



Att göra lärandet synligt?

Individuella utvecklingsplaner och digital dokumentation

Eva Mårell-Olsson



Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap
Umeå 2012

Att göra lärandet synligt?

Individuella utvecklingsplaner och digital dokumentation

Eva Mårell-Olsson



Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap
Umeå 2012

Copyright © Eva Mårell-Olsson
ISBN: 978-91-7459-456-0
ISSN: 1650-8858
Omslagsbild: Camilla Hällgren
Omslag: Hans Karlsson
Elektronisk version tillgänglig på <http://umu.diva-portal.org/>
Tryck: Print & Media
Umeå, Sverige 2012

Denna avhandling tillägnas min familj.

Förord

I mars 2007 påbörjade jag min forskarutbildning. Hela tiden, från starten fram till idag, kan beskrivas som en fantastisk kunskapsresa som innehållit både svåra utmaningar och spännande möten med nya människor. Det är många personer som har korsat min väg under resan och på olika sätt bidragit till att jag nu äntligen har en avhandling i min hand.

Jag har haft förmånen att få stöd och hjälp av tre mycket kompetenta och duktiga forskare. Utan dem hade detta inte varit möjligt att genomföra. Först skulle jag vilja tacka min huvudhandledare Gun-Marie Frånberg för hennes kloka ord, tankeväckande frågor och för en aldrig sinande entusiasm samt ett engagemang som har väglett och stöttat på vägen. Jag vill också rikta ett stort tack till min biträdande handledare Camilla Hällgren som tagit sig an alla mina texter med stort hjärta och mycken noggrannhet och gett mig värdefull återkoppling. Hennes konstnärliga talang har också hjälpt till att sätta guldkant på slutresultatet. Sist men inte minst, skulle jag vilja tacka min andra biträdande handledare Fredrik Paulsson för hans stöd och hjälp i arbetet. Fredriks både breda och djupa kompetens när det gäller området IT och lärande har varit ovärderligt. Alla handledningsmöten jag har haft under min tid som doktorand har präglats av kreativa och inspirerande samtal men också av mycket skratt och glädje. Jag har alltid sett fram emot nästa handledningstillfälle och sedan gått därifrån med ett leende på läpparna, med ny styrfart och nya krafter att anta nästa utmaning. Mina handledare har verkligen bidragit till att denna tid har varit både spännande och intressant. Jag skulle också vilja rikta ett speciellt tack till Ola Lindberg som var diskutant vid mitt slutseminarium och för hans noggranna genomgång av mitt slutmanus. Olas frågor och kommentarer på texten har varit ytterst värdefulla under slutskrivandet. Jag skulle också vilja tacka Elza Dunkels som i slutskedet, precis innan avhandlingen skulle gå i tryck, läste manuset och bidrog med viktiga synpunkter. Jag vill också tacka alla andra, kollegor och doktorander, som har läst mina texter, kommenterat och ställt frågor och med vilka jag har haft många intressanta diskussioner.

Naturligtvis vill jag också tacka min underbara familj som har stöttat mig hela vägen. Min man, Håkan, som har skött all markservice under intensiva analys- och skrivperioder och samtidigt fungerat som ett bollplank för idéer och funderingar. Jag skänker också en tacksamhetens tanke till mina tre barn, Adam, Olivia och Ludvig som emellannåt har fått stå ut med en tankspridd och disträ mamma. Ett stort tack också till min egen mamma Karin och pappa Staffan för den hjälp jag har fått med att granska manus och som sällskap i stugan i Lajksjö när jag behövde skrivro.

Umeå, september 2012

Eva Mårell-Olsson

Innehåll

Förord	iii
Innehåll	i
Abstract	iv
Illustrationer	vi
Sammanfattning	vii
1. Inledning	1
Förstudier och skrivelser	2
Syfte och forskningsfrågor	6
<i>Forskningsfrågor</i>	6
Avhandlingens disposition	7
2. Bakgrund	8
Individuella utvecklingsplaner som ett fenomen i tiden	8
<i>Individuellt lärande i ett globalt perspektiv</i>	10
<i>Decentralisering och ett förändrat skolsystem</i>	14
<i>Stärkt elev- och föräldrainflytande</i>	17
<i>Skolans uppdrag</i>	19
<i>Skolverkets föreslagna arbetsmodell</i>	20
<i>Skolverkets uppföljning och utvärdering</i>	22
<i>Utvärdering av verksamheten i förskolan</i>	22
<i>Ökat individuellt ansvar</i>	22
<i>En diskursiv praktik utkristalliseras</i>	23
<i>Kommunikation, delaktighet och inflytande</i>	27
<i>Förändringsprocesser i skolan</i>	32
<i>Anpassningspedagogik och normalisering</i>	33
<i>Förskolan och de individuella utvecklingsplanerna</i>	41
<i>Rapporter och forskning om förhållningssätt till digitaliseringen av skolan</i>	43
3. Vetenskapliga ansatser och studiens genomförande	52
Ontologiska, kunskapsteoretiska och metodologiska ansatser	53
<i>Konstruktionism</i>	53
<i>Symbolisk interaktionism</i>	56
<i>Att tolka och förstå</i>	60
<i>Abduktiv forskningsprocess</i>	62
<i>Aktörs- och strukturperspektiv</i>	63
Studiens genomförande	64
<i>Urval</i>	65
<i>Empiri</i>	67
<i>Tematisering och analys</i>	70
<i>Forskningsetiska aspekter</i>	74
4. Teoretiska utgångspunkter	77
Handlande i situationer utifrån intentioner, relationer och verktyg	78
Kompletterande teorimodeller och analysbegrepp	85

<i>Delaktighet och inflytande i beslutsprocesser</i>	85
<i>Makt- och kontrollprinciper</i>	87
<i>Analysbegrepp</i>	89
5. Arbetsprocessen	94
Beskrivning av arbetsprocessen och användningen av det digitala verktyget	94
<i>Arbetsprocessens indelning</i>	94
<i>IUP – mer än bara ett skriftligt dokument</i>	95
<i>Förberedelser inför utvecklingssamtalet</i>	97
<i>Genomförande av utvecklingssamtalet</i>	102
<i>Uppföljning av utvecklingssamtalet</i>	107
<i>Arbetsprocessens koppling till undervisningen</i>	109
Hinder i arbetsprocessen	116
Intentionerna med de nya bestämmelserna	118
<i>Vad står i styrdokumentet?</i>	119
<i>Intentionerna med de nya bestämmelserna</i>	119
Sammanfattande slutsatser och diskussion	124
<i>Otydlig dokumentation försvårar analys och bedömning</i>	128
<i>En tidigare utformad modell används</i>	130
<i>Premisser för arbetsprocessens utveckling</i>	131
<i>Arbetsprocessen – starkt avgränsad från undervisningen</i>	132
6. Delaktighet och inflytande	134
Förstärkt kommunikation	135
En ny aktör kliver fram i processen	136
Förutsättningar för delaktighet och inflytande	137
<i>Tid och resurser</i>	137
<i>Information om mål</i>	138
<i>Formell och informell kommunikation</i>	140
<i>Utvecklingssamtalet</i>	141
Förväntningar och förtroenden	142
<i>Förväntningar på eleverna</i>	142
<i>Förväntningar på föräldrar</i>	143
<i>Förväntningar på läraren</i>	145
Informanternas erfarenheter av delaktighet och inflytande	145
<i>Eleverna</i>	145
<i>Föräldrarna</i>	146
<i>Lärarna</i>	147
Föräldrar som barnets ställföreträdare	148
Förstärkt yrkesroll	150
Sammanfattande slutsatser och diskussion	150
<i>Delaktighet på olika nivåer</i>	151
<i>Förutsättningarnas betydelse</i>	154
<i>Villkorad delaktighet</i>	155
<i>Datorkunskaper krävs för delaktighet och inflytande</i>	156

<i>Lärarna kontrollerar kommunikationen</i>	157
<i>Föräldrars kulturella och sociala kapital i relation till inflytandeförhandlingar</i>	159
<i>Professionalisering av lärarrollen</i>	161
7. Att bli en mönsterelev	163
Beskrivning och analys av de skriftliga omdömenas och IUP-mallarnas innehåll och form	163
<i>Skriftliga omdömen</i>	163
<i>De skriftliga omdömenas utformning</i>	164
<i>De skriftliga omdömenas innehåll</i>	165
<i>Informanternas erfarenheter av skriftliga omdömen</i>	172
<i>Förskolan och skriftliga omdömen</i>	176
<i>IUP-mallarnas utformning och innehåll</i>	178
<i>Formulerade mål i utvecklingsplanerna</i>	183
Strategier för anpassning och milt motstånd	190
<i>Visa uppskattning</i>	190
<i>Anpassning till förväntad arbetsinsats</i>	191
<i>Förmåga att uppfatta, tolka och förstå</i>	192
<i>Milt motstånd</i>	192
<i>Undertoner av ironi</i>	193
Sammanfattande slutsatser och diskussion	194
<i>De skriftliga omdömena</i>	194
<i>IUP-mallarnas utformning och innehåll</i>	196
<i>Målformulering</i>	197
<i>Anpassning och milt motstånd</i>	198
<i>Större effekt för studiemotiverade elever</i>	198
<i>Arkiverade utvecklingsplaners funktion och betydelse</i>	200
<i>Individuella utvecklingsplaner – hjälpa eller stjälpas?</i>	201
<i>Skapandet av mönstereleven</i>	202
<i>Anpassningspedagogik och en dold läroplan</i>	203
<i>Internalisering av skolkoden</i>	204
8. Sammanfattande analys och diskussion	206
Reflektioner om studiens teoretiska och metodologiska utgångspunkter	207
<i>Empiri</i>	208
<i>Reflektion över materialet</i>	208
Vad är kunskapsbidraget?	210
<i>Arbetsprocessen</i>	211
<i>Delaktighet och inflytande</i>	216
<i>Identitetsarbetet och positioneringsprocesser</i>	217
<i>Implikationer för den pedagogiska praktiken</i>	219
<i>Att göra lärandet synligt?</i>	223
Referenser	229
Bilagor	1

Abstract

Since 2006 there have been two major changes to the Swedish Education Act. In January 2006, the first change, concerning nine-year compulsory school, took effect. The Act now requires that Personal Development Plans (i.e. individuella utvecklingsplaner – IUP) be introduced for students in elementary school, special schools for disabled children, Sami schools and special schools. The second change came into effect in July 2008. The content of the personal development plan was expanded to contain not only plans for future development, but also teachers' written assessments of students' knowledge and learning process. To implement the new regulations and support teachers' work, many schools have turned to digital tools. The combination of new regulations and digital tools has generated new, unexplored circumstances for teachers, students and parents.

The aim of this thesis is to provide a greater understanding of the work process with students' personal development planning and the role of digital documentation in this process. The aim is also to investigate students', teachers' and guardians' experiences and participation. The main focus is on experience of the work processes associated with the recent reform of methods for communicating students' knowledge and learning processes. To better understand this new educational situation, students', parents' and teachers' experience of working according to the new regulations has been analysed and problematized. The research questions address how the use of digital tools influences the process, in what ways the process affects students' and parents' participation and in what ways the students' identity work is affected by the communication and work process. The study is based on qualitative semi-structured interviews, a survey study and a document analysis. The material was analysed through an inductive thematic analysis. The analysis draws on activity theory and theories focusing on participation at higher and lower levels, and on social relationships through concepts of power and control, as well as visible and invisible pedagogy. Patterns in the material were analysed using concepts of communicative and strategic communication, negotiation of influence, self-regulation and techniques for disciplining, positioning processes and the individual's approach to a prevailing norm. The concept of cultural capital has also been used as an analytical concept.

Students, parents and teachers all state that the process is now, finally, about the student's personal learning. Thus, the study shows that students' goals and personal planning do not significantly affect teaching in schools. Responsibility for achieving the goals is left to the student alone. Students can decide when and how they will work towards the goals in the plan. The follow-up process is concentrated to the discussion on progress with parents each semester where new goals are set for the student. The study also shows

that the process with the personal development plans is focused on students' behaviour and on transforming students into model students who perform at their absolute best. The study also shows that parents are entering as a new player – their child's representative in negotiation. Teachers on the other hand are trying to manage the work process rationally by copying and pasting written opinions among several students and formulating and adapting students' goals to suit their teaching.

Students' personal development plans are significant texts where players other than the student and his or her parents or teachers, are able to scrutinize and criticise the content as the student's plans are public documents. All in all, the study shows that the whole work process with students' personal development plans requires both awareness and understanding of the importance of language and wording. The work process is not only about learning; it is also about power, control and negotiation.

Keywords

Personal development plans, digital tool, participation, identity work, education, school

Illustrationer

Figur 1: Skolverkets arbetsmodell för arbetet med de individuella utvecklingsplanerna.

Figur 2: Olika förhållningssätt när det gäller att implementera IT-stöd mellan skolan och andra sektorer i samhället.

Figur 3: Illustration av det intersubjektiva rummet i arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna.

Figur 4: Handlingars formande utifrån meningsskapande inom det intersubjektiva rummet.

Figur 5: Exempel på färgkoder i analysmatrisen.

Figur 6: Kriterier för en analys av en verksamhet.

Figur 7: Arbetsprocessens indelning.

Figur 8: Arbetsprocessen för elever och föräldrar.

Figur 9: Arbetsprocessen för lärare.

Figur 10: Underlag för informanternas erfarenheter och beskrivningar.

Figur 11: Elevperspektivet i arbetsprocessen.

Figur 12: Föräldraperspektivet i arbetsprocessen.

Figur 13: Den centrala formuleringsarenans och realiseringsarenans perspektiv.

Figur 14: Att göra lärandet synligt i ett kunskapsteoretiskt perspektiv.

Tabell 1: Presentation av de olika studierna.

Tabell 2: Presentation av teman.

Tabell 3: Sammanställning av elevernas formulerade mål i utvecklingsplanerna.

Sammanfattning

”Ja, det blir typ mycket bättre koll på, jag tror det blir bättre så här koll på vad man behöver träna på”, beskriver Ella 11 år.

Ella refererar till de ändringar i grundskoleförordningen som gör gällande att alla elever i grundskolan ska ha en individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen och vad hon tror att de nya bestämmelserna kommer att leda till. Vad får de nya bestämmelserna och arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna för betydelse för elever, föräldrar och lärare? Vad får användningen av ett digitalt verktyg i sammanhanget för betydelse? Handlar arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna med skriftliga omdömen enbart om att synliggöra elevers kunskaper och lärande eller innefattar den även något annat?

Den här avhandlingen handlar om den arbetsprocess som sker när elever, föräldrar, och lärare förbereder och genomför utvecklingssamtal samt upprättar individuella utvecklingsplaner för elevernas lärande med stöd av ett digitalt verktyg. Syftet med avhandlingen är att med stöd av aktivitetsteori och teorier om delaktighet och inflytande samt makt- och kontrollprinciper ge en ökad förståelse för arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna. Syftet är också att utforska betydelsen av digital dokumentation och hur arbetet inverkar på möjligheterna till delaktighet och inflytande samt elevernas identitetsarbete i arbetsprocessen. Både elever, föräldrar och lärare uttrycker i studien att det nu äntligen handlar om elevens eget lärande och att arbetet med de individuella utvecklingsplanerna möjliggör ett förändrat arbetssätt i den riktningen. Studien visar dock att arbetsprocessen med elevers individuella utvecklingsplaner handlar om mer än enbart elevens lärande. I studien framträder fenomen som makt, kontroll och förhandling. Det framträder också en föreställning om en mönsterelev som förväntas bidra till ett gott arbetsklimat och som presterar sitt allra yttersta. Eleverna, föräldrarna och lärarna deltar i skapandet av mönstereleven från olika perspektiv, med olika motiv och med olika strategier.

Elevers individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen är betydelsefulla texter vars innehåll både kan granskas och kritiseras av andra än eleven, dess föräldrar och lärare i och med att utvecklingsplanen är en offentlig handling. Detta kräver både en medvetenhet och kunskap om arbetsprocessen och vad språket och formuleringarna i de skriftliga omdömena om eleven kan få för betydelse.

1. Inledning

”Jag kan ju tack vare IUP: n ganska lätt se vad som är problemet eller vad jag har problem med eller vad jag kanske ska utveckla mer. Det blir väldigt tydligt så att jag kan få rätt hjälp” (Edvin, 16 år).

”Tidigare var det läraren som höll i allting, det var läraren som behöll dokumentation kring vad man hade pratat om. Som förälder tänkte man inte då att man skulle skriva vad man tyckte eller hade åsikter om. Nu med det digitala verktyget har man en daglig uppdatering på något sätt, vad som har sagts under utvecklingsamtalen, målen och utvecklingen. Man kan gå in och uppdatera och lägga till och det känns som om vi är mer involverade i barnens skolgång” (En förälder).

”Tanken är att det liksom ska leda framåt. Alltså att det inte bara ska vara det här har du klarat, det här har du inte klarat, utan också att just få det att bli utvecklande för eleven. Att man fokuserar framåt istället för bara det som har varit” (Laila, lärare åk 7-9).

I ovanstående citat beskriver en elev, en förälder och en lärare sina erfarenheter av att använda ett digitalt verktyg som stöd i arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna i skolan. Vad betyder deras utsagor? Ger de företeelsen samma innebörd?

Den här avhandlingen handlar om den arbetsprocess som sker när elever, föräldrar, och lärare förbereder och genomför utvecklingssamtal och upprättar individuella utvecklingsplaner för elevernas lärande med stöd av ett digitalt verktyg. I januari 2006 trädde en ändring i grundskoleförordningen i kraft (SFS 1994:1194). Enligt grundskoleförordningen ansvarar elevens lärare för att upprätta en utvecklingsplan för eleven minst en gång per termin vid utvecklingssamtalet. Utformningen av elevens utvecklingsplan ska ske i samarbete med eleven och elevens föräldrar. I juli 2008 trädde ytterligare en ändring i kraft. Den ändringen medförde att elevernas individuella utvecklingsplaner ska kompletteras med lärares skriftliga omdömen om elevens kunskapsutveckling. De skriftliga omdömena syftar till att fungera som underlag inför utformningen av elevplanen vid utvecklingssamtalet. Kombinationen av nya bestämmelser och användningen av digitala verktyg i arbetsprocessen har skapat nya och ganska utforskade pedagogiska situationer för både elever, föräldrar och lärare. Vad får dessa förändringar för betydelse för elever, föräldrar och lärare? Vad har föranlett de båda ändringarna i grundskoleförordningen? Varför ska elever ha en individuell utvecklingsplan?

Förstudier och skrivelser

I början av 2000-talet fördes diskussioner om att en viktig förutsättning för att elever i grundskolan (och i motsvarande skolformer) ska kunna beredas möjlighet att nå målen i styrdokumentet är att deras individuella utveckling blir synliggjord i högre grad än tidigare. I flera skrivelser har det också framhållits att eleven, föräldrarna och läraren tillsammans skall kunna följa utvecklingen mot målen i läroplanen och i kursplanerna från det att eleven påbörjar sin skolgång (Regeringen, 2002; Östros, 2003). Vidare har det understrukits att betygssystemet visserligen bidrar till en form av synliggörande av kunskapsutvecklingen, men den information betygen tillhandahåller tenderar att komma för sent och ger dessutom ofullständig information om elevernas kunskapsutveckling. Utvecklingssamtalen ses som en viktig del i skolans verksamhet och syftar till att tillsammans med eleven och föräldrarna både informera om men också planera för elevens individuella kunskapsutveckling. I regeringsskrivelsen framhålls också att utvecklingssamtalet bör leda fram till en individuell utvecklingsplan som är framåtsyftande och som anger vilka ytterligare insatser eleven behöver för att nå målen (Regeringen, 2002). För att åstadkomma detta har en rad åtgärder initierats från statligt håll.

Ett exempel på en sådan insats är det uppdrag som dåvarande Myndigheten för skolutveckling tilldelades i enlighet med ett regeringsuppdrag för att utveckla formerna för individuell planering och dokumentation (Utbildningsdepartementet, 2002). Inom ramen för detta uppdrag gavs tjugo grundskolor möjlighet att utveckla detta. Erfarenheterna från de tjugo skolorna sammanställdes i en rapport (Myndigheten för skolutveckling, 2004). Enligt rapporten från myndigheten innebär individuell planering och dokumentation "att arbeta mål- och resultatstyrt på elevnivå. Det handlar om parallellprocesser mellan alla nivåer i skolan som synliggör såväl lärandet för den enskilde eleven, som lärandet för läraren, arbetslaget och skolan" (s. 3).

I rapporten framträder en variationsrik bild av lärarnas arbetssätt och rapporten visar att skolornas arbete med individuell planering och dokumentation är omfattande. Skolorna använder redskap som loggbok, portfolio och individuell utvecklingsplan, dessutom framhålls att arbetet förutsätter tolkning av läroplanens och kursplanernas mål. Sammantaget anses det skapa förutsättningar för tydlighet och struktur. Mål och resultat blir därmed synliga och skapar underlag för dialog mellan elever, föräldrar och lärare, mot ökad måluppfyllelse. I rapporten beskrivs att skolorna kopplar individuell planering och dokumentation till utvecklingssamtal, åtgärdsprogram samt skolornas kvalitetsarbete och att detta sammantaget stödjer varje elevs lärande. Det framkommer även att det kan vara problematiskt att förhålla sig till och hantera värderingssystemet med mål att uppnå och mål att sträva mot i läroplanen och i kursplanerna.

Uppnåendemålen betonas exempelvis ofta på bekostnad av strävansmålen. Därmed tenderar målen också att förlora sin karaktär av mål när de i den individuella planeringen och dokumentationen övergår i arbetsmoment eller rutiner för arbetet. Dessutom nämns att en adekvat och välstrukturerad dokumentation ger större möjlighet att både värdera och synliggöra elevens arbete. Detta ger i sin tur en tydligare utgångspunkt för dialog om uppnåendemål och strävansmål med såväl elever som föräldrar. I rapporten hävdas avslutningsvis att:

Individuell planering och dokumentation är ett vidare begrepp som innefattar stora delar av skolans uppdrag. För att redskap som t.ex. individuella utvecklingsplaner ska vara verkningsfulla i att stödja varje elevs lärande och utveckling måste de betraktas som delar i en helhet. Skolors arbete med individuella utvecklingsplaner, bör därför ta sin utgångspunkt i individuell planering och dokumentation (s. 49).

Beslutet om införande av obligatoriska individuella utvecklingsplaner och hur dessa skulle regleras kom dock att dröja ytterligare några år. Det var framförallt frågor relaterade till sekretess som behövde utredas. Efter en översyn av bestämmelser i sekretesslagen konstaterades i en utredning att bestämmelserna om offentlighet och sekretess inte hindrar införandet av individuella utvecklingsplaner men att det är viktigt att skolorna kan få stöd och hjälp med utformandet av dessa (SOU 2003:103). Tre år senare, i januari 2006, trädde alltså den första ändringen i grundskoleförordningen i kraft (SFS 1994:1194). Det finns nu ett krav på att individuella utvecklingsplaner ska införas för elever i grundskolan, den obligatoriska sarskolan, sameskolan och specialskolan. För stöd och vägledning vid upprättandet av dessa planer publicerade Skolverket allmänna råd och kommentarer (Skolverket, 2005a). Från och med juli 2008 när den andra ändringen trädde i kraft ska innehållet i den individuella utvecklingsplanen inte enbart innehålla planer för framtida utveckling utan dessutom kompletteras med lärares skriftliga omdömen om elevens kunskaper och utveckling i de ämnen eleven får undervisning i. Enligt föreskrifterna ska den individuella utvecklingsplanen följas upp tillsammans med eleven och dennes vårdnadshavare vid utvecklingssamtalet varje termin.

Förordningstext (7 kap. 2 § grundskoleförordningen SFS 1994:1194)

Utvecklingssamtal

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

Vid utvecklingssamtalet ska läraren i en skriftlig individuell utvecklingsplan

1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i relation till målen i varje ämne som eleven får undervisning i, och
2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska nå målen och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen och kursplanerna.

Den individuella utvecklingsplanen kan även innehålla omdömen om elevens utveckling i övrigt inom ramen för läroplanen, om rektorn beslutar det. Överenskommelser mellan läraren, eleven och elevens vårdnadshavare vid utvecklingssamtalet ska alltid dokumenteras i utvecklingsplanen. Rektorn beslutar om utformningen av sådan skriftlig information som ges i utvecklingsplanen.

Sådan skriftlig information om elevens skolgång som avses i andra och tredje stycket får ges även vid andra tillfällen än vid ett utvecklingssamtal.

Utvecklingssamtal ska i vissa fall resultera i ett sådant åtgärdsprogram som avses i 5 kap. 1 §. Förordning (2008:525).

I de reviderade allmänna råden och kommentarerna (SKOLFS 2009:16) beskrivs skälen till införandet av den individuella utvecklingsplanen. Motivet som ges är att ge eleven ökade möjligheter att ta ansvar för och påverka sina studier. Läraren ska också konkret beskriva hur skolan kan stödja eleven att utvecklas i riktning mot läroplanens och kursplanernas mål. Ytterligare motiv som ges är att stärka elevens och vårdnadshavarnas delaktighet i den individuella planeringen samt att utformningen av den individuella

utvecklingsplanen ska underlätta kontinuiteten i elevens lärande vid byte av lärare, grupp eller skola. I en departementspromemoria beskrivs att den information om elevens skolgång som ges i samband med utvecklingssamtalet ofta upplevs som otydlig och att många föräldrar uttrycker att de vill ha information om sitt barns utveckling som ger klara signaler om vad som behöver förbättras för att målen i skolan ska uppnås (Utbildningsdepartementet, 2008a). Det beskrivs också att ett sätt att öka tydligheten är att lärarna får möjlighet att uttrycka sig i mer betygsliknande former genom skriftliga omdömen som en del av den individuella utvecklingsplanen.

Däremot poängteras att utformningen av den individuella utvecklingsplanen inte ska vara nationellt formaliserad och standardiserad men att de skriftliga omdömena ska utformas så att elevens kunskaper och prestationer framgår med utgångspunkt i de mål som finns i läroplanen och i kursplanerna. Elevens resultat ska också beskrivas i förhållande till hur långt eleven nått på sin väg till målen enligt den lokala pedagogiska planeringen. Dessutom framhålls att informationen bör vara formativ, det vill säga att läraren ska lyfta fram elevens utvecklingsmöjligheter under pågående process i syfte att stimulera till fortsatt lärande. Den skriftliga information som ska ges vid utvecklingssamtalet är avsedd att komplettera den muntliga informationen vid själva samtalet, inte att ersätta denna.

I promemorian beskrivs också att de skriftliga omdömena kan uttryckas i form av en text eller en symbol som beslutas lokalt på den enskilda skolan samt att de skriftliga omdömena också bör anpassas till elevernas ålder och mognad. Även utvecklingssamtalets form och funktion i relation till den individuella utvecklingsplanen finns beskrivna i promemorian. Utvecklingssamtalet beskrivs som ett trepartssamtal som bör ge ömsesidig information och leda fram till ömsesidiga åtaganden om det ansvar som de olika parterna, det vill säga eleven, föräldrarna/vårdnadshavarna och läraren har för att eleven ska nå målen. Överenskommelserna ska dokumenteras i elevens individuella utvecklingsplan. Tanken är att överenskommelserna vid utvecklingssamtalet skrivs in i planen och ska ses som en bekräftelse på och ett ansvarskontrakt om vad som har överenskommit. Vidare beskrivs att den individuella utvecklingsplanen inte ska vara ett statiskt dokument som bara ses över en gång per termin vid utvecklingssamtalet, utan ska revideras när det behövs med hänsyn till elevens skolsituation och studieresultat. Om ytterligare behov finns att informera om elevens skolsituation utöver det ordinarie utvecklingssamtalet bör ett nytt samtal hållas samt att det inte är uteslutet att skriftlig information kan lämnas vid andra tillfällen är vid det formella utvecklingssamtalet (Utbildningsdepartementet, 2008a).

Det framkommer också i skrivelserna att det finns en förståelse för att två så pass stora förändringar för skolans verksamhet kommer att medföra att det kan uppstå behov av stöd och hjälp för själva genomförandet. Detta

skrivs också fram i budgetpropositionen för 2007 (Finansdepartementet, 2007). Där framgår att Myndigheten för skolutveckling fått i uppdrag att stödja och inspirera kommuner och skolor i utvecklingsarbetet med de individuella utvecklingsplanerna. I samma budgetproposition framställs också att Skolverket fått i uppdrag att senast den 1 juni 2007 redovisa en uppföljning och utvärdering av bestämmelserna. Från och med 1 oktober 2008 är det Skolverket som övertagit ansvaret från dåvarande Myndigheten för skolutveckling för utformning samt spridning av stödmaterial för arbetet till skolans verksamhet (Utbildningsdepartementet, 2008b). Stödmaterialiet har succesivt utökats och förändrats under åren men många lärare upplever ändå att den information som finns är otillräcklig samt att den blivit tillgänglig alldeles för sent för att kunna fungera som ett tillräckligt stöd inför genomförandet och för själva arbetet i skolan.

Motivet och avsikterna med införandet av individuella utvecklingsplaner som beskrivits kan anses ha goda intentioner, men får det också oavsiktliga följder? Mot bakgrund av beskrivningen ovan kan vi ställa oss frågan: Vad får dessa två förändringar i grundskoleförordningen för betydelse för elever, föräldrar och lärare?

Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att ge en ökad förståelse för den arbetsprocess som sker med elevers individuella utvecklingsplaner samt undersöka betydelsen av digital dokumentation i denna arbetsprocess. Vidare är syftet att undersöka elevers, föräldrars och lärares erfarenheter och användning av ett digitalt verktyg samt dess funktion i detta sammanhang.

Forskningsfrågor

- Hur används och vilken betydelse har det digitala verktyget i arbetsprocessen?
- Vilka erfarenheter har elever, föräldrar och lärare av arbetsprocessen?
- Hur påverkas elevers och föräldrars möjligheter till delaktighet och inflytande i arbetsprocessen?
- Hur inverkar arbetsprocessen och dokumentationen på flickors och pojkars identitetskonstruktion?

Avhandlingens disposition

Avhandlingen innehåller åtta kapitel. Efter det inledande kapitlet kommer kapitel 2 med en beskrivning av individuella utvecklingsplaner som ett fenomen i tiden. I kapitel 2 redogörs även för en kort tillbakablick av några för studien viktiga händelser inom det svenska utbildningsväsendet och en beskrivning ges av decentraliseringen av den svenska skolan och det förändrade skolsystemet. I kapitel 2 redogörs också för svensk forskning om individuella utvecklingsplaner samt skolans förhållningssätt till digitaliseringen av verksamheten. Kapitlet avslutas med en redogörelse för skolans uppdrag med avseende på elevens ansvar och inflytande samt Skolverkets föreslagna arbetsmodell för arbetsprocessen. I kapitel 3 redogörs för de vetenskapliga ansatser och förhållningssätt studien grundar sig på. De vetenskapliga ansatserna är konstruktionism och symbolisk interaktionism. Hermeneutiken utgör ett kunskapsteoretiskt perspektiv utifrån begreppen tolka och förstå. I kapitel 3 presenteras också studiens genomförande och en redogörelse ges av hur tematisk analys har använts i forskningsprocessen samt de forskningsetiska principer som övervägts. Kapitel 4 utgörs av en beskrivning av de teoretiska utgångspunkter som valts för att analysera, tolka och förstå arbetsprocessen samt en beskrivning av de analysbegrepp som använts i analysen.

Resultaten återfinns i kapitlen 5, 6 och 7. Kapitel 5 rubriceras *Arbetsprocessen* och innehåller en beskrivning och analys av arbetsprocessen med de digitala individuella utvecklingsplanerna. Som en del av resultatet i kapitel 5 framträder specifika händelser i arbetsprocessen. Dessa behandlas närmare i de två efterföljande resultatkapitlen. I kapitel 6, *Delaktighet och inflytande*, beskrivs, analyseras och problematiseras handlingar i arbetsprocessen som berör kommunikation och former för delaktighet och inflytande. I kapitel 7, *Att bli en mönsterelev*, analyseras specifika handlingar men också specialiserade koder som berör de medverkande elevernas positioneringsprocesser och identitetsarbete i arbetsprocessen. I kapitel 7 beskrivs, analyseras och problematiseras formuleringar i elevernas skriftliga omdömen, kommunikationens utformning och innehåll i den förberedande fasen inför utvecklingssamtalet samt elevernas formulerade mål i utvecklingsplanerna. Varje resultatkapitel avslutas med sammanfattande slutsatser och en diskussion förs utifrån de presenterade resultaten i relation till tidigare forskning och teorier. Avhandlingen avslutas med en sammanfattande analys och diskussion av studiens resultat och genomförande i kapitel 8.

2. Bakgrund

Skolan är en mångfacetterad och komplex verksamhet med många olika pågående parallella arbetsprocesser (se exempelvis Arbetslivsinstitutet & Carlsson, 2004; Gannerud & Rönnerman, 2006; Löwenborg & Gíslason, 2002; Myndigheten för skolutveckling, 2006). I det här kapitlet redogörs bland annat för forskning som är relevant för denna avhandling. Intresset för individuell utveckling och dokumentation av elevers kunskaper och lärande samt ansvarstagande är ett starkt framväxande fenomen, inte bara i Sverige utan även runt om i världen. Inledningsvis presenteras den framväxande företeelsen av ökat individansvar som ett globalt fenomen inom utbildning. Därefter redogörs för decentraliseringen av den svenska skolan och det därigenom förändrade skolsystemet. En beskrivning ges också av skolans uppdrag med avseende på elevens ansvar och inflytande samt den arbetsmodell som Skolverket har utarbetat för arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna.

Därefter presenteras forskning som berör olika processer om arbetet med de individuella utvecklingsplanerna samt de olika delar i skolans verksamhet som på något sätt har inverkan på arbetsprocessen. Således har forskning inom närliggande områden som endast berör individuella utvecklingsplaner flyktigt eller i förbigående inte inkluderats. De olika studierna ingår alltså i en svensk kontext då obligatoriskt upprättande av utvecklingsplaner för varje elev i skolan är något av ett svenskt fenomen (Vallberg Roth, 2009). Kravet på utformning av utvecklingsplaner för alla elever är reglerat i svensk skollag och inte enbart i policydokument. Forskningspresentationen spänner mellan förskolans och grundskolans verksamhetsområden då arbetet med individuella utvecklingsplaner inte enbart förekommer i grundskolan utan också i förskolans verksamhet. Kapitlet avslutas med en presentation av rapporter och forskning som berör skolans förhållningssätt till digitalisering av verksamheten. Vad får begrepp som individ, ansvar och inflytande för betydelse och vad ges begreppen för innebörd?

Individuella utvecklingsplaner som ett fenomen i tiden

Vallberg Roth och Månsson (2006) menar att fenomenet individuella utvecklingsplaner kan betraktas som ett verktyg som ska följa individer i en livslång plan med det egna jaget som ett projekt. Jag-projektet innefattar val och kontinuerlig bedömning av möjligheter såväl som risker för individen (Vallberg Roth & Månsson, 2006). Elfström (2005) pekar på att fenomenet med individuella utvecklingsplaner och elevens ansvar för sitt eget lärande är en del av ett större globalt mönster som omfattar både ekonomi och politik. Sammankopplingen mellan individuell planering till ekonomi och

politik påverkar synen på hur välfärdsstaten omhändertar och styr sina medborgare (Elfström, 2005). Vallberg Roth och Månsson (2008) framhåller att "individuella utvecklingsplaner är ett fenomen som griper in i individens möjligheter att agera som subjekt inom ramen för samhällets strukturer, institutionella praktiker och rådande ideologier" (s. 82). Gustavsson (2009) menar att individens förståelse av världen i grunden är en förståelse av sig själv och att individer söker sin egen självständiga uppfattning i ett samhälle som är både lokalt, nationellt men även globalt. Vidare skriver Gustavsson att individer som lever i västvärlden numera lever i en värld som präglas av informationsteknik, medialisering och globalisering. En omvälvande förändring sker av utbildningssystem och skola och Gustavsson menar vidare att globaliseringen förändrar vår syn på begrepp som människa, samhälle, kunskap och demokrati. Giddens (1997) beskriver att den pågående globaliseringen av moderna institutioner påverkar vardagslivet och får djupgående konsekvenser för individens personliga liv. Globaliseringen och omvandlingen av synen på självidentiteten utgör de två polerna i samhället mellan det lokala och det globala. Giddens (1997) beskriver också att individen och samhället är förbundna på en global nivå för första gången i mänsklighetens historia och att förändringarna av det personliga livet och identitetsarbetet står i relation till individens sociala engagemang. Identitetsarbete ses inte som en unik individuell egenskap utan snarare som något som talar om med vilka andra människor individen delar den kollektiva tillhörigheten (Hammarén & Johansson, 2009). Vidare beskriver Hammarén och Johansson att identitetsarbete bildar en brygga mellan individens unika person och det omgivande samhället.

I det förmoderna samhället var det möjligt att utifrån en individs sociala härkomst bilda sig en uppfattning om vilken social position men även yrkesroll en individ hade (Waldow, 2008). Waldow menar att utbildningssystemets huvuduppgift och uppdrag går ut på att förbereda människor för den framtida yrkesverksamheten och vuxenlivet. Det medför att utbildning och ekonomi är starkt förknippade med varandra och ett centralt tema har därför blivit att förbereda barn och ungdomar för sin framtida yrkesroll för att på så sätt säkra ekonomin med kvalificerad och lämplig arbetskraft. Waldow beskriver vidare att utbildningsdiskursen i Sverige har gått från 40-talets mål med utbildning i form av rätt individ på rätt plats i arbetslivet, via 70-talets syn på utbildning som demokratisering och den individuella skolans organisation samt fostran av den demokratiska medborgaren. På 90-talet domineras utbildningsdiskursen av idén om att det är marknaden och individen själv som ska få bestämma i högre grad. Individens självbestämmande genereras genom att delegera ansvaret till individen själv. Förändringen med ökat fokus på individens val leder till att

individen även ges ansvaret för en eventuellt misslyckad utbildning eller individens misslyckade anpassning till marknadens krav (Waldow, 2008).

Den ökade individualiseringen medför att alla individer ges möjlighet att välja inom alltfler områden, såsom utbildning eller livsstil (Ziehe, 1992). Åtminstone får individen en rad olika handlingsmöjligheter i och med detta, menar Ziehe. Ökade handlingsmöjligheter för den enskilda individen medför att gapet mellan drömmar och verklighet växer, vilket kan leda till frustration hos individen. Ansvaret för att skapa sitt eget liv överlämnas på så sätt till individen själv. Ziehe för ett resonemang om lärprocesser och menar att individen ska ges möjlighet att söka sina egna uttrycksformer under moderna livsvillkor. Lärprocesserna ska gestalta det individen har lärt sig och inrikta sig på individens framtidskridande kunskaps- och färdighetsutveckling. Ziehes tankar handlar således inte om undermediciner eller om användande av färdiga manualer om hur undervisning bör bedrivas. Det viktiga, förklarar Ziehe, är att problematisera det som synes verka självklart och att pröva nya sätt att skapa förståelse för de villkor som det moderna samhället frambringat för lärandet. Ziehes tankar kan upplevas kontroversiella i ett svenskt sammanhang där handfasta råd och mätbara siffror efterfrågas i högre utsträckning och kanske till och med värderas högre än tolkande analyser och syntetiserande av helhetsperspektiv (Jfr Vallberg Roth, 2009).

I likhet med Ziehes beskrivning om att den ökade individualiseringen överlämnar ansvaret till individen att skapa sina möjligheter, menar Giddens (1990) att konstruktionen av jaget blir ett eget projekt. Det egna projektet innebär att individen måste finna sin egen identitet bland olika alternativ och strategier som olika system erbjuder med att utforma en livsplan (Giddens, 1997). Giddens betonar att det blir särskilt viktigt för individen med en strategisk livsplanering i en värld där det existerar alternativa livsstilsmöjligheter.

Individuellt lärande i ett globalt perspektiv

Det är inte bara i Sverige som det sker en framväxt av individuell planering med betoning på individens ansvar och inflytande i lärprocessen. I engelskspråkiga nationer förekommer begrepp som *Independent Learning* (Meyer, Haywood, Sachdev & Faraday, 2008) i exempelvis USA och Storbritannien. Begreppet *Personalized Development Planning, PDP*, förekommer även i Storbritannien. I Skottland används begreppet *Assessment is for Learning (AifL)*, och i Australien används begreppet *Personalised Learning*. I Nya Zeeland arbetar skolorna i hög utsträckning enligt portfoliomethoden som i likhet med de begrepp ovanstående länder använder syftar till att möjliggöra för individen att själv ta ett stort ansvar för sitt eget lärande (Ellmin & Ellmin, 2003).

Även om nationer använder olika begrepp så är innebörden av individuell planering och individens ansvar i lärprocessen ungefär densamma. Definition av begrepp som exempelvis *Independent Learning* innefattar sammantaget ett självreglerat lärande och åsyftar att individen har en förståelse för sitt eget lärande, är motiverad att ta ansvar för lärandet och tillsammans med läraren strukturerar lärandemiljön (Meyer et al., 2008). Meyer et al. (2008) betonar att begreppet individuell planering inte innefattar att eleven ska arbeta ensam utan läraren ses som en viktig part i att möjliggöra och stödja det individuella lärandet. För Zimmerman (2008) handlar självständigt lärande eller självreglerat lärande om i vilken grad elever är medvetna, motiverade och beteendemässigt aktiva deltagare i sitt eget lärande.

Vallberg Roth (2009) beskriver att ett begrepp som förekommer i den engelska förskoleverksamheten är *Individual Diary* och att det är relativt vanligt förekommande att engelska förskolor har inslag av checklistor av utvecklingspsykologisk karaktär med avseende på barns språk, motorik och social och emotionell förmåga. I Tyskland förekommer mallar och checklistor liknande de som används i England. Den danska motsvarigheten kallas *individuella laesplaner* och i Norge används begreppet *individuelle lareplaner – ILP*. Dock finns det, menar Vallberg Roth, lokala initiativ i Norge med individuella planer i olika skolämnen för barn. I Finland föreskrivs individuella planer för barn mellan 1-5 år i läroplan för småbarnsfostran men motsvarande reglering finns inte för de finska skolbarnen. Även om liknande elevplaner finns både i Norden och i övriga världen är företeelsen om individuella utvecklingsplaner som en allmän handling för alla barn utmärkande för Sverige (Vallberg Roth, 2009).

I Australien, i delstaten Victoria, har ett projekt initierats som handlar om personligt lärande för eleven som en nyckelstrategi för att elever ska nå målen i läroplanen (Prain et al., 2012). Syftet med projektet har varit att utröna hur personligt lärande kan motivera elever att förbättra studieresultaten men även deras välbefinnande. Projektet har genomförts i fyra skolor med låg socioekonomisk status. Inom ramen för projektet har bland annat total ombyggnad av de fyra skolorna skett för att anpassa lokalerna till den förändrade undervisningen. Ett resultat som framträder är att det krävs olika förutsättningar för att möjliggöra en anpassning av undervisningen mot elevers personliga lärande och behov för att nå utbildningsmålen. Det innefattas bland annat av att lärare är intresserade av att utveckla elevens självreglering och ansvar för lärandet. Ett förhållningssätt mot personligt lärande innebär också för läraren att konstruera en undervisning som tillgodoser den enskilda elevens behov men även förmåga att utveckla kapaciteten hos alla elever. Resultat från projektet visar att eleverna har blivit mer motiverade att lära och att elevernas attityd till skolan har förbättrats. Resultaten visar också att samverkan mellan

lärarna har ökat genom exempelvis gemensam planering. En del av de framgångsfaktorer som framträder i projektet kan säkerligen förklaras med att lärare under projektiden bland annat fått konsultation och stöd av forskare från universitetet samt att skolorna har byggts om för att anpassa skollocalerna för undervisningen. Dock framträder en del utmaningar i projektet. Dessa relateras främst till hur lärarna kan bidra till att motivera och skapa personliga möjligheter för alla elever oavsett bakgrund för att effektivisera lärprocesserna genom att utveckla undervisningen för individuella skillnader och behov (Prain et al., 2012).

Skottland har på statligt initiativ försökt att konstruera ett nationellt bedömningssystem med fokus på bedömning och lärande sedan början av 90-talet (Hutchinson & Hayward, 2005). Syftet till en början var att säkerställa tydlig vägledning för undervisning av elever i åldern 5-14 år, för att förbättra bedömning av elevers utveckling och för att förbättra informationen till föräldrarna. Sedan 90-talet och framåt har Scottish Office Education Departement, SOED, utifrån forskningsresultat utformat riktlinjer för formativ bedömning i syfte att förbättra bedömning och framsteg för eleverna. 2001 initierades det statliga programmet *Assesment is for Learning, AifL*. Det signalerade att det fanns en politisk vilja och stöd för förändring samt en syn på att bedömning av elevers lärande syftar till att stödja deras lärande. Syftet med AifL-programmet var att tillhandahålla ett enhetligt och sammanhängande system för bedömning som vill säkerställa att elever, föräldrar och lärare har den information och återkoppling som behövs för elevers lärande och utvecklingsbehov. Betoningen i programmet ligger på den lärande, dess lärprocesser och framsteg i processen och mindre på prov och examinationer. En betoning finns också på att förbättra återkopplingen till eleverna på deras utvecklingsframsteg och på att förbättra relationen mellan lärare och elevernas föräldrar. Fokus i programmet är på formativ bedömning enligt bedömning för lärande (*assessment for learning*) och bedömning som lärande (*assessment as learning*). Även om AifL-programmet har lett till ett starkt engagemang och en stark påverkan på idéer för bedömning hos både medverkande skolor, politiska beslutsfattare och forskare har dock några utmaningar med genomförandet uppmärksammats. Många projektdeltagare visade sig fokusera enbart på sina egna bedömningsprojekt och inte på hela programmets syfte och genomförande som bland annat handlar om nätverksarbete och samverkan i processen. Forskning om programmet visar också att om formativ bedömning ska genomsyra undervisningen krävs mer än bara entusiastiska och engagerade lärare. Det krävs också tydliga politiska såväl som pedagogiska syften och mål. Vidare beskriver Hutchinson och Hayward (2005) att några försöksprojekt med personlig planering (*personal learning planning*) indikerade att dessa försök med elevers personliga planering var särskilt komplexa och utmanande. Några skolor har gjort betydande

framsteg och lyckats engagera elever i att tänka om lärprocesser och att följa sina utvecklingsframsteg. Andra skolor har hamnat i diskussioner om elevplanerna som dokument snarare än att diskutera elevers personliga planering som en process. Begreppet *en plan* (a plan) har bland annat lett till diskussioner och spirande oro om lärares arbetsbelastning från exempelvis fackförbund. Även i media har diskussioner och debatter förts om lärares ökade arbetsbelastning med avseende på införandet av elevers personliga planering. The Assessment Action Group identifierade personlig planering som ett mycket stort hot mot AifL-programmet och ändrade sedermera, efter konsultation, begreppet personlig lärplanering (personal learning planning) till processer om personlig lärplanering (process of personal learning planning). Inom AifL-programmet har försöksprojekt påbörjats om hur processer om elevers personliga planering kan kopplas till elevers egen portfolio. Nyckelfaktorer för de framgångar som framträder i projektet relateras till att kunna förena bedömning för lärande och bedömning för ansvarstagande (Hutchinson & Hayward, 2005).

Formuleringar om individens ansvar som enskild medborgare förekommer även i Europakommissionens rekommendationer om medborgares nyckelkompetenser. Ordalydelser om individens ansvar förekommer i kombination med de rekommenderade nyckelkompetenserna för ett livslångt lärande (Europeiska gemenskaperna, 2007). Exempelvis framhålls när det gäller informationssamhällets teknik att individer och medborgare ska vara ansvarfulla i användning av interaktiva medier. Rekommendation om nyckelkompetenser för medborgare i olika länder är ett av resultaten av arbetsprogrammet *Utbildning 2010*, ett gemensamt arbete av medlemsstaterna och Europeiska kommissionen. Arbetsprogrammet avser den övergripande ramen för politiskt samarbete inom utbildning och grundar sig på gemensamt överenskomna mål, indikatorer och riktmärken, peer learning och spridning av goda lösningar (Europeiska gemenskaperna, 2007). Individens ansvar och ansvarstagande relateras till de åtta rekommenderade nyckelkompetenserna:

- *kommunikation på modersmålet*
- *kommunikation på främmande språk*
- *matematiskt kunnande och grundläggande vetenskaplig och teknisk kompetens*
- *digital kompetens*
- *lära att lära*
- *social och medborgerlig kompetens*
- *initiativförmåga och företaganda*
- *kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer*

Decentralisering och ett förändrat skolsystem

Framväxten av individuella utvecklingsplaner kan också förstås utifrån ett förändrat skolsystem. Det svenska utbildningssystemet har genomgått stora organisatoriska förändringar och i synnerhet har det rört sig om strävanden att decentralisera beslutsfattande och ansvar samt att involvera nya grupper i beslutsfattandet (Lindensjö & Lundgren, 1986). Lindensjö och Lundgren beskriver att det har förekommit två strömningar i svensk utbildningspolitik. En med fokus på centralisering och en med inriktning på decentralisering. Vid sin tillkomst var den obligatoriska skolan kommunal men på grund av ekonomiska problem vid genomförandet och bristande tilltro till skolan, grep staten in och genomförde reformer i riktning mot en statlig garanti för folkskolans ekonomi. På grund av sjunkande elevantal rationaliserades skolväsendet under 30-talet och en centralisering av skolenheter möjliggjordes. Kommunala skolförvaltningar byggdes upp och skolan fick en fastare organisation men var ändå styrd av centrala regler och förordningar (Lindensjö & Lundgren, 1986).

Under 40-talet genomfördes två generationer av reformer under en i stort sett politisk enighet (Lindensjö & Lundgren, 1986). Från 40-talet fram till mitten av 70-talet växte förskolan och den nioåriga obligatoriska grundskolan fram i syfte att få en sammanhållen utbildningssektor. Ett sammanhållet system med ökad differentiering och en tilltagande specialisering kopplades till olika sektorer på arbetsmarknaden. Utbildningssystemets totala utbyggnad och hierarkiska konstruktion syftade till att skapa balans mellan grundläggande samhällliga krav på allmän utbildning och krav på en bred samhälllig utbildning. Även krav på nytta och arbetslivsanpassad utbildning ingick i utbildningssystemets totala konstruktion. Utbyggnaden av utbildningssystemet innebar att starka särintressen kunde tillgodoses och att tidigare oprivilegierade grupper kunde gynnas utan att privilegierade grupper skulle missgynnas. Utbyggnaden av utbildningssystemet ledde till en centralisering och en stor administrativ apparat. När tillväxten började bromsas innebar den stora centraliserade utbildningsapparaten att en rad konsekvensproblem framträdde (Lindensjö & Lundgren, 1986).

Krav på ökad decentralisering framfördes på 70-talet och då inte enbart som en ideologisk önskan om ökat inflytande utan en decentralisering sågs även kunna lösa en del konkreta problem (Lindensjö & Lundgren, 1986). Moderna skolformer har syftat till att förverkliga en decentraliserad skola som handlar om att realisera en skola som en del av lokalsamhället. Förändringar inom utbildningsväsendet bygger på underliggande koder och principer. Vidare beskriver Lindensjö och Lundgren att principen omfattar att beslutsrätt och ansvar förflyttas nedåt i hierarkin i syfte att förlägga ansvarsområden nära den lokala skolenheten. En annan princip,

decentralisering, har syftat till att i högre grad överlämna inflytande över skolväsendet till lokala politiska organ. En tredje princip, vilken Lindensjö och Lundgren benämner privatisering, har syftat till att öka ansvaret och inflytandet över skolans förändring och uppföljning till icke offentliga aktörer i samhället (Lindensjö & Lundgren, 1986).

Under 90-talet fick kommunerna allt större ekonomiskt ansvar för skolans verksamhet och via målstyrning ökade det professionella ansvaret (Lundgren, 2010). Den 1 juli 1991 övergick huvudmannaskapet för skolan från staten till kommunen (Lundmark, 2000). Detta innebar också för skolans del en övergång från regelstyrning till mål- och resultatstyrning. Waldow (2008) beskriver att samtidigt med övergången till mål- och resultatstyrning ändrades också betygssystemet. Kommunerna ansvarar, från och med denna tidsperiod, för verksamhetens genomförande utifrån de nationella målen som fastställs av riksdag och regering (Lundmark, 2000). Vidare beskriver Lundmark att i och med förändringen av kommunernas ansvar hanteras skolan som ett system på riksnivå, men det konkreta realiserings- och förändringsarbetet sker i den enskilda skolan på lokal nivå. Skolans kommunalisering innebar även ett övertagande av ansvaret för bland annat ekonomi och personal samt en skyldighet att redovisa kvalitetsutveckling. Lundmark beskriver vidare att kommunernas ansvar för skolan granskas av statliga utbildningsinspektörer. Skolverket har ett särskilt uppdrag som tillsynsmyndighet för regeringens utbildningspolitiska mål och kan föreslå åtgärder, stödinsatser och förbättringar (Lundmark, 2000). På 1990-talet överfördes också barnomsorgen till utbildningsdepartementets ansvar och fick därmed en egen läroplan (Waldow, 2008). Barnomsorgen blev nu även officiellt en del av utbildningssystemet. Samtidigt skapades förskoleklassen, en egen skolform för sexåringar. Waldow menar att relationen mellan utbildning och ekonomi på 1990-talet blev mycket mer intensiv än vad den varit tidigare. Waldow beskriver också att det existerade nästan ett oupplösligt samband mellan den ekonomiska och utbildningspolitiska diskursen. Marknadens betydelse ökade och skolans uppgift blev att förbereda alla individer för sin framtida roll på arbetsmarknaden där begrepp som kunskap, kompetens och livslångt lärande var centrala i sammanhanget (Waldow, 2008).

Från ett starkt centralstyrt skolsystem utvecklades således den svenska skolan till ett av världens mest decentraliserade (Lundgren, 2010). Lundgren hävdar att motiven för decentraliseringen har varit politiska. Samtidigt som det sker en demokratisering av samhället vad gäller synen på individens delaktighet och inflytande som medborgare har även en förändring av skolans styrning skett. Dock, menar Lundgren, har staten under senare år återtagit styrningen genom ökad kontroll vilket medför att det professionella inflytandet minskar. Lundgren framhåller också att det återigen pågår en centralisering av skolan (Lundgren, 2010).

Nya aktörer träder fram på formuleringsarenorna

Lindensjö och Lundgren (1986) beskriver att arenorna där utbildningsmål formuleras respektive realiseras styrs av olika villkor. Det kan i sin tur medföra att problem kan hanteras på olika sätt och att varje sätt att hantera problem även kan få olika sociala konsekvenser. I takt med att intentioner om ökat ansvar och inflytande framförs för olika grupper samt att fler intressegrupper gör sitt inträde på formuleringsarenan, i exempelvis läroplansutveckling, gör att oundvikliga kompromisser måste göras. Det i sin tur leder till att styrinstrument som läroplaner, vilka utformas för att tillgodose kraven på utbildning, blir svåra att realisera på grund av att de har blivit alltför abstrakta. Det innebär att det finns risk att de förlorar sin styrkraft (Lindensjö & Lundgren, 1986).

Lindensjö och Lundgren förklarar att ökningen av antalet aktörer på formuleringsarenan inte nödvändigtvis medför att klyftan till realiseringsarenan minskar även om heterogeniteten bland aktörerna på formuleringsarenan ökar. Om nya aktörer som inträder på en formuleringsarena exempelvis är företrädare för organisationer kan snarare klyftan mellan de två arenorna öka. Det medför att det kan få en effekt som är motsatt det ursprungliga motivet. Det är inte säkert att samarbete och kompromisser med skolförvaltning, olika fackförbund och intresseorganisationer som exempelvis Hem och skola eller politiska partier bygger på elevers, föräldrars eller lärares villkor i skolan. Vidare beskriver Lindensjö och Lundgren att behovet av att skapa tilltro till en reform kan minska effektiviteten vid reformens införande och därmed även reformens effekter (Lindensjö & Lundgren, 1986).

Beslutsfattning och genomförande – två olika spel med olika villkor

I och med en ökad decentralisering uppstår nya formuleringsarenor. Lindensjö och Lundgren (1986) beskriver att med den ökade decentraliseringen av exempelvis skolväsendet, formas lokala formuleringsarenor som i hög grad präglas av olika intressegruppers styrkeförhållanden. Politiker, fackliga företrädare och lokala sektorspecialister, exempelvis lärare, bildar *lokala järntrianglar* inom kommunala beslutsområden. Sektorspecialisterna värvas på realiseringsarenan och förflyttas in på formuleringsarenan. I beslutsprocesserna har även ett växande antal *vetogrupper* ökat med förmåga att förbjuda och förhindra beslut vilket medför att beslutsprocesserna utsträcks i tidsomfång. Tidsomfånget i processen innefattar även att distribuera information och att konsultera alla som anser sig vara berörda i olika frågor. Vidare beskriver Lindensjö och Lundgren att om den politiska styrningens problem består i att fatta politiska beslut så är

ett annat problem att genomföra dem när de väl har fattats. Beslutsfattning och genomförande är två helt olika spel med olika och ibland helt oförenliga spelregler vilka formuleras utifrån helt olika villkor på två olika arenor. *Beslutsfattningsspelet* innefattar att krav och lösningar sammanfogas till acceptabla sammanhållna beslut vilka har formulerats under antingen formella eller informella kontakter. Enighet nås genom kompromisser vilka beaktar de centralt dominerande idéerna, attityderna och styrkeförhållanden. *Genomförandespelet* sker på en arena där andra aktörer agerar än på formuleringsarenan och bestämmer regler och lokala maktstrukturer. På realiseringsarenan görs en tolkning som anpassar mål och resurser med redan pågående eller planerade verksamheter (Lindensjö & Lundgren, 1986).

I föreliggande avhandling kan reformen av de individuella utvecklingsplanerna ses i ljuset av Lindensjö och Lundgrens (1986) beskrivning av hur decentralisering av beslut, styrprocesser och beslutsprocesser av reformer går till. Ändringen i grundskoleförordningen om individuella utvecklingsplaner för alla elever och de beskrivna intentionerna (se kapitel 1) med implementeringen har formulerats på en formuleringsarena men ska genomföras på en realiseringsarena, med andra ord i skolan. Intentionen om att öka elevens och föräldrarnas ansvar och inflytande via arbetet med de individuella utvecklingsplanerna medför att beslut om inriktning på elevens arbete mot målen i läroplanen och kursplanerna har förflyttats till utvecklingssamtalet som blivit en ny formuleringsarena. Eleverna och föräldrarna har således blivit nya aktörer på formuleringsarenan. Samarbetet mellan eleven, föräldrarna och läraren vid utarbetandet av elevens individuella utvecklingsplan vid utvecklingssamtalet kan ses som motsvarigheten till de lokala järntrianglarna på en formuleringsarena, som Lindensjö och Lundgren (1986) beskriver. Intentionen om det ökade ansvaret och inflytandet i arbetet för eleverna och föräldrarna samt deras möjligheter att påverka och ha inflytande i beslutsprocessen medför även att vetogruppen i planeringen om elevens lärande har ökat. Genomförandespelet på realiseringsarenan sker i klassrummet där elevens arbete mot de formulerade målen förväntas ske.

Stärkt elev- och föräldrainflytande

Förstudier och skrivelser (se kapitel 1) visar att det har förts diskussioner sedan början av 2000-talet om att det är viktigt att elevens individuella utveckling blir synliggjord i högre grad än tidigare och att eleven tillsammans med föräldrarna och läraren ska kunna följa elevens individuella utveckling mot målen i läroplanen och kursplanerna. Utvecklingssamtalen har framhållits som en nod i samarbetet mellan hem och skola och syftar till att både informera om men också planera för elevens

kunskapsutveckling. Skriftliga omdömen om elevens kunskapsutveckling ses vidare som ett viktigt instrument för att tydliggöra informationen till föräldrarna samt att de ska fungera som underlag för planeringen av elevens individuella utvecklingsplan (SKOLFS 2009:16).

Ett skäl som angivits för införandet av en obligatorisk individuell utvecklingsplan för alla elever är att stärka elevens och vårdnadshavarnas delaktighet i den individuella planeringen och utformning av utvecklingsplanen samt att ge eleven ökade möjligheter att ta ansvar för och påverka sina studier. Vidare beskrivs att utvecklingssamtalen ska ses som ett trepartssamtal som bör ge ömsesidig information och leda till ömsesidiga åtaganden samt att överenskommelserna, vilka ska dokumenteras i utvecklingsplanen, ska ses som en bekräftelse på och ett ansvarskontrakt i beslutsprocessen (SKOLFS 2009:16).

Erikson (2008) beskriver att föräldrar i västvärlden dragits in i skolan och fått ett betydligt större inflytande och ansvar inte bara för de egna barnens utbildning utan också för skolans verksamhet i stort. Föräldrars stärkta inflytande över skolan är en följd av att utbildning har börjat betraktas som en familjeangelägenhet i högre grad än en samhällselig angelägenhet. Vidare beskriver Erikson att föräldrars bestämmanderätt har utökats inte bara vad gäller att välja skola för de egna barnens räkning utan även när det gäller att utöva ett mer kollektivt inflytande i olika beslutande och rådgivande organ inom skolans verksamhet. Olika reformer och försöksverksamheter har under 90-talet bidragit till att ansvar förskjutits till föräldrar som blivit mer ansvariga både för skolan men även delvis också inför skolan. Denna förändring, menar Erikson, har utvecklats parallellt med att staten utvecklat ett utökat kontrollsystem av utbildningsväsendet. Tham (2005) framhåller att den traditionella lärarrollen förändras när exempelvis elever får ett tydligare inflytande. När elever deltar i klassråd och bestämmer en del av skolans planering medför det att de även är med och beslutar om skolans dagordning. Elevers och föräldrars ökade inflytande har medfört att ansvariga inom skolans verksamhet i högre utsträckning även har gjorts ansvariga inför föräldrar (Erikson, 2008). Detta ökade ansvarsutkrävande, menar Erikson, leder till att både skolans personal och föräldrar har ställts inför ökade förväntningar. Även om mycket arbete i skolan har skett vad gäller att öka elev- och föräldrainflytandet så finns det dock fortfarande områden som både är utmanande och som fortfarande är oupptäckt mark för de flesta (Larsson & Nilsson, 2007). Larsson och Nilsson beskriver att utmaningarna handlar om frågor som berör elevstyrda utvecklingssamtal, samtalsbaserad konfliktlösning och att äldre elever lär yngre om skoldemokrati. Intentionerna med de individuella utvecklingsplanerna och ett ökat föräldrasamarbetet visar på en förhoppning från statsmaktens sida om att föräldrar ska bidra till ökad måluppfyllelse för eleverna.

Skolkommittén beskriver att föräldrar ses som barnets ställföreträdare och att det är eleverna som är de egentliga brukarna (SOU 1997:121).

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet beskrivs att elevers inflytande ska ha en central roll i elevers vardagliga arbete i skolan. Skolan ska också sträva efter att elever tar ett personligt ansvar för sina studier för att förbereda eleverna för delaktighet och medansvar i ett demokratiskt samhälle (SFS 2010:37).

Skolans uppdrag

Då den här forskningsstudien genomfördes gällde 1985-års skollag (SFS 1985:1100). I denna skollag framhålls att eleverna ska ha inflytande över sin utbildning och över hur utbildningen utformas. Dessutom ska omfattningen och utformningen av inflytandet anpassas efter elevernas ålder och mognad. Utbildningen ska också främja elevernas harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar (SFS 1985:1100). I grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) nämns att eleverna tillsammans med läraren ska ges tillfälle att behandla frågor som är av gemensamt intresse för eleverna i varje klass eller undervisningsgrupp och att utformningen ska anges i arbetsplanen (Förordning 1997:599). I läroplanen för grundskolan (SFS 2010:37) betonas att skolans uppgift är att varje elev ska finna sin unika egenart och att genom ansvarig frihet kunna delta i samhällslivet som samhällsmedborgare. Vidare beskrivs i läroplanen att varje individ ska vara medveten om det egna kulturarvet för att kunna utveckla en trygg identitet. En del av ansvarstagandet enligt läroplanen handlar om individens förmåga att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar vilket framhålls som viktigt. Ett av skolans uppdrag som skrivs fram i läroplanen gäller fostran av individen med avseende på rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.

I läroplanen beskrivs under avsnittet om elevens ansvar och inflytande att för elevens kunskapsmässiga och sociala utveckling förutsätts att eleven tar ett allt större ansvar för sitt eget arbete. Ett mål i läroplanen är att skolan ska sträva efter att varje elev tar ett personligt ansvar för sitt lärande och sin arbetsmiljö. Enligt riktlinjerna ska alla som arbetar i skolan främja alla elevers förmåga och vilja att ta ansvar över den sociala, kulturella och den fysiska skolmiljön. I riktlinjerna nämns också att läraren ska utgå ifrån att eleven kan och vill ta ett personligt ansvar för sitt lärande i skolan. I läroplanen formuleras att elevens skolgång är ett gemensamt ansvar mellan skolan och elevens vårdnadshavare och att de tillsammans bör utveckla skolans innehåll och verksamhet.

Vidare beskrivs i läroplanen att undervisningen ska anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov, utifrån elevernas tidigare bakgrund och erfarenheter, samt främja varje elevs lärande och kunskapsutveckling.

Skolan ska ta hänsyn till elevernas olika förutsättningar och behov vilket medför att undervisningen inte kan utformas lika för alla. Något som också framhålls som viktigt är att skolan ska klargöra för både elever och föräldrar vilka mål utbildningen har och vilka krav skolan ställer, samt vilka rättigheter och skyldigheter elever men även deras vårdnadshavare har. För att dessa ska kunna utöva sin rätt till inflytande och påverkan framhålls att det är viktigt att skolan är tydlig i fråga om mål, innehåll och arbetsformer. Vidare betonas i läroplanen att det är viktigt att eleven får utveckla sin förmåga att ta ett personligt ansvar och få möjlighet att ta initiativ och visa ansvar genom exempelvis medverkan i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen. Även i andra skrivelser har elevens rätt till inflytande lyfts fram, exempelvis i *Var-dags-inflytande (Utbildningsdepartementet, 2003)* samt i propositionerna *Makt att bestämma – rätt till välfärd (2004)* och *Kvalitet i förskolan (2004)*.

Intentionen är således att lärare via skriftliga omdömen och information till föräldrar och vårdnadshavare om elevens kunskapsutveckling vid utvecklingssamtalet, ska öka deras delaktighet och inflytande. Intentionen innefattar även att det gemensamma upprättandet av elevens individuella utvecklingsplan vid utvecklingssamtalet ska bidra till att eleven når målen i läroplanen (se även kapitel 1). Enligt styrdokumentet är det rektor som ansvarar för att lärare får den kompetensutveckling som krävs för att de ska kunna utföra sina arbetsuppgifter, exempelvis arbetet med de individuella utvecklingsplanerna med skriftliga omdömen.

Skolverkets föreslagna arbetsmodell

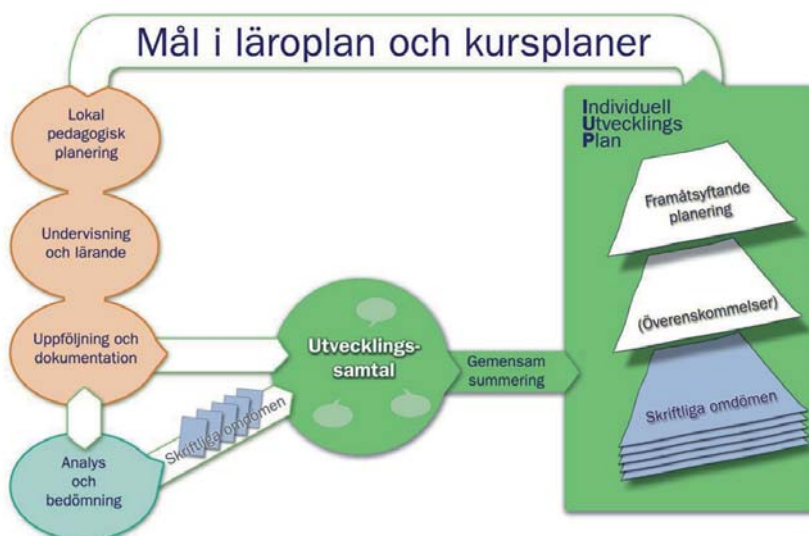
Kravet på upprättande av individuella utvecklingsplaner för alla elever skrivs fram i ett relativt kort stycke i anknytning till utvecklingssamtalet i grundskoleförordningen (SFS 1994:1194). Även om själva texten i förordningen inte är omfattande så innebär ändringen relativt stora förändringar för skolan. Arbetet med utformningen av de individuella utvecklingsplanerna kompliceras av att det är minst tre parter som ska komma överens i beslutsprocessen vid upprättandet av elevplanerna.

För att stödja lärare i deras arbete med de individuella utvecklingsplanerna med skriftliga omdömen har Skolverket publicerat *Allmänna råd och kommentarer - Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen (SKOLFS 2009:16)*. Dessa råd är rekommendationer för hur skolan kan arbeta enligt författningar, lagar, förordningar och olika föreskrifter. Skolverket framhåller dock att skolan bör följa råden såvida inte skolan kan visa att de uppfyller kraven i bestämmelserna på annat sätt (SKOLFS 2009:16).

Skolverket har också utarbetat en arbetsmodell (se figur 1) för hur lärare bör arbeta med de individuella utvecklingsplanerna. Ett nytt begrepp som

introduceras i Skolverkets modell är bland annat *lokal pedagogisk planering*. Enligt Skolverket (2005a) har den lokala pedagogiska planeringen avgörande betydelse för hela arbetsprocessens utfall. Vidare menar Skolverket att denna ska utgå från dokumentation av elevernas kunskaper och att lärare tolkar och identifierar vilka kunskaper som eleverna ska utveckla enligt målen i läroplanen och kursplanerna. Efter detta bör en planering för undervisningen göras i den årskurs eller i det arbetsområde som planeringen avser. Arbetsmodellen är unik på så sätt att den mer i detalj och utförligare än tidigare utformade stöd föreslår hur lärare ska arbeta i skolan. Modellen rekommenderar att lärare i det första steget ska utarbeta en lokal pedagogisk planering för sin undervisning.

Den lokala pedagogiska planeringen är steg 1 i Skolverkets föreslagna arbetsmodell. Steg 2 och 3 behandlar undervisning och lärande samt uppföljning och dokumentation av elevens lärande. Steg 1-3 ska sedan utgöra grunden för analys och bedömning för att möjliggöra en utformning av de skriftliga omdömena vilka sedan ska redovisas i samband med utvecklingssamtalet. Vid utvecklingssamtalet ska läraren tillsammans med eleven och föräldrarna göra en summering för att en överenskommelse ska kunna ske om elevens framtidsytande planering i form av elevens individuella mål (se figur 1).



Figur 1: Skolverkets arbetsmodell för arbetet med de individuella utvecklingsplanerna (www.skolverket.se Tillgänglig 090525).

Skolverkets uppföljning och utvärdering

Skolverket fick i uppdrag att redovisa en uppföljning och en utvärdering ett år efter att lagändringen om den individuella utvecklingsplanen började gälla. Skolverkets utvärdering (Skolverket, 2007) genomfördes under vår- och höstterminen 2006, och redovisades omkring ett år efter att den första ändringen i grundskoleförordningen trädde i kraft. Skolverket målar upp en positiv bild och visar på tydliga gynnsamma effekter även om det framkommer vissa brister. Rapporten visar att införandet av individuella utvecklingsplaner (IUP) har fungerat väl och som det var tänkt samt att 95 % av de medverkande lärarna upprättar individuella utvecklingsplaner för eleverna vid utvecklingssamtalen. Den visar också att eleverna får stöd i sin kunskapsmässiga och sociala utveckling samt att utvecklingsplanen är framtåsyftande. De flesta lärare och rektorer anser att de har kommit mycket långt i arbetet och menar att Skolverkets allmänna råd och kommentarer har varit ett bra stöd. Vidare visar rapporten att de flesta lärare fortlöpande dokumenterar elevernas utveckling men att ungefär 1 % inte gör det. Lärarna har involverat både eleverna och föräldrarna i framtagandet av utvecklingsplanerna. Lärarna anser också att de koncentrerar sig på vad eleven kan, men måste lägga stor vikt vid vad eleven inte kan. I rapporten framkommer också att lärarna anser att rektor inte följer upp deras arbete tillräckligt. En majoritet av lärarna anser dessutom att de inte har fått tillräcklig kompetensutveckling i arbetsprocessen (Skolverket, 2007).

Utvärdering av verksamheten i förskolan

I förskolans styrdokument anses utvärdering av verksamheten särskilt viktig. De mål som preciseras härrör från verksamhetens kvalitetsutveckling. Avsikten med utvärdering av verksamheten är att få underlag för en bedömning av den pedagogiska verksamheten och hur verksamhetens kvalitet ska vidareutvecklas. Genom dokumentation av det pedagogiska arbetet blir barns utvecklings- och läroprocesser en del av verksamhetens kvalitetssäkring (SFS 2011:69).

Ökat individuellt ansvar

Framväxten av individuella utvecklingsplaner i en svensk målstyrd och decentraliserad skola kan relateras till Giddens (1990) tankar om det egna projektet, individens ansvar och skapandet av egna livsplaner. Individuella utvecklingsplaner kan också ses som det redskap som ska möjliggöra att synliggöra och dokumentera hur eleverna tar ansvar och utvecklas mot mål i läroplanen och kursplanerna. Detta sker i ett livslångt och livsvitt lärande inom den egna livsplanen (Jfr Vallberg Roth & Månsson, 2006). Vinterek

(2006) visar på tendenser till ett ökat individuellt ansvar i skolsammanhang. Vinterek menar att en skillnad som kan ses angående individualisering är den påfallande ökningen av ansvarsindividualisering i skolpraktiken. Vallberg Roth och Månsson (2007) visar i en studie att individuella utvecklingsplaner fokuserar elevens ansvar att uppnå mål utan kommentarer och formuleringar som antyder lärarens eller skolans ansvar. Vallberg Roth och Månsson påtalar att det inte sällan förekommer att eleven blir ansvarig. Hofvendahl (2004) visar i en studie att eleven också kan göras ansvarig för att själv ta reda på vad exempelvis otydligt formulerade skriftliga omdömen betyder. Hofvendahl menar att även om en lärare inte kan ha fullständig kontroll över en elevs skolgång finns det risk att en del lärare ser en utväg eller en flyktväg, som Hofvendahl uttrycker det, att överlämna elevs funderingar om otydliga omdömen till den lärare som skrivit omdömet. Vidare menar Hofvendahl att det i praktiken kan innebära att eleven ombeds att själv uppsöka läraren för att få en närmare motivering eller förklaring. Även Nordin-Hultman (2004) pekar på att barnet kan ges ansvar för olika händelseutvecklingar vilket hon menar ställer pedagogiken i skuggan. Dysthe (1995) anser att för att eleverna ska kunna ta ansvar i sitt dagliga arbete bör de inte bara känna till syftet med eller målen för det de gör i vardagen utan de bör också vara delaktiga i denna målsättning. Dysthe menar att detta är ett av grundvillkoren för lärande men även för att överhuvudtaget kunna vara delaktig och ha möjlighet till inflytande. Liknande trender verkar även förekomma i Norge då elever med god självdisciplin förväntas ta ansvar för sitt lärande vilket har varit den ledande principen i det norska skolsystemet sedan 1990-talet (Torill Merland, 2011).

En diskursiv praktik utkristalliseras

Andreasson och Asplund Carlsson (2009) visar i en studie att genomförandet av arbetet med de individuella utvecklingsplanerna är konstruerade enligt tidigare utformade arbetsmaterial för förberedelserna inför utvecklingssamtalet. Arbetsmodellerna liknar varandra oavsett skola. Andreasson och Asplund Carlsson (2009) beskriver likheterna som en diskursiv praktik. "Elevdokumenten utformas lokalt, men trots att de inte har genomgått någon som helst samordning har de mycket gemensamt. Denna osynliga samordning och överrensstämmelse är alltså resultatet av en kultur när det gäller elevdokumentation som förefaller vara av hegemonisk art" (s. 25).

Även Elfström (2005) visar i sin studie att personalen använder sig av tidigare utformat material inför föräldrasamtalet. Elfström visar att personalen eventuellt gör små justeringar eller förändringar av sådant som de tycker behöver ändras för att på så sätt anpassa materialet till det nya arbetet med de individuella utvecklingsplanerna. Vidare visar också Elfström

(2005) att arbete pågår med att samordna gemensamma modeller och att de individuella utvecklingsplanerna ska fyllas i på liknande sätt inom ett helt skolområde. Enligt Elfström så menar lärarna i hennes studie att det är en mödosam process att få en hel skola att vara överens om och delaktiga i utformningen av IUP-mallarna. Elfström beskriver vidare att lärare dock luras att tro att en gemensam mall skulle göra blicken mera objektiv. Elfström menar också att även föräldrarna är inskolade i en gemensam norm och strävan att nå samstämmighet och samförstånd.

Utformningen av en diskursiv praktik med de individuella utvecklingsplanerna och en önskan om ökad likriktning kan jämföras med Thornbergs (2004) begrepp likhetsprinciper. Dessa handlar om att dela lika och göra lika för alla elever för att åstadkomma just liktydighet och rättvisa. Liedman (1997) visar att det dock finns en risk att arbetsprocesser i en verksamhet kan skapa frusna ideologier. Dessa handlar om att en verksamhet eller arbetsprocess blir förgivet tagen och oreflekterad och att personal inte kan förklara varför de gör som de gör. Haug (1998) beskriver utifrån Liedmans begrepp hur materiella strukturer, idéer och föreställningar existerar inom skolans verksamhetsområde och har kraft att påverka utan att det syns eller att aktörer ens är medvetna om det. "Detta belyser ett annat fenomen, nämligen att flera olika tolkningar av samma begrepp, trots utveckling och förändring, lever i högönsklig välmåga sida vid sida" (s. 15). Elfström (2005) visar i sin studie att arbetet med individuella utvecklingsplaner inte används för utvärdering av verksamhetens genomförande och kvalitet. Elfström framhåller också att arbete med elevplaner i sig inte garanterar en utveckling av verksamheten utan det finns snarare en risk att en verksamhet cementeras.

Styrning och reglering av verksamhetens innehåll

Vallberg Roths och Månssons (2006) studie visar att lärare har olika uppfattningar om individuella utvecklingsplaners funktion, som stöd för utveckling eller som kontrollinstrument. När det gäller synsättet stöd för utveckling poängteras kartläggning av på vilken nivå barnet befinner sig, med vad och hur man ska jobba vidare samt att det är viktigt att blicka framåt. Det andra synsättet som är ett mer kontroll- och utvärderingsinriktat synsätt, kopplar arbetet med de individuella utvecklingsplanerna till kvalitetssäkringsarbetet på ett annat sätt. Elfström (2005) visar att utvecklingspsykologin som teoretisk utgångspunkt av barnets utveckling, dominerar i förskolan och den rollen förstärks i arbete med individuella utvecklingsplaner. Vallberg Roth (2009) visar exempel på prestations- och betygslignande bedömningar där lärarna i förskolan registrerar i en checklista när barnen uppnår olika steg och lärandemål. Arbete med samtalsunderlag och checklistor redovisas även i Elfströms (2005) studie

och Elfström pekar på att dessa både påverkar och styr innehållet i verksamheten inför utvecklingssamtalet i förskolan. Även Markström (2008) visar att blanketten eller samtalsunderlaget med dess utformning får en styrande funktion för både förberedelse, samtalets uppläggning och dess innehåll. Dessa kan också förstås som en del i makten att fastlägga vad utvecklingssamtal ska handla om, men även som ett verktyg för att föra samtalet framåt. Det leder till att innehållet i utvecklingssamtalet får en underordnad betydelse (Markström, 2008).

Det kan också finnas risk att verksamheten styrs av ett utvärderingsinstrument som talar om vad verksamheten ska innehålla och att detta ofta styr verksamheten mer än pedagogiska ställningstaganden och förhållningssätt (Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991). Elfström (2005) beskriver att arbetet med att skriva utvecklingsplaner är en fortsättning och en utveckling av utvecklingssamtalet där det tidigare endast muntligen eventuellt formulerades mål medan målen nu mer formellt skrivs ned. Det finns dock en tendens att utvecklingssamtalen blir "förpapprade" samtal, menar Hofvendahl (2006a). Hofvendahls studie visar att i mötet mellan eleven, föräldrarna och läraren har papper av olika slag kommit att spela en allt mer dominerande roll. Det muntliga utvecklingssamtalet har övergått till att i stor omfattning gå ut på att granska papper, jämföra papper och att läsa högt från papper vilket beror på att skolan till stor del har blivit en dokumentproducerande verksamhet. Stora delar av samtalet handlar om vad som har skrivits och av vem, vilket kan ominstetgöra elevers och föräldrars intryck av det goda samtalet och ett öppet, levande, dialogiskt samtal (Hofvendahl, 2006a).

Olika arbetsprocesser som berör de individuella utvecklingsplanerna

Det som är skriftligt formulerat och dokumenterat har stort fokus i hela arbetsprocessen (Markström, 2008). Detta gäller dokumentation i verksamheten, förberedelser av utvecklingssamtalet i form av ifyllande av blanketter och tester, minnesanteckningar och testliknande formulär som genomförs tillsammans med barnet för att kontrollera vad barnet har för kunskaper och färdigheter inför utvecklingssamtalet (Markström, 2008). I Elfströms (2005) studie framkommer att förberedelserna inför utvecklingssamtalet upplevs öka tydligheten gentemot föräldrarna. Exempelvis visar Elfström att en skillnad mot tidigare är att arbetet med de individuella utvecklingsplanerna medför att berörda parter blir mer medvetna om den verksamhet som pågår i förskola och skola men också att det har blivit tydligare vad just ett visst barn behöver. Enligt Elfström så upplever personalen i hennes studie att förberedelserna inför utvecklingssamtalet ha blivit mer noggrant genomförda. Hofvendahl (2008)

menar dock att samarbetet och kommunikationen med elever och föräldrar före utvecklingssamtalet är planerad och strukturerad av skolan.

Hovendahl framhåller också att även om förberedelserna inför utvecklingssamtalet är väl planerade och strukturerade så är det anmärkningsvärt att själva genomförandet av det fysiska mötet, utvecklingssamtalet, mellan eleven, dess föräldrar och läraren är så disharmoniskt. Hofvendahl menar att det är disharmoniskt i den bemärkelsen att utvecklingssamtalet genomförs med en låt-gå-attityd. Emellertid poängterar Hofvendahl att det finns en hel del kollegialt genomtänkt och utformat professionellt arbete som ansluter till samtal mellan lärare, elever och föräldrar i form av exempelvis veckobrev, IUP-arbete, dokumentation, uppföljning, kallelse och planering. Hofvendahl anser däremot att samtalet med sin låt-gå-attityd inte på långa vägar kan jämföras med vad som krävs av en person för att ha ett samtal som syftar till att vara ett gott samtal med sin partner, sin farmor eller till och med sin hund.

Dokumentation och målformulering

Dokumentation är en central del av att synliggöra elevers kunskaper och lärande för att möjliggöra en kunskapsbedömning. Strategisk och kontinuerlig dokumentation är utgångspunkten för en analys av elevers kunskaper vilket i sin tur är en förutsättning för att kunna formulera kunskapsmål (Ellmin & Ellmin, 2003; Lundberg & Mårell-Olsson, 2011; Mårell-Olsson & Hudson, 2008). Betydelsen av att dokumentera händelser, elevers lärande och kunskapsframsteg visar exempelvis också Elfström (2005) som menar att vi behöver variera och använda olika former av pedagogisk dokumentation för att inte risken ska uppstå att vår tillvaro avhändelsefieras. Nordin-Hultman (2004) beskriver att vår kunskapstradition har haft fokus på det generella och abstrakta vilket gör att händelser och aktiviteter i en verksamhet inte varit i fokus. Vidare beskriver Nordin-Hultman att intentionen med pedagogisk dokumentation är att rikta uppmärksamheten mot händelser och att återupptäcka ögonblick samt att identifiera både möjligheter och hinder i vardagens praktik. Den pedagogiska dokumentationen har som mål att upptäcka och problematisera sådant som är förgivettaget i verksamheten.

Danell (2006) visar i en studie att lärarna dock anser att dokumentation stjäl tid och uppmärksamhet från eleverna samt att den inte ses som att den utvecklar verksamheten. Öqvist (2008) framhåller att den sammanlagda mängden dokumentation som skolan ska hantera har ökat kraftigt. Öqvist menar att ett större fokus behöver läggas på kartläggning av vilka effekter dokumentationen får för lärarnas tidsanvändning samt effekterna för den stress den kan förorsaka för eleverna. Öqvist ställer sig frågande till om den

dokumentation som lärare utför är en dokumentation i lärandets tjänst eller om den i själva verket är ren administration som exempelvis registrering, förvaring eller renskrivning av dokument.

Lundahl (2007) visar i en studie om kunskapsbedömning i relation till kunskapssyn att elevers kunskaper tenderar att mätas genom skriftliga prov. Lundahl beskriver att skolan har sett möjligheter i att på ett jämförelsevis enkelt sätt jämföra och dokumentera ett stort antal individers prestationer genom att mäta elevers kunskaper med skriftliga prov. Lundahl menar att detta förfaringssätt har startat en måtöra i många skolor.

Inriktningen på elevers mål i utvecklingsplanerna har ett fokus på uppnåendemål snarare än på mål att sträva mot (Vallberg Roth & Månsson, 2007). Vallberg Roth och Månsson beskriver att det ofta förekommer standardiserade uppnåendemål för skolår fem och nio. Målformuleringen i de individuella utvecklingsplanerna har också fokus på den enskilda eleven och Nordin-Hultman (2004) menar att följderna av ett starkt fokus på barnen gör att pedagogiken helt enkelt tas för given och inte reflekteras över. Vallberg Roth och Månsson (2007) beskriver att målen kan bestå av kortsiktiga och detaljerade mål att uppnå som kan avprickas på ett schema, exempelvis olika multiplikationstabeller i matematik. Hjelmér (2011) visar i en studie att ämnet matematik har hög status i skolan. Lärare i naturvetenskapliga ämnen har större möjlighet att utöva inflytande över sin arbetssituation och att erhålla högre status hos rektorer än vad andra kollegor har som undervisar i andra ämnen.

Kommunikation, delaktighet och inflytande

Förstudier och skrivelser visar, vilket har beskrivits tidigare, att det finns en önskan att arbetsprocessen med individuella utvecklingsplaner ska stärka elev- och föräldrainflytandet i skolan. Jakobsen (2007) visar dock i en studie att många lärare vill hålla föräldrar på ett visst avstånd från det som sker i skolan. Jakobsen menar att dessa signaler uppfattas av föräldrarna vilket får till följd att de förstår att det inte är populärt att de involverar sig för mycket i professionella frågor. Även Erikson (2004) beskriver i sin studie att isärhållandets princip är ett sätt att markera en gräns mellan hem och skola. Erikson menar att skolan har mandatet att ansvara för initiativen till kontakten mellan hemmet och skolan och därigenom kontrollera i vilken grad kontakten upprätthålls. Skolan får på så sätt en mer privilegierad position vilken kan nyttjas för att hålla föräldrarna på ett längre avstånd ifrån skolans verksamhet. Vidare påtalar Erikson att skolan inte förväntar sig att föräldrarna ska vara delaktiga i den del av barnens skolgång som är relaterad till skolans undervisning och den föräldraroll som skolan tilldelar föräldrar går inte att förknippa med begrepp som delaktighet och inflytande. Erikson anser att det snarare konstrueras en idealbild av föräldrarna som

antyder att de välkomnar initiativ från skolans sida, att de informerar sig om och stöttar skolan samt att de känner förtroende för barnens lärare men längre än så sträcker sig inte förväntningar på föräldrarna.

Andreasson och Asplund Carlsson (2009) anser att olika slags elevdokumentation, som exempelvis individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram, är institutionaliserade former av kommunikation. Mer informella former av kommunikation mellan skola och hem är exempelvis kontaktbok och veckobrev där eleven tidigare fungerade som brevbäraren mellan hemmet och skolan. Vidare menar Andreasson och Asplund Carlsson att dessa tidigare former av kommunikation via lappar och veckobrev sedermera har blivit utbytta mot mail mellan läraren och föräldrarna direkt. Det informella samarbetet mellan skolan och föräldrarna har stor betydelse för både lärare och föräldrar visar Nilsson (2007) i en studie. Den informella dialogen är en självklar del i förskolan men Nilsson beskriver att det inte förefaller lika lätt för grundskolan att få till en informell dialog. Nilsson framhåller att ju äldre eleverna blir, ju fler lärare de får och ju högre upp i årskurserna eleverna kommer, desto mer sporadiska blir föräldrakontakterna med skolan. Även Andersson (2003) beskriver att en utveckling av samarbetet mellan skola och hem är en svår balansgång för både föräldrar och lärare. Föräldrar förväntas engagera sig men de ska inte engagera sig för mycket så att skolans personal blir trampad på tårna samtidigt som läraren inte får ta över föräldrarollen. Andersson anser att sambandet emellertid är svårtolkat och att det inte riktigt går att utrona vad som är orsak och verkan om det uppstår samarbetssvårigheter. Andersson ställer sig dock frågande till om samarbetet med hemmet blir skört om barnen får skolsvårigheter eller om barnen får skolsvårigheter för att samarbetet med hemmet är bristfälligt. Vidare menar Andersson att en tolkning är att barns skolsvårigheter och bristande samarbete med hemmet både kan vara orsak och verkan samt att förhållandena förstärker varandra. Elfström (2005) pekar däremot i sin studie på att det anses ha blivit tydligare vad förskolan och skolan står för samt att föräldrarna har fått en ökad förståelse för vad barnen ska lära sig i arbetet med de individuella utvecklingsplanerna. Elfström anser att det blir tydligare vilka krav som ställs på föräldrarna och att det handlar om ett delat ansvar.

Emilson (2008) beskriver att explicit och auktoritär maktutövning har trätt tillbaka till viss del för nya styrformer som är av mer osynlig och produktiv karaktär även om Emilsons studie ändå visar prov på auktoritär styrning. Däremot så menar Sjögren (2011) att läraren, genom sin strategiska position som representant för institutionen skolan, har en särskild förhandlingsposition gentemot föräldrarna vilket förmodligen omöjliggör en kommunikation där deltagarna får utrymme att ge uttryck för och överväga egna och andras åsikter och synpunkter.

Förhållningssätt till kommunikation och samarbete

Enligt Dewey (1980) är kommunikation det sätt på vilket människor utvecklar sådant de har gemensamt och det leder till en vidgad eller förändrad erfarenhet. En viktig förutsättning för kunskapsutveckling och meningsskapande är just sambandet mellan kommunikation och erfarenhet. Dimbleby och Burton (1998) menar att kommunikation kan förstås som en process där det finns sändare, meddelande, kanal, mottagare och återkoppling.

Det finns rent generellt två dominerande förhållningssätt vad gäller kommunikation och föräldrasamarbetet från skolans sida (Nilsson, 2007). Nilsson beskriver att om skolgången förflyter utan problem för barnet brukar föräldrasamarbetet fungera bra och skolan tar åt sig äran och alla är nöjda och belåtna. Om ett barn däremot hamnar i olika svårigheter, vare sig det gäller i sitt lärande eller med jämnåriga klasskamrater, blir budskapet att det är barnet och föräldrarna det är fel på. Vidare betonar Nilsson att om föräldrar känner att skolan inte lyssnar på dem uteblir dialogen. Skolan kan lätt hamna i överläge i förhållande till föräldrar och den viktiga tilliten får sig en knäck och skolan och föräldrarna börjar dra åt olika håll. En fallstudie av Skolverket (2005b) visar att de skolor som lyckas erhålla föräldrarnas tillit och som tidigt utvecklar samarbetsformer med föräldrarna når bättre resultat i jämförelse med de skolor där samarbetet med föräldrar inte fungerar lika väl och där lärarna uttrycker klagomål på föräldrarna. I Skolverkets fallstudie framkommer att klagomål på föräldrar och icke fungerande samarbete inte är relaterat till föräldrars utbildningsbakgrund utan snarare till lärares förhållningssätt till föräldrar, i likhet med det som Nilsson (2007) beskriver.

Fostran av eleven i fokus

Att fostran och elevens uppförande är en central del i samarbetet mellan hem och skola visar exempelvis Erikson (2004) i sin studie. Fostran av eleven konstrueras till en gemensam angelägenhet mellan skolan och föräldrarna och det är på den grunden som samarbetet mellan parterna har växt fram. Vidare menar Erikson att i skolans kontakt med hemmen dras en gräns och en arbetsfördelning skapas där skolan behåller greppet som kunskapsförmedlande. Föräldrarna förväntas inte ta någon aktiv del utan tilldelas en stödjande roll i förhållande till skolan. Erikson menar också att föräldrarna får en mer avgränsad roll i ett närmande emellan skola och hem men att närmandet äger rum i första hand på skolans premisser. I samarbetet och i kommunikationen med föräldrar tenderar frågor om förväntningar på gemensamt ansvar för elevers uppfostran och utbildning hamna på agendan, vilket även Sjögren (2011) visar i sin studie. Sjögren

menar att det finns en tydlig tendens att vilja uppnå konsensus. Läraren vill vara överens med föräldern om både barnets uppfostran och utbildning vilket Sjögren menar understryks av läroplanen. Vidare menar Sjögren att det kan te sig lockande för läraren att styra in utvecklingssamtalet så att det handlar om uppfostran och utbildning med fokus på barnet vilket medför att läraren då kan undvika andra konflikter.

Förutsättningar för delaktighet och inflytande

De förutsättningar som finns för delaktighet och inflytande påverkas av hur utbildningssystemet ser ut och av lärarnas tolkning av styrdokumentet (Silén, 2000). I Öqvists (2008) studie framkommer det att tre fjärdedelar av lärarna anser att eleverna och deras föräldrar är delaktiga i utformningen av elevernas utvecklingsplaner i stor eller mycket stor utsträckning. Öqvists resultat visar också att kvinnliga lärare oftare involverar föräldrarna än vad manliga lärare gör. Skolverkets (2005b) studie visar att lärarna ansåg att föräldrarna borde ta ett större ansvar för och engagera sig mer i sina barns skolgång. Även om lärare anser att föräldrar borde ta ett större ansvar, enligt Skolverkets studie, så visar Danells (2006) studie att omständigheterna är styrande för hur lärare väljer att reglera läroplanens intentioner. I första hand är det upprätthållandet av en fungerande ordning i den pedagogiska praktiken som är styrande. Delaktighet och inflytande för elever och föräldrar formas av vad läraren själv eller tillsammans med en nära kollega uppfattar vara möjligt att realisera. Det sker utifrån ett praktiskt perspektiv samt att det i sin tur är reglerande för vilka av läroplanens intentioner för delaktighet och inflytande läraren kunde, förstod eller ville genomföra (Danell, 2006).

När det gäller förutsättningar att delta i processer som rör skolans verksamhet för föräldrar så framhåller Elfström (2005) att föräldrar deltar på olika villkor i den svenska skolan och förskolan. Dock påtalar Elfström att det åligger skolan enligt läroplanen att upprätta goda förbindelser med föräldrarna samt skapa förutsättningar för alla att delta. Vidare menar Elfström att trots att många lärare och förskollärare har en avsikt att öka delaktigheten till ett delat ansvar med föräldrarna uppstår det en svår balansgång att tillgodose olika föräldrars och föräldragrupperns krav och önskemål i samma barngrupp. Isaksson (2009) beskriver att elever och föräldrar för en kamp för erkännande och inkludering då det gäller skolans arbete med stödåtgärder för elever med behov av särskilt stöd (Jfr Andersson, 2003).

Föräldrars erfarenheter av möjligheter till delaktighet och inflytande samt bemötande med respekt är relaterat till vilken roll föräldrarna har vilket i sin tur beror på vilken roll eleven har i klassen (Andersson, 2003). Föräldrarnas erfarenheter av gradskillnad i bemötande av respekt, i Anderssons studie,

beror också på om eleven anses vara en duktig skolelev som anpassar sig till skolan eller om eleven anses ha skolsvårigheter, har svårt att anpassa sig eller blir utsatt för mobbning. En annan skillnad, enligt Andersson, är beroende av om föräldern till exempelvis en utåtagerande elev är fosterförälder eller biologisk förälder. Vidare framhåller Andersson att resursstarka föräldrar har ett språkligt kapital vilket bidrar till att de blir lyssnade på medan andra föräldrar upplever att läraren hör vad de säger men genom handling visar att de inte har lyssnat.

Skolor med hög grad av inflytande utvecklar eleverna både socialt men även akademiskt (Ahlström, 2010). Ahlström visar i en studie som undersöker elevinflytande i förhållande till upplevd mobbning att det finns en korrelation mellan skolor som har hög grad av elevinflytande i verksamheten och höga elevbetyg. Vidare menar Ahlström att inflytandeprocesser kan utveckla elevers empatiska förmåga, utveckla gemensamma värderingar inom gruppen samt skapa en känsla av närhet. Skolors arbete med inflytandeprocesser och utveckling av dessa förmågor hos eleverna kan i sin tur kopplas till lägre grad av upplevd mobbning (Ahlström, 2010).

Individualisering som organisationsform är enligt Öqvist (2008) ett sätt som skolan försöker främja elevers delaktighet på men Elvstrand (2009) pekar på att det är skillnad i vilken utsträckning elevers delaktighet uppmuntras och upprätthålls bland pedagogerna. Emilson (2008) menar att villkor för barns delaktighet är ett antagande om närmande av barnets perspektiv. Vad elever kan vara delaktiga i ligger i gränslandet mellan hem och skola och mellan fritid och skola (Elvstrand, 2009). Det är främst tre områden som Elvstrand framhåller som tydliga vad gäller elevers möjligheter till inflytande. Dessa är raster, läxor och när vardagen bryts av exempelvis temadagar. Vidare menar Elvstrand att det framförallt är i frågor som är relaterade till dessa områden som eleverna tar egna initiativ och förhandlar om. Rönnlund (2011) visar i sin studie att i den formella elevrådsverksamheten är det dominerande mönstret att elevernas åsikter efterfrågas men att det är först i efterhand som deras åsikter vägs samman av lärare. Det är också vanligast att det är lärare som så småningom fattar beslut i den fråga som har varit aktuell. Rönnlund visar också att vid klassråden är det främst klassinterns frågor som dominerar dagordningen, exempelvis frågor om klasströjor och klassresor. Vidare framhåller Rönnlund att det är sällan som undervisningsrelaterade frågor behandlas i klassråd eller i elevråd.

Elvstrand (2009) visar även i sin studie att eleverna till viss del kunde få ökad valfrihet men i den uttalade ansvarsdiskursen kunde det också leda till att elever skuldbelade sig själva om de valde fel i valsituationer. När det gäller valsituationer i skolarbetet för elever visar Emilson (2008) att lärare beslutar och indirekt styr över elevers val. Lärarna styr barnens val på olika

sätt genom manipulation trots att de uppmanar barnen att välja samtidigt som läraren behåller makten över valen. Vidare menar Emilson att lärarnas styrning av elevens val inte behöver vara att medvetet manipulera barnen utan manipulationen blir en omedveten konsekvens. Elvstrands (2009) resultat visar att den dominerande erfarenheten elever har är att det är de vuxna som bestämmer i klassrummet vilket eleverna även uppfattar som självklart.

Vidare beskriver Elvstrand att elevernas inflytande handlar om individuella prestationer men att kritiska diskussioner om vad som ska vara skolans innehåll uteblir. Även Öqvist (2008) visar att arbetet med elevernas individuella utvecklingsplaner är en avspiegling av ett synsätt på individualisering som en organisationsform där eleverna arbetar enskilt, efter sin egen planering och i sin egen takt. Vidare menar Öqvist att tanken med denna arbetsform i och för sig är god då eleverna ges möjlighet att ta ansvar och få det inflytande som läroplanen talar om, men samtidigt motsäger det arbetssättet andra mål i styrdokumentet som förutsätter variation, interaktion, samspel och kommunikation med andra.

Barns möjligheter till inflytande är även beroende av deras tilltro till den egna förmågan, menar Wennerholm Juslin och Bremberg (2004). De pekar på att barns möjligheter till delaktighet och att kunna utöva inflytande är grunden för självreglering, förmågan att kunna välja sina egna målsättningar och sedan förutse och reglera det egna beteendet så att dessa mål uppnås. De framhåller att en annan faktor som även har betydelse för elevens förmåga att vara delaktig är lärares och föräldrars lyhörddhet. Om de omgivande aktörerna inte är lyhörda för barnets eller elevens handlingar får barnet svårt att skapa tilltro till den egna förmågan, vilket kan hämma barnets utveckling och bidra till svårigheter senare i livet (Wennerholm Juslin & Bremberg, 2004). Davies (2003) kritiserar barncentrerad pedagogik och menar att även om intentionen är att lära barnet att göra val och ta ansvar för dessa val så är de aldrig fria att göra sina egna val. Både Davies (2003) och Walkerdine (1995) belyser gömda kontroverser i de begrepp som relaterar till val och agentskap inom barncentrerad pedagogik. De framhåller att barns möjligheter till val måste vara ändamålsenliga och kunna möjliggöras inom rimliga gränser. Moinian (2007) pekar på att även när det handlar om viktiga beslut som rör barn har barnen svårt att få göra sina röster hörda. Barnen beskriver att de ska berätta eller skriva om sina upplevelser men de får inte delta i beslut när det gäller problematiska situationer.

Förändringsprocesser i skolan

När det gäller förändringsarbete i skolan pågår ofta flera olika processer samtidigt och en lärare möter i sin yrkesutövning en verklighet fylld med flera samtidiga förlopp och händelser (Lundmark, 2000). Erstad (2002)

menar att i olika förändringsprocesser i skolan är det viktigt att problematisera de förändringar som sker i verksamheten för att skapa en förståelse för processen. Olika förändringsprocesser som sker samtidigt i skolan förutom arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna med skriftliga omdömen är exempelvis anti-mobbningsarbete (Se Frånberg & Wrethander Bliding, 2011; Frånberg & Wrethander, 2009), arbete för ökad jämställdhet (Se exempelvis SOU 2010:83) men även processer som berör arbete mot främlingsfientlighet (Se exempelvis Hällgren, 2006). Dessa studier visar på att det förekommer en del utmaningar i förändringsprocesserna. Även om förändringsarbetet sker i en positiv riktning leder det inte alltid till en varaktig förändring och genomslag i verksamheten.

Anpassningspedagogik och normalisering

Walkerline (1995) beskriver att den barncentrerade pedagogiken bygger på en dröm om, i likhet med intentionerna om de individuella utvecklingsplanerna med de skriftliga omdömena, en pedagogik som ska frigöra barnen och låta dem handla och få vara i enlighet med normen för barns naturliga behov och utveckling (Se även Qvarsebo, 2006). Däremot så visar forskning att både förskolans och skolans verksamhet är strängt styrande (Ehn, 1983; Elfström, 2005; Elvstrand, 2009; Henckel, 1990; Nordin-Hultman, 2004; Rönnlund, 2011; Vallberg Roth & Månsson, 2006).

I en artikel av Vallberg Roth och Månsson (2006) framträder en bild av en reglerad och styrd elev. De menar att: "De individuella utvecklingsplanerna kan också prövas som ett uttryck för en reglerad barndom som går på tvären i olika sociala rum, i förskola/skola, hem och fritid. I denna 'valfrihetens och avregleringens tidevarv' tycks barndomen bli alltmer reglerad på individnivå" (s. 38).

Författarna framhåller att det går att ställa sig frågan om barnet och individen kan ses som insnärjd i denna reglering och att det finns risk att relationen blir instrumentell och att barnet objektifieras istället för att som intentionerna syftar till, synliggöra barnets utveckling och ökade möjligheter till inflytande. I Elfströms (2005) studie framträder två olika sätt att se på barnet, ett modernistiskt och ett postmodernt konstruktivistiskt, vilket Elfström också menar finns representerade i läroplanen. Elfström påpekar på att dessa olika sätt att se på barnet delvis överlappar varandra vilket speglar att skolan befinner sig både i modernistiska och postmodernistiska eller konstruktivistiska idétraditioner samtidigt. Elfström ställer sig också frågan om det är möjligt och ens önskvärt att parterna, det vill säga eleven, föräldrarna och läraren, blir helt eniga om en gemensam plan och om det överhuvudtaget går att utforma en utvecklingsplan för någon annan. Elfström menar att det finns en risk att endast det harmlösa förs på tal och i

de lägen där parterna har olika uppfattningar eller när det gäller frågor som hettar till, kan det finnas en risk att dessa frågor eller meningsskiljaktigheter aldrig kommer upp till ytan.

Skolan har enligt styrdokumentet både en fostrande men även en undervisande roll vad gäller demokratiska processer (Rönnlund, 2011). Emilson (2008) menar att göra barn delaktiga och låta dem vara med och påverka behöver nödvändigtvis inte handla om demokratiska processer utan kan snarare ses som en målinriktad handling i anpassningens tjänst. Elvstrand (2009) beskriver att i dessa demokratiska processer fostras eleverna in i att lära och tänka rätt istället för att bli kritiskt granskande medborgare. Bartholdsson (2008) använder begreppet *den vänliga styrningen* och menar att den vänliga styrningen skapar barn som är benägna att auktorisera läraren, lära sig ta ansvar och anpassa sig till rådande ordning. Bartholdsson beskriver att den vänliga styrningen vanligtvis inte förknippas med maktutövning vilket gör den svår att uppfatta som just en maktutövning.

Den dolda läroplanen är ett begrepp som myntades av den amerikanska forskaren Philip Jackson 1968. I och med Donald Broadys artikelserie i tidskriften *Krut* i slutet av 1970-talet blev begreppet åter ett viktigt begrepp inom svensk skoldebatt. Den dolda läroplanen syftar på oskrivna regler som finns i skolan, exempelvis att vara tyst, att alltid göra sitt bästa och tala när det ges talutrymme. Broady (2007) beskriver att de outtalade kraven kan handla om krav som tränar tålmodet genom att ständigt avbrytas i arbetet eller göra sådant som kan tyckas vara meningslöst och trist i elevernas ögon. Det kan också handla om att sitta och vänta på att kamraterna ska bli klara med sina uppgifter. Det som är kännetecknande för den dolda läroplanen är att den är outtalad, det vill säga dold, och att lärare ofta är omedvetna om att den existerar.

Vallberg Roth och Månsson (2006) beskriver att arbetet med utvecklingsplanerna tenderar att forma och rikta eleverna mot en bestämd mall mer än att stödja dem att utveckla en unik identitet. Vallberg Roth och Månsson beskriver också, som tidigare nämnts, att det har utformats någon form av diskurs i utvecklingen av arbetet med de individuella utvecklingsplanerna då elevers utvecklingsplaner oavsett skola följer en gemensam struktur. De påtalar dock att den utformade diskursen i större utsträckning handlar om att anpassa eleven till en normalplan än att utforma en individuell utvecklingsplan för eleven.

I likhet med vad Vallberg Roth och Månsson påstår om att det råder en anpassningspedagogik för eleven att uppnå en normalplan i skolan visar Ehn (1983) att det även råder en tradition av strukturerad och disciplinerande ordning i förskoleverksamheten. Enligt Ehn är förskoleverksamheten strängt reglerad med stora krav på anpassning av barnen. Även Henckel (1990) beskriver att trots formuleringar i intentioner om barns utveckling handlar

förskoleverksamheten om en realisering av en anpassningspedagogik i praktiken.

Johansson (2009) beskriver att de processer som blir tongivande i identitetsarbetet i skolan är kontroll av elever. Johansson anser att kontrollen är inriktad både mot elevers beteende och kunskapsutveckling och följs i sin tur av tillhörande betygssättning. Det leder till, påpekar Johansson, att för elever handlar skolan i stor utsträckning om att lära sig att anpassa sig efter en rådande norm. Det är mot denna norm eller institutionella ordning som alla elever oavsett kategori värderas mot men även värderar sig själva emot. Johansson beskriver institutionella ordningar som vardagliga rutiner där både explicita och implicita regler förekommer på olika nivåer och som formar vardagen över tid och i rum. Elvstrand (2009) visar att anpassningspedagogiken i skolan i praktiken för eleven handlar om att tillägna sig vissa färdigheter för att tillhöra kategorin *god elev*. Eleverna förväntas att uppföra sig på ett specifikt sätt vilket vissa elevgrupper har lättare att leva upp till än andra. Vidare framhåller Elvstrand att skolans kultur kan förstärka hierarkier mellan elever och där etiketteringar som att vissa elever är smartare än andra kan leda till ett ojämnt inflytande för eleverna. Även Elfström (2005) framhåller att utvecklingssamtalets genomförande och arbetet med de individuella utvecklingsplanerna utifrån ett utvecklingspsykologiskt perspektiv strävar efter att forma och normalisera barnet. Vidare menar Elfström att ju mer framträdande och synlig individen blir i skapandet av sitt eget subjekt desto svårare blir det för barnet att göra motstånd mot normen.

Walkerdine (2000) beskriver att skolan och familjen ibland kräver att barnet ska göra saker som ingriper i barnets självständighet och egna önsknings. Per definition hävdar både skolan och föräldrarna att de är de som vet vad som är bäst för barnet och har rätten att avgöra vad barnet ska eller inte ska göra samt agera. Om barn frivilligt accepterar dessa regler kan deras självkänsla förbli intakt men så fort som de tvingas att välja något annat kan en känsla av maktlöshet och förödmjukelse uppstå. Vallberg Roth och Månsson (2006) ställer sig frågan om barnet i arbetet med de individuella utvecklingsplanerna kan ses som spindeln eller bytet i nätet. Det rör sig sannolikt om en variation, menar de, beroende på vilka perspektiv och villkor barnens uppväxt är präglade av. De anser vidare att en annan viktig fråga att ställa sig är om barnet verkligen synliggörs och att verksamheten bejakar den mellanmänniska vägen genom den dokumentationsridå som barnet och eleven hamnar i. De vill också uppmärksamma att det finns en risk att barnet objektifieras och att relationen istället blir instrumentell. Andreasson och Asplund Carlsson (2009) menar att det sätt skolan dokumenterar elever på via arbetet med de individuella utvecklingsplaner är ett sätt att fostra men inte genom "dominans, övergrepp och förtryck utan genom individens omsorg om sig

själv som moraliskt subjekt” (s. 30). Johansson (2009) menar att detta förfaringssätt har betraktas som en i det närmaste självklar utgångspunkt för att skolan ska fungera på det traditionella sättet vilket är ett utmärkande drag för institutioner.

Den vanligaste strategin elever visar i skolan är att de anpassar sig och försöker leva upp till skolans förväntningar. Johansson (2009) menar att eleverna i regel rättar sig efter det som skolan vill att de ska göra. Vidare menar Johansson att eleverna ofta visar lojalitet med skolans övergripande institutionella ordning och bidrar även till att upprätthålla den i hög grad själva (Jfr Bartholdsson, 2008). Johansson (2009) visar i sin studie förekomst av ironiska uttryck hos eleverna som en form av att visa motstånd mot den institutionella ordningen. Förekomst av humor och skämtsamt lynne hos elever som ett uttryck för visat motstånd har även uppmärksammats av andra forskare (Willis, 1977; Woods, 1979). Woods ser elevens motstånd som en reaktion mot lärares auktoritet men också som ett sätt att stå ut med tristessen i skolan. Johansson (2009) finner även att eleverna använder liknande uttryck och kommentarer som lärarna själva använder i sina diskussioner för att undkomma trubbel. Johansson visar också att eleverna emellanåt förekommer lärarnas kommentarer med att bedöma och utvärdera den egna prestationen och på så sätt tror sig veta vad läraren ska säga men tar istället själv upp diskussionen. Det går att jämföra med begreppet *skolsmart* som Wester (2008) använder. Att som elev vara *skolsmart* innefattar en förmåga att med hjälp av kunskap om skolans uppförandenormer i kombination med social kompetens agera på ett sätt som dels innebär att eleven smälter in i sammanhanget samtidigt som den ordnar det för sig själv.

På senare tid har unga författare publicerat böcker med elever som målgrupp för att förklara och visa vilka strategier som är gångbara i skolan för att få höga betyg. Strategierna går ut på att visa hur man som elev ska uppträda och agera för att öka möjligheterna att erhålla det högsta betyget i alla ämnen. Exempelvis har den då 17-årige eleven Douglas Berglund (2010) utkommit med en bok med titeln: *En lat jävels guide till MVG i alla ämnen*. I boken förklarar han att som elev går det naturligtvis inte att skriva enbart godkänt på proven för att få mycket väl godkänt som betyg. Däremot, menar Berglund, krävs det inte betyget mycket väl godkänt på alla prov och moment för att få MVG som slutbetyg i ämnet. Det viktigaste i skolan är att uppvisa både resultat och engagemang som elev. Berglund menar att som elev uppvisa ett intresse och engagemang för skolarbetet är viktigare än att nå bra resultat.

Att barn utformar egna tillvägagångssätt och strategier visar även Dunkels (2008) i en artikel som handlar om barns strategier på Internet. Dunkels hävdar att barn hanterar Internets baksidor tämligen väl men de diskuterar inte detta med vuxna. Vidare menar Dunkels att barn är medvetna om att

faror på nätet existerar men agerar som ansvarstagande personer med utvecklade metoder för att undvika farorna. Åkerblom (2011) visar i en studie att imitation är en strategi som unga chefer och ledare anammar. Imitation beskrivs som en tolkning och ett kreativt skapande av identiteten som chef även om det till viss del sker omedvetet. Vidare menar Åkerblom att kreativiteten och imitationen ingår i konstruktionen av identiteten som chef. Barn och vuxna uttrycker känslor på olika sätt i relationer där barn omedelbart ger återkoppling när det gäller den känslomässiga upplevelsen. Vuxna däremot har lärt sig att skapa masker och fasader, menar Åkerblom. Goffman (2006) beskriver att den roll en individ spelar är anpassad till de roller som spelas av de andra som är närvarande i samma situation. Individernas handlande och de roller som de spelar påverkar definitionen av situationen, vem som kontrollerar den och vad som exempelvis anses lämpligast som uppförande i den specifika situationen. Således bidrar deltagarna i situationen gemensamt till en enda allmän definition av situationen men det behöver inte betyda att en samstämmighet råder mellan de medverkande. Goffman förklarar att det mellan individerna i situationen för tillfället råder en fasad om vems eller vilkas anspråk i den specifika situationen som ska gälla.

Moinian (2007) visar i sin studie att även barn utformar egna strategier och är kapabla att skapa olika identiteter och förhandla om sina olika identiteter genom nära relationer med olika grupper eller individer, på olika platser och för olika syften. Vidare framhåller Moinian att barn inte enbart anpassar sig passivt till vad som förväntas att de exempelvis ska svara eller skriva om dem själva utan de kan ingå i förhandling för att ändra eller påverka de begränsningar som ställs på dem i identitetsskapandet. Barn deltar på så vis aktivt, menar Moinian, i att bygga nya uppfattningar och möjligheter i förhållande till deras olika identiteter.

Kontroll och utvärdering som ett redskap

De sociala fostransmålen är centrala i skolans verksamhet. Andreasson och Asplund Carlsson (2009) konstaterar i sin studie att social kompetens, ansvarskänsla, motivation, självständighet och medvetenhet är färdigheter och kompetenser hos eleven som ses som allt viktigare idag. Dessa färdigheter och kompetenser skrivs fram nästan som en förutsättning för lärande i utvecklingsplanerna menar Andreasson och Asplund Carlsson. I Elfströms (2005) studie framkommer det att pedagogerna har en vision om att individuella utvecklingsplaner ska kunna ersätta både betyg och åtgärds- och handlingsprogram för barn som behöver ha särskilt stöd. Vidare framkommer det att visionen är att individuella utvecklingsplaner ska vara ett redskap som binder samman de olika skolformerna, ger en samsyn på barn, lärande och kunskap samt ger en röd tråd under barnens och elevernas

långa skoltid. Elfström menar att arbetet med individuella utvecklingsplaner sätter fokus på individen och kan knytas till en kontrollidé enligt neoliberalistisk föreställning om individens frihet att själv ta ansvar och att ansvaret förflyttas från samhället, det generella, till vars och ens ansvar som individ (Jfr Waldow, 2008). Elfström (2005) anser också att det finns en risk att individuella utvecklingsplaner kan bli ett instrument för utvärdering av individen. Barnet ska anpassas till en normal utveckling som går framåt. Individorienterade normalplaner anser Vallberg Roth och Månsson (2008) är en mer korrekt beskrivning då normalplan speglar en mall av normalitet mot vilken barnets utveckling bedöms medan begreppet individorienterad avser att en mall eller blankett fylls i för varje barn. I Elfströms studie ser de flesta lärarna utvecklingsplanen som ett stöd att upptäcka barnens svårigheter och att hjälpa dem förbi dem, men det finns en konflikt inbyggd i att inte betona brister samtidigt som eleven ska stödjas inom de områden där eleven är svag eller där eleven inte utvecklats tillräckligt. Nordin-Hultman (2004) ställer sig frågande till om det verkligen går att utforma en utvecklingsplan och blicka framåt utan att tala om elevens brister. Elevdokumenten visar i Andreassons och Asplund Carlssons studie (2009) att det som ofta erbjuds är traditionella pedagogiska lösningar som innehåller mycket av vuxenkontroll och disciplin. Vidare anser Elfström (2005) att på det sätt som utvecklingsplanerna utformas sätter de gränser för vad som kan eller ska vara mål, vad planen kan handla om och vad individen kan ha inflytande över.

Normaliserande krafter

Hammarén och Johansson (2009) beskriver att kollektiva identiteter ofta bygger på en känsla av gemenskap och på ett likhetstänkande. Det som förenar oss, menar de, är att vi har samma målsättningar, erfarenheter och samma intressen. Hammarén och Johansson ställer sig dock frågande till vad som händer med de elever som inte passar in i systemet om en institution bygger dessa gemenskaper på likhet. Vallberg Roth & Månsson (2006) menar att de individuella utvecklingsplanerna i skolan utgör en del i elevernas identitetsarbete och de kollektiva elevidentiteter som skolan konstruerar.

I utvecklingsplanerna införs och begreppsliggörs också stora delar av barns egenskaper och prestationer inom ett flertal olika områden (Vallberg Roth, 2009). I sin artikel skriver Vallberg Roth att de individuella utvecklingsplanerna kan ses ur en ideologisk aspekt som en *reglering* av barns tillblivelse men i praktiken tycks barnet i de individuella utvecklingsplanerna främst bli positionerat utifrån vad hon eller han har varit. Vidare beskriver Vallberg Roth att de individuella utvecklingsplanerna utgör exempel på hur bedömningar av barnet framträder i form av vad

barnet bedöms ha varit, vad barnet bedöms vara i nuläget och vad barnet förväntas bli och förväntas lära sig. Dock dominerar bedömningar av barnets tidigare utveckling och lärande (Vallberg Roth, 2009). Andreasson och Asplund Carlsson (2009) konstaterar att elevplanerna handlar både om moraliska och psykologiska aspekter och inte enbart om pedagogiska eller didaktiska. Synen på eleverna handlar om huruvida de är arbetsorienterade, motiverade och tar ansvar för sitt skolarbete.

Andreasson (2007) finner i sin studie att i arbetet med de individuella utvecklingsplanerna kan lärares kunskap om elevens förmågor, intressen, och utveckling användas till att styra och forma eleven vilket i sin tur leder till att det finns risk att identiteter befästs och skapas i utvecklingsplanerna. Detta kan i sin tur påverka elevens framtida liv varför det är viktigt att pedagoger i skolan får adekvat utbildning om detta. Elfström (2005) visar att samtalsunderlaget inför utvecklingssamtalet i förskolan ger en fingervisning om att barnet borde vara nyfiket och vilja lära sig saker samt visa på vad barnet borde vara intresserat av. Samtalsunderlaget består av en checklista och förskollärarna använder sig av den för att möjliggöra en kartläggning av barnets kapacitet. Förskollärarna och lärarna i de yngre åldrarna, åk 1 och 2 i Elfströms studie, hänvisar till utvecklingspsykologisk teori i sin bedömning av barnen om vad som är åldersadekvat samt om barnen följer utvecklingen. Elfström anser vidare att genom utvecklingssamtalet och utvecklingsplanen utifrån utvecklingspsykologin vill förskolan forma och normalisera barnet.

Både Elfström (2005) och Nordin-Hultman (2004) finner att förskolebarnets avvikelser och brister tenderar att uppmärksammas fast det finns en vision om att det är det positiva i barnets utveckling som ska synliggöras när man utformar de individuella utvecklingsplanerna. Elfström pekar på att det finns en paradox i normalitetsbegreppet som hon tror att barn och elever gör motstånd mot, det vill säga det normala eller att följa normen gör oss anonyma vilket inte ger oss någon synlighet. Elfström menar vidare att beskrivningen av bristerna och avvikelserna därför blir det som ger barnet dennes unika identitet. Liknande resultat visar också Andreasson och Asplund Carlsson (2009) som menar att eleverna konstrueras utifrån hur de *inte är* i förhållande till skoldiskursens idealelev. Däremot så visar det sig att det sällan tas hänsyn till omgivande faktorer eller omständigheter på skol- eller gruppnivå i beskrivningar av elevers svårigheter i dokumenten (Andreasson & Asplund Carlsson, 2009).

Isaksson (2009) har i sin studie bland annat undersökt hur elever i behov av särskilt stöd identifieras och särskiljs från normala elever, det vill säga hur gränsdragningen görs mellan normalitet och avvikelse inom skolans värld vad gäller särskilda behov. Isaksson har funnit att tre olika modeller används för identifiering av elevers skolsvårigheter. En pedagogisk modell relaterad till kunskapsmål, en social modell relaterad till elevens sociala situation och anpassningssvårigheter i skolan samt en medicinsk modell relaterad till

sjukdom och hälsa. Isaksson menar att modellen för identifieringen av sociala svårigheter i högre utsträckning är relaterad till normativa bedömningar av beteenden och anpassningssvårigheter medan den pedagogiska och medicinska modellen identifierar elever främst genom objektiva tester av olika slag. Det visade sig i studien att det finns en stor tilltro till externa professioners bedömningar men även en ökad tilltro till lärares förmåga att identifiera elevers skolsvårigheter. Vidare påtalar Isaksson att en sådan identifiering främst görs utifrån en normaliserande position i brist på mer objektiva bedömningsverktyg, vilket kan leda till att fler och fler elever bedöms vara i behov av särskilt stöd. De bedömningar som ligger till grund är den enskilde lärarens subjektiva bedömning av vad som anses som normalt respektive avvikande vad gäller beteende och inlärningsförmåga hos eleverna. Även bland eleverna själva förekommer normskapande processer visar Wester (2008). De elever som visar på former av social och kulturell kompetens innefattas av en förmåga att bryta mot gängse normer utan att bli utsatta för sanktioner, exempelvis "att smöra" (s. 212) vilket anses som ett av de största normbrotten hos eleverna.

Ökad ohälsa hos barn

Moinian (2007) menar att både publika, professionella samt politiska auktoriteter i samhällsdebatten har betonat att barn aldrig har haft bättre tillgång till material och medicinska resurser. Samtidigt visar Rädda barnens (2011) rapport att barn och skolelever upplever sig stressade och pressade av skolarbetet. Rapporten visar att 59 procent av eleverna upplever skolan som stressande och 53 procent oroar sig för att misslyckas i skolan (Rädda barnen, 2011). Barns ökade ohälsa handlar om mobbning, låg självkänsla, depressioner, ångest och mag- och huvudvärk men även självmord har rapporterats (BRIS, 2012). I rapporten framkommer att de barn som kontaktar BRIS bland annat beskriver allvarliga psykiska symtom som sömn- och koncentrationssvårigheter, ätstörningar, självskadebeteende men även självmordstankar (BRIS, 2012). Wennerholm Juslin och Bremberg (2004) beskriver att begreppet hälsa definieras brett. De urskiljer fyra dimensioner: fysisk hälsa, social hälsa, psykisk hälsa samt intellektuell hälsa. Begreppet intellektuell hälsa innefattar kognitiva förmågor och prestationer såsom barns läsförståelse, problemlösningsförmåga och skolbetyg.

Andreasson (2007) menar att i arbetet med de individuella utvecklingsplanerna kan kunskap om elevens förmågor, intressen, utveckling användas till att styra och forma eleven vilket i sin tur leder till att identiteter befasts och skapas i utvecklingsplanerna. Elfström (2005) menar att konflikten ligger i att individualiseringen har som mål att alla ska klara av samma saker och att vägen till målet är flexibel men att målet är givet. Det finns egentligen inga val för eleven utan alla ska utvecklas åt samma håll

enligt samma plan. Hofvendahl (2006b) beskriver att från politiskt och myndigheters håll så betraktas även utvecklingssamtalen som verktyg för att främja elevens kunskapsmässiga och sociala utveckling men i själva verket kan utvecklingssamtalen framstå för eleven som riskabla samtal då det är en praktik full av risker och farligheter där elevens prestationer, attityder och beteende ska diskuteras. Samtidigt menar Hofvendahl att "Lärare sitter i en korseld av krav" (s. 6). Johansson (2009) anser att det finns en risk med fokus på ytterligare ökad elevkontroll och bedömning av elevers kunskaper i utbildningssystemet då det framkommer att det inte endast är elevens kunskapsutveckling som är i centrum utan också deras anpassningsförmåga. En annan risk är också, menar Johansson, att den ökade kontrollen bidrar till att klyftan mellan de elever som har möjlighet att hantera och anpassa sig till detta i framtiden kan bli större.

Den individuella utvecklingsplanen – en allmän handling

I normalfallet är lärares dokumentation av elevers kunskaper allmänna handlingar och därmed inte privata. Kommunala och statliga skolor omfattas av bestämmelser om offentlighet och sekretess vilket medför att offentlighetsprincipen gäller. Offentlighetsprincipen gäller de allmänna handlingar inom skolans verksamhet som kommer in till, upprättas och som förvaras på skolan (SKOLFS 2009:16). Det betyder att elevernas individuella utvecklingsplaner är en allmän handling och omfattas alltså av offentlighetsprincipen. Således kan elevernas utvecklingsplaner läsas av andra än elevens lärare och föräldrar så länge det inte förekommer känsliga uppgifter om eleven som omfattas av sekretess. BO (Barnombudsmannen, 2011) framhåller att det är viktigt att skolan är noggrann med att uppgifter om elevers enskilda personliga förhållanden inte kommer obehöriga tillhanda. Därför betonar BO att utvecklingsplanernas sekretess bör stärkas.

Förskolan och de individuella utvecklingsplanerna

Införandet av individuella utvecklingsplaner är inte enbart ett fenomen för skolan. Arbete med individuella utvecklingsplaner i förskolan har förekommit sedan slutet av 1990-talet (Vallberg Roth, 2009). I Skolverkets (2007) rapport, ett år efter första ändringen i grundskoleförordningen, framkommer det att flera kommuner föreskriver i skolplanerna att individuella utvecklingsplaner ska upprättas i förskolan även om det inte är något krav enligt gällande regelverk. Detta är något som upplevs problematiskt då begreppsdefinitioner och praxis inte överensstämmer på den kommunala nivån med det statliga regelverket. Elfström (2005) visar i sin studie att trots att det inte fanns ett formellt krav på individuella utvecklingsplaner i förskolan så togs beslut på politisk nivå eller av

tjänstemän i ledningen för skol- och förskoleförvaltningen i en del kommuner att införa individuella utvecklingsplaner i lokala skol- och förskoleplaner. Vidare skriver Elfström att motivet som ges för införandet i förskolan ser annorlunda ut än för skolan. Motivet som framförts för förskolans del, menar Elfström, har varit att krav på verksamheten och dokumentationen av den ökar. För skolans del däremot så har kravet gällt att alla elever ska få godkänt i kärnämnen, slopad timplan och krav på att uppmärksamma och utgå från varje individ. Vidare skriver Elfström att det finns uttryckt en stark önskan om en röd tråd för läroprocesserna i hela skolsystemet, från förskola till skola, och att individuella utvecklingsplaner förväntas bidra till en samsyn. Elfström beskriver att ett annat motiv som ges för införandet i förskolan är att övergången mellan förskola och skola förväntas förbättras och att arbete med individuella utvecklingsplaner förväntas möjliggöra att barn och elever som behöver stöd uppmärksammas tidigare (Elfström, 2005).

Förskolan och skolan har dock olika traditioner i att bedöma barn. Skolan har av tradition bedömt och betygssatt eleverna efter deras prestationer i olika ämnen medan förskolans bedömning av barnet har ett fokus på det mer privata och personliga, såsom känsloliv och egenskaper (Elfström, 2005). Vallberg Roth (2009) menar att förskolans läroplan enbart föreskriver mål att sträva mot eftersom mål att uppnå inte existerar, men att det däremot föreskrivs att pedagogisk dokumentation ska förekomma i förskolan. Den syftar till att synliggöra verksamheten och dokumentationen ska utgöra underlag för bedömning av verksamhetens kvalitet och utvecklingsbehov (SFS 2011:69).

De mål som formuleras i skolelevens utvecklingsplan ska syfta till att hjälpa och stödja eleven att nå målen i läroplan och kursplaner (SFS 1994:1194). Förskolans intentioner när det gäller att formulera mål skiljer sig i jämförelse med syftet för skolans målarbete (Elfström 2005). Förskollärarna i Elfströms studie beskriver att målen ska vara realistiska att nå både för barnet men främst för förskolan. Här skiljer sig förskolans och skolans fokus och intention åt med målarbetet och de arbetsprocesser som leder fram till formulering av barnets eller elevens mål. Även syfte och intentioner med pedagogisk dokumentation som underlag för arbetet skiljer förskolan och skolan åt. För förskolans del så syftar den pedagogiska dokumentationen främst till att utveckla den egna verksamheten medan det för skolans del handlar om att dokumentera elevens framsteg och utveckling som underlag för bedömning och analys av elevens kunskaper (Vallberg Roth, 2009). Elfström (2005) menar att förskolans tradition att se hela barnet och skolans tradition att bedöma elevernas kunskaper nu börjar närma sig varandra.

Sammanfattningsvis visar forskningsöversikten i detta kapitel att mycket av tidigare forskning om arbetsprocesser med individuella utvecklingsplaner

faller inom ramen för förskolans verksamhetsområde, trots att förskolan inte omfattas av det obligatoriska upprättandet av en individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen för varje barn. Ett annat synbart fokus för forskningen som berör individuella utvecklingsplaner är själva utformningen av dem och de skriftliga omdömena samt de följder utformningen får för exempelvis barn i behov av särskilt stöd. Tidigare studier som omfattar grundskolans verksamhet har ofta ett ganska snävt fokus på någon enskild del i ett helt arbetsflöde. Exempelvis fokuseras utformning av och språkbruk i den individuella utvecklingsplanen eller skriftliga omdömen. Studierna berör dock inte i särskilt stor utsträckning hur andra delar i arbetsflödet, såsom undervisning, dokumentation, bedömning, förberedelser inför utvecklingssamtal, själva utvecklingssamtalets genomförande eller uppföljning, växelverkar i sitt sammanhang. I några studier nämns enbart i förbigående att olika IT-verktyg gör sitt intåg och används i skolans verksamhet i samband med arbetet med individuella utvecklingsplaner. Ingen studie berör dock hur användning av digitala verktyg i sig inverkar på arbetsprocessen och samarbetet mellan skolan och hemmet. De flesta studier i grundskolan berör, som tidigare nämnts, elever i behov av särskilt stöd samt hur dessa mäts i relation till en idealelev i målformuleringar i kursplaner och i läroplan, beskrivningar av eleven i underlag samt i de skriftliga omdömena. Forskning visar däremot inte hur effekterna av arbetet med individuella utvecklingsplaner påverkar så kallade mönsterelever som når målen väl och har goda betyg.

För att få en djupare förståelse för arbetsprocessen med individuella utvecklingsplaner och skriftliga omdömen behövs även andra perspektiv med vidare fokus. Därför är intentionen med denna avhandling att ge en ökad förståelse för arbetsprocessen och undersöka betydelsen av digital dokumentation i denna arbetsprocess. Vad får arbetsprocessen med de digitala individuella utvecklingsplanerna för betydelse för eleverna, föräldrarna och lärarna som aktörer på den lokala formulerings- och realiseringsarenan? Vad får tekniken och skolans användande av ett digitalt verktyg i arbetsprocessen för betydelse i sammanhanget?

Rapporter och forskning om förhållningssätt till digitaliseringen av skolan

Lärarnas arbetsuppgifter och arbetsförhållanden har förändrats i och med decentraliseringen sedan 70-talet i kombination med mål- och resultatstyrning i skolan fram till 2000-talet (Söderlund, 2000). Söderlund beskriver att själva lärarprofessionens omdefiniering bestod av från att lära ut till att organisera och stödja elevers lärande. Till dessa förändringar bidrog även ett ökat användande av datorer i skolan (Söderlund, 2000). Söderlund menar att skolan påverkas av de förändringar som sker i

samhället i stort. Mitcham (1994) menar att användande av datorer och teknik i vårt vardagliga liv innefattar olika val av den teknik som vi använder och lever med i den bemärkelsen att vi kontrollerar tekniken. Dock framhåller Mitcham att vårt vardagliga liv likväl påverkas och influeras av teknikutvecklingen. Användande av teknik är i många sammanhang inte enbart ett teknikanvändande i sig utan har ofta även en social dimension (Mitcham, 1994).

Söderlunds (2000) studie visar att erfarenheterna av den ökade IT-användningen i skolan fram till år 2000 ansågs medföra många fördelar av både elever och pedagoger. Fördelarna kopplades främst ihop med olika former för lärande och att pedagogerna fick ökade möjligheter till variation i undervisningen. Söderlund beskriver även att en del lärare säger sig använda datorer i yrket men det betyder inte alla gånger att datorerna används i arbetet med eleverna. De nackdelar med den ökade IT-användningen som pedagogerna nämner är främst relaterade till teknikproblem. Dessa kopplas samman med behov av kompetensutveckling och bättre tekniskt stöd. Det är först när en lärare erövrat tekniken och tagit den i användning som IT kan betecknas som ett pedagogiskt verktyg, menar Söderlund. Söderlunds studie visar också att en viktig faktor för att lärare skulle börja använda IT i skolan är den påverkan som sker kollegor emellan. Dock, menar Söderlund, att det går att se att processen för pedagogerna att bryta med gamla förhållningssätt kan vara både mödosam och tidskrävande, men att det är viktigt att finna former för att stödja och stimulera utvecklingen.

Det ökande användandet av teknik i samhället överlag medför att det också finns ett ökat tryck på skolan att ta till sig informationstekniken (Söderlund, 2000). Söderlund beskriver att det är främst den ökande användningen av IT inom arbetsliv och hem som bidragit till det ökade trycket på skolan. Allt fler föräldrar och barn har blivit datoranvändare och kan jämföra sina erfarenheter av IT med hur IT används i skolan (Söderlund, 2000). Erstad (2002) menar att i skolan har det främst varit eldsjälarna som anammat användning av IT i undervisningen. Dessa eldsjälarna har också varit viktiga för skolan när stora IT-projekt har introducerats. Eldsjälarna har dock primärt varit intresserade av själva tekniken, framhåller Erstad, vilket har inneburit att färdigheter att använda tekniken ofta har lyfts fram. Söderlund (2000) beskriver att i läroplanen, LPO94, finns inte några explicita skrivningar med hänvisning till IT eller informationssamhället utan referenser till informationssamhället görs indirekt via exempelvis elevaktiva arbetsätt där datorer nämns som hjälpmedel i informationsökning. Lundmark (2000) visar i sin studie att politikerna i slutet av 90-talet talade om skolan som en viktig konkurrensfaktor och det är i det sammanhanget som IT kommer in i bilden. Lundmark menar att för politiker har IT haft ett högt symbolvärde som har varit förknippat med framtidstro och positiv utveckling. Söderlund (2000) ställer sig frågande till om statsmakternas

strävan och de stora resurser som lagts ned på ökad IT-användning kan ses som ett sätt att försöka öka skolans samhällslegitimitet. Erstad (2002) framhåller att det ligger en fara i att stora offentliga satsningar på IT inom exempelvis utbildning kan pressa fram en okritisk föreställning om teknikens förträfflighet. Dock har det i Sverige inte genomförts några större statliga satsningar efter ITiS-satsningen, IT i skolan, år 2000-2003 som berör skolan.

Digitaliseringen av skolan är en process som har pågått under 20-30 år men fick det verkliga genombrottet i mitten av 90-talet i och med Internets intåg i skolverksamheten (Hylén, 2010). Hylén menar att digitaliseringen och IT:s påverkan numera går att skönja i skolans olika verksamhetsområden; inom administration, genom information till föräldrar, i skolans organisation och genomförandet av undervisningen. I en rapport utgiven av OECD (2010) framhålls att barn och unga lever i en värld där tekniken spelar en avgörande roll och att det även är viktigt att de får tillgång till att använda teknik i skolan. I rapporten framhålls att skolan snarar bör vara ledande vad gäller teknikanvändning eller åtminstone genomsyras av användande av teknik för att hjälpa elever förstå vilka fördelar och möjligheter tekniken ger samt att motverka digitala klyftor i samhället. Haugsbakk (2011) beskriver att på senare tid har användning av teknik och förmåga att kunna hantera teknik ofta framhållits som avgörande för att kunna hantera komplexiteten i kunskapsamhället. Däremot menar Haugsbakk att teknik även i sig bidrar till ny komplexitet, vilket inte har getts tillräcklig uppmärksamhet. Frekvent användning av teknik som e-post och mobiltelefoner möjliggör för oss att knyta och upprätthålla kontakter på ett annat sätt än tidigare. Det gör det också möjligt för oss att hantera olika typer av informationsströmmar, mer information, olika kanaler för kommunikation och ökad social interaktion (Haugsbakk, 2011).

Datormedierad kommunikation kan även bidra till att vi uppträder annorlunda i vår konversation med andra människor än vad vi skulle göra om vi mötte dem i det verkliga livet (Suler, 2005). Sulers forskning visar exempelvis att människor upplever en anonymitet och blir mindre begränsade då kommunikationen sker medialt istället för i ett fysiskt möte. Han beskriver den datormedierade kommunikationen som *The online disinhibition effect*. Hämningarna hos oss släpper till viss del eftersom vi inte behöver konfronteras direkt med den andra personens reaktioner när kommunikationen är asynkron. Suler menar också att vi litar mer på vad exempelvis en person skriver eftersom vi läser texten med vår egen röst och betoning.

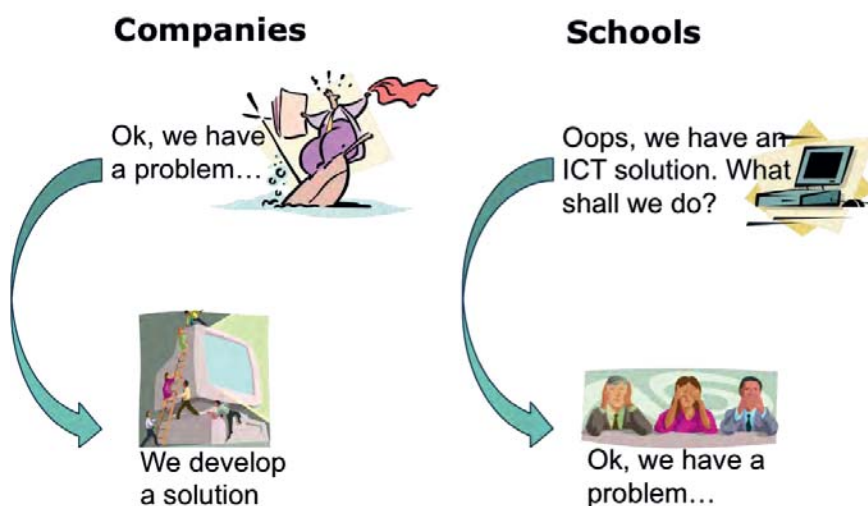
När det gäller skolans teknikanvändning framhåller Hylén (2010) att den internationella diskussionen inte längre handlar *om* eller *hur* IT ska användas i skolan utan den berör snarare på vilka sätt IT ska användas i lärandet och vilka kunskaper som därmed främjas. Tekniken utvecklas

mycket snabbt och nya användningsområden växer fram. Skolan måste förbereda sig på dagens och morgondagens föränderliga IT-samhälle och det finns inga alternativ, menar Hylén, om skolan ska kunna förbereda eleverna för det framtida samhället. Skolverket fick ett regeringsuppdrag att bedöma verksamhetens och huvudmäns utvecklingsbehov avseende IT-användning. Skolverkets (2009) rapport visar att många lärare är positiva till att använda IT för både administration och som ett pedagogiskt verktyg i undervisningen men att det också finns lärare som väljer bort användning av IT i sin undervisning. Argument som framförs av lärare varför de väljer bort användning av IT handlar om att de anser att IT försämrar elevernas koncentration och inläring. I rapporten framkommer också att de förskollärare som argumenterar mot att använda IT i verksamheten beskriver att de prioriterar barnens utevistelser och sociala aktiviteter framför användning av olika digitala verktyg i den pedagogiska verksamheten. Ett annat argument som framförs är att förskollärare ser förskolan som ett komplement till hemmet där barnen i många fall har tillgång till dator eller annan teknisk utrustning (Skolverket, 2009). Hylén (2010) menar dock att även om lärare upplever IT:s intåg i skolan som lovande eller hotande så är informationsteknikens frammarsch i samhället så stark att den kommer att påverka skolans verksamhet oavsett vilken inställning lärare har till IT.

Olofsson, Lindberg, Fransson och Hauge (2011) finner i en litteraturgranskning av forskning som på ett konceptuellt plan berör implementering och användning av IT i skolan att fyra olika teman framträder. De fyra temana berör relationen till policy, skolans organisation och ledarskap, lärares utveckling och relationen till eleverna. När det gäller implementering av IT i relation till policy tycks det finnas en skillnad mellan formuleringsarenans motiv och ambition och genomförandearenans faktiska användning och integrering av IT-stöd. I relation till skolans organisation och ledarskap framträder att implementeringen och integreringen av IT i skolan blir en utmaning att hantera eftersom skolan är en komplex utbildningskontext. Utmaningen för skolan i detta avseende handlar om att identifiera vilken förbättring eller förändring skolan faktiskt vill uppnå samt vilket IT-stöd och vilka metoder skolan ska använda sig av. När det gäller implementering och användning av IT i relation till lärares utveckling menar de att den enskilde lärarens intresse av att utveckla undervisningen med IT spelar en stor roll för utfallet. Elevernas användning av IT relateras till deras användning i exempelvis både hemmet och i skolan. Elevernas vardagliga omgivning formar även möjligheterna och mönstren för deras användning av IT i skolan (Olofsson et al., 2011).

Paulsson (2008) beskriver att skolan generellt har haft och fortfarande har ett komplicerat förhållande till användning av IT-stöd i verksamheten. Det komplicerade förhållandet mellan skolan och användande av teknik

relateras i huvudsak till tidigare erfarenheter från stora nationella IT-projekt. Paulsson framhåller att synen på vad IT tillför i en verksamhet och en verksamhets förhållningssätt till användande av IT skiljer sig mellan exempelvis näringslivet och skolan. Lärare i skolan har ofta svarat på implementering av IT med att se användande av teknik och stödjande verktyg för pedagogisk praktik och lärande som ännu ett problem, snarare än lösningen på ett pedagogiskt problem, eftersom de inte har fått tillgång till de verktyg som de har behov av för sin pedagogiska praktik. Exemplet nedan illustrerar olika förhållningssätt till IT och stödjande verktyg som skolan och andra sektorer i samhället har till implementering (se figur 2).



Figur 2: Olika förhållningssätt när det gäller att implementera IT-stöd mellan skolan och andra sektorer i samhället. Originalillustrationen använde Paulsson i ett föredrag 1998 men han menar att illustrationen av problemet fortfarande är giltig på många sätt (Paulsson, 2008).

Paulsson (2008) menar att en möjlig förklaring till skolans attityd till implementering av IT är att syfte och mål med tidigare valda politiska beslut angående teknikens intåg i skolan inte har varit tillräckligt tydliga utan enbart uttalat att generell användning av IT i skolans verksamhet har ansetts leda till positiva förändringar. Det har medfört, menar Paulsson, att implementering av IT-stöd i skolan har baserats på politiska betingelser snarare än på lärares och elevers villkor vilket har resulterat i de problem som figur 2 illustrerar. Söderlunds (2000) studie visar att i Sverige har statsmakterna försökt att sprida ökad användning av teknik efter väl inarbetade strategier. Informationen till skolan har utarbetats på formuleringsarenan utifrån normer och villkor samt implementerats efter samma premisser. Även Lundmark (2000) menar att implementering av IT i

skolans verksamhet har skett utifrån ett top-down perspektiv. Lundmark beskriver att vid IT-konferensen 1996 uppvisade regeringsföreträdare en attityd till lärare som att de är motsträviga, passiva och okunniga om vad som anses viktigt i samhället. Den största utmaningen 1996 ansågs av regeringsföreträdarna att få lärare positiva till att använda IT i skolan (Lundmark, 2000). Paulsson (2008) framhåller dock att många pedagoger ser intressanta möjligheter med att använda teknik i undervisningen men att förändring i pedagogiskt fokus och variationen på pedagogiska krav leder till att nya utmaningar framträder om hur IT måste implementeras. De nya utmaningarna handlar även om hur pedagogisk utformning måste förverkligas och representeras av teknik. Paulsson betonar att mycket av den teknik som används inom skolans verksamhet har fokus på instruktion och träning snarare än på att stödja elevers lärande. Följden blir, menar Paulsson, att den teknik som faktiskt används inte stämmer överens med pedagogiska förväntningar och de krav skolan har.

I Lundmarks (2000) studie framhöll lärarna att de mest av allt önskade ägna sin tid åt pedagogiska och innehållsliga frågor vad gäller användningen av IT i undervisningen. Tid angavs som en bristvara och lärarna upplevde att det inte är de själva som bestämmer över sin tidsanvändning. Lärarna i Lundmarks studie uttrycker att tiden slösas bort på organisatoriska formfrågor och administrativa uppgifter istället för att användas till pedagogiska utmaningar, exempelvis att implementera IT i verksamheten. Det förekom också en polarisering mellan lärare vad gäller kunskapssyn. Dels en kunskapssyn utifrån den gamla skolan med dess bestämda kunskapsuppfattningar och givna stoffurval och dels en kunskapssyn som kan representeras av IT med nya arenor för lärande (Lundmark, 2000). Paulsson (2008) framhåller vidare att IT för undervisning och lärande måste bli mer flexibelt både ur pedagogisk och teknisk synvinkel. Pedagogisk flexibilitet är beroende av och förutsätter teknisk flexibilitet och en flexibel användning av IT i skolans verksamhet innebär att tekniken måste kunna stödja och anpassas till olika pedagogiska metoder samt till olika funktionella krav som dessa metoder kräver. Paulsson beskriver att det komplicerade förhållandet mellan skolan och implementering av IT i verksamheten tillsammans med ett top-down perspektiv tycks ha varit starka påverkansfaktorer (Jfr Lundmark, 2000). Det handlar om, menar Paulsson, att lärare och elever inte aktivt medverkar i implementering av IT i relation till utformning och genomförande av undervisning med digitala verktyg. Att lärare och elever inte aktivt medverkar i utformningen av den pedagogiska praktiken med IT medför att skolan inte får tillgång de verktyg som den pedagogiska praktiken behöver och det finns en uppenbar risk att det förhållningssätt som visas i illustrationen i figur 2 stärks (Paulsson, 2008).

Att den svenska skolan har upplevt en tillbakagång vad gäller implementering av IT i verksamheten jämfört med övriga sektorer i

samhället nämner inte bara Paulsson (2008). Även Hylén (2010) beskriver att Sverige från att ha varit världsledande vad gäller statliga satsningar på IT i skolan i början på 2000-talet har visat en tillbakagång i olika mätningar vad gäller digitalisering av skolans verksamhet. Enligt en europeisk studie (Empirica, 2006) som bland annat mäter tillgång till datorer, upplevd kompetens och motivation att använda IT i undervisningen visar Sverige ett sämre resultat än länder som Danmark, Finland, Frankrike, Island, Nederländerna, Norge och Storbritannien. Vad gäller faktorer som tillgång till teknik, kompetens och motivation är det främst motivationen hos lärare i Sverige som hamnar långt under medelvärdet (Empirica, 2006). Hylén (2010) framhåller att orsaken till att lärare visar låg motivation i IT-mogna länder som Sverige, Finland och Island kan förklaras med att den första entusiasmen för teknikanvändning har gått över. Dock anser Hylén att lärares låga motivation att använda IT i undervisningen i Sverige går att jämföra med länder som Polen, Malta och Portugal men att de svenska resultaten inte går att jämföra med länder som exempelvis Storbritannien, Norge och Danmark. Hylén framhåller att det snarare är bristen på politiskt intresse för digitalisering av den svenska skolan som är orsaken. I länder som Storbritannien, Norge och Danmark har det politiska intresset för digitalisering av skolan aldrig avtagit. Hylén hävdar att politisk uppmärksamhet och ekonomiska insatser som dessa länder kontinuerligt utvecklat tycks påverka lärares motivation. Vidare understryker Hylén att även om nationella strategier ställer krav på att lärare ska integrera IT i all undervisning så är det svårt att genomföra en IT-stödd undervisning av god kvalitet i en miljö som har få datorer än vad fallet är i en datortät miljö.

En annan europeisk studie STEPS (Europeiska skoldatanätet & Empirica GmbH, 2007) har undersökt IT-användningens effekter i pedagogiska verksamheter i 27 länder i Europa. Studien har genomförts av Europeiska skoldatanätet och Empirica GmbH på uppdrag av Europeiska kommissionen. Studien har haft fokus på IT:s inverkan i förskolan och i de lägre stadierna inom grundskolan. Studien visar bland annat att skolans roll är att skapa ett kritiskt, reflektivt, innovativt och kreativt lärande samt att IT kan bidra till att stödja dessa lärprocesser. Studien visar också att nästan alla skolorna har fått tampats med olika typer av svårigheter och utmaningar såsom att utforma nya undervisningsplaner, motivera lärare och att lärare får tillgång till support som anses tillräcklig. Den tekniska supporten måste finnas tillgänglig snabbt när den behövs och vara anpassad till skolornas behov. Det framkommer också att endast en typ av support tenderar att erbjudas till skolor även om skolornas behov varierar mycket både inom de medverkande länderna men även mellan enskilda lärare. I studien beskrivs att det som utgör effektiva skolor är de skolor som värderar lärprocesserna och där lärare är villiga att samverka och är intresserade av att lära sig. I dessa processer visas IT kunna bidra till att etablera eller att vara en

katalysator för förändringsprocesser. Däremot presenteras i studien att om IT implementeras i ett top-down perspektiv utan att några prioriteringar eller stödinsatser riktas mot lärares arbetsinsatser i förändringsprocesserna, är risken stor att IT inte integreras i undervisningen utan ses av lärare endast som ett add-on vilket medför att lärare istället upplever ökad stress och ökad arbetsbelastning (Europeiska skoldatanätet & Empirica GmbH, 2007).

I början av 2000-talet beskriver Erstad (2002) i en artikel att få pedagoger i Norge nyttjar de möjligheter som IT ger. Att lärare inte nyttjar teknikens möjligheter i någon större utsträckning kan dels beror på lärares attityder till tekniken eller på bristande datorkompetens. Dock är den troligaste orsaken, menar Erstad, att lärare saknar en pedagogisk kontextualisering för att använda teknik i undervisningen. I likhet med vad som även framkommit i den senare europeiska studien (Europeiska skoldatanätet & Empirica GmbH, 2007) beskriver Erstad (2000) att för de flesta lärare blir användande av tekniken ett tillägg till de traditionella arbetssätten. Verksamheten åstadkommer inte nödvändiga förändringar för att skapa gynnsamma förutsättningar för att nyttja teknikens potential att stötta elevernas lärande. Det viktiga är att se vilka möjligheter den digitala tekniken ger när skolan vill förändra lärandets villkor och vilka nya lärprocesser eleverna erbjuds och inte bara nöja sig med att värdera IT i relation till användande av läroböcker (Erstad, 2002).

I syfte att bemöta att Sverige visar en tillbakagång i olika mätningar vad gäller attityd och användning av IT i olika verksamheter lade den svenska regeringen hösten 2011 fram en digital agenda för Sverige – *IT i människans tjänst* (Näringsdepartementet, 2011). Regeringen anser att olika verksamheter i samhället måste ta tillvara de möjligheter som digitaliseringen genererar för att Sverige ska kunna möta utmaningar både internationellt och nationellt i dagens kunskaps- och informationsamhälle där IT och medier har en framträdande plats. Den digitala agendan ses som ett verktyg för att samordna regeringens insatser och åtgärder inom IT-området. Vidare beskrivs att framtagandet av den digitala agendan är ett avstamp för en process som ska leda till att Sverige återigen blir världsledande vad gäller att använda digitaliseringens möjligheter. I rapporten framkommer att det finns strategiska utmaningar för både förskola och skola för att möta kravet på att barn och elever ska erhålla den digitala kompetens som efterfrågas i dagens samhälle. En strategisk utmaning enligt regeringen är frågan om barns och ungas tillgång till digitala medier och hur de kommer till användning i den dagliga verksamheten. I den digitala agendan poängteras vikten av att verksamma förskollärare och lärare innehar kompetens och förståelse för de nya möjligheter som erbjuds barn och unga i dagens medieerklighet samt tillgång till digitala medier för sitt arbete och för kommunikation med föräldrar. Ytterligare en strategisk

fråga gäller användning av IT som stöd för en effektiv administration av verksamheten (Näringsdepartementet, 2011). Frågan är om enbart en ny digital agenda för Sverige kommer att förändra lärares bristande motivation att använda IT i undervisning och för administration (Jfr exempelvis Empirica, 2006; Hylén, 2010; Skolverket, 2009b).

En följd av att samhället i stort följer den snabba tekniska utvecklingen och att olika sektorer digitaliseras i allt större utsträckning, påverkar skolans verksamhet även om digitaliseringen i skolan fortskrider långsammare än vad den gör inom andra sektorer. Kontaktpersonerna i de två kommuner som medverkar i den här studien beskriver att fler och fler skolor i kommunerna utrustats med olika tekniska hjälpmedel som exempelvis interaktiva skrivtavlor i klassrummen. Skolorna i de två kommunerna satsar också allt mer på bärbara datorer eller läsplattor till alla elever. Även i samband med att ändringen i grundskoleförordningen trädde i kraft om krav på individuella utvecklingsplaner för alla elever, efterfrågade skolor och kommuner digitala verktyg som kan stödja arbetsprocessen. De främsta anledningarna till att använda ett digitalt verktyg för arbetet med de individuella utvecklingsplanerna som framförs av ledande tjänstemän i de två medverkande kommunerna är att underlätta administrationen av arbetet samt att stödja kommunikationen med föräldrarna. Att motiven till införandet främst varit administrativa, snarare än pedagogiska, genererar en rad frågor, exempelvis hur ett digitalt verktyg används i arbetsprocessen och vilken betydelse användningen av det digitala verktyget i arbetsprocessen får för elever, föräldrar och lärare.

Individualisering, globalisering, decentralisering och digitalisering kan antas vara samverkande faktorer i det ökade intresset av att använda ett digitalt verktyg i arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna. Sammantaget väcker detta en rad frågor. Hur används och vilken betydelse har ett digitalt verktyg i arbetsprocessen? Vilka erfarenheter har elever, föräldrar och lärare av arbetsprocessen? Hur påverkas elevers och föräldrars möjligheter till delaktighet och inflytande i arbetsprocessen? Hur inverkar dokumentationen på flickors och pojkars identitetsarbete?

Tillvägagångssättet för att få svar på denna studies forskningsfrågor presenteras i nästa kapitel. Redogörelsen består dels av en presentation av de vetenskapliga ansatser och kunskapsteoretiska perspektiv studien grundar sig på samt dels en beskrivning av studiens genomförande och forskningsetiska aspekter.

3. Vetenskapliga ansatser och studiens genomförande

I detta kapitel redogörs för ontologiska ansatser, kunskapsteoretiska perspektiv och de förutsättningar som har skapats för att kunna generera en fördjupad bild av de handlingar som sker i arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna och vad dessa handlingar får för betydelse för elever, föräldrar och lärare. Det ges en beskrivning av medverkande informanter och en redogörelse för valda metoder för hur insamlingen av data har gått till. Analysmetoderna i studien presenteras också. Avslutningsvis i kapitlet presenteras forskningsetiska aspekter och principer som övervägts.

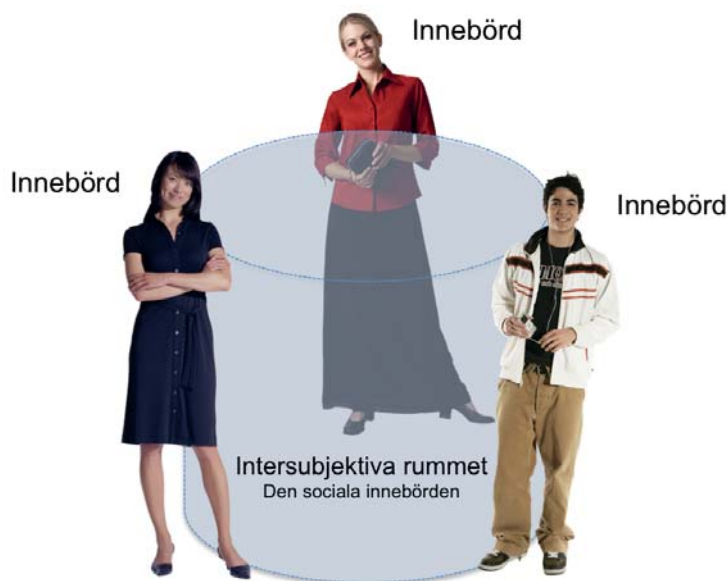
Ontologiska antaganden om och synen på hur kunskapsprocesser och lärande går till är djupt rotade i individers övertygelse om vad som menas med att vara insiktsfull, kunnig, intelligent eller erfaren och vad som krävs för att bli det (Ackermann, 2004). Vår övertygelse påverkar i sin tur vår inställning och våra sätt att organisera utbildning, utöva föräldraskap eller exempelvis forskning. Därför är det av vikt att redogöra för vilka ontologiska och epistemologiska ansatser studier grundar sig på eftersom kunskapsanspråk i hög grad är beroende av forskningsstrategiska och metodologiska beslut. Det är även av vikt att redogöra för metoderna för insamling av data för att kunna relatera resultaten och deras betydelse i relation till metoderna såväl som till forskarens roll och de ansatser som utgör ramverk för studier (Ackerman, 2004).

Den ontologiska ansatsen i den här studien placeras inom det konstruktionistiska och symbolisk interaktionistiska forskningsfältet som snarare inriktar sig mot individers resurser och möjligheter att konstruera kunskap mer än till deras personliga utveckling och egenskaper. Det kunskapsteoretiska perspektivet utgår från hermeneutiken där tolkning och förståelse är centrala delar. En forskares förförståelse och de teoretiska antaganden en forskare utgår ifrån påverkar således utformningen av forskningsstudien, tolkningen av datamaterialet men också hur mötet med informanterna gestaltar sig. Ett antagande som också ligger till grund för den här studien är att en forskare bara genom sin medverkan till viss del påverkar informanternas utsagor utifrån exempelvis val av frågor vid intervjuer och utformning av enkätfrågor.

Ontologiska, kunskapsteoretiska och metodologiska ansatser

Konstruktionism

I denna avhandling är det arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna och konstruktionen av det intersubjektiva rummet som är i fokus (se figur 3). Det intersubjektiva rummet omfattar samspelet som elever, föräldrar och lärare har under arbetet med de individuella utvecklingsplanerna. Studien inriktar sig även på aktörernas förståelse av den konstruerade sociala innebörden, det vill säga konstruerande av en gemensam förståelse och betydelse av arbetsprocessen.



Figur 3: Illustration av det intersubjektiva rummet i arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna.

Konstruktionismens grundidéer utgår ifrån individens lärprocesser. Därför beskrivs konstruktionismen ur ett individperspektiv. Begreppet konstruktionism myntades av matematikern och datavetaren Seymour Papert (Harel & Papert, 1991). Hans teori om att lärande sker genom skapande tar sin utgångspunkt i utvecklingspsykologen Piagets (2007) konstruktivistiska teori som hävdar att alla lärprocesser grundar sig på erfarenheter. Paperts konstruktionism, Piagets konstruktivism och Vygotskij (2001) social-konstruktivism delar synen på att individer aktivt konstruerar sitt eget lärande genom att omvandla sin världsbild i interaktion med andra.

Dock finns det skillnader i hur teorierna åskådliggör barns och individers lärprocesser och vad de belyser i processerna samt vilka frågor de utelämnar. Papert använder sig av Piagets konstruktivistiska teori om hur barn tänker och utvecklas när han beskriver hur kunskaps- och lärprocesser konstrueras i en digital era.

Harel och Papert (1991) menar att konstruktionismen delar konstruktivismens syn på lärprocesser för individen men att konstruktionismen också bygger på en idé om att lärprocesser och kunskapsbyggande sker i interaktion med andra i en kontext där den lärande är medveten och engagerad i processerna.

Constructionism—the N word as opposed to the V word— shares constructivism’s view of learning as “building knowledge structures”through progressive internalization of actions... It then adds the idea that this happens especially felicitously in a context where the learner is consciously engaged in constructing a public entity, whether it’s a sand castle on the beach or a theory of the universe (s. 1).

Enligt Paperts teori är det viktigt för lärprocessen att framhäva de innersta tankarna och känslorna samt att kunna ge uttryck för idéer i kommunikation med andra. Att ge uttryck för sina idéer innefattar att synliggöra dem vilket i sin tur stödjer formandet och slipandet av idéer. Att kunna ge uttryck för sina idéer är också nyckeln till kommunikationen med andra. Papert beskriver att konstruktionismen syftar till att belysa hur förståelse konstrueras. Vidare anser Papert att den mest avskalade definitionen av konstruktionism speglar idén om att lära genom att konstruera – ”learning-by-making” (Harel & Papert, 1991 s. 6). Konstruktionismen handlar således om att varje individ har sitt eget sätt att lära och relatera till omvärlden och att detta görs genom interaktion med andra individer. På så sätt konstruerar individen sin egen verklighet genom sociala interaktioner, genom mediering och hjälpande redskap. Individen lär sig följaktligen genom sin egen konstruktion vilket innebär att kunskap inte kan överföras från exempelvis en lärare. Konstruktionismens idéer bygger också på tanken att individer kan närma sig lärprocesser antingen genom abstraktion eller konkretion. Papert menar att båda dessa sätt är viktiga att ta i beaktande i lärprocesser i de sammanhang där olika individer ingår.

Harel och Papert (1991) beskriver vidare att cykeln av självriktat lärande är en upprepande process där den lärande upptäcker de redskap och den mediering som bäst stödjer utforskandet av spännande idéer. Individens lärande sker alltså genom konstruktion, *learning through making*. Konstruktionismen inriktar sig på hur individens idéer formas och transformeras med stöd av olika medier i olika kontexter. Således fokuseras

individens framförande, artefakter och sätt att tänka (Harel & Papert, 1991). Konstruktionismen skiljer sig från andra teorier främst genom sin kombination av den kognitiva utvecklingen och det sociala samspelet samt sin syn på att varje individ konstruerar sin egen verklighet i interaktion med andra aktörer. Papert påpekar att det alltid handlar om en skörhet i blottandet av individens tänkande, sammanhanget det sker i samt en flexibilitet i konstruerandet av kunskap.

Paperts konstruktionism inriktar sig på situationen och är exempelvis mer praktisk än Piagets konstruktivism. Konstruktionismen fokuserar även mer på *konsten att lära* eller med andra ord *lära att lära*, till skillnad från Piagets konstruktivism och Vygotskijs social-konstruktivism. Piagets och Vygotskijs teorier fokuserar individens utveckling, vad individen är intresserad av och är kapabel att prestera under olika utvecklingsfaser.

Till skillnad från Piaget och Vygotskij undersöker Papert alltså *situationen* mer ingående. Papert ser sammankoppling som viktigare än särskiljande och menar att det betraktelsesättet skapar förståelse. Papert är intresserad av förändringsdynamiken medan exempelvis Piaget (2007) fokuserar på inre mental stabilitet i fråga om nivåer av jämvikt. Papert uppmärksammar hur individer tänker när deras tidigare övertygelse har förändrats och när alternativa synsätt sjunker in i medvetandet. Paperts teori bidrar till förståelse för individens tänkande genom att betrakta individens justerande och expanderande av sin uppfattning om världen. För att tillämpa sin teori har Papert ägnat en stor del av sitt yrkesverksamma liv åt att skapa teknikstödda lärmiljöer eller mikrovärldar där elever och studerande kan utforska olika idéer.

Piagets konstruktivistiska teori inriktar sig mot hur intelligens kan mätas men kanske framför allt utvecklas hos den enskilde individen. Även om Papert säger sig utgå ifrån Piagets konstruktivistiska teori har konstruktionistisk teori även vissa likheter med Vygotskijs sociokulturella teori. Vygotskijs sociokulturella teori handlar om att barns utveckling sker i samspel med deras omgivning i högre grad än att den är en oberoende individuell process. Dock i likhet med Piaget menar Vygotskij (2001) att omgivningen är avgörande för individens utveckling och prestation och en individs utveckling sker i relationer. Vygotskijs sociokulturella teori innefattar individens socialisering vilket sker genom språket som skapar mening och tankeformer. Den proximala utvecklingszonen, enligt Vygotskij, innefattar det potentiella område för utvidgning där varje individ kan överskrida sina begränsningar i den sociala lärmiljön. När barn eller skolelever lär sig av egen kraft och när de får stöd och hjälp eller stimulans av föräldrar eller lärare är exempel på de två nivåerna, den faktiska utvecklingsnivån och den potentiella utvecklingsnivån. Således är relationen till föräldrarna men även till lärare viktig för barns kunskapsutveckling (Vygotskij, 2001).

Vygotskij (2001) menar att en individs kognitiva utveckling sker utifrån och in, det vill säga först framträder den på den sociala nivån och senare på den individuella nivån. Vygotskij framhåller att barnet är socialt från början och genom språket i interaktion med andra lär barnet känna sig själv och skapar innebörd av det barnet möter. Vygotskij skiljer mellan begreppen innebörd och betydelse. *Innebörd* är den personliga tolkning individen gör utifrån den egna kontexten medan begreppet *betydelse* handlar om den kollektiva och sociala innebörden. En individs utveckling går från att vara socio-centrerad till ego-centrerad. Vygotskij menar att individen först delar sina erfarenheter med andra innan individen behärskar och förstår dem själva. Den lärande individen är, enligt Vygotskij, nyfiken, aktiv, har inre drivkraft och är självstyrande. Likaledes vet den lärande individen att den kan lära genom att lyssna på vad andra har att säga om det som intresserar henne. Däremot är den självstyrande individen inte bekväm om hon inte har möjlighet att granska eller internalisera andras erfarenheter.

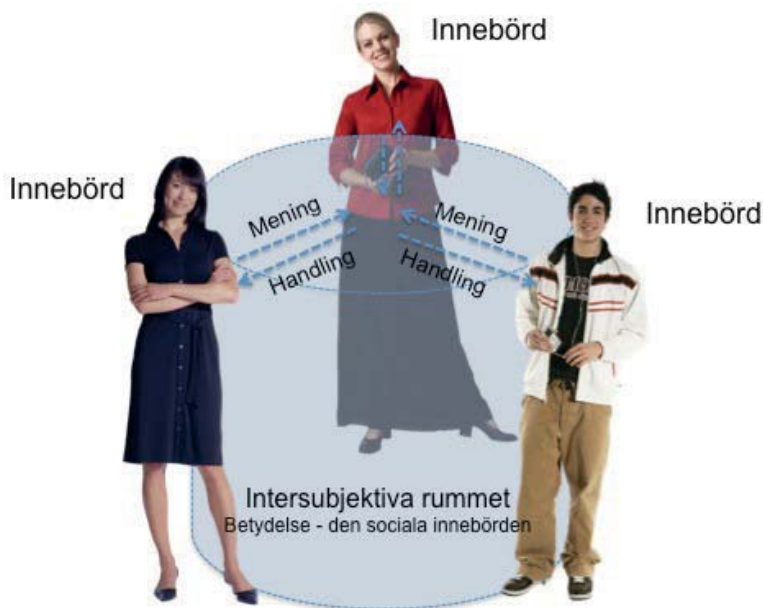
En viktig del av lärandet, utifrån Paperts perspektiv, är att individen får möjlighet att dyka in i det okända och i interaktion med andra konstruera förståelse. I likhet med Vygotskijs sociokulturella teori framhåller Papert att endast när en lärande ger sig ut i världen och mottar olika perspektiv på sin kunskapsresa kan en inre dialog börja skapas mellan individens egna erfarenheter och okända perspektiv. Konstruktionistisk teori framhåller att individen måste vara medveten, närvarande och engagerad i läroprocessen men också att ha möjlighet att tillhöra en gemenskap för att kunna lära sig. Det är också viktigt för individen att i läroprocesser relatera till andra för att kunna utveckla en självbild genom kulturell mediering med stöd av redskap, språk och artefakter. Dessa kulturella medieringar är invävda i och blir en integrerad del i det sociala samspelet. Konstruktionismen uppmärksammar således den sociala konstruktion som uppstår inom det intersubjektiva rummet mellan individer snarare än de psykologiska processerna.

Utifrån den konstruktionistiska ansatsen i den här studien undersöks konstruktionen av det intersubjektiva rummet utifrån informanternas handlingar i arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna (se figur 3 ovan). Informanternas handlingar studeras utifrån individernas förståelse av företeelsen och den innebörd de ger den samt konstruerandet av den sociala innebörden, betydelsen, inom det intersubjektiva rummet.

Symbolisk interaktionism

Utifrån den symboliskt interaktionistiska ansatsen undersöks elevernas, föräldrarnas och lärarnas skapande av mening och omvandling av mening samt hur informanternas meningsskapande formar deras handlingar i arbetet med de individuella utvecklingsplanerna. Informanternas interaktiva handlingar i arbetsprocessen speglar hur de närmar sig konstruktionen av

den sociala innebörden inom det intersubjektiva rummet (se figur 4). I likhet med beskrivningen av konstruktionismen ovan beskrivs symbolisk interaktionism utifrån ett individperspektiv.



Figur 4: Handlingars formande utifrån meningsskapande inom det intersubjektiva rummet.

Precis som inom konstruktionismen är situationen en av hörnstenarna inom symbolisk interaktionism. Begreppet symbolisk interaktionism myntades av Herbert Blumer 1937 i en artikel i boken *Man and Society* (Blumer, 1986, s. 1). Symbolisk interaktionism kan sägas stå för två skilda fenomen. Dels kan begreppet ses som ett allmänt teoretiskt förhållningssätt i analyser av samhället och dels används begreppet också inom socialpsykologisk teori som huvudsakligen berör socialisationsprocessen, exempelvis hur människan succesivt blir mer social och hur hon beter sig i olika situationer (Trost & Levin, 2010).

Blumer (1986) betonar att hans idé om symbolisk interaktionism tar sin utgångspunkt i George Herbert Meads tankar om individens medvetande och skapande av mening i sociala processer och situationer. Blumer menar att han dock har utvecklat dessa idéer. Blumer beskriver att symbolisk interaktionism vilar på tre enkla grundantaganden. Ett grundantagande är att människor närmar sig saker på grundval av den mening sakerna ger dem. Sakerna, *Things*, inkluderar allt som har med fysiska objekt att göra, exempelvis träd och stolar men också andra människor, kategorier av andra

människor, institutioner, styrande ideal, andra människors aktiviteter samt situationer som människor möter i sitt dagliga liv.

Det andra grundantagandet är att den betydelse och mening sakerna och olika situationer härleds ifrån eller uppstår ur är genom social interaktion med andra människor. Blumer framhåller att mening uppstår i interaktionsprocessen med andra människor och att hur mening eller innebörd av saker eller fenomen framstår för en individ är beroende av hur andra människor närmar sig individen med avseende på dessa saker eller fenomen. Andra människors handlande och närmanden operationaliserar definitionen av mening eller innebörd hos individen. Således ser symbolisk interaktionism mening som sociala konstruktioner, som skapelser som formas i och genom definitionsprocessen i interaktion.

Det tredje grundantagandet är att mening bearbetas och modifieras av individen och de saker eller fenomen individen möter hanteras i en förståelseprocess. Blumer menar att individers sätt att närma sig saker eller fenomen är avgörande för vilken mening sakerna eller fenomenen skapar hos dem. En central aspekt inom symbolisk interaktionism innefattar den mening saker och fenomen ger individen.

Förståelseprocessen sker i två steg. Det första steget är att individen för sig själv tydliggör saker eller fenomen mot vilka hon handlar, det vill säga att individen först måste indikera saker eller fenomen som har mening. Meningsskapandet är en internaliserad process med avseende på att individen på så sätt interagerar med sig själv. Självinteraktion är exempel på individens engagemang i en egen kommunikationsprocess. Det andra steget genom den egna kommunikationsprocessen blir en fråga om att hantera mening i förståelseprocessen. Sålunda menar Blumer att individen eller aktören väljer, kontrollerar, ställer in, omgrupperar och transformerar mening i ljuset av den situation individen befinner sig i och som är fokus för aktiviteten. Förståelseprocessen sker i en formande process där mening används och revideras vilket i sin tur vägleder och formar individens handling. Vidare beskriver Blumer att meningsskapande uppstår som en del i olika handlingar genom en process av självinteraktion. Blumer framhåller att symbolisk interaktion grundar sig på idéer som skildrar karaktären av olika områden som exempelvis kollektiv eller samhällen, social interaktion, objekt, människan som en aktör, mänskliga handlingar eller sammankoppling av kedjor av handlingar. Sammantaget representerar dessa hur symbolisk interaktionism förhåller sig till det mänskliga samhället.

Situationen, eller det sammanhang som individen ingår i, tolkas och definieras av individen som i sin tur blir styrande för individens beteende. Trost och Levin (2010) beskriver att situationen utgörs av hela det sammanhang individen befinner sig i och inte endast av de personer individen interagerar med. Situationen innefattar även känslöstämningar, uppfattningar hos individen var den befinner sig lokalmässigt eller vilka

gruppsammanhang som individen uppmärksammar är betydande. Utifrån Meads tankar beskriver Blumer att även om situationen för individen upplevs subjektivt så existerar en gemensam förståelse för den sociala verkligheten genom våra i interaktion uppbyggda symboler. Trost och Levin (2010) beskriver att eftersom vi alla är överens om att möbelen vi lutar armarna mot är ett bord så är den även objektivt sett ett bord. När vi menar samma sak med orden blir de symboler. I likhet med ords betydelse är även minspel inlärd och meningsfulla för oss i situationen och blir således symboler. Ett ords betydelse är beroende av definitionen av situationen. Vidare beskriver Trost och Levin att all vår sociala och fysiska verklighet är subjektiv och den upplevs som objektiv genom att vi som sociala varelser har lärt oss gemensamma namn på fenomen och är tämligen överens om deras betydelse och relevans. Situationen innehåller alltid subjektiva element och människans beteende kan endast ses i förhållande till kontexten. Individen definierar situationen medvetet men även omedvetet och handlar utifrån denna definition och till individens sätt att tolka det definierade. Vi omdefinierar situationer succesivt allteftersom vår uppfattningsförmåga växlar (Trost och Levin, 2010).

I den här avhandlingen studeras således elevernas, föräldrarnas och lärarnas beskrivning av situationen och de handlingar som sker utifrån meningsskapande inom det intersubjektiva rummet i arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna.

Fokus inom symbolisk interaktionism ligger på våra beteenden som sociala varelser. Definitionen inom symbolisk interaktionism på att vara aktiv innebär att vara delaktig i en process där inget är statiskt utan vi är alla föränderliga. Trost och Levin (2010) betonar att symbolisk interaktionism förutsätter föränderlighet hos individer och inte att människor har en uppsättning egenskaper som är stabila. En konsekvens av att individer är aktiva och definierar situationer på olika sätt är att det är svårt att förutsäga hur en individ kommer att handla. För att kunna förstå individens handlande krävs en förståelse för individens definition och beskrivning av situationen samt hur individen uppfattar symbolerna (Trost och Levin, 2010). Vidare menar Trost och Levin att det inte nog går att understryka vikten av att se till individens handlande i olika sociala situationer, så till vida att situationen är riktad till eller mot andra människor eller aktiviteter i kommunikationen mellan människor i direkt såväl som i indirekt mening (Trost och Levin, 2010).

Även nuet är en viktig hörnsten inom symbolisk interaktionism. Individer finns i nuet, definierar situationen i nuet och interagerar med symboler i nuet (Trost och Levin, 2010). Däremot så förändrar sig individer hela tiden. Betydelsen av synen på nuet som en föränderlig process medför att individer befinner sig i en process som ständigt förändras. Vidare beskriver Trost och Levin (2010) att en del av processerna går så pass långsamt att det går att

luras att tro att det är stabila, men så är inte fallet. Människans beteende är en produkt av hela hennes historia av all upplevelse och erfarenhet såväl på det sociala planet som på det individuella. Dock framhåller de att fokus på nuet innebär att individer använder sig av tidigare erfarenheter men socialiseringen och de tidiga erfarenheterna är därmed inte enbart orsaken till att individer handlar som de gör i situationer. Således lyfter individer fram och använder sig av tidigare erfarenheter i nuet för att förstå den aktuella situationen (Troost och Levin, 2010).

Utifrån den symboliskt interaktionistiska ansatsen i föreliggande avhandling studeras informanternas konstruktioner av mening och omvandling av mening samt definitioner och beskrivningar av situationen. Informanternas konstruktioner relateras till de handlingar som formas inom det intersubjektiva rummet mellan elever, föräldrar och lärare i arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna.

Att tolka och förstå

De ontologiska ansatserna tar alltså sin utgångspunkt i konstruktionism och symbolisk interaktionism. Det kunskapsteoretiska perspektivet tar sin utgångspunkt i hermeneutiken som till sin grund handlar om att tolka och förstå. Ödman (2007) beskriver att det hermeneutiska perspektivet bidrar till förståelse av tolkningen och förståelsens natur. Grundförutsättningarna för en dialog i hermeneutisk mening är att den förs på lika villkor vars syfte är att öka den intersubjektiva förståelsen mellan exempelvis forskare och informanter. Vidare beskriver Ödman att hermeneutikens grundantagande är att vi aldrig kan ställa oss utanför oss själva och att vi alltid ser från olika perspektiv när vi studerar verkligheten. Hur vi tolkar och förstår världen utgår från förutsättningen att människan är en historisk varelse. Förståelsens villkor och möjligheter utifrån enskilda pusselbitar kan användas som delförklaringar av en mer omfattande bild vi försöker förstå. Förståelsen är grunden för individens varande och är i sin tur grunden för individens tolkande. Vidare menar Ödman att vi alltid har en förförståelse av det vi tolkar och att tolkning alltid utförs i en särskild situation samt att tolkning och förståelse befinner sig i ständigt växelspel genom exempelvis språket. Tolkningar uttrycks ofta i språk och förståelsen sker samtidigt genom de tanke kategorier språket omfattar. En hermeneutisk tolkning förutsätter en förväntansfull öppenhet och tolkningsprocessen består av att varar öppen för sådant som framträder men också av att en forskare besitter intuition och erfarenhet. Ett hermeneutiskt perspektiv söker efter möjliga innebörder hos sitt studieobjekt. Ödman använder begreppet *förståelsehorisonter* och förklarar att det innebär att få både studieobjektets förståelse och forskarens förståelse att mötas (Ödman, 2007).

Hermeneutiken har sina rötter i antikens Grekland och det grekiska verbet *hermeneunein* översätts ofta med *att tolka*, men Ödman anser att det antika exemplet är mer mångtydigt än så. Den antika hermeneutiken byggde på tecken, tydning, råd och mening och avsåg att fånga djupet i människors liv. I likhet med den antika hermeneutiken arbetar den nutida hermeneutiken också med tecken och tydning. Utifrån tecken och tydning handlar hermeneutiken om att tolka men även att förstå. Inom hermeneutisk vetenskapstradition är namn som Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, Gadamer och Ricoeur i centrum (Ödman, 2007).

Ricoeur (1993) framhåller att tolkning är en förståelsekonst och att i begreppsparet tolka-förstå är förståelsen det fundamentala. Förståelse och tolkning kan placeras inom en hermeneutisk båge (Ricoeur, 1993). Ricoeur menar att den hermeneutiska bågens höjd indikerar förståelsen i individens tolkning. Ödman beskriver att tolknings- och förståelseprocessen utifrån pendlandet mellan helhet och delar är mer lik en spiral än Ricoeurs illustration som en hermeneutisk båge eller Asts hermeneutiska cirkel som exempelvis Schleiermacher praktiserar (Ödman, 2007).

Att tolka och förstå är en fråga om interaktion mellan individen och det individen möter i samspel inom den hermeneutiska spiralen (Ödman, 2007). Den hermeneutiska spiralen innefattar både objektiva och subjektiva aspekter vilka inte kan existera utan varandra. Tolkningsaktiviteten bygger således för forskaren på en historiskt betingad förståelsehorisont som på så vis även markerar gränserna för vilka tolkningar som är möjliga (Ödman, 2007).

Tolkning och förståelse av aktörernas handlingar inom det intersubjektiva rummet

I föreliggande studie sker tolkning och analys utifrån informanternas utsagor i intervjuer och i en enkätstudie samt utifrån dokumentstudier i form av elevernas individuella utvecklingsplaner. Tolkning och förståelse av aktörernas handlingar inom det intersubjektiva rummet, konstruktioner av relationer, samspel och den gemensamma betydelsen av arbetsprocessen, sker i form av analyser utifrån genomförda intervjuer, enkäter och elevdokumentation. Den samlade tolkningen av materialet utgör också uttryck för skolans ansvar, planering och verksamhetsinriktning. Således utgör även lärarnas intention bakom upprättandet av utvecklingsplaner och arbetsprocessens genomförande men även elevdokumentationens innehållsliga form viktiga underlag för tolkningen. Ryckta ur sitt sammanhang kan de olika delarna i en hel arbetsprocess möjligtvis misstolkas och få annan innebörd än vad de kanske får då alla delar i en arbetsprocess analyseras i kombination med analys av eventuell växelverkan samt hur de påverkar de olika delarna i arbetsprocessen i sin tur. En viktig

del i analysen är också hur det digitala verktyget inverkar både på innehåll och genomförande i arbetsprocessen.

Min egen roll som forskare och min förförståelse och tidigare erfarenheter av såväl teknisk som pedagogisk karaktär kommer naturligtvis att inverka på tolkning och förståelse av det som framträder i denna forskningsstudie. Förförståelsen innefattas bland annat av min pedagogiska bakgrund som lärare i grundskolan och som förälder. Förförståelsen innefattar även en viss teknisk insikt med avseende på det digitala verktyget och vilka tekniska möjligheter, men även hinder, verktyget kan tänkas ge upphov till.

Tolkningen av arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna genomförs i flera steg. Informanterna gör först själva ett urval av vilken information de vill delge i sina beskrivningar. Tolkningsprocessen övergår sedan till en analys av informanternas utsagor utifrån delar och helheter och de innebörder och betydelser tolkningen ger genom en strukturell analys.

I den här studien efterfrågas kunskap inom den kontextuella ram där arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna verkar och där aktörernas handlingar är centrala. Detta konstrueras genom att beskriva, tolka och förstå kommunikationshandlingar mellan elever, föräldrar och lärare i en begränsad del av de medverkande elevernas verklighet i skolan. Således är inte intentionen att mäta eller statistiskt sammanställa elevers, föräldrars eller lärares handlingar utan att förstå dessa handlingars innebörd och betydelse utifrån arbetsprocessen och aktörernas medverkan och inflytande i arbetet. Intentionen är även att förstå hur elevers identitetsarbete konstrueras i sammanhanget. Därmed återfinns föreliggande studie inom hermeneutikens område med en tolkande och förståelsebaserad ansats. Intentionen med denna ansats och förhållningssätt är att tolka och analysera aspekter och mönster som framträder. En tolkande och förståelsebaserad ansats erbjuder möjligheter att beforska vardagliga problem på mikronivå såväl som övergripande fenomen som exempelvis makt och kontroll. Alvesson och Sköldbberg (2008) beskriver att inom hermeneutiken är den iakttagbara verkligheten en yta där det går att anta att dolda mönster kan finnas och att dessa mönster är möjliga att avslöja bortom den synliga verkligheten.

Abduktiv forskningsprocess

I likhet med Ödmans (2007) beskrivning av tolknings- och förståelseprocesser kännetecknas forskningsprocessen i den här studien av en abduktiv process där en induktiv och deduktiv ansats kombineras. Intentionen har varit att förstå hur materialet hänger ihop genom justering och utveckling av förståelse för de mönster som framträder. Processen har präglats av tolkning och förståelse mellan delar och helhet, teori och data och mellan andra forskares resultat samt valda teoretiska utgångspunkter.

Det har inneburit att analysarbetet har pendlat mellan tidigare iakttagelser som har tolkats och nya iakttagelser i materialet utifrån annan forskning och teoretiska perspektiv.

Alvesson och Sköldberg (2008) beskriver att abduktionen använder sig av tidigare kunskaper och referensramar för att finna teoretiska aspekter och mönster. Abduktionen utgår således ifrån materialet men avvisar inte teoretiska föreställningar. Analysen utökas succesivt och framträdande aspekter och mönster justeras och förfinas (Alvesson & Sköldberg, 2008). Utifrån ett hermeneutiskt perspektiv kan abduktionen sägas innebära en tolkning av fakta utifrån en förförståelse och tolkningsprocessen innefattar en pendling mellan materialet och teori.

Aktörs- och strukturperspektiv

Den ontologiska ansatsen tar sin utgångspunkt i konstruktionism och symbolisk interaktionism. Det kunskapsteoretiska perspektivet tar sin utgångspunkt i tolkning och förståelse. Utformningen av forskningsstudien innesluter även ett aktörsperspektiv och ett strukturperspektiv. Forskningsstudien bygger in ett aktörsperspektiv i en kontextuell ram där intentionen är att på olika sätt teoretiskt förstå aktörernas handlingar och utsagor men även interaktionen dem emellan i förhållande till skolan som institution och de sociala normer som råder. Elevernas, föräldrarnas och lärarnas föreställningar om och tolkningar av de handlingar som sker i arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna är centrala men problematiseras utifrån ett strukturperspektiv.

Aktörsperspektivet i relation till ett strukturperspektiv förbinder det plan som aktörerna befinner sig på med den strukturella omgivningen samt hur interaktionen mellan aktörer och rådande strukturer sker (Giddens, 1984). Giddens menar att i analysen av sociala relationer bör ett beaktande ske av det han kallar för syntagmatiska dimensioner. Detta kan beskrivas som relationer som råder mellan beståndsdelarna i ett och samma språkliga uttryck, och mönster av sociala relationer i tid och rum som involverar reproduktionen av praktiker. Vidare beskriver han att den praktiska verkligheten involverar en virtuell ordning av återkommande strukturering, vilket också är viktigt att ta i beaktande i denna studie. Den virtuella ordningen innefattas också i reproduktionen. Struktureringsprinciper utifrån Giddens perspektiv möjliggör sammanlänkning mellan tid och rum i sociala system. Struktur är en sorts virtuell ordning av det han kallar för transformativa förbindelser. De transformativa förbindelserna innebär att de sociala systemen även skapar sociala metoder. De sociala systemen innehar inte strukturer utan uppvisar snarare strukturella egenskaper. Denna struktur existerar som anpassningar i metoder och beteende av mänskliga aktörer (Giddens, 1984). Säljö (2000) betonar vikten av att studera

samspelet mellan institutionella arrangemang på makronivå och individuella kommunikativa verksamheter för att se hur de båda nivåerna utgör förutsättningar för varandra. Således bör, enligt Säljö, institutionaliserade lärmiljöer, exempelvis skolan, förklaras ur ett sociokulturellt perspektiv. Aktörsperspektivet i relation till strukturperspektivet möjliggör i föreliggande avhandling en mer systematisk förståelse för hur handlingar i arbetsprocessen och problematiseringen av dem opererar på olika nivåer.

Att som forskare inta ett aktörsperspektiv inom ett strukturperspektiv innebär att inta ett förhållningssätt som innefattar att inte enbart lyssna till barns, elevers, föräldrars och lärares utsagor utan även till deras föreställningar och erfarenheter. Det är också av betydelse att studera vad informanternas handlingar har för innebörd men även vad de får för betydelse i arbetsprocessen. Detta förhållningssätt överensstämmer med det psykologen Hundeide (2003) benämner en tolkande ansats.

Ett antagande i föreliggande forskningsstudie är att bakom samarbetet och interaktionen mellan de olika parterna, eleven, föräldrarna och läraren, i arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna återfinns en komplex verklighet. Den komplexa verkligheten visar sig i elevernas, föräldrarnas och lärarnas återberättande av subjektiva såväl som intersubjektiva erfarenheter. Materialet är således mångtydig och tillträdet sker via aktörernas perspektiv. Ett tolkande förhållningssätt med utgångspunkt i ett aktörs- och ett strukturperspektiv innefattar ett etiskt ställningstagande. Förhållningssättet innefattar också att till informanterna förmedla intentioner om ett aktörsperspektiv i forskningen men även att forskaren själv aktivt intar en inlyssnande attityd. Detta fordras för att skapa ett sammanhang där medverkande aktörer känner sig trygga och inkluderade och på så sätt kan kommunicera lätt och naturligt (Hundeide, 2003).

Studiens genomförande

En intention med den här studien har varit att finna bakomliggande mening i en komplex verksamhet som skolans arena utgör. Därför har studieobjektet närmats genom kritisk problematisering och genom att belysa olika frågeställningar och perspektiv. I förståelsen av arbetsprocessen har även formuleringar och framträdande aspekter och mönster av både sådant som uttrycks explicit av informanterna men även sådant som går att förstå och uttolka implicit belysts.

Studien är genomförd i två kommuner, i en mindre småstadskommun i södra Sverige och i en mellanstor kommun i norra Sverige. Materialet består av en pilotstudie, en intervjustudie, en enkätstudie och en dokumentstudie av de medverkande elevernas individuella utvecklingsplaner. Syftet att använda olika former av datainsamlingsmetoder har framför allt varit att

kombinera dessa för en sammantagen analys av arbetsprocessen och för att få innebördsrika gestaltningar av framträdande aspekter och mönster. De olika studierna utgör tillsammans materialet och analyseras således inte var för sig. Motivet har varit att spegla kvalitativa egenskaper av fenomen som framträder från flera källor. I detta avsnitt redogörs för studiens genomförande och materialet.

Urval

Beskrivning av medverkande kommuner

I den här studien har urvalet av informanter skett enligt ett strategiskt urval (*purposeful sampling*, se Patton, 1990). I studien ingår, som beskrivits ovan, två kommuner. En mindre småstadskommun i södra Sverige och en medelstor kommun i norra Sverige. Kommunen i södra Sverige har, i jämförelse med andra kommuner, varit relativt drivande med att starta olika pilotförsök där enstaka lärare på olika skolor har provat att använda ett digitalt verktyg i arbetet med de individuella utvecklingsplanerna. Flera pilotförsök i kommunen påbörjades hösten 2005, således terminen före den första ändringen i grundskoleförordningen trädde i kraft. I kommunen har det varit lokala tjänstemän inom skolförvaltningen som varit pådrivande i besluten om försöksverksamhet i både förskola och i skola. Efter ett par år av försöksverksamhet beslutades att från och med hösten 2008 skulle alla skolor och elever inom kommunen använda det digitala verktyget i verksamheten. Beslutet innebar även att det endast är föräldrar, inte lärare, som har rätt att välja bort användningen av det digitala verktyget i arbetsprocessen.

Den andra medverkande kommunen är en medelstor kommun i norra Sverige. Denna kommun påbörjade också några enstaka pilotförsök med att använda ett digitalt verktyg i arbetsprocessen hösten 2005. Här var det inte lokala tjänstemän som var pådrivande i försöksverksamheten utan istället enskilda lärare eller rektorer. Beslut om att införa digitalt verktyg i arbetsprocessen togs nästan tre år efter att den första lagändringen trädde i kraft. Kommunen startade, i något större skala, pilotförsök med digitala individuella utvecklingsplaner våren 2009 på några skolor efter processer av upphandling och beslut på kommunnivå. Visionen vid beslutet och vid tidpunkten för implementeringen av det digitala verktyget var att alla skolor i kommunen skulle finnas representerade i det digitala verktyget två år efter beslutet, även om inte alla lärare vid en och samma skola deltar aktivt. Visionen innehöll också en strävan om att alla skolor fullt ut skulle använda det digitala verktyget i skolverksamheten våren 2011.

De medverkande eleverna, föräldrarna och lärarna i den här studien har alla använt ett digitalt verktyg i arbetsprocessen med de individuella

utvecklingsplanerna. Vid forskningsstudiens genomförande har de medverkande eleverna, som tillhör den mindre storstadskommunen i södra Sverige, fått upprättat mellan sju till nio digitala utvecklingsplaner beroende på ålder men även beroende på var i processen med pilotförsöken de har kommit in. I den större kommunen, som kom igång med sina pilotförsök något senare, har de fyra medverkande lärarna hunnit med en försöksomgång med några elever vardera.

Beskrivning av informanterna

De medverkande lärarna, vilka har deltagit i intervjustudien, kan ses som något av pionjärer i att använda ett digitalt verktyg för arbetet med de individuella utvecklingsplanerna. De kan också i viss mån ses som eldsjälarna då flera av dem är med och driver förändringsprocesserna med de individuella utvecklingsplanerna på sina skolor. Flertalet av lärarna fungerar som stöd och hjälp för sina kollegor i utformningen och genomförande av arbetsprocessen vid sina skolor och vid utformning av de mallar som används i verktyget. Lärarna i kommunen i den södra delen av Sverige har använt ett digitalt verktyg i arbetsprocessen i mer än fyra år. Lärarna från den norra delen av Sverige deltog i pilotprojekt och har vid tillfället för intervjustudiens genomförande använt det digitala verktyget i arbetsprocessen i en pilotomgång med några elever vardera. Bland de sammanlagt sju medverkande lärarna finns det sex kvinnliga lärare och en manlig lärare. Av de sex kvinnliga lärarna är en förskollärare, två lärare arbetar i de yngre åldrarna och tre lärare är ämneslärare på högstadiet. Den manlige läraren arbetar i de yngre åldrarna.

Flera av de medverkande föräldrarna arbetar som relativt höga chefer inom stora svenska företag. Övriga representerade yrkeskategorier inom föräldragruppen är exempelvis lärare, barnmorskor, ekonomer, systemutvecklare, civilingenjörer och socionomer. Alla föräldrar har eftergymnasial utbildning. Av intervjustudiens föräldrar är de allra flesta även engagerade i olika skolråd på skolnivå men även på kommunnivå och ingår i olika föräldrastyrelser. Av sammantaget 15 föräldrar, sju i pilotstudien och åtta i intervjustudien, medverkade 11 mammor och fyra pappor.

Av de föräldrar som deltagit i intervjustudien använder båda föräldrarna det digitala verktyget i samband med utvecklingssamtalet ungefär lika mycket. Det gäller alla föräldrar förutom till en elev. För Elins (16 år) del är det endast hennes mamma som använder det digitala verktyget med hänvisning till att det beror på vilka kunskaper föräldrarna har samt vad deras skiftande bakgrund har för betydelse för det engagemang som föräldrar lägger ner på barnens skolarbete. Alla föräldrar hävdar dock att de båda engagerar sig i sitt barns skolgång ungefär lika mycket.

I intervjustudien deltog sju barn. De medverkande barnen kan sägas ha ett gott stöd hemifrån i skolarbetet. Åldersintervallet på barnen spänner från förskolan och upp till årskurs nio i grundskolan. Fem flickor i åldrarna fem, tio, elva, fjorton och sexton år samt två pojkar i åldrarna åtta och sexton år deltog i intervjustudien. Alla de medverkande eleverna har svenskt ursprung.

Empiri

Insamling av data har skett under fyra olika perioder för den här studien. En pilotstudie, en enkätstudie, en intervjustudie samt en dokumentstudie av elevernas individuella utvecklingsplaner har genomförts. Avsikten med de olika studierna har varit att försöka konstruera en både bred och djup bild av elevers, föräldrars och lärares erfarenheter och handlingar i arbetsprocessen (se tabell 1). Fokus i pilotstudien, intervjustudien och enkätstudien har varit på informanternas egna beskrivningar av hur arbetet har genomförts. I dokumentstudien har utvecklingsplanernas innehåll och form varit central.

Studier	Informanter	Antal	Kommuner
Pilotstudie	Föräldrar	7	1
Enkätstudie	Föräldrar	52	15
Intervjustudie	Förskolebarn	1	1
	Elever	6	1
	Föräldrar	8	1
	Lärare	7	2
Dokumentstudie	Förskolebarn	8 utvecklingsplaner	1
	Elever	41 utvecklingsplaner	

Tabell 1: Presentation av de olika studierna.

Pilotstudien

Först genomfördes en pilotstudie i kommunen i den norra delen av Sverige vid en skola som precis inlett ett pilotförsök med att använda ett digitalt verktyg i arbetsprocessen. I pilotstudien deltog sju föräldrar som

intervjuades om sina erfarenheter av arbetet med de digitala individuella utvecklingsplanerna. De halvtimmeslånga intervjuerna genomfördes med en halvstrukturerad frågeguide. De transkriberades för att sedan analyseras utifrån forskningsfrågorna. Avsikten med pilotstudien var dels att inhämta kunskap om arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna men även att utveckla intervjutekniken. En annan intention med pilotstudien var att avgöra vilka frågor som skulle fokuseras i intervjustudien. Förfrågan till föräldrar om medverkan i studien distribuerades av en lärare vid skolan som deltog i skolans pilotprojekt. Sju föräldrar anmälde intresse av att delta i pilotstudien.

Enkätstudien

Efter pilotstudien genomfördes en webbaserad enkätstudie som var riktad till föräldrar. Inbjudan om att delta i enkätstudien skickades ut via mail till skolor runt om i Sverige som använde det digitala verktyget. Rektorer och lärare vid de skolor som inbjudan mailats ut till ombads att distribuera inbjudan och information om studien vidare till föräldrar. Inbjudan distribuerades även via en länk i det digitala verktyget där föräldrar som hade tillgång till verktyget inbjöds att delta i studien. I enkätstudien deltog sammanlagt 52 föräldrar från 15 kommuner. Föräldrarna har svarat helt anonymt på webbenkäten. Materialet analyserades sedan utifrån studiens forskningsfrågor.

En nackdel med det sätt som distributionen av den webbaserade enkäten utfördes på är att det är omöjligt att veta exakt hur många föräldrar inbjudan har gått ut till. En fördel med elektronisk distribution däremot är att det på relativt kort tid och med liten arbetsinsats är möjligt att nå fler föräldrar som kan tänkas vara intresserade av att delta. Distribution av en pappersbaserad enkät via brev är betydligt mer omfattande och dyrare.

Ytterligare en nackdel med avseende på förfaringssättet att föräldrar svarat helt anonymt på enkäten är att det kan finnas en risk att andra än just föräldrar har besvarat enkäten eftersom inga användarnamn eller lösenord skickats ut med inbjudan. Däremot är det en fördel att medverkande föräldrar inte på något sätt har kunnat känna sig tvingade att delta då medverkan har varit frivilligt, skett helt anonymt samt att inga personliga kontakter mellan forskare och informanter har tagits. Emellertid har kontaktinformation funnits tillgänglig på informationssidan ifall informanter har önskat ta kontakt.

Det här öppna förfarandet med enkätstudien har valts utifrån forskningsetiska överväganden. En erfarenhet under enkätstudiens genomförande är att det är relativt svårt att komma i kontakt med föräldrar som är intresserade av att delge sina intryck och erfarenheter, varför det är av vikt att kunna garantera anonymitet på ett säkert sätt.

Intentionen med enkätstudien var att få än mer insikt om föräldrars erfarenheter av arbetet med de individuella utvecklingsplanerna. I likhet med pilotstudien gav analyserna av föräldraenkäten värdefulla erfarenheter och kunskaper om arbetsprocessen. Avsikten med analysen av webbenkäten var också att, i kombination med pilotstudiens analyser, öka förståelsen om arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna inför tema- och frågekonstruktionen av intervjustudien. Erfarenheterna från pilotstudien och den genomförda enkätstudien har använts till att förfina och förbättra de halvstrukturerade frågeguiderna till intervjustudien med avseende på såväl innehåll som form. Det primära syftet med enkätstudien vid analysen av hela materialet har varit att komplettera intervjustudien genom att finna likheter såväl som skillnader med avseende på framträdande aspekter och mönster.

Intervjustudien

Efter pilotstudien och enkätstudien genomfördes en intervjustudie. Kontakter togs med den kommun i södra Sverige som i ett tidigt skede tagit initiativ att påbörja användning av ett digitalt verktyg i arbetsprocessen. Personer inom kommunen som var ansvariga för implementeringen av verktyget ombads att distribuera förfrågan om medverkan till lärare som deltog i pilotförsöken. Lärarna i sin tur ombads att distribuera förfrågan vidare till föräldrar och elever. Lärare och föräldrar fick möjlighet att ta ställning till och själva aktivt anmäla intresse. Åtta föräldrar och sju barn samt tre lärare från kommunen har deltagit i studien. För ett av de sju barnen deltog båda föräldrarna. Av de medverkande lärarna var en förskollärare, en var lärare för de yngre åldrarna samt en ämneslärare för de äldre åldrarna. Alla som anmält intresse har även fått medverka i studien. Tre lärare som till en början anmält intresse avböjde kort därefter medverkan av olika anledningar. De medverkande eleverna, föräldrarna och lärarna i kommunen i södra Sverige har vid studiens genomförande använt det digitala verktyget i mer än fyra år.

För att öka antalet medverkande lärare i studien eftersöktes lärare i en kommun i norra Sverige som genomförde pilotförsök med samma digitala verktyg som det som användes i kommunen i södra Sverige. Förfrågan ställdes till två skolor som ingick i kommunens pilotprojekt och fyra lärare har deltagit i intervjustudien; två lärare för de yngre åldrarna och två ämneslärare på högstadiet.

Samtliga intervjuer har genomförts med halvstrukturerade frågeguider och intervjuerna har pågått mellan en och två timmar. Intervjuerna med föräldrar och lärare genomfördes via telefon medan de flesta barnintervjuerna genomfördes i ett fysiskt möte på förskolebarnets förskola och på elevernas skolor. Med en elev genomfördes intervjun däremot via

telefon. Sammanfattningsvis har således sju barn, åtta föräldrar och sju lärare i ett spann från förskola till åk 9 deltagit i intervjustudien.

Dokumentstudien

Den sista delen har genomförts som en dokumentstudie av elevernas individuella utvecklingsplaner. Analyser av kommunikationen i den förberedande delen inför utvecklingssamtalet samt formulerade mål i elevplanerna har gjorts med avseende på innehåll och form. Beskrivning av eleverna i både kommunikationen i den förberedande delen och i de skriftliga omdömena samt hur eleverna uttrycks i materialet har också utgjort grund för analysen.

Sammanfattningsvis har alltså data från alla de fyra studierna utgjort underlag för analys utifrån forskningsfrågorna för att finna aspekter och mönster samt bakomliggande meningar i arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna utifrån ett elev-, föräldra- och lärarperspektiv.

Tematisering och analys

I en abduktiv forskningsprocess, som beskrivits ovan, pendlar analysarbetet mellan tolkning och förståelse utifrån iakttagelser i materialet och teoretiska perspektiv. Hjerm och Lindgren (2010) menar att många kvalitativt orienterade forskare hävdar att det inte går att urskilja specifika analysfaser och att analyserna börjar redan när data insamlas eller till och med när en forskare i första steget bekantar sig med området. Dock hävdar de att det går att hantera analyser som särpräglade steg i arbetet skilt från problemformuleringar, förberedelser eller datainsamling. Ely (1991) gör gällande att analytiska insikter handlar om att skapa balans mellan medkännande analys och viljan att förstå. Analysarbetet innefattar att forskaren kan konstruera mening via exempelvis kategorisering av data och tematisk analys (Ely, 1991). Boyatzis (1998) beskriver att tematisk analys innefattas av ett sätt att se och upptäcka mönster av kvalitativ data och att det krävs att forskaren är sensitiv för sådant som framträder för att det ska vara möjligt att skapa insikt och förståelse. Vidare betonar Boyatzis att igenkänning av viktiga ögonblick, *seeing*, föregås av kodning, *seeing as something*, som i sin tur föregås av tolkning. Boyatzis (1998) menar att tematisk analys inbegriper dessa olika steg genom analysprocessen.

Hjerm och Lindgren (2010) beskriver analysprocessen i kvalitativa studier i tre steg. De tre stegen benämns som reduktion av data (kodning), presentation av data (tematisering) och slutsatser och verifiering (summering). Reduktion av data handlar om att göra det insamlade textmaterialet mer hanterbart (Hjerm och Lindgren, 2010). I den här studien

innefattar textmaterialet transkriberade intervjuer, enkätunderlag samt elevernas individuella utvecklingsplaner. Reduktionen innebär att skapa ordning i data genom att identifiera nyckelpassager och centrala begrepp genom tolkning av textmaterialet samt genom att tillskriva dem nyckelord eller koder. På så vis reduceras data till en samling kategorier (Hjerm och Lindgren, 2010).

Tematisering av data berör vilken relation de olika koderna och kategorierna har till varandra samt vilka mönster som går att finna (Hjerm och Lindgren, 2010). Tematiseringen är dock inte ett sorteringsmönster, hävdar Hjerm och Lindgren, utan en mycket avgörande del i analysen. Ely (1991) definierar ett tema som ett mönster, exempelvis utsagor som en majoritet av informanterna gör eller åtminstone flertalet. Ett tema kan även framträda utifrån en minoritet av utsagor, men där utsagorna visar på emotionella eller faktisk påverkan på informanterna. Ely menar vidare att tematisering kan förstås som forskarens tolkning och förståelse av informanternas utsagor där både explicita och implicita utsagor bildar olika mönster. Hjerm och Lindgren beskriver att processen bland annat består av att beståndsdelarna fogas samman och mönster framträder. Vidare beskriver de att för forskaren handlar tematisering om att hitta kopplingar och mönster som forskaren anser betydelsefulla i relation till teoretiska utgångspunkter, forskningsfrågor och till den kunskap forskaren utvecklat om materialet under kodningen.

I den här studien har tematisk analys således använts för att identifiera nyckelbegrepp och framträdande mönster utifrån studiens syfte och forskningsfrågor. Analysen har delats upp i tre områden utifrån forskningsfrågorna. Dessa områden har benämnts *arbetsprocessen*, *delaktighet och inflytande* och *att bli en mönsterelev*. Områdena presenteras också i var sitt resultatkapitel. Forskningsfrågan som berör användningen av och vilken betydelse det digitala verktyget har i arbetsprocessen går som ett tvärgående perspektiv genom de tre områdena. Området *arbetsprocessen* berör den indelning, moment och det genomförande arbetet med de individuella utvecklingsplanerna struktureras efter. Området *delaktighet och inflytande* fokuserar på handlingar i arbetsprocessen som berör kommunikationen och samspelet mellan elever, föräldrar och lärare och deras möjligheter till delaktighet och inflytande. Det tredje området, *att bli en mönsterelev*, berör elevers identitetsarbete och positioneringsprocesser. Inom detta område analyseras de skriftliga omdömenas och IUP-mallarnas utformning och innehåll.

I det första steget i analysen, reducering av data till olika kategorier, har ett analysprogram för kvalitativa data använts. I detta steg har data sorterats och kategoriserats inom områdena. I det andra steget i analysen har kategorier, koder och framträdande mönster sammanfogats i en matris som även kombinerats med färgkoder. Färgkoderna i matrisen syftar till att

belysa mönster och relationer mellan kategorier och koder som förekommer inom de olika områdena (se figur 5).

I matrisen har sammanlagt sex färgkoder använts för att synliggöra relationer emellan olika kategorier och koder. En kombination av tre färger har använts där kategorier eller koder berör gemensamma områden i matrisen. Exempelvis har färgen röd använts när en kategori eller kod berör både arbetsprocessen och IT-perspektivet. Färgen lila har använts för kategorier och koder som berör arbetsprocessen och delaktighet och inflytande. Ljusblått har använts när en kategori eller kod berör områdena arbetsprocessen och identitetsarbete.

Tre andra färger, ljusorange, grönt och rosa, har använts när exempelvis kategorier och koder är beroende av eller är en följd av en handling inom ett annat område. Således kan en kategori eller kod även få dubbla antalet färger. Hela matrisen omfattar 239 sidor i A3-format i teckenstorlek 10 och innehåller sammanlagt 136 623 ord.

Elever	Arbetsprocess Indelning och struktur	Inflytande Kommunikation	Att bli en mönsterelev Positioneringsprocesser	IT-perspektiv Användning, inverkan
	<p>Nackdel med digitalt verktyg: Alla eleverna har svårt att se någon nackdel med att använda ett digitalt verktyg för IUP. Dock så kan man få några förslag. Elias: Nej, jag vet inte. Man kan ju glömma bort sin kod. Ibland liksom.</p> <p>Ebba har upptäckt en teknisk miss med verktyget men har själv en strategi för hur hon ska gå runt problemet. Ebba: Fast, vad heter det, det som är dåligt. Om man säger så här, att jag skriver det här. Så tar jag bort det, jag sparar och sedan tar bort det, då måste jag ändå skriva något annat. Här t ex, här skriver jag någonting. Så måste jag skriva en punkt istället.</p> <p>Erfarenhet av digitalt verktyg: Alla elever kan (förutom 5-åringen) utan undantag själva logga in och hålla reda på sitt lösenord. För 5-åringen är det forskolepersonal och föräldrar som använder IUP: n.</p> <p>Introduktionen till verktyget: De flesta barn har fått användarnamn och lösenord samt att läraren har visat dem hur de ska använda verktyget. Verkar inte vara någon introduktion till användning och syfte med IUP.</p>	<p>Formulering av mål: När det gäller målnehåll och uppföljning av målen verkar elevens egen vilja få styra väldigt mycket. Kanske så pass mycket att det blir överksam för vissa elever. Hur går det för de elever som inte är strategiska och inte snappat skolkoderna? Enligt Linda (lärare) så styrs målsättningen vid utvecklingssamtalen väldigt mycket av elevens egen vilja och önskemål. Är det för att uppfylla elevinflytande? Tolkar man elevinflytande med att eleven får önska valfritt och arbeta därefter? Har eleven verkligen möjlighet att påverka elevinflytandet?</p> <p>Skilnad analog – digital IUP: Evs: Skulle det bli någon skillnad? Ella: Ja, lite. Kanske. Fast jag vet inte hur man skulle skriva upp sina mål om det inte fanns, jag vet inte EVA: IUP tänkte du eller? Ella: Ja. EVA: Den här digitala. Ella: Ja. Man skulle nog, jag vet inte, man skulle nog få skriva på papper, typ, och så sätta någostans</p>	<p>Hur ofta verktyget används: Edvin: Mmm... jaa alltså ibland brukar jag göra det, inte så ofta kanske, men bara för att känna, vad var det nu igen, kanske inte oftast vad jag glömt utan snarare för känslan. Ganska upptråkande kolla på det bara. Eva: Hur långt tillbaka brukar du gå då? Edvin: Jag brukar alltså... det är oftast bara till den nuvarande IUP: n, för då känns det liksom klarast för mig vad jag ska göra men det händer ju inte ofta, kanske någon gång i månaden som jag går tillbaka och kollar på det eller... ja.</p> <p>Vad betyder det? Att det är upptråkande att kolla på det bara? Är det peppande kommentarer från lärarna eller målen i sig? För att hålla koll. Är detta ytterligare ett exempel på att ansvaret lämnas över till eleverna att själva använda sin IUP? Hur blir det för de elever som inte har så peppande kommentarer?</p> <p>Ingen individanpassning Skapar de skriftliga omdömena en idealelev som inte finns? "Lyckliga robotar" – Svårigheter att beskriva sig själva vilka styrkor och svagheter de har samt hur de ser på sig själva som elev. Vad får det för konsekvenser för identitetskonstruktionen när alla elever gör samma sak och arbetar med samma stoff?</p>	<p>Tillgänglighet = smidigt</p> <p>Skilnad analog – digital IUP: Elin: "Ja, det hade det nog. Jag tycker att det är skönt att kunna kolla vad de har skrivit och det är roligt att gå tillbaka." Eva: "Brukar du göra det? I dina gamla IUP: er och så?" Elin: Ja, jag har inte gjort det så mycket men jag tänker gör det, ja sista året här nu då. Kolla liksom hur det var från början. Jag vet att jag pratade väldigt mycket och så i sexan. Och se liksom vilka framsteg man har gjort." Hur känns det för de elever som inte gör framsteg? Portfoliofilosofi?</p> <p>Skriftliga omdömen - innehåll: Många lärare verkar ha en strategi att skriva en mycket allmän inledning av de skriftliga omdömena till alla eleverna. Hur uppfattas det egentligen av eleverna? Försätter de inte syftet med de skriftliga omdömena att vara individspecifika om man som lärare inarbetar en rutin att skriva samma till alla genom att "klippa och klistra"?</p> <p>IUP-mallen: Eleverna ska vara skriftlig på frågorna i IUP-mallen. Skulle det underlätta för Elias om han fick spela in muntligt sina tankar? Varför ska det vara skriftligt?</p>

Figur 5: Exempel på färgkoder i analysmatrisen.

Efter de pendlade processerna av analys, kodning och tematisering inleds nästa fas som innebär att slutsatser kan dras. Resultaten av de föregående aktiviteterna integreras till en sammanhållande beskrivning av studieobjektet (Hjerm och Lindgren, 2010). Analysarbetet vid tematisering

analys är således en upprepan process. Vidare menar Hjerm och Lindgren (2010) att slutsatser och verifiering handlar om att som forskare konfrontera data och försäkra sig om att undvika svagt underbyggda konklusioner. De mönster och teman som framträtt i analysarbetet i den här studien har sedan utgjort underlag för det Hjerm och Lindgren kallar slutsatser och verifiering.

Tematiseringen har föregåtts av flertalet läsningar av underlaget i en tolkningsprocess där identifierade nyckelbegrepp och mönster sammanförts i kategorier och teman inom de tre områdena. De teman som har framträtt vid analysen har även legat till grund för innehåll och strukturering i de tre resultatkapitlen (se tabell 2).

Områden	Arbetsprocessen	Delaktighet och inflytande	Att bli en mönsterelev
Teman	<ul style="list-style-type: none"> • Hinder i arbetsprocessen • Intentionerna med de nya bestämmelserna 	<ul style="list-style-type: none"> • Förstärkt kommunikation • En ny aktör kliver fram i processen • Förutsättningar för delaktighet och inflytande • Förväntningar och förtroenden • Informanternas erfarenheter av delaktighet och inflytande • Föräldrar som barnets ställföreträdare • Förstärkt yrkesroll 	<ul style="list-style-type: none"> • Strategier av anpassning och milt motstånd <ul style="list-style-type: none"> ○ Visa uppskattning ○ Anpassning till förväntad arbetsinsats ○ Förmåga att uppfatta, tolka och förstå ○ Milt motstånd ○ Undertoner av ironi

Tabell 2: Presentation av teman.

Forskningsetiska aspekter

I en vetenskaplig studie är det av yttersta vikt att uppvisa god etik och att etiska överväganden görs. I en statlig utredning (SOU 1999:4) om forskningsetik påpekades att forskningsetisk reflektion måste vara en naturlig del av en forskares vardag och att det är forskaren själv som är ansvarig för att följa och uppvisa god etik i forskningen. Kommittén för forskningsetik menar att det är angeläget att den forskningsetiska prövningsprocessen ständigt hålls levande (SOU 1999:4).

I Vetenskapsrådets föreskrifter framhåller Gustafsson, Hermerén och Petterson (2011) att även val av metoder har en etisk aspekt. Vid undersökningar kan forskarens förhållande till de människor som studeras vara både distanserat såväl som igenkännande. I båda fallen kan forskarens position innefatta etiska risker eller komplikationer. De valda metoderna i den här studien innefattar mycket liten inblandning i skolans verksamhet eller i informanternas vardag. För att intervjumaterial och dokumentanalyserna av elevernas individuella utvecklingsplaner inte ska innebära ett integritetsintrång har materialet hanterats aktsamt. Materialet

har förvarats på server som kräver inloggning inom universitets eget nätverk. Råmaterialet har använts enbart i avhandlingsarbetet och i resultatpresentationen har informanterna oidentifierats. Exempelvis har informanterna getts fingerade namn. Elevernas namn börjar på bokstaven E och lärarnas namn börjar på bokstaven L.

I studien har det varit viktigt att följa de forskningsetiska riktlinjer som finns för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning. Etiska övervägande har gjorts vid olika skeenden under studiens gång. Därav har det varit viktigt att inbegripa vetenskapsrådets föreskrifter om att kunskapsintresset måste vägas mot kravet av skydd mot individer som ingår i studier (Gustafsson et al., 2011). Forskningsintresset måste således hela tiden vägas mot skydd av medverkande individer.

Integritetsaspekter och varsam hantering av information utgör en viktig del i forskningsstudien. Forskningsetiska frågor har aktualiserats särskilt med avseende på informanternas medverkan i både pilotstudien och intervjustudien. Informanterna har fått information om studiens syfte och information om att medverkan är helt frivilligt och att de när som helst, utan motivering, kan avbryta sin medverkan i forskningsstudien. Exempelvis vid en träff med medverkande barn, föräldrar och lärare i intervjustudien beskrevs intentionen med forskningsstudien, genomförandet av den samt att en kort genomgång hölls om forskningsetiska principer. Förslag på praktiska tillvägagångssätt för informanterna att avbryta sin medverkan diskuterades. Exempelvis framkom förslag vid träffen att om en informant inte vill ta kontakt direkt och avböja medverkan kunde de gå via läraren, via kontaktpersoner inom kommunen eller om det gällde något av barnen kunde exempelvis föräldrarna avböja å barnets vägnar. För de medverkande barnen har deras föräldrar gett sitt samtycke till deras medverkan eftersom samtliga barn i studien är under 18 år och således omyndiga.

Till de etiska frågorna om själva forskningsprocessen hör också forskarens förhållningssätt gentemot undersökningsslagare och informanter (Gustafsson et al., 2011). I den här studien har dessa etiska aspekter utgjorts av att visa ett genuint intresse och respekt för aktörernas egna erfarenheter och beskrivningar i såväl mötet med informanter som i tolkningsprocessen. Förhållningssättet syftar till att öppet visa att de som aktörer är de verkliga experterna och de som kan beskriva sina erfarenheter ur sitt eget perspektiv. Forskningsstudien syftar till att hitta en ansats vilken ser barn som experter på sina liv. Många studier använder vuxna informanter för att belysa barnets perspektiv (Moinian, 2007). I denna studie har de vuxnas perspektiv istället setts som ett komplement till barnets perspektiv men barnet ses som den som är den verkliga experten på hur de upplever sin tillvaro som elev i skolan.

För att skydda informanternas integritet och för att följa kravet på individskydd (Gustafsson et al., 2011) har information delgivits

informerarna om att deras identitet kommer att avkodas genom användning av kodnycklar och att citat kommer att anonymiseras. Informationen har givits vid den förberedande träffen samt vid varje intervjutillfälle. Det är också viktigt att klargöra att intentionen i föreliggande avhandling inte på något vis har varit att kritisera enskilda informanter som ingår i studien utan att förstå framträdande mönster i arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna. Således har intentionen varit att kritiskt granska och problematisera arbetsprocessen ur elevernas, föräldrarnas såväl som ur lärarnas perspektiv.

I ett vidare perspektiv innebär en forskningsstudie av detta slag ingen risk för elever i skolan utan kan möjligtvis istället bidra till att utveckla verksamheten på ett mer generellt plan. Den största risk som kan finnas förknippad med en forskningsstudie där elever och föräldrar intervjuas i detalj om sina erfarenheter skulle kunna vara att eventuella brister i lärarnas arbete blir synliga. Med avseende på forskningstudiens anspråk att finna en bakomliggande mening och innebördsrikedom i en komplex verksamhet som speglar variation, djup och bredd och inte på mängd, storlek eller representativitet, kan eventuella synliggjorda brister i förlängningen istället kanske bidra till en utveckling av verksamheten.

I nästa kapitel redogörs för de teoretiska utgångspunkter som utgjort grund för tolkning och förståelse av arbetsprocessen och de handlingar samt specialiserade koder som framträder i denna arbetsprocess.

4. Teoretiska utgångspunkter

I den här avhandlingen beskrivs och analyseras den arbetsprocessen som sker med elevers individuella utvecklingsplaner och betydelsen av digital dokumentation i denna arbetsprocess. I arbetsprocessen interagerar olika aktörer; barn/elever, föräldrar och lärare, och det är aktörernas erfarenheter och handlingar som är i fokus. Det är av betydelse att studera den arbetsprocess som rör dokumentation av elever och barn och de handlingar som sker. Det är också viktigt att undersöka vilken betydelse handlingarna får för aktörernas delaktighet och inflytande och för elevers identitetsarbete.

I det här kapitlet beskrivs inledningsvis Leontievs (1986) aktivitetsteori och de begrepp som har använts för att analysera och förstå arbetsprocessen. Aktivitetsteori och dess tillämpning har under senare tid utvecklats av olika forskare (se exempelvis Engeström, 1987). Engeström (2001) beskriver att den första generationens aktivitetsteori fokuserar på individen utifrån Lev Vygotskij's idéer om subjekt, objekt och mediering. Sedermera utökade Leontiev (1986) aktivitetsteorin till att beröra individens handlingar inom ett kollektivt aktivitetssystem. Engeström kallar Leontievs utökade kollektiva aktivitetssystem för den andra generationens aktivitetsteori. Den behandlar både individens och gruppens handlingar inom ett aktivitetssystem. Dock framhåller Engeström att frågor om mångfald, dialog, traditioner och olika perspektiv är utmaningar som den tredje generationen av aktivitetsteorin måste kunna hantera. Daniels (2004) menar att vid analyser av olika processer är aktivitetsteorin ett användbart verktyg för att förstå och undersöka dem men att den bör kompletteras med andra teorier och modeller för att förstå processer som innefattar olika perspektiv, som exempelvis det Engeström (2001) nämner; mångfald, dialog, olika traditioner. Lektorsky (1999) har framfört kritik mot Leontievs aktivitetsteori. Han menar att den enbart fokuserar på verksamhetens subjektiva sida snarare än den intersubjektiva. I Leontievs version av aktivitetsteorin är individen i blickfånget och teorin fokuserar relationen mellan individens aktiviteter, handlingar och operationer i ett kollektivt aktivitetssystem. Vidare menar Lektorsky att i den tredje generationen av aktivitetsteorin är intersubjektivitet och relationer inom det intersubjektiva rummet en bärande idé (se beskrivning i kapitel 3).

I den här studien har Leontievs (1986) aktivitetsteori och analysbegrepp valts som grund för analys och förståelse av den studerade arbetsprocessen. Aktivitetsteorin kombineras dock med kompletterande teorier och analysbegrepp för djupare analys av aktörernas handlingar, förståelse och konstruktion av det intersubjektiva rummet i denna arbetsprocess. I analysarbetet av specifika forskningsfrågor, exempelvis om delaktighet och inflytande, har främst teorier och analytiska begrepp enligt Pateman (1970)

bidragit till analysarbetet. Även Basil Bernsteins (2000) kodteori och analytiska begrepp om klassifikation och inramning samt synlig och osynlig pedagogik har använts för att undersöka överförande av makt- och kontrollprinciper. För att analysera specifika handlingar och specialiserade koder i arbetsprocessen har analysbegrepp som exempelvis kommunikativt handlande (Habermas, 1996), disciplineringstekniker (Foucault, 2003) struktureringsprinciper, regler och rutiner (Giddens, 1984), individens förhållningssätt till en rådande norm (Hall, 1990, 1999) och kapital (Bourdieu, 1995) använts i analysen. De kompletterande teorierna och analysbegreppen beskrivs avslutningsvis i detta kapitel.

Handlande i situationer utifrån intentioner, relationer och verktyg

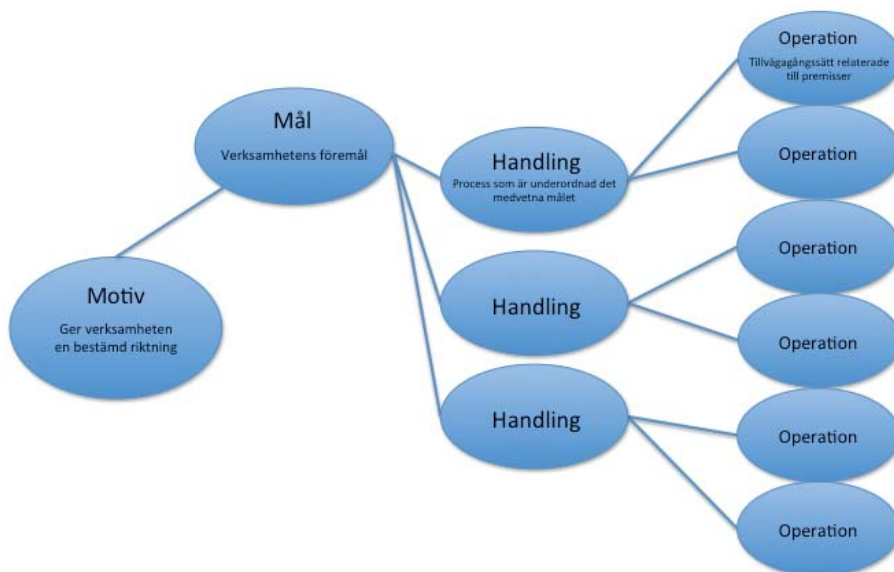
Aktivitetsteori har sitt ursprung i kulturhistorisk psykologi initierad av Vygotskij, Leontiev och Luria på 1920- och 1930-talet med fokus på medvetenhet och aktivitet hos enskilda individer men även hos en större grupp till vilken individen hör. Aktivitetsteorin sammanlänkar det individuella subjektet och samhällsstrukturer med kollektiva aktivitetssystem som dess element för analys (Engeström, Miettinen & Punamäki, 1999). Aktivitetsteoretisk ansats innefattar ett utforskande av och en förståelse för hur sammanhang utifrån relationer, material, verktyg och intentioner påverkar handlande i situationer och verksamheter. Inom aktivitetsteorin är det av betydelse att studera den roll en artefakt eller ett verktyg har i vardagen, i exempelvis en arbetsprocess (Nardi, 1996). Tillämpning av aktivitetsteorin sker inom många olika områden och discipliner, som exempelvis psykologi, utbildningsvetenskap, interaktionsdesign, informatik, människa-dator-interaktion, för att nämna några (Kaptelinin & Nardi, 2006). I den här studien är det av betydelse att utforska och förstå den arbetsprocess som sker med elevers individuella utvecklingsplaner där ett digitalt verktyg används för kommunikation i arbetsprocessen. Utifrån aktivitetsteorin är det också av betydelse att utforska och förstå hur barn/elever, lärare och föräldrar agerar och hur de erfar arbetsprocessen och de relationer som skapas i denna arbetsprocess.

Leontiev (1986) framhåller att det är viktigt att studier bör ske i sitt sammanhang. Den avgörande punkten och huvudmetoden för vetenskaplig kunskap om exempelvis individers medvetande är en analys av en verksamhet eller arbetsprocess. Vidare menar han att språket är ett redskap i relationer med andra människor, vilket även får betydelse för analysen i denna studie genom de kommunikationshandlingar som sker i arbetsprocessen mellan elever, föräldrar och lärare. Leontiev anser att själva språket inte får tolkas som att det framkallar en individs förståelse om något utan *är* förståelsen, det vill säga dess existensform. Leontiev beskriver att

”bakom ordens betydelse döljer sig samhällets praktik, den verksamhet som ombildas och kristalliseras i ordens betydelse och som är den process varunder den objektiva verkligheten endast uppenbaras för människan” (s. 45). Den individuella förståelsen, skapandet av innebörd och mening, kan bara existera under förutsättning att det finns en samhällelig förståelse, den sociala innebörden, och ett språk som är dess grunder. Leontiev beskriver också, utifrån Vygotskijs idéer, att människor inte bara producerar språk som tjänar som en kommunikationskanal utan språket är även bärare av fixerade samhällsbildande betydelser.

Inom aktivitetsteorin omnämns två huvuddrag som betydande vid en analys och det är verksamhetens redskapsstruktur (instrumentala struktur) och att en verksamhet är inbyggd i ett system av inbördes relationer med andra människor vilket bestämmer egenskaperna hos individens skapande av innebörd och mening. Den redskapsstruktur som beforskas i föreliggande studie är den språkliga kommunikationen och det digitala verktyg som används i arbetsprocessen.

Begreppet verksamhet ovan är beskrivet i allmänna ordalag. Leontiev menar dock att vi i själva verket alltid har med specifika verksamheter eller situationer att göra vilka i sin tur alltid motsvarar ett behov hos en individ (subjekt). Verksamhetens föremål, *målet*, utgår ifrån verksamhetens *motiv* där det är motivet som ger verksamheten en bestämd inriktning. I en verksamhet eller arbetsprocess genomförs *handlingar* som är processer som genomförs av exempelvis individer. *Operationer* är de tillvägagångssätt eller rutiner som handlingarna i en arbetsprocess realiserar med (se figur 6).



Figur 6: Kriterier för en analys av en verksamhet.

Den verksamhet som undersöks i den här studien är, som beskrivits ovan, den arbetsprocess som sker i samband med utvecklingssamtalet och upprättande av de obligatoriska individuella utvecklingsplanerna. Föremålet för arbetsprocessen, det vill säga målet, är den obligatoriska utvecklingsplan som ska upprättas med individuella mål för varje barn och elev. Handlingar och operationer är de processer och tillvägagångssätt som genomförs och tillämpas i arbetsprocessen av elever, föräldrar och lärare.

Vidare beskriver Leontiev att motivet för en verksamhet kan ta sig olika uttryck i form av ideella motiv, något som också exemplifieras i den här studien. De motiv som ges för ändringarna i grundskoleförordningen och införandet av de individuella utvecklingsplanerna (se kapitel 1) handlar om en önskan att ge eleven ökade möjligheter att ta ansvar för och påverka sina studier. Ett annat motiv som ges handlar om att stärka elevens och vårdnadshavarnas delaktighet i planeringen och i utformningen av den individuella utvecklingsplanen vilket i sin tur ska underlätta kontinuiteten i elevens lärande. Den springande punkten när det gäller motiv, menar Leontiev, är att det finns ett behov bakom det och att det alltid motsvarar ett eller annat behov. Leontiev beskriver att "begreppet verksamhet hänger således samman med begreppet motiv. Det kan inte förkomma någon

verksamhet utan motiv; 'omotiverad' verksamhet är inte den verksamhet som saknar motiv utan den vars motiv är dolt både subjektivt och objektivt sett" (s. 158).

De viktigaste beståndsdelarna i en verksamhet är de *handlingar* som genomförs i den. En handling är en process som är underordnad det medvetna målet eller den föreställning om det resultat som ska uppnås. Därav blir begreppet mål relaterat till begreppet handling. Handlingar är inte enstaka enheter i en verksamhet utan den mänskliga verksamheten består av en handling eller kedjor av handlingar. I denna avhandling exemplifieras arbetsprocessen av de handlingar som sker i olika delar i ett arbetsflöde och vad de får för betydelse för arbetsprocessen där målet är upprättandet av den individuella utvecklingsplanen. Däremot, betonar Leontiev, att en och samma handling kan genomföras i olika verksamheter och övergå från den ena verksamheten till den andra. Det visar att handlingar i en verksamhet är relativt självständiga. Dessutom genomförs i en verksamhet ofta olika typer av handlingar som underordnar enskilda mål vilka i sin tur kan särskiljas från det generella målet – det medvetna motivet. Leontiev beskriver, när det gäller målsättning, att verksamhetens motiv bara bestämmer ett urval av objektivt användbara mål men att i verkliga livet är målsättningen för individen (subjektet) det viktigaste momentet i all verksamhet. Mål uppställs inte slumpmässigt av individen (subjektet) utan de är givna i de objektiva omständigheterna. Däremot beskriver Leontiev att bestämmande av målen är en relativt långdragen process som inte på något sätt är en handling som sker automatiskt. Det går ut på att godkänna målen genom handling. Leontiev refererar till Hegel som menar att individen inte kan "bestämma målet för sitt handlande förrän den har handlat" (Leontiev, 1986, s. 165).

En målsättningsprocess innefattar olika delar. En mycket viktig del består i att konkretisera målet och att bestämma förutsättningar för att uppnå det, beskriver Leontiev. En analys av aktörernas handlingar i den målsättningsprocess som berör formulering av elevmålen inför och vid utvecklingssamtalet är också av betydelse för den här studien. Även aktörernas egna individuella motiv och mål med arbetsprocessen är av intresse. Vidare beskriver Leontiev att varje mål i en målsättningsprocess existerar objektivt i varje situation. För individen (subjektet) kan det övergripande målet vara dolt men individens handling kan inte bortse från det. Det medför att handlingens intention, vad som ska uppnås, även har en operationell sida, det vill säga hur och på vilket sätt målet kan uppnås. Det är inte målet i sig som bestämmer de objektiva-föremålmässiga betingelserna för att uppnå det, utan den handling som realiserar för att nå målet under bestämda premisser. Därför menar Leontiev att handlingen har en särskild kvalitet i och med att tillvägagångssätten är de beståndsdelar som den realiserar med, vilket han benämner för *operationer*. Handlingar är

relaterade till målen medan operationer är relaterade till förutsättningarna (se figur 6). Om målet är detsamma i en verksamhet men förutsättningar för att nå målet förändras, då är det bara handlingens operationella organisation som förändras. Målsättningen, det vill säga framkallandet av handlingar, sker på ett helt annat sätt än utformningen av operationer.

För att åskådliggöra skillnaden mellan handlingar och operationer tar Leontiev beskrivning av redskapshandlingar till hjälp. När det gäller redskap är deras tillvägagångssätt, operationer, ofta ganska självklara men inte deras handlingar. Ett exempel är redskap för att dela saker. Man kan fysiskt dela ett föremål med olika redskap på olika sätt, där det är redskapet som bestämmer metoden för att dela föremålet, det vill säga genomföra handlingen att dela. I vissa fall är det kanske sågnings-operationen som är mest adekvat för att lösa uppgiften. I andra fall är det skärnings-operationen som är mest lämpad. Man får då också förutsätta att personen som ska dela föremålet förstår sig på att behärska redskap som kniv och såg. Leontiev (1986) menar att det förhåller sig på samma sätt med mer komplicerade fall.

Vidare beskriver Leontiev att handlingar och operationer har olika grunder, dynamik och uppgifter. Handlingens utveckling växelverkar med relationer i verksamheten medan operationer, tillvägagångssätt och rutiner, är ett resultat av och en omvandling av en handling till följd av att den inplacerats i en annan handling. Den praktiska handlingen av konkreta föremål blir ständigt mer intellektualiserat och innehåller genomförande av de mest komplicerade mentala processer. Leontiev förklarar med ett exempel när en individ ska lära sig köra bil och beskriver bildandet av de nödvändiga operationerna för bilkörning. Från början utformas varje operation som en handling som är underordnad just detta mål och medvetandet ligger på målet i handlingen, exempelvis när man lär sig hur det går till att växla under körning. Från början ligger fokus och medvetandet på själva växlandet, en handling. Denna handling, att växla, inplaceras i annan handling med mer komplicerad operationell struktur, att ändra bilens rörelse. Med mer rutin och erfarenhet av bilkörning övergår handlingen, växlandet under bilkörning, till att bli en operation och sker mer automatiserat utan att föraren behöver tänka på vad den gör under växling. Medvetandet förflyttas med ett annat fokus på exempelvis att starta bilen, att stoppa bilen vid en särskild plats eller att köra i branta backar. Operationer, såsom att växla under bilkörning, kan hamna utanför förarens verksamhet och ersättas av en automat eller maskin vilket inte är alltför ovanligt i olika verksamheter. Dock framhåller Leontiev att operationer i förhållande till handlingen och handlingens förhållande till verksamheten inte på något sätt är några självständiga delar och i de fall operationer utförs av en maskin realiserar ändå maskinen subjektets handling.

Leontiev särskiljer alltså analysen av en verksamhet enligt kriterierna: motiv som driver fram dem, särskiljande av handlingar och de processer som

underordnar sig medvetna mål och till sist operationer som är omedelbart beroende av premisser för att nå målet. Det är dessa enheter i den mänskliga verksamheten som bildar dess makrostruktur (se figur 6). För den här studien kan det uttryckta intentionerna med ändringarna i grundskoleförordningen om införandet av de individuella utvecklingsplanerna förstås som *motivet*. De individuella utvecklingsplanerna blir då följaktligen *målet*, det vill säga det dokument som ska upprättas vid utvecklingssamtalet. *Handlingar* och *operationer* kopplas således till arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna. *Redskapet* i sin tur sätts i förbindelse med den språkliga kommunikationen mellan aktörerna i det digitala verktyget som används i arbetsprocessen. Leontiev (1986) anser att:

Den generella princip som nivåernas relationer till varandra är underlagda består i att den aktuella högsta nivån alltid förblir den ledande, men den kan endast realisera sig själv med hjälp av de underliggande nivåerna och är i detta beroende av dem (s. 365).

Det speciella med en analys där enheterna i en verksamhet särskiljs är att avslöja de inre relationer som karaktäriserar verksamheten, det vill säga de relationer, handlingar, innebörd och mening som skapas inom det intersubjektiva rummet. Leontiev framhåller att det inte går ut på att stycka upp delarna eller enheterna var för sig ”de är relationer, bakom vilka det döljer sig omvandlingar som har uppstått under verksamhetens utvecklingsförlopp, under dess rörelse” (s. 170). De viktiga, menar han, är att undersöka de mångfaldiga formerna för dessa realiseringar vilket i sin tur inte bara konkretiserar processerna på den högsta nivån utan även deras individualiseringar.

Vidare beskriver Leontiev att om man betraktar ett redskap och inte sätter det i förhållande till ett mål blir det endast en tankeskapelse liknande en operation eller tillvägagångssätt som betraktas utan en koppling till en handling den genomför. För denna studie blir således kopplingen till *redskapet* den språkliga kommunikationen i det digitala verktyget och användningen av verktyget i arbetsprocessen för att uppnå *målet*, upprättandet av den individuella utvecklingsplanen. Dessutom, menar Leontiev, att verksamheten är en process som kännetecknas av ständigt pågående omvandlingar. En verksamhet kan förlora sitt motiv och övergå till att bli en handling som kanske förverkligar ett helt annat förhållande till en annan verksamhet och omvänt kan en handling få självständig pådrivande kraft och bli en särskild verksamhet. Omsider kan en handling omvandlas till en metod för att uppnå ett mål eller rättare sagt omvandlas till en operation som genomför handlingar. Särskilt i fall där handlingen genomförs under sådana premisser med stöd av redan utformade operationer, vilket gör att

det är svårt att genomföra den. Motsatsen är processer där en integrering av särskilda verksamhetsenheter flyter ihop och slutar att vara medvetna för subjektet (Leontiev, 1986).

Leontiev beskriver också att individens verksamhet, både den yttre och den inre verksamheten, är en återspeglning av verkligheten som den förmedlas och regleras för individen, vilket får betydelse för föreliggande studie med avseende på exempelvis elevernas identitetsarbete. Han beskriver vidare att det som för individen framträder som motiv, mål och betingelser för verksamheten ska identifieras av individen, föreställas och förstås, hållas kvar och reproduceras för minnet. Detsamma gäller för individen och individens verksamhetsprocesser med dess egenskaper och särdrag. Leontiev framhåller att det inte handlar om hur de mentala processerna ger sig till känna utan om deras ursprung och om hur de uppstår i växelverkan med det omgivande samhället och i de relationer individerna ingår i. Beskrivningen av hur betingelserna för en verksamhet framträder för individen går att relatera till individens skapande av innebörd och mening samt handling inom det intersubjektiva rummet och skapandet av den sociala innebörden i arbetsprocessen (verksamheten).

Karaktern på de relationer som sammanknyter verksamhetens mål och motiv är avgörande. För individen (subjektet) innebär detta att bli medveten om konkreta mål, uppnå dem samt att behärska handlingens redskap och operationer som medel för att tillfredsställa och utveckla både sina materiella och andliga behov vilka förmedlas och omvandlas i motiven för individens verksamhet. Leontiev poängterar att det inte spelar någon roll om individen (subjektet) är medveten om motivet eller om individen visar intresse, önskan eller engagemang för verksamheten. Vidare anser Leontiev att individen (subjektet) bedömer vilken betydelse de objektiva omständigheterna har och individens handling under dessa premisser samt vilken personlig mening de ger individen under dessa omständigheter, vilket inte behöver sammanfalla.

Under vissa förutsättningar kan skillnaden mellan mening och innebörd för individen få karaktären av en känsla av främlingskap eller en motsättning mellan dem. Leontiev skriver att "det är just den personliga 'meningen' som skapar det mänskliga medvetandes engagemang" (s. 239). Till och med ett lyckat utförande av en handling leder inte alltid till positiva känslöstämningar utan kan också frambringa negativa upplevelser. Individens *vara* är inte självkonstruerande till skillnad från samhällets *vara*. Med det menar han att individen inte har något eget språk eller betydelser som den själv har utarbetat utan kan bara bli medveten om verklighetens fenomen i umgänge tillsammans med andra. Begrepp, vetande och synpunkter tar individen emot i någon form av kommunikation individuellt eller i masskommunikation. Det medför, beskriver Leontiev att det är möjligt att tvinga på individen föreställningar och idéer. Utan någon grogrund visar

dessa föreställningar och idéer sig vara ohållbara i individens medvetande så länge de inte blir stereotypa. När de förvandlas till stereotyper är de som alla stereotyper motståndskraftiga och det krävs avgörande konfrontationer för att förstöra dem. För individen krävs det att det i medvetandet sker ett nytt uppenbarande av de för individen personliga meningarna i nya betydelser som är överensstämmande för dem. Med det betonar Leontiev att det inte innebär att individen bara står och tar emot dessa nya betydelser, föreställningar, begrepp eller idéer utan det sker hos individen i kommunikation med och i relation till omgivningen. Därför är det av betydelse att studera individens verksamhet och formerna för dess tillvaro för att kunna studera individens medvetenhet. Han menar också att människans verksamhet, som har satts igång och styrs av ett motiv, är själva grunden för hennes medvetande. Grunden för personligheten ligger i de mänskliga verksamheternas inordningar i relationer som i sin tur bildas av deras utvecklingsförlopp. Bakom verksamheternas inbördes relationer finns också en inbördes relation mellan motiven (Leontiev, 1986).

Kompletterande teorimodeller och analysbegrepp

Aktivitetsteorin är generell i den bemärkelsen att den är användbar i många olika situationer och olika typer verksamheter samt på olika nivåer. Aktivitetsteoretiker vidhåller att aktivitetsteorin är tvärvetenskaplig i både metoder och tillvägagångssätt (Engeström et al., 1999). I föreliggande studie, med ett utbildningsvetenskapligt fokus, har det funnits behov av att komplettera aktivitetsteorin med andra teoretiska modeller och analytiska begrepp för att analysera specifika handlingar och specialiserade koder som framträder i arbetsprocessen. Det gäller framför allt de delar i studien som berör former för delaktighet och inflytande samt flickors och pojks identitetsarbete och positioneringsprocesser. De kompletterande teorierna som använts är Carole Patemans (1970) teori om delaktighet i beslutsprocesser och delar av Basil Bernsteins (2000) kodteori och analytiska begrepp om klassifikation och inramning samt synlig och osynlig pedagogik. Bernsteins kodteori har också använts för att undersöka överförande av makt- och kontrollprinciper. Den är exempelvis användbar i analysarbetet om elevernas identitetsarbete och makt- och kontrollprinciper i arbetsprocessen.

Delaktighet och inflytande i beslutsprocesser

I analysen av elevernas, föräldrarnas och lärarnas medverkan och förutsättningar för inflytande i arbetsprocessen har Patemans (1970) teorimodell om former av inflytande samt deltagareffekter använts. Hennes teorimodell är utvecklad utifrån studier av arbetsplatser i en industriell

kontext och teorimodellen berör medverkan i verksamheter och dess effekter. Pateman definierar medverkan (participation) som medverkan i något, vilket i hennes studie rör medverkan i beslutsprocesser. Hon menar att vara i stånd att kunna påverka och ha inflytande i beslut är inte samma sak som att vara i stånd att inneha makt, även om begreppen inflytande och makt är nära relaterade till varandra. Pateman beskriver att vi lär oss att medverka genom att delta i beslutsprocesser och känslan av att kunna påverka utvecklas sannolikt i miljöer som är deltagarvänliga. Även om den vanliga människan kanske mest är intresserad av vad som ligger närmast den privata sfären så kan medverkan i beslutsprocesser i verksamheten leda till ett ökat självförtroende samt en tilltro till den egna förmågan att kunna påverka. Det i sin tur, menar hon, leder till ett ökat intresse för att delta i olika typer av beslutsprocesser på olika nivåer. Om inflytandet är reellt och av individen uppfattas gälla betydelsefulla frågor leder det också till att individen får en ökad tilltro till politiska system. Pateman anser vidare att medverkan i beslutsprocesser i verksamheter har positiva effekter för den enskilde individen vilket leder till att individen förvärvar deltagarkompetens. Förvärvande av deltagarkompetens sker inte bara inom yrkesverksamheten utan möjliggör också för individen att bli medveten om och förvärva förmågan att bedöma valda representanters agerande och utförande inom andra områden i verkligheten. Det gäller exempelvis inom politisk verksamhet på nationell nivå. Delaktighet och inflytande i beslutsprocesser är beroende av vilken form och i vilken grad medverkan sker. I föreliggande studie är det främst Patemans teorimodell om former av medverkan som är användbar i analysen.

Patemans teorimodell beskriver tre former av delaktighet: skendemokrati (pseudo participation), partiell delaktighet (partial participation) samt full delaktighet (full participation). Den första formen, skendemokrati, innefattar enligt Pateman att beslutsprocesser ger deltagarna möjligheter att uttala sig innan beslut fattas, men att de som har en överordnad ställning inte tar hänsyn till deltagarnas utsagor och inte heller har för avsikt att ta hänsyn till synpunkter och förslag. När det gäller den andra formen, partiell delaktighet, menar hon att deltagarna har reella möjligheter att uttala sig och påverka beslut som ska fattas men det är de ledande företrädarna som fortfarande sätter gränserna för inflytandet. Partiell delaktighet medför både hög och låg grad av inflytande beroende på de ledande deltagarnas bemötande och organisatoriska strukturer. För full delaktighet, den tredje formen, deltar deltagarna på lika villkor och maktförhållandet är jämlikt. Den signifikanta skillnaden för full delaktighet är att grupper av arbetstagare till stor del är självdisciplinerade och en betydande del av förändringar i verksamhetens struktur sker där den dagliga arbetsprocessen äger rum.

Pateman beskriver också att beslutprocesser ligger på olika nivåer. De olika nivåerna särskiljer hon som lägre nivå av delaktighet (lower level

participation) och högre nivå av delaktighet (higher level participation). Den lägre nivån av delaktighet berör påverkan på själva arbetet individen utför medan den högre nivån berör exempelvis jobbmiljön, det vill säga många individer vid samma arbetsplats. Vidare menar Pateman att det låga kravet för full delaktighet i beslutsprocesser vid arbetsplatser är att vissa individer ser idén om full delaktighet i beslutsprocesser som omöjliga i kombination med rollen som arbetstagare. För att uppnå positiva deltagareffekter krävs det att frågorna berör individen samt avspeglar individens intresse och behov. Hon beskriver också att delaktighet har starka psykologiska effekter på individer. Känslan av att medverka är möjlig, även om det sker i skendemokratiska verksamheter och miljöer, har effekter på känslan av förtroende och arbetstillfredsställelse.

Den lägre nivån av delaktighet i beslutsprocesser avser i den här avhandlingen den verksamhet och de handlingar som sker vid utvecklingssamtalet där elevens mål i den individuella utvecklingsplanen, tillsammans med elev, lärare och förälder, beslutas och formuleras. Den högre nivån av delaktighet, enligt Pateman, rör verksamheten på ett övergripande plan där beslut berör många individer. I denna avhandling avser den högre nivån av beslutsprocesser undervisningen i skolan och hur den utformas och anpassas för att möjliggöra för eleven att nå de beslutade och formulerade målen i elevens individuella utvecklingsplan.

Makt- och kontrollprinciper

När det gäller begreppen makt och kontroll har Bernsteins kodteori varit användbar vid analysen. Bernsteins (2000) kodteori synliggör hur pedagogiska praktiker genom interna och externa makt- och kontrollsystem utvecklar egna språk- och kulturkoder samt hur dessa bidrar till en kulturell och social reproduktion. Makt- och kontrollprinciper opererar på olika nivåer men är sammanvävda med varandra. Maktrelationer skapar gränser, legitimerar gränser och reproducerar gränser, mellan olika kategorier av identitetsaspekter: ålder, kön, klass, etnicitet, olika kategorier av diskurser och olika kategorier av agenter. Makt skapar förskjutningar i det sociala rummet, opererar alltid i relationer mellan kategorier samt etablerar ordning i relationer. Vidare menar Bernstein att kontrollprinciperna etablerar legitimerade former av kommunikation inom och mellan olika kategorier. Kontrollprinciperna bär maktens relationsgränser och individen blir socialiserad i dessa relationer. Å andra sidan är också kontrollprinciperna bärare av den reproducerande makten samtidigt som den är kraften för dess förändring. Maktprinciperna bestämmer förutsättningarna för och kontrollprinciperna skapar relationer inom givna former av interaktion. Bernstein menar att systemet skapar ideologi och med ideologi menar han hur det går till när relationer skapas. Det är inte ett innehåll utan

tillvägagångssättet när relationer skapas och realiserar, vilket går att relatera till det som Leontiev (1986) beskriver som kriterier för en analys av en verksamhet, nämligen handlingar och operationer.

Begreppen klassifikation och inramning är av betydelse för analysen av arbetsprocessens koppling till undervisningen. Klassifikation och inramning är två begrepp som rör just maktrelationer och principer för kontroll (Bernstein, 2000). De två begreppen utgör analytiska begrepp för att förstå konstruktionen av arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna i relation till undervisningen. Klassifikation, enligt Bernsteins definition, är det sätt som maktrelationer omvandlas till specialiserade kategorier. Inramning är det medel där principer för kontroll omvandlas till specialiserade regler, koder, som förmedlar en viss fördelning av makt. Klassifikation berör relationen mellan kategorier utifrån stark och svag klassifikation medan inramning omfattar vem som kontrollerar vad utifrån stark och svag inramning. Den pedagogiska koden påverkar kommunikationen och interaktionen mellan aktörer. Kodvillkoren realiserar maktförmedlingen och maktprinciperna till former för pedagogisk kommunikation och dess kontextuella hantering. Enligt Bernstein krävs det exempelvis att eleven kan uppfatta, anpassa sig efter och realisera skolans pedagogiska kodspråk (*recognition rule* och *realisation rule*). Den elev som tillägnar sig kodspråket kan förstå och delta i handlingar samt erhålla en sådan relation till vuxna i skolan att eleven kan bli medveten om, förstå och tillgodogöra sig de handlingar som förekommer.

Arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna innefattar även att eleverna får skriftliga omdömen i alla ämnen som de undervisas i. När det gäller bedömning av elever menar Bernstein att det förekommer i två olika former. Antingen i form av en synlig pedagogik med tydliga kriterier och noggranna mätningsspecifika procedurer eller i form av en osynlig pedagogik som inte arbetar med någon skala och bedömningen är relativt oklar. Vid bedömning av eleven i en synlig pedagogik får eleven för varje prestation ett betyg eller något som motsvarar ett betyg. Bedömningarna anses vara objektiva, ofta standardiserade och det går direkt att jämföra elevers resultat mellan exempelvis olika skolor. Det är svårt för både elever och föräldrar att göra invändningar mot bedömningen eftersom den anses vara objektiv. I en osynlig pedagogik däremot, finns det många olika bedömningsprocedurer som alla är oklara och som inte stödjer sig enbart på exakta mätningar. Det leder till att jämförelser mellan elever och mellan olika skolor blir mer komplicerat än vad den blir i en synlig pedagogik. Den osynliga pedagogiken fokuserar på individens framåtskridande utveckling och inte på en hel grupps framåtskridanden. Paradoxalt nog, menar Bernstein, skapar den osynliga pedagogiken ökad konkurrens. För föräldrarnas del så har de svårare att bilda sig en uppfattning om barnets framsteg och utveckling i osynlig pedagogik och har således svårare att ge rätt stöd och hjälp hemma.

För att föräldrar ska kunna ge barnet rätt stöd och hjälp hemma krävs det av föräldrarna att de har tillägnat sig den osynliga pedagogikens teoretiska grunder, förklarar Bernstein.

Analysbegrepp

För att tolka och förstå specifika handlingar och specialiserade koder som framträder har analysbegrepp som kommunikativ och strategisk kommunikation (Habermas, 1996), inflytandeförhandling (Elvstrand, 2009), självreglering och disciplinerings tekniker (Foucault, 2003), positioneringsprocesser (Giddens, 1984) samt individens förhållningssätt till en rådande norm (Hall, 1990, 1999) varit användbara. Även begrepp som kulturellt kapital (Bourdieu, 1995) har använts som analysbegrepp. Det har använts i analysen vad gäller vilken betydelse medverkande föräldrars kulturella kapital har i exempelvis kommunikativa handlingar och inflytandeförhandlingar i arbetsprocessen.

Kommunikativ och strategisk kommunikation

I en situation där olika aktörer interagerar och kommunicerar med varandra kan exempelvis kommunikationshandlingar i situationen klassificeras som kommunikativa eller strategiska handlingar (Habermas, 1996). De kommunikativa handlingarna, det vill säga yttranden, är förståelseorienterade i betydelsen att de strävar efter att uppnå en gemensam förståelse mellan deltagarna och strävar inte i första hand efter att nå mål för egen vinning. I en process för att uppnå en *kommunikativ handling* krävs det att deltagarna accepterar de grunder som de olika aktörernas yttranden byggs på för att deras handlingar ska kunna samordnas. Vidare menar Habermas att *strategiska handlingar* å andra sidan karaktäriseras av att vara framgångsorienterade. Han beskriver att de kännetecknas av ansträngning för att påverka motpartens yttranden snarare än att komma fram till en gemensam uppfattning. Dessa strategiska yttranden för att påverka motparten kan vara förtäckta om de utförs på ett sätt som synes vara en kommunikativ handling. På så vis kan de strategiska yttrandena systematiskt förvränga kommunikationen eller öppna för att medvetet manipulera interaktionen med en samtalspart. Habermas menar att denna typ av manipulation är en förvrängd variant av symmetrisk kommunikation, det vill säga en kommunikation som bygger på idén om allas lika värde och lika rätt att tala och delta. I den här studien analyseras deltagarnas kommunikationshandlingar främst i den förberedande delen inför utvecklingssamtalet samt vid formuleringsprocessen av elevens mål vid själva utvecklingssamtalet.

Inflytandeförhandlingar

I en kommunikativ process där deltagare förväntas komma överens om ett gemensamt beslut sker överenskommelsen i en sorts inflytandeförhandling (Elvstrand, 2009). Elvstrand beskriver att strategier som utgör inflytandeförhandling ofta är växelverkande och sker parallellt i en process. Sju huvudsakliga strategier som utgör inflytandeförhandling är: informera, motivera, göra val, komma med förslag, överenskomma, utvärdera och protestera. Elvstrand framhåller vidare att förmåga att inflytandeförhandla kräver kompetenser som att våga prata och argumentera för sin sak. Erfarenhet av återkommande inflytandeförhandlingar utvecklar också en vana att framföra förslag, påverka en process och få motiv till utförande av vissa uppgifter. Begreppet inflytandeförhandling används i analysen av aktörernas handlingar och förhandlingar i målformuleringsprocessen.

Kulturellt och socialt kapital, habitus samt fält

I kommunikativa processer och exempelvis i inflytandeförhandlingar är kulturellt kapital (Bourdieu, 1995) i form av tillgång till språklig förmåga, kunskaper, erfarenheter och sätt att uppfatta och hantera situationer betydande. Det gäller exempelvis de medverkande eleverna och föräldrarna. Tillgång till socialt kapital i form av personliga förbindelser och mellanmänsklig interaktion tillsammans med delade uppsättningar av värderingar mellan aktörer i en interagerande situation är betydande för att kunna underlätta samarbete och överenskommelser mellan individerna i den interagerande situationen. Bourdieu menar att individer har ett praktiskt sinne och att de i realiteten är handlande och kunskapssökande. Detta praktiska sinne är hos individen ett förvärvat system av preferenser och principer för att åstadkomma handlingsscheman som styr hur situationen ska uppfattas och vilken reaktion som är mest ändamålsenlig. Bourdieu beskriver att en persons habitus utgör detta slags praktiska sinne för vad som bör göras i en given situation. Vidare menar Bourdieu att inom utbildningsområdet blir känslan för vad som händer och pågår för en individ i olika situationer i skolan alltmer viktig. Bourdieu använder en spelmetafor som speluppfattning i sammanhanget och i betydelsen av att det är viktigt för en individ att ha en känsla för vilka dolda möjligheter som finns i det pågående spelet. Begreppet fält, förklarar Bourdieu, är en sektor som uppvisar vissa bestämda egenskaper vilka i sin tur definieras av hur möjlighetsutrymmet är konstruerat för olika aktörer. Med Bourdieus perspektiv kan således skolan ses som ett fält där aktörer som elever, föräldrar och lärare interagerar i olika relationella processer, inom exempelvis arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna. Aktörernas kulturella och sociala kapital samt habitus har betydelse för hur

kommunikationshandlingar och inflytandeförhandlingar i arbetsprocessen konstrueras inom det intersubjektiva rummet.

Identitetsarbete – en förhandling om positioner

Införandet av de individuella utvecklingsplanerna syftar bland annat till att eleven ska ta ett ökat ansvar för sin egen utveckling. De nya bestämmelserna syftar också till att de skriftliga omdömena om elevens utveckling ska synliggöra vilka eventuella insatser som behöver sättas in för att eleven ska nå målen i läroplanen och kursplanerna (se kapitel 1). Således är det möjligt att anta att de skriftliga omdömena om elevens utveckling och den självbild eleven konstruerar om sig själv som elev i relation till de skriftliga omdömena kan påverkas i arbetsprocessen. Hall (1990) beskriver att konceptet identitet handlar om frågor som är relaterade till hur vi som individer anpassar oss till den sociala världen och en gemenskap samt hur identitetsskapande kan ses som en förhandling mellan våra subjektiva positioner och kulturella situationer. Identitetsarbete kan ses som en dynamisk process där identiteter och självbilder konstrueras genom att utmana och förhandla om olika positioner i verksamheter i interaktion med involverade aktörer. Således förstås identitetsarbete som en förhandling och positionering som är beroende av sammanhanget och relationer i sammanhanget. Identitetsarbete är relationellt så till vida att identiteter är skapade i relation till något annat, till det man inte är och vilka positioner som är möjliga i en viss situation (Hall, 1990). Hall beskriver vidare att begreppet *förhandla* i relation till exempelvis elevpositioner är relaterat till pågående processer där elever förhandlar om sin elevidentitet genom aktivt handlande i relation till sina sociala positioner och kulturella identitetstillhörigheter. I denna avhandling används Halls (1990) begrepp positionering i relation till elevernas förhandlande om sina elevpositioner i arbetsprocessen.

Positioneringsprocesser, normbildning och normaliseringsprocesser

Elevpositionering sker via förhandling om elevidentiteter utifrån en norm som råder (Hall, 1990). Normbildning och normalisering är enligt Foucaults (2003) teorier den disciplinära maktens kännetecken och kan ta sig uttryck i form av individens egen självreglering som en sorts disciplinerings teknik för att följa de explicita men även implicita regler som råder inom ett disciplinsystem. Disciplinsystemet i den här avhandlingen avser således skolan. Foucault menar att språket har en central funktion i interaktiva situationer människor emellan där språkhandlingar visar hur individen betraktar verkligheten. För Foucault har maktdimensionen en framträdande plats i analysen av individers konstituerande av sig själva som subjekt.

Foucault beskriver vidare att individen själv deltar aktivt i skapandet av den egna självbilden i en omvandlingsprocess med hjälp av självregleringstekniker. På så vis ges eller ger sig individen själv en social och personlig position som exempelvis en mönsterelev, en normal elev eller en elev med särskilda behov. Makttekniker som övervakning, kontroll, normalisering och examination menar Foucault förutsätter och utvecklar sådan kunskap om individen som sedan kan ligga till grund för styrning och anpassning av individen.

Giddens (1984) beskriver också, i likhet med Foucault, att makt kan skapas på olika nivåer inom ett socialt system med både explicita och implicita rutiner, regler och resurser. Med regler och resurser avser Giddens grundläggande mekanismer och principer där människors handlingar bidrar till att utforma olika strukturer som förändras i det dagliga flödet av social interaktion. Makt framträder när regler och resurser relateras till varandra. Giddens beskriver aktörerna i struktureringsteorin som innehavare av makt om de har möjlighet att handla annorlunda. Giddens poängterar att den transformativa kapaciteten är en betydande del i teorin. Giddens menar också att de som är aktörer har en position i en social praktik. Position kan bäst förstås som positionering (Jfr Hall, 1990) och Giddens ger positionering en vid förståelse och mening. Positioner är sociala relationer som bidrar till identiteten och aktörerna betraktas som situerade i tid och rum. Enligt Giddens (1984) struktureringsteori beskrivs delaktigheten i skapandet och återskapandet av positionerna som *duality of structure*. Struktureringsteorin ser de samhälleliga strukturerna och aktörers vardagliga handlingar som återverkande på varandra och återskapande av varandra. Utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv är positioneringsprocesser av elevidentiteter inte given en individualistisk förutsättning. Elevidentiteter skapas i interaktion med andra och genom en samverkan av strukturer som både elever, föräldrar och lärare är en del av. Hall (1999) beskriver att det finns tre olika förhållningssätt att inta till en norm som är rådande: den dominerande, den överenskomna och den oppositionella. Den dominerande positionen handlar om att acceptera det budskap som ges och individen intar inget kritiskt förhållningssätt. Den överenskomna positionen innebär att individen delvis accepterar budskapet och samtidigt intar ett kritiskt betraktelsesätt. För den som intar den oppositionella positionen innebär det att individen för det mesta är kritisk. I praktiken, menar Hall, pendlar individer mellan dessa olika positioner. I föreliggande studie analyseras specifika handlingar och specialiserade koder i positioneringsprocesser och normaliseringsprocesser av elevidentiteter i elevernas skriftliga omdömen och kommunikationen i den förberedande delen inför utvecklingssamtalet. En analys av vilka strategier de medverkande eleverna konstruerar i relation till positioneringsprocessen som mönsterelever görs också.

I den här avhandlingen presenteras således en analys av arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna och specifika handlingar och specialiserade koder i processen. I analysen är det förståelsen av interaktionen, konstruerade relationskategorier och de pedagogiska kommunikativa kodvillkoren i arbetsprocessen inom det intersubjektiva rummet mellan elev, föräldrar och lärare som avses.

I de tre följande resultatkapitlen presenteras en tematisk beskrivning av de mönster som framträtt i materialet. Varje resultatkapitel avslutas med sammanfattande slutsatser och en diskussion förs om resultaten i relation till annan forskning och teorier. De tre resultatkapitlen behandlar arbetsprocessen, delaktighet och inflytande i arbetsprocessen samt positioneringsprocessen som mönsterelev.

I nästa kapitel, det första resultatkapitlet, presenteras alltså analysen av arbetsprocessen.

5. Arbetsprocessen

I det här kapitlet redovisas en analys av arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna när den genomförs med stöd av ett digitalt verktyg. Arbetsprocessen är centrerad till skolornas utvecklingssamtal. Kapitlet inleds med en beskrivning av arbetsprocessens utformning och momentindelning samt informanternas användning av det digitala verktyget i detta sammanhang. Beskrivningen av arbetsprocessen behandlas utifrån momenten förberedelser, genomförande av utvecklingssamtal och uppföljning genom att elevernas, föräldrarnas och lärarnas erfarenheter beskrivs och analyseras. Arbetsprocessens koppling till undervisningen i skolan beskrivs också. Därefter presenteras teman som framträtt i analysprocessen. Dessa teman är; *hinder i arbetsprocessen* och *intentionerna med de nya bestämmelserna*. Avslutningsvis i kapitlet presenteras sammanfattande slutsatser och en diskussion förs om hur arbetsprocessen kan förstås i relation till annan forskning och ur ett aktivitetsteoretiskt perspektiv.

Beskrivning av arbetsprocessen och användningen av det digitala verktyget

Utvecklingssamtalet och målformuleringsarbetet i kombination med ett digitalt verktyg utgör viktiga ramar för arbetsprocessen. Det framkommer tydligt i studien att målet för hela arbetsprocessen är att formulera och nedteckna elevens mål i utvecklingsplanen. Det leder till att utvecklingssamtalet onekligen hamnar i fokus och involverar på så sätt även eleven och dess föräldrar. Formulering av elevens mål sker i dialog och samverkan med eleven och föräldrarna. Ett digitalt verktyg utformat för ändamålet används i arbetsprocessen av både elever, föräldrar och lärare i den här forskningsstudien, främst för att underlätta kommunikationen mellan parterna.

Arbetsprocessens indelning

Arbetsprocessen med elevens individuella utvecklingsplan, IUP, kan grovt sett delas in i två moment (se figur 7). Det första momentet är en förberedande fas inför utvecklingssamtalet. Det andra momentet utgörs av själva samtalet, det fysiska mötet mellan eleven, föräldrarna och elevens lärare. I den förberedande fasen presenteras elevens skriftliga omdömen i de ämnen eleven får undervisning i. I denna fas svarar eleven också på frågor eller påståenden efter en mall som skolan utformat för det digitala verktyget. Läraren och föräldrarna kommenterar sedan elevens svar. Sammantaget

utgörs underlaget för utvecklingssamtalet av de skriftliga omdömena samt den kommunikation som sker i det digitala verktyget mellan eleven, föräldrarna och läraren i den förberedande fasen. Under den andra fasen, utvecklingssamtalet, formuleras elevens mål och i de allra flesta fall nedtecknas elevmålen i elevens individuella utvecklingsplan i det digitala verktyget i samband med utvecklingssamtalet. Om inte nedtecknande av elevmålen sker vid utvecklingssamtalet är det antingen läraren, eleven eller någon av föräldrarna som får i uppdrag att skriva in elevens mål i verktyget efter samtalet.



Figur 7: Arbetsprocessens indelning.

IUP – mer än bara ett skriftligt dokument

Det digitala verktyget kallas av informanterna i forskningsstudien för *elevens IUP* eller kort och gott *IUP: n*. Informanterna använder det digitala verktyget i de två momenten i arbetsprocessen på ett sätt som skiljer sig från förordningstextens definition och beskrivning av vad en individuell utvecklingsplan är. Förordningstexten refererar till *ett* skriftligt dokument medan informanternas benämning *IUP* är ett samlingsnamn för såväl kommunikationen i den förberedande fasen som för själva utvecklingsplanen med elevens mål i det digitala verktyget. Den del i verktyget som går att likställa med förordningstextens benämning på begreppet individuell utvecklingsplan är den del där elevens mål nedtecknas.

Det digitala verktyget har en webbplatsliknande design. Dess övergripande struktur utgörs av tre delar. En förberedande del inför utvecklingssamtalet, där de skriftliga omdömena presenteras för eleven och föräldrarna. Den andra delen är av en mer kommunikativ art och innehåller frågor eller påståenden som eleven besvarar genom att antingen fylla i glada

eller ledsna gubbar, så kallade smileys. Här går det också att skriva kommentarer i textfält. Föräldrar och lärare har egna textfält för sina kommentarer. Den tredje delen av verktyget är alltså den sida, eller det dokument, där elevens mål nedtecknas efter utvecklingssamtalet – den individuella utvecklingsplanen. Denna sida kallas också för elevens IUP men innehåller endast de mål som formuleras och beslutas vid utvecklingssamtalet samt eventuellt vilka förpliktelser och åtgärder eleven, föräldrarna och läraren har kommit överens om. Denna sida går att jämföra med det dokument som benämns individuell utvecklingsplan i förordningstexten.

För några av eleverna i studien finns också en sida med utvärderingsfrågor riktade till föräldrarna att svara på efter samtalet. Utvecklingsplanen med elevens överenskomna mål, är möjlig att låsa så att inga ändringar går att göra i den. Det är endast läraren som har möjlighet att låsa och låsa upp planen, ifall ändringar behöver göras i efterhand.

Det digitala verktyg som används av informanterna utvecklas efterhand och får allt fler funktioner under tiden som studien pågår. Exempelvis så tillkommer en portfoliomodul, det vill säga en yta där eleven kan spara och dokumentera sina arbeten. Lärare får möjlighet att utforma bedömningsmatriser och möjlighet att koppla eller länka till föreskrivna mål i läroplanen och kursplanerna till elevens formulerade mål i den individuella utvecklingsplanen. Något som också visar att elevens IUP uppfattas som mer än bara ett skriftligt dokument är exempelvis att det finns möjlighet att länka till olika arbeten i en elevs portfolio till olika delar i IUP-mallen. Därtill tillkommer möjlighet att lägga upp lokala pedagogiska planeringar, elevens egna planeringar och bedömningsmatriser i verktyget.

I den här forskningsstudien nyttjar inte skolorna portfoliomodulen, bedömningsmatriser, lokala pedagogiska planeringar, elevens egna planeringar eller möjligheten att koppla elevens mål mot mål i kursplanerna och läroplanen i det digitala verktyget. Möjligheten att i verktyget länka kursplanemål och läroplansmål till en elevs mål i utvecklingsplanen, används endast för en elev i studien. Då är det främst kopplingen mellan elevens formulerade mål och kursplanemål som används. Informanterna uttrycker önskemål om att verktyget ska ges fler funktioner. Exempelvis framkommer en önskan om att kunna ta del av barnens skolarbeten. En förälder beskriver att ”jag skulle vilja ha mer bild och ljud med. Sådant som kan finnas i en digital portfolio”. Även medverkande lärare ser möjligheter med att få tillgång till andra funktioner än att bara använda det digitala verktyget för att nedteckna elevens mål. Dock är det inte på skolnivå utan på kommunnivå som beslut tas om vilka funktioner verktyget ska omfattas av, exempelvis om portfoliomodulen ska vara tillgänglig eller inte i verktyget. Vid den skola som Leif (åk 1-3) arbetar vid har man inte tillgång till portfoliomodulen som tillhör verktyget utan i stället har de löst svårigheten

med kopplingen till elevers uppgifter genom att utforma IUP-mallen på så sätt att eleverna kan ladda upp bilder, ljud eller filmer i anslutning till sina kommentarer istället.

Det visar sig också att det digitala verktyget uppfattas som mer än bara ett skriftligt dokument då informanterna beskriver vad de saknar i verktyget. Exempelvis efterfrågas en grafisk bild över hur graden av uppnådda mål ser ut och bättre bildhantering av elevernas bilder. En förälder förklarar att eleverna "älskar att titta på knasiga foton av varandra". En annan möjlighet som efterfrågas av informanterna är att kunna välja bilder ur ett bibliotek med hänvisning till att det finns både barn och föräldrar som inte har tillräckliga kunskaper i digital bildhantering.

Förberedelser inför utvecklingssamtalet

Arbetsprocessens tydliga centrerings till utvecklingssamtalet medför att det är på skolans initiativ som arbetet med elevernas individuella utvecklingsplaner inleds. Den första aktiviteten består ofta av beslut om när utvecklingssamtalen ska genomföras. Vanligtvis sätts ett sista datum när undervisande lärare ska ha skrivit in sina skriftliga omdömen om eleverna i verktyget. Det gäller främst för de äldre eleverna som har många undervisande lärare. Även för de yngre eleverna är det relativt vanligt att skolan förlägger utvecklingssamtalen ungefär samtidigt på terminen för att andra undervisande lärare än klassläraren ska hinna skriva in de skriftliga omdömena.

Introduktion till det digitala verktyget

I informanternas beskrivningar framkommer att introduktionen till det digitala verktyget har skett i skolan för samtliga medverkande elever. Vanligt förekommande är att läraren har delat ut användarnamn och lösenord till de äldre eleverna och att de därefter har fått prova att logga in i verktyget och svara på frågor och påståenden i den förberedande delen inför utvecklingssamtalet under lektionstid. Vid introduktionen till verktyget för de allra minsta barnen har vanliga rutiner varit att läraren sitter med som stöd tillsammans med eleven och skriver in elevens svar på frågorna om eleven ännu inte är skrivkunnig. Alla medverkande elever i studien kan logga in i verktyget och de håller själva reda på sitt användarnamn och lösenord. Om någon elev mot förmodan glömmer bort sitt lösenord har läraren möjlighet att skapa ett nytt lösenord till eleven. När det gäller den allra yngsta informanten, Elsa (5 år), är det framför allt förskolepersonalen och hennes föräldrar som använder det digitala verktyget. Däremot så använder Elsa sin portfoliöärm själv när hon visar och beskriver sitt lärande.

De medverkande föräldrarna har inte givits någon särskild förberedelse för användningen av det digitala verktyget. De har fått användarnamn och lösenord men därefter har de fått utforska det digitala verktyget på egen hand. En förklaring till att föräldrarna i den här studien har fått utforska verktygets funktioner på egen hand kan vara att de har deltagit i olika pilotprojekt och varit tidigt ute med att prova på att använda ett digitalt verktyg i arbetsprocessen. Dock berättar Ellas mamma att dottern har fått fungera som en så kallad IUP-ambassadör då pilotprojektet avslutades och fler föräldrar i dotterns klass introducerades till arbetet med det digitala verktyget. Ellas mamma upplevde att dottern växte mycket med uppdraget och det givna förtroendet.

Då det är dags att använda det digitala verktyget för andra gången, terminen därpå, förlägger de flesta skolor elevernas arbete med den förberedande delen utanför skoltid. Eleverna får som läxuppgift att slutföra den förberedande delen hemma. De äldre eleverna opponerar sig starkt mot detta och påtalar att arbetet med att svara på frågorna och påståendena i den förberedande delen är något som de borde få göra i skolan istället. Enligt Edvin (16 år) finns det en utbredd uppfattning bland eleverna om att det är omåttligt orättvist ifall en del elever i någon klass får bryta skoldagen tidigare eller använda lektionstid för att arbeta med verktyget samtidigt som andra klasser måste skriva sina kommentarer hemifrån som en läxuppgift. Edvins utsaga beskriver en upplevd orättvisa bland eleverna beroende på hur och när lärare låter eleverna slutföra uppgiften att skriva kommentarer i verktyget (Jfr Thornberg, 2004). För de yngre eleverna ser det lite annorlunda ut eftersom det är föräldrarna som från och med det andra tillfället går in och hjälper barnen med att skriva in sina kommentarer. Således är det föräldrarna som tar över ansvaret från skolan med att se till att barnens åsikter skrivs in i verktyget.

Skriftliga omdömen

Efter att den andra lagändringen trädde i kraft 2008 angående skriftliga omdömen får alla elever i studien utom en sina skriftliga omdömen i samband med förberedelserna inför utvecklingssamtalen. Informationen ska enligt förordningstexten:

Grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i relation till målen i läroplanen och kursplanerna. Vid utvecklingssamtalet ska läraren i en skriftlig individuell utvecklingsplan ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i relation till målen i varje ämne som eleven får undervisning i, och sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska nå målen och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom

ramen för läroplanen och kursplanerna (7 kap. 2 § grundskoleförordningen SFS 1994:1194).

Den elev som inte får sina skriftliga omdömen i samband med utvecklingssamtalen, vilka ofta genomförs i mitten av terminen, får istället sina omdömen i slutet av terminen. Förordningstexten anger att de skriftliga omdömena ska presenteras i samband med utvecklingssamtalet men i studien framkommer det att lärare tillämpar förordningen om de skriftliga omdömena på olika sätt och tillhandahåller skriftliga omdömen vid varierande tidpunkter.

Det är vanligt förekommande att ämneslärare för de äldre eleverna skriver in elevens omdömen direkt i verktyget. För de yngre åldrarna, upp till skolår 5, är det ofta klassläraren som skriver in andra undervisande lärares elevomdömen. Föräldrar till de yngre eleverna uppger att de gärna skulle höra fler lärarröster. Emmas mamma berättar att ”det bästa hade ju varit om man såg att alla lärarna använde det [verktyget] men jag tror att ibland har det varit så att klassföreståndaren eller den ansvarige läraren har frågat de andra lärarna och sedan själv gått tillbaka och skrivit.”

Användning av det digitala verktyget inför utvecklingssamtalet

När tiden för utvecklingssamtalet närmar sig uppmanas eleverna av sina lärare att svara på de frågor och påståenden som återfinns i den förberedande delen i IUP-mallen. Föräldrarna får information via klassläraren eller mentorn om att utvecklingssamtalen närmar sig och även de uppmanas att logga in i verktyget och skriva kommentarer.

Informanterna är överlag mycket positivt inställda till att använda ett digitalt verktyg i den arbetsprocess som föregår samtalet. Flera av eleverna menar att själva skrivandet och att svara på frågorna före samtalet underlättas av att ett digitalt verktyg används. De yngre eleverna förklarar att om de skriver fel behöver de inte sudda med suddgummi. Det är lättare att få plats med all text eftersom det inte finns risk att de har skrivit för stort, vilket eleverna menar kan vara lätt hänt då de skriver förhand. De äldre eleverna beskriver att verktyget underlättar åtkomst av material som finns sparad sedan tidigare. Edvin (16 år) förklarar:

Alltså... det är ju mycket jobbigare med papper, för först vill du lämna in det och sen får du kanske svar från läraren. Även om man tar det muntligt så är det mycket enklare. På datorn har du ju allt på samma ställe i stället för att föra ihop allt.

Ella (11 år) beskriver att hon tycker att det är bra att verktyget inte rättar hennes stavfel när hon skriver i sina kommentarsfält.

Ella: ”Ja, för om man skriver i Word, så blir det rött så. Men på denna [i det digitala verktyget] så blir det inte ens ifall man inte har stor bokstav eller punkt eller stavfel.”

Eva: ”Det spelar inte så stor roll hur du skriver alltså?”

Ella: ”Nej.”

Eva: ”Är det skönt det?”

Ella: ”Ja” [med eftertryck].

Däremot beskriver de vuxna i studien att de saknar vissa funktioner i verktyget, som att kunna formatera texten med exempelvis kursiv eller fet stil. De önskar kunna tydliggöra innebörden av sina påståenden och kommentarer, vilket de menar annars kan vara svårt att få fram i en oformaterad text. Här verkar det onekligen som om behovet skiljer sig åt främst mellan de yngre eleverna och de vuxna när det gäller efterfrågan av möjligheter och stöd för textformatering i verktyget.

Det visar sig också att eleverna anser att det är bekvämt och lätthanterligt att använda ett digitalt verktyg för arbetsprocessen som omger utvecklingssamtalet. Elin (16 år) menar att ”det blir ett lättare arbets sätt när man har IUP. Det tror jag helt klart. Jag vet liksom vad jag ska göra fast ibland kan det vara svårt att veta exakt vad de vill att jag ska utveckla till exempel.” En annan elev, Edvin (16 år), tar det numera för givet att det används ett digitalt verktyg för arbetet ”jag tycker det har varit väldigt smidigt med datorn och framförallt inga papper för det är lätt att man tappar bort dem. De kan ligga var som helst men datorn har du oftast på ett ställe.”

Även föräldrarna beskriver att den arbetsprocess som omger utvecklingssamtalet förenklas och upplevs som smidig då ett digitalt verktyg nu används i arbetsprocessen. Det beskrivs exempelvis som fördelaktigt att även kunna logga in i verktyget hemma och inte bara i skolan eller på jobbet. Flera av föräldrarna uttrycker åtskilliga gånger att de tycker att de får bättre information än tidigare. De uttrycker också att de upplever att en dialog uppstår med skolan inför mötet med läraren, något de inte anser har funnits förut. Tidigare distribuerades papper med frågor för eleven att svara på som förberedelse inför utvecklingssamtalen och som sedan skickades tillbaka till skolan med eleven. Det är främst det egna textfältet i verktyget i direkt anslutning till elevens svar som tillkommit och som för föräldrarna upplevs skapa en ny möjlighet att uttrycka sina åsikter och kommunicera med skolan. Föräldrarna anser att användningen av det digitala verktyget samt ett eget textfält nu gör det möjligt att föra en skriftlig dialog med skolan. De poängterar också att de känner sig bättre förberedda inför utvecklingssamtalet jämfört med tidigare.

En pappa beskriver att kommunikationen med läraren har blivit mer personlig nu än vad den varit tidigare då den i huvudsak genomfördes på papper. Han beskriver:

Det som jag har upplevt, det är att tidigare när läraren skickade ett papper hem med barnet så kändes det som om det var opersonligt att sitta där med barnet och kryssa. Här det är inte bara att kryssa utan det tar tid att fundera lite grand och oftast när man fyller i ett papper och det inte blir rätt då måste man suddas men här går det lättare att ändra på saker och ting. Tidigare när man hade skickat papperet då var det skickat. Jag tycker att det känns mera nära på något sätt än vad det har varit tidigare även om det är via dator.

De medverkande lärarna beskriver att användningen av det digitala verktyget är tidsbesparande, förenklar arbetet och bidrar till att nya rutiner skapas. Laila (åk 7-9) jämför med den tidigare arbetssituationen när förberedelsematerial inför utvecklingssamtalen distribuerades i pappersform "det tar ju tid att kopiera upp och sammanställa då och se till att det kommer hem och framför allt kanske då det här att, ja då ska man kolla upp att eleven har tagit med sig det här hem eller." Lena (åk 1-3) beskriver en för henne ny rutin i samband med utvecklingssamtalen. Den nya rutinen innebär att hon har suttit ca 40 minuter med varje barn i skolan för att hjälpa barnet att svara på frågorna i verktyget. Lena menar att då behöver hon inte förbereda utvecklingssamtalet hemma på kvällstid som hon tidigare gjort "då har jag gjort planeringen för utvecklingssamtalen."

Förskolläraren Liv genomför intervjuer med barnen och skriver sedan både barnets och sina egna kommentarer i verktyget efter intervjun. Föräldrarna uppmanas sedan att logga in och fylla i sina synpunkter "jag intervjuar barnet och sedan skriver jag själv då. Efter jag har redigerat lite, kollat stavning och att allt ser bra ut, det går rätt snabbt ibland, så kan föräldrarna gå in och skriva." Liv beskriver att de har fått förtydliga informationen till föräldrarna så att alla parter ska hinna skriva i verktyget före samtalets genomförande. Liv berättar:

Av erfarenhet så märkte vi att vi istället får uppmana föräldrarna att gå in. Nu har vi skrivit gå in och titta nu så hinner vi inför samtalet. Det har vi fått bli väldigt tydliga med. Tre dagar innan vill jag ha tillbaka det då så vi hinner förbereda.

Informanterna beskriver att de inte har några svårigheter att använda det digitala verktyget. De framhåller att verktyget är lättanvänt och att de snabbt förstår hur det ska användas samt var de ska klicka på olika ikoner och länkar för att navigera sig fram. Linda (åk 7-9) beskriver att en del föräldrar har uttryckt att de känner sig lite ovana vid att hantera datorer och att det kan upplevas otäckt att information om deras barn sparas digitalt via en webbtjänst. Dessa föräldrar inser dock ganska snart att skillnaden mellan att använda ett digitalt verktyg i skolsammanhang och att anförtro hantering av

sina pengar till internetbanken kanske inte är så stor. Linda berättar också att när de föräldrar som till en början känt en viss misstro väl har börjat använda det digitala verktyget upplever de att kontakterna med skolan har blivit mycket enklare och de känner sig nöjda. Inte någon av de föräldrar som från början känt sig skeptiska till användningen av det digitala verktyget har gått tillbaka till att enbart använda pappersdokument istället. Dock förklarar Linda att det finns en del föräldrar som känner ett visst obehag över att skriva kommentarer i det digitala verktyget. Linda beskriver:

De säger liksom då att oj det här var ju mycket enklare. Åh vad skönt det var och mycket lättare att skriva och slippa de här papperna fram och tillbaka. De blir ju väldigt nöjda. Det är ju aldrig någon som har gjort åt andra hållet att de helt plötsligt har sagt, som har haft det digitala, nä vi vill ha det på papper för vi tycker det är krångligt. Sedan finns det en del föräldrar då som, som tycker att det är lite så där. De tycker inte att de skriver så bra, de stavar fel och de vågar inte riktigt kommentera för att det är lite läskigt av den anledningen då. Men å andra sådana så, ja då brukar de inte skriva så mycket utan då skriver väl de bara ok eller roligt att höra eller något sånt där väldigt kort och visar att de har åtminstone läst då allting.

Leif (åk 1-3) beskriver att det har varit en viss tröskel för en del lärare vid hans skola att ta till sig det digitala verktyget, men efter ett tag, när de väl blivit mer förtrogna med verktyget, så har "det bara rasslat på", menar han.

Även om alla informanter i studien anser att det digitala verktyget fyller sin funktion väl i arbetsprocessen så framkommer dock några svårigheter med verktyget. Exempelvis vid några olika tillfällen har det varit problem med utskrifter. Ebba (10 år) berättar också att hon har upptäckt en teknisk miss i verktyget, som hon uttrycker det, då hon vill ta bort en tidigare sparad kommentar. Ebba har dock utformat en egen strategi för att gå runt problemet. Om en tidigare skriven och sparad kommentar raderas går inte ändringen att spara utan att man skriver något i fältet. Ebba har funnit att om hon bara sätter dit ett enda tecken, vilket som helst exempelvis en punkt, så går ändringen sedan att spara.

Genomförande av utvecklingssamtalet

Elevers skriftliga omdömen och den skriftliga kommunikation som sker mellan elever, föräldrar och lärare i det digitala verktyget i den förberedande fasen, utgör alltså underlaget inför det fysiska mötet, själva utvecklingssamtalet. Vid utvecklingssamtalet ser föräldrarna helst inte att det digitala verktyget används. De menar att det finns risk att samtalet endast resulterar i en genomgång av vad eleven, föräldrarna och läraren har

kommenterat i verktyget och att det som anses viktigt att samtala om riskerar att inte föras på tal. Flera föräldrar i studien betonar att det är viktigt att försöka skapa "det goda samtalet", som de uttrycker det, under den relativt korta tid som utvecklingssamtalet pågår. De anser att projektion av verktyget på vita duken eller klassrumsväggen via projektor under samtalstiden inte ger stöd för att åstadkomma en god dialog, utan snarare tvärtom.

I studien framkommer det att kollegor till de medverkande lärarna emellanåt känner sig osäkra på vilket sätt de överhuvudtaget ska använda det digitala verktyget på. Ovissheten består inte enbart av tekniskt handhavande utan också på vilket sätt verktyget ska inlemmas i arbetsprocessen. Oklarheter om både den relativt nya arbetsprocessen med utformande av individuella utvecklingsplaner för eleverna samt att ett nytt digitalt verktyg används i arbetsprocessen, kan leda till att lärare får en föreställning om att även det digitala verktyget ska ingå som en del i själva mötet med eleven och föräldrarna. Några föräldrar påtalar att en del lärare stressar fram målformuleringar för eleven för att hinna skriva in dem i verktyget under samtalstiden. Detta kan förstås som försök till administrativa tidsvinster. Det kan även vara en konsekvens av att en lärare kan ha mentorsansvar för många elever och behöver hinna komma överens om elevens mål med både eleven och föräldrarna, formulera målen samt skriva in dem direkt i det digitala verktyget under pågående möte.

Lärarna beskriver att de kan se en skillnad på utfallet av genomförandet av utvecklingssamtalet mellan de föräldrar som tagit del av det förberedande materialet och de som inte har gjort det. De menar att de föräldrar som har läst och skrivit kommentarer i det digitala verktyget kommer bättre förberedda till utvecklingssamtalet och att fokus på samtalet istället hamnar på sådant som alla parter anser att det är viktigt att samtala om. Flera lärare betonar att risken finns att fokus i de samtal där föräldrarna inte tagit del av materialet i den förberedande delen hamnar på att enbart repetera det som är skrivet i verktyget då inte alla parter har samma utgångsläge inför samtalet. Linda (åk 7-9) beskriver:

Det är jättestor skillnad just för att man kan med en gång börja prata om det som är viktigt. Det kanske inte är så viktigt då och veta precis allting där liksom allting flyter på utan man kan verkligen ta tag i det som man behöver prata om med en gång. Sedan så kommer det ju föräldrar som inte har läst, det gör det ju ibland, och då blir samtalen helt annorlunda. För då vill de ju veta och då får man ju sitta där och ja så var det ju det här, vad var det om.

Laila (åk 7-9) anser att föräldrarna blir involverade i arbetet i och med att skolan formulerar vad respektive part har för åtaganden kopplat till elevens mål. Laila beskriver:

Ja alltså det som har blivit, i och med att man skriver de här IUP:erna, är att ofta lägger man in vad skolan kan göra, vad eleven ska göra och vad föräldrarna kan göra för att uppnå det här målet. Man får liksom en annan diskussion då och föräldrarna känner ju mer att, ja de blir ju tvungna att vara lite mer insatta.

Målformulering vid utvecklingssamtalet

Vid utvecklingssamtalet sker en överenskommelse mellan eleven, föräldrarna och läraren varvid elevens mål formuleras under samtalet. För de äldre eleverna har målen ett tydligt betygsfokus och uttrycks ofta i termer av vad eleverna ska prestera för att få ett visst betyg i ett ämne. Fokus på betygen gäller i stor utsträckning målformuleringar i utvecklingsplanerna men går även att skymta i kommunikationen i den förberedande delen samt i de skriftliga omdömena. De äldre eleverna tenderar att vara mer involverade i diskussioner om målformulering än vad de yngre eleverna är. För de yngre eleverna är det nästan uteslutande läraren som föreslår och beslutar om de mål som formuleras i elevens utvecklingsplan. De äldre eleverna däremot får i stor utsträckning själva välja vilken typ av mål som ska formuleras. Enligt Linda (åk 7-9) så styrs målsättningen vid utvecklingssamtalet "våldigt mycket av elevens egen vilja och önskemål". Även Laila (åk 7-9) beskriver att eleven sätts i centrum och får styra val av mål till stor del:

Vi sätter inte mål för varje ämne utan eleven får själv välja. Alla lärare ger ju liksom förslag på att det här tycker jag att du kan utveckla men sedan är det eleven själv som får välja att nu under den här perioden är det kanske de här jag vill fokusera på. Skulle vi sätta mål i alla ämnen skulle det bli så mycket för dem. Då är risken att det blir bara lite grand här och där. Vi har som istället försökt att eleven väljer ut några grejer att, men det är det här jag vill fokusera på. Jag tror att eleverna tycker att det blir mer uppnåbart på något vis att det inte är så många mål de ska nå.

I intervjuerna med lärarna framkommer det att det upplevs som svårt för dem att föra diskussioner under utvecklingssamtalet om andra undervisande lärares ämnen och sätt att undervisa. Svårigheten med dessa diskussioner kan leda till att samtalet med elever och föräldrar istället handlar om det ämne som läraren själv undervisar i. Linda (åk 7-9) beskriver att hon ibland tar kontakt med andra undervisande lärare för att reda ut vissa oklarheter:

Om jag märker att det liksom är någonting speciellt i något ämne när jag läser igenom kommentarerna då och ser att det här är någonting som inte alls fungerar igen eller om det är någonting de funderar över i NO så får jag helt enkelt prata med NO-läraren så får de förklara mer då kring de målen som gäller där och skulle man då liksom inte komma vidare där så får man hänvisa dem till NO-läraren då.

Elevmålen koppling till mål i läroplaner och kursplaner

I det digitala verktyget finns en möjlighet att synliggöra relationen mellan elevens egna mål och mål i läroplanen och kursplanerna. Detta görs med hjälp av en länkningsfunktion i verktyget. Leif (åk 1-3) menar att de elever vars föräldrar valt bort användningen av det digitala verktyget i arbetsprocessen inte får samma möjlighet till synliggörandet av elevmålen relation till kursmålen som de elever och föräldrar som valt att använda det digitala verktyget. Vid läsningen av de medverkande elevernas utvecklingsplaner visar det sig dock att det är i ytterst få fall, endast för en elev och endast i några få av elevens utvecklingsplaner, som det förekommer någon faktisk länkning av elevens mål till mål i kursplaner och läroplan.

Lärarna som undervisar i åk 7-9 beskriver att de upplever att det är svårt att bryta ner mål i läroplanen och i kursplanerna till individuella mål för eleven. Detta medför att fokus istället hamnar på betygskriterierna för ett moment i ett ämne och vad eleven ska göra för att nå ett visst betyg. Huruvida utvecklingssamtalen fokuserar på betygskriterier eller målarbete verkar vara relaterat till enskilda lärares prioriteringar. Linda (åk 7-9) förklarar att var fokus hamnar på beror på om läraren tycker att det är viktigt att eleverna är införstådda i målarbetet eller inte samt om läraren möjliggör en koppling mellan elevens mål mot kursplaner och läroplaner eller inte. Linda menar också att hon ser en skillnad mellan ämneslärare och lärare för de lägre åldrarna i vanan att arbeta målbaserat. Hon gör en jämförelse med sin egen erfarenheter som förälder och målarbetet för sina barn "för det märker jag om jag jämför med mina barns skola. De går ju på lågstadiet båda två. När jag då kommer till utvecklingssamtalen upptäcker jag att det är ganska så svårt för dem och tänka kring mål."

Lärarna för de yngre åldrarna i den här studien beskriver att de omformulerar målen i styrdokumentet och gör en anpassning till elevernas ålder samt diskuterar med barnen om vilka mål som kan anses lämpliga att uppnå. Leif (åk 1-3) beskriver att han relaterar formuleringarna av de skriftliga omdömena till kursplanemålen och använder samma begrepp i kursplanerna som i de skriftliga omdömena "alltså, du är duktig på, du har en god talförståelse, du har skriftliga räknemetoder för plus och minus. De är ju direkta hänvisningar till mål i kursplanerna." Han betonar också att han länkar elevens mål till de kursplanemål som finns i verktyget "man kan ju i

vårt IUP-verktyg relatera också målen direkt till kursplanen eller man kan länka till dem i verktyget.” Lena (åk 1-3) beskriver att hon omformulerar målen för att eleverna ska få en uppfattning om vad som förväntas av dem. Lena förklarar att:

Jag bryter ned dem så att de syns. Inte till varje årskurs men bryter ned dem så att de är i delar inte till årskurserna. Då får de veta, vad förväntas av mig ungefär i årskurs ett. Vad skall jag kunna upp till trean. Ja men inte kan jag skrivstil än, jag kan inte sätta upp ett mål att jag skall kunna skrivstil, det var ett dumt exempel, men talen upp till tusen, när jag går i ettan. Jag kan inte sätta upp det till höstterminen i tvåan, det är ett för högt mål. Det får jag ta sedan. Men jag tar istället, men jag tar det här upp till 200 då istället som står skrivet här.

Lärarnas beskrivna arbete att omformulera mål i styrdokumentet till elevnivå för de yngre åldrarna, stämmer inte överens med Lindas egen erfarenhet som förälder och hennes övertygelse om att lärarna för de yngre åldrarna har större svårigheter än vad ämneslärare har att arbeta målbaserat. Däremot så framträder och synliggörs inte ämneslärares målarbete mot de övergripande målen i styrdokumentet för de äldre eleverna i den här studien. Fokus för de äldre elevernas målarbete tenderar att hamna på att uppnå ett visst betyg utifrån betygskriterier i ämnesmoment. Denna skillnad kan vara relaterad till att lärarna för de äldre eleverna har krav på sig att betygsätta elevernas kunskaper varje termin. Det är ett krav som inte lärarna för de yngre åldrarna har.

Utvärdering efter samtalet

För en av eleverna i studien innehåller det digitala verktyget en sida som riktas till elevens föräldrar med utvärderingsfrågor att besvara efter utvecklingssamtalet. Föräldrautvärderingarna i verktyget är dock för det mesta icke ifyllda av elevens föräldrar. Vid ett tillfälle har exempelvis elevens ena förälder besvarat utvärderingsfrågorna efter samtalets genomförande men det finns inga skrivna kommentarer från läraren i verktyget även om det finns textfält och att utvärderingsmallen är utformad för detta. Det är svårt att uttala sig om vad detta beror på då ingen av de berörda föräldrarna eller lärarna nämner något om detta i intervjuerna. Däremot så visar det sig att den förälder som svarat på frågorna i utvärderingen vid det första tillfället lämnar utvärderingsfrågorna obesvarade vid de nästkommande tillfällena då samma IUP-mall används terminerna efter det första tillfället. En möjlig tolkning till de obesvarade utvärderingarna kan vara att läraren har fått sig tilldelad en färdigutformad IUP-mall och inte reflekterat över hur

en eventuell utvärdering passar in i arbetet. Det är inte heller säkert att läraren har för avsikt att ta reda på hur föräldrarna upplever samarbetet inför utvecklingssamtalet.

Om föräldrars åsikter eller påpekanden inte uppmärksammas av lärare kan föräldrars utvärdering av utvecklingssamtalets genomförande inte ses som annat än verkningslöst. Mallarna i det digitala verktyget omfattar ingen del som berör arbetet efter utvecklingssamtalet för de medverkande eleverna.

Uppföljning av utvecklingssamtalet

Det är ett gemensamt ansvar för alla tre parter att följa upp elevens mål, framhåller både föräldrar och lärare. Däremot har informantgrupperna lite olika uppfattning om var huvudansvaret ligger. En mamma anser att det är ett ansvar som ska delas mellan de vuxna. Hon förklarar:

Jag tror att vi har ett gemensamt ansvar sedan kan vi inte lägga ansvaret på barnet. Barnet behöver kanske stöttning eller så att man kan ge dem lite ansvar om du gör så där så kommer det att bli så och så. Sedan är det vi vuxna gemensamt tycker jag som ska se till att det fungerar.

Ellas mamma beskriver att hon tycker att det största ansvaret för att elevens mål följs upp efter utvecklingssamtalet bör ligga hos läraren. Hon beskriver:

Trots allt går de i skolan. Självklart är man förälder och uppfostrar barnen hemma men det är trots allt lärarens jobb att hålla koll på kursmålen och för de mål de sätter upp och följa upp det. Självklart kanske med hjälp av föräldrarna men jag tycker inte att jag som förälder ska jaga på dem.

För de elever som deltar i forskningsstudien visar det sig att uppföljningen av elevens mål som skrivits in i utvecklingsplanerna enbart sker vid nästföljande utvecklingssamtal oberoende av om målen är formulerade som kortsiktiga eller långsiktiga ämnesmål eller som färdighetsmål. Ansvaret för att arbeta mot de egna målen tenderar att läggas över helt och hållet på eleverna som själva får bestämma när, var och hur de vill arbeta med sina mål. Elevernas lärare verkar varken fråga efter eller kontrollera hur arbetet med elevens individuella mål går. Ingen formell uppföljning från skolans sida sker förrän vid nästkommande utvecklingssamtal. Det gäller för alla medverkande elever i studien.

Även om ingen uppföljning av elevmålen i utvecklingsplanen sker för någon av de medverkande eleverna så har två av eleverna något andra

förutsättningar i jämförelse med övriga elever i studien. Dessa elever går på en skola med elever från förskoleklass till åk 5 där alla skolans elever har särskilda IUP-pass inlagda på schemat varje vecka. Även om eleverna arbetar med egna mål varje vecka så tenderar deras formulerade mål i det digitala verktyget att endast följas upp vid nästkommande utvecklingssamtal. Det verkar som om denna skola arbetar enligt två liknande parallella IUP-processer. Den ena kan beskrivas som en icke digital process som sker i skolan med en pärm (IUP-pärmen) där eleven har egna mål att arbeta med under skoldagen. Den andra är en digital arbetsprocess i det digitala verktyget kopplat till utvecklingssamtalet. Elevernas mål i utvecklingsplanen tenderar att följas upp uteslutande vid utvecklingssamtalen tillsammans med föräldrarna. Det går inte att se någon tydlig koppling mellan de båda arbetsprocesserna vare sig i läsningen av innehållet i kommunikationen i de förberedande faserna eller i de två elevernas utvecklingsplaner i det digitala verktyget. Inte heller i intervjuerna framkommer något som visar på att det finns en sammankoppling mellan målarbetet i skolan och den digitala arbetsprocessen.

Två av de medverkande lärarna arbetar vid en skola som under sin mentorstimme en gång i veckan har möjlighet att samtala enskilt med eleverna och de använder tiden bland annat till att följa upp elevernas utvecklingsplaner fortlöpande. De menar att även om de inte hinner samtala med alla eleverna varje vecka så har de efter ett antal veckor hunnit igenom hela klassen. Laila (åk 7-9) som arbetar vid skolan anser att det är av vikt att det finns schemalagd tid varje vecka där lärarna har möjlighet att samtala med eleverna. "Eleverna ska inte behöva gå ifrån lektionerna om jag behöver prata med dem." Vidare beskriver Laila att elevsamtalen kan handla om:

Det man kommer överens om, utvärdera ja men hur går det med sakerna men också mycket handlar ju om hur det fungerar allmänt i skolan hur de tycker. Ja hur de trivs och sådana saker också. Men det är jätteskönt att det finns liksom en avsatt tid för det.

I studien framkommer, som beskrivits ovan, att uppföljningen av elevens mål tenderar att överlämnas helt till eleverna som själva får bestämma när, var och hur de vill arbeta med sina mål. I stort sett sker ingen formell uppföljning från skolans sida förrän vid nästföljande utvecklingssamtal som i de allra flesta fall sker i mitten av nästkommande termin. Eleverna får ett större eget ansvar när det gäller uppföljningen av sina mål utan en korresponderande ökning av stöd från vare sig vuxna i skolan eller från föräldrarna. Detta är exempel på det Vinterek (2006) beskriver som ökad ansvarsindividualisering och det Vallberg Roth och Månsson (2007) uttrycker som ökad självreglering. Det finns inte några spår av insatser från skolans sida vad gäller stöd för ett reflekterande över arbetsformer och

koppling till läroinnehåll i samspel med lärare och elevgrupp (Jfr Torill Merland, 2011).

Arbetsprocessens koppling till undervisningen

Flera föräldrar uttrycker att de vill öka kontakten med skolan. Samtidigt så förklarar flera lärare att en ökad kommunikation med föräldrarna, jämfört med vad som nu sker i det digitala verktyget, skulle kunna bli mycket tidskrävande. Lena (åk 1-3) nämner bloggdelen i verktyget som ett exempel på en kanal som skulle kunna bidra till ökad kommunikation, något som oroar henne en aning. Lena är inte enbart oroad över ett eventuellt bloggande mellan henne och föräldrarna. Hon ser också kommunikationen i bloggen som en möjlig ersättning av telefonsamtal på kvällstid och mailandet mellan henne och föräldrarna, "Korrespondensen tar tid. Rutinerna kring det där måste man lägga upp på ett helt annat sätt."

Rutiner och struktur

Möjligheten att använda arbetstiden på ett annat sätt nämns också av Linda (åk 7-9). Hon menar att samtidigt som arbetet med det digitala verktyget förenklar lärarjobbet så tar formuleringen av de skriftliga omdömena mycket tid i anspråk. Hon beskriver:

Själva det här som rör IUP: n tycker jag inte tar någon mer tid. Det är väl snarare faktiskt så att man sparar lite tid på att ha det digitalt då eftersom man inte behöver vänta in papper som skickas fram och tillbaka och som kommer bort och så där. Det är väl det här att visst tar det tid att skriva omdömen. Främst formuleringarna då. Nu skriver jag väldigt fort men jag tror att många av mina kollegor då som tycker att det är lite jobbigt att sitta och skriva på datorn då tycker att det tar längre tid och att det går åt mer tid.

Även Lillemor (åk 7-9) pekar på att arbetstiden måste struktureras på ett annat sätt. Ett sätt menar hon kan vara, som de har gjort vid hennes skola, att mentorstiden en gång per vecka får tillägnas åt uppföljning av elevernas mål. "Det är jättebra att ha den tiden. För annars är det svårt att ta sig tid mitt i allt annat man ska göra." Vidare menar Lillemor att:

Jag tror att man måste ha en struktur på arbetet. Man kan inte ta det när man får tid eller lust. Det ska stå på schemat IUP-tid, elevtid, dokumentation eller vad det ska stå. Man kan kalla det vad man vill bara det finns utlagt på schemat.

Laila (åk 7-9) beskriver att det är tidskrävande att skriva omdömen och vid hennes skola har de försökt förlägga utvecklingsamtalsperioderna under en längre tidsperiod under terminen för sprida arbetsbördan något. Laila upplever ändå att hon har svårt att få arbetstiden att räcka till fullt ut. Däremot menar hon att en del av jobbet inför betygssättningen är avklarad då hon redan har ett underlag att utgå ifrån i och med de skrivna omdömena. ”Sedan när jag ska sätta betyget för terminen då har jag ett ganska bra underlag där som jag redan har gjort så att man har igen tiden då istället.” Leif (åk 1-3) anser att det är svårt att uppskatta hur mycket tid arbetet med elevernas individuella utvecklingsplaner tar då han menar att det även går åt mycket pedagogisk tid att diskutera med eleverna samt att se till att det blir ett sådant klimat att de kan arbeta med det digitala verktyget i skolan.

Lena (åk 1-3) beskriver att ändringarna i grundskoleförordningen har skapat en viss osäkerhet hos lärarna både vad det innebär rent praktiskt men även vad som förväntas av dem. När arbetet med de individuella utvecklingsplanerna inleddes fanns en allmän uppfattning och en önskan bland kollegorna vid hennes skola att de skulle få presenterat för sig färdiga förslag hur exempelvis skriftliga omdömen skulle formuleras. ”På något sätt söker vi ett facit som vi inte får någonstans ifrån och det tror jag många uppfattar att arbetet blir både tidskrävande och upplevs jättejobbigt.” Lena framhåller att det är viktigt att de får tillräckligt med tid till att utforma och revidera den rådande arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna. ”Att vi får tid att sitta, vi får tid att fundera, vi får tid att genomföra, vi får tid att utvärdera, vi får tid att göra det igen.”

En förändring, som lärarna ser jämfört med tidigare, är att de inte längre enbart kan lita på sin känsla för vad eleven kan och presterar i skolan. Med formaliseringen av de individuella utvecklingsplanerna med skriftliga omdömen finns nu ett ökat krav på att lärare måste kunna verifiera och sätta tydliga ord på elevens kunskap. Detta leder ibland till att undervisningen måste anpassas så att lärarna lättare kan göra kunskapsbedömningar mot målen i kursplaner och läroplan. Linda (åk 7-9) känner sig emellanåt pressad över att hon måste ha en bedömning som underlag inför formulering av de skriftliga omdömena vilket i sin tur kan skapa en känsla av vanmakt då det inte finns tid för eleverna att utvecklas i sin takt. Hon beskriver:

Man måste hela tiden verkligen vara på det klara med, ja men hur fungerar den här eleven mot målen, men samtidigt är det ju saker som vi gjorde innan också. Ibland har man en känsla för att, jomen du ligger till så här, men att verkligen kunna sätta ord på vad det är jag ser i förhållande till målen och kunna formulera det på ett sätt så att eleven kan förstå det. Det har ju också kanske då krävt att man har behövt göra saker i undervisningen för att få fram den bedömningen tydligare då. [...] Men jag kan känna ibland att jag har blivit mer stressad i att nu måste jag kolla upp det här, nu måste jag kolla upp det här istället för att låta dom liksom testa på. Innan har man kanske kunnat avvakta lite och väntat. [...] Nu måste man ibland pressa in någonting för att liksom bedöma det på vägen. Det, det känns inte helt bra utan jag blir lite frustrerad och lite stressad över det.

Kravet på att både sätta betyg och att ge skriftliga omdömen om elevers kunskaper oavsett lärarkategori, kan upplevas som betungande för lärarna. Det kan leda till att undervisningens innehåll och genomförande först och främst utformas för att läraren ska kunna göra en kunskapsbedömning, vilket i sin tur till viss del strider mot lärarnas önskan att låta elevers egna behov och utveckling utgöra grunden för undervisningens utformning och genomförande.

Lokal pedagogisk planering

Enligt Skolverkets föreslagna arbetsmodell för arbetet med de individuella utvecklingsplanerna (SFS 2009:16) bör läraren göra en lokal pedagogisk planering för sin undervisning och de moment läraren undervisar i. Lärarna i den här studien utformar inte lokala pedagogiska planeringar i den bemärkelse som Skolverket förordar men beskriver att de alltid har utformat olika typer av arbetsplaneringar. Linda (åk 7-9) uttrycker att:

Ja, lokala pedagogiska planeringen... Det är fina ord. Jag är inte så säker på att jag riktigt vet vad de menar med dem om de menar de här lokala målen som skulle sättas upp eller. Näe, det är nog ingenting som vi egentligen har hört något om eller har haft så mycket fokus på. Betygsliknande omdömen, det är egentligen det som har varit det stora diskussionsämnet det senaste året, framför allt då. Så det har varit jobbigt att få ihop det då men det är ju klart att det kommer ju inte lite det här... den lokala pedagogiska planeringen.

Även Lillemor (åk 7-9) uttalar: "Ja, uttrycket lokal pedagogisk planering. Vi har inte kallat det för det förrän nu. Vi har inte hört att det har hetat så." Vidare beskriver Lillemor att hennes skola har en lokal arbetsplan som de

reviderar tillsammans varje år och som beskriver vad skolan ska fokusera på nästkommande läsår. De utgår från den kvalitetsredovisning som de arbetat med under vårterminen för att sedan göra en ny arbetsplan på hösten som hela skolan ska arbeta med under kommande läsår. Lillemor beskriver att de har en arbetsplan för hela skolan men att även arbetslaget har en arbetsplan för läsåret. Inte någon av de medverkande lärarna i studien beskriver att de utformar en lokal pedagogisk planering enligt den arbetsmodell som Skolverket föreslår att de ska arbeta efter.

Dokumentation av kunskaper

Även om portfoliofunktionen inte används i det digitala verktyget så har alla de medverkande eleverna en egen portfolio, oftast i form av en pärm. Portfoliopärmen används i olika stor utsträckning av eleverna. Pärmen används mer frekvent av de yngre eleverna där läraren är mer involverad i om och vad som ska sättas in i pärmen. På frågan om vad som sätts in i pärmen svarar Ella (11 år): "Jag tror vi samlar ganska mycket läxor och prov. Ja, man har några saker, man skall ju lägga alla prov där i och sedan så finns det väl något övrigt, som man får lägga där." För de yngre eleverna tenderar läraren att föreslå eller avgöra till viss del vad som ska sättas in i pärmen och Ella förklarar att "ungefär till hälften säger fröken ja men detta måste du lägga in." De äldre eleverna ansvarar själva för sin portfoliopärm och väljer om och vad de vill sätta in i pärmen utan lärarens inblandning eller uppföljning av pärmens innehåll. Således har arbetet med elevernas portfolios relativt svag koppling till undervisningen i skolan.

När eleverna försöker beskriva hur deras kunskaper dokumenteras, refererar de till olika typer av läxor eller inlämningsuppgifter. Edvin (16) menar att:

De [lärarna] har ju definitivt haft något att bedöma, det kan vara från läxor, inlämningsuppgifter hur aktiv man är på lektionerna sen vet jag inte exakt hur en lärare bedömer men det står i alla fall ens omdöme här och hur det ser ut just nu.

Emma (14 år) beskriver att det enda sätt som används för att visa hennes kunskaper, som hon kan komma på, är genom prov "vi har ju prov varannan vecka alltså i alla ämnen då."

Även om lärare upplever att dokumentationen i skolan har ökat så påtalar föräldrarna att dokumentationen av deras barns kunskaper och lärande inte kommer dem till del. Exempelvis så beskriver Ebbas pappa att:

Den lyser lite med sin frånvaro faktiskt. Senaste gången jag såg portfolion riktigt konkret det var när Ebba gick från förskoleverksamheten in i skolan. Då skedde någon slags överlämning där kan man säga. Då hade vi ett samtal där vi gick igenom den, liksom hela perioden för Ebba på dagis strängt taget. Därefter så har jag inte sett den så konkret som jag gjorde den gången då utan när man träffas vid utvecklingssamtalet då brukar Ebba springa iväg till sin låda, kan man väl säga, och liksom hämta lite olika exempel på vad de har gjort och åstadkommit och så där.

Ellas mamma berättar att lärarna beskriver att den administrativa dokumentationen har ökat i skolan och att den dessutom anses mycket tidskrävande. Vidare anser hon att det dock är viktigt att få en balans mellan dokumentation och den tid den tar från lärarrollen. "Men samtidigt om det ligger digitalt så känns det lite snabbare att bara fylla på än att börja om från början som det nästan blir varje gång."

Elevernas erfarenheter är att deras kunskaper mäts genom inlämningsuppgifter och prov. Lärarna som undervisar elever i åk 7-9 beskriver däremot att de, förutom att bedöma elevers prestationer på inlämningsuppgifter och prov, även för minnesanteckningar över elevernas kunskaper. Minnesanteckningar över elevers kunskaper och prestationer förs främst i de teoretiska ämnena. Linda (åk 7-9) berättar att:

Ja dels så brukar jag ju skriva ner. Det rör ju då de här lite större arbetsområdena man gör när de är avklarade då och man har satt en bedömning eller sitter med bedömningen. Då brukar jag skriva ner och då brukar jag skriva vad eleven har uppnått, vad liksom som har varit bra och nått målen med då. Att de kan de här och det här och det här. Sedan försöker jag tänka då vad är det de inte riktigt har klarat av än? Vad är det de behöver fortsätta jobba med? Jag skriver ner det för min egen del som jag har formulerat för mig då i mina papper.

I de praktiska ämnena verkar det vara relativt vanligt förekommande att eleverna använder loggbok som komplement till prov. Eleverna får några stödpunkter som ger dem tips på vad de kan reflektera över i loggboken. Laila (åk 7-9) beskriver att hon försöker kommentera elevernas tankar som de skriver i loggboken, men att det är svårt att hinna med att svara alla eleverna personligt vilket medför att hon oftast bara skriver sin signatur så att eleverna ska få vetskap om att hon åtminstone har läst det som de har skrivit.

Lärarna för de yngre eleverna dokumenterar elevernas kunskaper genom olika typer av tester en gång per år som specialpedagogerna ansvarar för. Lena (åk 1-3) beskriver att de nuvarande testerna är bokstavstester,

stavnings- och läsförståelse. Någon form av matematiktest är i antågande vid Lenas skola när den här studien genomförs. För elever i åk 5 genomförs inga andra tester förutom de nationella proven. Hon beskriver:

Testerna skall jag få av specialpedagogen. Vi har bestämt vem som har ansvar för vad. Men sammanställningen måste finnas när vi har klasskonferenser och så och det tror jag att specialpedagogerna samlar, så har det varit tidigare. Att man samlar det och visar upp det vid samtalen och det tillsammans med rektorn och andra. Det har varit bra, tycker jag. Man har kunnat visa på det här. I den här gruppen som ändå är ganska orolig t ex. har man ett högt snitt vad gäller läsförståelse. Ja, och så sådana saker.

Lärarna för de yngre åldrarna beskriver även att de använt sig av portfoliomethoden tidigare men i och med det nya arbetet med de individuella utvecklingsplanerna och det nya digitala verktyget för det ändamålet har de lagt portfolioarbetet åt sidan. Lena (åk 1-3) menar att portfolioarbetet "tar ju också tid och den tiden finns inte just nu." Leif (åk 1-3) däremot ser stora möjligheter med att använda olika former av IT som komplement i arbetet med elevernas lärandeutveckling. Han menar att tekniken kan skapa synergieffekter både vad gäller dokumentation av elevernas lärande men även att tekniken kan stödja exemplifiering av specifika lärprocesser. Han förklarar att:

Möjligheterna är oerhört många och dels motivationen när man får snurr på det när eleverna ser nyttan med det. När lärarna och föräldrarna ser nyttan med det, då accelererar det nåt oerhört. Processen gör det. Vi har en stor möjlighet att nå långt kring barnens lärande och vår dokumentation kring barnens lärande. Lägga in bilder, lägga in ljud och kanske lägga in filmsnuttar och lägga in en text i IUP: n alltså. Det blir mera åt portfolion vilket sätter färg på IUP: n. Det blir lättare att jämföra från år till år också. Bläddra mellan elevens IUP: er. Hur var det du läste förra året? Hur läser du i år?

Förekomsten av en tydlig dokumentation av elevernas kunskaper och lärande tycks vara mycket sparsam. Exempelvis används inte den tillhörande portfoliofunktionen i verktyget, det vill säga möjligheten att spara olika digitala dokument i form av text, bild, ljud eller rörlig bild, av de medverkande informanterna och de skolor de tillhör. Överlag verkar informations- och kommunikationsteknik (IT) användas sparsamt. Det gäller både i undervisningen och som stöd för att dokumentera elevernas kunskaper och lärande. Det är främst för kommunikation som IT används till i skolans verksamhet. Det framkommer att förutom användningen av det

digitala verktyget så är mejlkontakt mellan föräldrar och lärare det som IT används till.

Vid den förskola som den medverkande förskolläraren arbetar vid skiljer sig arbetsrutiner för dokumentation av barnens lärande och koppling mot mål i läroplanen i jämförelse med vad eleverna, föräldrarna och lärarna beskriver. Förskolan har en uttalad vision om och arbetar med portfoliomethodik och dokumenterar barnens kunskaper och utveckling främst med foton och text som samlas i en pärm. I Elsas (5 år) portfoliopärm finns i anslutning till foton, texter som beskriver vad hon gör och håller på med samt hänvisningar till de läroplansmål som berörs i aktiviteten. Vid tillfället för studiens genomförande har förskolan påbörjat användning av andra digitala medier än enbart foton och text för att dokumentera barnens lärande. Det gäller främst ljudinspelning och fokus på barnens språkutveckling. Förskolan har en intention om att digitalisera dokumentationen och istället använda det digitala verktyget för det ändamålet. Förskolläraren i studien beskriver att intentionen är att den pedagogiska dokumentationen ska kopplas till de mål som formuleras för barnet i verktyget och till de mål som finns i läroplanen.

Förskolans arbete med dokumentation av lärande och koppling till läroplansmål skiljer sig i jämförelse med skolans arbete, vilket har beskrivits ovan. Även Elsas (5 år) svar på frågan hur hon vet att hon har lärt sig något skiljer sig jämfört med skolelevernas svar. Elsa svarar utan tvekan på frågan och ger flera exempel utifrån sin portfoliopärm. Hon pekar på olika foton och beskriver vad hon kan och refererar till hur gammal hon var när hon inte kunde samma sak. Exempelvis så pekar hon på ett foto där hon gungar och beskriver med lätthet att på det här fotot och vid den här tidpunkten hade hon lärt sig att gunga själv. Hon pekar på ett annat foto där hon var lite yngre men i en helt annan leksituation och säger att när hon var så här gammal hade hon inte lärt sig att sätta fart på gungan än. Detta kan jämföras med alla skoleleverna i studien som uttrycker stor förvåning över frågan om hur de vet att de har lärt sig något och har svårigheter att beskriva hur det går till. De hänvisar till prov och inlämningsuppgifter och menar att om de har fått bra poäng eller bra betyg på ett prov så vet de att de har lärt sig det som krävs. Elevernas beskrivningar av att deras kunskaper mäts genom prov är exempel på det Lundahl (2007) beskriver att mätningar av kunskap har ökat i skolan.

Utvecklingsmålets koppling till undervisningen

Det framkommer i studien att undervisningen på skolorna inte berörs i någon nämnvärd utsträckning av arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna. De överenskommelser som görs mellan eleven, föräldrarna och läraren vid utvecklingssamtalet när det gäller elevens mål

tycks inte påverka undervisningens planering och genomförande. Det går inte att urskilja att någon koppling överhuvudtaget sker mellan elevens utvecklingsmål och den undervisning som bedrivs för eleverna.

I den här studien kan arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna och undervisningens planering och genomförande ses som två parallella processer som är starkt avgränsade från varandra. Detta är exempel på det Bernstein (2000) benämner starkt klassifikation. Vid utvecklingssamtalet är det den enskilda eleven som är i fokus. När läraren planerar sin undervisning berörs ofta en hel skolklass med många olika individer med olika förutsättningar. En bidragande orsak kan vara att fokuset på den enskilda eleven i arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna leder till att pedagogiken helt enkelt tas för given (Jfr Nordin-Hultman, 2004). En annan bidragande orsak kan vara avsaknaden av lokala pedagogiska planeringar vilket kan medföra att arbetet med elevernas individuella mål aldrig integreras med undervisningens planering och genomförande (Jfr SKOLFS 2009:16).

Hinder i arbetsprocessen

De hinder de yngre eleverna nämner som anledning när arbetsprocessen inte skulle fungera optimalt relateras till användningen av det digitala verktyget. Elias (9 år) menar att en nackdel som han skulle kunna se med att använda ett digitalt verktyg för arbetet är att användaruppgifterna kan glömmas bort vilket han menar hindrar åtkomst till verktyget.

De äldre elevernas och föräldrarnas beskrivning av hur väl hela arbetsprocessen genomförs och effekterna av den, relateras ofta till en föreställning om lärarengagemang. Under intervjuerna framkommer det flertalet gånger från olika föräldrar då de beskriver en väl fungerande arbetsprocess ”att tidigare fungerade det så bra därför att den läraren var ju så engagerad”. Elin (16 år) beskriver att hennes erfarenheter av att en lärare är engagerad är exempelvis när en lärare kommenterar hennes svar i det digitala verktyget. ”Om jag skrivit att jag tycker något är roligt eller någonting, så svarar de alltid, vad bra eller vad kul att du tycker det är roligt och då förstår man att de är engagerade”. Elins mamma menar att ”vissa lärare är mer engagerade att fylla i IUP: n än andra.” Emmas mamma berättar att dotterns förra lärare, som var tidigt ute med att prova använda ett digitalt verktyg i arbetsprocessen, uppfattades vara engagerad och erbjöd sig att få vara testpilot. Läraren uppfattas också som utvecklingsbenägen och Emmas mamma beskriver att läraren hade förklarat sitt medverkande i försöket med att ”vi har inget val så det är lika bra att lära sig det och hoppa på det från början.” Däremot beskrivs inte Emmas lillebrors lärare vara lika entusiastisk inför användningen av det digitala verktyget. ”Jag kan ju se att

Karls lärare är ju inte alls på samma nivå som Emmas lärare. Där är det ju vi som har fått pusha henne att börja.”

En annan beskrivning av upplevt lärarengagemang är Ebbas (9 år) utsaga om hur lärarna på olika sätt frågar efter de glada gubbarnas betydelse, som svar på en fråga eller ett påstående i den förberedande delen i det digitala verktyget. Hon beskriver att:

Om Karin sett att jag hade satt glada gubbar (Smileys) så sa hon, ja där satte du dem. Anders var så här typ, han frågade liksom så här, ”Vad betyder den där glada gubben? En glad gubbe säger ju inte så mycket direkt.”

Det hinder som Ebbas pappa nämner för en optimal arbetsprocess är om inte skolan får med alla elever och föräldrar i processen och han relaterar till bristande förståelse för användningen av det digitala verktyget. Han berksriver att:

Den enda nackdelen generellt man skulle kunna se det är ju om man inte får med alla på banan, om det finns någon som inte förstår eller som tycker det är krångligt eller någonting och inte ger uttryck för det så finns ju risken att de föräldrarna inte känner sig delaktiga i processen eller känner att de bidrar med någonting. Det är ju som med all typ av systemstöd att, det skulle kunna vara en baksida utav det hela att inte alla känner att de är med på det.

Föräldrar beskriver att ett hinder för att arbetsprocessen inte skulle fungera tillräckligt tillfredställande är om det finns ”en övertro på det digitala mediets fördelar”, som en förälder uttrycker det. Ett annat skäl som framhålls som förklaring till varför arbetsprocessen fungerar tillfredställande eller inte är lärarens datorkompetens. Om verktyget inte har använts vid något tillfälle så nämner flera föräldrar att orsaken är att läraren inte är så datorvan eller har bristande datorkunskaper. En förälder uttrycker att skolan uppvisade en stor osäkerheten i hur det var tänkt att det nya verktyget skulle användas i arbetet. Föräldern förklarar:

Det kändes som det var en lång period av tveksamheter runt hur det skulle vara och verktyget var inte tillräckligt utvecklat i början. Fortfarande känns det som det till stor del beror på lärarnas eget intresse för verktyget, för i vilken omfattning det används. Det borde vara obligatoriskt att använda för alla lärare från dag ett. Mer utbildning av lärarna behövs!

En annan förälder uttrycker däremot att pedagogerna åläggs ett ansvar då det gäller att understödja användningen av det digitala verktyget. Föräldern beskriver att:

Jag tycker att pedagogerna får för stort ansvar att vara de som måste svara på (dumma) frågor från föräldrar utan att själva ha hunnit sätta sig in i och förstå verktyget. Vi kan inte begära att pedagogerna ska vara teknisk support.

De hinder lärarna ser för varför en arbetsprocess inte fungerar är bland annat att det inte finns tillräckligt många och fungerande datorer. De menar också att det är viktigt att skapa rutiner för arbetet för att få det att fungera. Lillemor (åk 7-9) betonar att ”steg ett är väl att vi har datorer. När de väl finns och fungerar så är det väl inga större hinder. Det är ju vår arbetstid. Att vi kan få in det rutinmässigt på vårt och elevernas arbetsschema.” Leif (åk 1-3) menar att inte ha tillräckligt många datorer försvårar ett flexibelt arbetssätt men ser också andra hinder för att få en önskvärd arbetsprocess. Han påtalar att barngrupperna blir större vilket medför att det kan bli svårare att få ett lugnt lärandeklimat i klassrummet. ”Barngrupperna växer och vi får inte de resurser som vi behöver eftersom vi får fler elever per pedagog överlag.”

Eleverna och föräldrarna anger bristande datorkompetens hos lärare och lärare som upplevs oengagerade i arbetsprocessen som främsta orsak till varför arbetsprocessen inte genomförs som önskvärt och vice versa ifall den upplevs fungera tillfredsställande. Lärarna anger bristen på datorer som främsta orsak till en icke fungerande arbetsprocess. De framhåller att det krävs mer tid för diskussion med kollegor samt tid för att skapa rutiner för arbetet för att få en fungerande arbetsprocess. Lärarna i den här studien är inte vare sig ängsliga eller motsträviga i att använda ett digitalt verktyg för arbetsprocessen, utan snarare tvärtom. De kan anses vara både engagerade i sin yrkesutövning samt nyfikna på att använda modern teknik i den utsträckning som det erbjuds. Denna beskrivning gäller även för de medverkande eleverna och deras föräldrar.

Intentionerna med de nya bestämmelserna

När det gäller förordningstexten och begreppet *individuell utvecklingsplan* så refererar den till ett skriftligt dokument som ska upprättas vid utvecklingssamtalet där läraren har ansvaret för att ”ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i relation till målen i varje ämne som eleven får undervisning i” samt att det är lärarens ansvar att i en skriftlig individuell utvecklingsplan ”sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska nå målen och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för

läroplanen och kursplanerna” (7 kap. 2 § grundskoleförordningen, SFS 1994:1194).

Vad står i styrdokumentet?

Förordningstexten beskriver att den individuella utvecklingsplanen är ett skriftligt dokument som ska upprättas vid utvecklingssamtalet. Den ska alltså innehålla omdömen om elevens kunskapsutveckling samt en beskrivning av vilka insatser som erfordras för att eleven ska nå målen. Det finns inget i förordningstexten som beskriver på vilket sätt den individuella utvecklingsplanen ska kopplas till elevens lärande, till den undervisning eleven deltar i eller på vilket sätt den ska främja elevens eget ansvar och inflytande. Det finns inte heller någon beskrivning av föräldrarnas medverkan i processen även om intentionerna i bakgrundsmaterialet inför beslutet om förändringen i förordningstexten antyder att de ska medverka och vara delaktiga i processen.

Intentionerna med de nya bestämmelserna

Motivet till införandet av den obligatoriska individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen i grundskolan som ges, av de intervjuade eleverna, är att det ska bli lättare att ha något att samtala om vid utvecklingssamtalet samt att de vuxna ska bli medvetna om elevernas egna tankar. ”Det ska bli tydligt”, uttrycker flera av eleverna, men exakt vad det är som ska bli tydligt har de svårt att uttrycka och vet inte riktigt vad de ska svara på frågan. Ella (11 år) antar att införandet av individuella utvecklingsplaner beror på att ”typ lärare ska kunna veta vad man behöver träna på och sånt”, men menar samtidigt att elever kanske inte behöver en utvecklingsplan för att lärare ska ha vetskap om det. Edvin (16 år) tror däremot att avsikten med införandet är att utvecklingssamtalen tidigare inte har givit föräldrarna tillräckligt med information och menar att föräldrarna ”gärna vill veta var eleven ligger, så att man ser om de är i farozonen eller om det går bra, så att man kan göra någonting åt det.” Elin (16 år) anser att avsikten är att utvecklingssamtalen ska bli effektivare och att arbetet med de individuella utvecklingsplanerna ger ett gott underlag till själva samtalet samt att det är tidsbesparande. Elin berättar att:

Ja, jag tror att det är ett bra sätt för eleverna och läraren, ja speciellt nu med betygen liksom, så man kan snacka lite innan utvecklingssamtalet, så man inte behöver sitta där i flera timmar och, utan då har man ju lite grund till vad man skall prata om.

När det gäller de skriftliga omdömena menar hon att det kan bli tydligare för föräldrarna som har yngre barn att få vetskap om hur skolarbetet förlöper för deras barn. Samtidigt påpekar Elin att det måste vara någon sort balans så att det inte upplevs påfrestande för eleverna. Elin beskriver:

Men jag tycker inte att det skall bli för mycket heller. Det kan ju ändå bli jobbigt. Jag kommer ihåg att min lillebror i femman tyckte att det var ganska jobbigt då att få skriftliga omdömen redan i femman då. I svenska, engelska och matte.

En möjlig tolkning av detta är att elevernas föreställning om motivet med införandet av obligatoriska utvecklingsplaner är att förbättra informationen till föräldrarna eftersom kommunikationen i huvudsak sker mellan föräldrarna och läraren i den förberedande delen i det digitala verktyget. En annan tolkning är att eleverna också upplever att de varken styr eller har möjlighet att påverka hur processen kan eller bör se ut för att passa dem som individer i någon större utsträckning.

Föräldrarna ser främst motivet som om att det nu finns en möjlighet att individanpassa verksamheten för alla barns utveckling och lärande. De menar också att det kan bli lättare att följa upp elevens lärande samt att det nu blir tydligare för lärarna att se att barnen ”lär sig det de ska lära sig”, som en förälder uttryckte det. De ser också ett motiv i att undervisningen ska kunna anpassas bättre efter elevens behov. Elins mamma betonar att skolan ska ha möjlighet att nyttja alla barns resurser och att arbetet med de individuella utvecklingsplanerna inte bara gäller barn som har behov av särskilt stöd. Flera föräldrar ser också arbetsprocessen som en möjlighet att förbereda barnen för vuxenlivet och att utvecklingsplanerna ska kunna ge en indikation på barnets kunskaper i förhållande till målen. De ser också en möjlighet för skolan att planera resursbehovet i förhållande till de förutsättningar eleverna har att uppnå utbildningsmålen.

Ebbas pappa menar dock att den individuella målsättningen och styrningen inte får gå så långt att bilden av barnet målas upp som att ”allt är frid och fröjd i nio eller tolv år” för att senare visa sig att den uppmålade bilden av barnet inte stämde. Han menar också att det krävs någon sorts indikation så att skolan kan sätta av resurser och energi beroende på de förutsättningar barnet har att klara av skolan. Vidare anser han att resurser ska anpassas till att gälla alla barn och att det kan finnas en risk att föräldrar kan få en vanföreställning om barnets situation i skolan och därmed känslan att ”det är skönt att det går bra för mitt barn i skolan”. Ebbas pappas beskrivning kan tolkas som att det är här utvecklingsplanerna kan fungera som ett referensverktyg. Han beskriver vidare att tidigare hade han som förälder endast den klass som hans barn tillhör som referens och beroende på om barnets klass ansågs vara ”jättebra eller om hela klassen har det

bekymmersamt” så menar han att ”det skulle kunna vara farligt att slå sig till ro och bara säga att det går ju så bra för den här tjejen” men att det långt senare visar sig att det varit missvisande. Han framhåller att det är just här som arbetet med de individuella målen kan förhindra att sådant inträffar. Edvins mamma svarar, lite urskuldande på frågan om vad hon tror motivet med införandet av individuella utvecklingsplaner är, att de inte funderat så mycket på det och förklarar att de bara accepterar och så följer de besluten. ”Vi måste erkänna att några större tankar tänkte vi inte på det”. Ellas mamma menar att ”syftet är ju att man ska individuellt utvecklas för att man är olika som individer”. Hon tar Ellas lillebror som ett exempel som är född i slutet på året och beskriver:

Jag kan inte se något annat syfte med det. Alla barn är så olika och de utvecklas i så olika takt. Jag menar min son är född 31 december och han går i samma klass som de som är födda i januari samma år. Han är ju yngst i klassen och det är ju klart att han kanske utvecklas i en lite annan takt än den som är född i januari. Så man måste ju se utifrån eleven snarare än från en mall.

Vidare påtalar Ellas mamma att trots detta så kanske skolan generaliserar och bedömer barnet utifrån en skala att ”så här ska man ha kommit”. Hon menar att hon emellanåt får påminna sonens lärare om att han är född i slutet av året och kan inte i alla lägen jämföras med de barn som är födda i början av året. Hon förklarar:

Jag känner ibland att jag måste påminna dem om att han faktiskt är född sent på året. Nu går det ju ganska bra. Han betar sig inte som den yngsta i klassen men att man kan ju fortfarande säga att ja men han är ju född sent på året så att det kommer kanske sen.

Föräldrarna visar också omsorg för lärarnas arbetssituation och uttrycker en förhoppning om att de nya förändringarna inte ska ses som en belastning utan som ett stöd och en hjälp i verksamheten. En mamma betonar starkt att ”jag kan för min del hoppas att det verkligen ses som ett verktyg och inte som ett krav”. Hon syftar då på lärarna och menar att hon hoppas att lärarna inte ser på de nya förändringarna som att ”det här måste jag göra det här är tråkigt och det tar tid utan det här är verkligen något som hjälper oss”.

Lärarna ser motivet med införandet av de individuella utvecklingsplanerna med skriftliga omdömen utifrån en likvärdighetsaspekt för att kvalitetsskillnaden inte ska bli för stor mellan skolor. Lillemor (åk 7-9) beskriver att:

Vad jag vet så ser det olika ut på skolorna hur dessa IUP: er har skrivits så tanken är väl att det ska vara likvärdig kan jag gissa och att alla ska ha en för att hjälpa eleverna i första hand. Jag tror inte att alla har gjort det.

Lillemor relaterar till sin egen erfarenhet som förälder och menar att det har sett olika ut på skolor. Vidare menar hon att inte bara utformningen med planerna kan se olika ut på skolorna utan hon funderar på om det på vissa skolor "ens har gjorts något som man kan kalla individuell utvecklingsplan".

Flera av lärarna i studien anser att ett motiv med förändringen är att tydliggöra informationen till föräldrarna. De menar att tidigare saknade föräldrarna information om barnets prestationer, vilket ligger i linje med elevernas utsagor om anledningen till införandet av de individuella utvecklingsplanerna. Förskolläraren Liv menar att tydliga åtgärder för barnen saknades tidigare. Laila (åk 7-9) tror att föräldrarna önskar veta "vad det är eleven har uppnått" men menar att "tanken att det liksom ska leda framåt, alltså att det ska inte bara vara det här har du klarat det här har du inte klarat utan också att just få det att bli utvecklande för eleven." Vidare anser hon att utvecklingssamtalen tidigare endast kretsat kring elevernas prestationer men inte fokuserat på vad som krävs för att eleven ska gå vidare i utvecklingen. Hon ser förändringen med de obligatoriska individuella utvecklingsplanerna som ett försök att påverka och styra skolan i en sådan riktning. Hon betonar att nu är det möjligt att "fokusera framåt istället för att bara titta på det som har varit."

Flera lärare beskriver också att intentionen är att eleverna ska bli mer medvetna om sina prestationer i förhållande till målen i läroplanen och kursplanerna och att de själva ska kunna ta ett större ansvar för sitt lärande. Laila (åk 7-9) uttrycker att motivet har:

Grundat sig i en tanke i att eleverna skulle vara mer medvetna om hur de själva ligger till och just det här att de ska kunna se framåt själv. Var är jag nu och vad behöver jag göra. Det är väl att få liksom den tydligheten då.

Lina (åk 1-3) ser det som att motivet är att möjliggöra och få till ett annat möte med tre jämlika aktörer i ett samtal och att få med föräldrarna på ett annat sätt. Lena (åk 1-3) ser också att det kanske finns ett helt annat motiv som inte uttrycks i förordningstexten eller i bakgrundsmaterialet, vars innebörd är ökad kontroll, vilket hon menar inte är lika angenämt. Hon beskriver:

Men sedan så tänker jag så finns det en intention också, som kanske inte är lika trevlig så där av lite kontroll och alltså tankar av att det

tidig skall upptäckas det som är positivt men också alltså det, jag menar betyg, alltså det finns ju med i den borgliga politiken av ett annat sätt att se på lärandet och lite kontroll och så.

Vidare menar hon att i och med att arbetet ska dokumenteras skriftligt leder det till en ökad tydlighet och den nya tydligheten leder i sin tur till att det kan bli lättare att få resurser. Med det menar Lena att bristen på resurser förhoppningsvis blir tydligare än tidigare. Samtidigt ställer hon sig frågande till hur resultatet av elevernas kunskapsnivåer ska kunna sammanställas och vem som i så fall ska göra en bedömning om det beror på bristande resurser eller på något annat. Lena beskriver:

De skall liksom granskas i kommunen, det skall granskas över hela landet. Ja vad handlar det om då om inte eleverna når upp till, är det bristande resurser eller vad handlar det om? Hur man har tänkt sig att det här skall sammanställas. För jag menar det kan ju bli väldigt spretigt och vem skall i så fall göra den bedömningen av att det handlar om bristande resurser eller.

När det gäller förändringen att alla elever ska få skriftliga omdömen i de ämnen de undervisas i säger Leif (åk 1-3) att "jag tolkar den på det sättet att det man vill ha är en annan riktning på IUP: n. Där den då eventuellt i framtiden ska kunna bli lättare att jämföra, skulle jag kunna tänka mig". Samtidigt tillägger han att "man inte riktigt förstått kraften i IUP: n utan den kan eventuellt ha varit lite diffus". Med det låter han oss förstå att "de som bestämde att vi skulle ha skriftliga omdömen då att de kanske inte riktigt till fullo förstod IUP: ns fulla kraft." Han pekar också på att han kan se en svängning i föreställningen om vad lärande innebär och vilket lärandefokus som anses viktigt i och med förändringarna i grundskoleförordningen om just skriftliga omdömen "för IUP: n uppmuntrar ju verkligen till att samla material under lång tid. Den är ju ingen summativ bedömning medan de här skriftliga omdömena, de är ju mera summativa. Helt enkelt så är det ju en liten kursändring tycker jag". Vidare påpekar han att många av hans kollegor i skolan har sett en stor potential med de individuella utvecklingsplanerna, men i och med införandet av de obligatoriska skriftliga omdömena så ser han en politisk riktning med synsättet "att alla vet att man lär sig bättre med betyg". Det anser han är en ytlig förståelse för hur lärandeprocessen fungerar. Dessutom tror han att det synsättet grundar sig i beslutsfattarnas egen föreställning om kunskap och lärande samt effektiva metoder för läroprocesser.

Förutom att förändra betygssystemet med nya skalor och införandet av betyg längre ner i åldrarna, tror Leif att de nya bestämmelserna med skriftliga omdömen är ett sätt att styra hur lärande ska ske och vilka

lärmeter som bör användas i skolan. Han pekar också på att det kanske finns en intention om att införandet av skriftliga omdömen är "ett steg mot någon form av mer likartad betygssättning för att kunna jämföra i Europa". Vidare menar Leif att det går att arbeta med individuella utvecklingsplaner och de skriftliga omdömena på olika sätt men att utfallet är beroende av hur pedagogen använder sig av verktygen. Själv anser han att de individuella utvecklingsplanerna stödjer ett arbete i riktning mot beskrivning av kunskaper men i och med bestämmelsen och införandet av skriftliga omdömena har det i slutänden övergått till att bli enbart en summativ bedömning efter en färdig mall.

Även Lena (åk 1-3) poängterar att det beror på pedagogernas inställning till hur arbetet utformas. "Det beror ju alldeles på lite grand hur man lägger upp det och hur man vårdar de här gamla IUP: erna, oavsett om det är på papper eller digital IUP". Vidare menar Lena att det är viktigt att rektorerna ser till att alla lärare vid en skola deltar aktivt i arbetet med att utforma arbetsprocessen med utvecklingsplanerna. Hon beskriver:

Där är rektorerna otroligt viktiga. Jag tycker att det är orättfärdigt att stå bredvid och låta några andra göra jobbet. För du måste även, oavsett om du väntar lite grand, så måste du ändå gå igenom samma process som den som har varit först. Vi är på olika, vi har kommit olika långt men processen är att du skall titta, prova, revidera, prova igen och det kanske tar ett år om man har några utvecklingssamtal. Alla måste göra det. Även om det slängs fram ett dokument där allting är brutit ned och det är så tydligt, så räcker ju inte det. Det gäller att genomgå hela processen.

Elevers, föräldrars och lärares uppfattning om intentionerna med införandet av de obligatoriska individuella utvecklingsplanerna med skriftliga omdömen skiljer sig markant åt. Eleverna menar att avsikten är att föräldrarna ska få bättre information om deras kunskaper och utveckling. Föräldrarna menar att motivet är att möjliggöra en individanpassning av skolans verksamhet till alla barns olika behov oavsett hur skolarbetet förflöper för eleverna. Lärarna pekar på likvärdighetsaspekter samt att motivet är att eleven och föräldrarna ska få ökad delaktighet i arbetsprocessen. De uttrycker också att intentionerna från statsmakternas sida kan ha en mindre angenäm sida som inte uttrycks offentligt nämligen att få ökad kontroll.

Sammanfattande slutsatser och diskussion

Arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna med skriftliga omdömen har utvecklingssamtalet i fokus och det är vid detta samtal som

elevens mål formuleras och beslutas tillsammans med elevens föräldrar och lärare. För elever och föräldrar kan arbetsprocessen delas upp i två moment. En förberedande fas som startar vid tidpunkten strax före utvecklingssamtalet samt själva utvecklingssamtalet, det fysiska mötet. För både elever och föräldrar innefattar delaktigheten i arbetsprocessen att försöka att förstå situationen, tolka och förstå de skriftliga omdömen som presenteras samt förmåga att uttrycka sina åsikter i skrift i den förberedande delen i det digitala verktyget. Emellanåt sker också en dialog med läraren i det digitala verktyget för att klargöra eller tydliggöra något som anses oklart. Vid utvecklingssamtalet diskuteras val av elevens mål och en överenskommelse sker mellan de tre parterna om vilka mål som ska nedtecknas i den individuella utvecklingsplanen som återfinns i verktyget. Eleverna uttrycker inte några önskemål om förändring av arbetsprocessen utan de önskar fortsätta arbetet enligt den modell som för tillfället råder. Föräldrarnadäremot uttrycker en önskan om och ser möjligheter för en individanpassning av undervisningen till sitt barns individuella behov för att barnet ska nå målen i styrdokumentet. De svårigheter och hinder för genomförandet som elever och föräldrar beskriver är sammankopplade med lärares bristande engagemang i arbetsprocessen eller lärares bristande datorskompetens (se figur 8).



Figur 8: Arbetsprocessen för elever och föräldrar.

Samtliga informanter har redan innan studien genomfördes ingått i försöksverksamheter där ett digitalt verktyg har använts i arbetet med de individuella utvecklingsplanerna. Eleverna, föräldrarna och lärarna är därför något av pionjärer i sammanhanget. Det digitala verktygets funktion i arbetsprocessen med dess olika moment och delar har både elever och föräldrar till stor del fått utforska på egen hand. Det gäller även för de lärare som har deltagit i testförsöken. En förklaring till att skolorna inte i någon större utsträckning informerat om arbetsgång och arbetsrutiner för användningen av det digitala verktyget vid exempelvis föräldramöten kan vara att inte alla elever, föräldrar och lärare vid en skola har deltagit i pilotförsöken. Stödmaterial som utformats av Skolverket för skolans personal för att visa hur en arbetsprocess med de individuella utvecklingsplanerna är tänkt att fungera samt exempel på hur arbetsprocessen kan genomföras, har publicerats efter det att ändringarna i grundskoleförordningen trädde ikraft. Den sena publiceringen av stödmaterial för skolan har lärarna i studien påtalat som en svaghet. Lärarna menar att de inte fått det stöd och den hjälp som de har behövt för att kunna utforma och utveckla arbetet. Bristande information till både elever, föräldrar och lärare om både arbetsprocessens genomförande, det digitala verktygets funktion samt skillnader i uppfattningar om motivet, kan leda till att det finns risk att missförstånd uppstår eller att förväntningar inte infrias som önskvärt. Detta gör naturligtvis att vägen till samförstånd och enighet kan bli något krokigare och att det finns risk för att komplikationer i kommunikationen kan uppstå och att upplevelsen av vad man verkligen har överenskommit mellan parterna inte stämmer överens.

Ur ett aktivitetsteoretiskt perspektiv är målet för eleverna att få så höga betyg som möjligt i alla ämnen. Höga betyg möjliggör ett större urval av program vid valet till gymnasiet, vilket således är motivet för deras strävan. En tolkning som också är möjlig är att eleverna i arbetsprocessen strävar efter att synliggöra pedagogiken (Bernstein, 2000) och vad som krävs av dem för att få höga betyg.

Målet för föräldrarnas del är att möjliggöra en individanpassning av undervisningens innehåll för deras barn. För föräldrarna utgörs motivet för deras mål ett vidare perspektiv än elevernas. Motivets för föräldrarnas del kopplas till att de har barnets livslånga lärande i åtanke. Deras motiv sträcker sig inte enbart till större valmöjlighet till programval till gymnasiet utan att barnet även efter gymnasiet ska få bättre möjlighet att kunna välja en yrkesutbildning som de kan tänkas vara intresserade av för att möjliggöra en god framtida utveckling och ett gott liv. Även för föräldrarnas del är en möjlig tolkning att de likt eleverna strävar efter att synliggöra pedagogiken (Bernstein, 2000) för att kunna hjälpa och stödja sina barn att öka valmöjligheterna i framtiden.

Utifrån lärarnas beskrivna erfarenheter utgörs deras arbetsprocess av de delar som även elever och föräldrar beskriver men också av en administrativ och samordnande del (se figur 9). Den administrativa och samordnande delen består bland annat av att:

- Samordna med kollegor vad gäller perioderna för utvecklingssamtal och upprättandet av elevomdömen
- Planera utvecklingssamtalen samt samordna med elever och föräldrar tider för samtal
- Boka lokaler att genomföra samtalen i
- Formulera och skriva omdömen för alla elever de undervisar inom utsatt tid
- Informera elever och föräldrar att de ska skriva kommentarer i det digitala verktyget
- Kontakta elevers undervisande lärare för att få klarhet i eventuella otydligheter som elever eller föräldrar påtalat innan samtalet ska äga rum
- Genomföra utvecklingssamtal för de elever som läraren har ansvar för
- Ansvara för att elevens mål formuleras och beslutas i dialog med eleven och föräldrarna
- Ansvara för att elevens beslutade mål skrivs in i den individuella utvecklingsplanen
- Klargöra eller informera andra undervisande lärare ifall otydligheter uppstått eller framförts vid samtalet av eleven eller elevens föräldrar

Det lärarna beskriver som grundläggande för en fungerande arbetsprocess med de individuella utvecklingsplanerna är att de har tillgång till fler och fungerande datorer samt att de får tillräckligt med tid inom ramen för sin arbetstid för genomförandet (Jfr Lundmark, 2000). Det som upplevs tidskrävande och mödosamt i arbetsprocessen är formuleringen av de skriftliga omdömena. Lärarna anser att det är viktigt att de får tid att diskutera med kollegor för att kunna utvärdera och revidera arbetsprocessen för att få kvalitet i arbetet.



Figur 9: Arbetsprocessen för lärare.

Målet för lärarna med arbetsprocessen, ur ett aktivitetsteoretiskt perspektiv, är att upprätta individuella utvecklingsplaner med elevens mål för att följa de nya bestämmelserna i grundskoleförordningen. Motivet som anges för arbetsprocessens utformning och upprättandet av de individuella utvecklingsplanerna är att öka elevernas delaktighet och ansvar för sitt lärande.

Otydlig dokumentation försvårar analys och bedömning

Synliggörande och tydliggörandet av elevernas kunskaper och färdigheter i både de skriftliga omdömena och i undervisningen visar sig vara svagt. Detta medför att de delar i arbetsprocessen som är beroende av en tydlig dokumentation blir svåra att genomföra med gott och tillfredsställande resultat. Inga strategiska dokumentationsformer liknande de som är vanligt förekommande inom exempelvis portfoliomethodik (Jfr Ellmin & Ellmin, 2003; Lundberg & Mårell-Olsson, 2011; Mårell-Olsson & Hudson, 2008) existerar för eleverna i den här studien. Lärarna använder sig inte av elevernas skoluppgifter i ämnen och moment för att visa på framsteg eller hur eleven når exempelvis uttryckta strävansmål i läroplanen. Det visar sig

också att den portfoliopärm eleverna i studien haft sedan förskoletiden inte används i samma utsträckning som i förskolan. I de enstaka fall den används, vilket gäller främst för de yngre eleverna, förekommer det inte någon koppling av elevmaterial till kurs- eller läroplansmål. Det framstår som att portfoliopärmen främst används till arkivering av utvalda elevmaterial.

Lärarna upplever att det både är svårt och mödosamt att formulera tydliga skriftliga omdömena. En bidragande orsak till detta kan vara en otydlig dokumentation av elevernas kunskaper och lärande. Otydliga omdömen blir i sin tur svårtolkade för både elever och föräldrar men även för lärare som tillsammans med eleven och dess föräldrar ska diskutera alla omdömen vid utvecklingssamtalet.

Svårigheten att formulera tydliga skriftliga omdömen tenderar inte enbart bero på otydlig dokumentation utan också på att en bedömning av elevens kunskaper ofta måste ske i mitten av terminen då utvecklingssamtalsperioderna förläggs. Framtvingandet av en kunskapsbedömning medför att lärare kan känna sig pressade över att få fram underlag för bedömning i tid. Det i sin tur medför att en anpassning av undervisningens innehåll och bedömningsformer sker till viss del för att möjliggöra en bedömning av elevernas kunskaper.

Otydlig dokumentation och otydliga elevomdömen i relation till att en överenskommelse ska ske med eleven, läraren och föräldrarna i dialog samt att diskussionen ska leda fram till ett beslut om elevens mål vid samtalet, kan både påverka och försvåra målformuleringsprocessen av elevmålen. En förklaring till att elevmål tenderar att formuleras som kortsiktiga ämnesmål eller som specifika färdigheter relaterat till den aktuella undervisningen kan vara att målformuleringsprocessens underlag emellanåt är baserat på otydlig dokumentation och otydliga elevomdömen. Ämnesmål och specifika färdigheter som uttryckta elevmål kan upplevas vara relativt lätta att komma överens och besluta om mellan parterna istället för att utvecklingsmål formuleras. Dessutom underlättas det vardagliga arbetet med planering och genomförande av undervisning för lärarna om elevens mål anpassas efter den planerade undervisningen.

Syftet med och synen på dokumentation skiljer sig åt mellan förskolan och skolan. Skolan ser dokumentation främst som en administrativ del och det är lärarna som står för dokumentationen av elevernas kunskaper genom minnesanteckningar. I skolan använder sig lärarna av begreppet *dokumentation* och inte *pedagogisk dokumentation* som förskolan gör. För förskolans del syftar den pedagogiska dokumentationen av barnens lärande och utveckling främst till att utveckla verksamheten och dess kvalitet (SFS 2011:69). Skolans användande av begreppet dokumentation relateras inte på något vis till verksamhetens kvalitet och utveckling. Begreppet relateras enbart till dokumentation av elevernas uppnådda kunskaper i relation till

målen i kursplanerna och eventuella åtagande som överenskommit vid utvecklingssamtalet. För de äldre eleverna relateras dokumentationen främst till betygskriterierna för ett ämne. De medverkande lärarna uttrycker att dokumentationen anses ta mycket tid i anspråk.

Det finns en risk att arbetet med dokumentationen i skolan förskjuts till att bli en ren administrativ dokumentation (Jfr Öqvist, 2008). Risken finns också att den icke existerande pedagogiska dokumentationen av elevers kunskaper och lärande därmed också försvårar utvärdering av skolans verksamhet och kvalitet. Den bristande dokumentationen kan ses som en svag länk i en kedja av handlingar som arbetsprocessen består av och där vissa delar i processen är svåra att genomföra eftersom de är beroende av en tydlig dokumentation. Det gäller exempelvis analys och bedömning av elevernas kunskaper inför skriftliga omdömen men även inför betygssättning. Detta är exempel på det Bernstein (2000) benämner en osynlig pedagogik. Bedömningen av elevens framåtskridande utveckling är oklar för medverkande aktörer.

En tidigare utformad modell används

Utformande av elevers individuella utvecklingsplaner har stark koppling till utvecklingssamtalet. Utformandet av och arbetet med dem har anpassats till gängse rutiner av hur genomförande av utvecklingssamtal vanligtvis brukar ske. De olika moment arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna är indelad i följande utformningen av den mall på frågor och påståenden som eleven svarar på i den förberedande fasen inför utvecklingssamtalet (se exempelmallar i bilagorna 1, 2 och 3). Mallen eller formuläret med frågor och påståenden har i sin tur utformats efter en tidigare använd modell för förberedelsefasen inför utvecklingssamtal. Även om den förberedande fasen i arbetsprocessen, vilken nu genomförs med ett digitalt verktyg, liknar den tidigare modellen av förberedelse inför utvecklingssamtal så ska det dock poängteras att de allra flesta lärare vid en skola har fått en externt utformad IUP-mall att förhålla sig till i arbetet. Detta medför att enskilda lärare inte kan ändra på frågor och påståenden som eleven ska svara på i det digitala verktyget och ej heller anpassa frågorna till sin elevgrupp.

En möjlig tolkning är att det råder en dominerande diskurs vad gäller arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna som flertalet skolor arbetar efter och som är så fast etablerad att den inte ifrågasätts (Jfr Andreasson & Asplund Carlsson, 2009). Arbetsprocessen och dess utformning utifrån en tidigare modell för genomförande av utvecklingssamtal kan förstås som det aktivitetsteoretiska begreppet operation. En operation är en handling som har övergått till att blioreflekterad, sker rutinmässigt och genomförs utan reflektion över varför

den utförs på det sätt som den gör. Begreppet operation i det här fallet är exempelvis den förberedande fasen inför utvecklingssamtalet som utformats efter en tidigare etablerad modell. Inga nämnvärda förändringar i den tidigare processen har skett även om det nu ska upprättas individuella utvecklingsplaner samt att ett digitalt verktyg har tillkommit i arbetsprocessen med nya funktioner och möjligheter. Blicken för aktörerna i processen har istället riktats mot själva användningen av det digitala verktyget vilket kan beskrivas utifrån Leontievs (1986) begrepp som en handling. Operationen, det vill säga den förberedande fasen inför utvecklingssamtalet samt utvecklingssamtalets genomförande, har infogats i en ny handling. Den nya handlingen är användningen av det digitala verktyget i arbetsprocessen.

Premisser för arbetsprocessens utveckling

Skillnaden med den tidigare utformade modellen för genomförande av utvecklingssamtal med den nya arbetsrutinen är att vid utvecklingssamtalet sker nu en överenskommelse mellan eleven, läraren och föräldrarna om vilka mål eleven ska ha i sin individuella utvecklingsplan. Målformuleringens underlag är de skriftliga omdömen eleven får i de ämnen som den fått undervisning i samt elevens svar och föräldrarnas och lärarens kommentarer i det digitala verktyget före samtalet. Överenskommelsen av barnets/elevens mål vid samtalet kan förstås som exempel på det Leontiev (1986) beskriver som framkallandet av handlingar inom en process. Handlingars utformning sker på ett helt annat vis än utformning av operationer. Målformuleringsprocessen vid utvecklingssamtalet jämfört med kommunikationen i den förberedande fasen inför samtalet kan tolkas som att de har utvecklats under olika premisser. Den tidigare förberedande fasen för utvecklingssamtalet mellan skola och hem har utvecklats under andra premisser, utan krav på upprättande av utvecklingsplaner, än vad den nuvarande målformuleringsproceduren vid utvecklingssamtalet har gjort. Den nya målsättningsprocessen vid utvecklingssamtalet har utvecklats efter införandet av bestämmelserna om obligatoriska individuella utvecklingsplanerna med skriftliga omdömen men har infogats i en redan etablerad arbetsprocess av utvecklingssamtalets genomförande där inga sådana krav funnits. Detta kan vara en förståelsegrund för att den tidigare utvecklade rutinen för utvecklingssamtal och den nya målsättningsprocessen vid samtalet med dess intention om individuella elevmål inte är tillräckligt sammanlänkade i arbetsflödet.

Arbetsprocessen – starkt avgränsad från undervisningen

Arbetscykeln för de individuella utvecklingsplanerna är en betydligt mer tidsmässigt utdragen arbetsprocess än vad som är en vanligt förekommande arbetscykel för exempelvis portfoliomethoden även om själva arbetsprocessens struktur för dem båda liknar varandra till stor del (Jfr Ellmin & Ellmin, 2003). Målsättningsprocessen vid utvecklingssamtalet kan tolkas som att den till viss del har inspirerats och fått sin struktur från portfoliomethoden. Målsättningsprocessen med sin utsträckta arbetscykel med beslut om elevens individuella mål som slutkläm har inte integrerats med den planerade undervisningen även om, som föreliggande studie visar, elevernas mål i deras utvecklingsplaner har anknytning till aktuella ämnesmoment. En bidragande orsak kan vara svårigheten att formulera tydliga utvecklingsmål för eleverna som inte bara ska passa varje elev individuellt utan alla elevers mål ska stämma överens med genomförandet av undervisningen för exempelvis en hel skolklass.

Arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna med sin tidsmässigt utsträckta arbetscykel skulle istället kunna ha ett fokus på att formulera mer långsträckta utvecklingsmål för eleven i utvecklingsplanen. Portfolioarbetet skulle kunna sammanlänkas, som tidigare, till det vardagliga arbetet med mål knutna till exempelvis ämnesmoment. Att formulera utvecklingsmål för eleven kräver både en kartläggning och en bedömning av elevens kunskaper mot läroplansmål. Portfolioarbetet handlar till större del om synliggörande och dokumentation av elevens kunskaper och lärande där fokus ligger på det positiva i lärandet i vad eleven kan och hur hon har utvecklats (Ellmin, 2011). Synliggörandet och dokumentationen av elevens kunskaper och lärande ligger till grund för portfoliomethodens målsättningsprocess vilken ofta, som beskrivits ovan, sker i det vardagliga arbetet och som är mer kopplat till enskilda ämnesmoment i undervisningen. Portfoliomethodens målsättningsarbete och arbetsprocess med dess korta arbetscykel kan därför upplevas lättare att koppla samman med undervisningen och dess innehåll än vad arbetsprocessen med elevernas utvecklingsplaner upplevs göra. Utmaningen ligger således i att koppla samman dessa båda arbetsprocesser för eleven med undervisningens innehåll, planering och genomförande.

Arbetsprocessen och undervisningen är starkt avgränsade från varandra vilket är exempel på det Bernstein (2000) benämner stark klassifikation. Arbetet med uppföljning av målen är exempel på det Bernstein benämner som svag inramning. Ansvar för uppföljning av målen överlämnas helt till eleven och elevens arbete att nå de egna målen integreras inte i undervisningen. Skolans utformning av arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna utvärderas inte i relation till undervisningen eller skolans övriga verksamhet (Jfr Elfström, 2005).

Det går inte i den här studien att påvisa att det digitala verktyget styr utformningen av arbetsprocessen utan det är snarare redan etablerade arbetssätt som styr utformandet av IUP-mallarna och som i sin tur ramar in själva arbetet. Leontiev (1986) menar att en handlings utveckling ligger i växelverkan i relationer i verksamheten medan operationer är ett resultat av och en omvandling av en handling till följd av att den har inplacerats i en annan handling. Analysen av arbetsprocessen och dess utformning visar att det inte sker någon växelverkan med undervisningen. Arbetsprocessen och undervisningen är starkt avgränsade från varandra och en tolkning kan vara att arbetsprocessen har övergått till att bli en operation. Denna genomförs med stöd av det digitala verktyget och består av en tidigare utformad modell och tankestrukturer för hur utvecklingssamtalet ska genomföras. Även om processen emellanåt kan skapa mycket frustration och osäkerhet hos lärarna, särskilt med tanke på formuleringen av de skriftliga omdömena som genomförs med mycket möda och ibland stort besvär, så genomförs arbetsprocessen som en separat process vid sidan av den ordinarie verksamheten. Den genomförs också utan en närmare tanke på hur den kan integreras i den ordinarie verksamheten. Det får till följd att eleverna upplever att de inte äger sin individuella utvecklingsprocess som är starkt avgränsad från undervisningen. Deras ökade ansvar att följa upp de egna målen i sin utvecklingsplan med dess svaga inramning förblir verkningslöst. Elevens individuella uppföljning får inte några som helst implikationer på undervisningen utan måste i så fall till viss del ske vid sidan av undervisningen och på eget bevåg.

Den övergripande intentionen med detta kapitel har varit att beskriva och analysera arbetsprocessen samt att problematisera resultatet ur elevernas, föräldrarnas och lärarnas olika perspektiv. I denna analys och problematisering har det varit viktigt att förstå hur arbetsprocessen inramas och organiseras samt att förstå de övergripande förutsättningarna för arbetet.

I nästa resultatkapitel redovisas analysen av specifika handlingar i arbetsprocessen som berör delaktighet och inflytande. I analysen problematiseras elevers, föräldrars och lärares möjligheter till delaktighet och inflytande samt former för medverkan i arbetsprocessen.

6. Delaktighet och inflytande

I det här kapitlet redovisas analysen av de specifika handlingar i arbetsprocessen som påverkar och skapar möjligheter till delaktighet och inflytande för de medverkande aktörerna. Ett delsyfte med studien är att utvärdera hur arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna påverkar elevers och föräldrars möjligheter till delaktighet och inflytande. Därför är det av vikt att utforska hur både elever, föräldrar och lärare uttrycker och realiserar frågor om ansvar, delaktighet och inflytande. En del resultat som presenteras i kapitel 5 om arbetsprocessen kommer därför att refereras till i detta kapitel.

Begreppet *delaktighet* utgår från Patemans (1970) definition, som att vara delaktig i något, exempelvis delaktig i beslutsprocesser. I den här studien rör det arbetet inför och överenskommelser om elevens mål i den individuella utvecklingsplanen vid utvecklingssamtalet. Att kunna utöva inflytande och att inneha makt är begrepp som är nära relaterade till varandra, men Pateman menar att det inte är samma sak att vara i stånd att kunna påverka och att vara i stånd att inneha makt. Vidare beskriver Pateman att delaktighet i beslutsprocesser och känslan av att kunna påverka sannolikt utvecklas i miljöer som är deltagarvänliga. I analysen av arbetsprocessens genomförande (se kapitel 5) och specifika handlingar har processer som exempelvis kommunikativt handlande (Habermas, 1996), inflytandeförhandling (Elvstrand, 2009) samt makt och kontroll (Bernstein, 2000) utkristalliserats. Dessa begrepp och processer är relationella till sin karaktär vilket gör det möjligt att förstå delaktighet och inflytande i arbetsprocessen som något som sker i interaktion mellan eleven, föräldrarna och läraren. Dessa begrepp är användbara för att öka förståelsen av hur aktörernas handlingar i arbetsprocessen utgör betingelser för relationella processer.

Resultaten i det här kapitlet presenteras utifrån följande analyssysteman;

- Förstärkt kommunikation
- En ny aktör kliver fram i processen
- Förutsättningar för delaktighet och inflytande
- Förväntningar och förtroenden
- Informanternas erfarenheter av delaktighet och inflytande
- Föräldrar som barnets ställföreträdare
- Förstärkt yrkesroll.

Avslutningsvis presenteras sammanfattande slutsatser och en diskussion förs utifrån resultaten i relation till annan forskning och till teorier.

Förstärkt kommunikation

De beskrivna intentionerna i de nya bestämmelserna om att synliggöra elevers utveckling och att tydliggöra informationen till föräldrarna har medfört att många kommuner har implementerat IT-stöd för att försöka stötta arbetsprocessen och för att underlätta kommunikationen med föräldrarna. I kapitel 5 beskrivs att både eleverna och föräldrarna ställer sig mycket positiva till användningen av det digitala verktyget och att de uppfattar arbetsprocessen som smidig och flexibel samt att det digitala verktyget möjliggör att informationen blir lättillgänglig för dem. Den beskrivna smidigheten innebär att det är enkelt att logga in i verktyget bara de har tillgång till en dator med internetuppkoppling. Allt material finns samlat på ett ställe och föräldrarna anser att de får bättre information än tidigare. Detta gäller alla informanter i studien. Tillgänglighet och flexibilitet är de absolut mest frekvent beskrivande orden när informanterna skildrar sina erfarenheter av att använda just ett digitalt verktyg för arbetsprocessen.

Eleverna har svårt att beskriva hur en arbetsprocess med individuella utvecklingsplaner skulle kunna tänkas se ut utan det digitala verktyget. Ella (11 år) beskriver att ”jag vet inte hur man skulle skriva upp sina mål om det digitala verktyget inte fanns, jag vet inte. Ja, man skulle nog, jag vet inte, man skulle nog få skriva på papper, typ, och så sätta upp någonstans”. Ellas utsaga visar också att hon inte har någon annan erfarenhet än att arbeta med ett digitalt verktyg i samband med de individuella utvecklingsplanerna, en erfarenhet som stämmer väl överens med de övriga medverkande eleverna i studien. Ebbas pappa berättar att det blir synligt vilka nätverk han som förälder tillhör då han loggar in i verktyget och att verktyget skulle kunna användas för att kommunicera och skapa dialog med andra föräldrar. Han förklarar:

Det är lite gulligt här när man knappar in på de olika klasserna som jag har barn i då. Där kommer det upp klasslistor och liknande och en del har utvecklat sina profiler och klickat upp bilder och sånt. Till exempel om man skulle vilja nå alla föräldrar eller någonting, jag har inte utforskat det så noga, men den här typen av databas i form utav alla som berörs av en klass finns med. Därför menar jag att information och meningsutbyte på något sätt skulle kunna kanaliseras genom IUP: n för det är redan ett etablerat forum.

En mamma förklarar att det uppstår en känsla av närhet till skolan i och med användningen av det digitala verktyget:

Det känns som om man får en kommunikation direkt och skolan kommer närmare. För jag vet att det här går fram till läraren och att

hon kan gå in och läsa precis när som helst även om hon kanske inte gör det. Men jag vet att hon kan.

En annan mamma upplever ett ökat engagemang för skolan från hennes barn efter att det digitala verktyget introducerades. Hon beskriver:

Vårt barn får tänka efter själv på ett annat sätt och vara mer delaktig. Vi har haft ett antal samtal nu genom åren både med vårt äldsta barn och med lillebror och det här är väl egentligen första gången som jag upplever att Jimmy får vara mer delaktig på ett helt annat sätt. Han får liksom läsa och ta ställning, fundera och skriva ner så att säga vad han tycker själv.

Av sammanlagt 59 medverkande föräldrar är det en förälder som ställer sig kritisk till arbetet med individuella utvecklingsplaner och användningen av ett digitalt verktyg för ändamålet. Föräldern yttrycket att ”jag gillar inte IUP och digital IUP. Jag saknar inte bara tydlig info om hur det är tänkt att det digitala verktyget ska fungera utan också praktisk info om HUR det fungerar”.

En ny aktör kliver fram i processen

De beskrivna intentionerna för ändringarna i grundskoleförordningen fokuserar elevens utveckling och möjligheter att ta ansvar men analysen av den förberedande delen inför utvecklingssamtalet visar en förskjutning från elevcentrering till att det är föräldrarna som till viss del hamnar i fokus. Den kommunikation och dialog som förekommer i arbetsprocessen sker i stor utsträckning mellan föräldrar och lärare vilket även eleverna bekräftar. Resultaten i kapitel 5 visar att eleverna anser att intentionerna med införandet av obligatoriska utvecklingsplaner troligtvis beror på att föräldrarna ska få möjlighet till mer och bättre information om deras lärande. Föräldrarnas upplevelser av att de känner sig bättre förberedda inför samtalet jämfört med tidigare samt att de nu får uttrycka sina åsikter och skriva egna kommentarer om sitt barns lärande beror till stor del på att de fått ett eget textfält i IUP-mallen att skriva i. Tidigare har inte föräldrarna fått samma möjlighet att uttrycka sig, upplever de, när det digitala verktyget inte användes i processen (se kapitel 5).

Tonårsföräldrarna i studien uttrycker att det är lättare att samtala med sina barn utifrån det som skrivs i det digitala verktyget. En förälder beskriver att ”en dotter på fjorton år är inte direkt kommunikativ med föräldrar vad som anbelangar skola. Allt är bara bra eller krasst. Har jag lärarnas kommentarer så kan jag diskutera mer fritt”. Elins mamma beskriver en liknande erfarenhet och menar att det digitala verktyget underlättar för

henne att vara delaktig då hon har möjlighet att läsa det som skrivs i verktyget ”hade de kommit överens om en massa saker i skolan så hade jag aldrig kunnat ta del utav allt det. För det är ju så med tonåringar att det ska dras ut mycket utav allt så”.

En annan förälder, som dock ställer sig positiv överlag till att använda ett digitalt verktyg i arbetsprocessen, uttrycker att ”skolan tar förgivet att detta verktyg är bäst och om man inte finner att det fungerar på ett tillfredställande sätt anses man som lite trög och motsträvig och kommunikationen blir lidande”. I det här fallet kopplas föräldrarnas motsträvighet från lärarnas sida till själva användningen av det digitala verktyget och inte till det sätt arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna realiserar eller hur handlingarna i arbetsprocessen genererar delaktighet och inflytande eller inte.

Förutsättningar för delaktighet och inflytande

I kapitel 5 beskrivs att utvecklingssamtalet är det tillfälle där överenskommelse och beslut sker om vilka mål eleven ska ha i sin individuella utvecklingsplan. De processer som föregår beslutet är delgivande av de skriftliga omdömena i de ämnen som eleven får undervisning i, vilka finns att tillgå i det digitala verktyget för eleverna och föräldrarna, samt kommunikationen i den förberedande delen i verktyget. Arbetsprocessens utformning och innehåll kan ses som ett formellt försök från skolans sida att generera ökad delaktighet och ökat inflytande för elever och föräldrar.

Tid och resurser

Föräldrarna betonar att de lägger ner mycket tid på barnens skolgång och flera av föräldrarna uppger att de engagerar sig i olika skolråd. De framhåller också att de fungerar som stöd till eleverna när det gäller skolarbetet i övrigt. Elins mamma beskriver att hon använder en stor del av sin fritid till att hjälpa barnen med skolarbetet. Hon beskriver:

För min del så lägger jag ner jättemycket arbete på barnens skola som resursperson hemma då. De använder mig mycket alltså i förhör, ja vad kan det vara läsa igenom och ge kommentarer och synpunkter vad de kan förbättra och så. Visst tar det tid men man kan väl säga så här att det är väl nu man ska satsa tiden då. Det är ju en investering i barnens framtid man gör då.

Även Edvins mamma beskriver att de som föräldrar lägger ner mycket tid på att hjälpa och stödja barnen med skolarbetet men menar att det är något

som förväntas att föräldrar ska göra. ”Vi är ju dock föräldrar inte är det negativt med den pressen det är nog nyttigt med den pressen. Det är klart att man måste ta sig den tiden”. Samtidigt nämner Edvins mamma tre gånger under intervjun att ”vi är inte så engagerade som föräldrar” och menar att de har inte aktivt deltagit i exempelvis skolråd. Föreställningen om en *engagerad förälder* visar sig i den här studien vara en förälder som är aktiv och deltar i olika föräldraråd antingen på skolnivå eller inom kommunen. Enligt informanternas utsagor anses det inte tillräckligt att enbart visa intresse för sitt barns lärande i skolan för att uppfattas vara en fullt engagerad förälder.

Samtliga medverkande lärare i studien upplever att föräldrakontakten och föräldrasamarbetet har förbättrats i och med arbetet med de individuella utvecklingsplanerna. Det är främst användningen av det digitala verktyget i arbetsprocessen som anses främja kommunikationen mellan hem och skola men användningen av verktyget anses även tidsbesparande för lärarens arbete. Emellertid berör lärarna i studien tid som en betydande faktor för hur ofta kommunikationen med föräldrarna kan ske samt hur väl hela arbetsprocessen kan genomföras. De uttrycker att det är viktigt att de även får tid att samtala med kollegor om oklarheter och om hur skriftliga omdömen kan formuleras för att tydliggöra innebörden för elever och föräldrar. De betonar också att tid måste ges för att kunna revidera en påbörjad arbetsprocess för att förbättra kommunikationen med elever och föräldrar. Även om utarbetandet av arbetsprocessens form och innehåll anses tidskrävande menar de medverkande lärarna att arbetet har medfört att kommunikationen med föräldrarna har förbättrats.

Information om mål

Information till eleverna om vad de ska lära sig i olika ämnen och vad som krävs av dem för att nå målen i läroplanen och kursplanerna förekommer inte särskilt ofta, enligt elevernas utsagor. Eleverna beskriver att någon enstaka gång per termin kan lärare visa och samtala om läroplansmålen i de nationella styrdokumentet för det ämne de undervisar i. Det gäller främst eleverna i åk 7-9. Däremot beskriver eleverna att de får betygskriterier för varje ämnesmoment av undervisande lärare och att lärarna inför varje prov redogör för vad som krävs av eleven för att nå ett visst betyg i momentet. Elin (16) beskriver att de tidigare fått information om mål att sträva mot men att fokus har övergått till att behandla betygskriterier för olika moment:

Lärarna kan ju ha så här att det här skall ni göra för att få VG, MVG och så. Alltså i sjuan och i början av åttan så hade vi så här engelska och svenska i all fall så fanns det typ att sträva mot så där men inte nu i nian så tycker jag utan det är mer så här olika betyg i olika områden och så.

Elever och föräldrar ger uttryck för att informationen är vag om styrdokumentens mål samt hur dessa ska tolkas. Eleverna anser att de inte har kunskap om vilka mål de ska arbeta mot i de olika ämnena förutom de betygskriterier för olika moment som lärarna presenterar och som de för tillfället arbetar med. På frågan om någon har förklarat innebörden av de formulerade målen i styrdokumentet svarar Ella (11 år) "nej, det tror jag inte. Vi har tittat på dem".

Föräldrarna ger också uttryck för att de inte har vetskap om vilka mål deras barn ska sträva mot att uppnå. Emmas mamma menar att de har blivit hänvisade "någon gång till någon webbsida någonstans". Den URL eller webbsida som det framkommer att föräldrar hänvisas till går till Skolverkets webbplats där den nationella läroplanen och kursplanerna presenteras, det vill säga styrdokumentet. Föräldrarna tar själva på sig skulden och ansvaret för att de inte har tillräcklig vetskap om vilka mål det finns för skolans verksamhet och för de olika ämnena. De menar att de inte har varit aktiva nog att söka efter den information som finns. Emmas mamma menar att "informationen finns där ute om man vill veta mer". Föräldrarna medger att de inte känner till verksamhetens mål tillräckligt väl vilket i sin tur resulterar i att de upplever att det är svårt att komma med reella förslag på mål för barnet vid utvecklingssamtalet.

Laila (åk 7-9) beskriver att de tidigare skickat hem de övergripande målen och strävansmålen i läroplanen före utvecklingssamtalet. Hon framhåller att det har varit omöjligt att skicka målen för alla ämnen eftersom det skulle bli så mycket papper. Vid Lailas skola fanns ett beslut om att lärarna skulle skicka hem målen i läroplanen istället för målen i kursplanerna för att minska omfånget av material. Vid Lindas (åk 7-9) skola har de istället redogjort för vad det innebär att arbeta målrelaterat i skolan vid föräldramöten. Hon beskriver:

Många föräldrar är ju inte speciellt insatta i dagens betygssystem. Det går väl an för dem som har vart igenom där barnet börjar i sexan, sjuan och så där och de har äldre syskon. Då är det inte så stora problem för då vet de ju, men om det är äldsta barnet som kommer upp så har de inte så bra koll på hur det fungerar nu och vad det innebär att det är målrelaterat istället.

Innebörden av målen i styrdokumenterna är inte enbart svårtolkade för elever och föräldrar. Lillemor (åk 7-9) beskriver att en del mål i styrdokumenterna är så "luddigt formulerade" att även hon som lärare kan ha svårigheter att tolka innebörden med vissa mål för det ämne hon undervisar i.

I förskolan arbetar förskolläraren med målen i samband med dokumentationen av barnets kunskaper i portfoliopärmen. I portfoliopärmen finns foton med texter som beskriver något som barnet har lärt sig och förskolläraren kopplar den nya kunskapen till mål i förskolans läroplan som finns nedskrivet i pärmen i anslutning till foton och beskrivningar. I hallen i förskolan sitter mål från läroplanen uppsatta på väggarna och förskolläraren berättar att i mötet med föräldrarna vid lämning eller hämtning av barnet kan information ges eller att en diskussion kan uppstå om de mål som finns uppsatta i hallen. Vid föräldramöten visar förskollärarna målen i förskolans läroplan men även de kommunala mål som verksamheten ska arbeta efter. Förskolläraren Liv beskriver att "dels så dokumenterar vi ju alltid med läroplanen för förskolan i portfolion och sedan på varje föräldramöte så beskriver vi vår verksamhetsplan utifrån att de här är de målen vi ska arbeta med då".

Formell och informell kommunikation

I kapitel 5 beskrivs att föräldrarna upplever att kommunikationen före utvecklingssamtalet i den förberedande delen ökar delaktigheten för dem. De är bättre förberedda på vad som ska tas upp vid samtalet vilket medför att de också känner sig mer trygga. De beskriver också en känsla av att skolan kommer närmare hemmet i och med användningen av det digitala verktyget i processen samt att de själva nu får uttrycka åsikter om barnets kunskaps- och lärandeprocesser i skolan. Det är främst tillkomsten av föräldrarnas egna textfält i verktyget som åstadkommer upplevelsen av en ökad kommunikation och en känsla av närhet mellan skolan och hemmet före samtalet. Den skriftliga dialog som förs mellan främst föräldrarna och läraren i det digitala verktyget ramas in av IUP-mallens rubriker och frågor och kan ses som en formell kommunikation där IUP-mallens utformning är styrande för vad som kommuniceras. Således är den kommunikation som sker mellan hemmet och skolan i verktyget formell till karaktären och styrs av skolan.

Flera föräldrar efterlyser en mer informell kommunikation med skolan och menar att en sådan kommunikation skulle vara värdefull. De gör försök till att inleda en informell dialog i anslutning till de skriftliga omdömena. De skriver frågor och funderingar över exempelvis ett otydligt eller enligt dem felaktigt omdöme om sitt barn i direkt anslutning till det skrivna omdömet i verktyget. Dessa frågor eller funderingar som föräldrar formulerar förblir emellertid obesvarade av lärarna. Dock ska det poängteras att lärare som

skrivit ett omdöme i det digitala verktyget inte får något meddelande eller mail som påminnelse ifall någon förälder kommenterat det skrivna omdömet. Även Lillemor (åk 7-9) beskriver att den uteblivna påminnelsen till den lärare som skrivit omdömet kan leda till att föräldrars frågor eller kommentarer inte upptäcks.

När det gäller en eventuell ökning av den informella kommunikationen med föräldrar uttrycker Lena (åk 1-3) en oro för att bloggen i det digitala verktyget och eventuellt den kommunikation som kan uppstå där med främst föräldrar ska bli mycket tidskrävande. Samtidig ser hon att den eventuellt uppkomna informella kommunikationen möjligtvis kan ersätta mailkontakt mellan henne som lärare och föräldrarna. Alla lärare i studien uttalar att själva användningen och det arbete som de nu gör i verktyget inte upplevs ta särskilt mycket tid i anspråk. Det tidskrävande arbete som de oroar sig för är att en mer informell kommunikation med föräldrar i verktyget ska uppstå. Den informella kommunikationen skulle i så fall kunna ske i elevbloggen i verktyget, menar de, medan den formella kommunikationen skulle fortsätta att ske i den förberedande delen i verktyget.

Användningen av det digitala verktyget ses av föräldrarna främst som ett stöd för att öka kommunikationen med skolan mer generellt medan lärarna i studien ser användningen av verktyget mer som ett stöd för själva arbetsprocessen inför utvecklingssamtalet och inte att verktyget bör användas för en ökad kommunikation med föräldrarna mer generellt.

Således kan användningen av det digitala verktyget anses främja den formella dialogen mellan hem och skola i den förberedande delen inför utvecklingssamtalet men inte den informella dialogen i samma utsträckning som föräldrarna och eleverna önskar. Den formella dialogen mellan skola och hem ramar in och styrs av de områden och rubriker som den förberedande delen inför utvecklingssamtalet omfattas av.

Utvecklingssamtalet

I den förberedande delen inför utvecklingssamtalet är det delgivande av information till föräldrar som hamnar i fokus. Kommunikationen i verktyget sker i stor utsträckning mellan läraren och föräldrarna. Vid utvecklingssamtalet är det istället eleven som sätts i centrum och fokus i dialogen utgår från elevens tankar, vilja och vad eleven uttrycker för önskemål. Vid utvecklingssamtalet, får de äldre eleverna i hög utsträckning själva välja och föreslå vilka mål de ska ha i sin utvecklingsplan. För de yngre eleverna tenderar beslutsprocessen och formuleringen av mål att styras av läraren i högre utsträckning. Det lutar åt att det är läraren i huvudsak som formulerar och bestämmer vilka mål de yngre eleverna ska ha i sin utvecklingsplan. Till viss del förefaller målen också att anpassas till lärarens

planerade undervisning och inte utifrån de behov och de resurser som krävs för att eleven ska nå målen i läroplanen och kursplanerna. Dock uppger föräldrar att målformulering sker i samverkan mellan lärare, föräldrar och elever även om det är pedagogerna i huvudsak som beslutar om målen. Elever och föräldrar upplever ett visst mått av inflytande då det gäller formulering av och beslut om elevens mål. Åldersskillnaderna mellan de yngre eleverna och de äldre avgör förmågan att aktivt delta i målformuleringsprocessen samt ta ansvar för sitt eget lärande.

I kapitel 5 beskrivs också att föräldrarna inte ser att användningen av det digitala verktyget vid utvecklingssamtalet främjar tillkomsten av en bra dialog under själva samtalstiden. Risken är stor, menar de, att samtalet istället handlar om att enbart repetera vad som är skrivet i verktyget i den förberedande delen ifall det digitala verktyget projiceras. De ser hellre att samtalstiden används till att diskutera det som anses viktigt att samtala om för att försöka få till stånd "det goda samtalet", som flera föräldrar uttrycker det.

Förväntningar och förtroenden

En annan aspekt som berör möjligheter att skapa dialog och samarbete mellan olika aktörer i en arbetsprocess handlar om vilka förväntningar deltagare uttalat men även outtalat både ställer på varandra men också förväntas infria. I denna studie framkommer det att förväntningar på de medverkande eleverna, föräldrarna och lärarna uttrycks och realiserar på lite olika sätt.

Förväntningar på eleverna

För elevernas del har lärarna en förväntning om att de både kan och vill ta ansvar för sitt lärande vilket stämmer väl överens med läroplanens beskrivning om vad läraren skall utgå ifrån då det gäller elevansvar (SFS 1994:1, s. 13). Lärarnas förväntningar om att elever både kan och vill ta ansvar kanske framförallt gäller studiemotiverade elever. Enligt Linda (åk 7-8) uttrycks elevernas vilja att och intresse för att ta ansvar som att de är benägna att diskutera sina valda mål i sin utvecklingsplan med läraren och om hur de kan få arbeta med dessa i skolan. Vidare anser Linda att dessa diskussioner leder till att en del elever blir medvetna om att det även beror på dem själva och inte bara på läraren vad resultatet av att arbeta mot de egna målen blir. Hon förklarar:

Däremot så tror jag att, i alla fall de här som är väldigt studiemotiverade som verkligen har läst noga och är intresserade kommer och för en diskussion. Men nu har du ju skrivit så här och liksom vad ska jag nu göra lite mer exakt och hur ska vi jobba med detta och skulle jag kunna få göra det här eller jag har en idé om att jag kan göra den här fördjupningen och då kan jag få med de här grejerna. Det startar processer hos en del elever just i att förstå: ok hänger det på mig också.

Linda beskriver också att en del elever kanske inte haft mod att ta initiativ till att föreslå förändring av lärarens planering av undervisningen om de inte hade haft sina individuella mål i sin utvecklingsplan. Hon menar att:

Många hade kanske inte vågat komma då om de inte haft att det hade stått svart på vitt i det här dokumentet då. De kan gå tillbaka till det och titta vad står det och på det viset blir det tydligt och då vågar de också påverka eller försöka påverka.

Förväntningar på föräldrar

Föräldrarna uttrycker att det är otydligt och svårt för dem att veta vad som egentligen förväntas av dem som föräldrar samt hur och i vilken omfattning de ska agera. Emmas mamma efterlyser information om vad och hur hon som förälder kan fungera som stöd för sitt barn. "Om man nu vill försöka hjälpa sina barn skulle det vara bra att få hjälp med hur man hjälper dem bäst".

Ebbas pappa berättar att:

Jag var länge ganska osäker på liksom vad som förväntades utav mig som förälder. Första gången jag fyllde i IUP: n så tror jag nästan att jag ställde frågor. Hur går det här? Men över tiden så har jag använt det mer till att bekräfta kanske man kan säga.

Vidare beskriver Ebbas pappa att om man sätter tydliga mål för barnet vore det bra om det också tydliggjordes "vilket engagemang det då kräver från oss föräldrar till exempel".

En förälder uttrycker att "IUP: n skapar bara skam och skuld" vilket kan vara ett resultat av att man som förälder inte uppfattar förväntningarna samt att det kan leda till att vissa föräldrar väljer bort att skriva sina kommentarer i verktyget inför utvecklingssamtalet. En annan förälder uttrycker att förväntningen på föräldrars intresse av att delta uppfattas som en påtvingad delaktighet i och med att de från skolans sida uppmanas att logga in i

verktyget och skriva kommentarer. De medverkande elevernas föräldrar upplever dock inte delaktigheten och användningen av det digitala verktyget som en påtvingad delaktighet, snarare tvärtom. De ser det som en möjlighet att kunna ta del av sina barns skolvardag på ett lättare och smidigare sätt samt att den information som givits om barnen och dialogen med skolan ger ett underlag för diskussion med både barnen och skolan. Tonårsföräldrar framhåller att möjligheten att få insikt om och kunna diskutera med sitt barn ökar i och med användningen av det digitala verktyget.

Lärarna beskriver att förväntningarna på föräldrarna i samband med elevens skolgång inte har ändrats för att det har blivit obligatoriskt med individuella utvecklingsplaner för eleverna. Det viktigaste för lärarna i försöken att samarbeta med föräldrarna i arbetsprocessen är att få visshet om de har tagit del av den information som givits om eleven. Lillemor (åk 7-9) framhåller att det är "samma förväntning som man alltid har haft på föräldrarna att de ska vilja ta del av sina barns skolgång och att de vill hänga med på det här". Även Linda (åk 7-9) understryker att förväntningen är att föräldrar vill ta del av den information som skolan ger och delta i diskussioner och överenskommelser. Hon beskriver:

Egentligen att de har läst igenom det. Jag blir jätteglad om de kommenterar. Framförallt om de skriver vad de vill ta upp så att det inte bara blir att det är jag som pratar men att de vet vad det är som står så att man kan föra en diskussion utifrån det och att de ställer upp på det som man kommer överens om.

Laila (åk 7-9) beskriver att vissa föräldrar inte skriver kommentarer i det digitala verktyget vilket gör att det är svårt att som lärare veta om föräldrarna har tagit del av informationen eller inte. Hon förklarar:

Man kan ju inte tvinga dem att kommentera. Man önskar ju att det fanns, att de kunde bocka för så att man ser att de har läst det. När man vet att vissa föräldrarna inte är så engagerade, antingen orkar de inte av olika anledningar eller man vet inte om de bryr sig eller inte, så vet man inte om de har läst det eller inte. Det är jättesvårt att veta. Man märker ju när de kommer om de har läst eller inte.

Lena (åk 1-3) ser vissa svårigheter i att få alla föräldrar involverade i arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna. Lena menar att det även krävs att föräldrar innehar en viss datorkompetens för att möjliggöra ett samarbete fullt ut "men det är klart att vi har de här föräldrarna som aldrig kommer att bli engagerade oavsett vad du gör som lärare. Det förutsätter att du som förälder är på vad det gäller datavärlden ändå".

Förväntningar på läraren

Det finns en förväntning från både eleverna och föräldrarna att läraren ska vara engagerad i målarbetet med elevens individuella utveckling vilket också framhålls som en anledning till om arbetsprocessen anses ha fungerat väl eller inte (se kapitel 5). Eleverna menar att läraren visar sitt engagemang om de svarar på de kommentarer som eleverna skriver i verktyget. Föräldrarna uttrycker sin förväntan på lärarna om att de ska vara engagerade och inneha full kontroll över elevernas kunskaper och vilka åtgärder som behöver vidtas för att eleverna ska nå målen. Emmas mamma uttrycker att hennes förväntan på lärare är att de ska ha kontroll över dotterns kunskaper och vad hon behöver utveckla mer för att nå målen i läroplan och kursplaner. Hon beskriver:

När jag kommer till ett utvecklingssamtal så är ju den förväntningen jag har på läraren att den vet vad Emma ska kunna när hon går i sexan då till exempel och kunna se vad hon har lärt sig och inte lärt sig. Det förväntar jag mig utav läraren inte att jag ska behöva gå in och titta på det och ha en synpunkt på det då.

Elevernas relation till klassläraren eller mentorn och vilket ämne de undervisar i, kan ha betydelse för om eleverna har möjlighet att påverka undervisningen och arbetet med de egna målen. Lärare tenderar också att ha bättre kontroll över elevers individuella mål för dem de ansvarar för och genomför utvecklingssamtalet med, än för de elever som de inte har mentorsansvar för.

Informanternas erfarenheter av delaktighet och inflytande

Möjligheter till delaktighet och inflytande är bland annat beroende av den egna tilltron till förmågan att utöva inflytande (Jfr Wennerholm Juslin och Bremberg, 2004). Pateman (1970) framhåller att känslan av att kunna påverka är viktig och utvecklas i miljöer som är deltagarvänliga. Hur erfar elever, föräldrar och lärare möjligheter till delaktighet och inflytande utifrån de förutsättningar som råder?

Eleverna

Eleverna uttrycker att de överlag är med och påverkar arbetet i undervisningen utifrån sina överenskomna mål, men vid analysen visar det sig vara lärarna som i stor utsträckning styr både ämnesinnehåll och undervisning. Lärarna tenderar att presentera färdiga utarbetade förslag till både ämnesinnehåll och arbetssätt som de delger eleverna. Det fokus av

delaktighet och inflytande som eleverna berörs av lutar åt att de får lära sig att välja och organisera arbetet utifrån lärarens utformade förslag (Jfr Rönnlund, 2011). Flera av eleverna nämner att de fått vara med och påverka studietakt i exempelvis matematik eller genom val av ämnesmoment som de själva finner intresse i. De nämner även att de via klassråden kan lyfta frågor som de anser är viktiga och angående sådant som de vill förändra, exempelvis frågor som rör matsituationen eller skollunchens meny. Dock uttrycker eleverna att det inte alltid är önskvärt att vara delaktig och ha inflytande. Elin beskriver att "ibland är det skönt att lärarna bestämmer". I de fall där eleverna känner att de inte har möjlighet att påverka undervisningen uttrycker de ett missnöje. Emma beskriver att hennes lärare i franska "är dålig" och hon upplever att hon inte kan vara med och påverka undervisningen på något sätt vilket leder till att ämnet upplevs som tråkigt och arbetsamt.

Föräldrarna

Föräldrarna i den här studien menar att de måste kunna hysa tillit till att läraren hör av sig till dem om det uppstår några problem i skolan och om skolvardagen för barnet inte förflyter på ett önskvärt sätt samt att det inte kan åligga dem som föräldrar att ansvara för denna kontakt. Elins mamma hänvisar till yngste sonen som hon anser har det mer besvärligt i skolan än vad dottern har och menar att det är svårt som förälder att veta om det som uppfattas som motigt i skolsituationen ska skrivas in i det digitala verktyget. Vidare menar hon att de som föräldrar har överenskommit med läraren att denne ska ta kontakt med dem om det uppstår några problem, vilket hon anser att de som föräldrar får lov att lita på att så sker. Emmas mamma uttrycker att "man måste ju också inse att de som jobbar med de här är ju de som är proffs i det. Meningen är ju inte att vi som förälder ska gå in och vara lika duktiga på allting som de". Edvins mamma ställer sig dock frågande till om lärarna verkligen försöker utröna och tillvarata sådant som föräldrar uttrycker som önskemål för sitt barns utveckling men att de, i likhet med vad Elins mamma uttrycker, får ha förtroende för att mentorn tar sitt ansvar i frågan. Hon förklarar:

Hur vet jag att lärarna går tillbaka och ser föräldrarnas kommentar vad vi tycker? Det tror jag inte är helt säkert med tanke på hur många elever de har. Men det kanske är så att man får lita på att mentorn har sett och att de tar med det till nästa lärare då. Det har jag ingen koll på.

Samtidigt som föräldrarna uttrycker att de får förlita sig på att lärarna tar tillvara deras önskemål och eventuella krav som framförs i

kommunikationen med skolan i den förberedande delen i verktyget så uttrycker de en känsla av ökad kontroll i och med att de känner sig bättre förberedda inför utvecklingssamtalet. Det finns också en föreställning om, vilket alla intervjuade föräldrar uttrycker, att för de barn som har det oproblematiskt i skolan används verktyget mer sällan än vad det används för de barn som har det mer problematiskt. Flera föräldrar i studien uttrycker att "men det går ju så bra för mitt barn" och relaterar till en, enligt deras uppfattning, väl fungerande arbetsprocess. Föräldrarna beskriver också att de upplever att de har en fungerande dialog med skolan och menar att så har det alltid varit.

Lärarna

Lärarna uttrycker att eleverna får möjlighet att ta ett ökat ansvar för sitt eget lärande i och med arbetet med de individuella utvecklingsplanerna samt att föräldrarna blir mer införstådda i och mer delaktiga i sitt barns lärande. Lina (åk 1-3) menar att föräldrarna får en helt annan möjlighet att vara delaktiga i och med arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna. Hon beskriver:

Jag tycker att det är jättespännande. Alltså där föräldrarna får en helt annan roll och där jag då tänker mig att föräldrar på ett helt annat sätt blir en medspelare på något sätt än enbart inbjuden till samtalet och jag som förälder kan förbereda mig och bli mer aktiv i mitt barns kunskapsutveckling.

Lärarna har höga förväntningar och ambitioner att införliva de intentioner som skrivs fram i läroplanen angående delaktighet och inflytande för elever och föräldrar. Dock framkommer det, som nämnts ovan, att det finns vissa praktiska svårigheter att integrera föräldrar i arbetsprocessen. Exempelvis nämner lärarna att det är svårt för dem att få vetskap om ifall föräldrar tagit del av den informationen som givits om barnet i den förberedande delen inför utvecklingssamtalet. Vetskap om föräldrar har tagit del av informationen eller inte före samtalet anses som den viktigaste pusselbiten i arbetsprocessen för lärarna. Lärarna upplever också svårigheter att planera och genomföra samtalet på ett önskvärt sätt då en del föräldrar av olika anledningar väljer att inte skriva och kommentera i verktyget. Lärarna upplever att genomförandet av utvecklingssamtalet endast blir att repetera det som redan finns skrivet i verktyget i de fall där föräldrarna inte har tagit del av informationen innan utvecklingssamtalet. De önskar istället kunna föra en dialog om det som anses viktigt och där åsikter skiljer sig åt. Omvänt menar även föräldrarna, vilket har beskrivits tidigare, att samma sak gäller att enbart repetera det som redan är skrivet i det digitala verktyget ifall

läraren projicerar verktyget på vita duken under samtalet. Även om lärarna har höga ambitioner om att införliva ett gott samarbete med föräldrarna, så anges brister i kommunikationen och informationen mellan skolan och hemmet före samtalet, som beskrivits ovan, som orsak i de fall där det upplevs som svårare att upparbeta ett gediget samarbete med föräldrar.

Föreställningar om vad delaktighet och inflytande innebär skiljer sig åt mellan informanterna. Elevernas beskrivningar av delaktighet och inflytande i arbetsprocessen berör inte dem själva i nämnvärd utsträckning. De uttrycker också att det kan upplevas mödosamt att som elev agera för att vara delaktig och utöva inflytande i det vardagliga arbetet i skolan. De menar att de måste finnas en balansgång mellan att ha inflytande och den arbetsinsats som delaktighet kräver (Jfr Larsson & Nilsson, 2007). Elevers uppfattning om huruvida de har inflytande eller inte tycks påverkas av deras relation till läraren och de hänvisar ofta till om de anser att läraren är engagerad eller inte. Föräldrarnas föreställning om graden av kommunikation mellan hemmet och skolan är relaterat till det behov de menar att barnet har. I lärarnas tolkning av delaktighet och inflytande finns en betoning på samarbetet med föräldrarna och deras möjligheter att nu vara delaktiga i arbetet på ett annat sätt än tidigare men de framhåller också att även eleverna har fått ökade möjligheter att ta ansvar för sitt eget lärande.

Föräldrar som barnets ställföreträdare

I den här studien framträder ett mönster att ju yngre barnet är desto mer tenderar också föräldrarna att vara nöjda med att samtala om hur barnet trivs och om barnet har kompisar i förskolan eller skolan. Det framträder även ett annat mönster för föräldrarnas del. Ju äldre deras barn blir desto mer försöker de själva vara med och påverka både innehåll och svårighetsgrad eller utmaningar i undervisningen samt val av mål i utvecklingsplanen. Det mönstret framträder tydligt framför allt i den skriftliga kommunikationen i den förberedande delen mellan skola och hem. I denna förberedande del framträder också ett annat mönster. När föräldrarna har använt det digitala verktyget ett par eller tre omgångar börjar föräldrar både skriva egna omdömen om sitt barns kunskaper, poängtera eventuella brister i skolan samt ge förslag på vad skolan ska göra för att exempelvis tillgodose önskemål om större utmaningar eller extra stöd för barnet. Även om det blir synligt att föräldrarna får en viss vana vid och förståelse för hur den förberedande delen kan användas och framför önskemål, förslag och ibland rena krav på mål, verkar deras önskemål inte alla gånger bli inskrivna som mål i utvecklingsplanen. För flera barn förekommer samma begäran från föräldrarna termin efter termin, utan att deras krav eller önsknings blir inskrivna i barnets utvecklingsplan.

Exempelvis så upptäcker Ellas mamma under intervjun att ett mål som hon tidigare framfört, som hon tyckte var mycket viktigt för sitt barn, inte blivit inskrivet av läraren trots att de kommit överens om detta vid utvecklingssamtalet. Hon uttrycker en frustration över sin upptäckt och utbrister ”att man måste följa upp och ha koll på allting själv”.

Elevernas föräldrar går tydligt in och tar sitt barns parti om de upplever att exempelvis ett omdöme inte ger rättvisa åt barnet eller att föräldrarnas åsikt på annat sätt skiljer sig åt gentemot lärarens. I de fall där elever i kommentarer i den förberedande delen i verktyget har uttryckt negativa åsikter om att lärare enbart föreläser på lektionerna eller att undervisningen är tråkig och där läraren sedan försvarar sig, går föräldrar in och stödjer barnens uttalande. Föräldrarna kan även stödja och kommentera barnens utsagor. De poängterar i sina kommentarer att det är bra att barnen beskriver precis som de upplever förhållanden i skolan. Även eleverna uppfattar sina föräldrar som en sorts ställföreträdare och stöd i att föra fram åsikter i de fall där eleven själv inte vågar eller helt enkelt väljer att inte föra fram dem. Elin (16 år) ger ett exempel där hennes mamma fick träda in i hennes ställe för att utröna vad hon skulle förbättra för att få ett högre betyg i ett ämne. Hon beskriver:

En av våra lärare är ganska dålig på så här vad vi ska förbättra och sådant för att få högre betyg eller så. Men då skrev mamma det på IUP: n och det tycker jag är jättebra för då får läraren reda på det. Det skulle ju jag också ha kunna skriva själv. Jag vet inte varför jag inte gjorde det.

Ellas mamma beskriver att ”om man tänker på engelskan då i och med att Ella är tvåspråkig så har väl jag i och för sig varit ganska pushig och bett lärarna plocka fram extramaterial”. Vidare så beskriver Ellas mamma att vid utvecklingssamtalet föreslog hon ett mål för dottern som hon anser vara ett viktigt mål att nå. Hon förklarar:

Då la jag till att hon redan nu skulle börja öva retorik lite mer. När man ser på gymnasieeleverna nu så är dom rädda för det. Jag vet inte hur det har fungerat om jag har fått igenom det. Det är väl något jag får kolla upp.

Det krävs alltså att eleverna har föräldrar som är relativt orädda och har ork att träda in och förhandla med lärarna och skolan och har mod att stå på sig i de fall där åsikter strider mot lärarens.

Förstärkt yrkesroll

Lärarna beskriver att de i arbetet i någon mån tvingas att utarbeta ett gemensamt språk för att tydliggöra innebörden i de skriftliga omdömena vilket de menar leder till en förstärkning av lärarrollen. Även kommunikationen och samarbetet med föräldrarna i arbetsprocessen ses som en viktig del av förstärkningen av lärarrollen och uppfattas leda till en ökad professionalisering av yrkesrollen.

Det framkommer dock att även lärares tillkortakommanden kan bli synliga i arbetsprocessen. I det digitala verktyget blir en icke upprättad utvecklingsplan på sätt och vis synlig eftersom elevens tidigare utvecklingsplaner är tillgängliga och en överblickbar historik är möjlig. Lärare kan således tvingas till en förstärkning av yrkesrollen i arbetet med de individuella utvecklingsplanerna eftersom deras tillkortakommanden och icke infriade förväntningar kan bli synliggjorda. Lina (åk 1-3) beskriver att eftersom kulturen i det muntliga mötet med eleven och dennes föräldrar nu sker på skriftlig basis, skapas en känsla av att lärares uttalanden blir offentliggjorda och definitiva och kan granskas och kritiseras. Detta kan vara en bidragande orsak till att även lärare, inte bara elever och föräldrar, kan känna obehag av att skriftligen formulera elevens kunskaper och lärande samt åtaganden vid utvecklingssamtalet.

Sammanfattande slutsatser och diskussion

Förutsättningar för och möjligheter till delaktighet och inflytande i arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna påverkas av flera faktorer. Både elever och föräldrar beskriver att de har en god dialog med skolan, är delaktiga och har möjligheter att påverka beslut om de mål som nedtecknas i elevens utvecklingsplan. De medverkande lärarna uttrycker en intention om att vid utvecklingssamtalet skapa det som Habermas (1996) benämner ett kommunikativt handlande. Likväl kan den tid samtalet har tilldelats och kvaliteten i mötet mellan eleven, föräldrarna och läraren ses som avgörande faktorer för om samtalet riskerar att övergå till det Habermas (1996) kallar strategisk kommunikation med målformulering i fokus. Pateman (1970) framhåller att även om deltagare har en känsla av att kunna påverka och ha inflytande och processen ger sken av att vara en demokratisk process, kan beslutsprocessen vara skendemokratisk. Även om deltagare har möjlighet att uttala sig innan beslut fattas tar de som har en överordnad ställning inte hänsyn till deltagares önskemål eller krav och har inte heller för avsikt att ta hänsyn till framkomna synpunkter och förslag. Partiell delaktighet innebär att deltagarna har reella möjligheter att uttala sig och påverka beslut som ska fattas men att det är de ledande företrädarna, exempelvis lärarna i föreliggande studie, som fortfarande sätter gränserna

för inflytandet. Den partiella delaktigheten medför både hög och låg grad av inflytande, beroende på de ledande deltagarnas bemötande och organisatoriska strukturer.

Delaktighet på olika nivåer

Elevers delaktighet och möjligheter till inflytande i skolans verksamhet är således beroenden av olika faktorer. För eleverna i den här studien sker delaktighet i arbetsprocessen på två olika nivåer. I den lägre nivån (Pateman, 1970) sker en beslutsprocess vid utvecklingssamtalet som påverkar elevens egna individuella mål. Den högre nivån (Pateman, 1970) berör elevens delaktighet och inflytande i klassrummet och i undervisningen. Det finns ingen koppling mellan beslutsprocesserna på den lägre nivån, utvecklingssamtalet, och de besluts- och inflytandeprocesser som styr undervisningens innehåll och genomförande på den operationella högre nivån. Beslutsprocesserna på den lägre och högre nivån kan sägas vara starkt avgränsade från varandra. Detta är exempel på det Bernstein kallar stark klassifikation. Ett resultat som presenteras i kapitel 5 visar att arbetsprocessen med elevens individuella utvecklingsplaner och undervisningen i skolan är starkt avgränsade. Graden av avgränsningen mellan arbetsprocessen och undervisningen, beror på den enskilda lärarens inställning till elevers och föräldrars delaktighet och involvering i processen (Jfr Elvstrand, 2009).

En nödvändig förutsättning för medverkan kräver att erforderlig information finns tillgänglig, menar Pateman (1970). Information om mål i läroplanen och kursplanerna finns tillgänglig för de som aktivt söker efter den, men förutom att adekvat information ska finnas krävs det också av föräldrarna att de ska förstå innebörden i informationen för att den ska bli användbar. Den information föräldrarna hänvisas till, vilket har beskrivits ovan, är läroplanen och kursplanerna vilka är skrivna för verksamheten. Frågan är om information verkligen kan sägas vara tillgänglig för elever och föräldrar, även om den är relativt lätt att finna om de vet var de ska söka efter den, då till och med lärare i studien upplever att innebörden av vissa mål i läroplanen och kursplanerna emellanåt är svåra att tyda. Erhållande av erforderlig information i arbetsprocessen, som enligt Pateman (1970) är en viktig förutsättning för att kunna delta i beslutsprocesser, visas i den här studien vara svag.

När det gäller grad och omfattning samt på vilket sätt föräldrarna ska vara delaktiga i arbetsprocessen tycks skolan sända ut dubbla signaler. Skolan uppmuntrar och förväntar sig att föräldrar både ska ta del av verksamheten och komma med åsikter och förslag, samtidigt som deras frågor, förslag och önskningsar inte tycks tas tillvara eller helt enkelt ignoreras. Detta i sin tur försvårar föräldrarnas förståelse av vilka förväntningar som ställs på dem

(Jfr Erikson, 2004; Jakobsen, 2007). Det kan också vara så att en del lärare inte är angelägna om att skapa en mer informell dialog med föräldrar, vilket några lärare i studien har uppgett som en tidskrävande aktivitet.

I kapitel 5 presenteras också att ansvaret att arbeta mot de formulerade målen i elevens utvecklingsplan lämnas över helt till eleven själv att förverkliga och ingen formell uppföljning görs från skolans sida förrän vid nästkommande utvecklingssamtal. Det finns en föreställning om att elevens arbete och strävan att nå de individuella målen sker i den högre nivån, det vill säga i undervisningen och i klassrummet, men resultaten visar att så är inte fallet. Ansvaret överlämnas till eleven som får välja hur, med vad och när de ska arbeta mot de egna målen, men det arbetet tycks ske individuellt och i den mån eleven själv tar ansvar för detta utan koppling till undervisningen. Användningen av det digitala verktyget upplevs främja kommunikationen och upplevelsen av delaktighet mellan skola och hem i arbetsprocessen, även om dialogen är formell till sin karaktär samt inramas och styrs av IUP-mallens utformning. Svårigheten, framför allt för lärare i grundskolan, tycks vara att skapa en dialog som anses tillräcklig och meningsfull för båda parter men som samtidigt inte är alltför tidskrävande och pressande för lärarna.

Studiens resultat pekar mot att beslutsprocessen om elevens individuella mål kan förstås som en skendemokratisk process, partiell delaktig process eller som en process av full delaktighet. Beslutsprocessen är beroende av faktorer som exempelvis:

- Lärarens inställning till elevers och föräldrars delaktighet
- Lärarens engagemang, bemötande och vilja till samarbete
- IUP-mallens innehållsliga utformning
- Kvaliteten och förhållningssättet i kommunikationen mellan såväl elever, föräldrar och lärare i den förberedande delen samt vid utvecklingssamtalet
- Utvecklingssamtalets genomförande som en kommunikativ handling eller som strategisk kommunikation
- Elever och föräldrars förståelse och uppfattning om de förväntningar som åläggs dem i arbetsprocessen
- Elevers och föräldrars engagemang, bemötande och vilja till samarbete
- Deltagares möjligheter i form av tid och resurser
- Tydlig och erforderlig information om mål i läroplaner och kursplaner samt vad som krävs av eleven för att nå målen
- Kommunikation av formell eller informell karaktär mellan parterna
- Elevers möjligheter till inflytande vid val av egna mål vid samtalet men även realisering av de individuella målen i undervisningen
- Deltagares demokratiska kompetens i form av vana av inflytandeförhandling

När det gäller arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna, de skriftliga omdömena och den kommunikation och beslutsprocess som sker mellan eleven, föräldrarna och främst elevens mentor i den här studien befinner sig arbetsprocessen i en glidande skala mellan en helt skendemokratisk process och mellan en process som innefattas av partiell delaktighet (Pateman, 1970). Arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna, som endast är en del av elevers skolvardag, kan ses som en relativt komplex process med flera faktorer som interagerar med varandra på olika nivåer. Dessa olika faktorer är avgörande i både gradskillnad och kvalité för hur arbetsprocessen gestaltar sig och vilken effekt arbetet med de individuella utvecklingsplanerna har på elevers möjligheter till delaktighet och inflytande i sitt lärande.

Intentionerna med införandet av obligatoriska individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen i svensk skola, beskriver en process utifrån full delaktighet för elever, föräldrar och lärare (Myndigheten för skolutveckling, 2004; SKOLFS 2009:16; Utbildningsdepartementet, 2001, 2003, 2008a; Östros, 2003). Dock finns det en risk för att arbetsprocessens och undervisningens starka klassifikation medför att ovanstående faktorer hamnar i en lägre grad av genomförande och med en lägre kvalité. Detta i sin tur medför att det finns en risk för att arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna genomförs som en skendemokratisk process trots goda intentioner. Både elever och föräldrar beskriver ett ökat inflytande vilket är exempel på det Pateman (1970) beskriver att det oftast inte behövs mer än mindre modifikationer i existerande auktoritära strukturer för att utveckla en känsla av delaktighet. Pateman betonar att även i den skendemokratiska miljön eller verksamheten kan förtroende för och arbetstillfredsställelse skapas för verksamheten om känslan för att det är möjligt att påverka finns.

Andra studier visar att demokratisk kompetens är en betydande faktor för att ha möjlighet att kunna utöva inflytande. Exempelvis så understryker Elvstrand (2009) att demokratisk kompetens är av betydelse för elevens möjlighet till delaktighet men även uppgiftens karaktär samt barnets förmåga att utöva inflytande. Vidare framhåller Elvstrand att i hennes studie så är det framför allt tysta barn och barn i behov av särskilt stöd som har svårigheter att uppvisa demokratisk kompetens på det sätt som efterfrågas i arbetet. Elvstrands resultat går även att jämföra med vad som framkommit i den här studien där lärare uppger att vissa föräldrar exempelvis känner obehag av att skriva i det digitala verktyget samt att det framkommer att en förälder känner skam och skuld med hela arbetsprocessen. Enligt Pateman (1970) är erfarenhet och innehav av demokratisk kompetens en viktig faktor för att kunna utöva någon form av förhandling och känna sig delaktig i beslut. I föreliggande studie gäller detta exempelvis målsättningsprocessen vid utvecklingssamtalet. Att inneha demokratisk kompetens för att kunna

vara delaktig och utöva inflytande i skolans verksamhet gäller inte enbart elever utan också föräldrar i hög grad.

Förutsättningarnas betydelse

Även andra studier visar att arbetet med de individuella utvecklingsplanerna anses förbättra kontakten med föräldrarna men på vilket sätt samarbetet med föräldrarna ska realiseras är inte alla gånger självklart (se exempelvis Skolverket, 2010). I föreliggande studie är det ingen skillnad mellan lärarkategorierna utan samtliga medverkande lärare upplever att föräldrakontakten förbättras i och med arbetet med de individuella utvecklingsplanerna. Det är främst användningen av det digitala verktyget som anses bidra till en förstärkt kommunikation mellan föräldrarna och elevens lärare vilket lärarna menar leder till en ökad möjlighet för föräldrarna att vara delaktiga i arbetsprocessen.

De förväntningar som skolan har på föräldrar, enligt Erikson (2004), är exempelvis att föräldrar välkomnar initiativ från skolan och informerar sig om och stöttar skolan. Detta stämmer väl överens med de förväntningar som lärarna uttrycker i föreliggande studie. Lärarnas förväntan är att föräldrarna ska ta del av informationen i den förberedande delen i det digitala verktyget inför utvecklingssamtalet och visa intresse för sitt barns lärande.

Samarbetet mellan hem och skola och den kommunikation som sker i arbetsprocessen, sker till viss del på skolans villkor (Jfr Andersson, 2003; Andreasson & Asplund Carlsson, 2009; Elvstrand, 2009; Nilsson, 2007; Rönnlund, 2011; Öqvist, 2008). Föreliggande studie visar också att vid utvecklingssamtalet är det eleverna som hamnar i centrum och lärarna uttrycker att eleverna har stor valfrihet i hur deras utvecklingsplan ska utformas, något som gäller speciellt de äldre eleverna (Jfr Elvstrand, 2009; Öqvist, 2008).

Elevers förväntade arbete med de egna målen i utvecklingsplanen i den här studien återspeglas inte i speciellt stor omfattning i de områden som exempelvis Elvstrand (2009) menar att de brukar ta initiativ till och förhandla om; raster, läxor och temadagar. Detta kan vara en förklaring till att elevers individuella målarbete sällan diskuteras i undervisningssituationer. Det går att relatera till det Dysthe (1995) framhåller att eleverna både bör känna till syftet med och målen för det vardagliga arbetet i skolan och att de också bör vara delaktiga i målsättningen. Det är ett av grundvillkoren för att elever ska kunna ta ansvar och vara delaktiga i sitt lärande. Således är det av vikt att en koppling görs mellan elevens egna mål och undervisningens innehåll och form om elevens formulerade mål i utvecklingsplanen ska ge någon effekt på elevens lärande.

Villkorad delaktighet

Elevernas möjligheter till delaktighet och ansvarstagande samt förväntningarna om att de både kan och vill ta ansvar är dock förbundet med vissa villkor. Även Elvstrand (2009) visar i sin studie att det finns ramar och begränsningar för elevernas delaktighet samt att den även är villkorad på olika sätt. Elvstrand framhåller att elever kan få ökad delaktighet och inflytande om de uppför sig väl och om de har gjort det de ska. Elvstrands studie visar också att elevers möjlighet till delaktighet i hög utsträckning är relationell och är beroende av relationernas kvaliteter. Elvstrand beskriver vidare att eleverna vill att lärarna ska bjuda på sig själva och önskar att lärarna ska vara vägledare och inte bara lärare. Eleverna efterfrågar lärarnas kompetens, erfarenheter och åsikter i olika frågor vilket medför att relationen blir betydelsefull för upplevelsen av delaktighet (Elvstrand, 2009).

För en del föräldrar tycks det finnas svårigheter att kunna delta aktivt och uttrycka sina synpunkter på barnens kunskaper och lärande. Öqvist (2008) visar i sin studie att i utvecklingsplanerna syns få tecken på att föräldrar och elever har lämnat reflekterande bidrag. Han menar vidare att i och med att enbart ett svenskt skriftspråk och gott om facktermer förekommer i såväl mallar som ifyllda planer och beskrivningar, kan det innebära problem för elever och föräldrar med annat modersmål än svenska att förstå texten (Öqvist, 2008). Dock anses det som självklart i föreliggande studie att både föräldrar och lärare ska vara delaktiga i uppfostran och att det vid utvecklingssamtalet ska ske en överenskommelse mellan parterna (Jfr Sjögren, 2011). Det kan vara en anledning till att fokus på diskussionerna handlar om elevens uppförande istället för elevens kunskaper och lärande eftersom det kan anses lättare att föra en diskussion om frågor som berör ett gemensamt ansvar.

Föräldrarna i föreliggande studie uttrycker stor osäkerhet om vad som förväntas av dem. Elfström (2005) visar däremot i sin studie att föräldrar har fått en ökad förståelse för vad barnen ska lära sig i arbetet med de individuella utvecklingsplanerna. I själva verket kanske det krävs att föräldrarna innehar en viss förståelse för vad som verkligen förväntas av dem för att kunna uppleva att de är delaktiga i processen fullt ut. Utifrån analysen av de handlingar som sker i arbetsprocessen och de förväntningar som finns på föräldrar finnas det en risk att processen istället handlar om en förståelseprocess för föräldrarnas del. Den handlar om att försöka identifiera och förstå den kod som skapas och det kodspråk (Bernstein, 2000) som konstrueras i arbetsprocessen eftersom förväntningarna på dem är otydliga. Bernstein (2000) menar att pedagogiska praktiker genom interna och externa makt- och kontrolls system utvecklar egna språk- och kulturkoder. Kodvillkoren realiserar maktförmedlingen och maktprinciperna formar den

pedagogiska kommunikationen. Svårigheter och hinder i förståelseprocessen och realiseringen av de förväntningar och koder som skolan lägger på föräldrarna kan i sin tur påverka att fokus i samarbetet mellan hem och skola vid utvecklingssamtalen hamnar på gemensam uppfostran och på att anpassa barnet till skolan istället för på individuella variationer i kunskapsprocessen. Detta är exempel på det Sjögrens (2011) visar i sin studie att frågor som hamnar i barnets individuella sfär gör att läraren på så sätt undviker andra konfliktsituationer med exempelvis kollegor eller att behöva konfronteras med föräldrar om effekterna av det egna arbetssättet.

Datorkunskaper krävs för delaktighet och inflytande

I och med att ett digitalt verktyg används i arbetsprocessen upplever föräldrarna att de har större möjlighet att engagera sig på ett annat sätt än tidigare och ta del av informationen om barnet. Skillnaden jämfört med tidigare beror på att båda föräldrarna får en egen inloggning till det digitala verktyget. Detta upplevs som en fördel i de fall där föräldrarna exempelvis är skilda eller inte bor tillsammans. Det är inte bara den förälder som barnet bor hos just för tillfället som får hem information från skolan utan båda föräldrarna har nu möjlighet ta del av det som kommuniceras i verktyget, exempelvis mellan den ena föräldern och läraren.

I den här studien är det förhållandevis jämn könsfördelningen mellan de medverkande föräldrarna och det framträder inte några könsrelaterade aspekter när det gäller själva användningen av det digitala verktyget eller engagemang i samarbetet med skolan. Föräldrarna uppger att båda föräldrarna är lika engagerade i barnens skolgång. Däremot framhåller informanterna att datorkunskaper erfordras från både föräldrar och lärare för att möjliggöra en digital arbetsprocess som anses väl fungerande. Bristande datorkunskaper anges som orsak i de fall där någon av föräldrarna inte använder det digitala verktyget medan den andre föräldern gör det, vilket gäller båda könen. Bristande datorkunskaper anges också som ett skäl till varför en lärare inte använder det digitala verktyget fullt ut och som önskvärt. Även de föräldrar som av lärare uppfattas som motsträviga i arbetsprocessen förklaras med att de är ovilliga till att använda det digitala verktyget och inte till att de kan ha anmärkningar på hur arbetsprocessen genomförs. Således uppfattas användningen av det digitala verktyget i arbetsprocessen kräva en del datorkunskaper i första hand. En förälder nämner också att det går att vara mer ärlig i sina kommentarer i det digitala verktyget i och med att man inte behöver möta och konfronteras med en enskild lärare ifall åsikterna går isär. Detta är exempel på det Suler (2005) beskriver nämligen att vi blir mindre begränsade eller hämmade när vi kommunicerar medialt eftersom reaktionen från den andra personen fördröjs då kommunikationen är asynkron.

Lärarna kontrollerar kommunikationen

Förutsättningar för och möjligheter till att delta i beslutsprocesser är nära relaterat till vem eller vilka som har makt samt beroende av vem som styr och kontrollerar situationen (Bernstein, 2000). I föreliggande studie framkommer att det är läraren som under utvecklingssamtalet i viss mån är den som föreslår, beslutar och formulerar elevens mål som ska nedtecknas i utvecklingsplanen. Läraren är också den som styr, ramar in och kontrollerar diskussionen under samtalet även om strukturen vid samtalet till viss del utgår ifrån IUP-mallens utformning i det digitala verktyget. Lärarnas intentioner, som de uttrycks i den här studien, är att skapa en kommunikativ handling (Habermas, 1996) i arbetsprocessen och att i dialog med elever och föräldrarna formulera och komma överens om vilka mål som ska formuleras i elevens individuella utvecklingsplan. Föräldrarna upplever dock emellanåt att utvecklingssamtalet genomförs som ett forcerat samtal och att lärarens huvudfokus är att formulera mål för eleven under samtalstiden och inte på att föra diskussioner om sådant som föräldrarna anser som viktigare att samtala om.

I den här studien beskriver lärarna sina intentioner med arbetsprocessen att föräldrar ska delta på lika villkor. Däremot visar Andersson (2003) i sin studie att föräldrars föreställning om bemötande av skolan är starkt relaterad till deras upplevelser av maktförhållanden. Föräldrarnas önskan är att bli bemötta som jämlika partners i en jämnbördig relation. Även om lärarna och föräldrarna har olika roller så bör de ha lika värde. Dock menar Andersson att en del föräldrar upplever att de inte blir lyssnade på, inte får respekt som en vuxen likvärdig person utan blir behandlade som barn i skolans system (Jfr även Nilsson, 2007). Lärarna har mer makt än föräldrarna och relationen dem emellan är en fråga om makt och maktlöshet, menar Andersson. Vidare beskriver Andersson att om någon innehar mer makt har någon annan mindre makt och att inneha makt avgörs av positionen, kompetensen, erfarenheten, statusen och våra värderingar om vem som är mest värdefull som person. Andersson framhåller att den som innehar information besitter mer makt än den som inte har information. Det går att relatera till resultaten i föreliggande avhandling som visar att informationen till elever och föräldrar om vilka mål eleven ska uppnå i läroplan och kursplaner är vag. Således har lärarna ett övertag eftersom de har makten över vilken information elever och föräldrar får tillgång till.

Även om lärare innehar viktigt information och därmed kan sägas ha ett övertag jämfört med elever och föräldrar i beslutsprocessen, så visar Sjögren (2011) i sin studie att marknadsiseringen av skolan samt det stärkta brukarinflytandet kan anses ha stärkt föräldrarnas och elevernas makt. Detta har lett till att lärares makt i viss utsträckning även kan begränsas av elever och föräldrar.

Framskrivandet och formuleringarna av elevens kunskaper är exempel på det Andreasson och Asplund Carlsson (2009) visar i sin studie. De betonar att det är viktigt att skolan och dess personal blir medvetna om att upprättandet av elevdokument är en betydelsefull handling. De framhåller också att det är en mycket mer grannliga uppgift än vad man kanske först tar för givet som skribent när exempelvis elevomdömen ska formuleras. De framhåller vidare att det kan ha stor betydelse för elevens självbild vad som finns skrivet om dem samt för de personer som i framtiden eventuellt läser elevdokumenten.

Makt och kontroll i relation till kommunikation

I denna studie beskriver föräldrarna att den utsatta samtalstiden är relativt kort för att hinna med att beröra allt sådant som kan anses viktigt att diskutera. Föräldrarna beskriver också att mot slutet av samtalstiden övergår samtalet till att bli en aning forcerat då läraren emellanåt pressar på målbeslut för att en överenskommelse ska hinna ske mellan de tre parterna. Det kan finnas en risk att intentionen från lärarens sida att skapa ett kommunikativt handlande (Habermas, 1996) vid samtalet övergår till att bli en omedveten förtäckt strategisk handling (Habermas, 1996) där målet blir att formulera mål för elevens utvecklingsplan under samtalstiden oavsett vad den övriga kommunikationens innehåll vid samtalet handlar om. Det pågår två samtidiga parallella processer (Jfr Danell, 2006). I den ena processen görs försök att konstruera ett elev- och föräldrainflytande utifrån en intention och föreställning om deltagarprocesser (Pateman, 1970). I en kommunikativ handlingsanda försöker läraren att involvera eleven och föräldrarna i processen. Den andra processen styrs av en förtäckt strategisk handling med fokus på att till varje pris formulera elevens mål under samtalet. En tolkning som är möjlig är att eftersom genomförande av flertalet utvecklingssamtal för läraren anses vara mycket tidskrävande, kan en önskan om att komma fram till ett beslut om elevmålen vara så stark att övergången från en intention om kommunikativt handlande till en forcerad strategisk kommunikation vid samtalet sker omedvetet.

Anpassningen av de formulerade elevmålen till lärarens planerade undervisning vid samtalet är också exempel på det Habermas (1996) beskriver som strategiskt kommunikativt handlande. De strategiska kommunikativa handlingarna vid utvecklingssamtalet går dock stick i stäv med lärarnas intentioner om ett samtal som en kommunikativ handling (Habermas, 1996). De strategiska kommunikativa handlingarna går också stick i stäv mot lärarnas intentioner om att möjliggöra delaktighet, inflytande för elever och föräldrar samt att eleverna själva ska kunna ta ett större ansvar för sitt lärande att nå målen i läroplanen och kursplanerna.

Lärarnas kontroll över kommunikationen och överenskommelsen av elevens mål vid utvecklingssamtalet är exempel på det Bernstein (2000) beskriver som kontroll i termer av inramning och att det handlar om *vem* som kontrollerar *vad* i kommunikationen. I föreliggande studie framkommer det att det är läraren som innehar makten och innehar viktig information inför beslutsprocessen vid utvecklingssamtalet.

Föräldrars kulturella och sociala kapital i relation till inflytandeförhandlingar

Föräldrarnas inflytande realiserar bland annat genom att de för sitt barns talan och bevakar till viss del att de överenskommelser som skett vid utvecklingssamtalet följs upp. Detta kan ses som ett exempel på det sätt Skolkommittén (SOU 1997:121, s. 117) betraktar föräldrar. Skolkommittén betraktar föräldrar som ställföreträdare till barnen och ser eleverna som de egentliga brukarna av skolan. Föräldrarna i föreliggande studie har dock en viss vana och erfarenhet av förhandlingsprocesser då flera av dem arbetar som chefer i stora svenska företag eller som lärare, för att nämna några exempel. De är således vana vid förhandlingstekniken och ser beslutsprocessen vid utvecklingssamtalet som en trepartsförhandling. Föräldrarnas kapital från arbetslivet växlar de ut som ett kapital i skolans sociala fält (Bourdieu, 1995). Förhandlingarna i både den förberedande delen och vid utvecklingssamtalet kan dock leda till att intressekonflikter kan uppstå då föräldrarna kämpar för sitt barns väl och ve medan läraren har alla eleverna i en klass att ta hänsyn till. Detta kan i sin tur leda till en prestigekamp mellan föräldrar och lärare och läraren kan hamna i en lojalitetskonflikt (Jfr Andersson, 2003; Sjögren, 2011). Även eleverna får en viss erfarenhet av förhandling och medverkan i beslutsprocesser i och med att de får ta del av och betrakta sina föräldrars handlingar, inflytandeförhandlingar och påverkansförsök. Det digitala verktyget tydliggör inflytandeförhandlingarna och påverkansförsöken på ett nytt sätt i och med att en del av kommunikationen och förhandlingarna sker skriftligt i den förberedande delen mellan föräldrarna och skolan.

Föräldrarna i föreliggande studie för en sorts kamp för erkännande och inkludering fast av ett helt annat slag än vad exempelvis Isaksson (2009) och Andersson (2003) visar i sina studier. Kampen i det här fallet kan beskrivas med hjälp av Elvstrands (2009) begrepp inflytandeförhandling. Den inflytandeförhandling som föräldrarna konstruerar syftar till att få igenom de egna kraven. De tar barnets parti och företräder sitt barn i förhandling, det vill säga för sitt barns talan mot vad de exempelvis kan anse vara icke rättvisande skriftliga omdömen eller vid formulering och val av barnets mål vid utvecklingssamtalet.

Resursstarka föräldrars kulturella och sociala kapital (Bourdieu, 1995) är exempel på det Ahlström (2010) beskriver som förmåga att kommunicera. De medverkande föräldrarnas förmågor innefattar inte enbart förmågan att uttrycka sig utan också förmåga att sortera och processa den information som ges samt hur de ska träda in i arbetsprocessen som en aktör. De kan ha förvärvat dem via exempelvis sina erfarenheter från arbetslivet. Elfström (2005) menar att det finns en risk att vissa barn och föräldrar upplever processen vid utvecklingssamtalet mer som ett förmyndarskap medan det för andra föräldrar upplevs som ett jämbördigt avtal mellan parter. Öqvist (2008) beskriver att lärare som går på djupet och problematiserar frågan om vilken information och beredskap som ges till föräldrar samt vilken kompetens de utvecklar i sammanhanget utvecklar ett samtal som berör information om ämnenas mål, vilka kunskaper och kompetenser som ska utvecklas samt hur dessa ska bedömas. Vidare menar Öqvist att det handlar om att få med föräldrar i alla led. Det går att relatera till det Ebbas pappa beskriver som de hinder och uteblivna effekter av intentionerna han kan se med användningen av det digitala verktyget, om skolan inte får med alla föräldrar i processen. Samtidigt menar Sjögren (2011) att föräldrar som anses som resursstarka och bråkiga har stor makt och hävdar att lärare med stor sannolikhet kommer att väga in krävande föräldrars krav i sina egna beslut.

Inflytandeförhandlingens karaktär i arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna är exempel på Patemans (1970) beskrivning av vilka förutsättningar som krävs för att möjliggöra delaktighet. Det krävs inte bara erforderlig information för att kunna delta i beslutsprocesser utan det krävs också viss erfarenhet för att kunna vara delaktig och att kunna förhandla i beslutsprocesser. Denna studie visar, som beskrivits ovan, att elevernas möjligheter till påverkan på själva undervisningens innehåll och utformning (den högre nivån) för att arbeta med att nå de individuella målen i utvecklingsplanen (den lägre nivån) i vardagen är mycket låg. Pateman (1970) framhåller att delaktighet i den högre nivån måste länkas ihop med möjligheter för delaktighet på den lägre nivån för att det ska ge någon effekt. Vidare beskriver Pateman att den här formen av utbildande och tränande funktion för delaktighet i beslutsprocesser på både lägre och högre nivå ger effekter även på längre sikt och i ett vidare perspektiv. Flertalet av de föräldrar som deltar i föreliggande studie har vana och erfarenhet av både inflytandeförhandlingar och olika beslutsprocesser. Föräldrar uppger att de känner igen sig i både kompetensutvecklingsprocesser och målsättning för arbetstagare i deras individuella kompetensplaner vid sin arbetsplats. Således uppfattas inte arbetsprocessen med elevernas individuella utvecklingsplaner helt främmande av dem och de har själva fått viss mängdträning genom att de deltagit i beslutsprocesser i arbetslivet. Erfarenheten från arbetslivet skapar gynnsamma förutsättningar för att ta

klivet in i skolverksamheten och delta i beslutsprocesser även där. De föräldrar som medverkar i studien kan sägas inneha ett kulturellt och socialt kapital samt ett habitus som medför att de kan växla in sitt kapital i arbetslivet in i skolans sociala fält och i arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna (Bourdieu, 1995) Det kan vara en bidragande orsak till att föräldrarna inte upplever medverkan i arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna som vare sig främmande eller skrämmande. De innehar, ur Bourdieus perspektiv, en känsla för spelet och de har spelet i kroppen (Jfr Lindensjö & Lundgren, 1986).

Professionalisering av lärarrollen

Kommunikationen och samarbetet med föräldrarna anses av lärarna leda till en förstärkt yrkesroll. Det är exempel på det Sjögren (2011) beskriver att yrkesidealet för en samverkande lärare är att ta hänsyn till elever och föräldrar och att läraren använder dialogen med dem som grund för att främja delaktighet men även som grund för beslut. Även Elfström (2005) visar i sin studie att pedagogerna upplever att deras yrkesroll förstärks som en följd av arbetet med de individuella utvecklingsplanerna. Erstad (2002) menar att för att skapa lärandemiljöer som är utmanade för exempelvis elevernas kunskapssökande krävs en omdefinition av lärarrollen. Utmaningen för läraren innebär att vara flexibel i förhållande till elevernas behov och tillgängliga läranderesurser. Det innebär också att läraren måste kunna inta olika roller och använda hela sitt register från att vara föreläsare och leda en lärarstyrd diskussion till att kunna vägleda eleverna i problembaserat lärande (Erstad, 2002). Utifrån Erstads beskrivning om den flexibilitet en lärare behöver inneha för att kunna skapa utmanande lärmiljöer för eleverna går även att relatera till de utvecklingssamtal lärare genomför med elever och deras föräldrar och de överenskommelser som förväntas ske om elevernas individuella mål vid samtalen.

Föräldrarna i den här studien upplever att de har bättre kontroll över vad som ska tas upp vid utvecklingssamtalet i och med att de känner sig bättre förberedda än tidigare. Att elever och föräldrar får ökat inflytande kan, som Tham förklarar, medföra att de får möjlighet att väcka nya frågor som traditionellt inte diskuteras vid utvecklingssamtalet, exempelvis varför lärare gör som de gör. Detta får till följd, menar Tham, att en del lärare kan uppleva denna förändring som hotande och att det sätter igång deras försvarsmekanismer. I föreliggande studie framkommer det att en del lärare försvarar sig när elever kritiserar deras genomförande av undervisning och att barnens föräldrar träder in och stödjer barnets påpekande med att tydligt ta barnets parti eller skriver en kommentar om att det är bra att barnet vågar framföra sina åsikter. Detta förfarande leder till en ny, obekant lärarroll och denna förändring fordrar ett kollegialt, professionellt stöd (Tham, 2005).

Det är inte bara den nya arbetsprocessen och en ny form av samarbete samt kommunikation med föräldrar som kan kännas obekant för lärarna i föreliggande studie. Därtill tillkommer användning av ett digitalt verktyg med för många lärare nya, obekanta funktioner och möjligheter.

Sammanfattningsvis visar studien att föräldrar som är resursstarka samt har erfarenhet av inflytandeförhandling på olika nivåer, kan träda in som en ny aktör i arbetsprocessen i rollen som barnets ställföreträdare. De har möjlighet att föra sitt omyndiga barns talan med förhållandevis stark röst. Att inneha förmåga att inflytandeförhandla och kommunicera är användbart för att kunna påverka och för att möjliggöra delaktighet och inflytande ur ett föräldraperspektiv. Dock påverkas möjligheten till delaktighet och inflytande av flera andra olika faktorer också, exempelvis lärarens inställning till och tolkning av inflytandeprocesser, förutsättningar för deltagarprocesser samt användningen av det digitala verktyget i arbetsprocessen. För föräldrar, men även elever, som inte innehar förmåga att inflytandeförhandla samt kommunicera på samma villkor i det digitala verktyget, är risken stor att den intention som uttrycks angående ökad delaktighet för elever och föräldrar helt uteblir. Det finns också en risk att arbetsprocessen reduceras till att enbart bli en skendemokratisk process.

Den övergripande intentionen med detta kapitel har varit att presentera, analysera samt problematisera specifika handlingar i arbetsprocessen som berör delaktighet och inflytande. De perspektiv som problematiseringen utgår ifrån är bland annat former för delaktighet och inflytande enligt Pateman (1970). I denna presentation, analys och problematisering har det varit viktigt att få en förståelse för hur arbetsprocessen och de kommunikationshandlingar (Habermas, 1996) som sker i denna process ramar in, möjliggör eller hindrar möjligheter för delaktighet och inflytande. Utifrån Bernsteins (2000) kodteori har det varit viktigt att förstå vem som kontrollerar vad i kommunikationsprocesserna.

I nästa kapitel presenteras och analyseras elevers positioneringsprocesser och deras identitetsarbete som mönsterelever i arbetsprocessen.

7. Att bli en mönsterelev

I detta kapitel redovisas och analyseras specifika handlingar och specialiserade koder i arbetsprocessen som får betydelse för elevernas positioneringsprocesser och identitetsarbete som mönsterelever. Således kommer det att refereras till resultat som presenteras i både kapitel 5 och 6. I detta kapitel belyses dock handlingarna i ett annat perspektiv.

Fokus i det här kapitlet är på elevers skapande av sig själva som elev och deras förhandlingar om sina elevidentiteter i arbetsprocessen. Även elevernas, föräldrarnas och lärares beskrivningar av hur eleverna är eller önskas vara är centrala. Avsikten med kapitlet är att beskriva, analysera och problematisera konstruktionen av elevernas positioneringsprocesser och elevidentiteter i arbetsprocessen. En beskrivning och analys av elevernas strategier och förmåga att förhandla om elevpositioner ges också. Konstruktionen av positioneringsprocesserna och identitetsarbetet ställs i relation till innehållet men även i utformning av; de skriftliga omdömena, IUP-mallarna och kommunikationen mellan eleverna, föräldrarna och lärarna i det digitala verktyget.

Inledningsvis beskrivs och analyseras de skriftliga omdömenas och IUP-mallarnas utformning och innehåll. Därefter skildras den kommunikation som sker i det digitala verktyget mellan elever, föräldrar och lärare. En redogörelse ges också av formuleringsprocessen och beslut av elevernas mål vid utvecklingssamtalet. Därefter presenteras följande anlysteman;

- Strategier av anpassning och milt motstånd
 - Visa uppskattning
 - Anpassning till förväntad arbetsinsats
 - Förmåga att uppfatta, tolka och förstå
 - Milt motstånd
 - Undertoner av ironi

Kapitlet avslutas med sammanfattande slutsatser och en diskussion förs om konstruktioner av elevidentiteter i relation till teorier och annan forskning.

Beskrivning och analys av de skriftliga omdömenas och IUP-mallarnas innehåll och form

Skriftliga omdömen

Kravet att alla elever ska erhålla skriftliga omdömen i de ämnen de får undervisning i vid utvecklingssamtalet trädde alltså i kraft i juli 2008. De skriftliga omdömena syftar enligt grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) till att beskriva och informera föräldrar om hur deras barns kunskaper

relaterar till mål i de ämnen eleven får undervisning i. De skriftliga omdömena syftar också till att fungera som underlag för att kunna föra en mer jämbördig diskussion mellan eleven, föräldrarna och läraren vid utvecklingssamtalet. Intentionen är att möjliggöra för elever och föräldrar att vara delaktiga i och ta ett ökat ansvar för elevens kunskapsutveckling (se kapitel 1). För eleverna och föräldrarna presenteras de skriftliga omdömena i den förberedande delen inför utvecklingssamtalet i det digitala verktyget.

De medverkande eleverna i studien har fått skriftliga omdömen i samband med utvecklingssamtalet från det att det digitala verktyget introducerades även om lärares skriftliga omdömen om elevers kunskapsutveckling inte var reglerat i grundskoleförordningen (SFS 1994:1194). Eleverna och deras föräldrar har deltagit i pilotprojekt på sina skolor och introducerades tidigt till det digitala verktyget. En av eleverna fick sin första digitala utvecklingsplan redan hösten 2005, alltså terminen före den första ändringen i grundskoleförordningen om upprättandet av individuella utvecklingsplaner trädde i kraft.

De skriftliga omdömenas utformning

De skriftliga omdömen eleverna får utformas efter en relativt gemensam struktur av texten. En vanligt förekommande utformning och struktur består av en inledning som beskriver vad eleven har haft för moment i ämnet fram till utvecklingssamtals genomförande. De allra flesta omdömen övergår sedan till att presentera hur läraren upplever att eleven visar motivation och ansvar för skolarbetet. I mycket låg utsträckning berör omdömena hur elevens kunskapsutveckling i ämnet är relaterat till målen i läroplanen och kursplanerna. Eleverna uttrycker också en önskan om att de skriftliga omdömena i större utsträckning ska beröra dem personligen och inte bara bestå av en allmän beskrivning om vad undervisningen i ämnet innehållit. Elin (16 år) beskriver de skriftliga omdömenas utformning så här:

Alltså det är ju från person till person men de flesta tror jag har... alltså typ en av våra lärare hon skriver alltid så här, typ allt vi har gjort under terminen och så skriver hon det till alla. Och sedan så skriver hon lite så här om mig då men jag tycker att det hade varit bättre i fall hon hade bara skrivit saker till mig istället för liksom. [...] I alla fall i början där så blir man, ja när kommer det hon skall skriva till mig.

Utformningen av de skriftliga omdömena försöker således uppfylla två olika syften samtidigt. Dels att läraren vill informera föräldrarna om vad de olika ämnesmomenten innehållit den första delen av terminen och dels vill läraren göra en bedömning av hur eleven har tillgodogjort sig undervisningen.

De skriftliga omdömenas innehåll

Vid läsningen av elevernas omdömen framkommer det att de i låg utsträckning berör deras reella kunskaper i ämnet i förhållande till målen i läroplanen och kursplanerna. Innehållsanalysen visar att omdömena överlag i högre utsträckning är en bedömning av elevernas egenskaper och relaterar till attityder, uppträdanden samt hur de fungerar mer generellt i skolan. De områden de skriftliga omdömena berör allra mest är om eleverna visar motivation, innehar förmåga att ta ansvar och om de kan koncentrera sig tillräckligt väl på lektionerna. Vanligt förekommande fraser i omdömena är exempelvis: "Emma är glad, pigg och med glimten i ögat" [Emma, 14 år]. Fraser som relaterar till hur eleverna visar motivation i skolarbetet är exempelvis: "Du är en härligt positiv idrottskille som alltid gör ditt bästa. Glad över att få ha dig som elev" [Elias, 9år].

De skriftliga omdömena berör ofta på vilket sätt eleven visar att den tar ansvar för skolarbetet. Nedan visas ett exempel på detta: "Du är aktiv på lektionerna och sköter dina läxor och uppgifter. Fortsätt så!" [Ebba, 10 år].

Även hur eleverna kan koncentrera sig på lektionerna och visar arbetskapacitet kommenteras i de flesta omdömen för eleverna i studien. "Du arbetar mycket mer seriöst denna termin och du sitter inte och pratar alls på det sättet som du gjorde i höstas. Bra att du är medveten om det" [Elin, 16 år].

De skriftliga omdömena avslutas vanligen med att uppmuntra eleven att fortsätta arbeta lika flitigt och på det sätt som den uppfattas göra. Om eleven har uttryckt att den måste arbeta hårt för att nå det högsta betyget och samtidigt visar tydligt att det är just det högsta betyget i ett ämne och inget annat den strävar efter sporrar lärarna eleven att fortsätta arbeta på det sätt som eleven tidigare har visat "Det är bara att fortsätta som du gör. Se till att visa framfötterna i litteraturhistoria eftersom där finns många både VG och MVG-mål" [Edvin, 16 år].

Dubbla budskap

Eleverna får emellanåt omdömen som ger dubbla budskap. Exempelvis framkommer i materialet för Emmas del att hon tar ett stort ansvar både för sitt skolarbete men även i andra situationer i skolan, vilket ibland kan tynga henne. Läraren uppmanar Emma att fundera på om det i vissa situationer kan vara så att hon inte behöver ta ett så stort ansvar som hon gör. Läraren skriver:

Ibland tycker jag att du lägger för stort ansvar på dig själv och att det kan bli en belastning för dig själv. Du är jätteduktig och gör alltid en stor arbetsinsats. Det är okej att du lutar dig tillbaka i det och "lutar" dig lite ibland.

Emma får i ett annat omdöme uppmaningen att hon ska fortsätta att ta ansvar på det sätt som hon gör. "Du tar ett utmärkt elevansvar i fråga om saker och ditt arbete. Fortsätt lika fint". Omdömet är skrivet av samma lärare. Även Emmas förälder understryker att hon är duktig på att ta ansvar. "Du är fantastisk på att ta ansvar!".

Samtidigt som ett omdöme uttrycker att Emma emellanåt tar för mycket ansvar och att hon i vissa situationer kan strunta i att ta ansvar uttrycker ett annat omdöme att hon ska fortsätta att ta ansvar på det sätt som hon gör. Frågan är på vilket sätt Emma ska uppfatta och bli medveten om var balansgången går mellan att som elev ta tillräckligt med ansvar eller när det är tillåtet att luta sig tillbaka och inte ta ansvar.

Även för en annan elev, Elin (16 år), ger lärares omdömen uttryck för dubbla budskap. Elin's omdömen från åk 7 handlar till stor del om att hon ska sluta prata högt på lektionerna och visa ett mer seriöst intresse för ämnet. Samtidigt framkommer det att hon ska tala mer på lektionerna och att vara aktiv vid muntliga övningar. "Det som är viktigt och som du behöver jobba med är att våga tala och vara aktiv vid muntliga övningar och diskussioner".

Elin är inte rädd för att prata med sina klasskamrater men lärarens uppfattning är att hon under lektionstid pratar om sådant som inte tillhör undervisningen. Läraren uppmanar Elin att hon i specifika situationer och övningar ska yttra sig mer. Emellertid verkar det som om Elin i vissa fall väljer att inte vara aktiv i muntliga övningar. En tolkning som är möjlig är att Elin inte yttrar sig i vissa situationer då det kan påverka hennes betyg och lärarens bedömning av hennes kunskaper. Hon väljer att inte delta aktivt i en del muntliga övningar om hon inte känner sig säker på att hon kan prestera för att få ett högt betyg.

Höga krav och förväntningar

För två av de äldre flickorna i studien framkommer i kommunikationen före samtalet samt i intervjuerna med eleverna att de ställer mycket höga krav på sig själva. Kommentarer låter påskina att eleverna inte behöver ta så stort ansvar som de gör och lägga sådan stor press på sig själva. En elevs strävan efter att alltid göra sitt bästa och prestera på topp för att nå högsta betyg i alla ämnen kan leda till att de blir mycket stressade och även känner sig pressade av skolarbetet. Stressen och pressen kan påverka dem så att de får svårt att bedöma sin egen insats i förhållande till vad läraren ställer för krav.

Exempelvis beskriver en av Elins lärare att hennes höga krav på sig själv kan leda till att hon inte når det resultat som hon själv önskar. ”En sak som jag tror är viktig är att jag tror att du ska släppa lite på dina krav på dig själv för jag tror att de ibland är så höga så att det istället blir hämmande för dig”.

Ett annat uttryck i försöken att positioneras som en mönsterelev är att uttala en ängslan över sin egen kapacitet, exempelvis genom att till läraren uttrycka en oro över att resultatet på ett nyligen genomfört prov eller ett moment inte utfallit som önskvärt. I exemplet nedan visar Elins lärare bland annat genom sin kommentar att Elins uttalade oro är obefogad och bekräftar samtidigt att läraren uppfattar att Elin tillhör kategorin högpresterande elever. Således är lärarens uttalande en del i positioneringsprocessen. Läraren skriver:

Jag upplever dock att du kan och förstår mycket mer än du tror. På provet vi hade om ”Jordens inre krafter” sa du till mig att du inte var säker på att du klarat det alls men där var du i själva verket bland de bästa i klassen.

Flera föräldrars kommentarer i det digitala verktyget bekräftar elevernas målmedvetenhet och ihärdiga arbete att alltid prestera sitt yttersta. Föräldrar intygar att barnet är en god elev med hög prestationsförmåga och emellanåt skriver även föräldrarna egna omdömen om barnet. Exempelvis intygar Elins mamma att dottern har höga krav på sig själv och strävar efter att nå de högsta betygen. Hon skriver att:

Vi tycker att Elin tar ett stort ansvar med sitt skolarbete. Hon är duktig på att planera. Hon tar hjälp av oss föräldrar ibland. Hon börjar prata om mål, betyg osv. Det är en målinriktad tjej som ställer stora krav på sig själv. [...] Det som jag förra terminen saknade var en skriftlig kommentar om de arbeten som hon lämnade in. Jag tror att det vore utvecklande och skulle hjälpa till i strävan efter högsta betyg, som är hennes mål.

Föräldrarnas kommentarer och omdömen visar att de vill informera läraren om barnets strävan. Således kan även föräldrar bidra till en del i elevens positioneringsprocess. (Jfr kapitel 7, avsnittet om inflytandeförhandlingar).

Eleverna kan även få bekräftelse av lärare att deras medvetenhet om att prestera väl och deras strävan att nå höga betyg har lyckats. I exemplet nedan där eleverna i Elins klass själva har fått välja redovisningssätt i ett moment responderar Elins lärare på hennes uttalande om att hon valde att redovisa muntlig endast för att hon själv anser att hon behöver öva på det. Elin hade avslutat sin kommentar med att uttrycka att hon även tyckte det

var roligt att de fått en ny lärare i ämnet. Läraren svarar på Elins kommentar så här:

Bra att du gillade att ni fick välja redovisningssätt. Jag tror att din ppt blir jättebra. Tänk att du har valt att redovisa bara för att du behöver öva på det. Det är inte fy skam det inte. De flesta brukar välja det de kan. Duktig kicka!!

Läraren har uppfattat att Elin strävar efter att få höga betyg. Uttalandet visar också att läraren har höga förväntningar på att Elin kommer att producera en genomarbetad och väl inövad presentation.

Att lärare visar höga förväntningar framkommer för alla eleverna i studien. Exempelvis uttrycker lärare även explicit att de uppfattar eleverna som mönsterelever när det gäller att prestera goda resultat på prov och redovisningar men även när det gäller deras uppförande. Uttrycken gäller främst de äldre eleverna men även för de yngre eleverna förekommer liknande mönster. Här ges ett exempel på hur lärare uttrycker sin uppfattning om elevernas prestation i skolan. "När man tänker på dig så ser man en mönsterelev framför sig!" [Edvin, 16 år].

Även flera föräldrar uttrycker i intervjuerna att deras barn fogar sig i skolans krav, önskemål och genomförda undervisning. På frågan om undervisningen på något sätt utgår ifrån och anpassas efter Edvins (16 år) behov och önskemål svarar föräldern att det nog snarare är Edvin som rättar sig efter lärarens undervisning. "Edvin är en smidig kille så han anpassar sig."

Hårt arbete för högpresterande

I kapitlet om arbetsprocessen (kapitel 5) framkommer det att flera av de äldre eleverna lägger ner mycket tid på skolarbetet. Även föräldrarna bekräftar att de också lägger ner mycket tid på att hjälpa och stödja sina barn i skolarbetet. Under intervjun med Elin är det uppenbart att hon lägger ner mycket tid på skolarbete för att få så höga betyg som möjligt, en strävan som även går att skymta i hennes kommentarer i det digitala verktyget före utvecklingssamtalet. I intervjun med mamman framkommer det också att Elin får mycket hjälp och stöd hemifrån med skolarbetet och att mamman använder en stor del av sin fritid till att hjälpa dottern.

Exempelvis framträder det att Elin genom åren får arbeta hårt för att få det betyg hon önskar i engelska. I alla hennes kommentarer i det digitala verktyget framkommer det att hon lägger ner mycket energi och hårt arbete för att förbättra sina kunskaper i engelska. Formulerade mål i engelska förekommer också i alla hennes utvecklingsplaner. I en kommentar i verktyget till Elins lärare beskriver mamman att dottern har använt en stor

del av sommarlovet till att förkovra sig i språket, något som senare visar sig ge resultat. I de två sista utvecklingsplanerna, i åk 9, framkommer det utifrån lärarens kommentar att språkkunskaperna har förbättras.

Även i ämnet Idrott och hälsa visar mamman i en kommentar att dottern ägnat sommarlovet till att förbättra sin prestation i ämnet. Denna gång handlar det inte för Elin del om att försöka uppnå det högsta betyget utan att behålla det för resten av året. ”Elin satsar mycket på idrotten. Hon blev så peppad av sitt betyg, så hon har verkligen tränat under hela sommaren för att vara i god form för skolstarten.”

Således visar även föräldrar att de tar aktiv del i barnets strävan att nå högsta betyg och understryker samtidigt att det finns en förväntan att barnet ska fortsätta att prestera för att uppfylla kriterierna för det högsta betyget i ämnet. Elin mammas kommentar till idrottsläraren om att Elin är aktiv på sin fritid går att jämföra med Moinians (2007) studie där det framkommer att bilden av en god och hälsosam elev är en elev som är aktiv och utövar flera sporter på fritiden.

Föräldrar gör egna kunskapsbedömningar

I kapitel 5 om arbetsprocessen framkommer också att lärares engagemang och intresse för att använda det digitala verktyget varierar. Den lärare som introducerade det digitala verktyget uppfattats av föräldrarna som en engagerad lärare. De relaterar också en väl fungerade arbetsprocess till just en engagerad lärare. Exempelvis visar det sig att när en av eleverna byter skola får hon endast skriftliga omdömen i några av alla de ämnen hon får undervisning i. I föräldraintervjun påtalar Emmas mamma att den nya skolan och de nya lärarna inte är lika engagerade i att skriva i verktyget som Emmas förra lärare. I det digitala verktyget framkommer det att utvecklingsplanen som är aktuell från den hösttermin då Emma bytte skola saknar skriftliga omdömen i flera ämnen. De kunskapsomdömen som finns i verktyget är skrivna av Emmas föräldrar. Exempelvis formulerar den ena föräldern ett eget omdöme i ämnet matematik och bedömer vad dottern behöver arbeta mer med för att utvecklas optimalt. Föräldrarnas omdöme vänder sig till dotterns lärare och inte till dottern själv. ”Jag tycker att Emma verkar kunna det hon ska, men ibland låser det sig. Har försökt att uppmuntra henne att göra rimlighetsbedömningar. Hon skulle förmodligen ha nytta av att ha gångertabellen etc lite mer automatiserade.”

I det digitala verktyget skriver Emmas föräldrar inte bara egna omdömen utan de ger även tips på hur dottern ska förbättra och komma över eventuella problem som hon uttryckt att hon har i ett ämne. Det förekommer även att föräldrarna ifrågasätter den undervisande lärarens undervisningsmetoder då dottern påpekat att lektionerna upplevs som tråkiga. I exemplet nedan vänder sig föräldern först till dottern och ger några

förslag på hur hon kan gå tillväga för att komma över upplevda svårigheter i ämnet för att sedan övergå till att vända sig direkt till den undervisande läraren. Mamman skriver:

Angående SO. Emma, träna på att lyssna och förstå. Om du kommer över några trösklar kanske det går lättare. Prova att skriva nyckelord för att komma ihåg och förstå helheten. Kalle [föräldern vänder sig till läraren], har du provat att hålla lektionerna på andra sätt?

Föräldern kliver in och tar en lärarroll och gör kunskapsbedömningar i verktyget för att stödja barnets kunskapsprocess i de fall där kunskapsbedömningar saknas. Föräldern upplever att presentationen av kunskapsbedömningarna är undermåliga och vill på så sätt med de egna skriftliga bedömningarna av barnets kunskaper i verktyget synliggöra att skolan inte uppfyller förväntade krav på skriftliga omdömen och upprättande av individuella utvecklingsplaner.

Minskad uppmärksamhet av den enskilde eleven

Vid analysen av de skriftliga omdömena visar det sig att lärare ofta använder i stort sett samma fraser i sina omdömen. Exempelvis börjar Ebbas (10 år) lärare i ämnet Idrott alla sina omdömen med att beskriva hur läraren uppfattar Ebba som person. "Du är en glad och positiv tjej." Samma fras inleder alla de skriftliga omdömena i ämnet idrott som hon får. Det förekommer i fyra av Ebbas sex IUP: er. I de andra två IUP: erna finns inga omdömen av Ebbas kunskaper i ämnet. En viss variation av frasen förekommer dock i en IUP. "Du är fortfarande alltid glad och positiv", men innebörden kan tolkas vara densamma.

Även för de äldre eleverna förekommer att lärare använder likartade formulerade omdömen. Eftersom liknande fraser förekommer otaliga gånger i elevernas utvecklingsplaner upplevs det som om lärare upprepar ett mantra. Även eleverna bekräftar i intervjuerna att lärare skriver likadana omdömen om dem. Det förekommer även att lärare kommenterar att det är glädjande att eleven uttryckt att deras ämne upplevs som roligt även om eleven raden ovanför påpekat att den inte upplever ämnet som särskilt roligt och stimulerande. Här ges ett exempel från Edvins förberedande del inför utvecklingssamtalet där han uttrycker i en kommentar att ämnet svenska inte upplevs särskilt roligt men där läraren uttrycker att det är glädjande att han tycker om ämnet. "Aldrig tyckt svenska varit speciellt roligt har bara lite (väldigt lite) svårt för grammatik" [Edvin, 16 år].

Lärarens kommentar:

Kul att du gillar ämnet och du är duktig på det. Du har inga som helst problem att nå målen. Er Robinsonad var klart godkänd och din muntliga presentation om en viktig person var fantastiskt bra!!! Du har ett bra språk och kan uttrycka dig. Se till att fortsätta utmana dig själv och alltid sträva framåt.

Eftersom Edvin uppfattas som en duktig och ambitiös elev finns en förväntan att han även ska uttrycka att skolan och undervisningen upplevs som rolig.

Två av eleverna i studien går på samma skola, i samma årskurs och får därför sina omdömen av samma lärare. Under intervjuerna framkommer det att eleverna själva har upptäckt att en del lärare skriver samma omdöme om dem i det digitala verktyget. Således nyttjar lärare teknikens möjligheter att på ett enkelt sätt kopiera och klistra in text i olika dokument. Flera av eleverna beskriver att ett omdöme kan innehålla exakt samma beskrivning för alla elever i en klass. I exemplet nedan beskriver Elin (16 år) en vanligt förekommande struktur av de skriftliga omdömena. Hon beskriver:

Vår musiklärare hon skriver alltid så här typ allt vi har gjort under terminen och så skriver hon exakt likadant till alla. Sedan så skriver hon lite så här om mig då men jag tycker att det hade varit bättre i fall hon hade bara skrivit saker till mig istället.

Vid läsningen av de två elevernas skriftliga omdömen i deras utvecklingsplaner framkommer det att deras omdöme i ämnet i fråga är formulerat exakt likadant ord för ord. Omdömet är uppdelat i två stycken där det första stycket beskriver vad undervisningen har innehållit fram till utvecklingssamtalet. Det andra stycket vänder sig till eleven och omdömet beskriver hur eleven visar sina kunskaper och på vilket sätt eleven är aktiv under lektionerna. Den andra delen innehåller även vad eleven bör göra för att prestera för att nå de högre betygen. Exemplet nedan visar formuleringen i det andra stycket i omdömet som vänder sig mer direkt till eleven:

Du har jobbat mycket bra med läxorna och dina svar är alltid genomtänkta. Du visar dina kunskaper muntligt när vi diskuterar. Efter lovet ska ni göra ett fördjupningsarbete och där bör du satsa på att få till en bra analys av den musikstil du väljer. Det är sådant som krävs för de högre betygen och dit bör du naturligtvis sikta.

Omdömet kan upplevas personligt skrivet och vända sig till eleven men i det här fallet har läraren kopierat och klistrat in samma formulering till flera

elever. Elin (16 år) uttrycker också i intervjun att hon önskar att de omdömen hon får enbart ska beröra henne personligen.

En möjlig tolkning är att lärare vid en skola gemensamt har utarbetat en modell och formuleringsförslag för hur omdömen kan formuleras. Detta förfaringssätt bekräftas även av de medverkande lärarna i studien. Detta har gjorts för att underlätta arbetet med formuleringarna som lärarna upplever mycket mödosamt och tidskrävande.

Skriftliga omdömen – från beskrivning till bedömning

Eleverna i studien har fått skriftliga omdömen från det att det digitala verktyget introducerades. Det visar sig att det som har skrivits om eleverna *före* den andra ändringen i grundskoleförordningen trädde i kraft var av mer beskrivande karaktär och redogjorde för elevens ämneskunskaper. Efter att ändringen i grundskoleförordningen trädde i kraft hände något. De tydligt beskrivande omdömena om elevernas kunskaper och vad som bör diskuteras vid utvecklingssamtalet om elevens kunskapsutveckling upphörde. Omdömena blev mer otydliga, vagt formulerade och kan uppfattas som relativt opersonliga. Det går att jämföra med Leifs (åk 1-3) utsaga om att bedömningen av elevernas kunskaper övergått från att beskriva kunskaper till att enbart bedöma kunskaper i form av en summativ bedömning då kravet på att alla elever ska få skriftliga omdömen trädde ikraft (se kapitel 5).

Innan ändringen trädde i kraft arbetade lärare i större utsträckning med portfoliomethodik och dokumenterade elevernas kunskaper vilket medförde att de hade ett underlag att utgå ifrån. I studien har framkommit att lärare har övergett denna metod till förmån för gemensam utarbetning av arbetsprocesser med de individuella utvecklingsplanerna (se kapitel 5). Eftersom lärare tycks utforma gemensamma modeller och gemensamma förslag på hur skriftliga omdömen kan och bör formuleras finns det en risk att de blir mer opersonliga och stämmer mindre väl överens med den unika elevens kunskaper och förmågor. Dessutom har lärares skriftliga formuleringar hamnat i blickfånget och debatteras öppet på olika sätt. Detta kan medföra att lärare har blivit mer försiktiga med hur de formulerar sina uppfattningar om eleven, vilket i sin tur kan resultera i att omdömen kan upplevas bli mer opersonliga.

Informanternas erfarenheter av skriftliga omdömen

Elevernas erfarenheter

När eleverna får frågan om hur de upplever att läsa de skriftliga omdömena svarar exempelvis Emma (14 år) att hon tycker att det är enklare att förstå vad lärarna anser om sitt ämne samt att ”man kan gå in när som helst och

liksom bara kolla”. Elin (16 år) beskriver att det är skönt att läsa lärarnas beskrivning och vad de anser om hennes prestation eftersom det inte är så ofta det ges tillfälle i klassrummet att prata om sådant. Samtidigt beskriver Elin att det är möjligt att i det digitala verktyget skriva om sådant som hon normalt inte skulle fråga läraren om i klassrumssituationen. Även de övriga medverkande eleverna beskriver att de upplever det positivt att läsa lärarnas omdömen samt att det är möjligt för dem att gå tillbaka och läsa omdömena flera gånger. Eleverna beskriver att de skriftliga omdömena tydliggör för dem vad de behöver förbättra sina kunskaper i.

Elevernas positiva erfarenheter härrör från att lärare skriver positiva omdömen om dem samt att de får en bekräftelse på att det sätt som de tillgodogör sig undervisningen på är det rätta. De får även en bekräftelse på att deras strävan efter de högsta betygen har synliggjorts. Lärarnas positiva bekräftelse visar också att dessa elever har fått insikt om vad som krävs av dem för att positioneras i kategorin högpresterande elever.

Föräldrarnas erfarenheter

Föräldrar beskriver att de skriftliga omdömena ger dem tydligare och bättre information om hur deras barn tillgodogör sig undervisningen. I kapitel 6 om delaktighet och inflytande i arbetsprocessen presenteras att flera föräldrar dock upplever att den dialog som de försöker skapa med undervisande lärare i det digitala verktyget angående de skriftliga omdömena uteblir. Kommentarer och frågor som de själva skriver i verktyget till andra undervisande lärare angående formuleringar av skriftliga omdömena förblir obesvarade och en förälder ställer sig frågan om dessa frågor eller påpekanden från föräldrarna någonsin följs upp. Funderingar över otydligheter får istället tas upp vid utvecklingssamtalet med klassläraren eller barnets mentor (Jfr Hovendahl, 2004).

Även Lillemor (åk 7-9) beskriver, i likhet med medverkande föräldrars utsagor, att det kan vara svårt för föräldrar att skapa dialog om de skriftliga omdömena med undervisande lärare. Lillemor beskriver att som mentor är det lätt att missa att föräldrar har skrivit en kommentar om ett omdöme som en annan lärare har skrivit. Likaledes är det lätt att missa att en förälder har skrivit en kommentar om ett omdöme som hon själv har skrivit för en elev som hon inte är mentor för. Hon förklarar:

När föräldrarna skriver in en kommentar får man inte meddelande eller en signal som ansvarig lärare. I de fallen som det har hänt har inte ens mentorn fått det heller man har liksom inte sett att den här föräldern har skrivit en kommentar. Jag liksom bara råkade se när jag gick igenom och kollade mina gamla omdömen och då såg jag oj då här har en förälder ställt en fråga.

Lärarnas erfarenheter

De medverkande lärarna i studien anser att de alltid har gett omdömen om elevers kunskapsutveckling. Lina (åk 1-3) menar att lärare har gett omdömen om elever även tidigare men då har de kommunicerats muntligt istället för skriftligt. Nu när omdömena ska vara skriftliga menar Lina att det gäller att lärare är medvetna om vad de formulerar om eleven och vad det kan få för betydelse. Hon förklarar:

Nu vill de till att du vet, du skall ha ett språk som alla förstår och språket måste grunda sig i något som vi lärare har kommit överens om att det är det här som gäller. Jag tror att vi har varit diffusa på det förut. Att sätta något på pränt är ju på något sätt mer allvarligt och beständigt, naturligtvis är det ju det.

Lena (åk 1-3) anser att omdömena ska omfatta elevens kunskaper och inte elevens uppförande. ”Inte om eleven har varit snäll och vänlig och har ett trevligt uttryck i sina ögon utan det är kunskapen hela tiden som vi skall komma åt. Då behöver det inte vara lika godtyckligt som förut.” Både Lena och Lina uttrycker att språkbruket måste utvecklas och bli mer tydligt och välunderbyggt. Lina framhåller också att det samtidigt sätter press på lärarkåren:

Det är jättesvårt men alltså den delen att det blir mer precist och mer distinkt kanske det vi uttrycker när det faktiskt måste vara skriftligt. Det pressar ju lärarkåren att faktiskt, precis som inom sjukvården alltid varit att de alltid skrivit journaler om hur saker och ting går så måste man tänka sig för när man skriver för att det också skall kunna granskas och så där. Det känns som om det man skriver går ut i etern.

Vidare nämner både Lena och Lina att lärare nog har både språket och begreppen men är ovana vid att formulera sig i skrift om elevers kunskaper och kunskapsutveckling. Även Lillemor (åk 7-9) menar att lärare har gett omdömen tidigare vilket inte är något nytt men att skillnaden nu mot tidigare är att de ska formuleras skriftligt och göras tydligt för alla ”fast det är egentligen inget nytt som har med IUP: n nu att göra. Det har ju funnits länge men just nu ska det ner på pränt och göras tydligt för alla, så är det”.

Linda (åk 7-9) menar att i början tillkännagav föräldrar att de inte tyckte att de skriftliga omdömena var tydliga nog vilket ledde till att lärarna på skolan tvingades att diskutera om vad de bedömde i förhållande till målen, hur de uttryckte sin bedömning samt vad som är passande att skriva i ett omdöme. Hon beskriver:

Just att man frågar varandra kan jag skriva så här eller blir det otydligt för ibland är man ju så inne i sitt eget tänkande att man inte ser att det blir otydligt heller. Man tror att eleven förstår vad jag har skrivit men det kanske de inte alls gör.

Lillemor (åk 7-9) uttrycker att svårigheten i arbetet består av att både tolka läroplanen samt att få till ett precist språk som både elever och föräldrar förstår. Hon förklarar:

Det svåra är att hitta bra formuleringar när man nu ska skriva något smidigt så att både elever föräldrar och lärare förstår så att det blir tydligt. Tydliga formuleringar. Ja det är ganska svårt för dem att tolka läroplanerna och så vidare. Det är ju vi som ska göra det. Sedan ska det sättas på pränt så att det blir väldigt tydligt. Det tycker nog jag har varit det svåraste att få ett tydligt språk så att man vet att det här, det här kan den här eleven så att man inte bara gissar.

Laila (åk 7-9) beskriver att svårighetsgraden och skillnaden i kvalité skiljer sig mellan ämnena och tar matematik och hemkunskap som exempel. I matematik är det lättare att se om en elev har förstått ett avsnitt medan det för ämnet hemkunskap, som är ett processinriktat ämne, är svårare att sätta ord på skillnad i kvalité i det eleverna presterar. Vidare menar Laila att de har försökt att skriva beskrivande omdömen istället för bedömande, men att i slutändan är risken stor att det blir både och, då föräldrar efterfrågar en bedömning av sitt barns kunskaper. Det går att jämföra med det Ebbas pappa uttrycker om att som förälder vill man få en bekräftelse på hur barnet ligger till i skolan.

Förutom att det anses svårt att formulera tydliga skriftliga omdömen beskriver lärarna att emellanåt måste även en anpassning av undervisningen ske för att möjliggöra en bedömning av elevernas kunskaper innan omdömena ska vara nedskrivna. Ibland önskar de att eleverna ska få längre tid på sig att utvecklas inom vissa moment och inte styras av när de skriftliga omdömena ska presenteras. Att inte kunna planera och lägga upp arbetet som önskvärt utan att som lärare styras till viss del av att en kunskapsbedömning måste äga rum vid för skolan samordnad tidpunkt kan skapa stress och frustration hos lärare.

Svårigheten att skriva tydliga omdömen, som lärarna upplever i den här studien, kanske leder till att det upplevs som en enkel och smidig lösning att återanvända en väl genomarbetad formulering till flera elever.

Förskolan och skriftliga omdömen

Förskolan omfattas inte av samma krav som skolan vad gäller att presentera omdömen om barnets kunskapsutveckling inför utvecklingssamtalet, men förberedelserna i förskolan innefattas ändå av en slags bedömning av barnen. Bedömningen fungerar som underlag inför samtalet och kommuniceras till föräldrarna i det digitala verktyget. Förskollärarna gör en bedömning av barnet utifrån områdena tal- och språkutveckling, matematisk förmåga samt hur barnet visar trivsel, empati och tar ansvar i verksamheten. De ger en beskrivning och praktiska exempel på hur barnet visar förmåga utifrån de områden som berörs i mallen. Även Elsas mamma skriver egna omdömen utifrån ett föräldraperspektiv i anslutning till förskollärarens omdöme.

Förskolläraren: "Elsa söker ögonkontakt, är lugn och samtalar med ett tydligt och fint språk. Hon har bra ords-och begreppsuppfattning."

Förskolläraren: "Alltid positiv och lustfylld i samspelet med andra. Hennes språk utvecklas ständigt. Just nu är det mycket rim och ramsor. Stort intresse för nonsensord (fantasiord). Har börjat fantisera en hel del. Berättar gärna för kompisarna om vad hon har gjort eller sett, som inte alltid stämmer med verkligheten!"

Föräldern: "Elsa är väldigt verbal men är just nu inne i en "arg" period så det blir mycket bajs, kiss och skitunge. Hon förstår och kan göra sig förstådd ganska bra tycker jag."

Förskolan beskriver också på vilket sätt Elsa tar sig an uppgifter och deltar i aktiviteter:

Elsa är nyfiken och kreativ och vill och behöver nya utmaningar i sin lek och sitt lärande. När hon får stöd och stimulans till att våga anta utmaningen så visar hon stor iver och glädje att fortsätta utmaningen på egen hand. Hon är smidig, koncentrerad och snabb i allt hon tar för sig.

Utformningen av den mall där omdömen presenteras ger inte utrymme för någon annan typ av bedömning än de områden den berör. Mallen styr på så sätt även kommunikationen med föräldrarna, vilken är formell till karaktären (se även kapitel 6). Däremot så skiljer sig förskolans IUP-mall (se exempel i bilaga 1) jämfört med de mallar som skoleleverna berörs av (se exempel i bilaga 2 och 3). Förskolans utformade mall ger möjlighet att ladda upp filer i anslutning till omdömet. Omdömet kopplas till portfolion för att

exemplifiera beskrivningen av barnets kunskapsutveckling och förmågor. I anslutning till ett omdöme är det alltså möjligt att ladda upp en fil av typen text, bild, ljud eller rörlig bild för att förtydliga omdömets innebörd.

I jämförelse med skolans sätt att formulera skriftliga omdömen så framstår förskolans omdömen mer som beskrivningar. I två av Elsas utvecklingsplaner framkommer dock en jämförelse med hur långt hon bör ha kommit i förhållande till ålder. I övrigt är det endast beskrivande omdömen.

Genusperspektiv i förskolan

Några frågor i förskolans mall har ett tydligt genusperspektiv med frågor som bland annat berör hur barnet väljer lekar, leksaker och kläder utifrån en bestämd könstillhörighet. Förskolläraren gör en genusbedömning utifrån exempelvis val av aktiviteter som barnet gör. Även föräldrarna får göra en bedömning utifrån ett genusperspektiv.

Förskolläraren skriver:

Leken styr hennes val. Intresse både för bygglek/konstruktionslek, aktiv rörelselek likväl som lugnare lekar vid bordet med att pärla. Klär gärna ut sig både i riddar- såsom prinsesskläder.

Föräldern skriver:

Väldigt mycket dockor och docklekar, vad gäller kläder bryr sig inte Elsa så jättemycket ännu, blåjeans likväl som klänning. Elsa är lite mer killig i sitt sätt och leker mycket med Hjalmar, sin kusin. Hon väljer nog ändå mest tjejsaker (finns inte så mycket annat hemma hos oss).

Formativ bedömning i förskolan

Förskolans sätt att beskriva kunskaper återspeglas i Leifs (åk 1-3) utsaga om att lärare vid hans skola tidigare hade sett stora möjligheter att arbeta med formativ bedömning och beskrivning av kunskaper (se kapitel 5). Leif påtalar att han och hans kollegor anser att arbetet istället har övergått till att enbart bli en summativ bedömning av barnets kunskaper i och med beslutet om införande av skriftliga omdömen. Han framhåller att den tidigare formativa bedömningen och beskrivningen av kunskaper samt att dokumentation av elevernas kunskaper enligt portfoliomethodiken har övergivits då fokus på arbetet för lärare har riktats mot de skriftliga omdömena. Det har lett till, menar han, att sedan kravet på de skriftliga omdömena trädde i kraft görs endast en summativ bedömning av elevernas kunskaper.

IUP-mallarnas utformning och innehåll

IUP-mallarnas utformning i det digitala verktyget följer indelningen i arbetsprocessens två moment, en förberedande del inför utvecklingssamtalet och en del där de överenskomna målen för eleven efter utvecklingssamtalet nedtecknas (se kapitel 5). IUP-mallarnas utformning består av ett antal frågor och påståenden riktade till eleven (se exempel i bilaga 2 och 3). Elin (16 år) beskriver indelningen i IUP-mallen så här:

Ja, alltså det är typ tre grupper, kan man säga. En så här lite allmänt, där man ska skriva vad man gör på fritiden och vad man är bra på. Ja, och sedan en hur man trivs i skolan och om jag är bra på att komma i tid och så här. Sedan en med alla de här ämnena och de skriftliga omdömena då.

I kapitel 5 beskrivs vidare att efter varje fråga eller påstående i IUP-mallen har eleven möjlighet att klicka i glada eller ledsna gubbar, så kallade smileys, som svar på en fråga. Till en del frågor har eleven, i likhet med vad lärare och föräldrarna har, ett eget textfält att fylla i sina kommentarer i.

Innehållet i den förberedande delen i IUP-mallarna, alltså de frågor och påståenden som riktas till eleven, påminner mycket om de pappersdokument som tidigare var vanligt att skolan skickade hem med eleverna som förberedelse inför utvecklingssamtalet. Frågorna i den här delen av verktyget handlar främst om hur eleven trivs i skolan, om eleven har kompisar och hur eleven tar ansvar för sitt skolarbete. Även andra situationer i skolan som att komma i tid till lektioner finns. Om eleven kan koncentrera sig på lektioner är också föremål för diskussion. Det är i det här momentet i arbetsprocessen som eleverna, föräldrarna och lärarna skriver i verktyget och för en formell dialog om elevens kunskapsutveckling (se även kapitel 6).

Elevernas egna kommentarer

I den förberedande delen inför utvecklingssamtalet, i likhet med de skriftliga omdömenas innehåll, är det en betoning på vilket sätt eleven bidrar till arbetsro i klassrummet och om eleven har förmåga att vara koncentrerad samt ta ansvar för sitt skolarbete. När det gäller frågan om arbetsmiljö och på vilket sätt eleven bidrar till att det ska bli arbetsro i klassrummet beskriver Emma sig själv så här i en kommentar i det digitala verktyget: "Att vara tyst!!!! TYP [...] Jag är oftast tyst men jag är väldigt skrattig så det kan bli svårt att hålla sig ibland."

Eleverna i den här studien uttrycker även i sina kommentarer i den förberedande delen att de har uppfattat att förmåga att kunna koncentrera sig är en egenskap som anses viktig i skolan. På en fråga i den förberedande

delen om hur Emma lär sig bäst skriver hon som svar ”När jag lyssnar och koncentrerar mig. Det är jag själv som bestämmer det och ibland kan jag hålla på med andra saker men kan det [svaret på en ställd fråga av läraren] ändå när dom frågar mig.”

Att beskriva sig själv

Det digitala verktyget beskrivs som enkelt att använda av samtliga informanter men frågorna i IUP-mallen kan upplevas krångliga att svara på. Elias (9 år) nämner att det kan kännas ansträngande att svara på frågorna inför samtalet. Det upplevs inte bara mödosamt med själva skrivandet då det emellanåt kan vara mycket text att formulera, vilket även andra informanter har uttryckt. Elias beskriver att det även är svårt att formulera svar på en del frågor innehållsmässigt. Han förklarar att det snärjiga bland annat består i att ”jag kanske inte kommer på något svar samt att det är lite jobbigt för det är mycket att skriva”. Trots sin relativt låga ålder svarar Elias själv på frågorna. På frågan om han behöver hjälp när han skriver svarar han: ”Nej. Jag behöver inte det tror jag.” Även Emma (14 år) beskriver att det upplevs mödosamt att formulera sina tankar i skrift:

Det kan vara lite tröttsamt ibland att beskriva varför man säger så och så. Så några skriver väl oftast, några skriver oftast att det var bara bra och ja, nej och inga kommentarer bara så för att de inte orkar skriva. Nej, ibland vet man inte riktigt vad man skall skriva.

Eleverna uttalar att det är mödosamt att beskriva sig själv i skrift men det framkommer också att det varierar i hur mycket de utelämnar av sig själva. Under intervjun berättar Edvin (16 år) att i de ämnen som han anser är viktiga i skolan får läraren också lära känna honom mer personligen. Således väljer han till viss del själv hur mycket han vill utelämnar av sin personlighet i de relationer han skapar med lärarna. Edvin poängterar att om han skriver personliga saker i verktyget kan alla som har tillträde till hans profil läsa vad han skriver och då ligger valet om vem han vill vara personlig med inte längre hos honom.

Flera av eleverna beskriver, som exemplen ovan visar, att det ibland upplevs tröttsamt att formulera sina tankar i skrift. Det skulle antagligen underlätta för exempelvis de yngre eleverna som är i början och precis i färd med att lära sig skriftspråket att få möjlighet att formulera sina tankar muntligt och spela in dem och lägga upp en ljudfil i anslutning till frågan eller påståendet. Möjligheten att på ett enkelt sätt kunna spela in kommentarer muntligt skulle också i hög grad kunna hjälpa föräldrar som har skrivsvårigheter och som av annan anledning inte vill formulera sig i text öppet. Även om textfältet i verktyget har skapat ökade möjligheter för

föräldrar att kommunicera mellan hemmet och skolan gäller den nya möjligheten främst de föräldrar som inte upplever att de har svårigheter att uttrycka sig skriftligt. I det perspektivet där IUP-mallarna är utformade för skriftlig kommunikation kan användning av det digitala verktyget även ses som ett hinder för att kommunikation ska uppstå. Dock finns det inga tekniska hinder i verktyget att lägga upp bilder, ljudfiler eller filmer som underlag för dokumentation och diskussion av elevernas kunskaper och lärande utan i det här fallet är det IUP-mallarnas utformning som utgör hindret.

Likriktning för ökad tydlighet och kontinuitet

Flera lärare i studien uttrycker att det finns en strävan från skolans sida att IUP-mallarnas utformning med frågor och påståenden ska likriktas än mer inom ett skolområde. Lärarna beskriver att det är viktigt att eleverna och föräldrarna inte ska bli överraskade över olika IUP-mallars innehåll då eleven byter lärare eller skola utan man önskar att igenkänningsfaktorn ska vara hög för att skapa kontinuitet och tydlighet. Laila (åk 7-9) berättar att det finns planer på att utforma likartade IUP-mallar för hela skolområdet. Hon beskriver:

Vi har väl som förhoppning att det ska finnas någon likhet för skolområdet från sexårs till högstadiet, eller från ettan blir det väl men, så att det ska finnas någon likhet då. Att föräldrar och barn känner igen sig hela vägen. Självklart måste man ju anpassa lite efter ålder men att det ändå finns någon grund som är densamma.

Lillemor (åk 7-9) berättar att de gemensamma försöken till utformning av en likartad IUP-mall för det skolområde hon tillhör innefattar en omfattande process med många diskussioner och tidskrävande arbete. Fokus på de gemensamma diskussionerna berör på vilket sätt lärare bedömer och vad det är de egentligen ska bedöma. Vidare menar Lillemor att hon är osäker på om hon kan se en förändring i kunskapssynen men att diskussion om den rådande bedömningskulturen definitivt spirat. I jämförelse med vad lärare i studien uttrycker om likriktning av IUP-mallarna så beskriver dock en förälder att det är "lite tjatigt att svara på samma frågor termin efter termin". En annan förälder påtalar att frågornas utformning gör att eleverna inte kan svara på annat sätt än det lärarna önskar höra. "Ibland är det så ledande frågor så barnen kan inte svara fel." Det påtalas även av föräldrar att fritidshemmets verksamhet glöms bort i utformningen av IUP-mallen. "Barnet är i verksamhet och lär hela dagen, detta borde vara självklart men glöms bort i den målstyrda skolan", beskriver en förälder.

Nationella IUP-banken inspirerar till utformning av mallar

IUP-mallarnas design, det vill säga utformningen av innehållet på de olika sidorna och de klickbara flikarnas rubriker, utarbetas ofta av en grupp lärare vid en enskild skola eller av utsedda grupper inom en kommun. Arbetsgrupperna har ofta fått i uppdrag att utforma en gemensam mall för kommunens skolor. Den nationella IUP-banken i verktyget är ett arkiv med utformade IUP-mallar från förskola till universitet och alla som använder sig av verktyget har tillgång till dessa. IUP-banken uppges vara ett stort stöd och ge inspiration för de arbetsgrupper som ansvarar för utformningen av IUP-mallarna. Det är främst inspiration till mallarnas utformning och indelning i rubriker och frågor som ges, vilket kan vara en förklaring till att IUP-mallarna ofta har en liknande gemensam struktur.

Förfaringssättet med särskilda arbetsgrupper för utformning av IUP-mallar innebär också att de allra flesta lärare vid en skola får en färdigutformad IUP-mall att förhålla sig till. Beroende på vilken åldersgrupp IUP-mallarna riktar sig till får flikarna olika rubriker och innehåll. Intentionen är att de ska vara anpassade för målgruppen. Lena (åk 1-3) menar att rubrikerna i den IUP-mall som hon har fått sig tilldelad inte stämmer överens med de förhållanden som råder för hennes klass. Hon förklarar:

Ett exempel är där eleven skall fylla i med glada gubbar och då kan en del handla om arbetsmaterial. Har barnen med sig arbetsmaterial? Då tänker man här har vi årskurs ett som har sitt arbetsmaterial i det här klassrummet. Kommer för sent till arbetspasset? Det är också årskurs ett. Kanske kom eleven för sent på morgonen men sedan är det inte något större problem. Det är mycket som måste ändras på.

Även eleverna upplever att utformningen av frågorna i den förberedande delen skulle kunna ändras. Edvin (16 år) anser att fler frågor skulle kunna riktas mot honom som person istället för att vara så allmänt hållna men samtidigt framhåller han att han inte önskar några stora förändringar.

En förälder påtalar att frågorna i den förberedande delen till största delen handlar om hur barnet fungerar i skolan och berör inte barnets kunskapsprocess och utveckling. Föräldern menar vidare om barnet fungerar väl i skolan blir svaren på frågorna endast en upprepning (Jfr Hovendal, 2004). Föräldern förklarar:

Frågorna berör det som har varit tidigare. Hur du trivs med kompisar, trivs du i skolan, är du en bra kompis, är du bra på. Det säger ingenting. Det handlar inte om läroplanen det handlar om hur barnet fungerar. Har man ett barn som fungerar bra blir det bara tjat och tjat.

En fråga som går att ställa sig är vilken betydelse det kan få för eleverna om skolan likriktar IUP-mallarnas innehåll enligt lärarnas uttryckta önskan till ett helt skolområde oavsett ålder på eleverna? Vad händer med de elever som inte passar in i mallen? Frågan är också vad som är orsaken till och syfte med att lärarna i studien uttrycker en önskan om att IUP-mallarna ska likriktas än mer inom ett skolområde då föräldrar uttrycker att de redan idag är alldeles för likartade? Denna önskan om likriktning går även att ställa mot frågan om huruvida en individuell utvecklingsplan ska kunna bli just individuell och fungera som en individuell plan då skolan strävar efter att IUP-mallarnas design ska se i stort sett likadan ut för alla elever oavsett ålder? Varför vill lärare likrikta mallarna? Är det för att undvika konflikter med kanske främst föräldrar eller att arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna ska få så liten påverkan som möjligt på den egna undervisningen? Finns det en risk att den individuella utvecklingsplanen enbart kommer att blir instrumentell och inte personlig överhuvudtaget? Lärarnas utsagor om att IUP-mallarna bör likriktas väcker onekligen fler frågor än svar i denna studie.

De glada gubbarnas dominans

Vid läsningen av den kommunikation som sker i den förberedande delen framkommer det, som beskrivits ovan, att många frågor handlar om elevens förmåga att ta ansvar och att kunna koncentrera sig på lektionerna. Exempelvis svarar Ebba (10 år) på frågor som handlar om att göra sitt bästa på lektionerna, bli klar med sina arbeten, veta vad hon har lärt sig och om hon kan koncentrera sig på lektionerna med att fylla i glada gubbar som svar på alla frågorna. Ebbas lärare kommenterar hennes glada gubbar med att uttrycka att hon har rätt attityd till skolarbetet vilket även överensstämmer med vad som förväntas av henne som elev. "Vilken bra inställning till ditt lärande du har!" Att lärare kommenterar att eleven har rätt inställning till skolarbetet om de fyller i glada gubbar på dylika frågor förekommer upprepade gånger.

Således har eleverna insett att glada gubbar har stor betydelse för hur läraren uppfattar elevens inställning till skolarbetet. Exempelvis visar det sig att första gången eleverna använder det digitala verktyget varierar svaren mellan glada och något ledsna gubbar. Om eleven svarat med en ledsen gubbe frågar sig både läraren och elevens föräldrar vad den ledsna gubben betyder. För en elev uppstod det en diskussion mellan läraren och föräldern i verktyget om vad det berodde på att eleven hade svarat med att fylla i en ledsen gubbe på en fråga som handlade om eleven kunde leka med både pojkar och flickor. I kommunikationen mellan föräldern och läraren framkom att frågan skulle tas upp vid utvecklingssamtalet. I slutänden visade det sig att det inte fanns så mycket pojkar i flickans närhet att leka

med. Efter en relativt lång skriftlig kommunikation mellan läraren och föräldern enades de om att det inte var något problem då föräldern observerat dottern i olika leksituationer. Terminen därpå då eleven återigen skulle svara på frågorna inför utvecklingssamtalet förekom endast glada gubbar rakt igenom som svar på alla frågorna. Samma mönster uppträder för alla eleverna i studien, flickor såväl som pojkar. Från och med det andra tillfället då det digitala verktyget används förekommer i stort sett endast glada gubbar för eleverna. Även lärare kan i sina kommentarer till eleven skriva att de hoppas att eleven ska flytta upp sina svar till de gladare gubbarna om någon elev markerat en mindre glad gubbe. Eleverna har således upptäckt att om de endast svarar med glada gubbar blir både lärare och föräldrar nöjda med svaret vilket leder till att ifrågasättande diskussioner förhoppningsvis uteblir.

Formulerade mål i utvecklingsplanerna

Vid analysen av elevernas utvecklingsplaner framträder ett mönster som visar att elevernas formulerade mål i utvecklingsplanerna ofta är relativt kortsiktiga och kan relateras till den undervisning som eleven får under den period utvecklingssamtalen genomförs. Målen består också ofta av en beskrivning av att uppnå en färdighet. Färdigheten beskrivs exempelvis i form av att behärska någon särskild tabell i multiplikationstabellen eller att förbättra skrivstilen. Även mer personliga mål som att komma i tid till lektioner, informera föräldrarna bättre om vad som händer i skolan samt att plugga hårdare inför prov förekommer.

För de yngre eleverna omfattar de formulerade målen oftast av det ämne eleven beskrivit som ett roligt ämne. Om eleven har uttryckt att ett ämne är roligt och intressant samt att de själva uppfattar sig som duktiga i ämnet förekommer också ämnet oftast som ett formulerat mål i utvecklingsplanen. Tyngdpunkten för de yngre eleverna är mål formulerade i matematik följt av svenska. Även mål i engelska förekommer till viss del. Mål i matematik handlar i stort sett enbart om att lära sig någon eller flera multiplikationstabeller. Även andra mål som att lära sig klockan och problemlösning förekommer. För de yngre eleverna handlar mål i svenska främst om att förbättra sin läsförståelse, läsa svårare texter, rättstavning och att träna på att skriva skrivstil bättre. De yngre eleverna har fler formulerade mål i sina utvecklingsplaner än vad de äldre eleverna har. Även om det framkommer att det är läraren för de yngre eleverna som i större utsträckning föreslår och beslutar om målen tenderar elevmålen att överensstämma med det ämne eleven visar stort intresse för i skolan. Elevmålen tenderar också att anpassas efter den planerade undervisningen, vilket även har beskrivits i kapitel 6. Inte något av elevmålen relateras till mål i läroplanen eller kursplanerna även om det är möjligt att i det digitala

verktyget åstadkomma en koppling mellan elevens nedtecknade mål till styrdokumentens mål. Formulerade mål relaterade till ämnen eleven visar intresse för kan syfta till att de både ska träna sig i att arbeta målrelaterat men även att de ska få en känsla för att det är möjligt för dem att uppnå formulerade mål.

De äldre eleverna får i större utsträckning än de yngre eleverna välja egna mål vilket även lärare menar att skolan strävar efter (se kapitel 5). De äldre eleverna har färre formulerade mål i matematik i jämförelse med vad de yngre eleverna har. Mål som berör svenskämnet upphör helt och hållet när de äldre eleverna börjar på högstadiet. Formulerade mål i engelska har istället tagit en större plats. Mål för engelskämnet berör i stor utsträckning förmågan att behärska grammatiken vilket har ett stort fokus, men även mål som innefattar att eleven ska förbättra sitt uttal förekommer. Det är speciellt framträdande för de två äldre flickorna som uppfattas ställa mycket höga krav på sig själva och som är stressade över att deras bristande färdigheter i grammatik ska medföra att de får ett lägre betyg. Det framkommer tydligt i materialet att flickorna strävar efter att få höga betyg i ämnet men att de får kämpa för att uppfylla kriterierna för det högsta betyget. Formulerade mål i engelska, exempelvis att repetera grammatik och öva uttal, följer dem under flera år.

Till skillnad från de två äldre flickorna som har formulerade mål i ett och samma ämne under flera år har Edvin (16 år) inga mål i sin utvecklingsplan som berör skolämnen överhuvudtaget. Edvins mål innefattas av att göra läxan bättre, fortsätta att vara tyst på lektionerna samt att ändra sin inställning till skolan så att han ska uppleva skolarbete lite roligare.

Flickornas mål i engelska visar det ämne som de själva anser att de får arbeta hårdast för att uppnå kriterierna för det högsta betyget. Att formulera mål i ämnet kan också vara ett uttryck för en strategi att uppvisa att eleven tänker arbeta speciellt hårt för att nå målet. Det går att relatera till det som beskrivits ovan om att Elin studerar under sommarlovet för att förbättra sina kunskaper i engelsk grammatik. För Edvins del går det att ställa sig frågan om hans mål verkligen är självvalda eller om de formulerade målen visar att Edvin åtminstone till viss del har anpassat sig efter en rådande norm att högpresterande elever förväntas ge uttryck för att både undervisningen och skolan som helhet ska upplevas som rolig.

De formulerade målen i utvecklingsplanerna är inte formulerade som utvecklingsmål utan är vid perioden för utvecklingssamtalet knutna till aktuella ämnesmoment, vilket även har beskrivits ovan. Det kan finnas en risk att nivåerna på målen i elevens utvecklingsplan blir alltför basala och kortsiktiga med fokus på aktuellt ämnesområde istället för på läroplanens eller kursplanernas mål. Lena (åk 1-3) betonar att ”målen är ju felformulerade om man når ett mål inom ett par veckor eller att de är formulerat så att det skall nås inom exempelvis tre veckor. Det känns som

om man satt upp fel mål då”. Lina (åk 1-3) beskriver att om eleven når ett eller flera mål strax efter samtalet ”ja, men då upptäcker man ju det”. Samtidigt betonar Lina att det kan vara positivt för en elev att uppnå ett mål efter tre veckor beroende på elevens ålder och menar vidare att ”det är liksom positivt att man uppnår målen. Värre är det om man inte gör det”.

En möjlig tolkning av att elevmålen tenderar att handla om att uppnå en färdighet eller ett planerat moment i ett ämne kan vara att eleven, läraren och föräldrarna vid utvecklingssamtalet ska komma överens om elevens mål. En tolkning som också är möjlig är att överenskommelsen berör sådana mål som kan anses ganska självklara. Mål som anses självklara och som är relativt lätta att komma överens om främjar också snabba beslut. Mål som ingen av parterna emotsätter sig kan exempelvis vara att komma tid och ha med sig arbetsmaterial till lektionen. Inte för någon av de medverkande eleverna i studien formuleras mål som utvecklingsmål med utgångspunkt i läroplanens mål (Jfr Elfström, 2005).

Att inta rätt attityd

För de elever som anses ambitiösa och som inte upplever att de har några problem med något ämne samt når de högsta betygen med lätthet kan målen handla om att ändra sin inställning till skolan om de uttrycker att undervisningen upplevs som tråkig. Exempelvis har det i Edvins alla utvecklingsplaner genom åren framkommit att han önskar få större utmaningar i skolan. Det är en önskan som även hans föräldrar framfört flertalet gånger. Edvin har även skrivit i sina kommentarer att han tycker att flera ämnen är tråkiga och de undervisande lärarna har svarat honom att han måste ändra sin inställning. Lärarna påtalar också för honom att hans inställning beror på honom själv och ingen annan. I Edvins sista utvecklingsplan i åk 9 har hans och föräldrarnas framförda önskan om större utmaningar i skolarbetet övergått till att Edvin själv formulerar mål om att han måste ändra sin attityd till skolan.

Mål: ”Ändra tankesätt – Hitta nya synvinklar och se positivt på ’tråkiga’ uppgifter.”

I intervjun med Edvin beskriver han också att han upplever flera ämnen som tråkiga men att det gäller för honom att ändra attityd. Hans mål (se ovan) berör framför allt undervisningen i tyska som han i den förberedande delen i det digitala verktyget flera gånger under flera år uttryckt att han upplever som tråkigt. Resultatet blir att vid utvecklingssamtalet bestäms och formuleras målet att han måste ändra sin inställning.

En tolkning som är möjlig är att skolan har svårigheter att möta Edvins behov av att få större utmaningar i skolarbetet. Det medför i sin tur att Edvin

upplever undervisningen som tråkig och trist. Lärarnas sätt att bemöta Edvins kommentarer om att vissa ämnen och viss undervisningen är tråkig är att tala om för honom att han måste ändra attityd och ändra på sin inställning. Flera lärare uttrycker också stor förvåning över att han uttrycker att han upplever deras undervisning som tråkig då de uppfattar honom som en aktiv, engagerad och högpresterande skolelev.

Matematik - ett ämne att räkna med

I elevernas utvecklingsplaner är det mål i matematik som förekommer flest antal gånger. Av elevernas sammanlagda antal mål, 44 stycken, förekommer mål i matematik 16 gånger följt av mål i svenska som är 14 till antalet (se tabell 3). Det är främst de yngre eleverna som har formulerade mål i matematik och svenska. För de äldre eleverna har, som beskrivits ovan, mål i matematik och svenska övergått till att ämnet engelska har fått ett större fokus.

Typ av mål	Antal	Exempel
Matematik	16	Multiplikationstabellerna, klockan
Svenska	14	Läsförståelse, skriva texter, stavning, skrivstil,
Engelska	11	Grammatik, uttal, läsförståelse
OÄ	1	Göra en reseplanering till Spanien
Idrott	1	Att simma längre utan hjälpmedel
NO	1	Försöka dra egna slutsatser

Tabell 3: Sammanställning av elevernas formulerade mål i utvecklingsplanerna.

På frågan vad som är viktigt att lära sig i skolan uttrycker alla eleverna att matematik, svenska och språk är viktiga ämnen. Matematik är det ämne som anses allra viktigast. Emma relaterar matematikens status till att det är viktigt att redan från början få en förståelse för ämnet och att inte tappa förståelsen på vägen eftersom matematik är ett ämne där kunskaperna

bygger på varandra. Hon jämför med ämnet NO som hon menar består mer av enskilda moment. Hon förklarar:

Matte och sedan... matte är ju väldigt viktigt att hänga med, för om man inte hänger med på en bit så kan det bli svårt att hänga med på resten. Så där är det viktigt att hänga med riktigt. På NO, om du inte kan något om ryggradslösadjur så kanske du kan mycket om någon annan sak.

Det är inte bara eleverna som anser att matematik är ett ämne som är viktigt att kunna. Även i kommunikationen i den förberedande delen framkommer att både föräldrar och lärare anser att matematik är ett viktigt ämne. Det kan vara en förklaring till att mål i matematik förekommer mer frekvent än andra ämnen. I andra ämnen såsom slöjd, bild, musik och samhällsorienterade ämnen förekommer inga formulerade mål i elevplanerna. Däremot framträder ett mönster i kommunikationen som visar att föräldrarna gärna vill informera ämnesläraren i exempelvis musik och idrott att eleven aktivt utövar antingen idrottsliga aktiviteter som bollsporter på fritiden eller spelar instrument och sjunger i kör. För ämnet bild förekommer inga sådana kommentarer överhuvudtaget.

Även om mål i matematik och svenska inte förekommer särskilt ofta i de äldre elevernas utvecklingsplaner har ämnena dock inte förlorat sin höga status. Matematikämnets höga status kan tolkas vara så självklar att ämnet inte behöver förekomma som mål i planerna. De mål som förekommer i de äldre elevernas utvecklingsplaner har starkt fokus på betygen och vad eleven behöver prestera för att nå de höga betygen. För Emma och Elin är det ämnet engelska som är föremål för val av mål. För Edvins del verkar han inte lika pressad och stressad som exempelvis Elin över att prestera sitt allra yttersta och få det högsta betyget i alla ämnen. Edvin vet vilket program på gymnasiet han vill läsa och har vetskap om att han kommer att få tillräckligt höga betyg för att antas till det program han önskar. Elin däremot vet inte vilket program hon önskar läsa vilket kan vara en förklaring till att hon både känner sig stressad och pressad att få så höga betyg som möjligt så att hon ska få en större valmöjlighet.

Målformulering

Som beskrivits tidigare får de äldre eleverna till stor del själva välja vilka mål som ska nedtecknas i deras utvecklingsplan. Däremot så sker en diskussion vid utvecklingssamtalet med både elevens lärare och föräldrar om vilka mål som bör formuleras. Lillemor (åk 7-9) beskriver att då hon läser igenom alla de andra lärarnas omdömen om en elev framkommer ofta ett mönster:

Läraren kan ju föreslå att det här behöver du träna på. När man har gått igenom omdömen från alla lärarna så framkommer oftast ett mönster att du kanske behöver träna lite extra på det här för då blir du hjälpt i många ämnen men oftast är det nog så att eleven känner att det här vill jag, det här vill jag satsa på och tar det ansvaret i stort. Annars som lärare kan man ju tipsa om och sedan när man har diskuterat alla omdömena så är nog eleven med på det också. Oftast så håller de med om vad det står men i första hand så har eleven fått välja.

Linda (åk 7-9) menar att de mål hennes mentorselever har formulerat i sin utvecklingsplan och som är kopplade till hennes eget ämne har hon "liksom i huvudet och kan lätt se att, ok det var ju vad vi pratade om på utvecklingssamtalet" medan det är svårt att ta till sig vad andra lärare har skrivit om en elev och vilka mål som är formulerade vid utvecklingssamtal för de elever som hon inte ansvarar för. Det beror också på vad det är som ska individanpassas för en elev, menar Linda. Hon förklarar:

Jag har väldigt bra koll på liksom vad mina mentorselever vill och vad de har för behov och hur de ska gå vidare men vad som har sagts på de andra samtalen som också påverkar eller som har med mig att göra blir mycket svårare. Där vet jag inte riktigt hur man ska kunna komma åt den biten.

I kapitel 5 beskrivs att för de yngre eleverna är det främst läraren som föreslår och formulerar mål i elevens utvecklingsplan även om beslutet föregås av en diskussion mellan eleven och dess föräldrar vid utvecklingssamtalet. Lärarens starka påverkan över målformuleringen kan vara en bidragande orsak till att eleverna inte känner att de äger arbetsprocessen. För elevens del handlar det istället om att försöka nå ett mål som någon annan har bestämt och formulerat för dem. De äldre eleverna får däremot själva välja i stor utsträckning vilka mål som ska formuleras i utvecklingsplanen. Dock får de också själva ta ansvaret för att se till att uppnå de nedtecknade målen, ett arbete som inte inlemmas i undervisningen (se kapitel 5). Eleverna i den här studien beskriver att de

loggar in i det digitala verktyget för att uppdatera sig själva om vilka deras formulerade mål är. Är alla elever i en skolklass lika strukturerade som eleverna i denna studie är när det gäller att ha kontroll över vilka mål de har i sin utvecklingsplan och försöka att nå dem innan det är dags för nästa utvecklingssamtal? Troligtvis inte. Frågan är om det finns olika förväntningar på elever men att de studiemotiverade och högpresterande eleverna självmant förväntas sträva efter att arbeta för att nå sina mål. Det går att jämföra med Lindas (åk 7-9) utsaga om att studiemotiverade elever oftare diskuterar med läraren om sina valda mål i utvecklingsplanen på lektionstid (se kapitel 6).

I kapitel 5 beskrivs också att arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna till viss del liknar och har fått inspiration från portfoliomethodens struktur. Dock framkommer det i studien att lärare som tidigare arbetade enligt portfoliomethoden har övergett arbetsmetoden då de nya bestämmelserna med upprättande av individuella utvecklingsplanerna med skriftliga omdömen introducerades. Arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna skiljer sig från portfoliomethodiken på en punkt. Det är framför allt synen på eleven som *ägare* till och *ansvarig* för arbetsprocessen. Det är skolan som initierar arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna och styr över både kommunikationens innehåll och form i den förberedande delen men även formulering av elevens mål i utvecklingsplanen. Uppföljning av målen överlämnas till eleven att ta ansvar för och ingen formell uppföljning från skolans sida sker förrän vid nästa utvecklingssamtal, som i de flesta fall sker nästkommande termin. Dessutom är det eleven själv som ska göra en bedömning om att ett mål är uppnått eller inte då inget stöd eller hjälp från lärare eller föräldrar ges. Förfaringsättet påverkar elevens möjligheter att involveras i arbetsprocessen och att ta ett ökat ansvar för att nå läroplanens mål och kursplanernas mål enligt intentionerna i grundskoleförordningen. Elevens svårigheter att påverka är också beroende av att utvecklingsplanerna och kommunikationen i den förberedande delen inför samtalet har ett starkt fokus på att anpassa och forma eleven till en ansvarstagande och engagerad elev med rätt inställning till skolarbetet.

Förskolan och målformulering

För Elsas (5 år) del handlar de formulerade målen om att beskriva på vilket sätt förskolan kan stödja henne i hennes nyfikenhet och lust att lära. Även på vilket sätt förskolan ska stödja Elsa förekommer i flera av hennes utvecklingsplaner. Förskolläraren skriver:

Elsas nyfikenhet och lust skall ges mer tid och utrymme. Hennes vilja till att pröva nya saker skall förstärkas genom att vi erbjuder henne mer utmaningar i den fria leken. Utmaningen kan bestå i svårare pussel och sagor samt nya målningstekniker. Utmaningarna skall vi planera in i den dagliga verksamheten samt spontant i den fria leken.

Förskolans styrdokument innefattas inte av att förskolläraren ska göra bedömningar om det enskilda barnet har uppnått specifika mål eller inte (SFS 2011:69).

Strategier för anpassning och milt motstånd

I studien framträder ett mönster att eleverna utformar egna strategier, både medvetna och omedvetna, i arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna. Elevernas strategier och sätt att hantera de krav och förväntningar som ställs på dem tar sig lite olika uttryck och form, både explicit och implicit. Deras olika sätt att anpassa sig till rutiner, regler och de förväntningar som ställs på dem som en god elev i skolan förekommer för alla de medverkande eleverna i studien, men framträder mer tydligt för de äldre eleverna.

Visa uppskattning

En strategi är exempelvis att eleverna anpassar sig till de krav och förväntningar skolan lägger på dem som elever. Bland annat upptäcker eleverna att lärarna blir glada och nöjda när de läser att eleven anser att det går bra för dem i ämnet. Även elever upprepar sina kommentarer i olika ämnen likt ett mantra. Exempelvis inleder Elin alla sina kommentarer i det digitala verktyget för de olika ämnena med att skriva att ”jag tycker det går bra i matten, jag tycker det går bra i engelskan, jag tycker det går bra i tyskan”, och så vidare. Även Edvin har liknande upprepningar i sina kommentarer. Lärares glädjeyttringar över elever som skriver att ämnet upplevs som roligt och intressant förekommer för alla eleverna i studien även om det är mer framträdande för de äldre eleverna. Ett exempel är lärarens respons när Emma uttrycker att No-ämnet upplevs som roligt och lätt. Läraren svarar Emma med att uttrycka glädje över att läsa Emmas inställning till ämnet. ”Oj, vad kul att läsa dina kommentarer.”

Lärares uttryckta glädje över att elever beskriver att deras ämne och undervisning upplevs som roligt, att det är lätt att förstå innehållet och att de utan problem hänger med i undervisningen, kan tolkas som att lärare kopplar elevens framgång till sig som person och får en positiv bekräftelse på sin utövning av professionen. Deras glädjeyttringar kan också tolkas som att den förstärker bilden av hur en god elev bör förhålla sig till skolan. Elevernas

repetering ordval går också att relatera till lärarnas upprepande fraser i de skriftliga omdömena. Både elevernas repetering ordval och lärarnas upprepande fraser i de skriftliga omdömena kan liknas vid vad Leontiev (1986) beskriver som en operation. Operation i betydelsen att både elever och lärare utför en handling som är oreflekterad och rutinartad.

Anpassning till förväntad arbetsinsats

En annan strategi som även den går att relatera till anpassning är att eleverna beskriver hur de ska gå tillväga och arbeta för att lära sig så mycket som möjligt och nå goda resultat i skolan. Elin (16 år) har upptäckt på vilket sätt hon ska beskriva sitt lärande för att göra lärarna glada och nöjda. Hon beskriver att hon är noga med att göra sina läxor vilket resulterar i att det inte blir så svårt på lektionerna och som följd upplevs ämnet både som roligt och lätt att hänga med i. Lärarna kommenterar hennes uttalande med att hon har hittat en arbetsform som är bra och att hon ska fortsätta på det viset för att lära sig så mycket som möjligt. Även föräldern understryker Elins påstående om att hon är noga med att göra sina läxor. Här nedan ges ett exempel på hur kommunikationen kan se ut mellan elev, lärare och förälder.

Elin: ”Tyskan går jättebra tycker jag. Jag gör läxorna varje gång så det blir inte så svårt på lektionerna. Det är ganska lätt.”

Läraren: ”Precis så ska du jobba. Du har startat helt rätt. Gör man läxorna regelbundet, är det lätt att hänga med i ett nytt språk. Fortsätt så! Du är också aktiv på lektionerna och verkar ha lätt för att lära och komma ihåg.”

Föräldern: ”Elin jobbar jättebra med tyskaläxorna. Har lätt för att lära sig tyskan. Lite svårt med uttalet ibland. Kan blanda ihop engelska och tyska uttalet.”

Elins strävan att visa att hon tillhör kategorin högpresterande elever och att hon arbetar hårt för att nå den positionen visar hon i sina kommentarer i ämnena. Det gäller inte bara undervisningen i tyska utan även i andra ämnen. Hennes beskrivningar visar att hon har tagit till sig de arbetssätt lärare förespråkar. En annan lärare bekräftar att den har uppfattat Elins strävan att alltid göra sitt bästa. ”Du är noga med att göra bra ifrån dig.”

I de fall elever explicit uttrycker att de upplever att undervisningen är tråkigt men av läraren ändå uppfattas arbeta på det sätt som läraren anser att elever ska göra, förekommer det att lärare talar om för eleven att även om en del moment i undervisningen upplevs som tråkiga måste man som elev fortsätta sitt ihärdiga arbete. I exemplet nedan har Emma uttryckt att ett moment i SO-undervisningen är tråkigt och läraren replikerar med att

uppmåna henne att ändå fortsätta att arbeta på det sätt som hon gör. ”Allt är inte roligt. Sånt är livet både i och utanför skolan. Det är bara att göra det bästa möjliga av det. Alltså jobba på. Det tycker jag också att du gör. Du klarar dig bra.”

Läraren har inte funderat över hur eleverna upplever undervisningen eller så har läraren inte för avsikt att ändra på sin undervisning även om elever explicit uttrycker att de upplever både metoder och arbetssätt som tråkiga.

Förmåga att uppfatta, tolka och förstå

Eleverna i studien uttrycker att det inte är alldeles självklart vad lärare ställer för krav och vilka kriterier de följer när de gör sina bedömningar. Edvin menar dock att det som elev åtminstone går att uppfatta vad lärare lägger tonvikt vid i sina bedömningar:

Jaa... man kan nog märka på vad dom väger tyngre på, alltså vilket slags arbete... om det är mer åt det muntliga hållet eller om det ska vara mycket med tankarna och gå in på djupet eller om det har med ditt tal att göra.

Ett sätt att ta reda på vad lärare lägger tonvikt vid i sin bedömning, menar Edvin, är att jämföra resultat på prov och uppgifter med de andra eleverna i klassen. Han förklarar:

Vi elever går ju runt och jämför med varandra så fort vi får tillbaks nåt, då kan man oftast se. [...] Om man bara fokuserar på det, kan man nog se vad de väger tyngre på. Det tar nog tid... det är inte så självklart... för de kan ju säga det också att dom väljer tyngre på ett ämne.

Som elev är det viktigt att även kunna uppfatta uttalade kriterier som lärare väger in i sina bedömningar. Att inneha förmåga att uppfatta, tolka och förstå olika situationer och sammanhang är även något som Emma framhåller som en viktig egenskap. ”Att man inte bara gör en massa saker, att man kan förstå vad man gör. Ja, att förstå det är rätt viktigt i skolan.”

Milt motstånd

Även om de medverkande eleverna i stor utsträckning visar att de anpassar sig till de förväntningar som ställs på högpresterande elever så framkommer det även att några av dem uppvisar ett visst motstånd. Till skillnad från Elin som anpassar sig till rådande förväntningar och likt ett mantra upprepar att ämnena och undervisningen är rolig och intressant så förekommer det att

både Edvin och Emma beskriver att de upplever undervisningen i olika ämnen som tråkiga. Edvins och Emmas utsagor om att lärarens arbetssätt och metoder upplevs som trista emottas inte alltid positivt av lärarna. Exempelvis när Emma beskriver att lärarens genomgångar på musiklektionerna inte är roliga och intressanta intar läraren en försvarsställning och beskriver sin intention med arbetssättet i tredje person och med en viss ton av ironi.

Emma: "Musik är inte mitt bästa ämne men när vi får spela instrument så är det kul men när han går igenom på tavlan är det lite tråkigare."

Musikläraren: "Nu är det så här att han går igenom på tavlan just för att ni ska veta hur ni ska göra när ni sedan får spela instrument, eller hur!"

Den ironiska hållningen i kombination med ett påpekande kan vara ett sätt för läraren att upprätthålla makten över undervisningens genomförande och samtidigt påtala för eleven att den har fel uppfattning. Förfaringsättet kan ses som ett exempel på det Foucault (2003) benämner disciplineringssteknik. En annan tolkning som också är möjlig är att den ironi läraren uttrycker är ett sätt att försvara sig på som person och sitt sätt att utöva professionen. När elever istället uttrycker att ett ämne upplevs som roligt och intressant får lärare bekräftelse på att de utövar sin profession på ett korrekt och professionellt sätt. Då möts eleverna av positiv respons och uppmuntran.

Undertoner av ironi

Det är inte bara lärare som kan inta något som kan tolkas som en ironisk hållning i sina kommentarer. Det visar även elevernas kommentarer. För Edvins del har det i flertalet av hans utvecklingsplaner återkommande framförts önskemål från Edvins föräldrar att han ska få fler utmaningar i skolarbetet eftersom han upplever undervisningen så tråkig och trist. Det är först i Edvins fjärde utvecklingsplan som det går att tyda att hans och hans föräldrars önskan hör sammans. Edvins formulerade mål på höstterminen då han går i år 8 innefattar att han ska fokusera på de mer avancerade skoluppgifterna.

Formulerat mål: "Anta de svåraste utmaningarna - Då var det dags! :)"

En tolkning som är möjlig är att Edvin när nu en förhoppning om att de svårare utmaningarna som han nu ska få, ska göra att skolarbetet blir lite roligare. En annan tolkning som är möjlig är att hans kommentar framstår som en smula ironisk där han anser att det är på tiden att skolan hör samman hans önskan om utmaningar. Även för andra elever i studien förekommer att

önskemål om formuleringar av mål i utvecklingsplanen inte hörsammats och deras önskemål återkommer åtskilliga gånger i det digitala verktyget (se kapitel 6).

Ett annat sätt att uppvisa milt motstånd är att uttrycka sig skämtsamt eller med en något ironisk underton. Ett exempel är Edvins kommentar till hur han bidrar till en god arbetsmiljö i skolan. Han beskriver att han ofta kommer försent till lektionerna på grund av hans aktiviteter på rasterna men uttrycker samtidigt att han är medveten om hur de sena ankomsterna kan påverka lärarens undervisning. ”Kommer ganska ofta 1 minut sent för jag spelar basket på rasterna och på så sätt kommer jag in lite för sent och skapar då ingen bra arbetsmiljö då jag tar uppmärksamhet från läraren.”

Edvins strategi med sitt skämt kan vara att det är bättre att förekomma än att förekommas. Han visar att han är medveten om vad läraren eventuellt kan tänkas säga om hans sena ankomster och tar istället själv upp diskussionen om hur hans beteende kan påverka undervisningen. Detta bidrar till att han själv får större kontroll och makt över situationen (Jfr Johansson, 2009).

Sammanfattande slutsatser och diskussion

I detta kapitel framkommer att strävan att bli en mönsterelev innebär mycket höga krav på eleven att alltid prestera sitt yttersta samt att uppföra sig väl. Det gäller också som elev att inneha förmåga att identifiera vilken norm (Hall, 1999) eller kod (Bernstein, 2000) samt vilka outtalade krav som gäller för att uppnå en tillhörighet som en mönsterelev. Att positionera sig som en mönsterelev innebär för eleven en ständig förhandling om positionen (Jfr Hall, 1990; Moinian, 2007) och att visa att elevens kunskaper och anpassning till skolans krav på uppträdande stämmer överens. Förhandlingen i identitetsarbetet för kategorin mönsterelever rör sig mellan att visa fram sina kunskaper och goda personliga egenskaper och dölja eventuella brister för att inte riskera att få ett lägre betyg. Förhandlingarna och positioneringsprocesserna pågår ständigt i en bedömnings- och lydnadskultur som även den oupphörligen fortgår för eleven i det vardagliga arbetet. Arbetet med de digitala individuella utvecklingsplanerna synliggör processerna och de relationer som skapas mellan eleverna, deras lärare och föräldrar på ett annat sätt än tidigare.

De skriftliga omdömena

Elevernas skriftliga omdömen fokuserar elevens uppträdande och sätt att vara. I likhet med vad som framkommit i den här studien visar Andreassons (2007) studie att de skriftliga omdömena beskriver elevernas personligheter, attityder, uppträdande och känslor istället för kunskaper och lärande. Även

Hovendahl (2004) visar i sin studie att den övervägande delen av de skriftliga bedömningarna är kortfattade, vagt formulerade och berör elevens beteende och personlighet framför konkreta kunskaper. ”Det går inte utifrån bedömningen att avgöra vilket ämne man för tillfället pratar om. Positiv, pigg och bra attityd är tre av bedömningens ’universalverktyg’; de passar till alla ämnen, de kan alltid sägas, de används som ’tillräckligt uttömmande’ ” (s. 13).

Hovendahl beskriver att lärare inte bara skriver att en elev är glad och positiv utan ofta reagerar läraren med en glädjeyttring som visar att läraren uppskattar att eleven visar glädje och engagemang på lektionerna.

I föreliggande studie uttrycker eleverna att det upplevs mödosamt att beskriva sina tankar i skrift och lärarna påtalar svårigheter i att formulera tydliga skriftliga omdömen. Danell (2006) menar att i skrivandet tvingas individen att erövra orden och göra dem till sina egna. Det sker genom att relatera orden med den innebörd de tilldelas i den faktiska verklighet man refererar till (Danell, 2006). Att språkliga uttryck i de skriftliga omdömena är laddade med intentioner visar även Vallberg Roth och Månsson (2007). De poängterar att bedömningar i förhållande till kunskapsorienterade mål tenderar att bli betygslignade medan bedömningar i social fostran och innehåll som är omsorgsinriktade tenderar att bli personliga och ibland gränsande till integritetskränkning.

I föreliggande studie beskrivs alla eleverna i positiva ordalag och ingen skillnad mellan könen kan urskiljas. Andreassons (2007) studie däremot påvisar en skillnad mellan könen och hur de beskrivs i planerna. Flickorna beskrivs utifrån personliga egenskaper medan pojkarna oftare beskrivs utifrån bristande förmåga och färdigheter trots att pojkar och flickor bedömts ha liknande svårigheter. Vanliga begrepp i elevplanerna som förekommer för pojkarna är behov av struktur, svårigheter, bristande social kompetens eller koncentrationssvårigheter. För flickorna används begrepp som positiva och glada, behöver trygghet eller är osjälvständiga. Vidare uppmärksammar Andreasson att det finns en risk att skolan reproducerar en traditionell könsuppfattning och normaliserar en icke jämställd bild av könen.

Skolverket (2005b) visar i en studie att det finns tydliga könsrelaterade skillnader när det gäller vilka faktorer som påverkar elevers engagemang för skolarbetet. Enligt studien visar pojkar engagemang i skolarbetet om de uppger att även deras föräldrar är intresserade av deras skolgång. För flickornas del relateras deras engagemang i skolarbetet i större utsträckning till flickornas relation till läraren och om de uppger att de får stöd av läraren. Skolverket menar att upplevelsen av stöd från föräldrarna således inte påverkar flickornas studieengagemang utan relationen till läraren är en viktigare faktor. En förklaring till att det inte förekommer några könsskillnader i föreliggande studie kan vara att eleverna inte uppvisar

skolsvårigheter och att de alla har ett starkt stöd hemifrån. I jämförelse med de båda studierna ovan har således flickorna i denna studie en bra relation till sina lärare och pojkarna i studien har föräldrar som visar engagemang för deras skolarbete.

Elfström (2005) visar i sin studie att förskolans omdömen om barnet utgår från ett utvecklingspsykologiskt perspektiv och i större utsträckning beskriver barnets brister. I motsats till Elfströms resultat visar resultaten i föreliggande studie att de skriftliga omdömena i förskolan i större utsträckning består av en beskrivning av barnets kunskaper än en bedömning av brister och vad barnet inte uppnått i förhållande till ålder. Även om Elsas (5 år) omdömen till allra största del är formativa till karaktären och beskriver hennes kunskaper förekommer det dock i något fall, i likhet med vad som framkommit i Elfströms studie, att en jämförelse görs med vad hon borde ha uppnått vid hennes ålder.

Utifrån det Eriksons (2004) kommer fram till i sin studie är det kanske inte uppseendeväckande att de skriftliga omdömenas utformning och innehåll till största del berör elevens ansvarstagande och beteende i skolan då samarbete med föräldrar förväntas röra den gemensamma fostran och elevens uppförande. I kapitel 6 presenteras att i de fall där skriftliga omdömen saknas i det digitala verktyget inför utvecklingssamtalen tar föräldrar klivet in i bedömningsprocessen och skriver egna omdömen om barnet och den undervisning barnet får i skolan. Således överskrider föräldrarna i föreliggande studie den gräns som skolan upprättar med hemmen enligt Erikson (2004).

Föreliggande studie visar att eleven mäts, värderas och jämförs mot en föreställning om en elev som tar stort ansvar, presterar sitt allra yttersta och når målen och de högsta kriterierna för betyg i ämnen och uppgifter. Vid läsningen av elevernas omdömen framgår det med tydlighet att de medverkande eleverna i studien har anpassat sig till rådande norm (Hall, 1999) och uppfattar vad som förväntas av dem som högpresterande idealelever (Bernstein, 2000). Även i Andreasson och Asplund Carlssons (2009) studie framkommer liknande resultat där eleverna mäts och värderas mot en så kallad mönsterelev.

IUP-mallarnas utformning och innehåll

I den här studien framkommer att utformandet av IUP-mallarna ofta sker av en utvald arbetsgrupp som uppges få stor inspiration av de samlade mallar som finns att tillgå i den nationella IUP-banken i verktyget. Utifrån Vallberg Roths och Månssons (2006) diskussion om att det skapas en gemensam diskurs i hur utvecklingsplanerna bör utformas och att de i realiteten utformas efter denna diskurs kan tillgången till otalet IUP-mallar i IUP-banken för arbetsgrupperna ses som en del i både skapandet och

upprätthållandet av denna diskurs. Den utformade diskursen kan tolkas som att den utgår ifrån och mäter elever utifrån en mönsterelev.

I likhet med vad som framkommit i Elvstrands (2009) studie om att elever måste tillägna sig vissa färdigheter för att tillhöra kategorin högpresterande elever visar föreliggande studie att eleverna visar prov på att de just har tillägnat sig de färdigheter som krävs för att lärare ska uppfatta dem som mönsterelever. Det uttrycks även i vissa fall explicit i de skriftliga omdömena, vilket har beskrivits ovan. I den här studien verkar det inte råda en anpassning av barnen på samma sätt som Ehns (1983) och Henckels (1990) studier visar.

Målformulering

Matematik är det ämne som lärare i den här studien uttrycker är lättare att göra bedömningar i då kunskaperna i ämnet anses bygga på varandra. Det är också det ämne som förekommer flest antal gånger som mål i elevernas utvecklingsplaner. Då informationen till elever och föräldrar uppges vara vag om vilka mål eleven ska nå i kursplaner för olika ämnen (se kapitel 6) upplevs det svårt för både elever och föräldrar att få en uppfattning om vilka krav som ställs på eleven. En tolkning till att matematik förekommer flest antal gånger som mål kan vara ämnets höga status och att det upplevs enklare att föreslå mål i matematik eftersom kunskaperna anses bygga på varandra (Jfr Hjelmér, 2011). En förklaring till att det upplevs svårt att föreslå relevanta utvecklingsmål för andra ämnen kan vara att informationen anses vara vag om vilka kriterier och uppnåendemål dessa har. När det gäller målformuleringsprocessen finns också en intention och strävan från skolans sida om att få eleven delaktig i målformuleringen vid utvecklingssamtalet.

De skriftliga omdömena syftar till att utgöra underlag inför formulering och beslut av elevens mål vid samtalet, och några lärare uttrycker att det är relativt vanligt att lärarens eget ämne hamnar i fokus både vid utvecklingssamtalet men även när mål ska formuleras för eleven. Hofvendahl (2004) menar att de skriftliga bedömningarna ofta är otillräckliga som samtalsunderlag vilket försätter läraren i en svårhanterlig situation. Svårigheten att formulera relevanta mål, där även läraren och inte enbart eleven och föräldrarna ska tolka och dra slutsatser för elevens räkning utifrån de olika bedömningarna, kan vara en orsak till att samtalets fokus förskjuts till att beröra mentorns eller klasslärarens ämne vid samtalet. Den upplevda svårigheten att formulera utvecklingsmål kan vara en anledning till att elevernas mål i utvecklingsplanerna tenderar att bestå av kortsiktiga ämnesmål eller specifika färdigheter, exempelvis att klara 7: ans multiplikationstabell, att skriva bättre skrivstil eller att plugga hårdare inför prov. Lärarna i den här studien beskriver också att det är svårt att ha kontroll över vilka mål en elev har som har formulerats vid ett

utvecklingssamtal där läraren inte har deltagit, men att kontrollen över elevmål är betydligt större för de elever som läraren har mentorsansvar för. Således kan det få betydelse för den enskilda eleven i vilket ämne elevens mentor undervisar i eftersom det visar sig att lärare har kontroll över enbart vissa elevers mål.

Anpassning och mildt motstånd

För att nå framgång och positioneras som en mönsterelev i skolan är förmågor som exempelvis motivation och en inre drivkraft hos eleverna viktiga. Eleverna i den här studien visar att de har utvecklat strategier av anpassning men uppvisar även ett mildt motstånd mot den anpassningspedagogik som råder i arbetsprocessen. Emma menar att viktiga förmågor att ha som elev är förmågan att förstå och kunna se sammanhang för att uppfatta vad som krävs av en som elev. Detta är exempel på det Bernstein (2000) menar krävs av elever, det vill säga att de kan uppfatta, anpassa sig efter och realisera skolans pedagogiska kodspråk (*recognition rule* och *realisation rule*). Detta är också exempel på en rådande anpassningspedagogik i arbetsprocessen (Jfr Johansson, 2009). Det milda motståndet i form av exempelvis Edvins undertoner av ironiska uttryck i sina kommentarer, är exempel på det Johansson (2009) beskriver att elevers uttryck med humor och skämtsamma lynne är en form av anpassat motstånd för att försöka stå ut med tristessen i skolan (Jfr Woods, 1979).

Utifrån de begrepp Hall (1999) använder om olika förhållningssätt att inta till en rådande norm går det att tolka att exempelvis Elin fogar sig i den norm som råder och intar således den dominerande positionen. Både Edvin och Emma som delvis anpassar sig men uppvisar ett mildt motstånd kan utifrån Halls begrepp sägas inta den överenskomna eller den förhandlande positionen. De elever som Linda beskriver som en grupp omotiverade eller studiesvaga elever kan sägas inta den oppositionella positionen. Således får en lärare förhålla sig till alla tre kategorierna samtidigt i arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna, i mötet med elever och föräldrar och i undervisningen.

Större effekt för studiemotiverade elever

Att som skolelev inneha motivation i kombination med en inre drivkraft och anpassningsförmåga är viktiga förmågor för att nå framgång i skolarbetet. För de elever i skolan som saknar dessa förmågor eller emotsätter sig anpassningspedagogiken ter sig arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna något annorlunda. Linda (åk 7-9) beskriver att för de elever som uppfattas som studiesvaga eller omotiverade har inte arbetet med

de individuella utvecklingsplanerna fått lika stor effekt som för de studiemotiverade eleverna. Hon förklarar:

Alltså många av de som är studiesvaga dom bryr sig inte. De orkar inte riktigt ta till sig ännu mer saker. Dom är liksom nöjda och glada om dom är i skolan och de tycker att dom lyckas och dom är nöjda med det.

Linda beskriver vidare att föräldrar till elever som inte finner motivation för skolarbetet agerar på lite olika vis i arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna. En del föräldrar försöker förmå sina barn att ta ett större ansvar och öka arbetsinsatsen för skolarbetet. Andra föräldrar, menar Linda, ger inte barnet den hjälp och det stöd som skolan önskar. Hon beskriver:

Om man tänker deras föräldrar då. Där är det ju väldigt blandat då för en del föräldrar till dom här som inte är motiverade eller så där dom kan ju pusha väldigt mycket då på sina barn då så att dom är väldigt insatta men att barnet inte är det eller så är det ju de här som... ja dom bryr sig inte någon av dem.

För de barn som inte uppvisar motivation för skolarbetet kan de individuella utvecklingsplanerna istället ses som ett ansvarsavtal eller ett kontrakt mellan parter där parterna är eleven, föräldrarna och skolan. Linda uttrycker också att den uppgörelse som sker för omotiverade och studiesvaga elever gör att hon som lärare kan känna att hon har gjort vad hon har kunnat utifrån de förutsättningar hon har. Hon förklarar:

Jag vet inte om det är ett sätt att liksom känna man har ryggen fri som lärare att det finns där på papperet. Man har pratat om det och att man har tagit upp det. Men visst är det lättare att kanske luta sig mot en överenskommelse då, men det här var ju faktiskt vad vi kom överens om på utvecklingssamtalet att du skulle göra detta och detta då.

Linda uttrycker också en önskan att de omotiverade eleverna skulle hitta en inre motivation och drivkraft utifrån deras egen utvecklingsplan och menar att dessa elever förmodligen lättare skulle nå framgång i skolan. Linda beskriver att:

Det är ju inte så där jätteofta som de här studiesvaga, eller vad man nu ska kalla dem, kommer fram liksom och säger att och säger att nu vill jag göra detta eller tycker att det här verkar bra och det är ju synd. För

om de hade gjort det och de hade tänkt ut någonting som de trodde skulle fungera så kanske det hade fungerat väldigt bra just för att de var motiverade att göra det. [...] så hade de lyckats bättre om de hade kommit in i den här goda utvecklingen.

Även om intentionerna är att elever med utgångspunkt i sin individuella utvecklingsplan ska få möjlighet att utvecklas utifrån sin egen förmåga att nå målen i läroplanen och kursplanerna, så är anpassningspedagogiken så starkt förankrad att det tenderar att vara omöjligt att ändra på rådande rutiner för arbetet och de strukturer som skolan bygger på (Jfr Elvstrand, 2009). Det gäller även om det visar sig att det för vissa elever inte fungerar. Således finns det risk att elever som inte har samma förutsättningar och med ett starkt stöd hemifrån kan ha svårare att både identifiera och anpassa sig till de normer som råder. Det är inte säkert att de elever som av lärare uppfattas vara omotiverade har förstått de krav och uttalade förväntningar som skolan ställer på dem som elever. En annan tolkning som också är möjlig är att dessa elever som uppfattas som omotiverade eller studiesvaga uppvisar ett starkt motstånd mot anpassningspedagogiken till skillnad från det milda motstånd som en del av de medverkande eleverna visar i den här studien.

Arkiverade utvecklingsplaners funktion och betydelse

Även om elevernas upprättade utvecklingsplaner finns samlade i verktyget genom åren verkar det som att användningen av de arkiverade planerna får olika funktioner och betydelser. Detta gäller både om eleven har samma lärare under flera år men även i övergångar mellan olika skolor eller i byte av lärare för eleven. Vad får det för betydelse och vilken funktion fyller det digitala verktyget då alla elevens utvecklingsplaner finns sparade år från år utan att någon aktivt frågar efter eller återkommer till dessa? Återblick till en elevs utvecklingsplan sker vid nästkommande utvecklingssamtal då den enda uppföljningen sker.

Det går att uttyda i studien att även lärares tillkortakommande, inte bara elevens brister, kan bli synliga i och med användningen av det digitala verktyget. Exempelvis så upptäcker en av föräldrarna under intervjun att läraren inte har formulerat en individuell utvecklingsplan för dottern efter utvecklingssamtalet trots att det gått många veckor efter samtalets genomförande. Föräldern uttrycker under intervjun stor frustration över detta felsteg.

Enligt Elfström (2005) så sker det inget naturligt samarbete mellan förskola och skola där föräldrar självklart tar med sig sitt barns individuella utvecklingsplan till skolan. Elfström påtalar att lärare och förskollärare sällan frågar aktivt efter barnets utvecklingsplan när föräldrarna kommer till

det första utvecklingssamtalet. Elfströms resultat går att relatera till Lenas (åk 1-3) utsaga om att hur utfallet av arbetet med de individuella utvecklingsplanerna utvecklar sig beror på pedagogerna inställning till arbetsprocessen samt hur pedagogerna förhåller sig till och använder sig av de tidigare upprättade utvecklingsplanerna (se kapitel 5).

Individuella utvecklingsplaner – hjälpa eller stjälp?

Förskolan och skolan är starkt reglerande vad gäller att anpassa barn och elever till verksamheten men även då det gäller att anpassa elevernas mål och utvecklingsplaner till den rådande undervisningen (Jfr Ehn, 1983; Henckel, 1990; Nordin-Hultman, 2004). I de skriftliga omdömena beskriver och värderas eleverna utifrån en föreställning om en monsterelev. Den förberedande kommunikationen med dess rubriker och frågor reglerar och styr anpassningen av eleverna till skolans verksamhet och till den elev som skolan önskar skapa. Skapandet av monsterelever sker utifrån ett utvecklingspsykologiskt perspektiv med osynliga styrningsmentaliteter som självreglering (Foucault, 2003) och reglering via regler och rutiner (Giddens, 1984) som inte ifrågasätts. Denna styrning och tolkning samt arbetsprocessens genomförande motiveras med att det är barnets och elevens kunskap och lärande som är i fokus samt att de individuella utvecklingsplanerna med de skriftliga omdömena ska stödja eleven att nå målen i läroplanen på ett bättre och effektivare sätt. Även lärarna är infångade i och underkastade den ordning som de samtidigt är med och skapar (Giddens, 1984). Arbetsprocessens utformning och genomförande, de skriftliga omdömenas innehåll och formuleringar samt IUP-mallens utformning i kommunikationen med elever och föräldrar är skolans sätt att styra både eleverna, deras föräldrar men även sig själva. Det sker via de etablerade diskurser som råder om barns utveckling och lärande, normer om monsterelever samt om hur undervisning ska bedrivas.

Lärarna är förvisso styrda av lagar och regler angående att upprätta utvecklingsplaner men även de flesta elever och föräldrar infogar sig i denna ordning och reproducerar den. Styrningen och kravet på anpassning av eleven till skolans verksamhet utövas med en retorik om att det är för elevernas bästa och för att stödja dem att nå målen i läroplanen. Denna osynliga styrning som en maktproducerande styrning kan vara svårupptäckt för aktörerna då de själva står mitt i den skapande processen. Studien visar att det finns en risk att det är elevernas brister och tillkortakommanden som till stor del synliggörs och hamnar i fokus istället för att en mer positiv syn på vad elever faktiskt kan och presterar framhålls.

Det motstånd som elever eventuellt uppvisar mot denna ordning betraktas inte som motstånd mot en rådande arbetsprocess utan tillskrivs eleven och individualiseras samt förstås som ett problem hos eleven som individ.

Detsamma gäller om föräldrar påtalar brister eller eventuellt uppvisar ett motstånd. Föräldrar menar att deras motsträvighet tillskrivs av lärare som om de vore motvilliga att använda det digitala verktyget. I retoriken om arbetet med de individuella utvecklingsplanerna uttrycks en intention om delaktighet och inflytande. Den indirekta styrningen genom planering och genomförande av arbetsprocessen samt relativt dolda men ändå höga krav på anpassning av eleven kan fortsätta att präglas av uttryckta goda relationer mellan elev, föräldrar och lärare. Den samarbetsbetonade, icke konfrontativa idealet samt starka önskan om att konsensus ska råda mellan alla de tre aktörerna bidrar till att den starka styrningen från skolans sida blir svår att genomskåda. Den är dessutom otillgänglig för reflektion och förändring (Jfr Nordin-Hultman, 2004; Bartholdsson, 2008)

Eleverna i den här studien är barn i bemärkelsen att de är omyndiga. Utifrån Åkerbloms (2011) perspektiv kan de dock sägas agera som vuxna där de i arbetet med de individuella utvecklingsplanerna emellanåt uppvisar en fasad som överensstämmer med de förväntningar som finns på en god elev (Jfr Goffman, 2006). Det framkommer också att de äldre eleverna i likhet med lärarnas upprepande fraser i de skriftliga omdömena formulerar sina kommentarer likt ett mantra vilket kan ses som exempel på det Åkerblom benämner kreativ imitering. Eleverna kan således ha anammat en form av upprepning som även lärare uppvisar i arbetsprocessen. En tolkning som är möjlig utifrån Leontievs begrepp operation är att både elevernas och lärarnas upprepningar är rutinartade och oreflekterade. Det går också att förstå att eleverna i denna studie har knäckt vilken kod (Bernstein, 2000) det är som råder. Utifrån pedagogen Westers (2008) begrepp kan eleverna också beskrivas som skolsmarta. Nordin-Hultman (2004) påpekar att från skolans perspektiv knyts barnens identiteter till personligheten men relateras inte till hur sammanhangen påverkar deras identitetsarbete. Nordin-Hultman finner att det blir barnet som hamnar i centrum och som blir fokus för observationer, tolkning och åtgärder. Detta är exempel på det som resultaten i föreliggande studie visar att elevens personlighet och anpassning till skolan är i fokus men inte på vilket sätt arbetsprocessens och undervisningens starka klassifikation (Bernstein, 2000) påverkar de elever som skapas i skolan.

Skapandet av mönstereleven

De medverkande eleverna i den här studien kan ses som delaktiga i det som av Giddens (1984) beskrivs som ett skapande och återskapande av de strukturer som skolan bygger och de positioneringsprocesser som föregår strävan att positioneras som en mönsterelev. Således inskolas eleverna i skapandet av en mönsterelev genom former av imitering (Jfr Åkerblom, 2011) och en anpassning till en rådande norm (Jfr Hall, 1990) i

arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna. Även elevernas föräldrar bidrar och är delaktiga i skapandet av mönstereleven med att understryka elevens positioneringsprocess på ett annat sätt än tidigare nu när ett digitalt verktyg används i arbetsprocessen och föräldrarna träder in som en ny aktör i arbetsprocessen (se även kapitel 6).

Utifrån Foucaults (2003) teori kan de skriftliga omdömena och IUP-mallarnas utformning med dess innehåll samt lärares kommentarer till eleverna, ses som utövande av makt och användande av disciplineringsmetoder för att anpassa elever till en rådande norm. Exempel på den subtila disciplineringen, enligt Foucault, och kanske då främst självdisciplineringen återfinns i arbetet med de individuella utvecklingsplanerna. Självdisciplineringen sker dock inte enbart i subtil form utan snarare explicit i och med den skriftliga kommunikation som sker i arbetet. Qvarsebo (2006) menar att historiskt sett har lydnadskulturen i skolan övergått från tvång till självreglering där idealet är att eleverna disciplinerar sig själva.

Anpassningspedagogik och en dold läroplan

Elevens förhandling om en position som mönsterelev och möjlighet att handla annorlunda än vad exempelvis förväntningar kräver ur Giddens (1984) perspektiv, går att relatera till Edvin i föreliggande studie. Edvin innehar en position som mönsterelev vilket även uttrycks explicit i ett av hans omdömen. Dock uppträder inte alltid Edvin på det sätt som förväntas av en mönsterelev då han uttrycker att en del ämnen upplevs som tråkiga vilket även lärare påtalar med förvåning då han av lärare uppfattas som en aktiv och engagerad skolelev på lektionerna. Ett annat exempel på att Edvins förhållande kan relateras till den transformativa kapaciteten (Giddens, 1984) är när han i sina kommentarer förekommer eventuella diskussioner från läraren med att beskriva hur hans sena ankomster påverkar lärarens lektioner. Edvin uppvisar samtidigt en medvetenhet om vilka regler och rutiner som gäller fast han frångår dem till viss del.

Anpassningspedagogiken och den välvilliga maktutövningen kan hänvisas till en stark lärarkontroll (Bernstein, 2000) i kombination med ett strategiskt handlande (Habermas, 1996). Anpassningspedagogiken och maktutövningen visas genom att lärare kommunicerar *till* eleverna utifrån skolans perspektiv vad elever är och bör vara. Förhandlingskulturen och positioneringsprocesserna för eleverna tenderar dock att förutsätta en något svagare lärarkontroll (Bernstein, 2000) och till viss del ett kommunikativt handlande (Habermas, 1996) samt ett språkligt kapital (Bourdieu, 1995) för att möjliggöra för eleven att förhandla om och positionera sig som en mönsterelev.

Även om de skriftliga omdömena explicit kan tyckas uttrycka de outtalade krav som förekommer enligt Broady (2007) i den dolda läroplanen förefaller det ske omedvetet hos lärarna. Även den strategiska kommunikationen (Habermas, 1996) som i vissa fall sker vid utvecklingssamtalet (se kapitel 6) tycks ske omedvetet hos lärarna. Likså för eleverna och föräldrarna tycks denna anpassningspedagogik ske omedvetet. I intervjuerna betonar både elever, föräldrar och lärare starkt att arbetet med de digitala individuella utvecklingsplanerna har fokus på och handlar om elevens kunskap och lärande. Möjligtvis kan den rådande diskursen av IUP-mallarnas utformning även bidra till denna omedvetenhet om att en anpassningspedagogik råder i arbetsprocessen. Även om eleverna i den här studien tycks anpassa sig omedvetet till den dolda läroplanen och anpassningspedagogiken så finns det elever som har genomskådat de outtalade kraven och vilka kriterier en elev mäts emot. Ett exempel är Berglunds (2010) bok riktade till elever som målgrupp där han beskriver på vilket sätt en elev ska uppvisa engagemang och vilka strategier en elev ska följa för att få högsta betyg i alla ämnen utan att anstränga sig för mycket.

Internalisering av skolkoden

Utifrån Leontievs (1986) aktivitetsteori kan sammanhanget för eleven sägas handla om att bli medveten om konkreta mål, uppnå dem samt att behärska handlingens redskap och operationer. Handlingens och operationernas redskap är medel för tillfredställelsen och för att eleven ska utveckla sina behov vilka förmedlas och omvandlas i motiven för verksamheten. Leontiev menar att människan ursprungligen karakteriserade de föremål de tillägnade sig från yttvärlden som medel för att tillfredsställa sina behov och som ger dem fördelar. Enligt Leontiev (1986) så är en skillnad mellan individer och hur väl de anpassar sig till en situation, deras förmåga att bli medveten om sig själva inom samhällsrelationernas system. Detsamma gäller för att bli medveten om sitt eget *jag*. Ett exempel på detta är elevernas, men även föräldrarnas, mål eller strävan efter att positioneras som en mönsterelev och tillfredställelsen av att uppfylla behovet av att få så höga betyg som möjligt.

En tolkning som är möjlig är att motivet till de medverkande elevernas handlingar (Leontiev, 1986) är att få så höga betyg som möjligt vilket även de äldre eleverna uttrycker explicit i intervjuerna (se kapitel 5). Detta avspeglas också i elevernas kommentarer i verktyget. Elevernas strategier av anpassning men även uppvisandet av det milda motståndet vill påvisa att de är motiverade och högpresterande elever men det är också ett uttryck för att de har internaliserat den skolkod som råder (Bernstein, 2000). Elevers självreglering (Foucault, 2003) utifrån regler och invanda rutiner (Giddens, 1984) samt deras anpassning till arbetsprocessens handlingar och rutinartade operationer (Leontiev, 1986) kan förstås utifrån Bernsteins

(2000) och Foucaults (2003) termer om att eleverna ges lite utrymme för egen kontroll över sitt lärande och sin kunskapsutveckling utifrån målen i sin individuella utvecklingsplan. Den förberedande delen inför utvecklingssamtalet, själva samtalet samt de mål som formuleras i elevernas utvecklingsplaner, vilka till stor del anpassas efter den planerade undervisningen, styr och kontrollerar anpassningen av eleven till den norm som råder (Hall, 1990) och den syn på hur en mönsterelev ska vara och uppföra sig i skolan (Bernstein, 2000).

Frågan är om elevernas strategier med avseende på att de till viss del väljer vad de skriver och inte skriver i sina kommentarer kan ses som en motkraft mot skolans försök att likrikta alla eleverna åt ett och samma håll? Även det uppvisade milda motståndet med undertoner av ironi kan vara ett försök av eleven att behålla sin unicitet som individ. Moinian (2007) vädjar till praktiserande inom verksamheter där barn ingår, att se kulturella pluraliteter och differentierade identiteter som processer som är gemensamma och aldrig färdiga. Moinian menar att barns identitetsarbete inte bör kopplas till omognad eller till brister. I arbetet med de individuella utvecklingsplanerna bör lärare således inta ett professionellt förhållningssätt till barns identitetsarbete för att inte omdömen och målformuleringar ska innebära att elever definieras som avvikande eller att beskrivningarna skapar en elev som inte finns.

Uttrycket "The pen is mightier than the sword" myntades av Edward Bulwer-Lytton (1839). En medvetenhet om det skrivna ordets makt återfinns också i Linas beskrivning om att det kan finnas en risk att skapa en elev som egentligen inte existerar om lärare inte är medvetna om de betydelsefulla handlingar de utformar och realiserar. Onekligen har de medverkande eleverna i föreliggande studie till viss del genomskådat de institutionella ordningar som råder (Jfr Johansson, 2009). Likt skådespelare agerar eleverna enligt ett manuskript i sin strävan att bli en mönsterelev (Jfr Goffman, 2006).

8. Sammanfattande analys och diskussion

Syftet med den här avhandlingen är att ge en ökad förståelse för arbetsprocessen med elevers individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen inom den kontextuella ram som arbetsprocessen sker. Intentionen är också att undersöka betydelsen av digital dokumentation i denna arbetsprocess genom att beskriva, analysera och problematisera elevers, föräldrars och lärares erfarenheter av och handlingar i arbetsprocessen. Specifika handlingar i arbetsprocessen som också beskrivs, analyseras och problematiseras är elevers och föräldrars möjligheter till delaktighet och inflytande i arbetsprocessen samt hur dokumentationen inverkar på flickors och pojkers identitetsarbete som elever. Det centrala i studien är aktörernas handlingar och den innebörd och mening som aktörerna ger de handlingar som konstrueras inom det intersubjektiva rummet i arbetet med de individuella utvecklingsplanerna. I studien görs anspråk på att skapa kunskap genom tolkning och förståelse av aktörernas egna berättelser och erfarenheter samt att analysera och problematisera aktörernas handlingar i arbetsprocessen. Således har inte intentionen varit att mäta eller statistiskt sammanställa de handlingar som sker utan att förstå kommunikationens innebörd och betydelse i arbetsprocessen. Intentionen har även varit att förstå aktörernas medverkan och inflytande samt konstruktionen av elevidentiteter i denna arbetsprocess. En intention med studien har också varit att finna aktörernas bakomliggande mening och den innebörd de ger konstruktionen av den sociala innebörden inom det intersubjektiva rummet.

I detta avslutande kapitel ges en sammanfattande analys och diskussion av studiens resultat samt genomförande. Först presenteras några reflektioner om studiens teoretiska och metodologiska val. Därefter ges en reflektion om materialet i studien samt studiens genomförande. En sammanfattande diskussion förs också om avhandlingens kunskapsbidrag utifrån de resultat som presenterats om arbetsprocessen, handlingar som möjliggör eller hindrar delaktighet och inflytande i arbetsprocessen och elevernas positioneringsprocesser och identitetsarbete som mönsterelever. Reflektioner om implikationer för den pedagogiska praktiken ges också. Avslutningsvis i kapitlet ges en sammanfattande reflektion över betydelsen av att göra lärandet synligt i arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna och den digitala dokumentationen.

Reflektioner om studiens teoretiska och metodologiska utgångspunkter

Val av teoretiska perspektiv och metodologiska utgångspunkter för att analysera studiens material har naturligtvis påverkat den bild som presenteras i avhandlingen. Med ett annat perspektiv på studieobjektet hade andra aspekter kunnat lyftas fram. I den här studien har flera olika teorier använts för att undersöka och besvara studiens forskningsfrågor.

Aktivitetsteori (Leontiev, 1986) har valts för att förstå och beskriva arbetsprocessen utifrån begreppen motiv, mål, handlingar och operationer. För att belysa specifika handlingar i arbetsprocessen och för att besvara några av forskningsfrågorna har dock aktivitetsteorin behövt kompletteras med andra teorier (Jfr Lektorsky, 1999; Engeström, 2001). Patemans (1970) teorimodell om former för delaktighet och inflytande i beslutsprocesser har valts för att besvara exempelvis forskningsfrågan om elevers och föräldrars möjligheter till delaktighet och inflytande i arbetsprocessen. Bernsteins (2000) analysbegrepp om klassifikation och inramning har varit användbara för att förstå och beskriva arbetsprocessens koppling till den undervisning som sker i skolan. Även Bernsteins (2000) kodteori om makt- och kontrollprinciper samt osynlig och synlig pedagogik har varit användbar i analysen av arbetsprocessen och dess relation till elevers positioneringsprocesser som mönsterelever.

Fenomen som makt och kontroll framträder i materialet. De är viktiga begrepp på en strukturell nivå där disciplinering och anpassning av eleven via de individuella utvecklingsplanerna och digital dokumentation är ett centralt perspektiv. Vid analysen av elevernas förmåga att identifiera och realisera skolans kod i arbetsprocessen har Bernsteins (2000) begrepp *recognition rule* och *realisation rule* varit användbara. Makt- och kontrollprinciper via disciplinering och anpassning av eleven är fenomen som framträder i studien.

För att analysera och problematisera specifika handlingar som framträder i materialet har även analysbegrepp som kommunikativ och strategisk kommunikation (Habermas, 1996) använts för att förstå och beskriva den kommunikation som sker i arbetsprocessen. Analysbegreppet inflytandeförhandling (Elvstrand, 2009) har använts för att förstå och beskriva den förhandling som sker mellan aktörerna i exempelvis beslutsprocessen av elevmålen vid utvecklingssamtalet. För att förstå och beskriva anpassningen och disciplineringen av eleverna i arbetsprocessen har exempelvis Foucaults (2003) begrepp om självreglering och disciplineringstekniker använts. Giddens (1984) har bidragit med analysbegrepp om positioneringsprocesser och Hall (1990) har bidragit med analysbegrepp om individens förhållningssätt till en rådande norm för att förstå och beskriva elevernas identitetsarbete som mönsterelever. Bourdieu

(1995) har bidragit med analysbegreppet kulturellt kapital för att förstå och beskriva den betydelse de medverkande föräldrarnas kulturella kapital har i de kommunikativa handlingar och inflytandeförhandlingar i arbetsprocessen.

De valda teorierna och analysbegreppen kan kanske anses vara förhållandevis många, men den studerade arbetsprocessen och de handlingar som sker inom det intersubjektiva rummet mellan elever, föräldrar och lärare i denna arbetsprocess och den sociala innebörd aktörerna ger processen är komplex. För att förstå och beskriva dessa handlingar och den mening och innebörd elever, föräldrar och lärare ger dem och hur de påverkar varandra, har det behövts flera olika teorier, teorimodeller och analysbegrepp för att kunna förstå det som framträder. De valda teorierna, teorimodellerna och analysbegreppen har valts för att på olika nivåer kunna förstå, belysa, analysera och problematisera framträdande mönster och teman i arbetsprocessen.

Empiri

Materialet omfattar en pilotstudie, en intervjustudie, en enkätstudie och en dokumentanalys av elevernas individuella utvecklingsplaner. För att analysera materialet har tematisk analys varit användbart. Studierna har således inte analyserats var för sig, exempelvis för att svara på någon särskild forskningsfråga, utan alla studierna har tillsammans utgjort en grund för att analysera framträdande aspekter och mönster. En svaghet med att alla studierna utgjort en gemensam grund för analysen är att materialet blir omfångsrikt och svåröverblickbart vilket kan medföra att en del kanske viktiga aspekter och mönster aldrig lyfts fram. Samtidig är det en fördel att de olika studierna både kan verifiera likheter som framträder samt belysa skillnader. För att möjliggöra en analys av informanternas erfarenheter och handlingar i arbetsprocessen utifrån hela materialet har tematisk analys varit användbart i analysprocessen.

Informanters citat som valts och som redogörs för i de olika resultatkapitlen ska inte ses som några bevis utan mer som illustrationer av de teman som framträder i analysen av materialet och som presenteras.

Reflektion över materialet

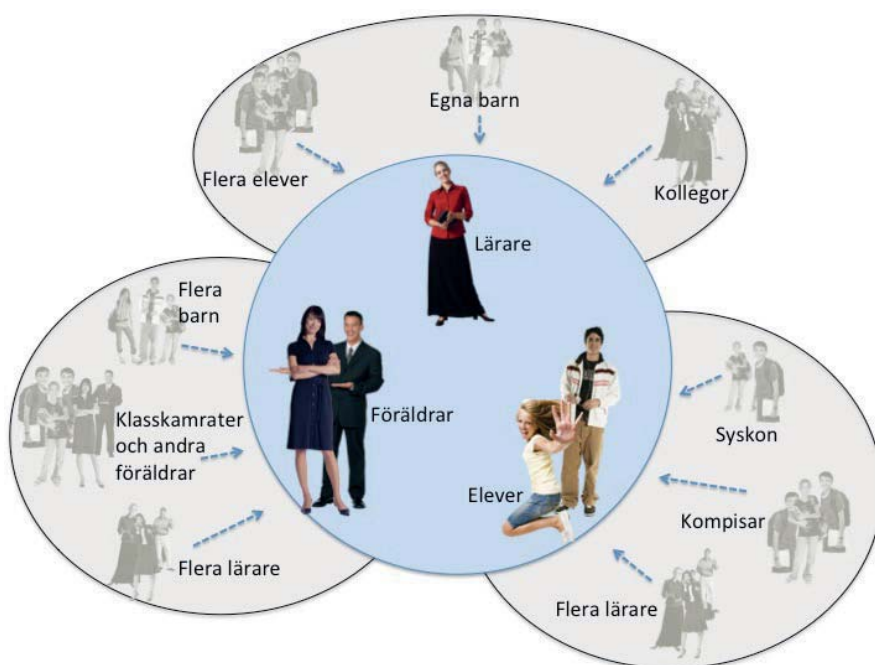
Urvalet av informanter till studien kan anses ha skett enligt ett strategiskt urval (Patton, 1990). Eftersom ett syfte med studien är att utforska betydelsen av digital dokumentation i arbetsprocessen eftersöktes informanter i kommuner som använder ett digitalt verktyg i arbetsprocessen. Således har kommuner uteslutits som inte använder ett digitalt verktyg. Förfrågan om att delta i studien har gått ut till en kommun i

södra Sverige som har använt ett digitalt verktyg i flera år. Dessa elever, föräldrar och lärare har alltså relativt gedigna erfarenheter av arbetsprocessen och digital dokumentation. Eftersom de medverkande lärare i kommunen i södra Sverige blev för få utgick även en förfrågan om att delta till lärare i en kommun i norra Sverige. Förfrågan distribuerades till två skolor i kommunen som påbörjat pilotförsök med att använda ett digitalt verktyg i arbetsprocessen. På så vis kan urvalet av informanter anses ha skett enligt ett strategiskt urval eftersom informanterna inte är slumpmässigt utvalda. Syftet med studien har varit att utifrån ett kvalitativt perspektiv förstå den arbetsprocess som framträder och belysa framträdande aspekter och mönster i arbetsprocessen. De resultat som presenteras i studien ökar förståelsen för arbetsprocessen och väcker även nya frågor för framtida studier.

Det framkommer tydligt i informanternas berättelser att deras erfarenheter inte enbart speglar deras egna handlingar utan även andra individers handlingar (se figur 10). Det är i och för sig inte så konstigt eftersom aktörerna beskriver sina erfarenheter i en kontext där även andra aktörer ingår. Däremot baseras en del av aktörernas erfarenheter på att de även intar olika roller. Exempelvis så har de flesta medverkande lärare egna barn vilket medför att de även relaterar sina erfarenheter till sin föräldraroll och till sina kollegors handlingar och perspektiv. De relaterar även till olika typer av elever, inte bara mönsterelever utan jämför olika elevtyper med varandra och vad effekterna av arbetet får för olika elever.

Föräldrarna relaterar sina erfarenheter till sina barn men också till vad effekterna av arbetet får för betydelse för syskon. Föräldrarna relaterar också sina erfarenheter av arbetsprocessen till barnens klasskamrater och andra föräldrars handlingar. Dessutom relaterar de till flera olika lärare, dels till de som använt det digitala verktyget under lång tid och som tidigt tog initiativ till att prova och dels till lärare som föräldrarna upplever som motsträviga till användningen av det digitala verktyget i arbetsprocessen.

Eleverna relaterar sina erfarenheter till både klasskamraters handlingar och erfarenheter, syskon och till alla de lärare som de undervisas av. Även om det är de medverkande informanternas erfarenheter och berättelser av arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna som är det centrala i studien så utvidgas informantgruppens perspektiv något i och med att deras erfarenheter och berättelser även speglar andra individers perspektiv.



Figur 10: Underlag för informanternas erfarenheter och beskrivningar.

Vad är kunskapsbidraget?

Den här avhandlingen synliggör arbetsprocessen med elevers individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen i ett elev- föräldra- och lärarperspektiv. Den visar också hur användningen av ett digitalt verktyg påverkar denna arbetsprocess. Elever, föräldrar och lärare definierar arbetsprocessen utifrån sina förväntningar. Eleverna lär sig tidigt hur de förväntas uttrycka sig, uppföra sig och förhålla sig till sig själva, till sina prestationer men även till lärares skriftliga omdömen och föräldrars förhoppningar. Föräldrarna önskar en individanpassning av undervisningen för barnen och att de själva ska kunna ta aktiv del i barnets skolgång genom ökad delaktighet och inflytande i arbetsprocessen. Lärarna försöker att hantera arbetsprocessen effektivt genom att exempelvis formulera och anpassa elevmålen till den egna undervisningen men också genom återanvändning av färdigformulerade omdömen för flertalet elever.

Arbetsprocessen

De formulerade målen i elevernas utvecklingsplaner tycks ofta bestå av kortsiktiga ämnesmål eller momentmål för eleven och inte av utvecklingsmål. Elevernas formulerade mål i utvecklingsplanerna sammanfaller inte med förordningstextens intention som beskriver att läraren ska sammanfatta vilka insatser som erfordras för att eleven ska nå målen i läroplanen. I studien framkommer att lärare tenderar att koppla målformuleringen till den planerade undervisningen och elevernas mål blir arbetsmål för moment i ämnen istället för utvecklingsmål som är kopplade till läroplanens mål. Arbetsprocessen tenderar att bli en sorts sammanblandning mellan portfoliomethodiken som har en nära koppling till undervisningen i skolan och upprättandet av individuella utvecklingsplaner enligt förordningstexten. Lärarna uppfattar att de följer regelverket i och med att utvecklingsplaner upprättas men sammanfattningen och beskrivningen av vilka insatser som erfordras för att eleverna ska nå målen i läroplanen uteblir. Fokus i ett lärarperspektiv hamnar istället på att utvecklingsplanerna för eleverna ska innehålla mål oavsett på vilken nivå målen formuleras för att följa regelverket och för att läraren ska fullfölja sina åtaganden.

Det är viktigt att i sammanhanget påpeka att trots att det digitala verktyget har flera olika funktioner och moduler så används dock i de allra flesta fall endast den förberedande delen inför utvecklingssamtalet samt den sida i verktyget där elevens mål formuleras i utvecklingsplanen.

Skolan köper in ett färdigt koncept och arbetsform

De företag som tillhandhåller webbtjänster för arbetsprocesser med de individuella utvecklingsplanerna utformar och styr till viss del den pedagogiska processen. De har definierat vilka problem skolan har med att utröna hur en arbetsprocess med individuella utvecklingsplaner kan eller bör se ut och ur det skapar kommersiella lösningar. Företagen gör en egen tolkning utifrån förordningar och styrdokument och föreslår hur en arbetsprocess kan utformas. Även om de samarbetar med olika skolor och lärare i utformningen av den pedagogiska processen så tillhandahåller de ett IT-stöd med specifika funktioner och föreslår även hur en arbetsprocess kan se ut. De kan således även utesluta funktioner som exempelvis lärare efterfrågar. Företagen hjälper även till med utformningen av information till exempelvis föräldrar som förklarar vad arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna syftar till. Det finns även företag som tillhandahåller broschyrer riktade till skolan med förslag på hur lärare kan formulera skriftliga omdömen. Om skolan överlämnar ansvaret för detta vad får det för konsekvenser för undervisningen och skolans verksamhet i stort?

Lärare efterfrågar bedömningsmatriser för att underlätta utformningen av de skriftliga omdömena. Företagen hörsammar lärares önskan och utvecklar samt tillhandhåller funktioner i de digitala verktygen för att underlätta bedömningen av elevernas kunskaper via exempelvis moduler i det digitala verktyget för bedömningsmatriser. Vad får det för konsekvenser att lärare bedömer elevernas kunskaper efter en färdig mall? Vad blir det för typ av kunskaper som synliggörs? Vad får det för konsekvenser i stort när det inte är skolan själv som råder över den pedagogiska processen utan att den till viss del styrs av ett digitalt verktygs funktioner och möjligheter? Dessa frågor är exempel på det Lundmark (2000) framhåller nämligen att pedagoger själva får fullgöra processen att implementera IT i verksamheten vilket hon menar är något mer än bara *undervisning*. För pedagogerna är det inte självklart vad IT betyder, hur tekniken ska användas eller hur möjligheterna att omsätta teknik i det vardagliga arbetet uppfattas eftersom IT i skolan har introducerats på initiativ av krafter utifrån. Lundmark menar vidare att för läraren får det också ett personligt pris i form av extra arbete och tidsåtgång att ta till sig något nytt. Det nya ska dessutom inrymmas bland övriga åtaganden som läraren har att förhålla sig till. Den enskilde läraren måste förutse och erfara att nya verktyg eller nya arbetsprocesser tillför något nytt och förbättrar verksamheten. Erstad (2002) menar att lärarbetingelserna generellt sett handlar om vilka ramar som sätts för verksamheten samt vilket handlingsutrymme lärare har för att främja lärande och utveckling med stöd av IT. Frågan är om användandet av tekniken snarare handlar om att förbättra en traditionell praxis (Erstad, 2002). Det är dock eleverna som kommer i kläm, menar Lundmark, när ytterligare uppgifter inkluderas i lärarnas yrkesansvar. I skolan skapas en sammankoppling mellan användningen av IT i verksamheten och den nytta det gör för barns framtida liv som vuxna. Det medför att barnens och elevernas behov här och nu hamnar i skymundan, menar Lundmark (2000).

Användningen av det digitala verktyget i arbetsprocessens och dess starka avgränsning till undervisningen som en parallell process är exempel på det Paulsson (2008) beskriver om att skolan generellt haft och fortfarande har ett komplicerat förhållande till användning av IT-stöd i verksamheten. Paulsson anser att lärarna inte fått tillgång till de verktyg som de har behov av för sin pedagogiska praktik utan mycket av den teknik som används i dag är inte utvecklad för de pedagogiska behoven. Det medför, menar Paulsson, att pedagogiska förväntningar och de krav skolan har inte stämmer överens med den teknik som faktiskt används. Det kan vara en förklaring till att elevernas mål som formulerats i deras utvecklingsplaner i det digitala verktyget inte kopplas till undervisningen eftersom arbetsprocessen och användningen av det digitala verktyget anpassats till processerna vid utvecklingssamtalet. Dock finns det en tillhörande portfoliomodul i det digitala verktyg som används i den här studien som skulle kunna underlätta

kopplingen till undervisningen och elevers arbete mot de egna målen. Portfoliomodulen i verktyget används inte i något fall av dessa elever. Beslut om huruvida portfoliomodulen ska finnas tillgänglig eller inte i verktyget sker också på en central nivå inom kommunerna och inte av den enskilda läraren som är den som planerar och genomför undervisningen. Således kan inte lärarna helt och hållet själva styra över vilka tekniska möjligheter det digitala verktyget kan erbjuda verksamheten för att exempelvis koppla samman arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna och undervisningens planering och genomförande. Detta är exempel på det som Paulsson beskriver att tekniken ofta inte anpassas efter verksamhetens pedagogiska förväntningar och krav. Det är snarare användningen av tekniken och IUP-mallarnas utformning som styr arbetsprocessen.

Förändrat fokus skapar stressade elever

Några av de äldre eleverna beskriver att de upplever stor stress och press i skolan. En av eleverna var så mån om sina betyg att eleven inte på något vis ville genomföra intervjun under skoltid. Fritiden var också mycket uppbokad med olika fritidsaktiviteter. Vi hade mycket svårt att hitta en tid för att genomföra intervjun. Vi kom dock överens om att genomföra intervjun som en telefonintervju vilket eleven blev mycket lättad över. Eleven beskriver själv en upplevd stress och press över betygen. Eleven studerar också en del under sommarlovet för att förbättra sina kunskaper för att få de högsta betygen i alla ämnen. Vad får denna stress och press för betydelse för så unga elever? Vilka är hälsoaspekterna? Forskning visar att främst flickor känner sig stressade över de krav som ställs på dem och de kunskapsbedömningar som görs i skolan (BRIS, 2012). En fråga som går att ställa sig är om den osynliga pedagogiken (Bernstein, 2000) och arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna förstärker skapandet av stressade och pressade elever? Bernstein menar att konkurrensen ökar vid en osynlig pedagogik där det förekommer olika bedömningsprocedurer och kriterierna för bedömning och vad som krävs av eleven är oklara. En osynlig pedagogik kan också vara en förklaring till elevernas utformade strategier av anpassning och milt motstånd mot en anpassningspedagogik där eleverna tror att deras attityd och uppförande är en del av bedömningsgrunden för betyget.

Resultaten i denna studie, framför allt de som berör elevers upplevda stress och press över att nå de högsta betygen, är exempel på det begrepp som Wennerholm Juslin & Bremberg (2004) benämner som intellektuell hälsa. Frågan är vad arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna med de skriftliga omdömena och den dokumentation som framträder av elevernas anpassning till skolan får för betydelse för deras intellektuella hälsa?

Betydelsen av att den individuella utvecklingsplanen är en offentlig handling

Inte någon av informanterna ser några som helst risker med att använda ett digitalt verktyg i arbetsprocessen. Det framkommer också att föräldrarna har varit helt ovetande om att deras barns individuella utvecklingsplan är en offentlig handling. Att den individuella utvecklingsplanen är en offentlig handling medför att omdömen som formuleras om eleven kan läsas av journalister, försäkringsbolag eller andra utomstående (Jfr Barnombudsmannen, 2011). BO framhåller även att det är av yttersta vikt att elever ska kunna våga berätta om det som rör dem personligen utan att riskera att hamna i offentlighetens ljus. Studien visar att lärare är medvetna om att den skriftliga dokumentationen om en elev kan granskas och kritiseras av andra aktörer än berörda elever och föräldrar. Även om föräldrarna är omedvetna om att den individuella utvecklingsplanen är en offentlig handling uttrycker de en osäkerhet om hur mycket av den kommunikation som sker i det digitala verktyget ska innehålla information om elevens personliga problem eller negativa skolerfarenheter. Dock beskriver de att de känner sig trygga med användningen av ett digitalt verktyg i arbetsprocessen och litar på att endast behöriga i skolan har tillgång till information om barnet. Detta är också ett exempel på det Suler (2005) skriver om att vi känner oss mer trygga i den kommunikation som sker asynkront och att vi litar mer på det som skriftligen uttrycks eftersom vi läser det skrivna med vår egen röst och med vår egen betoning på orden.

Frusna ideologier och den nya skepnaden

Studien visar att arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna sker med en tidigare utformad arbetsrutin och arbetssätt för utvecklingssamtals genomförande fast i en ny så kallad *skepnad* (Liedman, 1997). Haug (1998) framhåller att i förändringsprocesser är vi så upptagna av det nya som sker att vi blir mindre koncentrerade på att mycket av det gamla ändå lever kvar och i sin tur påverkar det nya som förväntas ske. Förberedelserna inför utvecklingssamtalet sker efter en tidigare utformad modell. Det digitala verktyget används som stöd i arbetsprocessen men används inte fullt ut för att skapa individuella variationer. Skolan uppfyller kraven, det vill säga att en utvecklingsplan upprättas och att skriftliga omdömen ges om eleverna. Några förklaringar till uteblivna effekter och problem att införliva de beskrivna intentionerna i arbetet med de individuella utvecklingsplanerna kan vara att tillräcklig tid och resurser ej ges för att från grunden genomföra ett komplext förändringsarbete som berör själva kärnverksamheten, undervisningen. Dock finns det mycket annat i skolan som konkurrerar om tiden för förändringsarbete som också

har hög prioritet. Exempelvis arbete mot mobbning och för ökad jämställdhet (Jfr Lundmark, 2000; SOU 2010:83). Inom AifL-programmet i Skottland fick medverkande skolor en ersättning av staten för att utveckla formerna för formativ bedömning (Hutchinson & Hayward, 2005). De flesta medverkande skolor använde ersättningen för att exempelvis anställa vikarier för de medverkande lärarna. Hutchinson & Hayward (2005) beskriver vidare att tiden bland annat användes till reflektion och utveckling i projektet, något som de medverkande lärarna uttryckte som en förutsättning för ett lyckat projekt. Det är exempel på det lärarna i föreliggande studie också uttrycker, nämligen att de behöver mer tid för reflektion, planering och genomförande för att utveckla arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna.

En annan möjlig tolkning av att arbetsprocessen genomförs som en enskild parallell process till undervisningen kan vara att personalen inte har fått tillräcklig och adekvat kompetensutveckling inom detta område. I intervjuerna med lärarna framkommer det att de har fått någon enstaka studiedag men att de försöker att hjälpa och stötta varandra så gott det går. De försöker åstadkomma egna diskussioner på skolorna i syfte att utveckla arbetet. Diskussionerna i skolan handlar dock om att försöka att lösa det mest akuta för stunden för att lärarna ska kunna uppfylla kraven i grundskoleförordningen. Dessa berör hur formuleringar av de skriftliga omdömena ska skrivas utan att de kan misstolkas eller förolämpa eleverna eller föräldrarna. Ett problem som synliggörs i den här studien är att verksamheten och den pedagogiska ledningen inte har problematiserat arbetet med de individuella utvecklingsplanerna och hur arbetet påverkar elevernas undervisning. Studien visar också att det inte finns en tillräckligt utarbetad praktisk strategi och arbetsmodell för ett förändringsarbete som involverar undervisningen när det exempelvis gäller dokumentation av elevernas kunskaper och lärande. Skolan tenderar att inte heller ha en tillräckligt utarbetad strategi för ett arbetssätt som inkluderar elevens arbete att nå de individuella målen och samverkan med elever och föräldrar för att realisera de intentioner som finns beskrivna i styrdokumentet.

Implementeringen av ett digitalt verktyg som stöd för arbetsprocessen är exempel på det Liedman (1997) benämner som den nya skepnaden. Detta är också exempel på det Liedman (1997) beskriver som förstenad eller frusen ideologi. Det tröga förändringsarbetet går också att jämföra med andra förändringsarbeten som berör skolan i hög grad exempelvis anti-mobbningsarbete (Frånberg & Wrethander Bliding, 2011; Frånberg & Wrethander, 2009), arbete för ökad jämställdhet (SOU 2010:83) men även arbete mot främlingsfientlighet (Hällgren, 2006). Dessa studier visar liknande tendenser med avseende på svårigheter att få till en varaktig förändring och genomslag i verksamheten.

Delaktighet och inflytande

Studien visar att det är svårt för föräldrarna och eleverna att få möjligheter till delaktighet och inflytande då de bland annat inte har tillräcklig vetskap om mål i läroplanen och kursplanerna. För eleverna och föräldrarna är det omöjligt att vara delaktig på lika villkor då de inte har tillräcklig vetskap om vilka mål skolans verksamhet styrs av. De har inte heller tillräcklig kunskap om vad undervisningen bör eller ska innefatta. Studien visar också att det är läraren som besitter viktig informationen vilket i sig är en makt- och kontrollfaktor. Vill lärare själva att föräldrar ska vara med och påverka i skolan eller är de nya bestämmelserna enbart ett sätt för staten att göra det möjligt för elever och föräldrar att få ett ökat inflytande? Eller kan detta förstås som ett statligt initierat försök att öka kontrollen av lärarna och deras undervisning?

I studien framträder också att det är svårt för eleverna och föräldrarna att vara delaktiga i formuleringen av reella utvecklingsmål. De har inte tillräcklig kunskap om och får inte tillräcklig information om läroplansmål och kursplanemål för att kunna delta i formulerings- och beslutsprocessen fullt ut. Det kan vara en bidragande orsak till att målen för eleven tenderar att hamna på basala kortsiktiga ämnesmål och inte på utvecklingsmål som är kopplade till styrdokumentet. En annan tolkning kan vara att det finns en föreställning om att det vid utvecklingssamtalet ska ske en överenskommelse mellan eleven, läraren och föräldrarna där alla parter ska kunna föreslå elevens mål på lika villkor. Det kan medföra att diskussioner om kortsiktiga ämnesmål är en möjlig och enkel lösning för att få både elever och föräldrar delaktiga i en diskussion. Lärarna tar också sig själva och sin egen roll förgiven i arbetsprocessen och beskriver delaktighet och inflytande endast ur ett elev- och föräldraperspektiv. De exkluderar sig själva och sin egen påverkan i detta sammanhang. Tham (2005) förundras över begreppet elevinflytande och dess snart sextioåriga väg in i skolbyråkrati och skolor och menar att i ordet ligger statens vackra demokratiska ideal, men avståndet till barns och ungas dagliga liv i skolan och möjlighet att utöva något inflytande verkar nästan oöverkomligt.

Ny aktör i arbetsprocessen framträder

I studien medverkar resursstarka föräldrar med erfarenhet av inflytandeförhandlingar. Denna erfarenhet är en viktig förutsättning för att fullt ut kunna inta rollen som barnets ställföreträdare vid förhandling om barnets mål i beslutsprocessen vid utvecklingssamtalet. Dessa föräldrar växlar in sitt kapital (Bourdieu, 1995) från arbetslivet i inflytandeförhandlingarna i arbetsprocessen och kan föra sitt barns talan med förhållandevis stark röst. Föräldrarna bevakar också till viss del att de

överenskommelser som görs vid utvecklingssamtalet följs upp. Inflytandeförhandlingen består av att försöka få igenom de egna kraven för att möjliggöra en individanpassning av undervisningen för barnet. I inflytandeförhandlingen försöker föräldrarna skapa förskjutningar och utmanar till viss del maktens relationsgränser (Bernstein, 2000).

En fråga som går att ställa sig är hur utfallet kan tänkas bli för andra föräldrar med andra erfarenheter och med andra kulturella och sociala tillgångar? Hur påverkas möjligheterna till delaktighet och inflytande för de föräldrar som inte har erfarenhet av att delta i beslutsprocesser vid exempelvis sina arbetsplatser? Pateman (1970) visar i sin studie att en majoritet av deltagarna anser att de borde delta i beslutsprocesser men att välutbildade personer har ett försprång i denna process. Därmed överlämnas också ansvaret att delta i beslutsprocesser till dessa personer. Skolan har en viktig uppgift att se till att alla elever och föräldrar, oavsett bakgrund, får en känsla av att de verkligen kan bidra och att deras bidrag i processen är viktiga. Pateman framhåller att just känslan av att kunna påverka är viktig i beslutsprocesser.

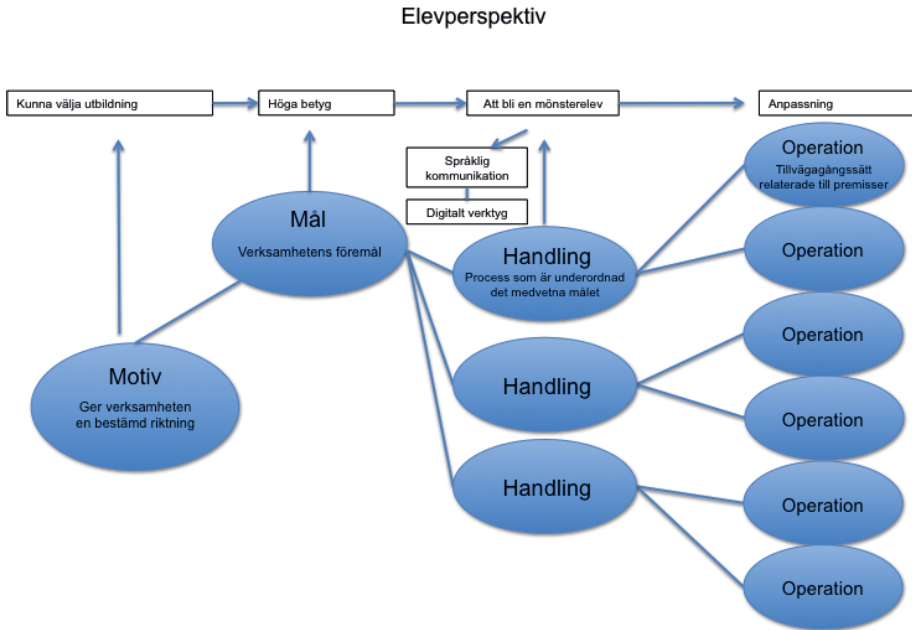
Identitetsarbetet och positioneringsprocesser

Internalisering av skolkoden

Vad får elevernas internalisering av den rådande skolkoden för betydelse för deras identitetsarbete? Hur inverkar föräldrarnas agerande i arbetsprocessen på elevernas identitetsarbete? Vad skapar vi för elever i skolan med den arbetsprocess som råder och de kommunikationshandlingar som sker? Vad händer med de elever som inte uppfattar eller gör motstånd mot skolkoden och den rådande anpassningspedagogiken med den starka kopplingen till betygen som motiv och valuta för de strategier de utformar?

Bedömningsprocedurerna i undervisningen och i arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna har oklara kriterier för vad som krävs av eleven. Detta är exempel på det Bernstein (2000) benämner en osynlig pedagogik. Bernstein menar att den osynliga pedagogikens dolda läroplan (Jfr Broady, 2007) kan vara en stark klassifikation i sin linda fast med en relativt svag inramning. Ett exempel på detta är arbetsprocessens och undervisningens starka klassifikation och målformuleringens svaga inramning. Den osynliga pedagogikens dolda läroplan vad gäller anpassning till en rådande norm visar eleverna i den här studien att de till viss del har tillägnat sig. En tolkning som är möjlig ur ett aktivitetsteoretiskt perspektiv utifrån de medverkande elevernas utsagor är att motivet för deras agerande i arbetsprocessen är att få större valmöjlighet till gymnasiet (se figur 11). Målet för eleverna är således att få så höga betyg som möjligt vilket styr deras handlingar i hög grad mot att positioneras som en monsterelev.

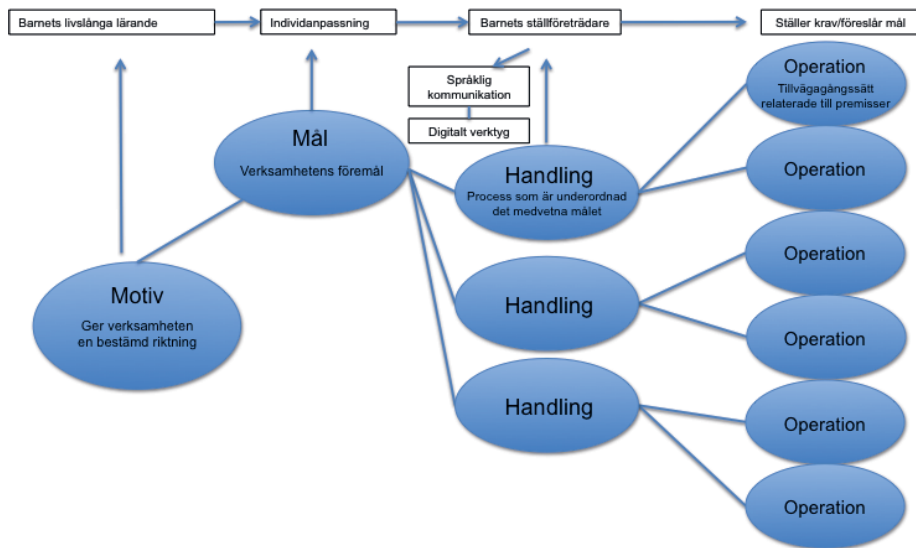
Positioneringsprocessen att bli en mönsterelev sker bland annat via språklig kommunikation i det digitala verktyget i arbetsprocessen (handling). Handlingen och positioneringsprocessen som mönsterelev sker genom en anpassning till eller med uppvisat milt motstånd mot en rådande anpassningspedagogik (operation). Högsta betyg i ämnena är således den åtråvärda valutan för den möda de lägger ner.



Figur 11: Elevperspektivet i arbetsprocessen.

Föräldrarna kliver in som en ny aktör i arbetsprocessen i förhandling som ställföreträdare och tar sitt omyndiga barns parti. De gör ibland egna bedömningar av sitt barns framåtskridande utveckling och skriver egna omdömen om sina barns kunskaper och lärande, ställer krav på formulering av mål och undervisningens utformning samt genomförande. Ur ett aktivitetsteoretiskt perspektiv är deras motiv en mer framtida vision om barnets livslånga lärande och kanske framför allt möjligheter till fortsatta studier (se figur 12). Målet med arbetsprocessen och upprättande av barnets individuella utvecklingsplan ur föräldraperspektivet är att möjliggöra en individanpassning av undervisningen för barnet. I processen kliver föräldrarna in som barnets ställföreträdare i förhandling via den språkliga kommunikationen i det digitala verktyget. Tillvägagångssättet, operationen, i förhandlingen för att få igenom de egna önskemålen är att föräldrarna i processen både ställer krav och föreslår egna mål.

Föräldraperspektiv



Figur 12: Föräldraperspektivet i arbetsprocessen.

En möjlig analys är att föräldrarna delvis har kunskap om den osynliga pedagogikens teoretiska grunder (Bernstein, 2000). Kunskaper och erfarenheter av en osynlig pedagogik har de medverkande föräldrarna i den här studien troligen erövat både från egna skolerfarenheter men även från arbetslivet.

Bernstein hävdar att det är mindre sannolikt att föräldrar som tillhör arbetarklassen har erövat den osynliga pedagogikens teoretiska grunder. Han menar vidare att för dessa föräldrar är det alltså uteslutet att kunna bedöma sitt barns framsteg och de är istället tvungna att acceptera det läraren beskriver som framsteg eller utveckling. Således är det möjligt att anta att handlingar och konstruktioner av specialiserade koder (Bernstein, 2000) i arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna kan konstrueras annorlunda för elever och föräldrar med andra erfarenheter än vad medverkande elever och föräldrar har i föreliggande studie.

Implikationer för den pedagogiska praktiken

Resultatet i den här studien visar att decentralieringen av ansvar når ända in i klassrummet och berör själva undervisningens utformning. Utvecklingssamtalet blir nu en ny sorts formuleringsarena (Lindensjö & Lundgren, 1986). För en lärare kan denna nya situation innebära att de i praktiken kanske måste hantera 30 olika grupperingar med elever och

föräldrar, så kallade järntrianglar, med olika viljor och önskemål. Hur ska en lärare ha möjlighet att hantera denna situation och koppla alla elevers formulerade mål i sina individuella utvecklingsplaner till sin undervisning med de förutsättningar och de resurser lärarna har? Vilket handlingsutrymme har lärarna i själva verket? De nya formuleringsarenorna vid utvecklingssamtalen medför att lärare emellanåt ska hantera uppemot 30 olika beslutsarenor varje termin där en förhandling sker inom uppemot 30 olika förhandlingsgrupper eller järntrianglar (Jfr Lindensjö och Lundgren, 1986). Elever och föräldrar har också möjlighet att lägga in sitt veto i beslutsprocessen (Jfr Lindensjö och Lundgren, 1986). Den föreställning som finns om att läraren sedan i sin planering av undervisningen ska ta hänsyn till de beslut som tas vid utvecklingssamtalen som rör varje elevs utveckling är en ekvation som kan tyckas vara omöjlig att lösa. Denna komplicerade situation som läraren har ansvar för kan vara en förklaring till att de beslut som tas vid utvecklingssamtalet om elevens mål och som sedan formuleras i elevens utvecklingsplan förblir verkningslösa i praktiken. Detta är exempel på det Lindensjö och Lundgren (1986) beskriver som ett återtagande av beslutsrealiseringen i processen. En förklaring till detta kan vara att det i praktiken blir en omöjlig situation för lärare att hantera. Det kan vara en anledning och förklaring till arbetsprocessens och undervisningens starka klassifikation (Bernstein, 2000).

Det är inte bara flera olika formuleringsarenor med många aktörer som kan påverka undervisningens utformning utan lärare måste även ta hänsyn till att förståelsen för begrepp och det språk som används i arbetsprocessen kan förstås och tolkas på många olika sätt av alla medverkande aktörer. Vilken förberedelse, vilket handlingsutrymme och vilka resurser har skolan för att kunna handskas med de många nya lokala formuleringsarenorna? Vilka förutsättningar och resurser har lärare för att skapa adekvata stödåtgärder utifrån individuella utvecklingsmål till de elever som inte är självreglerande och autonoma och som riskerar att inte nå fastställda kunskapsmål?

Dokumentation eller kontroll?

Elever och föräldrar beskriver i intervjuerna att de får mer information om och bättre kontroll över sina barns kunskaper i och med den förstärkta kommunikationen. Däremot visar elevernas utvecklingsplaner, kommunikationen i den förberedande delen och de skriftliga omdömena något annat. Informationen och kommunikationen handlar inte om elevens kunskaper och utveckling utan om elevens attityd och inställning till ämnen och till skolan som helhet. Detta är exempel på det Andreasson (2007) beskriver att i relationen mellan eleven, föräldrarna och läraren produceras ett antal tekniker för att skapa den gode eleven. Andreassons studie visar

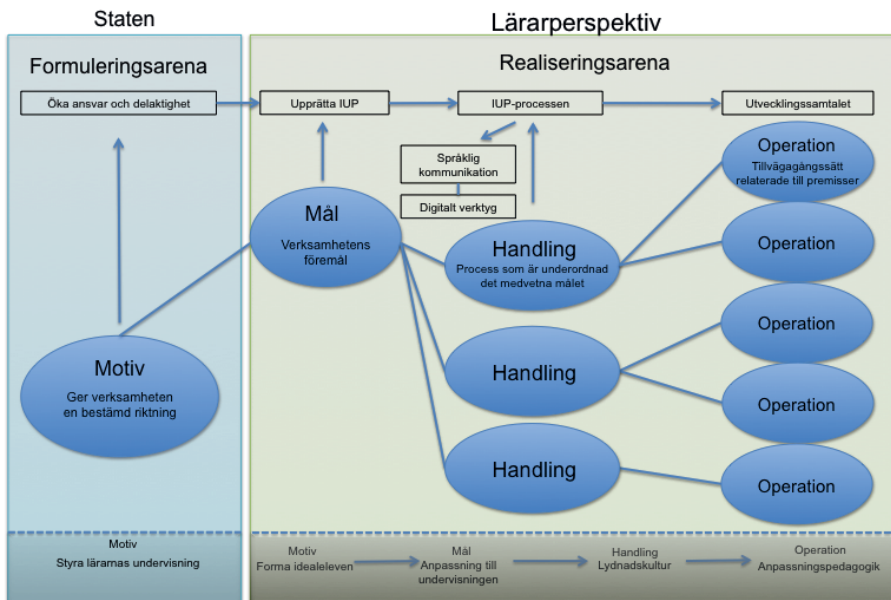
också, i likhet med föreliggande studie, att eleverna ges frihet och ansvar att själva reglera sina handlingar utifrån skolans förväntningar. Dock, menar Andreasson, finns det en outtalad förväntan att eleverna ska forma sig i enlighet med skolans ordning. Ur Foucaults (2003) perspektiv går det att förstå denna anpassningspedagogik som en teknik och en relation mellan makt och kunskap för ökad kontroll. Arbetsprocessens utformning och genomförande samt den digitala kommunikationen och dokumentationen bidrar till att synliggöra elevens kunskapsutveckling i relation till hur läraren och föräldrarna uppfattar elevens attityd till skolarbetet och till elevens uppförande i skolan. Förfarandet kan ses som tekniker som kan bli styrningsverktyg där makten och kunskapen får både insyn, kontroll men även en påverkansmöjlighet att skapa en elev enligt en norm som råder (Hall, 1999). Utifrån Bernsteins (2000) kodteori går detta också att förstå som en osynlig pedagogik med specialiserade koder för makt- och kontrollprinciper för att försöka anpassa eleven till en mönsterelev. Frågan är om det i själva verket råder en tillbakagång till en anpassningspedagogik och lydnadskultur i skolan där arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna kan ses som en del i denna förändringsprocess (Jfr Qvarsebo, 2006)?

En analys som är möjlig ur ett aktivitetsteoretiskt perspektiv och utifrån resultaten i den här studien är att motivet för införande av de nya bestämmelserna framförs med argument om att eleven ska ges ökade möjligheter att nå målen i läroplanen. Motivet formuleras på en central formuleringsarena, det vill säga av staten. Realiseringsarenan är skolan och genomförandet sker i arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna (se figur 13). Den centrala formuleringsarenan, staten, uttrycker att motivet med de nya bestämmelserna om upprättande av elevers individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen syftar till att öka elevers och föräldrars ansvar och delaktighet i skolans verksamhet. För lärarnas del, som verkar på realiseringsarenan, blir målet att upprätta individuella utvecklingsplaner för alla elever i grundskolan. Handlingar i arbetsprocessen sker via språklig kommunikation i det digitala verktyget. Arbetsprocessen centreras till skolornas utvecklingssamtal och genomförs utifrån en tidigare utformad modell för genomförande av utvecklingssamtal, det vill säga den utgör en operation.

Men kan det även finnas dolda motiv, vilket har beskrivits ovan? Kan de nya bestämmelserna också förstås som ett uttryck för en önskan om att styra lärarens utformning av undervisningen i en annan riktning? Tidigare har lärare haft en pedagogisk frihet att själva bestämma metoder och innehåll samt att planera och genomföra sin undervisning utifrån målen i läroplanen och kursplanerna. Statens eventuella dolda motiv och dolda agenda att styra lärarnas planering och genomförande av undervisningen i en särskild riktning kan bland annat relateras till Skolverkets förhållandevis detaljerade

förslag (se kapitel 2) om hur arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna bör genomföras och kopplas mot undervisningen samt förslaget om hur dokumentation, bedömning och analys av elevernas kunskaper bör ske. Bourdieu (1995) menar att staten är en organisatorisk struktur och en instans som reglerar verksamheten, det vill säga skolans fält, och utövar sitt inflytande genom krav och disciplinering av aktörerna inom fältet.

Studien visar också att på realiseringsarenan framträder det egna motiv och mål med arbetsprocessen. Ett motiv med arbetsprocessens utformning och genomförande är att försöka skapa en mönsterelev som passar in i skolans verksamhet. Målet med upprättandet av elevers individuella utvecklingsplaner i arbetsprocessen blir även att försöka att formulera elevmålen så att de anpassas till lärarens planerade undervisning. Handlingen i sammanhanget kan ses som att den sker i en lydnadskultur via en anpassningspedagogik vilket blir tillvägagångssättet, alltså operationen. Utifrån ett dolt motiv och en dold agenda blir inte arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna med skriftliga omdömen kopplade och anpassade till den enskilda elevens kunskaper, behov och önskemål för att nå målen i läroplanen och kursplanerna på bästa sätt. Det dolda motivet och den dolda agendan är exempepl på det Bernstein (2000) benämner en osynlig pedagogik.



Figur 13: Den centrala formuleringsarenans och realiseringsarenans perspektiv.

Att göra lärandet synligt?

Elevens, föräldrarnas och lärarens utsagor i inledningskapitlet beskriver att arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna med stöd av ett digitalt verktyg handlar om elevens lärande, föräldrars ökade inflytande i arbetet samt att arbetet med elevmålen nu möjliggör att fokusera på elevens utveckling. Handlar arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna med skriftliga omdömen om synliggörande av elevens kunskap och lärande som alla informanterna vill göra gällande eller utgör arbetet något annat?

I Sverige ställs krav på att lärare ska upprätta en individuell utvecklingsplan för alla elever och införliva arbetet i undervisningen. Vad får det för effekter för svensk skola? I andra länder finns sådana krav endast i policydokument. Vad får det för effekter i dessa länder där arbetet bygger på frivillighet? Vad händer med de lärare som inte är intresserade av ett sådant arbetssätt som önskas? Tidigare studier som främst berör portfoliomethodik men också Skolverkets rapport (2007) har studerat en arbetsprocess som till viss del skett på frivillig basis. Lärarna i föreliggande studie är pionjärer och har frivilligt börjat använda ett digitalt verktyg som stöd i arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna för att de är intresserade av att utveckla sin profession. De lärare som är pionjärer beskrivs också av föräldrarna som engagerade i sin yrkesutövning. I intervjuerna med föräldrar framträder dock även en annan bild av lärare. De lärare som under tvång börjat använda ett digitalt verktyg i arbetsprocessen och som efterträtt en engagerad lärare uppvisar en helt annan strategi och tillvägagångssätt. Föräldrarna framhåller som en orsak att dessa lärare har bristande datorkunskaper. Ett annat skäl föräldrar ger för en, enligt deras tycke, icke fungerande arbetsprocess är att lärare inte ges tillräckligt med tid. Kommer dessa lärare att anamma idén om individuella utvecklingsplaner och ökad dokumentation och införliva arbetsprocessen i sin undervisning? Det finns en risk att den idé som arbetet med individuella utvecklingsplaner och utvärderingsinstrument bygger på, krockar med lärarnas egna ideologier om barnet och eleven samt undervisningens utformande. Risken finns att önskvärda effekter uteblir även om goda intentioner har varit grunden och är framskrivna i förordningar och i stödmaterial. Det kan vara riskabelt att bara som i Skolverkets (2007) rapport konstatera att 95 % av lärarna upprättar en individuell utvecklingsplan för sina elever. Lärarna i föreliggande studie följer grundskoleförordningen och upprättar en utvecklingsplan med skriftliga omdömen för varje elev tillsammans med föräldrarna vid utvecklingssamtalet. Däremot får arbetet mycket liten betydelse för en förändring av skolverksamheten enligt uttryckta intentioner eftersom arbetet med elevmålen inte påverkar undervisningen.

I både de skotska (Hutchinson & Hayward, 2005) och australienska (Prain et al., 2012) projekten, som redovisades i kapitel 2, har det satsat relativt mycket på att ge stöd till de lärare som medverkar i projekten. I den skotska studien har varje skola fått ersättning som de fått använda. Ersättningen har främst gått till att ge lärare mer tid för exempelvis reflektion och diskussion med kollegor något som lärare i Skottland har ansett vara en nyckelfaktor för framgång i projekten. I Australien har exempelvis skolbyggnaderna byggts om för att anpassas till genomförandet av projektet. Dessutom har lärarna fått stöd och hjälp av exempelvis forskare från universitetet för att utforma och anpassa undervisningen mot projektets syfte och mål. I föreliggande studie uttrycker de medverkande lärarna att kompetensutvecklingen har varit bristfällig men att de försöker att hjälpa varandra så mycket som möjligt för att lösa akuta problem. Lärarna uttrycker också en önskan om att få mer tid för att hinna reflektera och utveckla arbetsprocessen.

Att göra lärandet synligt – två kunskapsteoretiska perspektiv

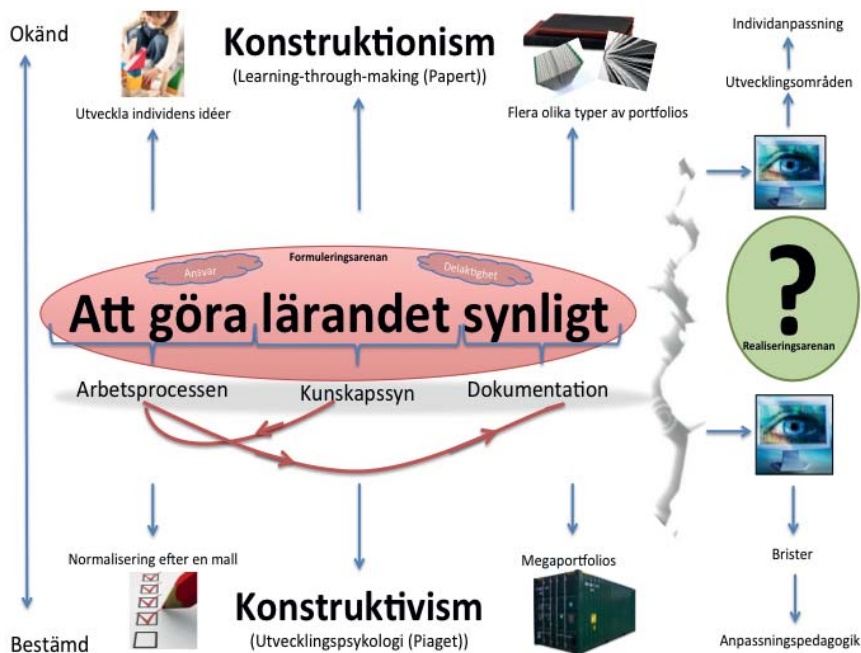
Att göra elevens lärande synligt kan sägas vara beroende av lärarens kunskapssyn eller kunskapsteoretiska perspektiv (Jfr Lundmark, 2000). Lärarens kunskapssyn påverkar arbetsprocessens utformning vilket i sin tur påverkar på vilket sätt och vad av elevens kunskaper och lärande som dokumenteras och synliggörs (se figur 14).

Om exempelvis konstruktionism (se beskrivning i kapitel 3) är en kunskapsteoretisk utgångspunkt syftar undervisningens innehåll och genomförande till att utveckla individens erfarenheter och egna idéer i interaktion med andra individer, exempelvis klasskamrater. Fokus i processen blir då på individens utvecklingsområden för att kunna möjliggöra en individanpassning av undervisningen så att individen ges möjlighet att söka sina egna uttrycksformer (Jfr Ziehe, 1992). När det gäller synliggörande av elevens kunskapsprocesser och lärande i ett konstruktionistiskt perspektiv syftar dokumentationen dessutom på att möjliggöra en utvärdering av verksamheten för att kvalitetssäkra den utifrån uppsatta mål. Dokumentationen syftar till att visa fram individens utveckling av flera olika typer av färdigheter och inom olika områden vilket leder till att individen, om exempelvis portfoliomethodik utövas, kan utforma flera olika typer av portfolios. I och med att utgångspunkten och fokus är på individens utvecklingsmöjligheter blir riktningen på innehåll och metoder i verksamheten differentierad och till en början okänd.

Om däremot exempelvis ett utvecklingspsykologiskt perspektiv är utgångspunkten i det kunskapsteoretiska perspektivet hos en lärare kan genomförandet av arbetsprocessen och dokumentationen av individens kunskapsprocesser och lärande te sig något annorlunda. Om tillämpningen

av det utvecklingspsykologiska perspektivet grundar sig på att det finns en bestämd norm av hur individen ska vara och utvecklas mot kan både arbetsprocessen och synliggörandet samt dokumentationen av individens kunskapsprocesser påverkas i riktning mot en normalisering. Arbetsprocessens genomförande och elevdokumentationen kan styras mot en normalisering av individen efter en bestämd mall. Det som synliggörs i processen blir istället individens brister och det som inte eleven uppnått enligt den rådande normen och mallen. I de fall där lärare uttrycker att de arbetar enligt exempelvis portfoliomethodik fast med en utvecklingspsykologisk kunskapssyn finns det risk att elevdokumentation istället samlas som i en stor container enbart för arkivering. Enbart arkivering av elevdokumentationer utan att synliggöra elevens kunskapsprocesser och lärande kopplat till elevens utveckling mot uppsatta mål förblir dokumentationen verkningslös. Förfarandet av inordningen av eleven mot en bestämd mall sker via en anpassningspedagogik. Riktningen på innehåll och metoder i undervisningen blir således bestämd (se figur 14).

På den centrala formuleringsarenan uttrycks motivet att införandet av de obligatoriska individuella utvecklingsplanerna med skriftliga omdömen ska öka elevens ansvar och delaktighet i verksamheten. Dock påverkas realiseringen av den enskilda lärarens kunskapssyn vilket i sin tur påverkar arbetsprocessens genomförande samt vad som synliggörs av elevens kunskapsprocesser och lärande. Därav kan riktningen på och arbetsprocessens koppling till undervisningens innehåll, metoder samt synliggörandet av elevens kunskapsprocesser gå skilda vägar mot antingen en obestämd och okänd eller bestämd riktning. Således kan det på en och samma skola samtidigt förekomma olika typer av utformning och genomförande av arbetsprocessen för eleverna samt på vilket sätt deras kunskapsprocesser dokumenteras. Skillnaderna och utfallet baseras på lärares olika utgångspunkter och kunskapsteoretiska perspektiv. Dock uttrycker lärare i den här studien att det finns en önskan om en likriktning och gemensam utformning av arbetsprocessen för alla elever. Frågan är vilken form av kunskapsteoretiskt perspektiv som kommer att ligga till grund för ett arbete mot en gemensam utformning av arbetsprocessen och dess genomförande samt utformning av gemensamma IUP-mallar?



Figur 14: Att göra lärandet synligt i ett kunskapsteoretiskt perspektiv.

Den nya skollagen - ökat krav på dokumentation

I den nya skollagen (SFS 2010:800) finns ett ökat krav på dokumentation av skolans olika verksamheter. Frågan är vad som följer med det nya kravet och vad det blir för typ av dokumentation i realiteten? Vad kommer kravet på ökad dokumentation att medföra för elever i svensk skola?

Det finns en uppenbar risk att dokumentationen i skolan blir alltför instrumentell och att undervisningens fokus på den stödjande, formativa delen för elevens lärande kommer att minska trots intentionerna i den nya skollagen. Var kommer fantasin, kreativiteten och det undersökande arbetssättet in i lärprocessen? Kommer lärare att tordas ta ut svängarna i undervisningen eller kommer kravet på ökad dokumentation att styra både innehåll och utformning av undervisningen? Finns det en risk att kravet på den ökade skriftliga dokumentationen i verksamheten kommer att styra och bestämma förutsättningarna så till den milda grad att det är dokumentationen som blir styrande och inte elevernas behov och lärprocess? Dessa risker eller farhågor går att relatera till de frågor Lundmark (2000) ställer också i sin studie frågor om huruvida skolans miljö är kompatibel med de mål som finns för skolan. Lundmark menar att detta tycks gälla hela skolans organisation.

Leontiev (1986) framhåller att den ”generella princip som nivåernas relationer till varandra är underlagda består i att den aktuella högsta nivån alltid förblir den ledande, men den kan endast realisera sig själv med hjälp av de underliggande nivåerna och är i detta beroende av dem” (s. 365). Har de uttryckta motiven för införandet av de individuella utvecklingsplanerna realiserats? Resultaten som presenteras i den här avhandlingen visar att huvudmålet och fokus för arbetsprocessen för medverkande aktörer är att utforma en individuell utvecklingsplan för barnen i förskolan och eleverna i grundskolan vilket även Skolverkets (2007) rapport visar. Motivet, som det uppfattas av informanterna, det vill säga att stärka föräldrarnas inflytande och deltagande i processen framträder också. Däremot visar studien att elevernas inflytande inte påverkas i någon större omfattning. Eleverna får inte någon större möjlighet att ta ansvar för eller påverka vare sig innehåll eller metoder i undervisningen. Ansvaret för uppföljningen och metoder att nå de individuella målen överlämnas dock till eleverna. Ansvaret och arbetet med elevmålen sammanlänkas inte heller med det vardagliga arbetet inom skolans verksamhet. Målet för hela arbetsprocessen har blivit att upprätta en utvecklingsplan för eleven för att följa regelverket och det krav som uttrycks i förordningstexten. Arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna förblir verkningslös då det i praktiken är i stort sett ogenomförbart för lärare att inlemma de olika beslutsarenornas överenskommelser i planeringen av sin undervisning i nuvarande form och med de förutsättningar de har. Om det finns en önskan att införliva och möjliggöra en reell process utifrån skollags- och läroplanskrav för elevers utveckling och lärande med stöd av digitala verktyg bör verksamhetens föreställning om kunskap och lärande problematiseras. Även en översyn av djupt etablerade arbetssätt och metoder bör granskas för att individuella utvecklingsplaner i växelverkan med exempelvis portfoliomethodiken eller andra metoder för dokumentation i undervisningen ska möjliggöra en koppling mellan elevmålen och undervisningen (Jfr Ziehe, 1992).

Leontiev (1986) beskriver att handlingar kan genomföras med stöd av tidigare utformade operationer vilket medför att det kan vara svårt att genomföra dem på ett nyskapande sätt. Det går att relatera *de redan utformade operationerna* till den väletablerade förberedande delen inför samtalet som lyfts in i arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna utan att skolverksamheten har problematiserat hur de olika processerna hänger ihop som en del i en hel arbetsprocess.

Vad krävs för att realisera motivet med de individuella utvecklingsplanerna som det uttrycks i skrivelser och grundskoleförordningen? För att kunna realisera motivet i förordningstexten samt Skolverkets allmänna råd och kommentarer krävs en bättre sammanlänkning mellan den individuella utvecklingsplanen och dokumentationen av elevers lärande vilket i sin tur onekligen påverkar

undervisningen. När inte undervisningen påverkas av arbetet eller elevernas möjligheter till inflytande över sitt lärande finns en risk att motivet aldrig kommer att kunna realiseras även om målet, att utforma en individuell utvecklingsplan, förverkligas. Risken är också stor, som resultatet i denna studie visar, att den individuella utvecklingsplanen blir ett *påhäng* som lever sitt eget liv parallellt med den ordinarie skolverksamheten och effekterna av målsättningsproceduren uteblir helt. En förändring som i så fall måste till är att eleverna får möjlighet att ta kontroll över sitt eget lärande. De bör få möjlighet att både navigera och stå vid rodret i sin kunskapsresa och bli de huvudpersoner i sammanhanget som de så väl förtjänar att bli för att göra lärandet synligt.

Referenser

- Ackermann, E. K. (2004). Constructing Knowledge and Transforming the World. I M. o. S. Tokoro, Luc (Red.), *A learning zone of one's own: Sharing representations and flow in collaborative learning environments* (Vol. 1, s. 15-37). Amsterdam, Berlin, Oxford, Tokyo, Washington, DC: IOS Press.
- Ahlström, B. (2010). Student Participation and School Success. *Educational Inquiry*, 1(2), 97-115.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, I. (2003). Föräldrars möte med skolan. *Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 15*. Stockholm: Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Andreasson, I. (2007). *Eleoplanen som text: om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. (Doktorsavhandling), Göteborgs universitet, Göteborg.
- Andreasson, I. & Asplund Carlsson, M. (2009). *Elevdokumentation: om textpraktiker i skolans värld*. Stockholm: Liber.
- Arbetslivsinstitutet, S. & Carlsson, I. (2004). *Nära gränsen?: perspektiv på skolans arbetsliv: resultat från nio skolforskningsprojekt vid Arbetslivsinstitutet i Malmö*: Arbetslivsinstitutet.
- Barnombudsmannen. (2011). Skolans dokument - insyn och sekretess: betänkande (SOU 2011:58). Stockholm: Fritze.
- Bartholdsson, Å. (2008). *Den vänliga maktutövningens regim: om normalitet och makt i skolan*. Stockholm: Liber AB.
- Berglund, D. (2010). *En lat jävels guide till MVG i alla ämnen*. Stockholm: Frank förlag.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Publishers.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism*. California: University of California Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Praktiskt förnuft: bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos AB.

- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. London: Sage Publications.
- BRIS. (2012). BRIS-rapporten 2012. Tema psykisk ohälsa. Stockholm.
- Broady, D. (2007). *Den dolda läroplanen*. Göteborg: Krut.
- Bulwer-Lytton, E. (1839). *Richelieu; Or the Conspiracy*.
- Dahlberg, G., Lundgren, U. P. & Åsén, G. (1991). *Att utvärdera barnomsorg: om decentralisering, målstyrning och utvärdering av barnomsorgen och dess pedagogiska verksamhet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Danell, M. (2006). *På tal om elevinflytande. Hur skolans praktik formas i pedagogers samtal*. (Doktoravhandling), Luleå tekniska universitet, Luleå.
- Daniels, H. (2004). Activity theory, discourse and Bernstein. *Educational Review*, 56(2), 121-132.
- Davies, B. (2003). *Shards of glass: children reading and writing beyond gendered identities*. Cresskill, N.J: Hampton Press.
- Dewey, J. (1980). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dimbleby, R. & Burton, G. (1998). *More Than Words: An Introduction to Communication*. London: Routledge.
- Dunkels, E. (2008). Children's strategies on the internet. *Critical Studies in Education* 49(2).
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Ehn, B. (1983). *Ska vi leka tiger?: daghemsliv ur kulturell synvinkel*. Lund: LiberFörlag.
- Elfström, I. (2005). *Varför individuella utvecklingsplaner? – En studie om ett nytt utvärderingsinstrument i förskolan*. (Licentiatuppsats), Lärarhögskolan Stockholm, Stockholm. (Forskning nr 26)
- Ellmin, R. (2011). *Elevers lärande – att erbjuda möjligheter*. Stockholm: Liber AB.

- Ellmin, R. & Ellmin, B. (2003). *Att arbeta med portfolio - teori, förhållningssätt och praktik*. Stockholm: Gothia AB.
- Elvstrand, H. (2009). *Delaktighet i skolans vardagsarbete*. (Doktorsavhandling), Linköpings universitet, Linköping.
- Ely, M. (1991). *Doing Qualitative Research: Circles Within Circles*. London: Falmer Press.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet: fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Empirica. (2006). Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006 *The Information Society*. Bonn: Empirica Gesellschaft für Kommunikations- und Technologieforschung mbH.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R.-L. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erikson, L. (2004). *Föräldrar och skola*. (Doktorsavhandling), Örebro universitetsbibliotek, Örebro.
- Erikson, L. (2008). Föräldrar och skola – olika innebörder. I A. Nilsson (Red.), *Vi lämnar till skolan det käraste vi har... Om samarbete med föräldrar – en relation som utmanar*. (s. 30-39). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Erstad, O. (2002). Handlingsrummet som öppnar sig. Berättelser från ett praxisfält. I R. Säljö. & J. Linderöth (Red.), *Utm@ningar och e-frestelser: IT och skolans lärkultur*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Europeiska gemenskaperna. (2007). Nyckelkompetenser för livslångt lärande. En europeisk referensram. Luxemburg: Byrån för Europeiska gemenskapernas officiella publikationer.
- Europeiska skoldatanätet & Empirica GmbH. (2007). STEPS - Study of the impact of technology in primary schools.

- Finansdepartementet. (2007). Budgetproposition för 2007.
- Foucault, M. (2003). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.
- Frånberg, G.-M. & Wrethander Bliding, M. (2011). *Mobbning – en social konstruktion?* Lund: Studentlitteratur.
- Frånberg, G.-M. & Wrethander, M. (2009). Om det som görs mot mobbning – analys av åtta program *På tal om mobbning – och det som görs: kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Om ändring i grundskoleförordningen SFS 1994:1194
- Gannerud, E. & Rönnerman, K. (2006). *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola: en fallstudie ur ett genusperspektiv*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. California: University of California Press.
- Giddens, A. (1990). *Modernitetens följder* (J. Retzlaff, Trans.). Lund: Studentlitteratur.
- Giddens, A. (1997). *Modernitet och självidentitet: självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Goffman, E. (2006). *Jaget och maskerna: en studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Gustafsson, B., Hermerén, G. & Petterson, B. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gustavsson, B. (2009). *Utbildningens förändrade villkor*. Stockholm: Liber AB.
- Habermas, J. (1996). *Kommunikativt handlande: texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora. I J. Rutherford (Red.), *Identity: Community, culture, difference*. London: Lawrence & Wishart.
- Hall, S. (1999). Kodning och avkodning. (H. Dalén, Trans.). I T. Johansson, O. Sernhede & M. Trondman (Red.), *Samtidskultur: karaoke, karnevaler och kulturella koder*. Nora: Nya Doxa.

- Hammarén, N. & Johansson, T. (2009). *Identitet*. Stockholm: Liber.
- Harel, I. & Papert, S. (1991). *Constructionism: research reports and essays, 1985-1990*. New York: Ablex Publishing Corporation.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Haugsbakk, G. (2011). How Political Ambitions Replace Teacher Involvement: Some Critical Perspectives on the Introduction of ICT in Norwegian Schools. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 6(4), 239-256.
- Henckel, B. (1990). *Förskollärare i tanke och handling: en studie kring begreppen arbete, lek och inläring*. (Doktorsavhandling), Umeå universitet, Umeå.
- Hjelmér, C. (2011). Collective actions in the Natural Science Programme. I E. Örn, L. Lundahl & D. Beach (Red.), *Young People's Influence and Democratic Education: Ethnographic Studies in Upper Secondary Schools* (s. 32-51). London: Tufnell Press.
- Hjerm, M. & Lindgren, S. (2010). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. Malmö: Gleerup Utbildning AB.
- Hofvendahl, J. (2004). Relata refero: Positiv, pigg och bra attityd. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, 2.
- Hofvendahl, J. (2006a). Förpapprade samtal och talande papper. . I E. Forsberg & E. Wallin (Red.), *Skolans kontrollregim - ett kontraproduktivt system för styrning?: en antologi*. Stockholm: HLS förlag.
- Hofvendahl, J. (2006b). *Riskabla samtal: En analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal*. (Doktorsavhandling), Stockholms universitet, Stockholm.
- Hofvendahl, J. (2008). Svåra passager – en analys av utvecklingssamtalet. I A. Nilsson (Red.), *Vi lämnar till skolan det käraste vi har -: om samarbete med föräldrar - en relation som utmanar*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Hundeide, K. (2003). Det intersubjektiva rummet. Klassrummets dolda styrmekanismer för inkludering eller exkludering av elever. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

- Hutchinson, C. & Hayward, L. (2005). The journey so far: assessment for learning in Scotland. *The Curriculum Journal*, 16(2), 225-248.
- Hylén, J. (2010). *Digitaliseringen av skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Hällgren, C. (2006). *Researching and Developing Swedkid: a Swedish Case Study at the Intersection of the Web, Racism and Education*. . (Doktorsavhandling), Umeå universitet, Umeå.
- Isaksson, J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelser: om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. (Doktorsavhandling), Umeå universitet, Umeå.
- Jakobsen, S. E. (2007). Lærere holder foreldre på avstand., 111122, från http://www.forskning.no/Artikler/2007/august/1187600829.4/artikkel_print
- Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd: En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. (Doktorsavhandling), Göteborg universitet, Göteborg.
- Kaptelinin, V. & Nardi, B. A. (2006). *Acting with Technology: Activity Theory and Interaction Design*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Larsson, G. & Nilsson, A. (2007). Slutredovisning av regeringsuppdrag om Elev- och föräldrainflytande (Vol. Dnr 2005:256). Stockholm.
- Lektorsky, V. A. (1999). Activity theory in a new era. I Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki (Red.), *Perspectives on Activity Theory* (s. 65-69). New York: Cambridge University Press.
- Leontiev, A. N. (1986). *Verksamhet, medvetande, personlighet: Tätighet, Bewusstsein, Persönlichkeit = Activity, consciousness, personality = Activité, conscience, personnalité*. Moskva: Progress.
- Liedman, S.-E. (1997). *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Bonniers Alba.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (1986). *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Lundahl, C. (2007). Kunskapsbedömning och kunskapssyn. I K. Åmossa (Red.), *I kunskapens namn: en antologi om kunskap, makt och kreativitet*: Lärarförbundet.

- Lundberg, G. & Mårell-Olsson, E. (2011). *Kompetensuppföljning i lärarutbildningen. IUP och portfolio*. Umeå: Umeå School of Education.
- Lundgren, U. P. (2010). Skolans huvudmannaskap och styrning. Den korta historien om ansvarsfördelning och politisk styrning. Lärarnas historia. Hämtad 15/3, 2012, från http://www.lararnashistoria.se/article/skolans_huvudmannaskap
- Lundmark, E. (2000). *Uppdrag lärande & IT: pedagoger om utvecklingsambitioner på skolans arena*. (Doktorsavhandling), Luleå tekniska universitet, Luleå. (2000:16)
- Löwenborg, L. & Gíslason, B. (2002). *Lärarens arbete*. Eskilstuna: Liber AB. Makt att bestämma - rätt till välfärd, 2004/05:2(2004).
- Markström, A.-M. (2008). Förskolans utvecklingssamtal – ett komplex av aktiviteter i tid och rum. I B. Sundmark (Red.), *Educare* (Vol. 2008(1)). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Meyer, B., Haywood, N., Sachdev, D. & Faraday, S. (2008). *Independent Learning: Literature Review* (S. a. F. Dept. for Children, Trans.). London.
- Mitcham, C. (1994). *Thinking through Technology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Moinian, F. (2007). *Negotiating Identities: Exploring Children's Perspectives on Themselves and Their Lives*. (Doktorsavhandling), Lärarhögskolan i Stockholm, Stockholm.
- Myndigheten för skolutveckling. (2004). *Individuell planering och dokumentation i grundskolan*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Myndigheten för skolutveckling. (2006). *Lärares arbete. Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv*. I A.-K. Boström & B. Lidholt (Red.), *Forskning i Fokus. Nr. 29*. Kalmar: Liber distribution.
- Mårell-Olsson, E. & Hudson, A. (2008). To make learning visible: In what way can ICT and Multimedia contribute? *Tidskrift för lärarutbildning och forskning, 3-4* (Interaktiv Media and Learning), 73-90.

- Nardi, B. A. (1996). *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-computer Interaction*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Nilsson, A. (2007). *Samarbete med föräldrar i förskola och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Kristianstad: Liber.
- Näringsdepartementet. (2011). *It i människans tjänst - en digital agenda för Sverige*. Stockholm: Näringsdepartementet, Regeringskansliet.
- OECD. (2010). *Are the New Millennium Learners Making the Grade?: Technology Use and Educational Performance in PISA*: Centre for Educational Research and Innovation, OECD.
- Olofsson, A. D., Lindberg, O. J., Fransson, G. & Hauge, T. E. (2011). Uptake and Use of Digital Technologies in Primary and Secondary Schools – a Thematic Review of Research. *Nordic Journal of Digital Literacy*, Vol. 6. Nr 4, 208-226.
- Pateman, C. (1970). *Participation and Democratic Theory*. London: Cambridge University Press.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (3 ed.). London: Sage.
- Paulsson, F. (2008). *Modularization of the learning architecture: supporting learning theories by learning technologies*. (Doktorsavhandling), Kungliga Tekniska högskolan, Stockholm.
- Piaget, J. (2007). *Barnets själsliga utveckling*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Prain, V., Cox, P., Deed, C., Dorman, J., Edwards, D., Farrelly, C., . . . Yager, Z. (2012). Personalised learning: lessons to be learnt. *British Educational Journal*.
- Qvarsebo, J. (2006). *Skolbarnets fostran: enhetsskolan, agan och politiken om barnet 1946-1962*. Linköpings universitet, Linköping.
- Regeringen. (2002). *Utbildning för kunskap och jämlikhet*. (2001/02:188/U02011). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Ricoeur, P. (1993). *Från text till handling: En antologi om hermeneutik* (P. Kemp, B. Kristensson & M. Fatton, Trans.). Lund: B. Östlings bokförlag, Symposion.
- Rädda barnen. (2011). *Ung röst 2011*. Stockholm: Rädda barnen.
- Rönnlund, M. (2011). *Demokrati och deltagande: elevinflytande i grundskolans årskurs 7-9 ur ett könsperspektiv*. (Doktorsavhandling), Umeå universitet, Umeå.
- Skollagen, SFS 1985:1100.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, SFS 1994:1.
- Grundskoleförordningen, SFS 1994:1194.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet SFS 2010:37.
- Läroplan för förskolan. Lpfö 98. Reviderad 2010, SFS 2011:69.
- Silén, C. (2000). *Mellan kaos och kosmos - om eget ansvar och självständighet i lärande*. (Doktorsavhandling), Linköping University, Linköping.
- Sjögren, F. (2011). *Den förhandlade makten. Kulturella värdekonflikter i den svenska skolan*. (Doktorsavhandling), Göteborgs universitet, Göteborg.
- Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen, SKOLFS 2009:16.
- Skolverket. (2005a). Allmänna råd och kommentarer Den individuella utvecklingsplanen. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2005b). *Vad gör det för skillnad vad skolan gör? Om skolors olikheter och deras betydelse för elevernas studieresultat* Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2007). Hur används individuella utvecklingsplaner? En studie efter införandet av nya bestämmelser. *Skolverkets aktuella analyser 2007*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2009). Redovisning av uppdrag om uppföljning av IT-användning och IT-kompetens i förskola, skola och vuxenutbildning. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket. (2010). Skriftliga omdömen i grundskolans individuella utvecklingsplaner. En uppföljning och utvärdering av skolornas arbete ett år efter reformen. Stockholm: Skolverket.
- Skolfrågor - Om skola i en ny tid, SOU 1997:121.
- God sed i forskningen: slutbetänkande av Kommittén om Forskningsetik, SOU1999:4.
- Sekretess i elevernas intresse: dokumentation, samverkan och integritet i skolan: betänkande, SOU 2003:10.
- SOU 2010:83. *Att bli medveten och förändra sitt förhållningssätt: jämställdhetsarbete i skolan*. Stockholm: Fritze.
- Suler, J. (2005). The online disinhibition effect. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 2(2), 184–188.
- Söderlund, A. (2000). *Det långa mötet - IT och skolan: om spridning och anammande av IT i den svenska skolan*. (Doktorsavhandling), Luleå tekniska universitet, Luleå. (2000:22).
- Tham, A. (2005). Många pratar om elevinflytande men få gör något åt det. *Pedagogiska magasinet*, 03.
- Thornberg, R. (2004). Att skilja på etik och etikett - den domänteoretiska forskningen. I G. Colnerud (Red.), *Skolans moraliska och demokratiska praktik: värdepedagogiska texter I*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.
- Torill Merland, A. (2011). *Ansvar for egen laering. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. (Doktorsavhandling), Göteborgs universitet, Göteborg.
- Trost, J. & Levin, I. (2010). *Att förstå vardagen: med ett symboliskt interaktionistiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (2001). Elevens framgång - skolans ansvar. *Ds: departementsserien*: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet. (2002). *Individuell planering och dokumentation i skolan*. (U2002/3932/S).
- Utbildningsdepartementet. (2003). Var - dags - inflytande i förskola, skola och vuxenutbildning. Stockholm: Fritzes.

- Utbildningsdepartementet. (2008a). En individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen. *Departementspromemoria*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet. (2008b). Redovisning av uppdrag till Skolverket att inordna och överföra viss verksamhet. *Redovisning av regeringsuppdrag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vallberg Roth, A.-C. (2009). Styrning genom bedömning av barn. *EDUCARE, Malmö universitet, nr 2-3*.
- Vallberg Roth, A.-C. & Månsson, A. (2006). Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skola. *Utbildning och demokrati, 15(3)*, 31-60.
- Vallberg Roth, A.-C. & Månsson, A. (2007). Individuella utvecklingsplaner för skolår 3, 6 och 8 i fyra sydsvenska kommuner. *EDUCARE, Malmö universitet*.
- Vallberg Roth, A.-C. & Månsson, A. (2008). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för en reglerad barndom. Likriktning med variation *Pedagogisk Forskning i Sverige., 13(2)*, 81-102.
- Vinterek, M. (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Waldow, F. (2008). *Utbildningspolitik, ekonomi och internationella utbildningstrender i Sverige 1930-2000*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Walkerdine, V. (1995). Subject to change without Notice. Psykology, postmodernity and popular. I S. Pile & N. J. Thrift (Red.), *Mapping the Subject: Geographies of Cultural Transformation*. London: Routledge.
- Walkerdine, V. (2000). Violent Boys and Precocious Girls: regulating childhood at the end of the millennium. I S. J. Grieshaber & N. J. Yelland (Red.), *Contemporary Issues in the Early Years* (Vol. 1, s. 3-22). London: SAGE Publications.
- Wennerholm Juslin, P. & Bremberg, S. (2004). När barn och ungdomar får bestämma mer påverkas hälsan. En systematisk forskningsöversikt. Stockholm: Statens folkhälsoinstitut.

- Wester, M. (2008). *Hålla ordning, men inte överordning: köns- och maktperspektiv på uppförandenormer i svenska klassrumskulturer*. (Doktorsavhandling), Umeå universitet, Umeå.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press.
- Woods, P. (1979). *The divided school*. London: Routledge & Kagan Paul.
- Ziehe, T. (1992). *Kulturanalyser: ungdom, utbildning, modernitet: essäer*. Stockholm: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Journal*, 45(1), 166-183.
- Åkerblom, C. (2011). *Ledarskap, makt och känsla. En narrativ studie av unga ledare*. (Doktorsavhandling), KTH Royal Institute of Technology, Stockholm.
- Ödman, P.-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Öqvist, O. (2008). IUP-reformen – en katalysator för professionen. I A. Nilsson (Red.), *Vi lämnar till skolan det käraste vi har... Om samarbete med föräldrar – en relation som utmanar*. (s. 168-173). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Östros, T. (2003). Alla skolor ska vara bra skolor – regeringens kvalitetsprogram för skolan. *Debattartikel av utbildnings- och forskningsministern*.

Bilagor

Bilaga 1: Exempelmall för digital dokumentation i förskolan

Inskolningssamtal	Uppföljningssamtal	Utvecklingssamtal
Barnsamtal	Individuell dokumentation	Avslutande samtal

Ur läroplanen för förskolan

"Förskolan skall erbjuda barnen en trygg miljö som samtidigt utmanar och lockar till lek och aktivitet. Den ska inspirera barnen att utforska omvärlden, Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande ska prägla verksamheten i förskolan".

Länk till läroplanen >>

Individuell dokumentation

Händelser, situationer eller skeenden som visar lärande och utveckling. Vårdnadshavaren har möjlighet att kommentera i rutan under beskrivningen.

M Läroplanscitat (kopiera och klistra in)

M Beskrivning

M Ladda upp fil.

Bläddra...

Barnets kommentar

Vårdnadshavarens kommentar

Inskolningssamtal	Uppföljningssamtal	Utvecklingssamtal
Barnsamtal	Individuell dokumentation	Avslutande samtal

Ur läroplanen för förskolan

"Omsorg om det enskilda barnets välbefinnande, trygghet, utveckling och lärande ska präglade arbetet i förskolan. Hänsyn skall tas till barnens olika förutsättningar och behov."

Utvecklingssamtal

M Beskriv barnets trivsel och trygghet.

V Tankar om barnets trivsel och trygghet.

M Beskriv barnets lek och samspel.

V Tankar om barnets lek och samspel.

M Beskriv barnets möjligheter till inflytande och ansvarstagande.

V Tankar om barnets möjligheter till inflytande och ansvarstagande.

Bilaga 2: Exempelmall för digital dokumentation för de yngre åldrarna

Om mig

Mina intressen, styrkor och hur det är att vara i skolan.

Jag

Jag är bra på

Jag är särskilt intresserad av

På fritiden tycker jag om att

Om att vara i skolan



Jag trivs i skolan

Jag trivs på fritids

Jag har kompisar

Jag vågar säga vad jag tycker i klassen



Jag känner mig trygg på rasterna



Jag känner mig trygg på vägen till och från skolan



I skolan tycker jag bäst om att arbeta med:

Annat som är bra att veta om mig:

Mentorns kommentarer

Vårdnadshavares kommentarer

Social- och arbetsskattning

Skolan har som uppdrag att arbeta med elevens personliga, sociala och kunskapsmässiga utveckling. Se mer i grundskolan läroplan >>



Min personliga och sociala utveckling **Mitt lärande** **Min utveckling av mitt lärande** **Mitt ansvar**

Jag är en bra kompis mot alla



▪ Jag är trevlig mot vuxna och barn

▪ Jag använder ett vårdat språk

Jag blir arg eller ledsen när:

Då gör jag:



Min personliga och sociala utveckling Mitt lärande Min utveckling av mitt lärande Mitt ansvar

▪ Jag känner till och förstår de kunskapsmål jag arbetar mot

▪ Jag gör mitt bästa på lektionerna

- -
-

Jag blir klar med mina arbeten

- -
 -
 -
-

Jag vet vad jag lärt mig

- -
 -
 -
-

Jag får möjlighet att koncentrera mig på lektionerna

- -
 -
 -
-

Tidigare - de senaste månaderna

Vad har varit särskilt kul att lära sig?

Vad har varit särskilt viktigt att lära sig?

Framåt - inför nästa termin

Vad vill jag särskilt lära mig under det kommande halvåret?

Vad bör jag särskilt tänka på för att mitt lärande ska gå bra?

Min personliga och sociala utveckling Mitt lärande Min
utveckling av mitt lärande Mitt ansvar



▪ Jag håller ordning på mina saker

▪ Jag är rädd om mina och andras saker både inne och ute

▪ Jag gör mina läxor

▪ Kommentar från elev

Kommentar från vårdnadshavare

Kommentar från mentor

Kunskapsskattning

Målen för lärandet i skolan finns beskrivna i skolans kursplaner. Varje ämne har sin egen kursplan,

Svenska Matematik Idrott och hälsa Tema Engelska Slöjd

Läsa



▪ Mitt intresse

▪ Jag kan

▪ Elevens kommentarer

Skriva

▪ Mitt intresse

▪ Jag kan

▪ Elevens kommentarer

Lyssna

▪ Mitt intresse



▪ Jag kan



▪ Elevens kommentarer

Tala

▪ Mitt intresse



▪ Jag kan



Elevens kommentarer

Mentorns kommentarer

Vårdnadshavares kommentarer



Svenska Matematik Idrott och hälsa Tema Engelska Slöjd

Mitt intresse

Jag kan

Elevers kommentarer

Mentorns kommentarer

Vårdnadshavares kommentarer

Svenska Matematik Idrott och hälsa Tema Engelska Slöjd



Mitt intresse

Jag kan

Elevers kommentarer

Mentorns kommentarer

Vårdnadshavares kommentarer

Svenska Matematik Idrott och hälsa Tema Engelska Slöjd

Mitt intresse



Jag kan



Elevers kommentarer

Mentorns kommentarer

Vårdnadshavares kommentarer

Svenska Matematik Idrott och hälsa Tema Engelska Slöjd

Mitt intresse



Jag kan





Elevens kommentarer

Mentorns kommentarer

Vårdnadshavares kommentarer

**Svenska Matematik Idrott och hälsa Tema Engelska
Slöjd**



Mitt intresse



Jag kan



Elevens kommentarer

Mentorns kommentarer

Vårdnadshavares kommentarer

Min individuella utvecklingsplan - IUP

Denna plan innehåller de mål som är viktigast för mig att nå under det närmaste halvåret. Planen används i skolarbetet, och kommer att påverka hur vi arbetar och vad vi lägger extra tid på. Vi går igenom och justerar planen under utvecklingssamtalet. Inför nästa termins utvecklingssamtal kommer vi att gå igenom hur det gått att nå målen.

Nytt mål

Bilaga 3: Exempelmall för digital dokumentation för de äldre åldrarna

Om mig

Mina intressen och styrkor, och hur det är att vara i skolan.

Om mig

- | | |
|--|----------|
| <input type="checkbox"/> Jag känner mig trygg | ☹️ 😐 😊 😄 |
| <input type="checkbox"/> Så här mår jag just nu | ☹️ 😐 😊 😄 |
| <input type="checkbox"/> Jag har kompisar | ☹️ 😐 😊 😄 |
| <input type="checkbox"/> Jag trivs med mina lärare | ☹️ 😐 😊 😄 |
| <input type="checkbox"/> I skolan är jag bra på | |
| <input type="checkbox"/> På fritiden tycker jag om att | |
| <input type="checkbox"/> Mentorns kommentarer | |
| <input type="checkbox"/> Vårdnadshavares kommentarer | |

Utveckling av mitt lärande

Tidigare - de senaste månaderna

- Vad har varit särskilt kul att lära sig?
- Vad känns särskilt viktigt att ha lärt sig?

Nu - steg i mitt lärande

- | | |
|---|----------|
| <input type="checkbox"/> Jag känner till och förstår de kunskapsmål jag arbetar mot | ☹️ 😐 😊 😄 |
| <input type="checkbox"/> Jag planerar, tar ansvar och slutför mitt arbete | ☹️ 😐 😊 😄 |
| <input type="checkbox"/> Jag är noggrann | ☹️ 😐 😊 😄 |
| <input type="checkbox"/> Jag deltar i diskussioner i klassen | ☹️ 😐 😊 😄 |
| <input type="checkbox"/> Jag kan lära tillsammans med andra när vi grupparbetar | ☹️ 😐 😊 😄 |
| <input type="checkbox"/> Jag utvärderar och reflekterar kring mitt arbete | ☹️ 😐 😊 😄 |
| <input type="checkbox"/> Jag utnyttjar lektionstiden väl och är koncentrerad | ☹️ 😐 😊 😄 |

Framåt

- Det här bör jag tänka på för att mitt lärande skall gå bra
- Det här vill jag särskilt lära mig under den kommande tiden
- Mentorns kommentarer
- Det här vill jag som vårdnadshavare ta upp under utvecklingssamtalet

Hur jag tar ansvar

- | | |
|---|----------|
| <input type="checkbox"/> Jag kommer i tid | ☹️ 😐 😊 😄 |
| <input type="checkbox"/> Jag håller ordning på mina och skolans saker | ☹️ 😐 😊 😄 |
| <input type="checkbox"/> Jag pratar inte störande på lektionerna | ☹️ 😐 😊 😄 |
| <input type="checkbox"/> Jag gör mina läxor och tar med dem i tid | ☹️ 😐 😊 😄 |
| <input type="checkbox"/> Mina kommentarer | |
| <input type="checkbox"/> Mentorns kommentarer | |

Om mig

Mina intressen och styrkor, och hur det är att vara i skolan.

Om mig

- | | |
|--|----------|
| <input type="checkbox"/> Jag känner mig trygg | ☹️ 😐 😊 😄 |
| <input type="checkbox"/> Så här mår jag just nu | ☹️ 😐 😊 😄 |
| <input type="checkbox"/> Jag har kompisar | ☹️ 😐 😊 😄 |
| <input type="checkbox"/> Jag trivs med mina lärare | ☹️ 😐 😊 😄 |
| <input type="checkbox"/> I skolan är jag bra på | |
| <input type="checkbox"/> På fritiden tycker jag om att | |
| <input type="checkbox"/> Mentorns kommentarer | |
| <input type="checkbox"/> Vårdnadshavares kommentarer | |

Utveckling av mitt lärande

Tidigare - de senaste månaderna

- Vad har varit särskilt kul att lära sig?
- Vad känns särskilt viktigt att ha lärt sig?

Nu - steg i mitt lärande


- | | |
|---|----------|
| <input type="checkbox"/> Jag känner till och förstår de kunskapsmål jag arbetar mot | ☹️ 😐 😊 😄 |
| <input type="checkbox"/> Jag planerar, tar ansvar och slutför mitt arbete | ☹️ 😐 😊 😄 |
| <input type="checkbox"/> Jag är noggrann | ☹️ 😐 😊 😄 |
| <input type="checkbox"/> Jag deltar i diskussioner i klassen | ☹️ 😐 😊 😄 |
| <input type="checkbox"/> Jag kan lära tillsammans med andra när vi grupperbetar | ☹️ 😐 😊 😄 |
| <input type="checkbox"/> Jag utvärderar och reflekterar kring mitt arbete | ☹️ 😐 😊 😄 |
| <input type="checkbox"/> Jag utnyttjar lektionstiden väl och är koncentrerad | ☹️ 😐 😊 😄 |

Framåt

- Det här bör jag tänka på för att mitt lärande skall gå bra
- Det här vill jag särskilt lära mig under den kommande tiden
- Mentorns kommentarer
- Det här vill jag som vårdnadshavare ta upp under utvecklingssamtalet

Hur jag tar ansvar


- | | |
|---|----------|
| <input type="checkbox"/> Jag kommer i tid | ☹️ 😐 😊 😄 |
| <input type="checkbox"/> Jag håller ordning på mina och skolans saker | ☹️ 😐 😊 😄 |
| <input type="checkbox"/> Jag pratar inte störande på lektionerna | ☹️ 😐 😊 😄 |
| <input type="checkbox"/> Jag gör mina läxor och tar med dem i tid | ☹️ 😐 😊 😄 |
| <input type="checkbox"/> Mina kommentarer | |
| <input type="checkbox"/> Mentorns kommentarer | |

 Vårdnadshavarens kommentarer

Mitt lärande

Kunskapsmålen i skolan finns beskrivna i skolans kursplaner. Varje ämne har sin egen kursplan. [Klicka här om du vill se kursplanerna för grundskolan.>>](#)


Svenska


 Mitt intresse



 Min arbetsinsats




 Berätta om hur det går i ämnet. Vad fungerar bra? Vad fungerar mindre bra?


 Lärarens bedömning av nuläget och förslag på förbättringsområden

 Vårdnadshavarens kommentarer


Matematik


 Mitt intresse



 Min arbetsinsats




 Berätta om hur det går i ämnet. Vad fungerar bra? Vad fungerar mindre bra?


 Lärarens bedömning av nuläget och förslag på förbättringsområden

 Vårdnadshavarens kommentarer


Engelska


 Mitt intresse



 Min arbetsinsats




 Berätta om hur det går i ämnet. Vad fungerar bra? Vad fungerar mindre bra?


 Lärarens bedömning av nuläget och förslag på förbättringsområden

 Vårdnadshavarens kommentarer


Språk


 Mitt intresse



 Min arbetsinsats





 Berätta om hur det går i ämnet. Vad fungerar bra? Vad fungerar mindre bra?

 Lärarens bedömning av nuläget och förslag på förbättringsområden

 Vårdnadshavarens kommentarer

SO

Mitt intresse 


Min arbetsinsats 


Berätta om hur det går i ämnet. Vad fungerar bra? Vad fungerar mindre bra?

Lärarens bedömning av nuläget och förslag på förbättringsområden

Vårdnadshavares kommentarer

NO

Mitt intresse 


Min arbetsinsats 


Berätta om hur det går i ämnet. Vad fungerar bra? Vad fungerar mindre bra?

Lärarens bedömning av nuläget och förslag på förbättringsområden

Vårdnadshavares kommentarer

Idrott och Hälsa

Mitt intresse 


Min arbetsinsats 


Berätta om hur det går i ämnet. Vad fungerar bra? Vad fungerar mindre bra?

Lärarens bedömning av nuläget och förslag på förbättringsområden

Vårdnadshavares kommentarer

Bild

Mitt intresse 


Min arbetsinsats 


Berätta om hur det går i ämnet. Vad fungerar bra? Vad fungerar mindre bra?

Lärarens bedömning av nuläget och förslag på förbättringsområden

Vårdnadshavares kommentarer

Slöjd

Mitt intresse 

Min arbetsinsats 

Berätta om hur det går i ämnet. Vad fungerar bra? Vad fungerar mindre bra?

Lärarens bedömning av nuläget och förslag på förbättringsområden

Vårdnadshavares kommentarer

Musik

- Mitt intresse 😊 😐 😞 😄

- Min arbetsinsats 😊 😐 😞 😄

- Berätta om hur det går i ämnet. Vad fungerar bra? Vad fungerar mindre bra?

- Lärares bedömning av nuläget och förslag på förbättringsområden

Vårdnadshavares kommentarer

Teknik

- Mitt intresse 😊 😐 😞 😄

- Min arbetsinsats 😊 😐 😞 😄

- Berätta om hur det går i ämnet. Vad fungerar bra? Vad fungerar mindre bra?

- Lärares bedömning av nuläget och förslag på förbättringsområden

- Vårdnadshavares kommentarer

Hem- och konsumentkunskap

- Mitt intresse 😊 😐 😞 😄

- Min arbetsinsats 😊 😐 😞 😄

- Berätta om hur det går i ämnet. Vad fungerar bra? Vad fungerar mindre bra?

- Lärares bedömning av nuläget och förslag på förbättringsområden

- Vårdnadshavares kommentarer

Min individuella utvecklingsplan - IUP

Denna plan innehåller de mål som är viktigast för mig att nå under det närmaste halvåret. Planen används i skolarbetet, och kommer att påverka hur vi arbetar och vad vi lägger extra tid på. Vi går igenom och justerar planen under utvecklingssamtalet. Inför nästa termins utvecklingssamtal kommer vi att gå igenom hur det gått att nå målen.



Fortsätta jobba på som jag gör nu.

Reflektioner

- Hur vet jag om jag uppfyllt målet? Vad kan jag göra när jag uppfyllt målet, som jag inte kan nu?

Plan

- Eleven: Vad skall jag göra för att nå målet?
- Eleven: Vad kan jag göra tillsammans med andra elever för att nå målet?
- Mentorn: Vad skall skolan göra för att stödja arbetet?
- Vårdnadshavare: Hur kan man hjälpa till hemma?

Utvärdering

- Har jag nått målet? Hur gick arbetet? (Diskuteras innan nästa IUP tas fram.)

Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete **Dissertations in Educational Work Umeå universitet**

I serien har utkommit:

1. Monika Vinterek, 2001. Åldersblandning i skolan: elevers erfarenheter. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-136-5.
2. Inger Tinglev, 2005. Inkludering i svårigheter. Tre timplanebefriade skolors svenskundervisning. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-806-8.
3. Inger Erixon Arreman, 2005. Att rubba föreställningar och bryta traditioner. Forskningsutveckling, makt och förändring i svensk lärarutbildning. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-855-6.
4. Berit Lundgren, 2005. Skolan i livet – livet i skolan. Några illitterata invandrarkvinnor lär sig tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-843-2.
5. Camilla Hällgren, 2006. Researching and developing Swedkid. A Swedish case study at the intersection of the web, racism and education. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-031-6.
6. Mikaela Nyroos, 2006. Tid till förfogande. Förändrad användning och fördelning av undervisningstid i grundskolans senare år? ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-007-3.
7. Gunnar Sjöberg, 2006. Om det inte är dyskalkyli – vad är det då? ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-047-2.
8. Eva Leffler, 2006. Företagsamma elever. Diskurser kring entreprenörskap och företagsamhet i skolan. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-041-3.
9. Ron Mahieu, 2006. Agents of change and policies of scale. A policy study of entrepreneurship and enterprise in education. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-121-5.
10. Carin Jonsson, 2006. Läsningens och skrivandets bilder. En analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 91-7264-127-4.
11. Anders Holmgren, 2006. Klassrummets relationsetik. Det pedagogiska mötet som etiskt fenomen. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 91-7264-221-1.
12. Kenneth Ekström, 2007. Förskolans pedagogiska praktik. Ett verksamhetsperspektiv. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-241-6.
13. Anita Håkansson, 2007. Lärares pedagogiska arbete inom den kommunala vuxenutbildningen. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-271-3.
14. Ulf Lundström, 2007. Gymnasielärare – perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-278-2.
15. Gudrun Svedberg, 2007. Entreprenörskapets avtryck i klassrummets praxis. Om villkor och lärande i gymnasieskolans entreprenörskapsprojekt. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-310-9.
16. Eva Nyström, 2007. Talking and Taking Positions. An encounter between action research and the gendered and racialised discourses of school science. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-301-7.
17. Eva Skåreus, 2007. Digitala speglar – föreställningar om lärarrollen och kön i lärarstudenters bilder. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-341-3.
18. Elza Dunkels, 2007. Bridging the Distance – Children's Strategies on the Internet. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-371-0.
19. Constanta Oltenau, 2007. "Vad skulle x kunna vara?": Andragrads ekvation och andragradsfunktion som objekt för lärande. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-394-9.

20. Tommy Strandberg, 2007. Varde ljud! Om skapande i skolans musikundervisning efter 1945. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-449-6.
21. Laila Gustavsson, 2008. Att bli bättre lärare. Hur undervisningsinnehållets behandling blir till samtalsämne lärare emellan. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-527-1.
22. Maria Wester, 2008. "Hålla ordning, men inte överordning" Kön- och maktperspektiv på uppförandenormer i svenska klassrumskulturer. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-533-2.
23. Berit Östlund, 2008. Vuxnas lärande på nätet – betingelser för distansstudier och interaktivt lärande ur ett studentperspektiv. ISBN 978-91-7264-590-5.
24. Edmund Knutas, 2008. Mellan retorik och praktik. En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasireformen 1994. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-634-6.
25. Liselott Olsson, 2008. Movement and Experimentation in Young Children's Learning: Deleuze and Guattari in Early Childhood Education. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-655-1.
26. Maria Hedlin, 2009. Konstruktion av kön i skolpolitiska texter 1948-1994, med särskilt fokus på naturvetenskap och teknik. ISSN 1653-6894. ISBN 978-91-7264-703-9.
27. Manfred Scheid, 2009. Musiken, skolan och livsprojektet. Ämnet musik på gymnasiet som en del av ungdomars musikskapande. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-716-9.
28. Lottie Lofors-Nyblom, 2009. Elevskap och elevskapande – om forrådet av skolans elever. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-751-0.
29. Per Högström, 2009. Laborativt arbete i grundskolans senare år: lärares mål och hur de implementeras. ISSN 1652-5051. ISBN 978-91-7264-755-8.
30. Lena Lidström, 2009. En resa med osäkra mål. Unga vuxnas övergångar från skola till arbete i ett biografiskt perspektiv. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-813-5.
31. Alison Hudson, 2009. New Professionals and New Technologies in New Higher Education? Conceptualising struggles in the field. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-824-11.
32. Lili-Ann Kling Sackerud, 2009. Elevers möjligheter att ta ansvar för sitt lärande i matematik. En skolstudie i postmodern tid. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-866-1.
32. Anna Wernberg, 2009. Lärandets objekt: vad elever förväntas lära sig, vad görs möjligt för dem att lära och vad de faktiskt lär sig under lektionerna. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-895-1.
34. Anna Lindqvist, 2010. Dans i skolan – om genus, kropp och uttryck. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-968-2.
35. Niklas Gustafson, 2010. Lärare i en ny tid: Om grundskollärares förhandlingar av professionella identiteter. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1651-4513. ISBN 978-91-7459-013-5.
36. Kerstin Bygdeson-Larsson, 2010. "Vi började se barnen och deras samspel på ett nytt sätt": Utveckling av samspeletsdimensionen i förskolan med hjälp av Pedagogisk processreflektion. ISSN: 1650-8858. ISBN 978-91-7459-076-0.
37. Charlotta Edström, 2010. Samma, lika, alla är unika: En analys av jämställdhet i förskolepolitik och praktik. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7459-078-4.
38. David Lifmark, 2010. Emotioner och värdegrundsarbete: Om lärare, fostran och elever i en mångkulturell skola. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7459-098-2.

39. Lena Granstedt, 2010. Synsätt, teman och strategier – några perspektiv på mångkulturella frågor i skolan i ett praktiktäna projekt. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7459-099-9.
40. Carina Granberg, 2011. ICT and learning in teacher education - The social construction of pedagogical ICT discourse and design. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-212-2.
41. Esko Mäkelä, 2011. Slöjd som berättelse – om skolungdom och estetiska perspektiv. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-282-5.
42. Maria Rönnlund, 2011. Demokrati och deltagande. Elevinflytande i grundskolans årskurs 7-9 ur ett könsperspektiv. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-288-7.
43. Mikael Hallenius, 2011. Clio räddar världen: En analys av argumentationen för historieämnetts ställning i det svenska skolsystemet i Historieläraarnas Förenings Årsskrift, 1942 – 2004. ISSN 1653-6894, ISBN 978-91-7459-290-0.
44. Helena Persson, 2011. Lärares intentioner och kunskapsfokus vid ämnesintegrerad naturvetenskaplig undervisning i skolor 7-9. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-299-3
45. Anna Olausson, 2012. Att göra sig gällande. Mångfald i förskolebarns kamratkulturer. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-363-1.
46. Peter Bergström, 2012. Designing for the Unknown. Didactical Design for Process-Based Assessment in Technology-rich Learning Environments. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-386-0.
47. Hakim Usoof, 2012. Designing for eAssessment of Higher Order Thinking. An Undergraduate IT Online Distance Education Course in Sri Lanka. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-455-3.
48. Eva Mårell-Olsson, 2012. Att göra lärandet synligt? Individuella utvecklingsplaner och digital dokumentation. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-456-0.

”Ja, det blir typ mycket bättre koll på, jag tror det blir bättre så här koll på vad man behöver träna på”, beskriver Ella 11 år.

Ella refererar till de ändringar i grundskoleförordningen som gör gällande att alla elever i grundskolan ska ha en individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen och vad hon tror att de nya bestämmelserna kommer att leda till. Vad får de nya bestämmelserna och arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna för betydelse för elever, föräldrar och lärare? Vad får användningen av ett digitalt verktyg i sammanhanget för betydelse? Handlar arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna med skriftliga omdömen enbart om att synliggöra elevers kunskaper och lärande eller innefattar den även något annat?

Den här avhandlingen handlar om den arbetsprocess som sker när elever, föräldrar, och lärare förbereder och genomför utvecklingssamtal samt upprättat individuella utvecklingsplaner för elevernas lärande med stöd av ett digitalt verktyg. Syftet med avhandlingen är att med stöd av aktivitetsteori och teorier om delaktighet och inflytande samt makt- och kontrollprinciper ge en ökad förståelse för arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna. Syftet är också att utforska betydelsen av digital dokumentation och hur arbetet inverkar på möjligheterna till delaktighet och inflytande samt elevernas identitetsarbete i arbetsprocessen. Både elever, föräldrar och lärare uttrycker i studien att det nu antligen handlar om elevens eget lärande och att arbetet med de individuella utvecklingsplanerna möjliggör ett förändrat arbetssätt i den riktningen. Studien visar dock att arbetsprocessen med elevers individuella utvecklingsplaner handlar om mer än enbart elevens lärande. I studien framträder fenomen som makt, kontroll och förhandling. Det framträder också en föreställning om en mönsterelev som förväntas bidra till ett gott arbetsklimat och som presterar sitt allra yttersta. Eleverna, föräldrarna och lärarna deltar i skapandet av mönstereleven från olika perspektiv, med olika motiv och med olika strategier.

Elevers individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen är betydelsefulla texter vars innehåll både kan granskas och kritiseras av andra än eleven, dess föräldrar och lärare i och med att utvecklingsplanen är en offentlig handling. Detta kräver både en medvetenhet och kunskap om arbetsprocessen och vad språket och formuleringarna i de skriftliga omdömena om eleven kan få för betydelse.

