övermättet av auktoritet under 1900-talets första hälft som enligt Landahl aktualiserade omsorg i lärarens arbete. Från mitten av 1900-talet började det auktoritära synsättet att luckras upp. Exempelvis försvann ordet straff i diskussionen om skolan. I stället talades det mycket om att disciplinera med hjälp av beröm och uppmuntran. Denna dolda eller mildare form av disciplinering gjorde att motsättningen mellan omsorg och fostran, som fanns i de tidiga styrdokumenterna, blev mindre påtaglig.

Att förändringen under senare tid har inneburit att eleven granskas allt mer och att skolans verksamhet nu präglas av olika sorters mätningar och standardiseringar sammanfattar Alexandersson (2008) i en forskningsrapport under rubriken *Från bildningskultur till dokumentationskultur*.

IUP skulle här behöva utvecklas genom att läraren, inför utvecklingssamtalet och diskussionen kring de skriftliga omdömena, ställer sig följande frågor: Vad är det som har dokumenterats? Vad innebär underlagen som har samlats in för de barn och ungdomar som har blivit dokumenterade och bedömda? Har de kunnat säga: ”Nej tack, vi vill inte delta i detta?” Vilket skydd har de erbjudits när bedömningen och dokumentationen ägde rum?

Att ställa sig dessa frågor är viktigt eftersom den information som kommer att ingå i den uppdaterade IUPn är allmänna handlingar som kan ha konsekvenser för eleverna.

IUP och utvecklingssamtal

Hinder för ett optimalt IUP-arbete finns även i utvecklingssamtalet. Forskning visar nämligen att utvecklingssamtalet är belastat med ojämlikhet.

En orsak till ojämlikheten ligger i själva utvecklingssamtalets formella struktur. Trots att situationen kan kännas familjär är utvecklingssamtalet inget vardagligt samtal utan ett institutionaliserat och formaliserat samtal. Dess formella struktur gör att samtalsparterna får olika roller, vilket innebär att samtalet blir asymmetriskt. Läraren är den professionella samtalspartnern med kunskap om eleven som delges eleven och dess vårdnadshavare, oftast efter en bestämd agenda. Det finns med andra ord en hierarki i utvecklingssamtalet. En studie av Gars (2002) visar att det är läraren som talar under största delen av tiden. Det är också läraren som står för de legitima problemformuleringarna (i Bartholdsson, 2007). En annan orsak till ojämlikheten är kulturella skillnader. Både hur kommunikationen eller samtalet går till, och vad som sägs, skiljer sig åt kulturellt, både på ett vardagligt och på ett formellt sätt. Elever med annat modersmål än svenska och deras vårdnadshavare deltar inte på lika villkor i utvecklingssamtalet, varken språkligt eller kulturellt.

Den framåtsyftande planeringen som läraren och eleven tillsammans med sin vårdnadshavare gemensamt ska komma överens om utgår per definition från identifierade ”problem” som eleven ska arbeta vidare med. ”Problem” är alltså mål som eleven inte har uppnått och som blir utgångspunkten för att i nästa steg kunna mäta ”förbättring”. Bartholdsson (2007) gjorde en sammanställning

16 Utveckling genom IUP?

av de enkätfrågor som ställdes till elever och deras vårdnadshavare inför utvecklingssamtalet från skolår 1 och skolår 5. Av de totalt 214 frågorna handlade 28 procent om skolarbete medan resterande 72 procent var fokuserade på elevsociala frågor, frågor om attityd, uppträdande, starka och svaga sidor samt positiva och negativa sidor. Exempel på mål som eleven skulle arbeta med för att uppnå "förbättring" var att "ta hänsyn; tåla tillsägelser; koncentrera sig bättre; komma ihåg att ta med saker och lämna saker; göra läxor utan bråk; inte vara sur; kontrollera sitt humör". Tendensen var att något "förbättringsbart" alltid skulle finnas på det kontrakt som slutligen skrevs mellan parterna. De elever som uppnådde kunskapsmålen fick i brist på sådana mål formulera mål kring hur de skulle förbättra sig själva som personer. En elev som under utvecklingssamtalet blir delaktig i att formulera sina egna förbättringsmål kan enligt Bartholdsson (2007) avkrävas ansvar. Det kan resultera i ökad press att hitta egna brister som elev eller person och inte självklart i ökat inflytande över sin egen utveckling.

När både elev, lärare och elevens vårdnadshavare har skrivit under vad de har kommit överens om under utvecklingssamtalet kommer detta kontrakt att betraktas som slutgiltigt och elevens "brister" som något det råder konsensus eller samförstånd om. Eleven kan dock ha olika anledningar till att bekänna sina brister och lova bättre sig. En negativ inställning kan exempelvis slå tillbaka mot en själv; därför håller man tillbaka kritik. Eleven kan alltså under utvecklingssamtalet gå in för att vilja det skolan kräver. Sedan finns det de elever som bjuder motstånd och utmanar lärarens position eller skolan som god (jmf Giota, 2002, 2006). Elever uppfattar utvecklingssamtalet på olika sätt, men samtalet tycks beröra de flesta känslomässigt, och få olika konsekvenser för deras fortsatta ut-

veckling (Bartholdsson, 2007).

IUP tycks alltså fokusera starkt på uppförandemål och skulle behöva utvecklas genom en starkare fokusering på lärandemål och en bättre balans mellan konkreta strategier på hur såväl lärande- som sociala mål kan nås. För syftet med utvecklingssamtalet är också att diskutera elevens sociala och emotionella utveckling och hur en sådan bäst kan stödjas och stimuleras. Återigen måste de berörda parterna ha tydlig information om elevens utveckling i förhållande till de sociala förmågorna eller kompetenserna som anges i läroplanen och kursplanerna. En första fråga som kan behöva tydliggöras av läraren är exempelvis vad som menas med att skolan ska fostra individen till "rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande" (Lpo 94, 1998, s. 5) eller främja deras harmoniska utveckling (op.cit., s. 8). Sociala mål eller ett socialt kompetent beteende enligt styrdokumentet är inte liktydigt med ett önskvärt socialt beteende och uppförandemål samt ordningsfrågor av typ "håller ordning på sina saker" eller "kan vänta på sin tur". Lite tillspetsat kan sägas att frågor av denna typ för tankarna tillbaka till det betyg för ordning och uppförande som avskaffades i den svenska skolan år 1967.

Att lärare är bra på att bedöma socialt önskvärt beteende eller elevers sociala anpassning, men inte särskilt bra på att bedöma social förmåga eller kompetens, så som exempelvis eleverna själva uppfattar det framkommer i en rad studier (se Giota, 2006). Skillnaderna mellan elevernas och lärarnas bedömningar är extra stora när det gäller sociala färdigheter såsom samarbete, självhävande och självkontroll samt empati relaterat till kön. Lärare tycker att pojkar har ett starkare behov av att utmana lärarens auktoritet och att de uppvisar problembeteende (t ex bråkar med andra och stör pågående aktiviteter) i mycket större utsträckning än flickor. Flickor bedöms av lärare som mer kompetenta rent

generellt, speciellt när det gäller begåvningsnivå, motivation att lära och klassrumsbeteende, och att ha ett mer positivt temperament. Lärare tycker i synnerhet att flickor är mer uppgiftsorienterade och mer flexibla, särskilt i sociala situationer, hjälpsamma och samarbetsvilliga (Giota, 2006).

Att försöka uppnå socialt accepterade mål samt rätta sig efter regler och uppvisa ett socialt önskvärt beteende i skolan har hög prioritet bland elever i alla åldrar och föregår ofta även strävan efter lärandemål. Forskning visar att elever som klarar av att leva upp till lärarens krav och förväntningar både vad gäller ett socialt önskvärt beteende och kognitiva prestationer får högre betyg i skolan jämfört med elever som inte uppfyller dessa kriterier (Ford, 1992; Wentzel, 1989; Giota, 2001 i Giota, 2006).

Inför utvecklingssamtalet och diskussionen kring de skriftliga omdömena skulle läraren kunna ställa sig följande frågor. Vad händer med de elever som inte kan eller vill ställa upp på att uppvisa ett socialt önskvärt beteende såsom vara samarbetsvilliga och anpassningsbara? Har pojkar allmänt sett ett temperament, eller uppvisar de beteenden, som passar sämre in i skolans värld och ställer till problem och därför bemöts mer negativt av lärarna? Eller är det de duktiga flickorna som uppför sig för bra som är ett problem för pojkarna och gör att de framstår i en sämre dager?

Diskussion

Att individualisera eller anpassa undervisningen efter den enskilde elevens förutsättningar och behov kan ses som ett av skolans försök att främja varje elevs allsidiga utveckling, såväl kort- som långsiktigt. Eftersom en individualiserad undervisning bygger på tanken att elever är olika och att skolan inte ska sträva efter att göra dem lika har i stället skolans krav och förväntningar på eleverna individualiserats genom en mångsidig upplägg-

ning av undervisningen. IUP kom till för att hjälpa eleven att förstå sitt eget lärande. Elever som har möjlighet att förstå och följa sin egen utveckling i skolan förväntas även kunna påverka den (Skolverket, 2005).

Vissa forskare ställer sig kritiska till "induktiva antaganden" i undervisningen, där elever förväntas upptäcka själva och ta eget ansvar för sitt lärande. Frågan är om eleven kan upptäcka själv och äger förmågan att ta eget ansvar eller enbart har förutsättning till detta, vilket leder till olika handlingsmönster vid ansvars- och arbetsfördelningen mellan elev och lärare i undervisningssituationen (jmf Giota, 2005). Individualisering i betydelsen individuellt arbete kan missgynna elever som kommer från hem med lågt socioekonomiskt ursprung och elever med koncentrations- eller läs- och skriv- och andra språksvårigheter (Skolverket, 2009).

Såväl en lyckad individualisering som ett lyckat IUP-arbete förutsätter att lärare kan hjälpa eleverna att bryta ned läroplanens och kursplanernas mål, så att de blir greppbara och hanterbara för dem utifrån deras förutsättningar och behov. Men vilka förutsättningar har lärarna att arbeta med en läroplans relativt komplexa och abstrakta begrepp om exempelvis individualisering, eller forskningens tvetydighet kring begrepp såsom elevens förutsättningar och behov? Frågan är också hur skolan använder vetenskaplig kunskap om sådana begrepp. Samtidigt finns en tendens att vetenskaplig forskning betraktas som långt mer säker och oproblematisk än vad den är. Har skolan eller lärare den kunskapen, kompetensen och erfarenheten vad gäller vetenskapligt förhållningssätt? Alltså insikter i vetenskapliga metoder och dess begränsningar och därmed begränsningarna i de vetenskapliga forskningsresultaten och deras giltighet?

Brister i förståelsen vad gäller dessa frågor kan innebära att lärare som arbetar tillsammans för att

18 Utveckling genom IUP?

utveckla skolans verksamhet utifrån intentionerna med till exempel en individualiserad undervisning och tanken med IUP kan använda samma ord men ändå mena helt olika saker. Att utveckla en gemensam förståelse kring dessa frågor är dock en förutsättning om man ska kunna arbeta mot samma mål.

En skolas kultur är samtidigt en nyckelfaktor för att förstå skolpersonalens förmåga och vilja att implementera en reform såsom införandet av IUP. I en skolas kultur finns också djupt liggande ”nedärvda” normer och traditioner som har betydelse för i vilken utsträckning en elev kan lyckas i skolarbetet och socialt. Forskning visar att det är av avgörande betydelse om skolsvårigheter enbart förstås som beroende av elevens individuella förutsättningar eller om de också förstås som beroende av förhållanden på grupp- och organisationsnivå (t ex undervisningen, relationer mellan lärare och elev, skolans kultur, se t ex Giota & Emanuelsson, 2011).

Trots alla svårigheter och utmaningar som har lyfts fram i denna artikel finns exempel på lyckade IUP-arbeten, som bör uppmärksammas. Skolverket lät 2002, på uppdrag av regeringen, tjugo grundskolor utveckla och dokumentera exempelvis formerna för individuell planering och dokumentation. Förutom att individuell planering och dokumentation hörde ihop konstaterades att satsningen hade ökat elevernas ansvarstagande och delaktighet samtidigt som relationerna mellan elever och lärare hade förbättrats. Lärare tyckte att det hade blivit enklare att förverkliga intentionerna i Lpo 94 och kursplanerna och att betygsättningen hade blivit rättvisare. Samtidigt konstaterades att IUP-arbetet tog mycket tid i anspråk och att elever som saknade motivation för skolarbetet hade svårt att arbeta på detta sätt.

Exempel på lyckad individualisering i betydelsen individanpassning finns också. Klassrumsundervisning som lyckas utgå från elevernas lust och

nyfikenhet att lära, eller inre motivation, kan ha positiva effekter på både elevernas resultat och attityder till skolan. En metaanalys av 108 skolsatningar, där man arbetade på ett sådant sätt, visade att effekterna var starkast på elever med svårigheter att lära i skolan. Positiva effekter identifierades vad gäller dessa elevers attityder gentemot kursinnehåll och att lära sig i skolan i allmänhet. Dessa skolsatningar lyckades öka elevernas slutliga betyg med cirka 0.5 standardavvikelse (Kulik, Kulik & Bangert-Drowns, 1990 i Giota, 2002). Forskning visar också att om ”svagt presterande” elever får ta ansvar för en egen målsättning kan de successivt nå mycket tillfredsställande framgångar och en realistisk målsättning med sitt lärande. Det är inte så generellt sett att eleverna väljer lätta och enkla uppgifter när de vet att de själva får precisera sin nivå (Jenner, 2004; se även Lundahl, 2011).

Vad lärarna har för målsättning med sin undervisning är av stor betydelse för elevernas resultat. Målsättningen påverkar lärarnas uppfattningar om effektiviteten i vissa undervisningsmetoder och deras beslut vad gäller elevinstruktioner. Lärarnas uppfattningar om specifika instruktioners effektivitet har visat sig påverkas av hur de ser på elevernas låga resultat. Alltså om de ser på ”svaga prestationer” som orsakade av brister hos eleverna – deras motivation att lära, färdigheter eller kunskaper (Ames, 1992 i Giota, 2002).

En lyckad individualisering i betydelsen individanpassning och ett lyckat IUP-arbete kan kräva att vi tänker om. Vi kanske behöver ett förändrat förhållningssätt vad gäller lärandet i skolan generellt och elevernas lärande specifikt, samt ett förändrat förhållningssätt vad gäller olikheter i elevers förutsättningar och behov eller motivation att lära. Hur detta kan åstadkommas utifrån styrdokumentens intentioner är fortfarande skolans största utmaning.

Referenser

- Alexandersson, Mikael (2008). *I skuggan av bildningens bärare: Om Fridjuv Berg och lärarkrets utveckling*. Tidskrift för lärarutbildning och forskning, (1), 27–34.
- Bartholdsson, Å. (2008). *Med facit i hand: Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (2000) (red). *Handbook of self-regulation*. London: Academic Press.
- Dovemark, Marianne (2004). *Ansvar – flexibilitet – valfrihet: En etnografisk studie om en skola i förändring*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Giota, J. (2002). *Skoleffekter på elevers motivation och utveckling: en litteraturoversikt*. Pedagogisk forskning i Sverige, Årg. 7, 4, 279–305.
- Giota, J. (2005). *Att studera barn och ungdomar i skolan*. I S. Larsson, J. Lilja & K. Mannheimer (red.), *Forskningsmetoder i socialt arbetet*. Studentlitteratur.
- Giota, J. (2006). *Självbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan*. Pedagogisk forskning i Sverige, Årg. 11, 2, 94–115.
- Giota, J. & Emanuelsson, I. (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur? Rektors hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor*. RIPS nr 2011:1. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Gustavsson, B. (2009). *Utbildningens förändrade villkor. Nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Stockholm: Liber.
- Hattie, J.A. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Myndigheten för skolutveckling.
- Landahl, J (2006). *Auktoritet och ansvar. Lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*. Arbetslivsinstitutet. Stockholm: Elanders Gotab.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Norstedts.
- Myndigheten för skolutveckling (2004). *Individuell planering och dokumentation i grundskolan*. Dnr 2003:251.
- Myndigheten för skolutveckling (2007). *Individuella utvecklingsplaner – Implementerings- och stödinsatser*. Dnr 2005:250, Dnr 2006:180.
- Regeringen (2002). *Utbildning för kunskap och jämlikhet – regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbete i förskola, skola och vuxenutbildning*. Regeringens skrivelse: 2001/02:188.
- Skolverket (2005). *Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2006). *Vad händer med likvärdigheten i svensk skola?: En kvantitativ analys av variation i måluppfyllelse och likvärdighet över tid*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2007). *Hur används individuella utvecklingsplaner? En studie efter införandet av nya bestämmelser*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Fritzes.
- SOU (1992:94). *Skola för bildning*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Vinterek, Monika (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

20 Utveckling genom IUP?



Ingela Andreasson är fil.dr. och universitetslektor på institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet.

Språk och elevidentiteter i skolans elevdokumentation

Ingela Andreasson

Elevdokumentationen i dagens skola är omfattande, och en dokumentationskultur har kommit att präglade skolan under senare år. I samband med decentralisering och ändrade styrformer har fokus alltmer kommit att riktas mot uppföljning, utvärdering, kvalitetsgranskningar och annan dokumentation. Förändrade och institutionaliserade bedömningspraktiker växer fram inom utbildningsväsendet och trenden har blivit att allt fler dokument ska skrivas för att bedöma, följa upp och utvärdera en elevs lärande och utveckling. I denna artikel problematiseras och diskuteras skolans roll som identitetsförmedlare i den elevdokumentation som skrivs. Utgångspunkten är att det är individuella elever som beskrivs och att denna praktik – att beskriva elever skriftligen – får konsekvenser för hur olika läsare såsom lärare och annan skolpersonal, föräldrar och inte minst eleven själv, uppfattar eleven som person.

SKOLAN STYRS AV TEXTER såsom skollag, förordning, läroplaner, kursplaner och andra styrdokument. Dessutom beskriver den lokala skolan sin egen verksamhet i olika texter i form av exempelvis handlingsplaner, ordningsregler, beskrivningar av olika projekt, information till föräldrar och allmänhet. Sådana texter läggs också ofta ut på skolans hemsida. På det sättet styrs skolan av både stat och kommun men också av sig själv med hjälp av texter.

Men med nya krav på dokumentation följer också texter som inte bara ska tolkas och implementeras utan också författas. Elevers åtgärdsprogram och

individuella utvecklingsplaner med skriftliga områden är exempel på texter som har skolpersonal som författare. I dessa dokument skriver lärare och annan skolpersonal om elevers lärande, personliga utveckling, förmågor och egenskaper från förskola till gymnasiet, vilket innebär att skolan kommit att utgöra en alltmer formaliserad bedömningspraktik. Utbildningssystemet har alltså tagit på sig uppgiften att organisera en slags lärande historia för varje elev eller ”biografier” för att citera Lindgren (2007). Men vad innebär denna fokusering på progression och fortlöpande kontroll av individens ut-

22 Utveckling genom IUP?

veckling för elevens identitetsskapande? Ett sätt att tolka denna fokusering på progression och fortlöpande kontroll av individens utveckling är att förstå den som en form av styrning, där dokumentationen kan ses som en pedagogisk teknik (Andreasson, 2007; Isaksson, Lindquist & Bergström, 2007; Granath, 2008; Vallberg Roth; 2009, Asp Onsjö, 2011).

Några övergripande resultat från studier av individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram de senaste åren har handlat om: elevers egenansvar, självreglerande bedömningar, utvecklingspsykologiskt tänkande, styrningsteknik och att skolsvårigheter beskrivs som individuella brister hos eleven (Skolverket, 2003; Persson 2004; Isaksson, Lindqvist & Bergström 2007; Asp Onsjö, 2006; Andreasson, 2007; Vallberg Roth & Månsson, 2008; Vallberg Roth, 2011 etc.). Resultaten visar också att personliga omdömen i dessa planer är rikliga trots att Skolverket i sina allmänna råd (Skolverket 2008, 2012) skriver att dokumenten inte ska innehålla värderingar av elevens personliga egenskaper.

Alla elever i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan ska enligt skollagen (SFS 2010:800) ha en skriftlig individuell utvecklingsplan. Syftet med den individuella utvecklingsplanen är att synliggöra elevens lärande och utveckling i förhållande till de nationella målen för utbildningen. Om en elev får särskilt stöd ska dessutom ett åtgärdsprogram utarbetas. I Skolinspektionens rapport (2012) konstateras emellertid att de individuella utvecklingsplanerna och skriftliga omdömena sällan lever upp till kraven. På två femtedelar av de skolor som ingick i Skolinspektionens regelbundna tillsyn 2011 fick inte elever och vårdnadshavare tillräcklig information om elevernas kun-

skaps- och sociala utveckling. De skriver: "Om elever och vårdnadshavare inte får löpande information om elevens utveckling minskar elevens möjligheter till inflytande och ansvarstagande för sitt eget lärande" (s. 37). I utredningen om ny lärarutbildning (SOU 2008:109) framhålls också att kunskaperna inom området bedömning och betyg-sättning behöver förstärkas för alla lärare.

En utvidgad bedömningspraktik

Skolan har som tradition varit en institution där bedömningar av eleverna varit ett framträdande kännetecken. När det gäller deras teoretiska förankring handlar forskning ofta om betyg, prov och tester, både som formativ – eller framåtsyftande – bedömning, och som summativ, det vill säga tillbakablickande bedömning (Giota, 2006; Korp, 2006).

Vallberg Roth och Månsson (2008) diskuterar i stället begreppet transformativ bedömning när det gäller individuella utvecklingsplaner. En sådan typ av bedömning innehåller en framåtblickande bedömning, som enligt författarna kan vara "öppen för möjliga variationer i utvecklingsvägarna relaterade till tid, plats och kultur, till pedagogisk miljö" (s. 93).

En sådan framåtsyftande bedömning skulle också kunna sträva efter att ligga inom den så kallade proximala utvecklingszonen och stödja elevens egna frågor, funderingar och tänkande. Begreppet *Zone of proximal development* (ZPD) myntades av Lev Vygotskij¹ och innebär avståndet mellan vad en person å ena sidan kan prestera individuellt och vad man å andra sidan kan prestera under en vuxens ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater (Vygotskij, 1978).

Det finns sedan lång tid tillbaka en strävan i olika policytexter att se eleverna i skolan utifrån en

1 Lev Vygotskij (1896–1934).

helhetssyn (se bland annat SFS 2010:800; SOU 2002:121; SOU 1997:108; SOU 1974:53). Helhetssynen har lyfts fram som en viktig del i utredningar och bedömningar av elevers behov och utveckling. Detta har inneburit att de bedömningar som görs och dokumenteras har kommit att omfatta fler förmågor och kompetenser. De sträcker sig från de traditionellt smalare bedömningarna av intellektuella förmågor till att gälla bedömningar av kompetenser såsom exempelvis självförtroende, självständighet, initiativförmåga, ansvar och samarbetsförmåga. Bernstein (1983) diskuterar sådana diffusa bedömningskriterier som han menar utgör en osynlig pedagogik i skolan och som delvis hänger samman med skolans nya arbetssätt, såsom exempelvis egen planering och projektarbete. Även Rose (1995) diskuterar skolans utvidgade bedömningar och menar att det i och med psykometrins införande blev möjligt att även bedöma den mentala förmågan och han skriver: ”Det som från och med nu kan bedömas och administreras är inte det man gör utan det man är” (s. 184). Frågor man kan ställa sig är vad detta synliggörande av elevens kompetenser, förmågor och brister i skolans elevdokumentation kan innebära för den enskilde eleven och hans eller hennes identitetsbygge.

Elevdokumentation som textgenre

För att förstå språket i en text är det viktigt att känna till den genre i vilken texten ingår. Bakhtin (1999) menar att det inte enbart går att utgå från lingvistiska satsers när man vill förstå språket. Man måste också studera hur vi använder språket i handling. Men en individ säger/skriver aldrig något som är helt unikt utan talet/texten bygger på tidigare tal/text (intertextualitet) och på så sätt medieras ideologi, historia och kultur genom texten. Texten i sig är således alltid ideologisk.

Genre är en grupp yttranden eller texter som har

fler gemensamma än särskiljande drag. När det gäller skolans textgenrer känner vi igen några av dem och vet vad vi kan vänta oss av texten medan andra är mer som hybrider. De lånar drag från andra genrer och kan ibland också uppträda förledande. Det finns alltså både skrivna och oskrivna regler för form och innehåll när de gäller olika textgenrer och det är därför viktigt att lära sig vilken genre en text tillhör och vilken genre som den eventuellt försöker efterlikna. Elevdokumentationens olika uttryck behöver därför ställas i relation till de genrer som i övrigt förekommer i skolans textvärld. Frågan är då hur nya texttyper, såsom exempelvis den individuella utvecklingsplanen, ansluter sig till eller bryter mot tidigare genrer i skolan (Andreasson & Asplund Carlsson, 2009).

Åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner skrivs i sammanhang där styrdokument, kommun, institution, undervisning och individens situation sammanstrålar vilket gör den unik som genre. Frågor som handlar om lärarens uppdrag, vem som är avsändare och mottagare till texten, vilken ton och språkbruk som bör användas etcetera blir därmed betydelsefullt att diskutera innan en sådan text skrivs.

Senare års forskning visar på att elevdokumentation, såsom individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram, ofta har tagit sin form i skolan utan att egentligen ha problematiserats, vilket kan leda till att den skrivs i ett språk vitt skilt från kursplanernas mål. I stället för att relateras till kunskap och lärande relaterar språket i dessa dokument ofta till elevers personligheter, attityder, uppträdande och känslor (se exempelvis Andreasson, 2007; Asp Onsjo, 2006; Granath, 2008).

Språk och språkhandlingar

Ett synsätt som fått bred uppmärksamhet inom human- och socialvetenskaperna är den så kallade

språkliga vändningen som innebär ett förändrat sätt att se på relationen mellan språk och verklighet. Denna kritik går via språkfilosofin med namn som Ludwig Wittgenstein (1953), John Austin (1962) och John Searle (1969) där uppmärksamhet riktas mot verktygen för kunskap och vetande; språk, begrepp, kategorier och klassificeringar som används för att observera och beskriva. De menar att språket inte betecknar världen utan konstruerar världen i samspel med andra människor. Språket är därmed en aktivitet, det vill säga ett görande, och har olika funktioner i sociala samspel. Språk och tanke är på det sättet inte åtskilda utan de är varandras förutsättningar. Ett ords exakta betydelse är inte intressant utan intresset bör i stället riktas mot i vilket sammanhang ett ord används. Ett språk bygger således på olika sociala konventioner och normer och för att kunna använda ett språk förutsätter det att det finns i ett kulturellt sammanhang, vad Wittgenstein kallade ett språkspel. Språk består av flera språkspel där varje språkspel relateras till en bestämd praktik med sin bestämda logik (Andreasson & Asplund, 2009; Börjesson, 2003).

Den pedagogiska forskningen har, enligt Säljö (2000), till stor del varit dekontextualiserad. Detta innebär att man har studerat attityder, handlingar, beteenden och uppfattningar, fränkopplade från sitt språkliga sammanhang och utifrån detta dragit slutsatser om aktörers intentioner och motiv. Det kan vara problematiskt eftersom dessa språkhandlingar inte är några neutrala eller passiva kategoriseringar utan är förtolkade utifrån det samhälle vi lever i, det vill säga utifrån de diskurser som vi exponeras för; diskurser som också utvecklas och reproduceras i institutioner som exempelvis skolan. I vårt komplexa samhälle skapas också nya diskurser och det kan uppstå konflikter mellan dessa i hur vi ska benämna och konstituera nya företeelser (Säljö, 2000; Popkewitz, 1991).

Det finns dock skillnader om språkhandlingen är ett talat ord eller en skriven text. En text kan läsas fritt från tid och rum. Från en språkhandling här och nu upprättad i en viss kontext, blir texten en handling som får återverkningar framåt i tiden – historiskt – och utåt i rummet. Texten går också att arkiveras eller bevaras på andra sätt. Den kan dupliceras och skickas till många. Detta innebär att författaren inte har någon kontroll över texten då den är upprättad, vilket gör denna språkhandling mer problematisk än det talade ordet. Överfört till elevdokumentation i skolan visar studier att texter som individuella utvecklingsplaner eller åtgärdsprogram, ryckta ur sitt sammanhang kan tolkas som både främmande och oförståeliga (Andreasson & Asplund Carlsson, 2009).

Detta innebär att vid skrivandet av en text behöver man reflektera över vilka effekter en sådan språkhandling kan få. Hur reagerar mottagaren på texten? Hur menar vi att mottagaren här och nu ska ta emot texten? Hur vill vi att det i framtiden ska läsas av olika läsare i olika situationer etcetera? Dessa avvägningar måste skolpersonal som skribenter till elevdokumentation göra inför språkhandlingen och inte oreflekterat författa ett sådant dokument.

Kategoriseringar formar elever

Människor i alla samhällen ägnar sig åt kategoriseringar: män, kvinnor, barn, vuxna, vänner, fiender, sjuka, friska och så vidare. Distinktionerna är mångtydiga och innebär att etablera likheter och skillnader. De skiftar utifrån de sociala situationer och det kulturella sammanhang i vilka människor ingår. Nya kategorier skapas ständigt för att kunna hantera de som inte passar in i redan konstruerade meningssammanhang. Kategoriindelningen av personer är alltså inte naturgiven utan är socialt skapad:

To classify, in other words, is to give the word a structure: to manipulate its probabilities; to make some events more likely than some others; to behave as if events were not random, or to limit or eliminate randomness of events (Bauman, 1991, s.1).

Men kategoriseringar berör också frågor om tillhörighet och gemenskap vilket innebär att varje klassificering skapar dikotomier där man antingen är innesluten eller utesluten. Kategorier skapar därmed gränser utifrån ömsesidigt uteslutande motsatspar som exempelvis innanför/utanför, manligt/kvinnligt, vuxen/barn, natur/kultur, kropp/själ, subjekt/objekt etcetera. Detta språkliga meningskapande kan ses som en fortlöpande process av tolkningar och omtolkningar för att konstruera världen som en begriplig helhet.

Kategoriseringar har således en social funktion och är därmed inte slumpmässigt tillkomna, vilket innebär att det heller inte är något som man med enkelhet förändrar. Men hur en person blir kategoriserad kan få konsekvenser. Om man exempelvis på 1930-talet blev klassificerad som "sinnesslö" fanns det ett antal åtgärder som samhället kunde sätta in, en av dessa var sterilisering (se Boréus, 2005). Medicinska diagnoser är en form av klassificering där man beskriver avvikelser utifrån ett förmodat normaltillstånd. Begrepp och kategoriseringar förändras dock över tid och olika tider tycks ha olika kategoriseringar och olika sjukdomsbegrepp (se Hellblom-Thibblin, 2004; Hjärne, 2004).

Det är ingen lätt uppgift för skolan att hantera olikheter i elevers kulturella och sociala bakgrund och andra förutsättningar såsom förmåga, intressen eller värderingar. Men kategorier kan skapas genom det sätt som skolan benämner dem med olika termer. Detta kan innebära att eleverna både formas och formar sig efter de kategoriseringar

som konstrueras (se Hjärne & Säljö, 2008; Isaksson, Lindqvist & Bergström, 2010). Hur en elev beskrivs i tal och text kan därmed få stor betydelse för attityderna till elevers olikheter i skolan, liksom för de åtgärder som kan tänkas bli aktuella. Skolans uppdrag att fostra och socialisera barn och ungdomar till det rådande värde- och normsystemet kan ibland stå i konflikt med att tillvarata dessa olikheter, vilket i sin tur kan leda till oenighet om vad som betraktas som normalt och avvikande i skolan och i samhället.

Popkewitz (1998) diskuterar inkludering och exkludering utifrån den norm vi väljer att göra avgränsningar och kategorisering från. Han menar att vi måste fråga oss vilka värderingar som utgör normen och fokusera på hur vi formulerar våra principer och hur vi konstituerar våra begrepp:

It directed me to understand that the very knowledge that organizes teaching, learning, classroom management and curriculum inscribes a certain selectivity in what teachers "see" think, feel and talk about regarding children and school subjects. The effects of that selectivity ... Rather the norms are embodied in the categories, distinctions, differentiations, and divisions by which teachers come to "see" and act towards children (Popkewitz, 1998 s. 5–6).

Popkewitz visar hur den språkliga praktiken särskiljer barn utifrån en sorts universella normer om likhet som finns inbyggda i den pedagogiska praktiken. Men för att identifiera en elev som exempelvis behöver särskilt stöd krävs också kriterier för särskiljning. Dessa kriterier är i sin tur del av en vidare föreställningsvärld om varför särbehandling behövs och grundade i relation till normativa ideal som är formulerade i en given historisk och social kontext.

Det handlar alltså om att reflektera över hur samhället och skolan som institution skapar distinktioner, och vilka föreställningar om barn och lärande som dessa bygger på. Den elevdokumentation som skrivs i skolan är alltså en språkhandling som både implicit och explicit uttrycker normer och värderingar, och denna text kan komma att påverka hur elever förstår och upplever sig själva.

Text som identitetsskapande handling

Det synsätt som under en lång tid dominerat identitetsdebatten menar att identiteten är given och människan betraktas som ett enhetligt subjekt med en oföränderlig identitet. Människans jag eller själv existerar inuti var och en, och detta inre är själva kärnan till tänkande och kommunikation. Relevanta faktorer såsom till exempel klass eller kön producerar i detta perspektiv en sammanhängande identitet. Uttryck och formuleringar som "sitt sanna jag" och "innerst inne är han ..." eller "vara sig själv" hör till detta perspektiv (se exempelvis Sarup, 1996; Rose, 1996).

I det sen- eller postmoderna synsättet ses i stället människan som en social varelse och jaget som en tillfällig konstruktion. Uttryck för jaget ses inte som ett uttryck för individens inre psykologiska essens utan som en form av berättelse. Jaget är inte en isolerad autonom agent utan är socialt konstruerat. Identiteter uppstår, omformas och blir föremål för förhandling i sociala praktiker (Hall, 1996).

Identiteten blir enligt detta synsätt huvudsakligen till i samspel med omgivningen och utifrån samhälleliga och ideologiska krav och önsknings. Barn och unga ställs inför dolda, såväl som uttalade, krav och förväntningar på sig själva som individer. Även om valmöjligheterna i dag kan tyckas oändliga, styrs ändå barn och unga in i identitetsskapandet av samhället, familjen, marknaden, sko-

lan etcetera. Elevdokumentationen kan sägas vara en sådan arena där barns identiteter uttalas och formas för att skapa en skolbarns- eller elevidentitet (Andreasson & Asplund Carlsson, 2009).

Denna postmoderna syn på identiteten utgör utgångspunkten i en textanalytisk studie som visar hur identiteter skrivs fram och ges betydelse i skolans elevdokumentation. Det är denna studie som utgör empirin i denna text. Materialet består av totalt 358 elevdokument och är hämtat från 14 olika grundskolor spridda över hela landet (se vidare Andreasson, 2007).

Resultatet i studien visar att de elevbeskrivningar som skrivs fram i dokumenten ser olika ut beroende på elevers behov och svårigheter men också utifrån genus. Det är bedömningar av elevens kunskapsmässiga, sociala, beteendemässiga och även kroppsliga (motoriska) förmågor som skrivs fram i dokumenten. Alla dessa delar i elevens tillvaro bedöms utifrån normalitetens mall. Materialet blottlägger också beskrivningar och värderingar av elevens personliga egenskaper, ofta i positiva ordalag men det förekommer även ett meroreflekterat tal som har en negativ klang. Många beskrivningar är knutna till egenskaper snarare än till elevens kompetens och handlar då snarare om vem man är i stället för vad man kan och vad man gör.

När det gäller hur pojkar och flickor beskrivs, framkommer att kollektiva föreställningar om hur pojkar och flickor bör vara, har en förmåga att tränga in i dokumenten och skapa skillnader. De bilder som framkommer är att pojkar många gånger är mer utförligt beskrivna utifrån sina behov och att dessa beskrivningar knyter an till deras förmåga eller färdighet. Flickorna däremot blir i större utsträckning beskrivna utifrån sina personliga egenskaper trots att de bedömts ha liknande behov och svårigheter som pojkarna. Det är trevliga, glada, arbetsvilliga, flitiga, ambitiösa,

mjuka, snälla, rara, omtänksamma och tillgivna flickor som beskrivs i dokumenten. De är insocialiserade i skolans ordning och några disciplinproblem anges inte för någon av dem.

Barn lär sig sina respektive könskoder genom det sätt på vilket vi språkligt beskriver och benämner dem i sociala praktiker och de kan då anta de positioner som finns tillgängliga inom ramen för denna praktik (Davies, 2003). Genom att använda denna språkliga form blir flickorna konstruerade i texten och deras beteende blir både berömvärdt och relevant för den feminina könstillhörigheten. De lär sig hur genusidentiteten hör ihop med specifika innebörder och betydelser. Ingen av pojkarna är beskrivna som "rar och tillgiven" eller som "våldigt mjuk och alltid trevlig" som är några exempel tagna från studien (se vidare Andreasson, 2007).

Studien visar således att det är könade och vuxencentrerade processer i skolan som konstruerar eleverna i texterna. För att bryta traditionella könsmonster och arbeta för en likvärdig och jämlik skola behöver det uppmärksammas och diskuteras vilken betydelse det har att elever skrivs fram på olika sätt beroende på vem eleven är. Detta gäller framför allt en förståelse som handlar om hur föreställningar, attityder, bedömningar, förväntningar och beteende påverkar elevers identitetskonstruktion.

Forskning (Öhrn, 2002; Keddies, 2006; Reed, 2006 etc.) visar emellertid att det finns ett komplicerat förhållande mellan kön, social bakgrund och etnicitet och att det är viktigt att förhålla sig till detta spänningsfält vid en diskussion om könsmonster. Man måste därför i en analys fråga sig vilka pojkar och vilka flickor som analysen avser. Det finns alltså flera sociala ordningar som interagerar vid framskrivningen av elever i texter både hos eleverna och bland pedagogerna.

De dokument som studerats i den refererade stu-

dien ovan (Andreasson, 2007) är i huvudsak skrivna av kvinnliga pedagoger och i den kvinnodominerade miljö som skolan utgör. Huruvida pedagogers egen könstillhörighet har betydelse i detta sammanhang är dock osäkert. Wernersson (2006) har i en forskningsöversikt studerat genusforskning i pedagogik och i denna framkommer att när det gäller undervisningens utformning eller flickors och pojkars undervisningsresultat, kan man generellt säga att lärarens eget kön förefaller ha liten betydelse. Hon påpekar emellertid att den symboliska innebörden kan vara betydande.

Vid analysen av elevdokumentationen framträder några tecken som speciellt lyfts fram som betydelsefulla i texterna. Det är ansvar, motivation, social kompetens, självständighet och medvetenhet. Dessa blir i texterna viktiga inslag för bedömning av eleverna och skrivs fram närmast som en förutsättning för lärande. Det handlar alltså om att eleverna i skolan behöver vara arbetsorienterade, motiverade och ta ansvar för sitt skolarbete. Men de behöver också vara medvetna om sina svårigheter och begränsningar (se vidare Andreasson, 2007).

Våra föreställningar om normer och andra värderingar påverkar alltså hur vi konstruerar oss själva och andra men våra föreställningar påverkar också i hög grad vårt handlande. Det innebär att man som pedagog är en del av processen att både forma och omforma elever i skolan. Hur elever beskrivs och framställs i skolans texter kan sägas vara en sådan process som kan ha en reproducerande effekt men den kan också ses som en möjlighet till förändring. Ett första steg i denna förändringsprocess är emellertid att bli medveten om den och att lyfta fram och diskutera den. Genom att man som pedagog är medveten om betydelsen av hur en elev skrivs fram och nödvändigheten av att reflektera över detta, öppnas en möjlighet att beskriva eleven på ett mer nyanserat sätt i elevplanen.

Elevdokumentationens etik

Den individuella utvecklingsplanen ska upprättas i anslutning till utvecklingssamtalet, som ska genomföras minst en gång per termin. Därtill kommer skriftliga omdömen i de ämnen som eleven får undervisning i. I vissa fall ska dessutom ett åtgärdsprogram skrivas. Detta innebär att elevdokumentationen är en omfattande verksamhet i skolan. En elev kommer alltså att få en beskrivning av sig själv som (miss)lyckad elev minst 18 gånger under skoltiden och i många fall vid åtskilligt fler tillfällen. Det är därför synnerligen viktigt att denna omfattande textpraktik övervägs av alla ansvariga och sker på ett professionellt och etiskt korrekt sätt.

Det är en svår och grannlaga uppgift för lärare att skriva den elevdokumentation som ingår i läraruppgiften. En framkomlig väg kan vara att arbetslag och lärarkollegor tillsammans diskuterar och reflekterar över hur dokumentationen kan utformas. Lärarna måste emellertid själva ta ansvar för textens utformning och kan inte helt förlita sig på en mall eller en form som kommun- eller skolledning bestämt. Även om skolan bör ta ett gemensamt beslut är det ändå de enskilda lärarna som ska vara experter på elevers lärande och utveckling. Lärarna behöver därför utveckla ett sakligt språk som är grundat i exempelvis ämnesdidaktisk forskning när det gäller den kunskapsmässiga delen och i utbildningsvetenskaplig, psykologisk eller pedagogisk forskning när det gäller den sociala utvecklingen (Andreasson & Asplund Carlsson, 2009).

Dokumentationen måste också grundas i kunskap om gällande styrdokument särskilt med tanke på att det finns ett krav på att lärare ska kunna förklara för elev och föräldrar hur de nationella målen konkretiseras i undervisningen. De nationella målen ska vara kända för elever och föräldrar och bedömningen av elevens kunskapsutveckling ska ske i relation till målen (Skolverket, 2008, 2012).

Lärare eller annan skolpersonal som har till uppgift att upprätta ett dokument över en elev har både en stor tolknings- och beskrivningsmakt. Enligt Hundeide (2006) har lärares uppfattningar och åsikter, särskilt om de uttrycks skriftligen, stor genomslagskraft. Det finns en stor risk, menar hon, att eleven "intar en förlorarposition och börjar se sig själv i ljuset av lärarens uppfattning" (s. 61). Amerikansk forskning (Mehan m fl. 1996) har studerat utveckling av lyckade såväl som misslyckade skolkarriärer. Det framkommer att skolans sorteringspraxis i form av åtgärdsprogram utgör en kraftig styrning i skapandet av identiteten av den elev vars karriär i skolan inte är den mest lyckade. Om detta budskap upprepas alltför många gånger approprieras, eller övertas, denna uppfattning av eleven själv. Eller som Vygotskij (1978) konstaterade så är de intramentala (inre) processerna bara en upprepning av de intermentala (mellanmänskliga) processerna. Med detta menas att olika stämmor som uttrycker vilka vi är som individer, flyttar in i vår egen tankevärld. Överfört till elevdokumenten blir det således viktigt att låta dokumenten om möjligt vara så mångstämmiga och nyanserade som möjligt (Andreasson & Asplund Carlsson, 2009).

Det är min förhoppning att de individuella utvecklingsplanerna och åtgärdsprogrammen i framtiden mindre kommer att handla om elevernas tillkortakommanden och mer om deras närmaste utvecklingsmöjligheter på väg mot målen. Undervisningens utformande, skolans insatser och aspekter på skolmiljöns påverkan bör få ett större utrymme i dokumentationen och att den därmed kommer att handla mindre om hemmets och elevernas ansvar.

Avslutningsvis vill jag understryka att det finns ett behov att lyfta upp och diskutera skolans roll som identitetsförmedlare i den elevdokumentation som skrivs. Ytterst handlar det om den enskilda

lärarens eget etiska förhållningssätt. Att vara varsam i hur man språkligt beskriver någon annan person kan vara oerhört betydelsefullt för den enskilde elevens möte med sig själv speglad av pedagogen.

Referenser

- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation* (Göteborg Studies in Educational sciences, 259). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Andreasson, I. & Asplund Carlsson, M. (2009). *Elevdokumentation – om textpraktiker i skolans värld*. Stockholm: Liber.
- Asp Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun* (Göteborg Studies in Educational sciences 248). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Asp Onsjö, L. (2011). *Dokumentation, styrning och kontroll i den svenska skolan*. *Educare* 2011:2. 39–56.
- Austin, J. L. (1962) *How to do things with words*. Oxford: Oxford UP.
- Bakhtin, M.M. (1999). *The problem of speech genres*. I N. Coupland, & A. Jaworski (Red.), *The Discourse Reader*. London: Routledge.
- Bauman, Z. (1991). *Modernity and Ambivalence*. Cambridge: Polity Press.
- Bernstein, B. (1983). *Om samhällsklass och den osynliga pedagogiken*. I B. Bernstein & U. P. Lundgren (Red.), *Makt, kontroll och pedagogik. Studier av den kulturella reproduktionen*, (s. 48–65). Stockholm: Liber.
- Boréus, K. (2005). *Diskriminering med ord*. Umeå: Boréa Bokförlag.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Davies, B. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.
- Giota, J. (2006). *Självbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan*. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 11(2). 94–115.
- Granath, G. (2008) *Milda makter! Utvecklingsamtal och loggböcker som disciplinerings-tekniker* (Göteborg Studies in Educational sciences 263). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hall, S. (1996). *Introduction. Who needs identity?* I S. Hall och Paul du Gay, *Questions of Cultural Identity*. London: Sage.
- Hellblom-Thibblin, C. (2004). *Kategorisering av barns ”problem” i skolans värld. En undersökning av skolhälsovårdsrapporter läsåren 1944/45–1988/89*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Hjörne, E. (2004). *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school* (Göteborg Studies in Educational sciences, 213). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. 1. uppl. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling. Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Isaksson, J., Lindqvist, R. & Bergström, E. (2007). *School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden*. *European Journal of Special Needs Education*. Vol.22. No.1, February 2007, 75–91.
- Isaksson, J., Lindqvist, R. & Bergström, E. (2010) *Pupils with special educational needs: a study of the assessments and categorising processes regarding pupil's school difficulties in Sweden*.

- International Journal of Inclusive Education, 14: 2, 133–151.
- Korp, H. (2006). *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion* (Malmö Studies in Educational sciences, 24). Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Keddie, A. (2006). *Gender and Schooling: Frameworks for transformative social justice. Discourse: studies in the cultural politics of education*. Vol. 27, No 3, September 2006, 399–415.
- Lindgren, J. (2007). *Biography as Education Governance*. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education. Vol. 28, No 4, 467–483.
- Mehan, H., Villanueva, I., Hubbard, L. & Lintz A. (1996). *Constructing school success*. Cambridge: Cambridge UP.
- Persson, B. (2004). *Specialpedagogik och dokumentation i en skola för alla – en fråga om likvärdighet, rättvisa eller rättigheter?* Utbildning & Demokrati 13, nr 2: 97–113.
- Popkewitz, T.S. (1991). *A political sociology of educational reform: power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York: Teachers College.
- Popkewitz, T.S. (1998). *Struggling for the soul: The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College.
- Reed, L. (2006). *Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling*. I M. Arnot, & M. Mac an Ghail, Gender and Education. The RoutledgeFalmer Reader. New York & London: Routledge.
- Rose, N. (1995). *Psykologens blick*. I K. Hultqvist, & K. Peterson (Red.), Foucault namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik. Stockholm: HLS förlag.
- Rose, N. (1996). *Inventing our selves. Psychology, power, and personhood*. Cambridge: Cambridge UP.
- Sarup, M. (1996). *Identity, culture and the postmodern world*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Searle, J. R. (1969) *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge UP.
- SFS 2010:800 Skollag. Stockholm: Fritzes.
- Skolinspektionen (2012). *En skola med tilltro lyfter alla elever. Skolinspektionens erfarenheter och resultat från tillsyn och kvalitetsgranskning 2011. Rapport 40-2012:2991*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2008) *Allmänna råd. För arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2012) *Allmänna råd. Utvecklings- samtalen och den skriftliga individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgi- vet av utredningen om skolans inre arbete – SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg – om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Utbildnings- departementet.
- SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet: betänkande av 1999 års skollagskommitté*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning. Betänkande av utredningen om en ny lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokultu- rellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2008). *Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom. Likriktning med variation*. Pedagogisk Forskning i Sverige, 13(2), 81–102.

- Vallberg Roth, A.-C.(2009). *Styrning genom bedömning av barn*. *Educare* 2–3:195–219.
- Vallberg Roth, A.-C. (2011). "Gör alltid sitt bästa" "Duktig! Kan ibland vara lite stökig" – Om bedömning och dokumentation av barn. I I. Tallberg Broman Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering. Malmö: Gleerups.
- Wernersson, I. (2006). *Genusperspektiv på pedagogik*. Stockholm: Högskoleverket.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard U.P.
- Wittgenstein, L. (1992). *Filosofiska undersökningar*. Stockholm: Thales. (Original publicerat 1953).
- Öhrn, E. (2002). *Könsmonster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.



Åsa Hirsh är doktorand i pedagogiskt arbete på Högskolan i Jönköping, där hon för närvarande skriver sin avhandling och undervisar kring bedömning. Hennes forskningsintresse riktas mot lärares bedömningspraktiker, med särskilt fokus på grundskolans Individuella utvecklingsplaner.

Åsa är utbildad lärare och har under tolv år undervisat i grundskolans senare år. Hon har en fil mag i lärande och har även arbetat som utvecklingsledare med särskilt fokus på bedömningsfrågor.

IUP – VERKTYG FÖR LÄRANDE?

Åsa Hirsh

”Det här med dokumentation tar tid. Någon kommer kanske någon gång på att om vi lärare hade lite mer tid att lägga på att göra bättre lektioner ... så skulle barnen nå målen bättre. Å andra sidan är det ju så att alla saker man gör som innebär att man får tänka till ordentligt tillför ju en massa ... och med IUP får man verkligen tänka till.”

CITATET ÄR HÄMTAT från en lärarintervju som gjorts inom ramen för mitt pågående avhandlingsarbete, där jag studerar olika aspekter av *individuella utvecklingsplaner*, IUP, som verktyg för lärande. Vid föreläsningar och kurser träffar jag många lärare och skolledare, och tveklöst är det så att ämnet IUP väcker känslor hos skolfolk. Många tycker mycket kring IUP. Många undrar mycket. En del är arga och upprörda. De allra flesta är oerhört måna om att göra ett bra arbete – att göra ”rätt” – men vet inte alltid hur. Vissa tycker sig ha hittat ”rätt” och känner sig förhållandevis nöjda och stolta över sitt IUP-arbete. Det är blandade känslor helt enkelt. Helt klart är att fenomenet IUP innebär såväl möjligheter som svårigheter.

I Skolverkets *Allmänna råd kring utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen* (2012) betonas planens funktion som stödjande för elevens lärande och kunskapsutveckling. Syftet är att planen ska vara ”ett redskap med vilket läraren främjar utvecklingen av elevens förståelse för det egna lärandet” (a.a., s 13). Det låter bra. Självklart ska skolan

stödjande elevens lärande och främja deras förståelse för detta lärande. Många lärare verkar dock i första hand tänka på annat när man nämner IUP. De tänker på en kraftigt ökad arbetsbörda och på att en mycket stor del av deras arbetstid ägnas åt dokumentation som kanske inte alltid upplevs leda till ökat lärande och ökad förståelse hos elever. Frågetecknet i artikelns titel är därför betydelsefullt. Med tanke på alla värdefulla lärartimmar som ägnas åt IUP-arbete är det oerhört centralt att vi på allvar ställer frågor kring vad IUP-arbete egentligen innebär, hur det görs och vilka vinster det kan tänkas leda till. I dagens samhälle dokumenterar vi för att kvalitetssäkra, men om allt arbete som läggs ned på dokumentation av elever i skolan gör att lärare inte hinner med att planera och utvärdera sin undervisning, blir kvalitetssäkringen snarare ett hot mot kvaliteten avseende elevens lärande och kunskapsutveckling.

Det stora sammanhanget

Långt innan den första svenska IUP-reformen kom 2005 fanns åtgärdsprogram för elever i behov av

särskilt stöd. I grund och botten är syftet med upp- rättandet av åtgärdsprogram att planera elevens utbildning på sådant sätt att förutsättningarna för lärandet optimeras. Detta borde vara en utgångspunkt för arbetet med *alla* elever ansåg en av regeringen tillsatt expertgrupp 2001 (Ds 2001:19), och föreslog därför att alla elever i svensk grundskola skulle ha en individuell utvecklingsplan. I de första allmänna råden för IUP (Skolverket, 2005) föreskrevs att läraren – i anslutning till utvecklings- samtalet – i en framåtsyftande individuell utvecklingsplan skriftligt skulle sammanfatta vilka insatser som behövdes för att eleven skulle utvecklas och nå målen inom ramen för kursplanerna och läroplanen. Informationen var enbart framåtsyftande och fick inte ha karaktären av betyg. Detta ändrades i och med den nya IUP-reformen som kom 2008 till att utvecklingsplanen inte bara ska vara framåtsyftande utan också innehålla omdömen om elevens kunskapsutveckling i varje ämne. Förbudet mot betygslikhet togs bort. Omdömena fick vara betygsliknande, men skulle ändå inte likställas med betyg:

Viktigt att notera är att ett skriftligt omdöme inte är nationellt standardiserat. Eftersom det ska utformas lokalt och att det därmed inte finns något krav på nationell likvärdighet kan jämförelser mellan bedömningar av elevers resultat i olika skolor inte göras. Ett skriftligt omdöme ska inte likställas med ett betyg, även om det till formen kan likna betyg. Betyg är ett nationellt formaliserat och standardiserat omdöme om en elevs kunskaper i form av vissa beteckningar (Skolverket, 2008, s 15).

De allmänna råden har nu reviderats ännu en gång, och 2012 finns en liknande formulering som den ovan, men med tillägget att ”Lärare bör därför inte använda den nationella betygsskalan i utveck-

lingsplanen” (Skolverket, 2012, s 17).

IUP har således utvecklats från att ha varit en plan som sammanfattande lyfter fram mål och strategier för fortsatt lärande för varje enskild elev, till att bli en plan som ska avge ett summativt skriftligt omdöme i varje ämne som eleven har undervisning i, samtidigt som den ska fylla en formativ funktion och sikta framåt. Exakt *hur* detta ska göras finns ingen mall för; det är enligt skollagens rektor som beslutar om utformningen av planen, så att den ska kunna anpassas till de lokala förutsättningar som råder.

Detta har enligt utvärderingar (Skolverket, 2007; 2010) vållat en del bekymmer. Insamlade dokument har granskats och visat sig innehålla betydligt mer summativ information om vad som redan åstadkommit än mål och strategier för fortsatt lärande. Dessutom har man sett en klar tendens till att bedömningarna i IUP ofta fokuserar elevens och hemmets ansvar för att ta tag i brister och svårigheter medan skolans och undervisningsmiljöns roll ofta har lämnats därhän. Ett särskilt fokus i omdömen och mål har också visat sig vara riktat mot eleven som person. I mina egna studier av 379 insamlade IUP-dokument från grundskolans samtliga stadier visade sig så mycket som en tredjedel av de mål och strategier som gavs till elever i den framåtsyftande planen handla om vad jag kallar *being aspects*; mål och strategier som rör elevens personlighet, attityd och inställning till skolarbetet (Hirsh 2011; 2012).

Samtidigt har IUP-reformerna inneburit eftersträvävärda positiva effekter; lärare och skolledare upplever att de medvetandegjorts om läroplanens och kursplanernas mål, elevernas metakognition tränas genom att de via IUP involveras i att tänka till kring sitt eget lärande, och samtliga parter är bättre förberedda för utvecklingssamtalet (Skolverket, 2010).

Internationell utblick

Att göra jämförelser mellan vår svenska IUP och hur det ser ut internationellt är i viss mån problematiskt men också mycket intressant. Problematiskt för att någon exakt motsvarighet inte verkar finnas, intressant för att det trots varierande nationella kontexter finns stora likheter i termer av möjligheter och svårigheter.

Den engelska termen IEP – Individual Education Plan – används för en plan som skrivs för elever i behov av stöd (liknar således vårt svenska åtgärdsprogram). Två avgörande skillnader jämfört med den svenska IUPn är att det i andra länder är betydligt färre elever som är föremål för den här typen av dokumentation, samt att summativa eller betygslänkande omdömen i alla ämnen inte finns med. I likhet med den svenska IUPn ska generellt en IEP definiera elevens styrkor/svårigheter/behov, ge tydliga mål och strategier för fortsatt lärande, klargöra var ansvaret ligger och hur skolan ska agera, samt ange hur detta ska följas upp och utvärderas.

Även internationellt har man i studier och utvärderingar funnit svårigheter och brister med IEP. I en brittisk forskningsöversikt (Tennant, 2007) pekas på en rad svårigheter kopplade till IEP-arbete, så som oklarhet i vad som egentligen är syftet med IEP, diffust formulerade dokument, problem med att organisera IEP-processen och oklarhet kring ifall IEP faktiskt leder till ökad måluppfyllelse för berörda elever. I en irländsk studie beskriver Prunty (2011) involverandet av elever och föräldrar i IEP-processen som en kritisk komponent för att IEP ska göra skillnad. Det som i första hand hindrar elever och föräldrar från att känna sig involverade och delaktiga är språket som används i IEP-dokumentet. Officiell, styrdokumentsliknande jargong bidrar till att föräldrar känner sig underlägsna och att elever inte förstår innehållet i sina

egna dokument, och därmed faller en stor del av syftet med planen. Gross (2000) hävdade redan för ett decennium sedan att det måste finnas en tydlighet kring vem det egentligen är IEP riktas till – vem som är den huvudsakliga mottagaren. Om mottagaren i första hand anses vara eleven måste planen skrivas så att eleven förstår innehållet och dessutom involveras kontinuerligt i att sätta och utvärdera sina egna mål. Ofta, menar Gross, produceras IEP närmast mekaniskt för att de ska finnas där när skolan blir inspekterad av myndigheter, och dessutom har allt fler skolor tillgång till dataprogram innehållandes banker av färdigformulerade fraser för att förenkla lärarnas arbete. Dessa färdigformulerade fraser kan vara ett sätt att effektivisera arbetet, men lärare som använder dem vittnar också om en upplevelse av att det snarare är 'eleven som anpassas till frasen' än tvärtom (SENCo Forum, 2001).

De byråkratiska och tidskrävande aspekterna av IEP återkommer ständigt i internationella studier och betonas ofta som det huvudsakliga problemet. Dock finns också exempel på positiva effekter av IEP-arbete. Om innehållet i dokumenten är förståeligt för mottagaren, om antalet mål hålls nere till max tre–fyra åt gången, om skolans personal är överens och själva tror på att deras IEP-praktik gör skillnad, så kan IEP mycket väl vara ett verktyg för såväl elevens lärande som lärarnas planering och utvärdering av sin undervisning.

IUP som dokument och praktik

När jag allt som oftast är ute och föreläser eller har kurser med lärare och skolledare brukar jag låta dem sinsemellan försöka komma fram till korta svar på följande frågor:

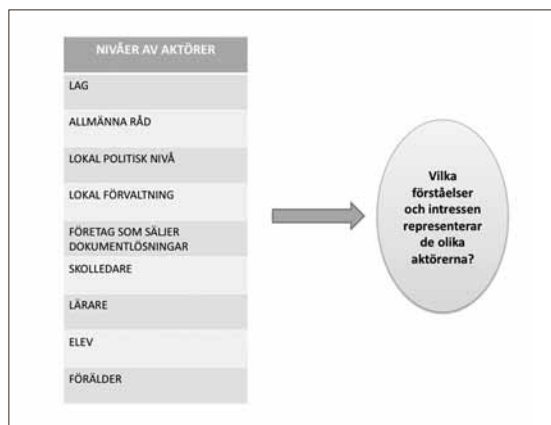
- Vad är IUP?
- Varför har vi IUP?
- Vem är mottagare av IUP?

36 Utveckling genom IUP?

- När arbetar ni med IUP?
- Hur arbetar ni med IUP?

Om du som läser denna artikel själv är lärare eller skolledare inser du förmodligen att det är tämligen svårt att besvara frågorna kortfattat och enkelt. Samtliga fem frågor kan besvaras på flera olika sätt.

Jag brukar också hävda att det finns en rad olika aktörer som på ett eller annat sätt är involverade i IUP-arbete.



Under den förhållandevis korta tid som IUP har funnits har lagen ändrats, tre olika versioner av allmänna råd har utkommit, olika tolkningar har gjorts på kommunal nivå och marknaden för företag som säljer olika typer av dokumentationslösningar har vuxit. Allt detta, och alla nivåer av aktörer, bidrar till vad IUP i slutändan blir på olika skolor. Jag betraktar lärares sätt att förstå och arbeta med IUP som starkt knutet till och beroende av den kontext de befinner sig i. Olika villkor, så som beslut och riktlinjer på såväl nationell som lokal nivå och hur dessa tolkas och presenteras, bidrar till att forma lärares uppfattningar av och arbete med IUP. Lärare som skriver och arbetar med

IUP ska följa det som står i lagen och de allmänna råden. De ska också följa lokala kommunala riktlinjer som, enligt en intervjustudie med lärare från olika kommuner (pågående), ofta föreskriver användandet av en viss dokumentmall. Dokumentmallen är inte sällan skapad av ett företag som gjort sin tolkning av lagen och de allmänna råden. Inget av detta behöver vara av ondo, men man måste vara medveten om att det styr lärares uppfattning av och arbete med IUP, och därmed också vad som görs tillgängligt för elever och föräldrar.

I en pågående studie har jag djupintervjuat 15 lärare (fem från varje stadium av grundskolan) kring IUP. Efter att ha genomfört två studier som hämtade empiri från insamlade dokument (Hirsh 2011; 2012) riktas mitt intresse nu snarare mot vad som i praktiken blir av det som står i dokumenten. I grund och botten kan man säga att det är just de fem frågorna som inledde detta avsnitt som har legat till grund för mina intervjuer med lärare. Naturligt nog verkar det vara så att lärares syn på vad IUP är, varför vi har IUP och vem som är den huvudsakliga mottagaren av IUP är avgörande för när och hur lärare arbetar med IUP. Om man ser IUP som en extra kontrollstation, och information till elev och föräldrar kring elevens nuvarande kunskapsläge, blir det naturligt att IUP är något som synliggörs två gånger om året vid utvecklingssamtal, men inte mer än så. Ser man IUP i första hand som ett formativt verktyg blir svaren på när- och hur-frågorna annorlunda.

Tydliga skillnader framkommer i mitt material. Vissa lärare beskriver en IUP-praktik där IUP är ett dokument och en information till elev och förälder om elevens nuvarande nivå och eventuella brister. Ansvar för att agera utifrån denna information läggs hos elev och förälder, och skolsituationen/undervisningen anpassas inte utifrån det som står i enskilda elevers IUPer. IUP aktualiseras två

gångar om året, i samband med utvecklingssamtal. Gemensamt för dessa lärare är att de inte anser att arbetet med IUP ger särskilt mycket tillbaka. De tror inte att eleverna bryr sig om vad som står i deras planer eller att föräldrarna är intresserade av något annat än kryssen i mallarna som är den 'betygsliknande' delen av dokumentet.

Andra lärare beskriver en helt annan syn på vad IUP är. De ser det formativa syftet med IUP som det helt centrala, och beskriver IUP som ett sätt att tänka kring och organisera undervisning. Även dessa lärare inser att det finns en informationsaspekt av IUP, och ser språket som används i dokumentet som centralt. Mottagaren – det vill säga elev och förälder – måste förstå innehållet. Dessa lärare (med stöd av skolledare) har aktivt fattat ett beslut om att det går att skriva IUP som utgår från kursplanen utan att använda kursplanens exakta formuleringar. De anser att de mål som varje enskild elev får i sin IUP måste vara konkreta, 'kortsiktiga' och möjliga för eleven att lyckas med och 'pricka av' inom en rimlig framtid. IUP kan därför inte vara ett statiskt dokument som bara revideras två gånger om året vid utvecklingssamtal, då skulle målen bli för många och ligga för långt fram i tiden för att motivera eleverna. Särskild IUP-tid på schemat har därför införts, där enskilda elever (eller möjligen mindre grupper av elever) arbetar specifikt med vissa centrala mål. Målen revideras och ersätts av nya allt eftersom.

Lärarna menar att de är medvetna om målen hela tiden, även i övrig undervisning, men att IUP-tiden ger unika möjligheter att möta den enskildes behov på ett sätt som kanske inte sker i det fortlöpande klassrumsarbetet. Dessa lärare använder också innehållet i sina elevers IUPer som grund för utvärdering av sin egen undervisning och pedagogiska diskussioner sinsemellan. Gemensamt för dem är att de känner en stark tro på att deras IUP-praktik

gör skillnad, och att de känner stort stöd och förtroende från sin skolledning i att utforma och anpassa sin IUP-praktik så att den i första hand ska stödja elevens lärande. Tiden organiseras så att lärarnas gemensamma arbete med detta underlättas.

Mitt emellan dessa två olika typer av IUP-praktik finns ytterligare en. Utifrån min intervjustudie, omfattandes 15 djupintervjuer med lärare på olika stadier, görs inga anspråk på att kunna säga hur vanlig den ena eller den andra praktiken är. När jag talar med lärare och skolledare tycker jag mig dock förstå att många befinner sig just i den 'mitt emellan-praktik' som beskrivs nedan:

I 'mitt emellan-lärarnas' IUP-praktik är IUP till stor del ett dokument som ska formuleras enligt konstens alla regler. Dokumentmallen ska följas och språket ska vara 'officiellt korrekt', det vill säga ligga nära kursplanens formuleringar. Dokumentationslösningarna man använder innehåller i många fall formuleringar från kursplaner och/eller betygskriterier. Lärarna beskriver detta som ett dilemma. De säger att de är medvetna om att eleverna inte förstår stora delar av det som står i deras IUPer, och att de ofta får ägna stor del av utvecklingssamtalet åt att förklara innebörden för föräldrarna. Lärarna anser att detta rimligen inte kan vara så givande, vare sig för elev eller förälder, men känner samtidigt ett krav från skolledare och lokal kommunnivå på att använda språk och formuleringar som ofta är hämtade direkt från styrdokumentet i oförändrad form.

'Mitt emellan-lärarna' beskriver också att de vill lägga fokus på de formativa aspekterna av IUP, eftersom det är där verktygets potential enligt dem ligger. Även här upplever de dock ett dilemma. Ett stort fokus riktas (ibland på grund av att dokumentmallen är utformad på ett visst sätt) mot bedömning av elevens nuvarande kunskapsnivåer inom en rad olika aspekter av varje skolämne. Ofta kom-

bineras detta med kryss i mallar baserat på kunskapsnivå, eller baserat på den nationella betygs-skalan. Lärarna känner att detta flyttar fokus bort från det som enligt dem egentligen är det viktiga; målen och strategierna för fortsatt lärande.

Även 'mitt emellan-lärarna' tycker att IUP-arbete tar orimligt med tid i förhållande till vad det ger, och då är det i första hand arbetet med att skriva skriftliga omdömen de framhåller som tidskrävande. IUP skrivs två gånger per år och revideras sällan däremellan. Tid avsätts inte specifikt för arbete med IUP-mål, men däremot hävdar lärarna att IUP är indirekt synligt mellan samtalen. Skrivandet av IUP för varje elev *tydliggör* individerna i gruppen och finns med i lärarens bakhuvud hela tiden.

IUP är alltså inte problemfritt ...

Det finns en rad svårigheter att hantera och balansera. Utifrån vad jag ser i de fyra studier som ingår i min avhandling, tycker jag mig kunna säga att svårigheterna med IUP är av olika slag. Vissa av de problem som har påvisats efter IUP-reformens införande bottnar i ovana och brist på kunskap kring hur man kan göra när man som lärare formulerar bedömningar i skriftlig form, eller hur man som skolledare leder och organiserar detta arbete. I en holländsk studie (Poppes m fl. 2004) diskuteras just problemet med att det tycks förutsättas att lärare, utan någon som helst vidareutbildning, ska kunna hantera den typ av dokumentation som IUP innebär. Så är dock inte fallet, enligt författarna.

Studien visar att lärare som aktivt utbildats i att sätta mål och dokumentera elevers kunskaper och framsteg gör detta med en betydligt högre kvalitet än lärare som inte fått utbildning. Någon utbildning av svenska lärare *inför* IUP-reformen genomfördes inte, i stället har de fått lära sig under resans gång. Inte så konstigt då att man har kunnat konstatera en del brister i formulerandet av dokument

och innehåll i elevers IUP-mål. Problem som bottnar i ovana och bristande kunskap kan dock åtgärdas. I takt med att lärares kunskap kring innehåll i styrdokument och bedömning av elevers kunskaper ökar minskar dessa problem.

Det finns dock svårigheter med IUP som är av annat slag. Dessa påminner snarare om dilemman i bemärkelsen att inget av de handlingsalternativ man har att välja på löser svårigheterna. Ett dilemma kan sägas kännetecknas av avsaknad av enkla, patenterade lösningar (Räihä, 2008). Jag vill därför för en stund flytta blicken från dokumentformulering och fundera över vad jag i mina senaste studier ser som tre centrala dilemman med IUP: dokumentationsparadoxon, likvärdigheten och balansen mellan summativ och formativ bedömning.

Dokumentationsparadoxon är central och oerhört tydlig när man talar om IUP. Kravet på kvalitetssäkring genom dokumentation kan mycket väl hålla på att bli det största hotet mot kvaliteten i skolan. Många av de lärare jag har intervjuat vittnar om att de inte hinner planera sin undervisning på grund av att så mycket av deras tid går till dokumentation. Följande citat får illustrera detta:

Vi tycker ju det är absurt själva ... Men alla kunskapskraven måste tydligen finnas med i omdömena för att man ska se vad som krävs ... Men föräldrarna *baxnar* ju när de ska läsa 42 sidor ... Och att kommunicera detta till en tioåring, på ett enkelt och uppmuntrande sätt, hur gör man det? För så här formellt ska det stå! Man måste vara lojal mot sin arbetsgivare, det måste man ju vara, men ... Du kan ju tänka dig en elev på högstadiet som är lite skoltrött ... Det blir *mycket* ... Ibland känns det som att man hoppar på hästar och det är ingen som kan stoppa hästarna, och alla säger ja och ingen *vågar* säga nej för då är man motsträvig ... Och visst löser vi det på något sätt ...

Men det har kommit till en punkt när man sitter inför elever och föräldrar och frågar sig själv 'Kan jag verkligen stå för detta?' .../.../ Det tar alldeles för mycket av min planeringstid som jag hade kunnat lägga på varje barn i stället ... Det blir ju mer tid på sånt här än att vara med barnen. Lektionerna ... det blir lite 'Just det, jag har ju lektioner i morgon som måste planeras' ...

De omfattande och ofta komplicerade formulerade dokumenten torde inte heller främja skolans kompensatoriska uppdrag, och där har vi nästa dilemma. Man skulle kunna förmoda att det för vissa elever och föräldrar är lättare att ta till sig innehållet och agera utifrån det än för andra. Det kan handla om föräldrars utbildningsbakgrund, men också att man har ett annat modersmål. Särskilt påtagligt blir detta problem i den IUP-praktik där elevers brister och mål för fortsatt lärande lämnas som en *information* till elev och förälder, något som *de* ska ansvara för att ta tag i. Om språket i dokumenten är krångligt och byråkratiskt, så kommer det att innebära mer av ett hinder för vissa elever och föräldrar än andra. Om dokumenten som skrivs anses för omfattande för att skrivas ut och därför bara levereras digitalt, så kommer detta av olika anledningar vara mer av ett hinder för vissa elever och föräldrar än andra. Skolan ska kompensera för social bakgrund, men IUP (dokument såväl som praktik) kan i stället bidra till att öka skillnaderna.

Ett tredje dilemma, som nästan samtliga intervjuade lärare vittnar om, är att IUP-dokumentets betygsliknande omdömen tenderar att ta fokus från de framåtsyftande utvecklingsmöjligheterna. Lärarna känner att de lägger mycket tid och möda på att identifiera elevers behov och utvecklingsmöjligheter och beskriva dessa, men när de sitter i utveck-

lingssamtal ser eleven och föräldern bara kryssen som beskriver på vilken nivå eller vilket betygssteg de ligger. Självklart ska elev och förälder ha en tydlig information kring var eleven ligger kunskapsmässigt, men ett kryss i en mall är inte det som i första hand leder *lärandet* framåt, och det är problematiskt om det ena tar ut det andra.

Butler (1988) har studerat effekterna av att elever får tillbaka prov med enbart poäng/betyg, jämfört med att elever får tillbaka prov med poäng/betyg *i kombination* med kommentarer som visar på utvecklingsmöjligheter, och slutligen jämfört med att elever får tillbaka prov med enbart kommentarer.

Det sistnämnda visade sig leda till betydligt bättre resultat när man gjorde om ett liknande prov, medan *ingen* av de förstnämnda visade sig leda till någon resultatförbättring alls. Studien tyder på att poängen/betygen gör att eleverna inte ser eller tar till sig kommentarerna som skulle kunna hjälpa dem framåt. Detta kan jämföras med vad lärarna i min studie berättar om IUP som ska vara summativ och formativ i ett och samma dokument. Dilemmat måste balanseras på något sätt. Vissa av de lärare jag har intervjuat väljer att ge omdömena i slutet av terminen (med möjlighet för föräldrar och elever att höra av sig om de har frågor) och sedan starta påföljande termin med ett utvecklingssamtal som helt utgår från de framåtsyftande delarna av IUP.

Möjligheter med IUP

Trots att IUP innebär en rad svårigheter och problem verkar det absolut finnas aspekter som många lärare tror på och finner positiva och utvecklande. Att synliggöra varje individ inom ramen för en grupp, att försöka se vars och ens proximala utvecklingszoner och leda framåt med sikte på dessa är en god tanke som för många lärare betraktas som själva kärnuppdraget i att vara lärare. IUP kan

mycket väl vara ett redskap för att få syn på varje elev. De lärare som representerar en IUP-praktik som i första hand har ett formativt syfte betraktar IUP som något i grunden positivt, som ett sätt att tänka och förhålla sig till undervisning i en mål- och kravstyrd skola. Det som utmärker dem är att de har satt ner foten och bestämt sig för att svaren på frågorna *vad, varför* och *för vem* handlar om att hjälpa eleven framåt på bästa sätt. Lärarna skriver inga långa och krångliga formuleringar bara för sakens skull. De ger en kort och enkel information och ägnar krutet åt att arbeta med sin kontinuerliga IUP-praktik. De finns i en skolkultur där deras rektorer stödjer och uppmuntrar detta och hjälper dem att organisera sin tid så att det finns utrymme för gemensam reflektion och diskussion. Deras skolkultur kännetecknas också av att de har högt i tak och vågar vända blicken inåt för att ställa sig frågan hur de själva och deras klassrumsarbete kan förändras för att underlätta för eleverna att nå sina mål. De betonar att deras IUP-lektioner inte handlar om eget arbete, utan om individualisering. Just den/de lektionerna i veckan får alla göra olika efter behov.

Det finns säkert en del att invända även mot denna IUP-praktik, men jag känner en kraft och en yrkes stolthet hos de lärare som beskriver den. Den kraften tror jag handlar om att man får förhållandevis stor professionell handlingsfrihet. De senaste årens stora fokus på kursplaner, kunskapskrav, betygskriterier och bedömning har medfört det positiva att kunskapen hos flertalet lärare och skollärdare har ökat avsevärt. Det har förmodligen varit bra, och kanske till och med nödvändigt. Nu kan det dock vara dags att släppa lite på den yttre kontrollen och låta lärarna använda sin kunskap på ett sätt som de som professionella anser gynnar deras elever bäst.

Referenser

- Butler, R. (1988). *Enhancing and undermining intrinsic motivation: the effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance*. *British Journal of Educational Psychology* 58, 1–14.
- Ds 2001:19 *Elevers framgång – skolans ansvar*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Gross, J. (2000). *Paper promises? Making the code work for you*. *Support for Learning* 15(3), 126–133.
- Hirsh, Å. (2011). *A Tool for Learning? An analysis of targets and strategies in Swedish Individual Education Plans*. *Nordic Studies in Education* 31, no 1: 14–30.
- Hirsh, Å. (2012). *The Individual Education Plan: a gendered assessment practice?* *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. DOI:10.1080/0969594X.2012.694587.
- Poppes, P., Vlaskamp, C., de Geeter, K.I. & Nakken, H. (2002). *The importance of setting goals: the effect of instruction and training on the technical and intrinsic quality of goals*. *European Journal of Special Educational Needs*, 17(3), 241–250.
- Prunty, A. (2011). *Implementation of children's rights: what is in the best interest of the child in relation to the Individual Education Plan (IEP) process for pupils with autistic spectrum disorders (ASD)*. *Irish Educational Studies* 30(1), 23–44.
- Räihä, H. (2008). *Lärares dilemman*. Akademisk avhandling. Örebro Universitet.
- SENCo-Forum. (2001). *Points from the SENCo-Forum. When is an IEP worth the paper it is written on?* *British Journal of Special Education* 28(1), 45–46.
- Skolverket. (2005). *Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Fritzes.

- Skolverket (2007). *Hur används individuella utvecklingsplaner? En studie efter införandet av nya bestämmelser*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2008). *Allmänna råd för den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2010). *Individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen i grundskolan – en uppföljning och utvärdering av skolornas arbete*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012). *Utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Fritzes.
- Tennant, G. (2007). *IEPs in mainstream secondary schools: an agenda for research*. Support for Learning, 22(4), 204–208.



FOTO: INGELA ÖSGÅRD

Lena Larsson (t v) är resurspedagog och utvecklingsledare vid Fridaskolan. Hon började som lågstadielärare. Hon har en internationell diplomutbildning i Montessoripedagogik 0–12 år samt grundutbildning i systemteori.

Gun-Britt Levin är pedagog i arbetslag år 2–3 samt utvecklingsledare vid Fridaskolan. Hon har sin bakgrund som lågstadielärare. Hon har en fil kand i pedagogik (sociologi, psykologi) samt är utbildad sensomotorisk pedagog, och har en ettårig aspirantutbildning vid Didaktikcentrum AB.

Elevrollen i förändring – från kvartssamtal till ”tågloffare”

Lena Larsson & Gun-Britt Levin

I den här artikeln berättar vi om de erfarenheter vi gjort under tjugo år där vi försökt omsätta läroplanens intentioner till en fungerande praktik. Vi vill också visa att det inte finns enkla lösningar på komplexa problem. Det är för enkelt att ta ställning för eller emot IUP med skriftliga omdömen! Den fråga vi vill belysa rör mer problematiken kring den elevroll som ska innehålla en slutprodukt där betyget utgör en liten del. Den demokratiska och välfungerande medborgaren som lär i ett livslångt perspektiv är överordnat. Metaforen ”Att utbilda tågloffare” är Fridaskolornas vision som började formas redan i Lgr 80 ”eleven i centrum” och har fortsatt in i de reformer som nu genomförs.

FRIDASKOLORNA HAR UNDER 2000-TALET använt systemteori som ett redskap för att utveckla praktiken. Helhetstänkande innebär i skolverksamhet att varje förändring möts av ett system där helheten går före delarna och syftet är att bygga en fungerande skolkultur utifrån visionen. Huvudfokus i den här artikeln är Fridaskolornas skolutvecklingsstrategi och hur det förhållningssättet systematiskt används vid till exempel införandet av IUP och därtill hörande kringaktiviteter.

Det innebär att om det uppstår utmaningar och problem med till exempel implementationen av IUP så är inte IUP problemet. IUP visar på ett problem eller en utmaning och det hela måste hanteras på en annan nivå för att man ska kunna finna

en långsiktig och hållbar lösning. Brist på kontinuitet och långsiktighet är två allvarliga hinder för allt utvecklingsarbete. I Fridaskolornas utvecklingsarbete styrs allt av visionen, från kompetensutveckling, och att formulera och revidera lokala styrdokument, till att planera och genomföra undervisning. Det innebär att IUP-arbetet ingår i ett systematiskt utvecklingsarbete på alla nivåer. Skiljer sig Fridaskolorna från andra skolor? Vi kan inte säkert veta, men de här grundpelarna i vår systematik tror vi inte är de vanligaste vid Sveriges grundskolor.

Visionsarbete som klassrumsvardag

All kompetensutveckling styrs och upprättas med grund i årliga lägesanalyser av hur väl vardagsarbe-

44 Utveckling genom IUP?

tet fungerar i undervisningen. En framgångsfaktor är att utvecklingsarbetet har en tydlig agenda och inte störs av "Vi har så många projekt att vi inte vet hur vi ska hinna med!" Metaforen "En boll på planen!" beskriver syftet med pedagogiska konferenser och kompetensutvecklingsdagar. Ett tydligt exempel på ett sådant flerårigt utvecklingsarbete var när ett *Analyschema för den individuella utvecklingsplanen* (2004) togs fram. Då ingick all personal med pedagogiskt ansvar i arbetet som, förutom föreläsningar och diskussioner, inbegrep hemuppgifter för lärarna där dokument och former för utvecklingssamtal prövades. Rytmen var: konferens – alla prövar i sitt arbetslag med sina elever – för att vid nästa konferens eller kompetensutvecklingsdag delge varandra erfarenheterna. Den här processen upprepas med täta mellanrum under hela läsåret. Rytmen med 6–7 konferenser per termin och i princip alla kompetensutvecklingsdagar till samma projekt är en framgångsfaktor i utvecklingsarbetet. Styrkedjan från vision till kompetensutvecklingsagenda, och att utveckla praktiken i samverkan under tiden som man lär sig nytt, innebär att leva sin process med tydliga effektmål.

Slutsats: Bedriv inget utvecklingsarbete som gäller undervisningen utan elevmedverkan!

Organisation av lärandet

Vilka möjligheter erbjuds inom rådande utbildningssystem att "utbilda tagluffare"? Fridaskolorna är organiserade i team, eller arbetslag, vilket gäller alla nivåer, från ledning till verksamhetsnivå och för eleverna innebär det att de vuxna är samplanerade och kommunicerar med varandra. Liksom kompetensutvecklingen är det kollektiva arbetet för lärare tydligt styrt vad gäller veckans konferenser och möten. I princip har de hinder som alltid finns inbyggda i timplan och ämnesstrukturer hanterats för att skapa utrymme i undervisningen för ämnes-



Efter utvecklingssamtalen får barnen en läxa att berätta om sitt samtal och då får Gun-Britt Levin veta vad de uppfattat. Det är elever i år 1 i Fridaskolan som gjort teckningarna på detta och följande uppslag.

integration och samverkan mellan lärare och elever i olika klasser och årskurser. "Lagt schema ligger aldrig!" är en annan metafor ur Fridaskolornas interna ordlista som symboliserar en flexibilitet i hur elevens lärprocess inte helt bör underordnas ramarna för den.

På väg mot en digital lärmiljö

De senaste åren har en övergång till en alltmer digital lärmiljö vid Fridaskolorna kännetecknats av de här grundpelarna. Det vill säga involvera alla, håll er till utvecklingsplanen och satsa hårt på kompetensutveckling och inköp av rätt material. I nuläget finns en fungerande IT-policy, en bärbar dator per elev från årskurs 4, ett välutbyggt supportsystem och adekvata former för lärplattform och aktuella mjukvaror. Den här förändringen visar redan



att mycket av arbetet med dokumentation och kommunikation kring elevers kunskapsutveckling kan förenklas, förbättras och öka måloppfyllelsen. I ett pågående forskningsprojekt vid Fridaskolorna undersöks upplevda effekter av detta utvecklingsarbete. Preliminära resultat kommer att redovisas under hösten 2012.

Slutsats: Hur man väljer att genomföra uppgifter är viktigare än vad man ska utföra om målen är tydliga, förstådda och kommunicerade.

Läroplanens områden om inflytande och bedömning

De nationella styrdokumenterna är tydliga vad gäller inflytande och ansvar mellan hem och skola. Samverkansformer och kunskapsbedömning blir då en integrerad helhet. Former och forum för hur elever och vårdnadshavare möter de professionella i skolan ska tjäna många syften. Här tillkommer en del av utmaningarna för skolan som verksamhet. Hur sätter vi gränsvillkoren? Hur fördelar vi ansvar? Hur utvecklar vi samverkansformer? Kom-

plexiteten i det här arbetet har sin grund i alla syften som några få forum, tillfällen och dokument ska uppfylla.

Föräldrar och elever förväntas förstå mål och kunskapskrav i läroplan och kursplaner. De ska också förstå hur undervisningen genomförs och med vilket syfte. Betygssystem och nationella prov behöver förstås och sättas i relation till det egna barnets (elevens) utveckling. Till detta kommer föräldrars förmåga och möjligheter att kunna delta i samverkan och i aktiviteter. Ett medvetet arbete med samma utgångspunkt som för lärares kompetensutveckling styr Fridaskolornas föräldramöten och former för utvecklingssamtalen. Till exempel är innehållet vid första föräldramötet inriktat mot att förstå helheten i läroplansuppdraget. Däremot får en förälder i årskurs fem möta syftet med nationella prov. Återigen, Fridaskolans lärare följer en plan eller strategi och den tradition av "lärarens fria planering" som finns i skolans värld är kraftigt begränsad för att man ska kunna bidra till helheten. Det kollektiva arbetet styrs av visionen. I den digitala miljön ingår nu verktyg, vilka dessutom kan individualiseras, för att underlätta informationsutbyte och kommunikation mellan hem och skola, både vad gäller omfattning och frekvens.

Utvecklingssamtalet som dialog och process

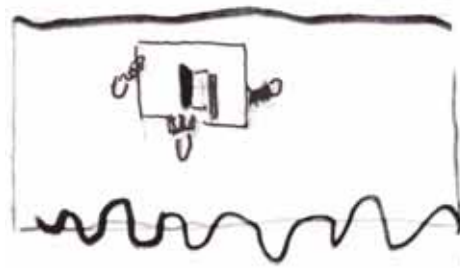
Nedan ska vi illustrera hur arbetet med att ta fram en IUP via utvecklingssamtalen går till vid Fridaskolorna. Naturligtvis starkt förenklat då detta beskriver en process som ser olika ut beroende på elevernas ålder. Hur omsätts styrdokument av olika slag till en praktik som går att beskriva och utveckla? IUP ska fungera som ett redskap för information, både formativ och summativ bedömning av kunskapsutvecklingen samt utgöra ett underlag för att utveckla och förbättra undervisning-

en. Då inser man att det är ett verktyg som ska tjäna många syften. Hur fångas det i ett dokument? Ett dokument som dessutom ska processas fram i samverkan mellan hem och skola?

Slutsats: ”Vi arbetar formativt i en summativ kontext!”

Om eleven aktivt ska kunna utöva inflytande över sin egen kunskapsutveckling krävs mer än ett fungerande samtal och upprättandet av ett dokument (IUP med skriftliga omdömen) per termin. Om eleven får betyg blir det ytterligare ett dokument. Det finns inget dokument som ensamt kan kommunicera till en elev eller förälder hur hög måluppfyllelsen är eller hur utvecklingsbehovet ser ut för en enskild elev. Text och siffror behöver tolkas och förstås i relation till en kontext. Den kontexten heter undervisning och där ska dessa texter och siffror omsättas i lärandesituationer. Vi är kritiska till de reformförändringar som genomförs i vissa avseenden då alltför många mättillfällen, prov och diagnoser, med tillhörande detaljdokumentation, stjälar tid från att planera och genomföra god och stimulerande undervisning!

Processen vi skapat och ständigt utvecklar innebär att frågorna om mål och kunskapskrav ingår i undervisningen. Det är inget som tar tid från undervisningen! Elever involveras i samtal, enskilt och i grupp, om vad man ska lära sig, hur man tar sig till eller över kravnivåer och värderar i vilken grad man nått fram. Att sitta i ”ringsamtal” är ett vedertaget begrepp för – och aktivitet i – denna process i hela grundskolan på Fridaskolorna. Här förbereds och planeras undervisning i samverkan mellan lärare och elever. Man utvärderar undervisning och deltar i värdegrundsdialoger. Redan här formas de första byggstenarna i IUPn men inom en kollektiv ram med stöd i kamraternas och lärarens tolkning av vad, hur och varför vissa delar av ett ämne ska ingå i undervisningen.



GUV - BRIT SA AT JAG
 HADE GLIMT EN LOGOEN
 PAPPA TYCKTE ATT ERIK
 SADE KLOKA SAKER
 MINA MALAR ATT
 SKRIBARTATS AR OCH
 RAKNA + OCH-

Att vara ordförande i sitt eget utvecklingssamtal

Den rytm ett aktivt inflytande skapar för eleven innebär att flera veckor före ett utvecklingssamtal fylls det av strukturerade aktiviteter vilka leds och hålls samman av skolläda. Lärararbetslaget arbetar parallellt med att identifiera hela gruppernas kunskapsnivå och enskilda elevers utvecklingsbehov. Lärare och elever planerar och dokumenterar i en process där ett stort antal möten och samtal syftar till att det är eleven, beroende på ålder och mognad, som ska ”leda” utvecklingssamtalet. När samtalet genomförs är ambitionen att ingen, särskilt inte föräldrarna, ska mötas av något nytt eller av överraskningar. Samtalet ska ha fokus på framtiden och nästa steg i utvecklingen. Men hur fungerar det efter utvecklingssamtalet? Får alla dessa samtal och den rikliga dokumentationen någon som helst konsekvens för nästa period av undervisning?

IUP med skriftliga omdömen som produkt

Här arbetar vi fortfarande med att hitta ett professionellt bedömerspråk, som samtidigt ska fungera som informationskälla för så olika målgrupper som myndigheter, elever och föräldrar. Är det möjligt? Och en annan fråga, är det önskvärt att ha allt detta i samma dokument? Vilka effekter får en så riklig text- och sifferbaserad dokumentation på den enskilde elevens lärande och lärarens arbetsbelastning? Vi har inget svar men allra tydligast visar sig det här dilemmat när alla individuella utvecklingsplaner och skriftliga omdömen som det tagit en halv termin att ta fram ska påverka den andra halvan av terminen vad gäller undervisningen. Hur hantera individ och gruppbehov? Hur göra i olika ämnen om behoven skiljer sig åt? Den flexibilitet som krävs möter här ett alltmer styrt schema, timplaner och allehanda prov efter de senaste årens reformer. En undervisningsparadox!

Fridaskolorna hanterar dessa dilemman utifrån visionen och de strukturer som gäller för alltifrån kompetensutveckling till varje undervisningssekvens. Frågan som ställs i varje valsituation är: Om vi gör så, utbildar vi "tågloffare" då?

Vill ni veta mer om vår verksamhet? Använd länkarna som ett första steg!

www.fridaskolan.se

www.fridautbildning.se



FOTO: INGELA ÖSGÅRD

Birgit Andersson är universitetsadjunkt samt doktorand i pedagogiskt arbete. Sin bakgrund har hon som fritidspedagog och sedan början av 1990-talet som utbildare av fritidspedagoger, förskollärare och lärare vid Umeå universitet, där hon tillhör institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap.

Bedömning av barn på fritidshem

Birgit Andersson

Några år in på 2000-talet kom jag i kontakt med fritidspedagoger i fritidshem som försökte utforma mallar och anvisningar för bedömning av barns sociala lärande och utveckling som underlag för utvecklingssamtal i skolan. Fritidspedagogerna hade fått uppdraget av rektor då de ansågs skickliga och kompetenta i frågor som handlar om socialisation, om barns lärande och utveckling av sociala kompetenser och förmågor samt frågor som handlar om barns agerande i grupp. De menade dock att det var en näst intill omöjlig uppgift. Hur fritidspedagoger i fritidshem förhåller sig till bedömningar av barn har sedan dess intresserat mig och ingår som en del i mitt avhandlingsarbete. Denna artikel bygger på delar av det arbetet och avser visa på några dilemman som kan uppstå i samband med fritidspedagogers bedömningar av barn¹.

TRADITIONELLT HAR FRITIDSHEM kunnat ses som en oas där barn inte ska behöva bedömas för sina prestationer. I fritidshem är det verksamheten, med sin uppgift att bland annat utgå från det enskilda barnets behov, som ska utvärderas och bedömas (Skolverket, 2007). Att ta utgångspunkt i barns erfarenheter, intressen och behov samt att snarare fokusera på processerna än resultaten i aktiviteterna (t ex i ett lådbilsbygge, skapandet av teaterföreställning eller en skogsutflykt) är några av grundbultarna inom fritidshemspedagogik och fritids-

hemmets verksamhet (Skolverket, 2011). I ett nära samarbete med barnen och dess vårdnadshavare kan samtal föras om det enskilda barnets trivsel, lärande och utveckling och detta poängteras för att verksamheten ska kunna bygga på barns behov (Skolverket, 2007). Frågan man då kan ställa sig är om fritidspedagoger kan undgå att göra bedömningar av barn. I styrdokumentet för fritidshemmets verksamhet finns inget entydigt budskap om att enskilda barn ska bedömas.

¹ Då avhandlingsstudien genomfördes innan nya skollagen (SFS 2010:800) trätt i kraft används beteckningen *barn* i stället för *elev* för barn i fritidshem. Vidare används yrkesbeteckningen fritidspedagog då de allra flesta av informanterna i studien är utbildade till fritidspedagoger före lärarutbildningsreformen i början av 2000-talet.

Uppdraget att hålla utvecklingssamtal

I spåren av att det så kallade kvartssamtalet, som introducerades i grundskolan under 1970-talet, infördes så småningom vanligtvis liknande samtalsformer i fritidshemsverksamheten utan att det var reglerat i några styrdokument. Socialstyrelsen, dåvarande tillsynsmyndighet för fritidshemmen, påpekade i *Pedagogiskt program för fritidshem* endast vikten av att utöva ett nära samarbete med barnens föräldrar och exempel gavs på mer kollektiva samsarbetsformer och det uttrycktes att personalen var huvudansvarig för att ett samarbete etablerades (Socialstyrelsen, 1988).

Då fritidshemmen sedermera, i samband med Skolbarnsomsorgskommitténs arbete², lokalintegrerades – och allteftersom också verksamhetsintegrerades – i skolan öppnades möjligheter till samarbete med skolans lärare och gemensamma samtal med föräldrarna förekom, varvid fritidshemmens egna samtal på det stora hela också försvann. 1994 blev utvecklingssamtal obligatoriska inslag i grundskolan och har därefter vidareutvecklats till att även omfatta individuella utvecklingsplaner (IUP). Skolverket är sedan 1998 tillsynsmyndighet för fritidshemmen och om utvecklingssamtalen i skolans regi också ska handla om barnets tid i fritidshemet förefaller lämnas till tolkning på lokal nivå.

I kommentartexten till Skolverkets allmänna råd om kraven på och anvisningar för den individuella utvecklingsplanen poängterades att *elevens samliga lärare* ska medverka i arbetet med IUP för att en allsidig bild av elevens lärande ska komma fram (Skolverket, 2005, s 11). Från och med 2001 års lärarutbildningsreform, *En förnyad lärarutbildning* (Prop.1999/2000:135) och efterföljande lärarutbild-

ningsreform *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning* (Prop. 2009/10:89) erhöll och erhåller studenter som utbildar sig för huvudsakligt arbete i fritidshem en lärarexamen. Uttrycket *samtliga lärare* ovan kan därför tolkas som att fritidspedagoger, som i regel träffar barnet under såväl skoltid som fritidshemstid, också ska delta i arbetet med utvecklingssamtal och IUP.

På lokal nivå förefaller sådana tolkningar gjorts. 68 procent av de 105 deltagande fritidspedagogerna i enkätundersökningen inom mitt avhandlingsarbete angav att de har deltagit mer eller mindre i arbetet med elevers IUP. Också de 23 fritidspedagogerna som intervjuades (andra än de som deltog i enkätundersökningen) beskrev hur de på olika sätt, ofta beroende på graden av integrationen mellan fritidshem och skola, har deltagit i arbetet med utvecklingssamtal och IUP i skolan. Deras kunskaper inom det sociala kompetensutvecklingsområdet är det som främst kom till användning i detta arbete även om några av dem har deltagit i bedömningar av skolämneskunskaper och också själva har hållit i utvecklingssamtal i skolans regi (Andersson, 2010; Andersson, kommande).

Riktlinjerna för IUP har accentuerats och från 2009 föreligger krav om att för varje elev ska skriftliga omdömen, i varje ämne, finnas i planerna. Rektor beslutar om omdömena över elevens kunskapsutveckling ska ha en betygsliknande utformning samt om planerna också ska innehålla skriftlig information om elevens utveckling i övrigt. Innehållet i utvecklingssamtalet ska dock beröra elevens sociala utveckling och hur denna bäst kan stödjas (Skolverket, 2008). Hösten 2011 började den nya skollagen (SFS 2010:800) tillämpas liksom

² Skolbarnsomsorgskommittén tillsattes 1989 för att påskynda en utveckling mot en organisatoriskt och pedagogiskt samlad verksamhet för skola och skolbarnsomsorg. Kommittén fungerade som en aktionsgrupp och flera försöksverksamheter startades runt om i landets kommuner (SOU 1991:54).

nya läroplaner och kursplaner. Då det gäller bestämmelser kring individuella utvecklingsplaner och utvecklingssamtalet är de i flera avseenden lika som tidigare, men med förändringen att kunskapsutvecklingen ska anges i förhållande till kunskapskraven i stället för som tidigare i förhållande till målen i respektive ämne. Fortsättningsvis ska samtalet också handla om hur elevens sociala utveckling bäst kan stödjas och *informationen vid utvecklingssamtalet ska grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i förhållande till läroplanen* (Skolverket, 2012, s 9). Den tidigare formuleringen i Skolverkets kommentartext om att "elevens samtliga lärare" ska vara involverade är dock borttagen och nu anges endast att lärarna bör utveckla ett gemensamt språk samt ha gemensamma rutiner för arbetet med utvecklingsplanen och utvecklingssamtalet (Skolverket, 2012).

Då det gäller barn i behov av särskilt stöd anges i Skolverkets allmänna råd *Kvalitet i fritidshem* vikten av att fritidshemmets personal samarbetar med såväl förskoleklass som skola ... *så att olika kompetenser gemensamt bidrar till en bild av hur barnet fungerar i olika sammanhang, något som bör utgöra underlag för adekvata stödinsatser ...* (Skolverket, 2007, sid 30). Då det inte är entydigt vad det innebär att bidra till en bild, kan den inledningsvis ställda frågan, om fritidspedagoger i fritidshem kan frikopplas från att göra bedömningar, återigen aktualiseras.

Med hänvisning till ovan tvetydiga beskrivningar av uppdraget är det förståeligt att lokala tolkningar kan medföra att fritidspedagoger i fritidshem involveras i arbete med bedömningar inför utvecklingssamtal och IUP, och därigenom bidra till skapandet av bilder av barn. Det är också något som framkommer tydligt i mitt avhandlingsprojekt och följande avsnitt bygger på empiri som är hämtad därifrån.

Fritidspedagogernas erfarenheter och synpunkter på bedömningar av barn

Alla intervjuade, såväl rektorerna som fritidspedagogerna, är eniga om att fritidspedagoger på något sätt bör delta i arbetet med utvecklingssamtal i skolan. De menar att deras deltagande främst kan bidra till att barnets sociala kompetensutveckling och dess samspel och relationer med andra barn och vuxna kommer fram, varvid möjligheterna att skapa en helhetsbild av barnet förstärks. Fritidspedagogerna understryker vikten av att stödja barnet i dess identitetsutveckling och vill medverka till att barn som klarar sig sämre i skolämnen inte ska riskera sänkt självkänsla om samtalet endast berör kunskapsutvecklingen.

Om barnet har det trassligt med läsningen kanske det är en fena på att göra något annat eller vara världens bästa kompis och att det blev en viktigare bit, att det är hela barnet och inte bara kunskapsbiten som räknas (*Terese, fritidspedagog*).

Några deltar även i bedömning av barns kunskapsutveckling i skolämnen. En av rektorerna påpekar fritidspedagogernas möjligheter att se hur barn tillämpar sina kunskaper utanför lektionstiden vilket han ser som ett värdefullt tillskott i bedömning av barns kunskapsutveckling, även om läraren är ansvarig för skrivandet av underlaget. Inom en kommun och även inom en och samma skola kan fritidspedagogernas involvering i den formella bedömningsprocessen variera från att endast lämna muntlig information till läraren om elevens situation i gruppen till att fritidspedagogen deltar i utvecklingssamtalet och i vissa fall också håller utvecklingssamtalet själv. Variationen tycks bero på den lokala styrningen, hur arbetet organiseras på skolan och involverade lärarkollegors hållning. Fritidspedagogernas egen inställning och agerande

de förefaller också ha en viss betydelse för hur deltagandet utkristalliserar sig, än den dominerande betydelsen utgörs av skolaktörer.

De intervjuade fritidspedagogerna säger att det framför allt är barns sociala utveckling de bedömer och i lägre grad annan kunskapsutveckling. Detta visar också enkätundersökningen där 80 procent av fritidspedagogerna anger att de ofta eller mycket ofta bedömer barns sociala kompetensutveckling, medan endast 29 procent av deltagarna anger att de bedömer barns kunskapsutveckling i samma utsträckning. Men att göra bedömningarna skriftligt är ovanligt och fritidspedagogerna ställer sig dessutom mycket tveksamma till detta.

Det är mycket lättare för mig att prata, om Kalles lek tillsammans med andra barn, än att skriva ned det här med Kalle. Jag tycker det är lättare att verbalt berätta och se föräldrarna i ögonen och kunna diskutera då (*Anna, fritidspedagog*).

Ett motstånd mot att etikettera och betygsätta barn syns uppenbar hos många av de intervjuade fritidspedagogerna och de befarar stämplingseffekter om bedömningar om barns sociala förmågor, i de fall då det inte fungerar tillfredsställande, måste formuleras skriftligt. Social förmåga kan variera och är dessutom situationsbunden påpekar fritidspedagogerna och menar att det gör det än svårare att bedöma. Dessutom råder oklarheter kring vad som kännetecknar sociala kompetenser och förmågor. *Det är mycket att prata om men inte sätta omdömen för, för hur ska man bedöma det* (Torild, fritidspedagog). Meningarna går något isär bland de intervjuade fritidspedagogerna om huruvida social utveckling och mål som rör värdegrundsfrågor kan och ska bedömas i samband med arbetet med de skriftliga individuella utvecklingsplanerna och om fritidspedagogerna över huvud taget ska medverka i

detta arbete. Några önskar ett gemensamt underlag på skolan som ska ge en mer likvärdig bedömning inför att man under utvecklingssamtalet ska diskutera social utveckling hos (och med) barn. Exempel ges på en sorts social stege, som till exempel berör samspelsförmåga och empatisk förmåga, som kan användas för att underlätta var man ska sätta fokus för bedömningen. Ska något skrivas måste det göras med stor finkänslighet och Tova beskriver hur åtgärdsprogram som är uppbyggda med delmål och skrivna i positiva framåtsyftande ordalag skulle kunna inspirera till utformningen av ett gemensamt underlag, ... *ett sån't slags papper och att det är för fritids, det skulle vara ett stöd* (Tova, fritidspedagog). Men ledningsstöd och tid för att utveckla ett underlag förefaller inte finnas, varvid olika strategier utvecklas för att förhålla sig till bedömning av barns utveckling och lärande. Någon ger exempel på en personlig mall som utgår från hans syn på barns utveckling, socialt, motoriskt, individuellt och i grupp.

En viss differens bland fritidspedagogerna kan också skymtas i relation till hur pass integrerat fritidspedagogen arbetar med och i skolans verksamhet. Ju mer integrerat fritidspedagogen arbetar desto färre farhågor uttrycks kring skriftliga bedömningar av barns prestationer och sociala utveckling. Alla intervjuade rektorer och fritidspedagoger är dock eniga om att fritidspedagoger som yrkesgrupp bör delta i arbetet med utvecklingssamtalen för att just garantera att sociala aspekter av barns lärande och utveckling kommer att diskuteras.

Under intervjuerna framkommer även andra motiv till att delta i arbetet med utvecklingssamtalen. Förutom att stödja och lyfta det enskilda barnet finns en uttalad önskan och förhoppning att synliggöra fritidshemsverksamheten och därigenom bidra till ökad kunskap och insikt hos kollegor och föräldrar om verksamhetens mål och intentioner.

Några av de intervjuade påpekar i det avseendet att fritidspedagoger måste ta för sig mer för att visa att fritidshemmet är en väsentlig del i barns lärande och utveckling. Två av de intervjuade rektorerna lyfter egna erfarenheter från den tid då fritidshemmen tillhandahöll och genomförde egna samtal med barnets föräldrar och påtalar värdet för föräldrar att få ta del av barnets situation i fritidshemmet. Men ingen av dessa rektorer hade vid studiens genomförande bidragit till att skapa förutsättningar för att fritidspedagogerna skulle få större utrymme och/eller att samtalen kunde organiseras på ett sätt som inte medförde negativa effekter för verksamheten i fritidshemmet. Samtalen ligger företrädesvis på eftermiddagarna varvid verksamheten i fritidshemmet blir lidande om fritidspedagogen är frånvarande för att delta i samtalet.

Ständiga, informella bedömningar

Med all tydlighet framkommer det i det empiriska materialet att bedömningar av barn inte enbart förekommer under arbetet inför utvecklingssamtal. Det är ett ständigt pågående arbete. Fritidspedagogerna bedömer ständigt barns agerande, lärande och utveckling med betoning på sociala och relationella kompetenser och färdigheter. Barns fristad utan bedömningar av sina prestationer som fritidshemmet sägs ha varit kan synas som en chimär. Men en förklaring ligger i att bedömningarna som fritidspedagogerna gör görs informellt, kontinuerligt och utan någon dokumentation och sägs användas främst för eget bruk. De förmedlas inte vidare till föräldrar och barn enligt fritidspedagogerna. Att läsa av och bedöma situationens betydelse för barnets eller gruppens utveckling förefaller vara grundläggande för yrkesutövningen och en central och väsentlig kompetens hos verksamma fritidspedagoger.

Det gör jag ju i mitt eget huvud, men sen så

kanske jag inte förmedlar den vidare om det inte är nödvändigt. Men sen har jag ju det som ett verktyg när jag arbetar med detta barn. [...] När jag ser att han har sociala svårigheter då jämnar jag vägen på det här sättet lite, så ser vi om det funkar. Det finns ju tusen saker som kan va jobbigt för ett barn och då måste jag ju kunna hitta det för att få det (barnet) att komma framåt. Det är ju det som är mitt jobb hela tiden, dom sakerna, så det är ju en bedömning på sitt sätt men då har jag ju den för mig själv. [...] Jag gör ju spontana bedömningar hela tiden och ibland kanske jag delar dom då med kollegan i fritids eller läraren där uppe och prövar lite: tycker du också så här. Men därifrån till att skriva ned detta då blir det ju något helt annat. Då måste jag ju veta att exakt så här är det!

(Rigmor, fritidspedagog)

Denna typ av bedömningar verkar fungera som ett viktigt verktyg i fritidspedagogernas dagliga arbete. Det framskymtar att samtal och utbytet av information kollegorna emellan oftast sker informellt i vardagens arbete då barn befinner sig utom hörhåll och på personalens raster. En tydlig önskan om att få mer tid för att testa sina iakttagelser, sina bedömningar och få *prata barn*, som fritidspedagogerna benämner kollegiala samtalsstunder med innehåll fokuserat på barn, framträder bland de intervjuade. En formalisering av dessa samtal skulle enligt några av fritidspedagogerna kunna bidra till att de blev tydligare i sina kopplingar till verksamhetens nationella mål i sina resonemang och att ett oprofessionellt tyckande skulle kunna undvikas.

Några avslutande kommentarer

Sammanfattningsvis kan sägas, utifrån min studie, att fritidspedagogernas arbete innefattar skif-

tande bedömningsprocesser rörande barn i skola och fritidshem. Informella bedömningar, som stöd för sitt eget agerande och förhållningssätt och som emellanåt kommuniceras med kollegor i fritidshemmet, ska balanseras med bedömningar i en mer formell form och som ett redovisande uppdrag. De senare har tillkommit under senaste decennierna i samband med överflyttning till utbildningssektorn och medverkan i samband med skolans utvecklingssamtal och arbete med barns IUP. Dock skiftar deltagandegraden bland de intervjuade fritidspedagogerna, dels på grund av det otydliga uppdraget och dels för att fritidspedagogernas roll härvidlag tilldelas av den lokala skolan, med dess rådande kultur och synsätt, och fritidspedagogerna själva tycks förhålla sig ambivalenta. Å ena sidan ser de stora fördelar med att delta i formella bedömningar av barn i samband med utvecklingssamtal för att kunna backa upp barn och fungera som en form av "barnombudsmän" – en stödjande och värnande roll som fritidspedagoger traditionellt har spelat. Samtidigt som det kan bidra till tydliggörande av verksamheten. Å andra sidan ställer de sig kritiska till att utföra bedömningar av barns sociala kompetenser och utveckling, som ska redovisas, då de ser detta förenat med svårigheter och också risker för barnet, i synnerhet om bedömningarna ska göras skriftligt.

Parallellt med den formella bedömningssituationen i samband med utvecklingssamtal görs uppenbarligen ständigt informella bedömningar i yrkesutövningen för att veta hur man ska förhålla sig och agera. Dessa bedömningar förefaller allt för sällan vara fokus för kollegial reflektion fast behovet finns att testa sina iakttagelser och tankar enligt fritidspedagogerna. I stället syns det kollegiala utbytet oftast ske under stunder som pedagogerna informellt skapar och utan gemensamma (skriftliga) underlag. Det kan diskuteras om detta omedve-

tet kan leda till att fortsatta vardagliga iakttagelser och bedömningar görs ensidigt utifrån en kollegas utsaga och kan bidra till att ett barns negativt beskrivna beteende bekräftas, konserveras och förstärks. Med andra ord skulle det kunna liknas vid den stämplande effekt som fritidspedagogerna till varje pris vill undvika. Tid måste därför ges till mer strukturerade kollegiala avstämningar och samtal utifrån dessa informella bedömningar, som dessutom troligtvis också sammanlänkas och förenas med de bedömningar som görs inför utvecklingssamtalen. Grundvalarna för bedömningarna, informella såväl som formella, skulle då kunna sättas under lupp, medvetandegöras, diskuteras och utmanas. Vilket är önskvärt, också enligt flera av de intervjuade fritidspedagogerna.

Genom att delta i utvecklingssamtalen vill fritidspedagogerna bidra till att en helhetssyn på barnet och dess situation ska komma fram samt att sociala aspekter av lärande och utveckling ska beröras. En fråga att lyfta i samband med detta gäller den förskjutning från bedömning av skolprestationer mot bedömning av eleven som person som skett (Bartholdsson, 2007; Vallberg Roth, 2010). Fritidspedagogernas fokusering på social kompetens gör att man i all välmening vill stärka barnet och bidra till en helhetssyn, men kanske deras medverkan för att lyfta den sociala utvecklingen förstärker den nämnda förskjutningen alltmer, då det kan vara svårt att särskilja social kompetens från personlighet.

Bedömningarna, oavsett formella eller informella, är ett ansvarsfullt inslag i fritidspedagogers arbete som måste upp på agendan och tydliggöras. I synnerhet för att förstärka konsten att bedöma för utveckling och eliminera riskerna att döma eller fördöma (Pettersson, 2005). Såväl ledningspersonal som fritidspedagoger själva bör medvetandegöras om vad som ligger till grund för de bedöm-

ningar som görs. Vår syn på barn, vår syn på kunskap och vår syn på hur lärande och utveckling sker blir synliggjort i den pedagogiska praktiken liksom det vi värderar som viktigt och centralt (Wehner-Godée, 2005). Detta leder blicken mot vad vi väljer att iaktta och också bedöma. Om det får vara en medveten process i ständig utveckling så kan bedömningarna leda framåt för såväl barn, verksamhet och kollegor.

Referenser

- Andersson, Birgit (2010). *Introducing assessment into Swedish Leisure-time centres – pedagogues' attitudes and practices*. I Education Inquiry, Vol. 1, No.3 september 2010, s. 197–209.
- Andersson, Birgit (kommande avhandling inom pedagogiskt arbete). *En ny fritidspedagog i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. OBS endast preliminär titel.
- Bartholdsson, Åsa (2007). *Med facit i hand. Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Stockholms universitet, Socialantropologiska institutionen.
- Pettersson, Astrid (2005). *Bedömning – varför, vad och varthän?* I: Lars Lindström & Viveka Lindberg (red). Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap. Stockholm: HLS förlag.
- Prop. 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm. Regeringen.
- Prop. 2009/10:89. *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. Stockholm. Regeringen.
- SFS (2010:800). *Skollag*. Stockholm. Riksdagen.
- Skolverket (2005). *Den individuella utvecklingsplanen*. Allmänna råd och kommentarer. Stockholm. Fritzes.
- Skolverket (2007). *Kvalitet i fritidshem*. Allmänna råd och kommentarer. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2008). *Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Allmänna råd och kommentarer. Stockholm. Fritzes.
- Skolverket (2011). *Fritidshemmet – en samtalsguide om uppdrag, kvalitet och utveckling*. Stödmaterial. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2012). *Utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen*. Allmänna råd. Stockholm: Fritzes.
- Socialstyrelsen (1988). *Pedagogiskt program för fritidshem*. Allmänna råd 1988:7. Stockholm: Modin Tryck.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2010). *Att stödja och styra barns lärande – tidig bedömning och dokumentation*. I: Skolverket, 2010, Perspektiv på barndom och barns lärande. Kunskapsöversikt. Stockholm: Fritzes.
- Wehner-Godée, Christina (2005). *Att bedöma små barns kunnande*. I: Lars Lindström & Viveka Lindberg (red) (2005). Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap. Stockholm: HLS förlag.



FOTO: INGELA ÖSGÅRD

Eva Lindqvist är lärare i engelska och svenska som andraspråk på Tunaskolan i Botkyrka, deltagare i en ämnesdidaktisk forskarskola vid Stockholms universitet och licentiat på institutionen för språkdidaktik. Dessutom ingår hon som koordinator i ett försök att bygga upp ämnesdidaktiska nätverk för lärardriven forskning inom Stockholms län. Hennes huvudintressen är skolämnesspråk och andraspråksundervisning.

Digitala uppföljningssystem i skolans värld – möjligheter och hinder

Eva Lindqvist

På bred front introduceras nya digitala system som ska underlätta pedagogisk uppföljning i skolan. Men spänningarna mellan den digitala utopin och klassrummets verklighet är potentiellt stora. I stället för att underlätta och stödja lärares verksamhet riskerar systemet att försvåra och styra den.

DIGITALA STÖDSYSTEM implementeras i de flesta kommuner i Sverige. Det hänger samman med att skolverksamheten har fått tydligare politiska krav på att bli mer transparent och visa fler mätbara resultat. Detta i tron att om lärares undervisning kan följas upp och styras på ett mer kontrollerat mätbart sätt så kommer undervisningen att bli mer effektiv för eleverna. Det handlar alltså om olika former av kvalitetssäkring med hjälp av digitala stödsystem.

Att kvalitetssäkring i skolans och andra offentliga institutioners verksamheter är viktig går inte att förneka. Inte är det heller särskilt enkelt att helt avfärda digitala stödsystem som verktyg i en sådan process. Men om sådana system ska användas är det viktigt att fundera på vad som krävs för att de ska bli effektiva instrument för kvalitetssäkring i en organisation. Det vill jag diskutera i denna artikel som kommer att handla om införandet av ett digitalt stödsystem i anslutning till lärares pedagogiska planering och bedömningsarbete.

Vilka möjligheter och hinder finns kring dessa digitala uppföljningssystem i lärares dagliga verksamhet? Hur sker implementeringen och uppföljningen av implementeringen av stödsystemen? Eller som en lärarkollega uttryckte det: ”Vad underlättar? Vad försvårar? Vem gör vi det för: Eleverna? Föräldrarna? Oss själva? Skolledningen? Kommunen?”

De program och applikationer som syftar till att hjälpa och förenkla lärares och elevers vardag är ofta presenterade som lättanvända och användarvänliga. Program finns för allt; från frånvarohantering till planering, uppföljning och dokumentering av elevers kunskaper. Vissa program fyller också sitt syfte som förenklande; till exempel digital frånvarohantering. Men också detta till synes enkla hjälpmedel kan ibland försvåra arbetet och bli en tidstjuv i lärarens vardag. Som när läraren ska göra en tillfällig tvärgrupp i en eller två lektioner med elever från olika klasser, årskurser eller program.

Då läggs det på en ny administrativ uppgift både för lärare och skolkoordinatorer att lägga in nya grupper och ändra i det digitala systemet. En förut så enkel sak som att ta några listor och bocka för de elever som är närvarande och frånvarande blir till en byråkratisk administration som kan ta timmar i stället för några minuter. Här blir de tänkta stödsystemen snarare en stressfaktor i lärares vardag. Och eftersom många av dessa system är kopplade till föräldrars mejl eller generar sms är det i allra högsta grad viktigt att det blir rätt, annars blir det definitivt merarbete i form av telefonsamtal och mejl från föräldrar.

Sedan några år finns flera specialiserade stödssystem för att skriva lokala pedagogiska planeringar (LPP) och individuella utvecklingsplaner (IUP).

Ett av dessa program heter Unikum. Det är framtaget för att underlätta lärares vardag gällande planering av undervisning, uppföljning av kunskapsutveckling och bedömning av elevers lärande. På Unikums hemsida beskrivs programmet som "Svenska kommuners favoritverktyg".

Men det som behöver göras för att webbverktyget ska fungera för elever och föräldrar förenklar knappast lärarens vardag. Det första steget som tas upp är att lärare ska göra tydliga planeringar av ämnesområden där innehållet dels förankras i läroplanen, dels konkretiseras och tydliggörs i form av kunskaper och förmågor. Allt detta är naturligtvis både viktigt och självklart för en lärares undervisning. Men det är ett mycket tidskrävande arbete att skriftligt formulera dessa konkretiseringar av förmågor och kunskaper och att ge detaljerade beskrivningar av vad de innebär. Om detta ska ge något stöd och innebära ytterligare kvalitet i undervisningen krävs enormt mycket mer planeringstid för lärarna. Det skulle behövas tid för att exempelvis mer detaljerat undersöka vad ordet "förmåga" egentligen innebär.

I stället för att webbverktygets första steg blir ett

stöd i dialoger med elever och föräldrar om vad kunskap och förmågor innebär, riskerar det att omvandla lärares professionella tolkning av vad elever behöver utveckla till en diskussionsfråga om hur en text är formulerad i ett webbverktyg.

Ytterligare en risk med formuleringar i webbverktyget är att det blir den nedskrivna planeringen som styr undervisningen och inte elevernas behov. Som lärare måste du ofta ändra en hel del i det du planerat när elevernas behov väl blir synliga. Det i sin tur kräver att du går in och ändrar formuleringarna i webbverktyget, därmed går en anseelig tid åt till dokumentation i stället för fokusering på pedagogisk planering utifrån enskilda elevers behov.

Att arbeta formativt med tydliga mål är en framgångsfaktor, sägs i en kommentar i Unikums guidade visning. På Unikums hemsida refereras det till en föreläsning av Christian Lundahl, docent på pedagogiska institutionen vid Uppsala universitet. I den sammanfattade föreläsningen av Christian Lundahl sägs att

i läroplanen uppmuntras en mer formativ syn där bedömningen sker i en process medan lärandet pågår. Eleven får hjälp och stöd att komma vidare i sin utveckling och både motivation och intresset för sitt eget lärande ökar. Samtidigt som läraren också får bra återkoppling på hur undervisningen fungerar.

Men Christian Lundahl säger inget om att det formativa arbetssättet kräver skriftlig dokumentation. Med tydliga mål och utvecklande kommentarer kan du som lärare arbeta formativt i klassrummet på en mängd olika sätt. Det är i mötet mellan elev och pedagog, i interaktionen med innehållet, som lärandet formas och där läraren kan utläsa vad eleven visar vad den kan just då. Hur mycket, hur ofta och när detta ska dokumenteras och återkopplas till andra – föräldrar och skolledare – utanför

klassrummet måste vara upp till lärarna själva. Annars riskerar det verktyget att bli ett hinder i lärares pedagogiska och didaktiska val. Webbverktyget riskerar att bli ett uppföljningsverktyg för lärarna snarare än för eleverna. Här kan skolledare gå in och se om lärarna har gjort ordentliga planeringar och om de kryssar för elevernas rutor i en bra takt. Om lärarna själva främst blir utvärderade genom vad de gör i webbverktyget finns risken att vad som verkligen sker i klassrummet blir mindre angeläget.

I övrigt förekommer väldigt få referenser till skolforskning på Unikums hemsida. Det framgår inte heller vilka som har utformat webbverktyget, men det försäkras att upphovsmännen följer Skolverkets allmänna råd och Lgr 11.

Risk för avbockningskultur

Steg nummer två i Unikums webbverktyg är att utforma bedömning, vilket lärarna rekommenderas att göra i matrisform. Matriser kan fylla många bra syften, men de riskerar också att skapa en avbockningskultur, både hos lärare och elever. Mellan 2003 och 2009 arbetade jag själv på Kunskapskolan. Där upplevde jag att när det finns digitala system kring lärande med nivåindelning och när kunskapsprogress ses som något relativt linjärt skapas lätt en sådan avbockningskultur. Många elever hade lätt att rusa iväg och försöka bocka av så många steg eller rutor i matrisen som möjligt. Då tyckte de att de hade gjort något och att de "kunde" något.

Majoriteten av eleverna på högstadiet (och även många föräldrar) hade svårt att förstå att systemet egentligen gick ut på att utveckla kvaliteter i kunskapsinnehållet eller förmågan.

Att diskutera varför vissa rutor inte var ifyllda digitalt, skedde oftare med föräldrar än med elever. Det berodde på att eleverna inte talat om för föräld-

rarna att läraren bett dem komplettera, förbättra eller göra om en ruta eller ett steg som tidigare varit ifylld respektive inlämnat. Här blev många gånger den digitala kommunikationslänken mellan lärare, elev och förälder ett hinder i stället för en pedagogisk tillgång.

Ytterligare en erfarenhet av de digitala systemen på Kunskapsskolan var att elevernas språkbruk mer kom att handla om vilket "steg" eller vilken "nivå" de låg på, än om vilka kunskaper eller förmågor de inhämtat i ett ämne; det vill säga det blev inte längre fokus på innehållet.

Elevers reflektioner kring innehåll, arbetssätt och undervisningsformer är tänkta att läggas in i Unikums webbverktyg. Det reser ytterligare frågor om elevens och lärarens integritet samt om trygghetsfaktorer: Vilka kan se elevens inlägg och hur länge lagras informationen? Vilken säkerhetsgrad håller verktyget? Vem garanterar säkerheten i systemen och vad händer om olämplig information läcker ut?

Det kan exempelvis vara viktigt att i webbverktyget förmedla information om elevernas sociala situation under skoldagen till föräldrar, eftersom den är intimt förknippad med möjligheter till lärande. Men det är inte oproblemiskt. Här krävs fördjupande reflektioner kring IT och etik av dem som beslutat att lärare, elever och föräldrar ska använda verktyget. Det borde ha varit klart innan man införde systemet. Visst kan det åläggas lärare att ta ansvar för vad som skrivs i verktyget, men om det sker intrång i systemet måste huvudmannen ta ansvaret om en elev känner sig kränkt när hans eller hennes tankar och åsikter, liksom information om kunskapsutvecklingen, blir offentliga.

Självskattning är något som uppmuntras i systemet. Det finns forskning som visar att elever har glädje av självskattningen, om den utformas och används på ett genomarbetat sätt i praktiken

(Dragemark-Oskarsson, 2009). Men det finns också forskning som visar att risker med självskattning kan vara att sanningshalten är låg och över-skattningen hög (Schaughnessy & Zechmeister, 1997). När eleverna har självskattat uppmuntras de också att lägga in kommentarer som lärarna ska ge feedback på. Självskattning kan vara bra i vissa situationer men det fungerar dåligt när det blir verktyget som försöker styra hur lärare ska jobba med bedömning inom ett arbetsområde. Det ger en inskränkande effekt på lärares frihet att utforma undervisning och bedömningsformer för undervisningen, för här finns det risk att verktyget tar över. Vad sker exempelvis om läraren under sin arbetstid inte hinner återkoppla på de kommentarer som läggs in i verktyget, eller om svaren på kommentarerna ges i klassrummet men i systemet ser ut att vara obesvarade. Också här ser det utifrån ut som om läraren inte gör sitt jobb. Då finns en risk att lärare tycker att det är viktigare att skapa en digital profil som ger intryck av att de arbetar bra med återkoppling, men om det verkligen stämmer har de som bedömer lärarnas insatser ingen insyn i eftersom de inte är med i klassrummen där undervisningen sker.

Så hur pålitligt blir verktyget? Kan man lita på det som står där och hur väl överensstämmer det med vad som sker i praktiken. Jag ser en fara i att vissa lärare kommer att "friskriva" sig genom att fokusera alltför mycket på skriftlig dokumentation för att framstå som kompetenta i stället för att tillbringa tid med eleverna. Och hur och när ska du som lärare skriftligt kommentera elevernas egna kommentarer till sin självskattning? I lärarens schema finns ingen utökad tid för skriftlig dokumentation, utan större delen av återkopplingen sker verbalt i klassrummet, men det blir inte synligt för föräldrar och skolledare. En önskan vore att det fanns mer tid för enskilda samtal med varje elev,

eller utökad dokumentationstid om det är vad som värderas som viktigast. Det är svårt att se mervärdet i den här delen av verktyget och det reser en viktig fråga: Är det verktygets utformning med alla dess delar som ska styra hur läraren lägger upp sin undervisning? Risken är stor att lärarens frihet att utforma sin egen undervisning minskar i och med införandet av digitala uppföljningssystem.

IUP, skriftliga omdömen och överenskommelser med elev och föräldrar ska göras i verktyget så att det bland annat blir lättare att följa upp vilka elever som inte når upp till lägsta kunskapsnivå. Det är ytterligare en känslig uppgift att lägga ut i cyberrymden. I verktyget kan man göra olika så kallade "flaggningar" som med tydlig grafik visar hur det ligger till både för den enskilda individen och för olika klasser. I den guide som visar i Unikum säger speakern att arbetet med förväntad måluppfyllelse blir tydligt för både arbetslag och kommun. Här framgår alltså att verktyget ska användas för flera syften, inte bara för att underlätta för elever, lärare och föräldrar. I det skriftliga omdömet ska elevens utvecklingsområden framåt i alla ämnen skrivas in. Det är naturligtvis bra, men risken är att skolan på det sättet skriver sig fri från ansvar. Lärare och skolledare kan sedan säga: "Vi har ju upplyst elever och föräldrar om vem som ska göra vad och vad nästa utvecklingssteg är. Nu har ni inte tagit ert ansvar så problemet med elevens kunskapsutveckling ligger inte hos skolan." Den här sortens "friskrivningar" kan komma att gälla inte bara i förhållande till elever och föräldrar utan också i förhållande till ansvariga i kommunen.

Systemet styr verksamheten

Jag vill kort beskriva en studie där jag ser flera paralleller till vad som håller på att hända i skolans verksamhet. I en studie från 2002 undersöker Åsa Mäkitalo och Roger Säljö ett digitalt system för

hantering och uppföljning av arbetssökande. Mäkitalo och Säljö visar hur systemet för hantering och uppföljning av arbetssökande delvis etablerar en ny praktik. I stället för att *tjäna* verksamheten blir systemet något som *styr* verksamheten. Resultaten i studien är många och tar sig olika uttryck beroende på vilken aspekt och vems perspektiv som beaktas. På en institutionell nivå belyser Mäkitalo och Säljö en spänning och motsättning i verksamhetssystemet genom att det finns ett ömsesidigt beroende mellan institutionens två olika uppdrag. Det ena är att arbetsförmedlarna ska förmedla arbeten och åtgärder till arbetslösa, det andra är att de ska producera rapporter som redogör för de egna resultaten och som ligger som grund för verksamhetsuppföljningen. Det innebär att arbetsförmedlingen har två uppdrag i relation till samhället utanför.

Forskarna visar att detta påverkar hur arbetsförmedlarna bedömer och kategoriserar sina klienter. Framför allt påvisar Mäkitalo och Säljö hur kategoriseringsverktyget är flerkfunktionellt: Det fungerar som ett institutionellt minne (s.167) och är oundgängligt för en arbetsförmedlare som har mellan 150 och 300 klienter, men verktyget kan också användas för att utvärdera hur väl de anställda på arbetsförmedlingen, eller institutionen som sådan, når olika mål som är uppsatta i verksamheten. Detta fenomen är också något som kan få anställda att göra "inte avsedda" kategoriseringar. I utdrag ur det transkriberade materialet belyser forskarna hur vägledare har svårt att avgöra vilka åtgärder som bör vidtas och hur det i stället är andra motiv som avgör vilken kategorisering som används. Detta innebär att tilldelning av kategori kan ha andra syften. I vissa fall innebär det att de arbetslösa som mest skulle behöva åtgärder hamnar i en kategori där de har minst chans att få tillgång till dessa åtgärder

Övertro på stödsystem

Finns det en risk för övertro på stödsystemen? Webbverktyget Unikum är inköpt för att underlätta en praktik, men det kan också användas för att forma om och följa upp lärarnas praktik. Det är alltså två syften med programmen; dels att utveckla elevers lärande, dels att följa upp hur lärare arbetar med sin planering och bedömning. Det går alltså att följa upp lärares och elevers insatser, men enbart i skriftlig form.

Risken är att systemet stödjer en praktik som blir mekanisk, oreflekterad och ytlig och att skolpersonal pressas och stressas till att producera skriftliga dokument som blir proforma. Risken är också stor att lärare börjar manipulera sina kommentarer och flaggningar för att det ska se bra ut i verktyget. I Unikum finns möjligheter att flagga i olika färger, exempelvis för elever som behöver extra stöd; någon kanske behöver en dyr dyslexiutredning, en annan har andra inlärningsproblem som kräver extra åtgärder. Men om lärare uppfattar att det är ingen flagga alls (eller grön flagg) som premieras av skolledning och andra beslutsfattare, eftersom det ser bra ut i statistiken och blir mindre kostsamt, vem vill då vara en flaggande lärare? Campbell's lag pekar på just den risken:

The more any quantitative social indicator is used for social decision-making, the more subject it will be to corruption pressures and the more apt it will be to distort and corrupt the social processes it is intended to monitor (Campbell, 1976).

Ytterligare en fråga av central vikt är hur beroende en verksamhet får bli av ett visst verktyg. I det här fallet är verktyget inköpt av kommunen och rektorernas uppgift har blivit att implementera programmen i skolverksamheten. Allt har skett utan att konsultera lärare på skolorna. I offentlig verksam-

het ska upphandlingar ske enligt lagen om offentlig upphandling. Vad händer om något annat verktyg är billigare? Ska skolan eller kommunen då byta stödprogram och stödprogramslieferantör? Det innebär i så fall att det är programleverantören som styr när lärarkåren ska ändra arbetssätt. Och vad kostar kalaset? Riskerar vi att skolpengen äts upp av licenser? Är det här framtidens lärandeorganisation? Allt blir väldigt tydligt när lärare och skolpersonal i praktiken befäster varumärket. De säger till exempel: "Ni ska använda Unikum", "Det finns en matris i Unikum". Även elever refererar till systemens varumärke, "Finns det i Unikum?". Mer sällan hör jag kollegor prata om själva kunskapen eller om innehållet som finns i verktyget.

Incitamentet för att använda verktyget är att det är användarvänligt och tidsbesparande för lärare och att det kommer att höja kvaliteten på undervisningen. Men i värsta fall kan verktyget få motsatt effekt: Läraren lägger mer tid på att försöka se till att det ser bra ut i den digitala verkligheten, medan eleverna får mindre och sämre undervisning. Detta eftersom få flaggor och friserad statistik i systemet kan vara det som chefer har som grund för bedömning av lärarnas insats; alltså incitamentet för att få högre lön, chans till kompetensutveckling, goda karriärmöjligheter och så vidare.

Ett digitalt stödsystem för pedagogisk planering och bedömningsarbete, som får de konsekvenserna, vill ingen lärare ha.

Referenser:

- Campbell, D. T. (1976). *Assessing the impact of planned social change*. Hanover, NH: Dartmouth College Public Affairs Center.
- Dragemark Oscarson, A. (2009). *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign*

Language. A study at the Upper Secondary School Level. Doktorsavhandling vid institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Mäkitalo, Å. & Säljö, R. (2002). *Invisible People: Institutional Reasoning and Reflexivity in the Production of Services and 'Social Facts' in Public Employment Agencies*. I: *Mind, Culture, and Activity*, 9:3, s. 160–178.

Schaughnessy, J. J. & Zechmeister, E. B. (1997). *Research methods in psychology*. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.

Hemsidor:

- <http://www.unikum.net/start/> Hämtad: 20120831
- <http://www.unikum.net/guidadtur-iup/> Hämtad: 20120831

Forskar du på frågor som rör lärares yrkesvardag?

Välkommen med textbidrag till Forskning om undervisning och lärande!

Hittills har *Forskning om undervisning och lärande* utkommit med 9 nummer och flertalet artiklar har belyst behovet av resurser och insatser som skulle främja utvecklingen av mer lärardriven forskning, men pekat på förekomsten av praktikinära forskning. Allt mer forskning tar också upp frågor som är av betydelse för den pedagogiska verksamheten. Lärare behöver forskning om de frågor och problem som upptar dem i deras undervisning och yrkesvardag.

Forskning om sådana frågor börjar nu ta form. *Forskning om undervisning och lärande* vill medverka till att resultaten från dessa studier kan kumuleras och kommuniceras till andra lärare. *Forskning om undervisning och lärande* kommer i högre grad än idag att vara en skrift för resultaten från dessa studier. En redaktionskommitté med peer review-system är också under uppbyggnad.

Välkommen med textbidrag inför nästa års utgivning av *Forskning om undervisning och lärande*. Från och med nästa nummer kommer skriften enbart att finnas tillgänglig på nätet. Kontakta redaktionen info@stiftelsensaf.se för mer information om författarvägledning med mera. Manuskript sändes till redaktionen för bedömning av sakkunniga, vilket normalt beräknas ske inom tre till sex månader.



Gunilla Granath är lektor på Mälardalens högskola och arbetar dessutom på ett forskningsprojekt som rör feminitet och maskulinitet i förhållande till tre skolämnen på gymnasiet. Hon disputerade 2008 med avhandlingen *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings-tekniker*. Dessförinnan var Gunilla Granath i ca trettio år verksam som journalist, bland annat som redaktör för *Ordets Makt*, kulturtidskrift för ungdom tillika ett alternativt läromedel för högstadiet och gymnasiet.

Det korrigerade elevjaget

– om utvecklingssamtal och IUP som disciplinerings-tekniker

Gunilla Granath

Lärare: Man kommer aldrig ur dokumenten heller. Och det som är dokumenterat det står där. Man fastnar i det här. Det som man började med en gång för fem år sedan fastnar man i och kommer inte loss. Den makten kanske är ändå starkare än betygens makt.

Foucault (1987): Den examen som placerar individerna inom ett övervakningsområde ger dem också en bestämd plats i ett nät av skrivna handlingar; genom den hamnar de i en mängd dokument som infångar och låser fast dem ... En ”det skrivnas makt” uppstår som ett av de viktigaste kugghjulen i disciplinerings maskineri.

DET FINNS SJÄLVKLART olika sätt att förstå såväl individuella utvecklingsplaner som utvecklingssamtal. I policydokumenten framstår de mestadels som helt oproblematiska, exempelvis som i Skolverkets kommentarer kring utvecklingssamtal och skriftlig information 2001:

Lärare, elev och föräldrar ska kunna tala öppet och i förtroende och samtalet ska leda till en ömsesidig, framåtblickande och långsiktig plan. Samtalet bör präglas av jämlikhet (Skolverket 2001 s. 3).

I Skolverkets skrift *En skola för bildning* från 2003 står:

En kontinuerlig dialog är väsentlig för att eleven själv ska kunna ta ansvar för sitt eget lärande, kunna sätta mål för sig själv och kunna värdera sina egna resultat (Skola för bildning, s. 31).

Individualisering är inget stabilt begrepp. Det har förändrats under årens lopp, men har funnits där sedan efterkrigstiden. Individualiseringen som den gestaltas i *En skola för bildning* går hand i hand med tilltron till det dialogiska samtalet, men betonar också mål och utvärdering. Redan i SOU 1948:27 kan man läsa att målet för skolans fostran var att utveckla elevernas förmåga till *självfostran*. ”Om eleven förstod att hon borde anpassa sig till omgiv-

ningens ideal behövdes inte längre något tvång” (Evaldsson 1994 s 23). Just detta pekar fram emot dagens krav på elever som förväntas ta ansvar för sitt eget lärande och vara förmögna till reflektion, inte minst kring sig själva.

I Evaldssons (1994) undersökning av hur personlighet och fostran framställs i de officiella dokumenten för skolan från 1940 till 1990-talet, går som en röd tråd genom samtliga officiella dokument kring kvartssamtal och utvecklingssamtal, tanken om det ”goda” samtalet. Det framträder som något personlighetsutvecklande och berikande (SOU 1948:27; ASÖ:1970; SOU 1977:9).

I dag genomförs drygt två och en halv miljon utvecklingssamtal varje år inom det svenska skol-systemet (Hofvendahl 2006) och sedan 1994 är utvecklingssamtalet obligatoriskt.

På en retorisk nivå är både utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner föga problematiska. De ska vara till gagn för samarbetet mellan hem och skola, informera både föräldrar och elev om skolarbete och resultat samt ge eleven möjlighet att föra fram sina synpunkter. Det finns inte mycket att invända mot detta, men institutionella samtal verkar alltid i en specifik kontext som i sig påverkar och formar bortom policydokumentens retoriska ramar. Hur framstår då samtalen och de individuella planerna om man undersöker dem från ett elevperspektiv? I vilket diskursivt klimat förs de?

I den här artikeln är det min avsikt att utifrån delar av fem utvecklingssamtal (Granath 2008) analysera samtalet som ett pedagogiskt verktyg med kraft att forma, styra och utveckla, det vill säga att disciplinera eleverna. I dessa samtal kommer jag att fokusera på huvudsakligen tre teman: de genusifierande (förstärkning av könsstereotypa drag) inslagen, de korrigerande, det vill säga utvecklingssamtalens funktion att korrigera och förbättra elevernas ”skoljag”, samt slutligen de kom-

munikativa, intimiserande inslagen. I Foucaults anda kommer samtalen avläsas som strategispel mellan de tre parterna elev, lärare och föräldrar.

I de fem samtalen har jag identifierat vissa elevstrategier, det vill säga den kommunikativa metod en elev använder under samtalets gång: den reserverade, den offensiva, den charmfulla, vara-alla-till-lags-strategin och slutligen att nobba som strategi. De samtal jag nu presenterar har jag valt för att de tydligast och bäst illustrerar de elevpositioner och strategier jag vill lyfta fram.

Maktrelationer

Foucault (1987, 1988, 1997) talar inte gärna om makt utan om *maktrelationer*. Han menar att det är svårt att föreställa sig ett samhälle utan maktrelationer, om man menar de strategier som individer använder, när de försöker styra och kontrollera andra människors uppförande eller förhållnings-sätt. Dessa strategier kallar han i sin tur för *strategispel* och betraktar dem inte som något negativt i sig. I de kommunikativa praktiker jag undersökt har jag förvisso sett strategiska spel när lärare och elever vill överföra något och påverka eller korrigera varandra.

Eleverna i ett klassrum av idag framstår på många sätt som fria, där *krävs* kanske till och med att de agerar i en specifik form av frihet; de är fria att ta ansvar, de har frihet att välja, de är på ett helt annat sätt, än för bara femtio år sedan, friare i sin relation till lärare och de har frihet att säga vad de tycker och tänker. Men så kommer då det motsägelsefulla att ju friare människor är i förhållande till varandra, desto mer vill de kontrollera varandras sätt att uppträda och vara (Foucault 1997).

I alla de utvecklingssamtal jag lyssnat till, framträder detta dubbla: frihetens allians med kontrollen, det milda som ändå utövar makt. Friheten, som skulle kunna förstås som frigörande, är inte

entydig. Den kan vridas åt och förvandlas till "skuldigheten att vara fri" (Rose 2006).

I de kommunikativa praktikerna, i dialogen mellan lärare och elev, pågår en form av kamp, men hur ska den förstås? I utvecklingssamtalen kan jag avläsa ett normaliserande och korrigerande drag. Elever disciplineras och anpassar sig själva i förhållande till en upplevd norm. Normens eller normaliseringens makt ser jag som kopplad till det jag kallar nutidens "milda makt", som i sin tur hänger ihop med elevers självdisciplinering. Anpassningen sker inte genom hot utan genom förmedlingen av den möjlighet till ökad lycka eller tillhörighet som ska uppstå när man framstår som normal. Sedan lång tid tillbaka har det varit meningen att lärarna ska individualisera sin undervisning. Här framträder en intressant skärningspunkt mellan just individualisering och normalisering. Foucault påpekar att "[p]å sätt och vis har makten att normalisera framvingat homogenitet, men den individualiserar genom att göra det möjligt att mäta avvikelser, bestämma nivåerna, fastslå specialiteterna och dra nytta av olikheterna genom att anpassa dem efter varandra" (1987 s. 215).

Under utvecklingssamtalens kommunikation framträder lärares möjlighet att dra nytta av elevers olikheter genom att jämföra och spela ut dem mot varandra. Normalitet kan lika gärna framstå som det ideala som det genomsnittliga (Hacking 1990). Kravet på eller önskan om normalitet framstår därmed som ett maktmedel för att förändra elever samtidigt som normaliteten inte är något absolut begrepp.

De genusifierande inslagen kan vara påfallande omärkliga, ibland nästan omöjliga att upptäcka, eftersom de är så naturaliserade, så ett med våra liv att de just legitimeras av den vardagliga och ritualiserade formen, som Butler (1997) formulerar saken. Hon menar att det ständiga upprepadet av

normer eller av det normala "is not performed by a subject; this repetition is what *enables* a subject and constitutes the temporal condition *for* the subject" (Butler 1997 s. 95, min kursivering).

Elevens "skoljag" är med andra ord föränderligt och flytande och gestaltas i och genom situerad kommunikation och interaktion. Det skapas i deras specifika skola, i kontakt med specifika lärare och kamrater i specifika situationer. Där finns inget stelnat "skoljag" som skulle se likadant ut från förskolan och gymnasiet ut.

Den reserverade strategin

Det finns ett antal tysta, men duktiga pojkar i klassen. Thi är en sådan pojke. När läraren Fanny pratar med de tysta pojkarna är ett vanligt tema att förmå dem att försöka prata mer i klassrummet.

Fanny: Ja. Du har så att säga mycket respekt för att du är en god kamrat och lyssnar på andra. Däremot undrar jag om du alltid gör din röst hörd när du vill? Ibland undrar jag om du inte tänker, äh, jag säger ingenting där för det spelar ingen roll.

Thi: Ibland.

Fanny: Ibland är det lite så, ja. Det där kanske är någonting som man kanske kunde jobba lite med? Att du kanske, om du tycker att det hade varit någonting att fundera på? Att göra din röst hörd lite oftare? Du har så mycket bra och kloka grejor att säga när vi har diskussioner och så där.

Försiktigt, försiktigt, måhända för att inte verka kritisk eller negativ, lirkar Fanny Thi framåt i ömsinta ordalag. Kanske att han kunde fundera på att göra sin röst hörd lite oftare? Han som är så klok. Tysta pojkar som Thi makas varligt men bestämt in i en normalisering där det är meningen att man som pojke ska ta för sig och visa var skåpet ska stå.

Robert: [Ohörbart], men det beror på att de andra är lite tuffa på plan, men om vi kan hjälpas åt med det?

Thi: Um.

Robert: För att jag tycker att du är väldigt duktig i idrott. Men att du kanske står tillbaka lite för mycket för dom andra ... förstår du vad jag menar, så, men dom andra ... Är du med i någon idrottsförening?

Thi: Nej.

Robert: Dom har lite vassare armbågar, de tar för sig lite mer. [Fniss från alla]. Men jag ser att du har stor talang.

Mamma: Mm.

Fanny: Duktig.

Robert: Duktig.

Fanny: OK. Ska du gå på basket i höst då?

Robert: Det tycker jag att du ska göra. Fråga Josef. Han gjorde ju två mål.

Mamma: Men han har ingen aktivitet efter skolan.

Fanny: Nehe, men basket kan han ju gå i. Men ska Josef spela?

Thi: Jag ska börja spela tillsammans med han.

Fanny: Du ska det? Men vad kul!

Robert: Kul! Jättebra. Det tror jag skulle vara jättebra.

Mamma: Mmm.

Robert: Ja, man lär sig jättemycket att ta för sig i idrott.

Mamma: Ja, det är viktigt att man inte bara har böckerna.

Fanny: Det är viktigt. Det är jätteviktigt.

Robert: Ja, det tror jag är jättebra.

Mamma: Mmm [instämmande].

Fanny: Och då övar man ju också sin sociala förmåga. Där träffar man ju andra människor. Det är ju jättebra.

Här gäller det idrott. Även på detta område anses Thi som talangfull, men tydligen inte på riktigt rätt sätt, han behöver korrigeras, men bara en smula. Här kommer Robert in i samtalet och säger att de andra grabbarna är lite tuffa, men lägger till "men om vi kan hjälpas åt med det?" Robert är idrottslärare och kan tydligen hjälpa Thi att bli lite tuffare som de andra pojkarna. Lärarna laborerar här med genusmönstrade kamratrelationer och tillhörigheter. De andra pojkarna har vassa armbågar och lärarna visar att de vill att Thi ska tillhöra den gruppen där de har vassa armbågar.

Thi har en mjuk framtoning och undviker gärna att krocka med de andra, men nu är det meningen att han ska styra mer självmedvetet och lite mer hänsynslöst. De andra pojkarna har vassare armbågar, Thi måste också lära sig att vässa sina armbågar. Genom idrotten förväntas man lära sig att ta för sig. Idrotten blir således manligt kodad och när mamma lägger till att det är viktigt att man inte bara har böckerna, skapas en dikotomi mellan böcker och idrott. Att läsa böcker får i detta sammanhang en lätt dragning åt det "mesiga", möjligt feminint kodade.

Fanny: Jag är jättenöjd i svenska och SO med dig, du jobbar bra, men ibland får man säga att nu får ni komma igång och då kommer ni igång. Ni pratar inte en massa onödigt, men jag vill, som vi sa tidigare, att vi jobbar med det här att du pratar lite mer och tar ställning kanske i diskussioner. Jag tänker aldrig tvinga dig att göra det, utan det här är något som vi gör tillsammans. Du ska ju inte må dåligt för att nu ska fröken tvinga mig att säga en massa saker, men jag vill att vi försöker kämpa vidare med det.

Thi: Ja.

Fanny: Är det juste tycker du?

Thi: Ja.

Fanny: Och när vi har diskussioner i livskunskap och sånt: ”Ja, jag tycker så här och så här.” Frågor? Nej? Ingenting. OK.

Slutligen sammanfattar Fanny samtalet och rundar av med det som Thi framför allt ska arbeta med och skriver det i hans individuella utvecklingsplan. Från början lät Fanny mild och uppskattande; det gällde bara några finjusteringar så skulle Thi framstå som perfekt. Nu låter hon allvarligt bestämd. ”Vi jobbar med det här att du pratar lite mer och tar ställning kanske, i diskussioner.” Hon lägger visserligen till att hon aldrig tänker tvinga Thi utan detta är något de ska göra tillsammans. ”[v]i försöker kämpa vidare med det”.

Korrektionsprocessen bäddas in i mild uppskattning och uppmärksamma frågor som tycks ge ett demokratiskt utrymme för barnen att säga vad de tycker och tänker. Men de milda maktstrategierna gör det svårt att veta vad som är möjligt att svara. Fanny frågar Thi om han tycker att det är juste att han ska jobba med att ta ställning och ta för sig mer. Den presumtivistuffa och vassa basketbollspelaren svarar utan synbarlig tvekan att han tycker att det hela är juste. Skulle det finnas utrymme att säga nej? Vad skulle han då säga nej till? De vill honom bara väl, varför skulle han inte må bättre av att följa deras råd att ta för sig? Den maskulina kodningen av resonemanget – tuffheten som framstår som naturaliserad – gör att samtalet blir svårt att värja sig emot: ”Man lär sig jättemycket att ta för sig i idrott. Det är jätteviktigt.”

Den offensiva strategin

I jämförelse med pojken Thi framstår flickan Sherif som en riktig tuffing. När Fanny inleder samtalet med Thi mjukstartar hon och när hon försöker få honom att ta mer plats i klassrummet lindar hon in det i välvilliga frågor. När hon inleder

samtalet med Sherif blir det andra tag.

Fanny: Nu kör vi och då ställer jag de här frågorna till dig. Och när vi har ställt alla frågorna ska vi försöka göra en personlig utvecklingsplan. Då ska vi bestämma tillsammans vilken av de här delarna som vi ska jobba lite extra med.

Sherif: Vad menar du med personlig utveckling?

Fanny: Vi ska, i och med att vi vill att du ska utvecklas inom alla de här områdena ...

Sherif: Aha, om man gör läxor och så?

Fanny: Ja, med läxor, hur du är som kompis och hur du är i klassrummet, hur man fungerar socialt och så.

Sherif: Men då får du också svara på *mina* frågor, ja hur ...

Fanny: Ja, vi pratar ju tillsammans, vi diskuterar ju tillsammans och så bestämmer vi tillsammans vad vi tycker är vettigt att jobba på. Jag kanske har ett förslag och då får du säga, jamen det tycker jag låter bra eller det där tycker inte jag låter bra.

Sherif: OK.

Strängt taget har Sherif allt det som Fanny försöker få Thi och de andra tysta pojkarna att erövra: initiativrikedom, ett kritiskt förhållningssätt och verbal förmåga. Sherif uppmanar till och med till det som föreskrivs i Skolverkets riktlinjer, men som egentligen aldrig uppnås, nämligen ömsesidighet: Men då får du också svara på *mina* frågor ...

När Fanny kommit till den del av samtalet som har rubriken *den demokratiska utvecklingen* tar samtalet en överraskande vändning.

Fanny: Du jobbar bra och du gör det du ska. Och jag tycker att det har varit en positiv utveckling på dig. Men det är viktigt att man sköter de här kringsakerna, just därför att det

främjar det som vi kallar för demokratisk utveckling: Att man tar hänsyn till andra, kommer i tid och sköter sig i klassrummet. Och för att vi ska kunna hjälpa dig att skapa tystnad i klassrummet så måste du hjälpa oss.

Sherif: Um.

Fanny: Och hur kan du hjälpa oss?

Sherif: Hålla tyst.

Fanny: En väldigt bra grej och då kanske du kan dämpa dom runt dig också?

Sherif: "Nu är vi tysta! Sch! Nu är vi tysta!" Jag brukar säga det ibland.

Fanny: Alla ni säger det om varandra: "Jag brukar be att dom ska vara tysta".

Sherif: Ja, jag vet, jag med. Ja, ibland när vi säger "tyst" så är det så här, att vi viskar: "Hon hör inte."

Fanny: Um, inget viskande mer, eller?

Sherif: Jaha? Jag trodde man fick viska.

Fanny: Nep! Inte på mina lektioner.

Sherif: OK.

Fanny: Tyst ska det va! Knäpptyst.

I detta avsnitt som ska handla om demokrati väljer Fanny att först och främst poängtera att Sherif och hennes kompisar ska vara tysta. Demokrati blir i detta sammanhang översatt till anpassning och ordning. Anpassning och ordning blir med andra ord *förutsättningen* för det som skulle kunna innebära en demokratisk utveckling i ett klassrum. Dessutom ber Fanny att Sherif ska dämpa de andra runt sig. Att flickor ska hjälpa till att dämpa pratiga elever i klassrum är något av en klassiker i skolvärlden (Britt-Marie Berge 1997).

Under sitt utvecklingssamtal får Sherif aldrig någon uppskattning för att hon är initiativrik och duktig på att prata och framföra sina åsikter. Ur Fannys perspektiv behöver Sherif säkerligen disciplineras, men samma sak gäller faktiskt för den

pratiga Fredrik, som uppträder i nästa samtal. Med tanke på att Skolverkets riktlinjer för utvecklingsamtal tydligt uppmanar till positiv bedömning av alla elevers förmågor, är det ur ett genusperspektiv intressant att flickorna i klassen inte får samma positiva respons eller uppmuntran att uttrycka egna åsikter och att göra sin röst hörd som pojkarna har fått. Det värderas hur som helst mycket högt när det är frånvarande hos pojkar. Att göra sin röst hörd blir med andra ord genusifierat som något maskulint och uppmärksammas inte eller översätts till pratighet eller dålig attityd när det förekommer hos flickor.

Den charmfulla strategin

Fredrik kommer med sin mamma. Det här avsnittet är, liksom Sherifs ovan, hämtat från *den demokratiska utvecklingen*. Här handlar det också om pratighet.

Fredrik: Möjligen det där med gruppträck.

Om det är många andra som pratar så ...

Robert: Är det det, du menar, när du (ohörbart), men du är ju duktig på att prata också.

Fredrik: Ja. Det är jag väldigt bra på.

Robert: Jo, men på att framföra dina åsikter och diskuterar gärna.

Fanny: (Till mamma) Hur tycker du att Fredrik är med i diskussioner?

Mamma: Man kanske ska ta med i beräkningen att Fredrik är en kille som alltid har älskat att prata. Det har han gjort sen ... jo men, det är en social grej.

Robert: Javisst.

Mamma: Sen kan det ju vara att han pratar lite för mycket ibland.

Robert: Ja, så är det ju. Det vet vi ju sen ...

Mamma: Prat föder ju prat.

Fanny: Hur är det i diskussioner då?

Mamma: I en pratig klass som det här är då,

så är det ju klart att, men han har ju alltid tyckt om att vara delaktig och även hemma och nyfiken liksom, allmänt och intresserad av det mesta.

Fanny: Umm.

Robert: Det är jättebra egenskaper.

Mamma: Ja.

Robert: Och det kan man ju verkligen erkänna och du är ju också medveten om att det blir lite mycket ibland. När man inte ska prata.

Fanny: Gud, vad snäll du är mot Fredrik nu.

Nu stryker du honom medhårs, tycker jag.

Robert: Vad vill du säga då?

Fanny: Jag vill säga att du pratar på tok för mycket och du ska lära dig att hålla tyst mycket mer än vad du gör.

Mamma: Ja.

Fanny: Punkt.

Fredrik: Slut.

Fanny: Raka budskap. Det har vi pratat om du och jag, jättemycket på sistone. Nu har du bytt plats som du vet.

Robert: Jo, du kan ju lyssna och prata samtidigt. Det är ju inte alla som kan det. Det kan vara så att jag pratar och informerar och då är det så att du har ett eget litet möte där.

Fredrik: Jah.

Robert: Fast du hör vad jag säger, säkert, men det är ju en annan sak.

Mamma: Ja, haha!

Robert: Men det blir lite störande så. Jag får säga till och ...

Fanny: Um. Vi pratar om det, vi försöker, men du måste väl få ha någonting, en lapp och lägga den bredvid dig, någonting som påminner dig ...

Mamma: Ta till något knep.

Fanny: ... något litet minnesknep här.

Fredrik: Um.

Robert: Men jag tycker alltid att du är med ändå. Det är ju inte så att, som en del kanske har egna möten där dom pratar om något annat så att dom inte vet vad man håller på med, men du är ju med. Men du ska ändå vara tyst! Det vet du ju om att det ska vara så.

Mamma: Ja, det är klart. Tyst.

Fanny: Men du ska ju vara delaktig i diskussionen och så där, det vill vi. Och det är inte alls det vi säger, att du ska vara tyst i alla sammanhang. Du ska välja dina tillfällen och du ska använda handen.

Fredrik: Um.

Mamma: Ja.

I det här avsnittet samtalar alla de fyra deltagarna till synes avslappnat och lite skämtsamt kring Fredriks myckna pratande. Fredrik erkänner ledigt att han är "väldigt bra" på att prata. Han framträder som en glad och lättsam elev med sinne för det passande. Fredrik väger på stolen och skrattar. Trots att han i denna förhållandevis långa excerpt bara uttalar tre, fyra repliker, gör de intryck som skämtsamma och självmedvetna repliker. Fanny och Robert gör omedelbart klart för Fredrik att han pratar för mycket, men båda inriktar sig därefter nästan enbart på hur duktig Fredrik är på att framföra åsikter och delta i diskussioner. Robert berömmar Fredrik så pass mycket att Fanny måste säga ifrån, men sedan poängterar Robert att Fredrik tillhör dem som kan prata och lyssna samtidigt. På samma sätt som i samtalet med Thi använder Robert kamratrelationer för att disciplinera. "[E]n del kanske har egna möten där dom pratar om något annat ..." På så sätt får han Fredrik att förstå att det finns vissa kamrater han absolut inte ska vara i lag med.

Alla framhåller att Fredriks pratande är en "social grej", och pratandet blir därför en talang, något

att utveckla, något berömvärt som förtjänar mer uppskattning än klander. I Fredriks fall betyder pratandet enligt parterna i samtalet att han är intresserad och nyfiken. När det gällde att få Sherif att sluta att prata fokuserade Fanny mer på socialt omhändertagande aspekter, ofta feminint kodade; det blev en fråga om att "ta hänsyn" och att "hjälpa till att skapa tystnad i klassrummet". Öhrn (2001) tycker sig se tendenser som visar att dagens klassrumspraktiker innebär villkor som snarast hindrar, i synnerhet pojkar's möjligheter, att utveckla till exempel demokratiska relationer i skolan.

Det är förvisso möjligt att lärarna bedömde Fredrik som en mer skolanpassad elev än Sherif, men det är trots allt intressant att jämföra hur Sherifs och Fredriks pratande hanteras och bemöts. Till Fredrik säger Fanny: "Men du ska ju vara delaktig i diskussionen och så där, det vill vi. Och det är inte alls det vi säger, att du ska vara tyst i alla sammanhang." Till Sherif säger hon: "Tyst ska det va'! Knäpptyst." Sherifs förmåga att diskutera och interagera förbigås med total tystnad. Fredriks initiativ uppmärksammas med entusiasm. När Sherif kommer med sina lite fräcka framstötter håller Fanny henne i korta tyglar och hennes snabba kommunikativa stil uppmärksammas egentligen inte alls.

Vara alla till lags-strategin

Förra året gick Minna i en annan skola där hon helt och hållet bedömdes som skolanpassad och duktig, men saknade vänner. Minnas mor förklarar att hon är bekymrad, eftersom Minna har blivit pratig och inte riktigt lika ambitiös som hon var förr. I gengäld har Minna fått vänner, Sherif och Mirja som betyder mycket för henne.

Detta samtal är ovanligt långt, det längsta av de tolv jag lyssnat till, och det handlar i hög grad om var Minna ska sitta i klassrummet: tillsammans

med sina två kamrater eller flytta till, som Fanny säger, "ett lugnare bord". Samtalet är som en maratondans; det går av och an, böljar fram och åter, repetitivt och envist, den (som det tycks) uttröttliga Minna gör ansatser att följa alla i dansen.

Fanny: Men om vi nu ska göra en gruppdiskussion och jag vill att du ska prata med några och ni ska göra ett arbete tillsammans. Vill du jobba med Sherif och Mereyam då?

Minna: Ja!

Fanny: Du vill jobba med dom?

Minna: Ja.

Fanny drar Minna åt ett håll, till en plats långt ifrån Sherif och Mirja. Minna följer till synes villigt, men svänger sen av och tar ut samma kurs som hon hade från början. Hon vet uppenbarligen vad hon bör, men det är inte vad hon vill. Hon försöker vara både sig själv, mamma och lärarna till lags på en och samma gång. Om och om igen frågar Fanny om Minna verkligen vill jobba med sina kamrater och om och om igen svarar hon ja. Mellan varven förklarar hon sin strategi med att hon har förmåga att sköta sitt skolarbete trots att Sherif och Mirja inte alltid har fokus just på det. Minnas mamma är ambitiös och kravfylld och litar inte på att Minna kommer att sköta sig om hon sitter kvar med sina båda kompisar.

Mamma: Tror du inte att det blir så att du inte ska få det resultatet som du vill?

Minna: Om jag ska få det resultatet som jag vill, så skippar jag att jobba med dom.

Robert: Det är bättre att du ibland jobbar med dom och ibland med andra då, så att vi växlar.

Fanny: Men ska vi växla överhuvudtaget? Ska vi inte sluta att jobba med dom? Ja, ifall det blir bättre.

Minna: Nja, jag vet inte. Vi kan väl växla ett tag, typ med dom lugna killarnas bord eller

med Sherif och Mirja.

Fanny: För ofta när vi ska göra något så uttrycker du väldigt tydligt att du vill jobba med dom.

Minna: Ja, jag vill det.

Fanny: Vi har pratat om det här per telefon och jag får signaler från Minna om att du vill jobba med dom hela tiden. Och sen förstår jag nu att du vill kanske inte det, utan att ...

Minna: Jag vill det, men det beror på hur dom ...

Fanny: Jaa, jag vet det, men det kan ju inte jag ta ansvar för. Det vet man ju inte alltid hur det blir när man börjar ett arbete. Eller hur dom kommer jobba.

Minna: Nej, men jag chansar att jobba med dom och går det inte för att koncentrationen ...

Mamma: ... Men ...

Minna: ... blir dålig och kunskaps ... då ignorerar jag dom och försöker att inte prata med dom.

Mamma: Men du har inte det här lugnet som vi har pratat om.

Minna: Men då är det ju koncentrationen på egen hand, så det är lättare för om du typ står där och läser eller så, vi läser geografi

Fanny: Um

Minna: ... och dom pratar så blir dom klart utslängda och då blir det ju kanske tyst.

Fanny: Minna ska flytta till en annan plats, det är helt klart.

Minna: Um.

”Minna ska flytta till en annan plats, det är helt klart.” Men, hon bygger beslutet på vad hon kallar Minnas egna utsagor: ”Du har sagt att du vill jobba med dom, men nu förstår jag att du *inte* vill det ...”

I den milda maktens samtalsmönster framträder en argumentationsteknik som hänvisar till ”det som eleven egentligen vill *själv*”. Maratondansens långa och envisa omtagningar tolkar jag som lärarnas vilja att få Minna att *själv* uttala sin vilja att flytta bort från Sherif och Mirja. I detta ligger både en form av intimisering och individualisering; lärarna gör sig till tolk för – annekterar om man så vill – de känslor som (de önskar och hoppas att) eleverna ska känna. Mamma vill å sin sida se hårdare tag, kvarsittning och andra slags kontroller, vilket föranleder Fanny och Robert att förklara vilken sorts pedagogik de använder:

Fanny: Vi ska använda en pedagogik som får barnen att förstå varför dom ska komma i tid eller varför dom ska vara tysta.

/.../

Fanny: Ja, det handlar ju mycket om det att skolan har förändrats sen vi gick. Inte bara i Sverige utan också i andra länder. Så vill man ju i Sverige att man ska få en inre motivation för att så här ska det vara. Man ska förstå att man måste vara tyst.

Mamma: Jag förstår det.

Robert: I stället för att man då genom någon slags bestraffning, och till viss del kan man hålla nere det, [stöket] men så spricker den bubblan och då fungerar ingenting.

I en maratondans gäller det att orka dansa tills alla andra har stupat. Minna är uppfinningsrik; hon gör undanmanövrar, stiger nära, följer med och viker av. Man vet inte var man har henne. Hon lyckas följa alla på en gång. Till slut varken orkar eller vill Fanny dansa den här dansen längre.

Dessa tankegångar minner starkt om progressivismens tro på barnets inneboende goda vilja. Det gäller bara att vänta in den (Se Sharp & Green 1986). Man kan också se det som att barnen får lära sig att styra sig själva i en viss riktning och man väntar in det rätta beslutet som ska komma inifrån.

Att köra över barnet är i denna mening något lärarna helst vill undvika. Därför tar Fanny genast ett litet steg bakåt:

Fanny: Vi bestämmer så här då att du kanske inte ska jobba så mycket med dom, men ibland kan du göra det.

Minna: Um.

Fanny: Men då får du supporta mig där så och inte protestera. Det är klart att jag kan köra över dig, men jag tycker inte om att gå emot er vilja när alla andra ska välja och så ska Minna inte få välja. Utan då får du hjälpa mig och inte ropa högst att "jag vill vara med dom, jag vill vara med dom!" Då får du också ta ställning inför dom.

Minna: Okey.

Fanny: För annars kommer det att bli tokigt.

Fanny uppmanar här Minna att ge henne support för detta beslut. Här uttrycker Fanny en önskan om stöd för sin linje, hon vill ha hjälp med sin legitimitet av eleven själv. "Då får du ta ställning inför dom". I viljan att vara en demokratisk lärare, i den uppenbara önskan om, och målet, att lärare och elever gemensamt ska komma fram till den bästa av lösningar, uttrycker lärarna en önskan om att eleven ska visa upp sin egen bevekelsegrund. "För annars kommer det att bli tokigt."

Risken med detta agerande och de långa resone-mangen är att beslutsgången blir suddig. I dialogen mellan Minna och Fanny är det mer eller mindre osynligt vem som har bestämt vad. Det tycks nästan omöjligt för Fanny att sätta ner foten utan att först ha förväntat sig om att Minna kommer att sätta ner foten på samma ställe där hon själv har tänkt att den ska stå. Flera gånger "bukttalar" Fanny med Minnas röst (Se Adelswärd, Evaldsson & Reimers 2001).

Allra sist i utvecklingssamtalet när det gäller

kunskapsutvecklingen tar Robert över och talar om vad lärarna har skrivit om Minna. *Koncentrerad, flitig, jättebra* är de ord som lärarna, inklusive Fanny, använder för att beskriva Minnas arbete på lektionerna. Bildläraren tycker till och med att hon är *fantastisk*, om än lite pratig.

Tre fjärdedelar av samtalet har handlat om var Minna ska sitta på lektionerna. Med tanke på att Minna uppenbarligen sköter sig alldeles utmärkt i skolan, finns det fog för frågan hur det kommer sig att denna pratighet får så stora proportioner. Är detta ett uttryck för en normaliseringssträvan som ger mycket mindre svängrum för flickor än för pojkar? Eller ligger det i samtalets form att generera problem? Det senare är säkerligen fallet, men de snäva gränserna, de stränga kraven på Minna, tyder på en genusifiering av skötsamhet, läxläsning och kontrollerat uppträdande som feminint kodat. Detta leder i Minnas fall till att hennes goda prestationer lyfts fram precis på sluttampen, nästan som en bisak. Hela samtalet tenderar således att bli en lång, mer eller mindre "vänlig" korrigering av Minna, trots att hon enligt lärarna själva, är en ambitiös och duktig elev. Att hon, precis som Fredrik, ofta och gärna formulerar sina åsikter, förbigås med en öronbedövande tystnad.

Minnas "vinglande" fram och tillbaka kan tolkas som ett utslag av utvecklingssamtalets "inringande" effekt. Som teknik innebär utvecklingssamtalet att alla parter möts öga mot öga och det blir svårt att i egenskap av elev hålla på sina hemligheter eller att framgångsrikt kunna frisera sina sanningar. Att som elev manövrera sig fram i samtalet och varken stöta sig med lärare eller föräldrar torde i vissa fall vara ett smärre konststycke. Eftersom "skötsamhet" i sig är feminint kodat, blir kraven och den inringande effekten på Minna starkare än på exempelvis Fredrik. Utvecklingssamtalet blir på

detta sätt ett kraftfullt redskap för genusifiering och korrigerig. Frirummet för eleven minskar på gott och på ont och eleven blir på så sätt inringad. Utvecklingssamtalet kan förstås som ett redskap inbäddat i en pedagogisk miljö med både svag klassifikation och inramning (Bernstein 1990). Det finns inga vattentäta skott mellan hem och skola. Allt hålls samman, både interpersonellt och rumsligt. Här finns ingen öppet uttalad kontroll, men den är icke desto mindre stark och här är relevansen i begreppet den milda makten oavvislig.

Att nobba som strategi

Mirja slutligen, är den sista i treklövern av flickor. Hon presenterar sig inte som en ambitiös elev. Hon har sin pappa med sig och han ser då och då ömsint på sin dotter.

Om Sherif hela tiden tog egna initiativ i samtalet, Minna samtidigt försökte vara till lags och gå sin egen väg, kan man säga att Mirja säger ifrån, säger nej när hon tycker att Fanny går för nära. Hon skapar sina egna gränser och framstår som en självständig och ganska egensinnig person. Här handlar det om den *sociala utvecklingen*.

Fanny: Um, och den sociala utvecklingen?

Hur tycker du att du är som kamrat?

Mirja: Inte så snäll, men ändå snäll.

Fanny: Vad menar du med det?

Mirja: Tyken, om dom är tykna är det klart att jag är tyken tillbaka.

Fanny: Skulle du vilja vara annorlunda?

Mirja: Neh, jag är nöjd (leende anas).

Fanny: Så det är så du vill vara? Så du tycker att det är bra att du, om någon är tyken mot dig, så är du tyken tillbaka.

Mirja: Umm (skratt från både pappa och dotter).

Pappa: Ja, men man svarar inte på samma sätt för då gör du samma fel igen.

Fanny: Ja, det är kanske något vi kan fundera på [Avser åtgärder för den individuella utvecklingsplanen]. Om du vill, själv.

Mirja talar inte de välartade elevernas språk. Hon går till och med emot det allmänt accepterade kravet att vara snäll. Hon säger blankt nej till Fannys inviter om att förändras till det bättre och svarar: "Neh, jag är nöjd" Detta ser jag som en nyckelreplik och också som en ovanlig replik. De andra eleverna som jag lyssnat till brukar ändå, på ett eller annat sätt gå läraren till mötes – ofta stanna på armlängds avstånd, någon enstaka gång gå tätt tillsammans och ibland i motvilligt släptåg. De flesta öppnar i alla fall för en dialog som kan leda till en "korrigerig" av dem själva som elever. Ytterst sällan brukar de nobba. Men det gör Mirja. Trots att hon på många sätt avvisar Fanny framstår hon inte som taktlös, men däremot som helt otaktisk.

Ett utvecklingssamtal ska enligt regelverket fokusera på elevens starka sidor och samtidigt vara framtidssinriktat: Vad kan utvecklas och bli bättre? I praktiken fokuserar samtalen allt som oftast på det som är *inte* är bra och mer sällan pekar man på det som är positivt (Hofvendahl 2006). En elev som inte *vill* vara annorlunda, i detta sammanhang synonymt med *normal*, som påstår att hon redan är nöjd med sig själv, ändrar plötsligt förutsättningarna för samtalet. I den milda maktens politik förutsätts att eleven själv, om än vissa gånger motvilligt, går med på att hon eller han måste justeras. Utveckling, normalisering eller korrigerig – allt bygger på att där finns en dialog, som innebär förhandling och ett visst samförstånd. Om en elev säger sig vara nöjd med sig själv går det inte att komma vidare på den inslagna vägen. Mirjas utvecklingssamtal, fyra skrivna A4, är det kortaste av alla jag lyssnat till. Övriga samtal är i genomsnitt tio A4-sidor.

”[O]m dom är tykna är det klart att jag är tyken tillbaka.” Mirja tänker inte vända andra kinden till som en ”fin flicka”, trots att Fanny gärna tycks se att hon skulle göra det. Fanny föreslår att de, om Mirja vill, ska ta upp Mirjas ”inställning” till relationer i utvecklingsplanen som något att jobba med. Mirja lämnar detta okommenterat.

Fanny: Hur gör du för att behålla dina kamrater och få nya kamrater?

Mirja: Nya kamrater? Behålla dom? Jag har ju kompisar.

Fanny: Gör du inget speciellt för att de ska fortsätta att vara dina kompisar?

Mirja: Jag är ju snäll mot dom. Inte tyken.

Mirja vänder sig återigen bort ifrån Fanny, undviker hennes försök att få veta hur Mirja hanterar vänskapsrelationer. Till slut ger hon sitt korta koncisa svar.

Fanny: Tycker du att du arbetar ordentligt i klassrummet?

Mirja: Ja, ibland.

Fanny: Tycker du att du arbetar när du ska jobba ensam med en uppgift?

Mirja: Ibland vill jag inte jobba själv, men jag gör det ändå.

Fanny: Du gillar inte att jobba själv? Kan du förstå att det är bra att jobba själv ibland?

Mirja: Näh.

Fanny: Näe, men tillsammans med andra då?

Mirja: Då brukar vi prata om andra saker.

Fräckare, alternativt ärligare, än så här kan man knappast uppträda under ett utvecklingssamtal. Mirja kommunicerar till synes glatt med Fanny, men inte ett enda av hennes svar skulle kunna betecknas som skolanpassat. Mirjas pappa nickar milt mot Mirja och smeker henne över kinden.

I en förhandlingskultur, som utvecklingssamta-

len skulle kunna beskrivas som, förväntas parterna ge och ta och slutligen åstadkomma en uppgörelse (att jämföras med den förbättringsskiss som skrivs ner i utvecklingsplanen). Om en part inte godkänner frågorna eller kraven, bryter förhandlingen samman. I detta fall är det värt att påpeka att Mirjas pappa inte för ett ögonblick viker ifrån sin dotters sida, vilket innebär att alliansen mellan lärare och föräldrar inte upprätthålls här.

När en elev som Mirja inte godkänner förhandlingen om sin utveckling som elev, inte visar upp någon lust att öppna upp sitt inre och säger: ”Neh, jag är nöjd”, blir förhandlingsomgången av förklarliga skäl väldigt kort.

Diskussion

En av de viktigaste grundförutsättningarna i utvecklingssamtal är kommunikation och dialogicitet. En av de mest tydliga och övergripande formerna för påverkan, är de intimiserade relationerna.

I utvecklingssamtalen iscensätts detta på så sätt att lärare, elever och föräldrar avhandlar sådant som har med elevens karaktär att göra; om eleven exempelvis brukar bli sur och arg på sina kamrater, hur eleven gör för att få nya kamrater, vilken attityd eleven visar till skolarbetet. Allt detta försiggår i en familjär atmosfär. Dialogen sveper in parterna i ett verbaliserat uttryck för närhet; lärarna ”känner” elevens personlighet. Genom uttrycket för närhet ska eleven helst själv inse vad som bör åtgärdas och korrigeras i hans eller hennes uppträdande och personlighet. Intimiseringen blir ett relationellt verktyg för påverkan, som sätts i spel genom kommunikation.

Intimisering som maktstrategi, går att förstå som ett slags känslomässig påverkan, uttryckt genom dialogicitet. I dessa intimiserade relationer förhandlar lärare; de lirkar, uppmuntrar, går omvägar och försöker igen (Se exemplet med Minna,

som enligt lärarna borde välja att flytta bort från sina nya "bästisar"). I dialogen mellan Minna och hennes lärare, kan man följa en röd tråd som visserligen slingrar hit och dit, som Ariadnes tråd i labyrinten, men den kommer alltid tillbaka till en och samma punkt. Lärarna får sin vilja igenom via en förhandling, som i vissa fall kan uppfattas som manipulativ. Här iscensätts ett strategispel (Foucault 1997) i meningen ett spel där parterna använder olika strategier för att försöka kontrollera och styra varandras uppförande; eleverna använder sina strategier och kan vara väl så manipulativa och lärarna använder sina, i detta fall disciplinering som går via intimiserade relationer.

Vänskapliga, familjära relationer brukar beskrivas som någorlunda jämlika, åtminstone finns det en grundtanke eller önskan om att vänskap borde se ut så. Om lärare och elever upprättar vänskapliga relationer, kan det bli problematiskt att ta obehagliga beslut, att säga var skåpet ska stå eller sätta ner foten. Man ger inte vänner order. Men detta är bara en sida av saken. Det finns en avgörande skillnad mellan den intimitet som upprätthålls mellan vänner och den intimisering som pågår mellan lärare och elever: Den mellan lärare och elever är asymmetrisk. Lärare har ålägganden som måste utföras. Istället för att ge order – vilket idag uppfattas som en främmande kommunikationsform för flertalet människor – kan lärare och elever utveckla intimiserade relationer där en strategi, från lärarens sida, kan vara att förhandla och lirka.

Inom ramen för kommunikationens familjära uttrycksformer får lärare möjlighet och legitimitet att granska, inte bara läxläsning och skolprestationer, utan också elevens karaktär, attityd, känslor, uppförande och sociala relationer. "Är det här något vi kan jobba med?" är ett exempel på formuleringar som bäddar in samtalet i en familjär stämning där det förutsätts att alla hjälps åt som en enda stor

lycklig familj.

När Sherif, i ett av utvecklingssamtalen, säger att "då får du svara på *mina* frågor också", framstår hennes utspel som en smula framfusigt och oväntat, som att inte riktigt ha förstått spelets regler. Hon har i en mening överträtt en gräns. Den intimiserade relationen upprätthåller ett maktförhållande där det är *eleven*, inte läraren, som ska redogöra för sig själv, som ska säga hur hon mår, förklara hur hon eller han är som kamrat, öva sig på att ta för sig eller vässa sina armbågar.

Det finns idag en medial diskussion som rör vad som beskrivs som bristen på disciplinering och gränssättning i skolan. I utvecklingssamtalens kommunikation kan jag inte se några tecken som tyder på någon brist på disciplinerande åtgärder, de är bara annorlunda än vad de var för föräldragenerationen. Disciplineringen är mild och pågår i och genom intimiserade relationer, som stundtals kan tyckas suddiga, men disciplineringen når mestadels sitt mål. Den milda makten är, trots sitt vänliga ansikte, inte mindre deciderad än den hårda eller burdusa. Den risk som byggs in i de intimiserade relationerna skulle i så fall bestå i att maktbalansen blir otydlig i den meningen att den låter trevligare och att eleven får ägna sig åt att urskilja det budskap, som ändå, lätt dolt, vilar i förhandlingens vänliga vindlingar.

Den generation av barn som befolkar dagens skolor, går inte att nå eller påverka genom ett strategispel där en part utnyttjar hårda ord, ger order eller vägrar att lyssna på vad den andra parten har att säga. Den påverkan som trots allt kommer till uttryck skulle få svårt med sin legitimitet utan närhet och uppmuntrande tillrop. Intimiserade relationer i utvecklingssamtal mellan lärare och elever, inte minst genom bruket av "viformer" och hänvisningar till hur "eleven är", bidrar till att omformulera kategoriseringen av skola och skolkultur från

en offentlig till en privat arena.

De intimiserade relationerna kan å andra sidan spela på en emotionalitet som elever behöver för att orka ta det ansvar som de förväntas att ta och inte minst för att leva upp till de förväntningar som byggs in i relationen. Läraren framträder inte sällan som coach, som den personliga rådgivaren som stöttar och uppmuntrar, som bekräftar och kan ställa krav i kraft av den personliga, nära relationen.

Genuskodning, individualisering och normalisering

För varje elev sätts en individualiserande process i rörelse som har som sitt syfte att forma och påverka. Genusifieringen, att förstärka könsnormativa positioner, framstår som ett sätt att korrigera eleverna i det vällovliga syftet att göra dem bättre. Ambjörnsson (2004) uppmärksammar den mångtydiga och ibland överraskande gränsen mellan normalitet och individualitet i förhållande till genus och menar att positioner och skillnadsskapande processer aldrig existerar i ren form utan alltid framträder som föränderliga och historiskt specifika. Därmed lyfter hon fram "hur makt och status beror av *när* man befinner sig *var* – och vilken position som då tycks ha tolkningsföreträde" (s.297).

I min studie, mer inriktad på skolans disciplinerande funktioner i förhållande till skolarbetet, framträder utvecklingssamtalen inte sällan med genusifierande drag. Genuskodningen är en aktiv process vars gränser är tänjbara i meningen att det inte på förhand är givet vilka egenskaper som kodas som feminina respektive maskulina. Genusifieringen sker performativt och i vissa specifika situationer som ett sätt att påverka i den för tillfället önskvärda riktningen. Språkliga uttryck som "att ta för sig", "att vara tyst", "att hålla ordning på andra"

eller "att vara pratig" genusifieras på så sätt att det bäddas in i en disciplinering till normalitet och/eller individualitet. De tysta pojkar som inte pratar ska gärna lära sig att normalitet i deras fall är att "ta för sig", att "strida lite", att kort sagt, prata mer i diskussioner. Tystnad blir på så sätt indirekt feminint kodat och de flickor som "tar för sig" och pratar i diskussioner får veta att de pratar för mycket och måste lära sig att hålla tyst. Den ordningsamma och ambitiösa flickan Minnas skötsamhet tas för given för att skötsamhet är feminint kodad. Lärarna koncentrerar sig i stället på hennes pratighet och de små avvikelser från skötsamhet som de kan se.

Utvecklingssamtalet, detta speciella institutionaliserade samtal, har som sitt huvudsakliga syfte, att utveckla eleven. "Utvecklingssamtal" som ord betraktat är rikt på positiva associationer. Ordet som sådant bär på ett löfte om ett möte som ska lyfta eleven framåt, uppåt och sätta ljuset på just den inneboende potentialen hos varje unikt barn. I Skolverkets skriftliga kommentarer och riktlinjer för utvecklingssamtalet står bland annat:

Alla elever har rätt att få det stöd de behöver för att nå målen. Läraren ska arbeta för att stärka en elevs självförtroende och bild av sig själv genom att utgå från elevens förmågor och starka sidor ... Man kan se det så att utvecklingssamtalet är en del av lärandet (Skolverket 2001, s. 3).

Men det löftesrika – att som i riktlinjerna utgå från elevens förmågor och starka sidor – landar, åtminstone i de samtal jag lyssnat till, i en ganska jordnära skolbänk med barn som plötsligt tycks drabbade av tunghäfta, men pratar för mycket på lektionerna, inte har med sig gymnastikkläderna eller visar en dålig attityd. Ett utvecklingssamtal baseras på en lång räcka av skoldagar och utvecklingssamtalet

speglar detta vardagsslit, uppblandat med gnistor av intressanta och överraskande repliker och tankar. I ljuset av detta blir ”utveckling” i själva samtalet översatt till ”de vardagliga små förändringar som behövs” och dessa i sin tur formuleras som ”något vi kan jobba med tillsammans”.

I likhet med Adelswärd m fl (2001), Hofvendahl (2006), Lindh & Lindh-Munther (2005) vill jag peka på att utvecklingssamtalet ofta får en inriktning på det som är fel, som ska korrigeras, men jag menar också att utvecklingssamtal blir normativa redskap för hur man ska uppträda, vilken attityd man ska visa och hur man ska vara för att duga; de både synliggör och skapar olika skoljag.

Lärarna balanserar i den ömtåliga gränstrakten mellan just korrektion och utveckling. Under själva samtalet användes ordet utveckling däremot sällan. Istället valde man det mer lättsamma eller vardagliga ”jobba med” eller ”arbeta med” som en vink om att korrektionen eller utvecklingen handlade om ett arbete. Korrektionen framställdes under samtalet som något eleven kunde välja. ”Är det här något vi skulle kunna jobba med?” var en vanlig formulering. Lärarnas påpekanden framställdes som förslag, men förslag som barn och föräldrar helst inte skulle avvisa, vilket föranleder en diskussion om ansvarsfördelning. I förhandlingen med eleven tycks lärarna helst vilja att eleven själv ska komma fram till och uttala vad som är den rätta vägen. Läraren undviker i det längsta att besluta något emot elevens vilja och förhandlingen kan enstaka gånger bli lång och besvärlig, nästan som en ”natt-mangling”.

I utvecklingssamtalen utövar lärarna sin korrektion medelst uppmuntran och beröm. Så snart något kritiskt uttalas uppvägs det mestadels av något positivt. I detta relationsspel har läraren ett uppdrag, som innebär att hon/han kommer att försöka föra samtalet i en vis riktning. Eleven i sin

tur använder sina strategier för att parera och skapa ett ”skoljag” som är rimligt ur en elevposition.

Referenser

- Adelswärd, V., Evaldsson A-C. & Reimers, E. (2001): *Samtal mellan hem och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Ambjörnson, F. (2004): *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront förlag.
- ASÖ 1970/71, nr 36. *Kontakten mellan hem och skola*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Berge, B-M. (1997): *Styra eller styras. Att skapa kön i klassrummet*. I G. Nordborg (red): *Makt och kön. Tretton bidrag till feministisk kunskap*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.
- Bernstein, B. (1990): *The Structuring of Pedagogic Discourse. Volume IV. Class, codes and control*. London och New York: Routledge.
- Butler, J. (1997): *Exitable Speech: A politics of the Performative*. New York: Routledge.
- Evaldsson, A-C. (1994): *Med kvartssamtalet i fokus. En studie av hur personlighet och fostran framställs i de officiella dokumenten för skolan under 1940- till 1990-talen*. (Arbetsrapporter från Tema Kommunikation 1994:1) Linköping: Linköpings universitet, Tema Kommunikation.
- Foucault, M. (1987): *Övervakning och straff*. Lund: Studentlitteratur.
- Foucault, M. (1988). *Technologies of the self*. I L.H. Martin, H. Gutman & P.H. Hutton (red.): *Technologies of the Self*, s 16–49, London: Tavistock.
- Foucault, M. (1997): *Ethics: Subjectivity and Truth*. I P. Rabinow (ed.): *The Essential Works of Michel Foucault 1954–1984. Vol. 1*. New York: The New Press.
- Granath, G. (2008): *Milda makter!*

- Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings-tekniker.* Göteborgs universitet.
- Hacking, I. (1990). *The Taming of Chance.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Hofvendahl, J. (2006): *Riskabla samtal – en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal.* Linköpings universitet.
- Lindh, G. & Lindh-Munther, A. (2005): "Antingen får man skäll eller beröm" – en studie i utvecklingssamtal i elevers perspektiv. *Studies in Educational Policy and educational Philosophy.* <http://www.upi.artisan.se/docs/Doc239.pdf> (2007-10-28)
- Rose, N., O'Malley, P. & Valverde, M. (2006): *Governmentality.* *Annual Review of Law and Society*, 2, 83–104.
- Sharp, R. & Green, A. (1983): *Education and social control. A study in progressive primary education.* London: Routledge.
- Skolverket, (2001): *Utvecklingssamtal och skriftlig information: kommentarer från Skolverket.* Stockholm: Liber.
- Skolverket, (2003): *Lusten att lära: med fokus på matematik: nationella kvalitetsgranskningar 2001–2002.* Stockholm: Fritzes.
- Skr. (2001/02:188): *Utbildning för kunskap och jämlikhet – regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbete i förskola, skola och vuxenutbildning.*
- SOU 1948:27. 1946 år skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling.
- SOU 1977:9. *Betygen i skolan. Betänkande av 1973 års betygsutredning.* Stockholm: LT.
- Öhrn, E. (2001): *Marginalization of democratic values: a gendered practice of schooling?* *International Journal of Inclusive Education*, 5, 319–328.

Tidigare nummer av Forskning om undervisning och lärande

Nr 1 2009 *Den läsande läraren – Pedagogiska skrifter som bildnings- och moderniseringsprojekt 1898–1984*
Författare: Joakim Landahl

Nr 2 2009 *Den forskande läraren – med ansvar för yrkets kunskapsbildning*
Författare: Ingrid Carlgren, Annika Lilja, Eva Johansson och Ference Marton

Nr 3 2010 *Bedömning för lärande – en grund för ökat kunskapskunnande*
Författare: Aili Klapp Lekholm, Jan-Olof Norell, Bengt Olsson, Astrid Pettersson, Ingrid Pramling Samuelsson, Niklas Pramling, Inger Ridderlind

Nr 4 2010 *Utbildning på vetenskaplig grund*
Författare: Eva Alerby, Anders Arnqvist, Lasse Fryk, Mats Hansson, Tomas Kroksmark, Niklas Pramling, Mikael Nordenfors, Cristina Robertson, Cecilia Wallerstedt

Nr 5 2011 *Lärare som praktiker och forskare – om praxisnära forskningsmodeller*
Författare: Björn Andersson, Ingrid Carlgren, Maria Hagberg-Ripellino, Sara Lundström, Ingrid Mossberg Schüllerqvist, Christina Olin-Scheller, Ulla Runesson, Karin Rönnerman, Anitha Sedefors

Nr 6 2011 *Läraryrkets interkulturella dimensioner*
Författare: Inger Lindberg, Caroline Ljungberg, Pia Nygård Larsson, Monica Sandlund, Ove Sernhede, Anders Skans, Ingegerd Tallberg Broman

Nr 7 2011 *Forskande lärare en framgångsfaktor – Erfarenheter från Lärarlyftets forskarskolor*
Författare: Bengt Schüllerqvist samt licentiander från forskarskolorna

Nr 8 2012 *Samspelet mellan forskning och skola*
Författare: Eva Alerby, Anders Arnqvist, Ylva Backman, Dennis Beach, Ulrika Bergmark, Lise-Lott Bjervås, Ulf Blossing, Anette Emilson, Åsa Gardelli, Krister Hertting, Catrine Kostenius, Pernilla Lundgren, Astrid Pettersson, Ingrid Pramling Samuelsson, Ulla Runesson, Kathy Sylva, Kerstin Öhrling

Skrifterna kan beställas via
Läraryrkets materialkatalog
www.lararforbundet.se
eller från info@stiftelsensaf.se

Förslag till innehåll och inlägg
skickas till
solweig eklund@stiftelsensaf.se eller
lämnas på tel 070-3223349.

Stiftelsen SAF,
Box 12098, 102 23 Stockholm
Tel 08-737 67 06
info@stiftelsensaf.se

Forskning om undervisning och lärande ges ut i syfte att bidra till diskussionen om behovet av forskning och utveckling i skolan.

I detta nummer – *Utveckling genom IUP?* – behandlar lärare och forskare olika aspekter av individuella utvecklingsplaner, utvecklingssamtal och elevdokumentation samt individuell undervisning i grundskola och fritidshem. Frågeställningarna berör också den ökande dokumentationen och digitala uppföljningssystem.

I detta nummer medverkar *Birgit Andersson, Ingela Andreasson, Joanna Giota, Gunilla Granath, Åsa Hirsh, Lena Larsson, Gun-Britt Levin* och *Eva Lindqvist*.

forskning om undervisning och lärande **10**

utkommer i april 2013

Skriften kan beställas via
Läraryrskommitténs materialkatalog www.lararforbundet.se
