

Södertörns högskola | Institutionen för interkulturell lärarutbildning

Examensarbete 15 hp | Utbildningsvetenskap Nivå C | Höstterminen
2009

Individuell utvecklingsplan - produkt eller process?

En kvalitativ intervjustudie av hur fem lärare för
de yngre åldrarna använder IUP

Av: Liselotte Eriksson

Handledare: Bernt Skovdahl

Abstract

Author: Liselotte Eriksson. Södertörn University. Autumn term 2009.

Supervisor: Bernt Skovdahl

Plan of individual development – product or process? A qualitative interview study of how five teachers for the younger ages use IUP.

The intention of this study is to interview teachers in order to create a picture of how they look at their work with IUP (Plan of individual development). The main question formulated in my study is in what way IUP can become a contribution to the learner's development. All teachers who participated in the interviews believe that the purpose of the document is to be proactive, developing and positive for the pupils. The teachers also believe that it is intended to serve as a clarification for pupils as well as teachers. It's clear to see that the IUP generally is believed to be a supportive resource in education. The results of the interviews, however, show that the document does not in any significant way function as a support to the pupils and their learning during the term. Most of the attention is put into the meeting between teacher, parents and pupil ("utvecklingsamtal") held once per term, in which the individual plan also is set up.

A variety of reasons contribute to the fact that the majority of the responding teachers do not enable the pupils themselves to use the document on a regular basis in everyday work. Only one of the participating teachers stated that she actively encouraged pupils to use their IUP on a continual basis during their school day.

In the other cases the IUP was filed and often kept locked up while the pupil and the parents kept a copy at home. However, the pupils are involved in the establishing of the IUP and are given a good opportunity to take part in formulating its goals, based on their capacities. The pupil's own wording is important to make him or her feel that the IUP is fit for them.

There were different statements about how much and how often the teachers participate in discussing the work of IUP with colleagues. One conclusion is that there was, in most of the cases, a will to create a common interpretation in order to get more out of the document.

Keywords: The process of learning, socio-cultural perspective, individual development plan.

Nyckelord: Lärandeprocess, lärande, sociokulturellt perspektiv, individuell utvecklingsplan, IUP.

Innehållsförteckning

1 Inledning	5
1.1 Bakgrund	6
1.2 Syfte och problemformulering.....	7
1.3 Frågeställningar	8
2 Metod	8
2.1 Kvalitativ intervjueteknik.....	8
2.2 Fenomenologi	10
2.3 Urval och informanter	10
2.4 Studiens etiska överväganden.....	12
2.5 Bearbetning och analys av data	12
3 Teorier och begrepp	13
3.1 Teorier kring lärande	13
3.1.1 Ett sociokulturellt perspektiv på lärande	13
3.1.2 Den närmaste utvecklingszonen	16
3.1.3 Ett historiskt perspektiv på lärande	17
3.2 Vad säger styrdokumentet?.....	20
3.2.1 Allmänna råd kring IUP och Lpo 94	21
3.2.2 Skolverkets utvärdering	22
4 Resultat och diskussion	24
4.1 Hur tolkar lärarna syftet med IUP?.....	24
4.1.1 Föräldrars medverkan	26
4.1.2 Elevens delaktighet.....	27
4.1.3 Diskussioner i arbetslag.....	28
4.2 Bidrar IUP till elevens utveckling och måluppfyllelse?.....	30

4.2.1 Hur formuleras de konkreta åtgärderna?	31
4.2.2 Motivation för eleven	33
4.2.3 Betydelsen av elevens ålder.....	34
4.2.4 Hur tillämpas planen?.....	36
4.3 Hur sker processen med elevens IUP?	37
4.3.1 Tidsåtgång	37
4.3.2 IUP:ns plats i verksamheten	41
4.3.3 Alternativ till IUP	43
5 Sammanfattning av resultat och diskussion	45
5.1 Slutsats.....	46
5.2 Vidare forskning	46
6 Referenser	47
6.1 Litteraturlista.....	47
6.2 Texter från Skolverket och Utbildningsdepartementet.....	48
7 Bilagor	49
7.1 Intervjuguide.....	49

1 Inledning

Arbetet med att utforma IUP, *individuell utvecklingsplan*, är ett ämne som ofta diskuteras bland lärare ute på skolorna och det finns många åsikter och personliga inställningar till hur man ser på arbetet med uppdraget. Skolan är ålagd att upprätta en planering över hur varje elev ska kunna utvecklas så långt som möjligt i relation till de nationella målen. Riktlinjer kring hur detta ska utföras finns angivna av Skolverket (2008). Vissa lärare kan uttrycka missnöje över att rent administrativt ha ytterligare dokument att hålla ordning på, medan andra enbart ser det positiva i det stöd IUP-materialet ger. Det har alltid ingått i arbetet som lärare att stödja elevernas utveckling genom att på bästa sätt planera undervisningen efter målbeskrivningarna i läro- och kursplaner. Att planera, dokumentera och följa upp undervisningen för varje enskild elev är således inget nytt. Det som idag har förändrats i riktlinjerna är att IUP även ska innehålla skriftliga omdömen kring elevens utveckling inom varje skolämne. Till skillnad från tidigare, då betygslänkande omdömen om eleverna var otillåtna, är det idag istället varje enskild rektor som avgör om omdömet ska ha ett betygslänkande innehåll.

Skolverkets nuvarande bestämmelser kring arbetet med en individuell utvecklingsplan för samtliga elever i skolan trädde i kraft år 2006. Året därpå genomfördes en utvärdering av införandet som går att ta del av i *Hur används individuella utvecklingsplaner? En studie efter införandet av nya bestämmelser* (Skolverket 2007). Resultatet av granskningen visar hur definitionen av IUP skiljer sig åt mellan skolor och lärare; det finns en otydlighet kring om man ser upprättandet av elevplanen som en process eller enbart som en sammanfattande redogörelse. Just detta tydliggör på ett bra sätt syftet med min egen undersökning och rapport. Jag vill försöka ta reda på lärares inställning till IUP och hur arbetet med densamma kan leda till en förbättrad inlärningsprocess hos eleven.

Det finns i dagsläget inget centralt, standardiserat material framtaget som ska gälla nationellt för utformande av IUP, utan varje skola och rektor ansvarar således själv för att utforma underlag för IUP och bedömning (Utbildningsdepartementet 2008). Skolverket anger ramarna genom att sammanställa allmänna råd och riktlinjer för hur arbetet med IUP bör ske, vilket det sedan är upp till skolorna att tolka.

Just detta faktum bidrar till att jag ser det som intressant att forska kring följderna av lärares uppfattningar om IUP.

1.1 Bakgrund

Syftet med IUP är att främja elevens kunskapsutveckling, ha en tydlig målinriktning och fungera som ett aktivt stöd i lärandet. Den ska utgöra en framåtsyftande planering för varje elev och bidra till att eleven själv blir medveten om det egna lärandet.

Alla elevers IUP ska syfta till en progression både kunskapsmässigt inom varje skolämne och också inom den sociala utvecklingen.

Den direkta orsaken till att regeringen gav Skolverket i åläggande att söka ta reda på hur uppdraget med IUP efterlevs i skolorna var att undersöka implementeringen av de nya riktlinjerna. En av anledningarna till att detta är intressant och viktigt är att IUP är en del av grundskoleförordningen och därigenom lyder under skollagen. IUP ska utformas för alla elever och en *rekommendation* är att de råd som finns utgivna efterföljs (Skolverket 2008). I annat fall ställs krav på att den enskilda skolan, som väljer andra tillvägagångssätt, tydligt kan visa att och hur man uppfyller de uppställda kraven. Skolverket lät utföra den aktuella utvärderingen 2007 där både kommunansvariga, skolledare, lärare, elever och föräldrar fick lämna sina synpunkter kring IUP och skolans arbete med detta. I rapporten kan man utläsa vissa oklarheter kring hur man i skolan definierar och använder IUP (Skolverket 2007). Jag har i min undersökning begränsat mig och valt att lägga fokus på lärarnas uppfattning av arbetet med IUP.

Trots att många lärare överlag är nöjda med både införandet och arbetet med IUP är det intressant att i Skolverkets rapport läsa hur var femte lärare anser att IUP inte har någon betydelse för elevernas kunskapsutveckling, och att så många som en tredjedel på samma sätt ser den som betydelselös för den sociala utvecklingen.

Läser man Skolverkets allmänna råd och riktlinjer kring hur man bör arbeta med IUP framhålls att planen ska utgöra ett levande och lärande dokument som aktivt används för att främja elevens utveckling (Skolverket 2008). Jag har granskat både utvärderingen och råden och enligt texterna i dessa styrdokument är några av de mest framträdande och högfrekventa nyckelorden *framåtsyftande*, *stöd/stödja* och *främja*. Utöver detta betonas vikten av att synliggöra de *positiva* utvecklingsmöjligheterna (Ibid.).

Sammanfattningsvis tolkar jag att syftet med IUP är att ge varje elev de bästa förutsättningarna att utvecklas optimalt både inom ämneslärande och när det gäller den egna

sociala utvecklingen. Värt att nämna är att avsikten med IUP-arbetet från Skolverkets sida inte enbart är en individriktad optimering av måluppfyllelsen. Ytterligare en aspekt, som blir viktig för alla inblandade, är den verksamhetsutveckling och förbättring av skolans kvalitetsarbete som ska kunna komma till stånd utifrån de olika resultat man kan utläsa av den samlade dokumentationen. Jag har i min studie dock valt att undersöka enbart den individfokuserade aspekten av IUP.

Den bild Skolverket lägger fram i sin utvärdering är tankeväckande. Dessutom bekräftar den till viss del det jag erfarit under verksamhetsförlagd utbildning och i övrig kontakt med skolor under min lärarutbildning. Man samtalar ofta om IUP, men den bild som framkommit är inte alltid entydig. Det jag upplevt genom lärarkontakter under utbildningen är hur IUP överlag anses vara ett bra stöd för att dokumentera och planera för varje elev. Dock har också åsikter om arbetet som tidskrävande och betungande framkommit. Då olika lärares egen uppfattning om användbarheten hos IUP har varierat, har detta lett till att jag blivit nyfiken på att närmare undersöka hur en utvecklingsplan i praktiken kan utgöra ett hjälpmedel. Förutom att analysera hur IUP tolkas och används av olika lärare är det dessutom intressant att urskilja vad som bidrar till om den blir utvecklande för eleven eller inte?

Materialet som analysen baseras på utgörs av verksamma lärares uppfattningar. Som hjälp till att samla in underlaget har jag utfört kvalitativa individuella intervjuer med fem olika lärare i en kommun söder om Stockholm, vilket beskrivs närmare i aktuellt avsnitt (3.3).

1.2 Syfte och problemformulering

Studiens syfte är således att undersöka fem verksamma lärares inställning till IUP:n som ett levande och lärande dokument. Den huvudsakliga frågeställningen gäller hur lärares syn på, och framför allt användande av, individuella utvecklingsplaner i praktiken påverkar deras möjligheter att främja den enskilda elevens faktiska lärande? Vilka faktorer i lärarens förhållningssätt påverkar den roll IUP:n ges?

1.3 Frågeställningar

Skolverkets utvärdering har varit en viktig utgångspunkt för min studie både i tankarna kring IUP:ns roll och i formulerandet av frågeställningar. Motivet till min undersökning har sin bakgrund i att det bevisligen råder skillnader i hur lärare tolkar syftet med IUP (Skolverket 2007). I förlängningen torde detta innebära skillnader också i hur man upprättar och i praktiken drar nytta av IUP:n under terminen. De frågeställningar som operationaliserar det undersökande syftet i min studie är följande:

- Hur tolkar verksamma lärare syftet med IUP?
- Bidrar IUP, enligt lärarna, till elevens utveckling och måluppfyllelse?
- Hur ser processen mot måluppfyllelse ut med utgångspunkt i elevens IUP?

2 Metod

Insamlingen av de data som ligger till grund för analysen i denna rapport har skett huvudsakligen genom kvalitativa intervjumetoder (Kvale och Brinkmann 2009). Dessa kommer kort att beskrivas. Även textanalyser av olika styrdokument har bidragit till att ge mig värdefulla perspektiv när jag behandlat intervjumaterialet. Övrigt som kapitlet kommer att behandla är metoder för urval, tillvägagångssätt vid analysen av materialet samt de olika överväganden som jag måste ta ställning till inledningsvis och under pågående studie.

2.1 Kvalitativ intervjuteknik

Syftet med intervjuerna i studien har varit att få fram lärarnas åsikter och tankar kring både det egna arbetet med IUP och framför allt vilken betydelse den får för elevens lärande. I avsikt att skapa en förståelse för intervjupersonernas egen upplevelse av IUP har jag utgått från det som Kvale och Brinkmann (2009) beskriver som ett fenomenologiskt förhållningssätt i mötet och samtalen med de intervjuade. Med detta angreppssätt strävar man i intervjun efter att få fatt i intervjupersonernas egen upplevda livsvärld. När man utför kvalitativa intervjuer handlar det inte om att samla in information och åsikter utan om hur man gemensamt skapar intervjun. Både intervjuarens frågor och det som informanten berättar bidrar till hur samtalet

utvecklas. Inför och under intervjuerna har jag hållit detta i minnet och försökt att på olika vis återkoppla tankar och uttalanden till studiens syfte.

Inför intervjuerna har jag utgått ifrån ett antal frågor kring ämnet IUP som jag sammanställt till en intervjuguide. Larsen (2009, s.84) beskriver hur den kvalitativa intervjun kan utföras mer eller mindre strukturerad. En strukturerad intervju utgår ifrån ett givet frågeformulär där alla informanter besvarar just dessa frågor i samma följd för att underlätta en senare sammanställning och jämförelse av svaren. Då jag istället var intresserad av att få fram informanternas övergripande och högst personliga uppfattning om IUP som ett lärandedokument i stort, använde jag mig istället av en något mer ostrukturerad intervjumetod (Ibid.). Visserligen utgick jag ifrån den frågelistan jag i förväg sammanställt, men jag lät också samtalet styras av informanternas intresse. Oplanerade följdfrågor gjorde många gånger att ämnet behandlades mer ingående än vad enbart intervjuguiden hade motiverat. För att få fram material som i min analys verkligen kan besvara studiens syfte och frågeställning anser jag att den ostrukturerade kvalitativa intervjumetoden är ett bra val.

I samband med intervjuteknik menar Larsen (2009) att den kvalitativa metoden också enklare främjar en god validitet, då uppföljningsfrågorna kan ändras efter det man anser vara viktigt för att syftet ska uppnås. Detta visade sig stämma vid min undersökning: att följa upp med oplanerade frågor gav mig en tydligare bild av informanternas ståndpunkter. Ytterligare en fördel med den kvalitativa metoden är möjligheten att observera den intervjuade under samtalet. Att se kroppsspråk och sinnestämning kan bidra till att tolkningen av de svar som ges underlättas.

Kvale och Brinkmann (2009) tar även upp viss kritik mot den kvalitativa metodens tillförlitlighet. De menar att det alltid föreligger en risk att analysen baseras på alltför ledande frågor och därför inte kan anses fullt trovärdig. Å andra sidan menar de att då hantverket behärskas kan ledande frågor tvärtom stärka reliabiliteten, då de istället kan fungera som en spontan och direkt verifiering av intervjuarens tolkning. Jag har ansträngt mig för att inta ett neutralt uttryck under intervjuerna. Då jag i hög grad anser mig vara novis på området, är jag dock medveten om risken att både uppföljningsfrågor, kroppsspråk och verbala reaktioner kan ha uppfattats som ledande.

2.2 Fenomenologi

Stúkat (2005) beskriver hur den kvalitativa undersökningsmetoden baseras på en holistisk föreställning. Han menar att tolkning och att skapa en förståelse för den enskilda informantens uppfattning går före upprättandet av generella förklaringsmönster. Den konkreta helheten sägs alltid bli mer än bara summan av delarna och detta utgör en av anledningarna till att man söker förstå varje enskilt fall på djupet. Edmund Husserl var grundaren av den filosofiska metoden *fenomenologi*, som kommit att utgöra grunden för kvalitativa forskningsintervjuer (Kvale och Brinkmann 2009, s.41). Denna inriktning är ute efter att skapa en förståelse för sociala fenomen utifrån informanternas egenupplevda livsvärld. Som forskare är man då intresserad av att skildra omvärlden såsom den uppfattas av de deltagande i studien. Som en utveckling av fenomenologin menar man, inom *hermeneutiken*, att även människans språkliga och historiska erfarenheter bidrar till hur olika fenomen tolkas, förstås och ges en mening (Thomassen 2007, s.182 ff.). De fenomen vi erfar tolkas med hjälp av vår förförståelse. I min studie diskuterar jag de enskilda lärarnas uppfattningar i relation till de teoretiska perspektiv jag valt att använda som grund för undersökningen. Genom att jag analyserat de olika ståndpunkterna och tagit hänsyn till de skilda förutsättningar lärarna arbetar utifrån, tror jag att min studie åtminstone delvis utgår från det fenomenologisk-hermeneutiska förhållningssättet.

2.3 Urval och informanter

De informanter som ingått i min studie utgörs av fem verksamma lärare, alla med en utbildning motsvarande grundskolans lägre åldrar (år 1-5 och år 1-3). Dessa lärare arbetar på två olika skolor i samma kommun, lokaliserad söder om Stockholm. Skolorna kommer i rapporten att kallas Myrskolan (knappt 1000 elever) och Fjällskolan (knappt 500 elever). Fyra av lärarna arbetar på Fjällskolan, dock i två olika lärarlag, med olika förutsättningar för undervisning. Fjällskolans skilda förutsättningar utgörs av att man i det ena lärarlaget arbetar åldersintegrerat med elever blandade i gemensamma år 1-3 klasser. Två av lärarna på Fjällskolan arbetar med dessa elever i varsin klass. De två övriga på samma skola är klasslärare i varsin åldershomogen klass; en i år 2 och en i år 3. En lärare arbetar således på Myrskolan. Även hon arbetar i en åldershomogen klass i år 3. Samtliga lärare är kvinnor. Båda skolorna omfattar år F-9.

Fördelningen av lärare ser alltså ut som följer:

- Fjällskolan, år 1-3 a: Evy. Antal år som utbildad lärare: 32 år.
- Fjällskolan, år 1-3 b: Anette. Antal år som utbildad lärare: 13 år.
- Fjällskolan, år 2: Linda. Antal år som utbildad lärare: 5 år.
- Fjällskolan, år 3: Sofia. Antal år som utbildad lärare: 2 år.
- Myrskolan, år 3: Helene. Antal år som utbildad lärare: 5 år.

Värt att notera är att antal år som *utbildad* lärare i de fyra sista fallen inte är detsamma som antal år som verksam i skolan. Anette har sammanlagt 31 års erfarenhet från pedagogiskt arbete i skolan, bl. a som fritidsledare. Linda har arbetat i totalt 10 år, varav de 5 första under samtidigt pågående lärarutbildning, den s.k. ”SÄL”-utbildningen; *Särskild ÄmnesLäraryt bildning*. Också Sofia har denna utbildning och har arbetat i totalt 5 år i skolans lägre åldrar. Helene har även hon vidareutbildat sig från förskollärare till grundskolelärare och arbetat både inom förskola och skola i sammantaget 13 år.

Syftet med min studie har inte varit att få fram ett resultat som ska kunna sägas vara generellt gällande för andra än de som medverkat i intervjuerna (Larsen 2009, s.38). Då jag haft ett fenomenologiskt utgångsläge där jag velat tolka och förstå just dessa lärares individuella upplevelser, är det således inte nödvändigt att få tag på medverkande informanter via något sannolikhetsurval, som ska kunna sägas vara representativt.

Dock valde jag ändå medvetet att göra förfrågan på olika skolor och i skilda arbetslag för att inte riskera att begränsas till en specifik skolas eller grupps kultur och användande av IUP. Detta tillvägagångssätt gör att mitt urvalsförfarande kan beskrivas som godtyckligt (Larsen 2009, s.77). Min strategi var att ställa frågan till olika lärare, där ålder, olika lång yrkesverksamhet och arbetsplats förhoppningsvis kan motsvara skillnader i erfarenhet. Zetterström (2006, s.33) ställer sig frågan om vad det är som gör att lärare trots en gemensam övergripande styrning ändå i praktiken har vitt skilda syften med arbetet och utvecklingen i skolan. Oavsett anledningar konstaterar hon att det föreligger olika kulturella ramar på skolorna och att dessa påverkar hur vi ser på uppdraget. Sådana tankegångar ligger till grund för mitt beslut om att intervjua lärare från olika skolor och dessutom från olika arbetslag, där förutsättningen för undervisning ser olika ut.

Ett bekvämlighetsurval kompletterade i slutänden valet av vilka lärare som deltog i studien, då de som inom den närmaste tiden hade möjlighet att ställa upp var de som också valdes ut för intervjuer. Dessa informanter visade sig mycket väl motsvara mina anspråk på spridning i fråga om ålder och yrkeserfarenhet.

2.4 Studiens etiska överväganden

Innan förfrågan gjordes personligen till lärarna fick de via ett brev information om arbetet inför min studie. Där klargjorde jag vilket ämne som skulle behandlas, att deltagandet i intervjun var helt frivilligt och att inga personer skulle bli identifierbara i rapporten.

Konfidentialitet beskrivs av Kvale och Brinkmann (2009, s.92) som en del av den ram som bör ingå i de etiska överväganden man gör när man planerar och utför en kvalitativ intervjustudie. I mitt fall fick informanterna ett fingerat namn i transkriberingen av intervjuerna.

Vidare beskrev jag också i informationen att ljudupptagning av intervjun var önskvärd men att det fick avgöras av dem själva. Ett erbjudande att ta del av intervjufrågorna i förväg gavs också. En av de fem lärarna valde att få läsa frågeguiden innan, övriga avböjde. Vid fyra av fem intervjuer spelades samtalen in, vid samtliga antecknades stödord samtidigt. Innan jag gjorde förfrågan i lärarlagen hade detta godkänts av rektorerna på skolorna.

Informationen om undersökningens syfte och frivilligheten i deltagandet svarar mot det Kvale och Brinkmann (2009, s.87) benämner som *informerat samtycke*. Genom att informanterna upplysts om både syftet med studien och om hur genomförande av intervjuerna ska gå till förhindras bedrägligt agerande mot intervjupersonerna. Det optimala är att försöka hitta en balans mellan hur detaljerad information man i förväg ger och vilka aspekter man kan utelämna, utan att det uppstår en etisk osäkerhet.

2.5 Bearbetning och analys av data

Under intervjuerna användes diktafon för att spela in frågor och svar. Redan under ljudupptagningsskedet fick informanterna full anonymitet eftersom ingen nämndes vid namn. Jag valde sedan att transkribera intervjuerna i sin helhet, då det innebar att varje intervju

lättare kunde överblickas. Detta underlättade sedan analysarbetet genom att lärarnas uttalanden kunde sorteras in under gemensamma teman. På så sätt kunde olika mönster urskiljas och bearbetas vidare. I de fall jag tagit med citat av uttalanden har jag valt att återge dem i sin helhet, där också pauser för tankar förekommer.

3 Teorier och begrepp

I följande kapitel kommer jag att ta upp och beskriva olika teorier kring lärande i allmänhet och barns utveckling i synnerhet. Detta omfattar vår uppfattning och syn på lärandeprocessen både idag och ur ett historiskt perspektiv. Kapitlets andra del kommer att behandla de riktlinjer skolans olika styrdokument ger i samband med användandet av IUP. Även gällande läroplan för grundskola och fritidshem, Lpo 94, (Skolverket 2006) kommer att aktualiseras i relation till arbetet med de individuella utvecklingsplanerna.

3.1 Teorier kring lärande

Avsikten med min studie är att undersöka huruvida användandet av IUP i förlängningen aktivt bidrar till elevens lärande. En grundläggande aspekt innan en sådan analys kan genomföras är att utreda hur begreppet lärande har tolkats. Vad betyder lärande och vad kännetecknar det? Detta teorikapitel inleds med en beskrivning av våra idag aktuella perspektiv på begreppet lärande och dess processer och fortsätter med en kort tillbakablick över hur man tidigare har sett på samma begrepp.

3.1.1 Ett sociokulturellt perspektiv på lärande

Till skillnad från rent biologisk utveckling och fysisk mognad står det mänskliga lärandet på en kommunikativ grund där samspel med andra spelar en avgörande roll. Samtal och interaktion kan hävdas vara den viktigaste komponenten när vi bildar kunskap (Säljö 2000, s. 47). Säljö menar att det sociokulturella utbytet är det mest centrala för mänskligt lärande. Även Strandberg (2006) beskriver lärande som en social aktivitet där interaktion med andra utvecklar den egna kompetensen. Detta samspelebaserade perspektiv bygger till stor del på den ryska psykologen Lev Vygotskijs (1896-1934) teorier kring hur lärande uppstår (Säljö 2000; Strandberg 2006). Denna forskares arbete och slutsatser ligger till grund för både Säljös

och Strandbergs beskrivningar av det sociokulturella perspektivets pedagogiska konsekvenser. Jag har valt att till största delen följa dessa två författares utläggningar av Vygotskijs teorier. I Säljö (2000) tolkning ingår uppfattningen att både individen och gruppen ur alla former av interaktion och samspel tar med sig olika delar som kan brukas i senare situationer. På så vis blir sociala sammanhang en grund där kunskap och lärande ständigt skapas och återskapas. Vygotskij menar att vårt handlande är ett resultat av de processer och kunskaper som bildas ur de sociokulturella erfarenheterna; vi är inte passiva utan redan från tidig ålder samspelar vi med andra när vi skapar förståelse för den kultur vi införlivar. Det är via interaktioner som barnet blir delaktig i både den rådande kulturen och sin egen kunskapsutveckling.

Att denna process är något som ständigt pågår formuleras tydligt av Säljö i följande uttalanden:

Lärande är således ett möjligt resultat av all mänsklig verksamhet och kan inte på något enkelt sätt kopplas till bestämda arrangemang som skola och undervisning.

Att undervisning föregår lärande är en bild av mänsklig kunskapsbildning som skapats av skolan (Säljö 2000, s.13).

Här kan man anta att de allmänna kommunikativa relationerna är långt mer, om inte viktigare så i varje fall grundläggande, för barns lärande än vad formell undervisning kan sägas vara.

Säljö menar inte på något vis att undervisningen i skolan är utan betydelse, utan istället att även andra, mindre tillrättalagda, situationer skapar en grund för lärande hos eleverna. Detta är en intressant aspekt och något jag väljer att hålla i minnet vid analysen av lärarnas uttalanden kring IUP.

Det sociokulturella lärandet bygger på användandet av de språkliga och fysiska resurser Vygotskij benämnde som *redskap* (Säljö 2000, s.29). Vi ger ord, begrepp och artefakter en innebörd via den mening vi förmedlar i vår kommunikation och interaktion. Detta hjälper oss att både förstå vår omvärld och att utveckla vårt lärande. Således har omvärlden och sammanhanget stor betydelse för hur detta meningsskapande - och följaktligen lärandet - utvecklas. Både resurser och krav i omgivningen påverkar givetvis om, hur och när lärandet begränsas. Också Strandberg (2006) tar upp den för Vygotskij centrala aspekten redskap och påpekar vikten av att det lärande barnet också i praktiken faktiskt ges tillgång till de språkliga

och materiella artefakter vi omger oss med. Det innebär att eleven måste känna sig välkommen att delta, påverka och förändra det som skapas. Ger man barnet möjlighet att uppleva detta finns också potential för barnet att känna sig kompetent och att våga bidra med det han eller hon har att komma med.

Strandberg (2006) tolkar och förklarar vidare Vygotskijs perspektiv och menar att människan alltid är förenad med sin omgivning, sin *kultur*. Betydelsen av artefakterna är vi med och skapar gemensamt, t.ex. lärare *och* elever i skolan. Han menar att vi ständigt är delaktiga i och skapar den kultur vi har omkring oss och att kulturen följaktligen förändras när vi förändras. Barnets förhållande till omgivningen kan förändras beroende på vad barnet utövar. Ett krypande barn har en relation till sin omgivning som skiljer sig från den ett barn som kan gå har. Beroende på var barnet befinner sig skapas en relation till det upplevda rummet. Vidare menar Strandberg att denna medvetenhet också går att tillämpa på skolmiljöer och hur klassrum är uppbyggda. Han anser att det sociokulturella perspektivet bör förutsätta att lärare och elever gemensamt skapar de rum som bäst lämpar sig för lärande aktiviteter. Genom att förmedla att eleverna väntas bidra och vara delaktiga, skapas en känsla av att eleven har tillgång till rummet och de verktyg som påverkar den egna utvecklingen.

Denna känsla av deltagande, och hela det sociokulturella perspektivet, är något som också kan ses som grundläggande i arbetet med IUP. Den ska både förberedas, utvecklas och nyttjas gemensamt och i ständig dialog. Detta innebär att personliga utvecklingsmål måste formuleras på ett språk som både elever och dess föräldrar behärskar. För mig får tanken med IUP på så vis en tydlig koppling till ett sociokulturellt synsätt där dialogen värdesätts. En självklar förväntan om deltagande bidrar till en ökad medvetenhet om det egna lärandet. Strandberg (2006) framhåller att barnen har en självklar rätt till delaktighet i, och tillgång till, det som rör det egna lärandet. Detta är också utgångspunkten för vad vi enligt Skolverkets riktlinjer bör förvänta oss av IUP-arbetet. Jag kan se likheter med vad som utgör en del av syftet med IUP som Skolverket uppger; att eleven dagligen tränas i att både reflektera, beskriva och bedöma sitt eget lärande med utgångspunkt i det arbete som gjorts (Skolverket 2008).

3.1.2 Den närmaste utvecklingszonen

Ett av de mer välkända begrepp som innefattas i Vygotskijs teori om social interaktion är *den närmaste utvecklingszonen*, på engelska *zone of proximal development* (Säljö 2000, s.120). Utifrån detta begrepp baseras lärandet helt på tillgången till social interaktion. Tanken är att det utifrån det som barnet på egen hand behärskar idag, inte är långt till nästa utvecklingssteg. Genom att få hjälp och stöttning, en ”byggnadsställning”, på engelska *scaffolding* (Säljö 2000, s. 123), av en vuxen eller en mer kompetent kamrat får barnet stöd att klara även nästa steg. Om barnet klarar uppgiften i kommande steg med en liten mängd stöd, befinner sig uppgiften inom barnets närmaste utvecklingszon.

Hwang och Nilsson (2003) beskriver olika steg i barns psykologiska utveckling, både biologiskt och socialt. De påpekar hur även den socioemotionella utvecklingen är beroende av kontexten man befinner sig i. Både de historiska och kulturella ramar man lever inom, samt den fysiska och sociala omgivningen, har betydelse. De klargör en mycket viktig aspekt av den närmaste utvecklingszonen när de poängterar att kraven som ställs på eleven noga måste tänkas över. Att ge barnet en lagom svår utmaning uppfattas som motiverande, medan ett krav ställt alltför långt ifrån barnets nuvarande nivå istället kan upplevas som ett misslyckande. Lyckas man som lärare med detta stärks barnet på mer än ett sätt;

Genom detta får barnet dels ny information, dels bekräftelse på det som det redan kan. Det handlar således om att bygga på den kunskap som barnet har, inte betona bristen på kunskap (Hwang och Nilsson 2003, s.200).

De färdigheter som barnet ligger strax under att behärska är också de som blir en utmaning att klara av på egen hand. Säljö (2005, s.126) menar att det är insikten om detta som blir viktig för läraren i planeringen av undervisning. Genom att reflektera över barnets närmaste utvecklingszon kan läraren lägga nästa utmaning på rätt nivå. Barnet ges möjlighet att genom sin förståelse av det som redan behärskas ta till sig det abstrakta som nästa nivå representerar. Ett enkelt exempel kan vara i barnets tidiga läsning; dyker det upp svåra bokstäver eller ord kan eleven behöva hjälp över det svåra partiet i texten för att sedan åter fortsätta på egen hand. De första gångerna behövs stöttningen av den vuxne, men snart har barnet kommit så långt att det behärskar även de svårare momenten. I arbetet med IUP kan det vara till hjälp för eleven att i diskussion med läraren synliggöra vilka kunskapsnivåer han eller hon redan behärskar. Detta blir då grunden för att kunna visualisera sig själv även i nästa nivå.

3.1.3 Ett historiskt perspektiv på lärande

Det har, enligt Säljö (2000), funnits ett par framträdande teoretiska traditioner som haft stor betydelse för tolkningar och idéer kring hur vi ser på lärande. Jag kommer kort att redogöra för hur de historiska uppfattningarna kring kunskapsutveckling har sett ut och hur dessa har modifierats fram till idag. Denna utveckling via de olika traditionerna går också att ta del av i andra författares texter (se t.ex. Hwang och Nilsson 2003; Illeris 2007). Jag har valt att redogöra för de olika pedagogiska filosofier på det sätt som Säljö (2000) tar upp dem. Dessa har mer eller mindre avlöst varandra, även om rester av äldre synsätt kan leva kvar. Då detta på olika vis har föregått det sociokulturella perspektivet, och hur vi idag uppfattar barns inlärningsprocess, anser jag att det kan ha betydelse för läsningen av rapportens analys och diskussion att känna till denna bakgrund.

Då Vygotskij under mellankrigstiden började utveckla sina tankar kring kulturens och samspelets betydelse för lärandet var den allmänt rådande synen på lärande baserat på *behaviourismen* (Säljö 2000, s.49). Denna var inriktad på att förstå människans lärande utifrån det empiriskt observerbara, yttre beteendet utan någon hänsyn till inre tankeprocesser. Med det behaviouristiska synsättet ansågs lärande bygga på de rent fysiska erfarenheter man gjorde. En förklaring kan vara att empirismens anhängare ansåg att fysiskt observerbara upplevelser var det enda som kunde mätas vetenskapligt objektivt. Inom behaviourismens fortsatta utveckling fokuserades på att människan var benägen att upprepa de handlingssätt som genererade någon form av positiv konsekvens. B. F. Skinner (1904-1990) följde upp och utvecklade detta synsätt inom behaviourismen och fastställde att lärande i hög grad påverkas av de erfarenheter som upplevs (Säljö 2000, s.52). Genom den respons som belöningar och förstärkningar skapade kunde också motsatsen formas; mindre önskvärda beteenden undveks då responsen istället uteblev. En tanke som blir tämligen tydlig för mig är hur det behaviouristiska perspektivet tidigare legat till grund för skolans undervisning. Ett exempel är hur elever ansågs lära sig då de styrdes av läraren genom bestraffning och belöning. Visserligen var detta något som, enligt behaviourismen, resulterade i ett objektivt och mätbart resultat, men innebar det optimala förutsättningar för lärande?

Under slutet av 1960- och under 70-talet började istället *kognitivismens* tradition att växa sig stark, där man tvärtom fokuserade på människans och individens inre tankeprocesser i samband med inläring (Säljö 2000, s.55). En av anledningarna var att behaviourismen

ifrågasattes. En ledande amerikansk språkvetare, Noam Chomsky, tvivlade på att människans språk och verbalitet gick att förstå utan hänsyn till den inre, kognitiva verksamheten. Enbart fysiska erfarenheter och imitation av vad man upplever ansågs inte längre utgöra en tillräckligt god förklaring till människans komplexa lärandeprocess.

Ur behaviourismen utvecklas nu istället ett perspektiv mer fokuserat på individens tänkande; människans intellekt eller *ratio* (Säljö 2000, s.55). Därur kommer benämningen *rationalism*. Den rationalistiska kognitivismen ser alltså människans inre tankevärld kring det som upplevs som bidragande till hur lärande uppstår.

Den ursprungliga kognitivismen framhöll gentemot behaviourismen att människan inte är passiv i sitt lärande genom att endast ta emot information, utan i hög grad är aktiv när hon konstruerar sin förståelse. Detta var grunden för *konstruktivismen*; man konstruerar aktivt den egna uppfattningen.

En inspiratör till denna inriktning var Jean Piaget (1896-1980). Hans uppfattningar om hur barn själva konstruerar sin kunskap och sitt lärande ligger till grund för mycket av den pedagogik vi känner igen som aktuell idag (Säljö 2000, s.58). Piaget menade att barnet själv konstruerar sin förståelse och leder det egna lärandet framåt. Hans tolkning av kognitivismen är att barnet gör erfarenheter och på egen hand modifierar sin tidigare världsbild till en mer aktuell sådan. Också Illeris (2007, s.56) tolkar Piaget, och tar upp hur ny kunskap bildas utifrån den kunskap barnet redan förfogar över. I lärandeprocessen används tidigare erfarenheter för att införliva det nya som upplevs. Barnet ska ges möjlighet att styra sin egen utveckling genom aktivt, laborativt arbete och inte enbart passivt ta emot lärarens färdiga kunskaper. Säljö (2000, s.60) uppger vidare att Piaget bygger detta på att barns och vuxnas världsuppfattning och tankesätt i en del avseenden är olika.

Intellektet och lärandet utvecklas i olika steg eller stadier, genomgår *olika utvecklingsnivåer*, vilket Piaget ansåg sig ha upptäckt (Säljö 2000, s.61 ff.). Enligt Piaget utgår dessa kognitiva utvecklingsfaser från, och begränsas av, barnets rent biologiska utveckling. Ingen direkt hänsyn tas således till individuella variationer. Kritiker av detta synsätt menar att tänkandet inte alls kan sägas vara homogent i den utsträckning Piaget anser, någonting jag ser som mycket aktuellt i diskussionen kring IUP och individuell utveckling.

Vilka är då de väsentliga skillnaderna mellan dessa synsätt och det av Vygotskij formulerade sociokulturella perspektivet? Piaget betonade barnets autonomi i lärandeprocessen och tog ingen större hänsyn till varken social eller kulturell bakgrund eller miljö. Inte heller ansågs läraren eller någon annan vuxen vara aktivt viktig för barnets utvecklingsprocess. Det är just dessa sociala förutsättningar för samspel och interaktion som utgör grunden i hur Vygotskij ser på lärandet. Det sociokulturella perspektivet bygger till stor del på lärarens vägledande roll och hjälp till reflektion och vidare utveckling. Språkligt samspel, *kommunikation*, om det upplevda är centralt för barnets utveckling. Strandberg (2006) redogör också för den sociokulturella grunden genom att lyfta fram interaktionens vikt; han menar att allt det som kommer in och bearbetas i individens medvetande på olika sätt har föregåtts av någon yttre aktivitet. Han framhåller att det inte går att enbart förflytta kunskap från en lärare till ett barn, utan att interaktionen utgör en grund för det som sedan kan landa i barnets huvud. Enligt Skolverkets riktlinjer (2008) kring IUP ska eleven bl.a. göras medveten om det egna lärandet, något som enklare kan uppnås genom den utvecklande dialog som den sociokulturella teorin bygger på. Philgren (2007, s.18) påpekar skillnaderna i hur man såg på barnet enligt tidigare teorier om lärande i jämförelse med vårt nuvarande perspektiv. Tidigare ansåg man barnets brist på lärande vara en följd av otillräcklig mognad, medan man idag utgår ifrån förutsättningen att alla kan lära på olika sätt. Philgren menar att det är dessa olika sätt man kan få fram via dialogen med eleven. Här kopplas språk, tänkande och dialog samman.

Samspelet ska utgöra en process där eleven ges möjlighet att förstå sin kunskap och sin egen fortsatta utveckling. Ett citat från Strandberg (2006) får utgöra en sammanfattning för hur det sociokulturella förhållningssättet skapar en möjlighet för lärande;

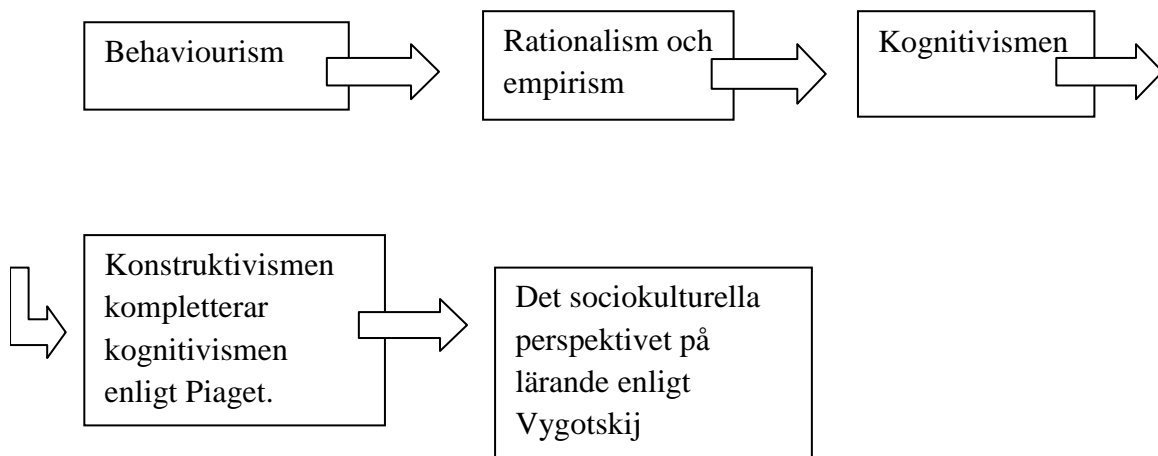
Ju fler spännande interaktioner vi har desto fler spännande tankar kan vi utveckla (Strandberg 2006, s.49).

En sammanfattande illustration över de olika perspektiven på lärande finns i nedanstående figur (1).

I nedanstående figur (1) har jag kort sammanfattat hur perspektivet på lärande har förändrats och utvecklats över tid och genom de olika forskarnas sätt att se på fenomenet.

Perspektiv på lärande

Figur 1.



Figuren förklaras närmare i texten, kapitel 2.1.1 Historiskt perspektiv på lärande.

3.2 Vad säger styrdokumentet?

Alla verksamma i skolan har riktlinjer att följa både vad det gäller en gemensam värdegrund och hur arbetet mot måluppfyllelse ska se ut. Dessa finns övergripande sammanställda i *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94* (Skolverket 2006). Därtill kommer olika allmänna råd samt kursplaner för de olika ämnen skolan omfattar.

3.2.1 Allmänna råd kring IUP och Lpo 94

I både Skolverkets *Allmänna råd och kommentarer* kring den individuella utvecklingsplanen (Skolverket 2008) samt läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, *Lpo 94* (Skolverket 2006), läggs fokus på elevens delaktighet och inflytande. Ett demokratiskt tillvägagångssätt i arbetet ska prägla skolans verksamhet i alla avseenden.

Läroplanen är tydlig i sina demokratiska riktlinjer både när det gäller elev och vårdnadshavare. Stycke 2.3, *Elevernas ansvar och inflytande*, säger bl. a att skolan ska sträva efter att varje elev:

- *Tar ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö.*
- *Successivt utövar ett allt större inflytande över sin utbildning och det inre arbetet i skolan* (Lpo 94, stycke 2.3, s.13).

Vidare går att läsa i stycke 2.4 *Skola och hem*, hur också vårdnadshavaren ska vara med och skapa bra förutsättningar för elevens utveckling:

Skolans och vårdnadshavarnas gemensamma ansvar för elevernas skolgång skall skapa de bästa möjliga förutsättningarna för barns och ungdomars utveckling och lärande (Lpo 94, stycke 2.4, s.14).

Detta ansvar ska utgöras av att läraren ska:

Samverka med och fortlöpande informera föräldrarna om elevens skolsituation, trivsel och kunskapsutveckling (Lpo 94, Stycke 2.4, s.14).

Liknande förhållningssätt återfinns också i den text med råd kring utformande av IUP som tidigare nämnts.

Det skolan har till uppgift är att stödja elevens utveckling mot de nationellt uppställda målen med undervisningen. Ett av de främsta syftena med att sammanställa individuella utvecklingsplaner är att:

Ge eleven ökade möjligheter att ta ansvar för och påverka sina studier (Skolverket 2008, s.13).

Man vill med detta främja elevens insikt i det egna lärandet och att kunna se den egna processen och arbetsprestationen.

Det läggs stor vikt vid att planen ska vara framåtsyftande och ge en tydlig beskrivning av hur det fortsatta lärandet bäst ska stimuleras. Dels ska det framgå vilka olika områden eleven ska utveckla och dels vilka insatser som behövs för att detta ska uppnås. Sammanfattningsvis betonas att detta ska utgå från de positiva förväntningar man har på eleven, samt att de starka sidorna är de som ska lyftas fram. Allt för att sporra eleven till fortsatt utveckling.

Som tillägg till denna framåtsyftande plan skall även ett skriftligt omdöme ges i samband med att man sammanställer IUP för varje elev. Omdöme ska skrivas i varje ämne eleven undervisas i och ska konkret utformas så att man får en uppfattning om var eleven befinner sig i relation till de mål som finns att uppnå. IUP:n som helhet ska alltså visa dels var eleven befinner sig i varje enskilt ämne (*omdöme*) och dels vilka konkreta insatser som planerats (*individuell plan*) för att en positiv utveckling av lärandet ska fortgå.

Agneta Zetterström har arbetat med utveckling av IUP och ger i *IUP och skolutveckling* sitt erfarenhetsbaserade perspektiv på arbetet med detta (Zetterström 2006). Hon menar att eventuella svårigheter med arbetet oftast inte ligger i att komma överens om formen eller rutinerna utan istället blir att hitta olika sätt att under processen beskriva lärandet. Hur ska lärandet aktivt synliggöras? Som en kommentar till Skolverkets råd, baserad på egen erfarenhet, påpekar hon att en stor del av arbetet med IUP kommer efter att planen är upprättad. Hur används den sedan för att bli ett verktyg i det dagliga skolarbetet? Hon konstaterar att det är en svårighet att hålla målen medvetna hos eleverna under terminen, och att det krävs en balans mellan styrdokument och den verklighet vi sedan arbetar i.

3.2.2 Skolverkets utvärdering

Av Skolverkets sammanställning av utvärderingen framgår hur arbetet med IUP i skolorna fortfarande är en process under utveckling (Skolverket 2007). Man arbetar alltså aktivt på skolorna med att finna en modell där utformningen av planen tar fasta på det framåtsyftande formativa mönster planen är tänkt att utgöras av. Det kan, enligt Skolverket, vara olika svårt beroende på hur väl inarbetade och framgångsrika tidigare tillvägagångssätt har varit.

Rapporten visar att alla skolor ännu inte fullt ut har implementerat arbetssättet utan har svårigheter att definiera IUP:ns roll. Vidare redovisas att man ofta utför en mer summativ bedömning, vilket innebär att man ser över vad eleven presterat hittills och ger ett samlat omdöme som inte har fokus på den vidare utvecklingen. Dessutom beskrivs också hur man fokuserar mest på de elever som riskerar att inte uppnå målen. Detta gör att de elever som når målen och anses klara skolan bra, inte får samma stöd och utmaning i sin utveckling. Man är också mer inriktad på vad som behöver utvecklas i dagsläget istället för att ha en framåtsyftande målplanering.

Dessutom visar studien hur de skolor som mer ingående har arbetat med IUP:ns nya riktlinjer också är de som är mest aktiva med att ta fram eget material och utveckla den egna verksamheten. På dessa skolor sker oftare vidareutbildning och gemensamma diskussioner på eget initiativ .

Som tidigare nämnts är en femtedel av lärarna av den uppfattningen att IUP inte främjar elevens kunskapsutveckling, och en tredjedel anser samma sak då det gäller elevens sociala utveckling. Då rektorerna tillfrågats är det endast en av tio som på samma sätt har en negativ inställning till IUP:n och betvivlar att den uppnår sitt syfte.

Dock betonar Skolverket i rapporten, både inledningsvis och i den sammanfattande slutsatsen, att arbetet med IUP får sägas fungera som det var avsett att göra. Överlag har syftet implementerats väl; de upprättade planerna är framåtsyftande och utgör ett stöd för elevens fortsatta utveckling både kunskapsmässigt och socialt (Skolverket 2007).

Hos mig väcks många tankar och frågeställningar mot bakgrund av både Skolverkets rapport och mina egna tidigare erfarenheter. Genom Skolverkets resultat kan man ana hur både den egna uppfattningen och det stöd man har från sin arbetsledning i hög grad påverkar de möjligheter man ges i samband med IUP-arbetet. Just definitionen av, och arbetet med, IUP blir synnerligen intressant att utforska vidare. Här får den egna och den på arbetsplatsen gemensamma definitionen med stor säkerhet en avgörande betydelse för om och hur dokumentet blir levande och lärande för eleven.

4 Resultat och diskussion

Att det sociokulturella perspektivet på barns utveckling¹ ligger till grund för lärares arbete framkommer tydligt i analysen av mitt empiriska material. Det går inte att ta miste på hur alla de lärare jag intervjuat på något vis anser att IUP blir ett positivt hjälpmedel. Frågan är *hur* IUP:n blir ett verktyg utifrån de olika ståndpunkter som framkommit i min undersökning? Detta är återkommande i mina intervjuer och kommer att diskuteras vidare i detta kapitel.

Jag har valt att integrera resultaten med min tillhörande analys och diskussion för att få en mer dynamisk text.

Alla lärare som deltog i undersökningens intervjuer var överlag positiva till de bestämmelser kring IUP som Skolverket tagit fram, och med hur den egna skolans riktlinjer ser ut. Trots att arbetet med IUP som helhet ansågs positivt, fanns många synpunkter och intressanta funderingar och frågeställningar. Dessa gällde dels hur man både enskilt och i arbetslaget förhåller sig till och diskuterar rutiner och tolkningar av riktlinjerna, men också hur utformandet av och synen på IUP bidrar till elevernas lärande. Nedan följer några av de uppfattningar som framfördes i samband med de övergripande frågeställningarna i intervjuerna.

4.1 Hur tolkar lärarna syftet med IUP?

När det gäller lärarnas tolkning av innebörden och syftet med IUP framkom både likheter och skillnader i tolkningen. Den åsikt som samtliga lärare spontant återgav var att IUP i deras ögon var ett framåsyftande och positivt dokument som ska fungera utvecklande för eleven. Men en av lärarna påpekade inledningsvis krasst att det låg i deras skyldighet som lärare; att de helt enkelt var tvungna att göra detta.

Samtliga påpekade också på olika vis hur dokumentet ansågs säkerställa att varje elev synliggjordes och hur den nedskrivna formella IUP:n sågs som en garanti för detta. Helene uttrycker saken på följande sätt:

¹ Se kapitel 2.1.2 *Ett sociokulturellt perspektiv på lärande*

Helene: *Att samlas kring ett dokument som faktiskt är nedskrivet. Ett nedskrivet ord tycker jag ger mer än vad ett uttalat ord ger. Det blir lite mer officiellt... att då vet dom.*

Linda tänker sig att ett av syftena med IUP:n är att ge eleven utrymme att komma till tals om den egna utvecklingen:

Linda: *Att hjälpa till att se och tydliggöra vad eleverna kan. Att låta barnen själva säga vad de kan och vilka områden de behöver förbättra.*

Denna aspekt är något som också Evy tar upp. Då hon arbetar med en åldersintegrerad klass, tar hon sina elever i årskurs 3 som exempel och förklarar hur eleverna själva alltid uttrycker det som sammanställts i IUP:n med sina egna ord. Hon betonar vikten av att eleven själv arbetar aktivt med att både formulera och skriva ned de egna målen. Att diskutera och sedan omarbete det som sagts till sitt eget språk bidrar till att eleven kan ta till sig IUP:n som sin egen.

Strandberg (2006) lyfter i sin tolkning av Vygotskijs teorier om lärande fram hur barnet ständigt arbetar med, och utvecklar, uppfattningen om sig själv i relation till omvärlden. Han menar att målen måste formas så att barnet, där det befinner sig just nu, kan få en förståelse för vad som förväntas och framförallt fungera som ett lockande steg i den närmaste utvecklingszonen. Skolverkets riktlinjer (2008) tar också upp hur eleven ska göras medveten om det egna lärandet och på så vis kunna ta ett ökat ansvar för sina egna studier. De exempel lärarna på Fjällskolan gav kan säkerligen bidra till att en ökad egen medvetenhet om lärandet uppnås hos eleven. I Strandbergs tolkning av Vygotskijs teorier föregås ju, som tidigare nämnts², det enskilda lärandet av interaktion. Elevernas egna tankar och formuleringar föregås här av en gemensam diskussion.

Helene påpekar tidigt i intervjun att hon vill hålla dokumentet levande och ger exempel på att eleven knyter an till det under terminen:

Helene: *Ja, då jobbar vi ju... det här är ett levande dokument. Att man tittar tillbaka – vad bestämde man gången innan när man sitter på samtalet? Och det*

² Se kapitel 2.1.1 Historiskt perspektiv på lärande

är ju inte enda gången jag tittar på den. Och barnen lär sig titta på dem själva också.

4.1.1 Föräldrars medverkan

Anette säger att ett viktigt syfte med IUP är att få en dialog där man tillsammans med föräldrarna ”bestämmer vad man ska lägga krut på”, för att eleven på bästa sätt ska kunna jobba med det som behövs. Det hon ger uttryck för återgavs av tre av lärarna; föräldrarnas delaktighet ansågs viktig. Sofia var den enda av lärarna som inte nämnde föräldrarnas roll någon gång under vårt samtal.

Evy konstaterade att IUP och hela tanken när man sammanställer den i ett samtal är att den ska baseras på ett ”trepartssamtal” där föräldrar, elev och lärare ska vara delaktiga. Dock konstaterar hon att hon är medveten om att hon nästan uteslutande vänder sig till eleven under samtalet. Hon anser alltså, trots sin kännedom om ”trepartssamtal”, att samtalet främst är en dialog mellan läraren och barnet:

***Evy:** Och sen är ju samtalet, det är ju trepartssamtal, men det är ändå ett samtal i första hand mellan mig och barnet, alltså eleven. Så jag vänder mig nästan uteslutande till eleven.*

Strandberg (2008) menar att IUP-arbetet ska utgöras av ett samarbete kring elevens utveckling. Där ska föräldrarna utgöra en aktiv part och inte enbart bli mottagare av information. Om man reflekterar över hur skolan tidigare, i enlighet med Piagets teori,³ såg på barnets lärandeprocess som autonom kan man förstå hur det ansågs fullt tillräckligt med en mottagande roll för föräldrarna. Idag utgår lärare istället aktivt från de av sociokulturella perspektiv inspirerade styrdokumenterna, vilket leder till att föräldrar tillåts delta och bli involverade i allt högre grad.

Lindas beskrivning av syftet med IUP är att den ökade tydligheten var det mest väsentliga. Det ger en bättre överskådlighet gällande vad barnet kan, och hon uppger att detta då också enklare kan förmedlas till föräldrar. Man får en bättre överblick, menar hon; Vad kan och behöver förbättras? Hon anser att dokumentationen över vad barnet har kunskap om både

³ Se kapitel 2.1.1 *Historiskt perspektiv på lärande*

underlättar den framåsyftande planeringen och utgör en säkerhet för henne som lärare. Hon ser lättare varje barn och anser att risken att någon elev ska ”falla mellan stolarna” minimeras.

4.1.2 Elevens delaktighet

I det analyserade materialet har jag sökt få fram lärarnas inställning till IUP och hur den kan bidra till lärande för eleven. Samtliga lärare uppger hur IUP:n främst upprättas för elevens skull. Som en naturlig följd av detta analyseras här också hur och i vilken utsträckning eleven görs delaktig i den egna IUP:n.

Helene i Myrskolan är den enda som uppger att hon aktivt arbetar med att eleven själv ska ta till sig den egna IUP:n under terminen. Övriga lärare fokuserar på utvecklingssamtalet och beskriver att eleven förbereder sig för samtalet genom att tänka kring och fylla i en blankett om sin utveckling. Detta sker hemma och berör vad eleven anser sig vara duktig i; ”starka sidor”, och vilka målsättningar man själv har. Denna blankett tas med tillbaka till skolan och används som underlag vid samtalet.

Jag kan se hur det sociokulturella perspektivet ligger till grund för tanken med att gemensamt reflektera, diskutera och sammanställa IUP:n. Dock kan man fråga sig vad det långsiktiga syftet är då fyra av fem lärare i min undersökning inte aktivt använder dokumentet vidare? Bergkvist (1999, s.142) har börjat se en förändring i hur man planerar skolarbetet i de lägre åldrarna. Hon framhåller hur man istället för att främst fokusera på faktainläringen har börjat ta fasta på elevens inblick i det egna lärandet. Inflytande, medvetenhet om den egna förmågan och *hur* man lär blir viktigare än *vad* man lär. Vidare förklarar Bergkvist hur samhällets förändringar och krav bidrar till att skolans målformuleringar förändras. Detta i sin tur leder till att synen på det praktiska arbetet förändras. Det hon beskriver stämmer väl överens med både det sociokulturella synsättet på lärande, där den egna reflektionen är av vikt, och med de riktlinjer Skolverket satt upp för arbetet med IUP. Även där är en av målsättningarna att eleven, genom reflektion, ska förstå hur det egna lärandet går till och ta ett ökat ansvar för det. Då endast en av lärarna i min studie aktivt involverar IUP:n som ett verktyg i elevernas kontinuerliga skolarbete blir ett resultat tydligt; Jag kan se hur syftet fullföljs i *produkten*, det som skapas under ett utvecklingssamtal, men jag har svårare att i min studie se den *process* som Skolverket lyfter fram som sin intention.

4.1.3 Diskussioner i arbetslag

Finns det då några gemensamt framtagna tolkningar av IUP? Hur har diskussionerna bland lärarna sett ut? Lärarnas egna uttalanden beskriver hur det till viss del förekommer diskussioner i arbetslagen kring hur man ska förhålla sig till IUP. En del av dem har frekventa gemensamma reflektioner med kollegor medan andra uppger att det inte är så vanligt förekommande.

Linda och Sofia, som båda arbetar ensamma som klasslärare i varsin klass i Fjällskolan, säger att inga direkta diskussioner mellan kollegor förekommer kring tolkning av IUP. Sofia tar i samband med detta också upp gemensamma riktlinjer som skolan tagit fram. Hon uppger att en gemensam blankett *ska* användas som underlag för skolans lärare, men är inte säker på att alla följer det som är sagt. Sofia nämner kort att ”någon gång” per termin kan arbetet med IUP diskuteras tillsammans, utan att hon direkt utvecklar detta närmare. Hon återkommer till ämnet lite senare då hon uppger att det inte finns tillräckligt med tid att sätta av för diskussioner. Helene däremot, som också arbetar enskilt med sin klass, men i Myrskolan, påtalar att diskussionen om tolkning ständigt pågår mellan kollegor, på samma sätt som de diskuterar kursplanernas mål och tolkningen av dessa. Hon anser att behovet av detta finns eftersom de centrala och övergripande riktlinjer de har att gå efter ofta förändras.

Evy och Anette, som båda arbetar i åldersintegrerade klasser i Fjällskolan, uppger att diskussion och reflektion tillsammans i lärarlaget är både vanligt förekommande och inte minst viktigt. I sin strävan att förstå och ”göra rätt” uppger Anette att de vissa terminer ”diskuterar jättemycket”, särskilt om det nyligen kommit aktuella direktiv som gör att osäkerhet i tolkningen kan uppstå:

***Anette:** Från början när vi tolkade IUP:n så tolkades det som att det bara skulle vara positivt och framåtsträvande och sen kom ju den här diskussionen med att föräldrar aldrig visste [hur barnet faktiskt låg till, min förklaring] ... Att man visst fick skriva om en elev inte nådde målen. Alltså, det här var ju innan skriftliga omdömen kom. Jag har jättesvårt med formuleringarna, så då pratar man om det.*

Hon beskriver hur diskussionerna för dem fram och åter i uppfattning och att de ibland upplever hur de upprepar sig och hamnar åter där de började. Det löpande samtalet behövs för att skapa ordning i de egna tankarna, menar Anette.

Just denna svårighet att definiera hur IUP:n ska användas beskrivs av Wretman i *Ett lagstyrkt uppdrag* (2009, s.30). Han tar upp hur tidigare förordningar kan skapa oreda i hur man förhåller sig till de nuvarande riktlinjerna där också skriftliga omdömen ska finnas med i varje elevs IUP. Wretman framför en viss kritik mot hur man ofta efterfrågar mallar och blanketter för att kunna utföra uppdraget utan missförstånd. Han påpekar att det istället är lärarnas kompetens och vetskap om läro- och kursplaner som blir avgörande för IUP-arbetets framgång. Det grundläggande är att få eleven att arbeta mot strävansmålen, istället för de uppnåendemål som enbart anger den lägsta nivån för att bli godkänd. Enligt Wretman kan tidigare förordningar ha tolkats som att det är uppnåendemålen som är viktigast. Att läraren får en ökad förståelse för det övergripande syftet, alltså elevens optimala utveckling, är viktigare än att till största delen fokusera på själva formen i IUP:n.

Min studie visar det Wretman understryker: att vissa av lärarna både utövar och önskar mer samspel kring IUP-arbetet. Att diskutera gemensamt är, enligt den sociokulturella teorin, att också skapa möjlighet för den egna fortsatta utvecklingen. Det som Helene, Evy och Anette beskriver är hur det finns en stor vilja till diskussion och egen förståelse i lärarlaget, men att tolkningen av riktlinjerna ibland ändå blir knepig att överföra på det praktiska IUP-arbetet. Som Wretman (2009) framhåller behöver man veta *vad* det är man söker svaret på; är det att förstå formen eller syftet?

Inga direkta samband kan utläsas i min undersökning mellan antal år som yrkesverksam och lärarnas uppfattningar kring IUP. Tvärtom visar svaren att graden av engagemang och diskussion kring tolkningar istället avgörs mer av vilket arbetslag man tillhör. Evy och Anette på Fjällskolan tillhör samma arbetslag och är också de med längst erfarenhet av läraryrket. De har löpande diskussioner för att utveckla sin tolkning av IUP-arbetet. Linda och Sofia, också verksamma på Fjällskolan, tillhör ett annat arbetslag och ger mer uttryck för att vara nöjda med sin nuvarande tolkning. Inte alls lika mycket diskussion uppgavs förekomma. Dessa båda har relativt kort erfarenhet av yrket. Däremot har Helene på Myrskolan en aktiv diskussion i

arbetslaget och söker, liksom Evy och Anette, att utveckla sin tolkning av IUP i samspel med arbetslaget. Dessa var också de som aktivt lade fram för- och nackdelar med IUP-arbetet och öppet reflekterade och ställde sig kritiska till sin egen uppfattning. Det kollegiala arbetet kan således sägas påverka hur man utvecklar arbetet med den individuella utvecklingsplanen.

Oavsett om man är nöjd med det nuvarande arbetssättet eller ej, har det sociokulturella perspektivet på lärande ytterligare en betydande effekt som inte bör underskattas. De gemensamma diskussionerna har inte bara betydelse för hur den enskilde läraren ser på sitt uppdrag, utan kan få betydligt större innebörd:

På många skolor där samarbetsarenor har etablerats och används som naturliga fora för diskussion och planering, blir förutsättningarna för eleverna att nå utbildningsmålen mer gynnsamma än på andra skolor

(Utbildningsdepartementet 2001, s.11).

Detta skrevs i en utredning av regeringen 2001, då man undersökte hur skolorna mer framgångsrikt skulle kunna arbeta mot måluppfyllelse för varje enskild elev. Från att ha fokuserat på elever i behov av särskilt stöd bedömer man nu istället att varje elev kan behöva en individuell utvecklingsplan. Nu inriktar man sig på att ”mål att sträva mot” är de som bör vara mest framträdande i lärarens planering, samt att lärandemiljön anses viktig för att läraren ska kunna sätta sig in i den enskilda elevens förutsättningar och skapa riktiga åtgärder utifrån dessa. Detta är utgångspunkter som går att känna igen i de riktlinjer för upprättandet av IUP som gäller från och med år 2006. I utredningen klargörs vikten av den gemensamma reflektionen.

4.2 Bidrar IUP till elevens utveckling och måluppfyllelse?

Ytterligare en intressant frågeställning jag sökte finna svar på genom intervjuerna och lärarnas uppfattningar var hur IUP, enligt dem, kan bidra till elevens utveckling?

4.2.1 Hur formuleras de konkreta åtgärderna?

Det huvudsakliga syftet med min undersökning var att ta reda på om, och i så fall hur, IUP:n blir ett lärande redskap för eleven. I detta ingår inte bara hur den aktivt används utan också vilka tillvägagångssätt för måluppfyllelse som formuleras i planen.

Att IUP:n alltid ska vara aktivt framåtsyftande utvecklas vidare i Skolverkets *Allmänna råd och kommentarer* (2008) genom följande specificering av krav på den individuella utvecklingsplanen. Den bör:

- *Konkret beskriva vad skolan ska göra för att eleven ska utvecklas i riktning mot läroplanens och kursplanernas mål att sträva mot* (Skolverket 2008, s.13).

Den framåtsyftande planeringen bör:

- *Sammanfattande beskriva skolans insatser för att stödja och stimulera elevens fortsatta kunskapsutveckling* (Skolverket 2008, s.13).

Planen skall alltså inte bara ange *vilka* mål eleven ska uppnå utan även *hur*. Oavsett hur aktivt eller ej man använder sig av planen är det intressant att ta del av hur lärarna efterlever de uppställda riktlinjerna. Några exempel på de olika konkreta mål som lärarna i min undersökning uppger har formulerats i elevernas IUP:er är:

Att kunna skriva på linjen. Ha luft mellan orden. Skriva läsliga siffror och bokstäver.

Öka läshasigheten.

Att bli säkrare på subtraktion. Kunna räkna utan att behöva använda fingrarna.

Att kunna klockan.

Dessa mål är med all tydlighet inte specificerade till tillvägagångssätt eller med vilka insatser skolan ska bidra med. Mitt resultat är inte oväntat. Enligt de forskare som undersökte fenomenet för Skolverkets räkning var det mest vanligt förekommande att lärarna lägger fokus på *vad* eleverna bör utveckla istället för *hur* detta ska ske (Skolverket 2007). Inte heller

brukar skolans insatser beskrivas mer ingående. Detta får sägas vara motsägelsefullt i förhållande till de intentioner som angivits för att planen skall bli ett lärande verktyg för eleven. Kan det bidra till utveckling i samma utsträckning att enbart få veta vad man ska uppnå? Blir IUP:n motiverande för eleven även med en brist på förslag på tillvägagångssätt?

Trots allt visar min studie också några exempel där metoder och handlingsätt kan skönjas i planen:

Anette: *Jag hade en elev som tyckte att minus var svårt och då skrev vi att hennes delmål skulle bli att se sambandet mellan plus och minus. Genom... material, tror jag att vi skrev. Både genom att använda klossar och boken.*

Evy: *Ja, multiplikationstabellen. Du kan använda kort, du kan ha boken. Vi har ju spel och "snottror" och allt vad det är. Det är ju inget riktigt delmål, men det beskriver ju i alla fall vägen **fram** till målet.*

Dessa båda typer av formuleringar kan sägas utgöra exempel där lärarna har olika syn på den individuella utvecklingsplanen som produkt respektive process. För att den optimalt ska kunna integreras i elevernas utvecklingsprocess bör den innehålla förslag på någon form av konkret tillvägagångssätt i balans med de strävansmål som kursplanerna uppger.

Helena Moreau (2009, s.9) tar i sin text om IUP-arbete upp vad man som lärare ska utgå ifrån när det gäller planeringen för elevens utveckling. Det som ska ligga till grund för planeringen är de strävansmål som finns specificerade i läro- och kursplaner och Moreau betonar vikten av att målen också konkretiseras för eleven. I sin tolkning av riktlinjerna för IUP-arbetet tar hon upp några punkter hon anser vara grundläggande:

Som lärare bör vi alltså göra en tydlig planering där det framgår:

Vilka mål att sträva mot vi har utgått från.

Hur vi har konkretiserat dem för att passa det skolår som undervisningen avser.

Vilket stoff vi använder för att eleverna ska kunna utveckla de förmågor och kompetenser som är beskrivna (Moreau 2009, s.9).

Att ”öka läshastigheten” eller ”kunna klockan” utgör exempel som inte sammanfattar skolans insatser för att elevens fortsatta lärande ska stödjas. Varken konkret tillvägagångssätt eller val av stoff redogörs för i dessa.

4.2.2 Motivation för eleven

När jag pratade med Evy om på vilket sätt IUP:n konkret kan bidra till lärandeprocessen tog hon upp hur den kan påverka *motivationen*. Hon påtalar vikten av att läraren på ett aktivt sätt försöker hitta tillvägagångssätt som eleverna ska kunna tycka är kul, när man skapar de individuella planerna. Där tror hon att åldern på eleverna påverkar lärarens förutsättningar:

Evy: Och det tror jag också är lättare när vi har yngre barn. Det går alltid, man kan liksom alltid skoja till det...

Åldersaspekten är något som återkommer i så gott som alla intervjuer, om än ur andra synvinklar än den som Evy här framställer.

Evy påpekar hur just det lustfyllda samtalet kring en väntad utveckling, och hur eleven genom detta fokuseras positivt, bidrar till att han eller hon finner den egna IUP:n motiverande.

När Sofia reflekterar kring om IUP:n kan bli en motivation för eleven, nämner hon att tydligheten i planen gör att eleven vill lära sig. I samband med detta tar hon också upp att det hänger samman med tydlighet för hennes egen del; hon ser eleven och de sammanfattar gemensamt helheten.

Sofia: Det blir tydligt för dom. Vad dom ska träna på... träna mer på eller utveckla mera. Och att man stämmer av en tid. Att ”till dess... då ska vi fokusera på det här”, då blir det en väldigt begränsad tid, så. Att man gör upp en plan. Jaa...

Helenes åsikt är också att just överskådligheten är positiv. Hon ser hur det som sammanfattats i den egna planen blir en motivation för eleven rent tävlingsmässigt. Trots att den är individuell *vill* eleven ofta klara av att uppnå de uppsatta målen i IUP:n. Det hon tidigare nämnt om att hon önskar att IUP:n ska vara ett levande dokument återkommer även här. Hon uppger att hon under terminen tillsammans med eleverna med jämna mellanrum återgår till

planen när de har sitt pågående klassrumsarbete och på så sätt ”checkar av” hur långt de hunnit på vägen mot målen. Att levandegöra dokumentet blir då ett sätt för henne att skapa motivation hos eleven.

4.2.3 Betydelsen av elevens ålder

Linda tar, precis som Evy, upp åldersaspekten när vi talar om IUP:n som eventuell motivation för eleven. Hon anser dock att den inte fungerar som drivkraft och tror att en anledning kan vara att eleverna fortfarande inte är tillräckligt mogna när de går i årskurs 1 och 2. Hennes tankar gällande detta är att eleverna snabbt väljer att släppa det som tagits upp i samtalet och inte alls är intresserade av att tänka vidare kring det de pratat om. Hon påpekar också sin egen roll i sammanhanget eftersom hon inte aktivt tar fram och påminner eleverna mellan slutet av oktober, då samtalet hålls, fram till vårterminen, då nästa samtal planeras.

Också i Anettes redogörelse ingår uppfattningen att barnens ålder spelar in då hon bedömer om och hur IUP:n kan bli en motivation för eleven. Då hon har en åldersintegrerad klass kan hon urskilja betydelsen av skillnader i ålder när det gäller hur eleven förhåller sig till den egna IUP:n:

***Anette:** Treor... tror jag på! Det känns som om dom kom ihåg från hösten, vad dom skrev och när man har påpekat under våren så har dom kunnat ta till sig att ”just det, det var det vi pratade om” och ”det ska jag göra” och liksom, att man får en utvärdering på det sen att man **vill** få lyckas.*

Hon påpekar till skillnad från detta hur de elever som går i ettan och tvåan inte alls är lika engagerade i att det faktiskt finns en plan, utan till och med kan ställa sig frågande till att de överhuvudtaget varit delaktiga vid tidigare samtal. Viktigt att poängtera i sammanhanget är att Anette, som är en av de lärare som gav uttryck för att vara mest engagerad i ett reflektivt tänkande kring IUP, också delvis är kritisk till dokumentet som sådant. Hon påpekar flera gånger att det oftast inte är IUP:n, utan helt andra aspekter, som bidrar till att ”lyfta” eleverna, engagera dem och ge dem framgång i det dagliga skolarbetet. Hon ser alltså inte IUP:n som särskilt viktig för motivationen. Linda har delvis liknande åsikter; hon följer upp sitt uttalande om ålderns betydelse med att hon inte ser IUP:n som avgörande för att målen skall nås:

Linda: *Om jag har en elev som riskerar att inte nå målen är det oftast inte IUP:n som blir aktuell utan annat arbete i klassrummet och själva undervisningen istället.*

Hur kan man då förstå och analysera lärarnas uppfattning om ålderns betydelse för elevernas intresse i den egna IUP:n? Att barn förväntas vara på ett visst sätt under en viss period kan klargöras och bättre förstås genom Piagets teori om utvecklingens olika stadier, som tidigare nämnts i rapporten. Enligt denna teori begränsas barnets förutsättningar för utveckling av den rent biologiska mognaden. Att det lilla barnet i skolan inte är tillräckligt mogen för insikt i arbetet med sin individuella plan är flera av lärarna överrens om. Den övervägande delen av mitt material visar hur man lägger förklaringen till ointresset hos barnet och dess mognadsnivå. Man ser barnets ålder som den grundläggande faktorn.

Skulle man istället försöka närma sig åldersaspekten utifrån Vygotskijs teorier om närmaste utvecklingszon och progressionen i lärandet, kommer man att mer noga beakta den vuxnes roll och hur kommunikationen kan bli vägledande mot nästa kunskapsnivå. Evy är inne på hur man kan motivera barnet genom att ”skoja till det”, något hon anser enklare när barnet är yngre. Genom den metoden vill hon skapa ett intresse för den egna IUP:n och få barnet delaktigt.

Att med IUP eller andra medel få barnet att upptäcka och med intresse följa sin egen utveckling svarar både emot en sociokulturell kunskapssyn och mot vår gällande läroplan, Lpo 94 (Skolverket 2006). Ett tydligt men samtidigt tolkningsbart exempel från läroplanen går att hitta under ”mål att sträva mot”. Skolan skall sträva efter att varje elev:

- *Utvecklar sitt eget sätt att lära.*
- *Utvecklar tillit till sin egen förmåga* (Skolverket 2006, s.9).

IUP:ns syfte att medvetandegöra barnet kan användas för att läraren ska kunna påbörja ett arbete med siktet inställt på dessa strävansmål. För mig blir det här tydligt hur läroplan och tanken med IUP hänger samman; För att kunna ”utveckla sitt eget sätt att lära” krävs att eleven är medveten om att hans eller hennes lärande pågår. Det är denna medvetenhet IUP:n är tänkt att stärka.

I Skolverkets riktlinjer finns ingen hänsyn tagen till ifall barnen uppnått rätt mognad eller ej. Här sägs istället att alla elever ska utvecklas så långt som möjligt mot målen att sträva mot i läroplanen och kursplanerna (Skolverket 2008). En fråga som jag lämnar obesvarad är om den individuella utvecklingsplanen bättre skulle kunna införlivas hos eleven med ett annat tillvägagångssätt? Kan lärarens förhållningssätt och graden av stöttning påverka detta?

4.2.4 Hur tillämpas planen?

Då vi talar om måluppfyllelse och hur konkreta målbeskrivningar kan se ut i en IUP, framkommer också skilda sätt att se på tillämpningen av planen. Här har lärarna olika förfaringssätt både när det gäller användningen av den, och hur de väljer att levandegöra dokumentet för eleven under terminen.

Helene, som tidigt påpekade sin uppfattning om att IUP:n ska vara ett aktivt brukat dokument, beskriver i linje med detta hur hon själv konkret använder den för måluppfyllelse. Hon är noga med att ge både elever och föräldrar en ordentlig beskrivning av hur målen för år 3 ser ut och vad eleven förväntas kunna. De mål som antas kunna bli svåra för eleven att nå är de som oftast skrivs ned som mest viktiga att arbeta med. I IUP:n beskrivs detta som konkreta små delmål att uppnå med syfte att nå ett övergripande mål. Helene säger också att hon och eleven genom att aktivt ta del av IUP:n under terminen dessutom blir bättre på att flytta fram målet och höja ribban:

Helene: *Ja, själva IUP:n är ju upplagd efter att jag ska titta på just det barnet och se vad det barnet behöver. Och egentligen inte först och främst för att de ska nå målen, men de barnen som når målen ska ju inte stanna upp där, utan då måste jag ju lägga högre mål, även att de ska utvecklas vidare.*

Genom att eleven själv ser att delmålet är uppnått skapas inspiration att fortsätta till och förbi de övergripande mål för år 3, som Helene har förmedlat.

Anette har lite andra tankar kring IUP:n och dess roll i måluppfyllelsen. Vi kommer in på hur hon förhåller sig till den individuella planen om hon eventuellt tidigt skulle uppmärksamma att en elev redan uppnått de gemensamt planerade målen. Vid frågan om hon någon gång

uppdaterar planen mellan utvecklingssamtalen ställer hon fundersamt IUP:n som dokument i relation till sitt praktiska arbete:

Jag frågar: *Om du redan tidigt på terminen ser att målen är uppfyllda, kan du då gå in och göra ändringar?*

Anette: *Jaaaa... Nej, jag har aldrig funderat på det, för jag har liksom bara med 100 % säkerhet trott att det är undertecknat och klart och jag inte kan ändra på det, för föräldrarna har originalet hemma, jag har kopian.*

Men däremot så jobbar man ju vidare ändå, så... Det känns inte som att det är så viktigt.

Här finns en tydlig skillnad mellan definition och hur man ser på processen i samband med IUP. Vad kan och får man göra och inte göra? Vilken betydelse får det för eleven? Som jag ser saken finns det skäl att tro att skillnaden i uppfattning kan påverka hur man sedan medvetet arbetar med planen för att nå målen under terminen. Detta tas närmare upp i kapitel 4.3 där jag behandlar den konkreta processen med utgångspunkt i elevens IUP.

4.3 Hur sker processen med elevens IUP?

I min studie framkommer att lärarna har olika uppfattningar kring hur processen med IUP ser ut, hur den används under terminen och hur eleven görs delaktig.

4.3.1 Tidsåtgång

Då jag var intresserad av att få en bild av lärarnas syn på arbetsprocessen med IUP ställde jag bl. a frågor kring uppskattad tidsåtgång för IUP-förloppet. I vissa fall förekom följdfrågor och förtydliganden att detta kunde gälla allt insamlade och förberedande arbete och inte enbart själva utvecklingssamtalet, där IUP:n utgör grunden. Samtliga lärare var i just denna fråga tydligt inriktade på själva samtalet som sådant; både hur långt det är och hur mycket tid som läggs på att förbereda det.

Trots att det genom andra frågor framkom hur synen på och arbetet med den långsiktiga processen skiljde sig åt, var det ändå intressant att konstatera hur alla lärare spontant främst fokuserade på själva utvecklingssamtalet. Just i denna frågeställning kring tidsåtgång tycktes begreppet "IUP" få utgöra samma sak som "utvecklingssamtal".

Olika långa samtal och vilken tid man lägger på att förbereda samtalet uppgavs. Evy, som är den lärare som har längst yrkeserfarenhet, tycker att den timme och en kvart samtalet och förberedelsen inför detta tar känns som lagom med tid. Detta ställer hon i relation till tidigare erfarenheter:

Evy: *Det är lagom med tid. Jag har ju varit med på den tiden när det var kvartssamtal, när man hade fyra samtal på en timme. Körde åtta samtal på en kväll. Och då var det inga elever med, på den tiden.*

Evys tidigare erfarenheter av kvartssamtal följer den tidigare synen på hur information om eleven bara behövde förmedlas av läraren och tas emot av föräldern. Idag utgår istället samtalet från att man gemensamt tydliggör elevens insatser hittills och också diskuterar den vidare utvecklingen. Hägg och Kuoppa (2007, s.99) påpekar vikten av att lärare utvecklar kompetens i att leda samtal för att de, enligt Skolverkets riktlinjer, ska kunna göra elev och föräldrar till jämlika parter i dialogen.

Också Linda uppfattar tidsåtgången för IUP som enbart gällande samtalet och anger att tiden ska utgöra trettio minuter, fast att det i slutändan beror väldigt mycket på eleven. Hon säger att det är stora skillnader i hur delaktig eleven är; alltifrån elever som anser sig mycket duktiga i allt och gärna lämnar synpunkter, till de som överhuvudtaget inte vet hur de ska uttrycka sina behov och önskemål för planeringen. Linda påpekar vikten av hur man själv uttrycker sig. Formuleringarna får aldrig riskera att uppfattas på ett negativt vis eller som en personlig kränkning. IUP:n ska baseras på elevens uppfattning:

Linda: *Man måste tänka på hur man uttrycker sig. Tycker en elev att han eller hon är duktig på allt, kan man inte säga att "du är ju inte så duktig på det, det måste vi förbättra", utan får hitta en väg där eleven själv kan uttrycka sina mål.*

Illeris (2007) menar att lärandet ges en mängd olika definitioner med skilda betydelser. Allt ifrån det resultat, som kan ses som en effekt av lärandet, till den psykiska och sociala process lärande innebär är olika perspektiv på samma begrepp. Även Illeris understryker hur *lärande* som begrepp stundtals felaktigt ges samma betydelse som *undervisning*. På samma sätt som Säljö (2000), menar också Illeris att processen är betydligt mer vidsträckt än bara bestämd till specifika tillfällen. Lärandet är integrerat i sociala sammanhang och pågår således både i skolan och utanför. Han betonar dock att hans grunduppfattning bygger på att lärandet både är individuellt och socialt. Han anser att ett konstruktivistiskt synsätt bör samspela med det socialkonstruktivistiska i samband med att individen tillägnar sig kunskap. Hans förklaring är att socialkonstruktivismen inte tar någon nämnvärd hänsyn till individen, utan ser lärandet som något som sker kollektivt. Illeris uppfattning om att den individuella processen hänger samman med den kollektiva, har stora likheter med det sociokulturella perspektivet på lärande. Det sistnämnda, som jag tidigare redogjort för, bygger som bekant på att lärandet utgörs av ett ständigt växelspel mellan individen och den omgivande kulturen.

IUP:n ska utgöra ett underlag för det löpande arbetet med att skapa förutsättningar för varje elevs utveckling och lärande. Lärarnas svar uttrycker till stor del hur arbetet med IUP koncentreras till det enskilda utvecklingssamtalet. Intressant för analysen blir att ingen av lärarna tänkte på att ange hur de under terminen ständigt samlar på sig den dokumentation och erfarenheter av interaktion med eleven som krävs för att varje IUP ska kunna upprättas. Liksom i det synsätt Illeris ger exempel på fokuseras främst det konkreta istället för processen. Resultaten visar att stor del av fokus läggs till utvecklingssamtalet och till att sammanställa dokumentet.

Strandberg (2008) framhåller att IUP alltid ska ingå i ett sammanhang och inte vara någon fristående företeelse. Dessa ska, menar han, vara en positiv inbjudan till utveckling som ska präglas av en tilltro till att eleven är kapabel att ta nästa kunskapssteg. Detta förhållningssätt baseras, som jag ser det, helt på det sociokulturella perspektivet på lärande där samspelet är det avgörande för motivationen. Lärarens uttryckta förväntan kan hjälpa eleven mot nästa kunskapssteg. I mitt analyserade material framkommer denna sociokulturella kunskapssyn hos alla lärare då de beskriver hur samtal och författande av IUP:n sker i aktivt samspel med eleven och dess föräldrar. Alla nämner det positiva klimatet, det sociala samspelet som grund, elevens delaktighet och att formuleringarna bör komma ifrån eleven och vara elevens egna

ord. Man uppger både att nedskrivandet sker i ett samspel och att man i planen uppmuntrar eleven mot nästa steg i utvecklingen, allt i en positiv anda. Man gör eleven medveten om vad han eller hon behärskar och vilka förväntningar som finns.

Däremot visar materialet hur samspelet inte följs upp i någon större utsträckning efter att dokumentet väl är undertecknat. Den process dokumentet kan vara en del utav fokuseras inte. Endast en lärare förklarade hur dokumentet användes löpande i klassrumsarbetet och hur eleverna själva uppmuntrades att titta på vilka mål som uppnåtts och tillsammans med läraren komplettera med nya. Ytterligare en nämnde hur man tidigare arbetat med att eleven själv fått kryssa i om man arbetat mot sina mål. Detta moment hade dock tagits bort efter en tid.

Jag är övertygad om att detta resultat av min studie inte på något sätt behöver innebära att de övriga lärarna har en sämre medvetenhet om vad eleven uppnår och vad den härnäst behöver. Som jag ser det kan det dock föreligga en risk att en del av det värdefulla samspelet, som gynnar elevens egen medvetenhet, går till spillo. Moreau (2009, s.8) beskriver hur det är vanligt att lärare har kvar mycket av sin planering i sitt eget huvud och att eleverna därför kan ha svårt att uppfatta vad som förväntas av dem. Strandberg (2006, s.172) skildrar de mål som eleven ska uppnå som något som ”ger stadga åt lärprocessen”. För att så ska vara fallet krävs det att eleven tillåts att se, påminnas om och peppas av dem. Strandberg menar vidare att eleven ska ges möjlighet att kunna röra sig ”mellan det som görs just nu och de mål eleven vill uppnå”. Denna process har inte blivit synlig i min studie. Det sociokulturella lärandet, där man i interaktion med andra får syn på sitt eget lärande och sin utveckling, kan rimligtvis inte begränsas till ett trettio minuter långt samtal.

Kan det uppstå några nackdelar för eleven då man fokuserar alltför mycket på IUP som en produkt istället för en ständig process? Ett av syftena är att elevens metakognition kring det egna lärande ska stärkas. Eleven ska med hjälp av sin plan kunna se och planera sin egen fortsatta utveckling. Då krävs det att man tränas i att reflektera och lägga fram förslag kring den egna skolgången. Detta är något som jag tror pågår ständigt. Får eleven uppfattningen att IUP:ns största vikt istället läggs vid det avgränsade utvecklingssamtalet riskerar detta att hindra en optimal utveckling. Hägg och Kuoppa (2007, s.96) tar upp ett par aspekter av utvecklingssamtalet där eleven riskerar att begränsas. De menar att läraren ofta ger elev och förälder en något begränsad möjlighet att ta upp önskade frågor, då många vanligtvis känner att tiden är knapp och därför mer eller mindre medvetet väljer att hålla sig till det man antar

ryms inom tidsramen. Ytterligare en nackdel, som kan uppkomma om IUP:n till största delen uppfattas som led i ett avgränsat samtal, är det som Hägg och Kuoppa (Ibid.) tar upp om elevens känsla inför samtalet. Även det eleven kan uppleva som negativt i sin situation kan vara av betydelse för att skapa en bra utveckling över en längre period. Känner eleven obehag inför att tala om detta, eller inför samtalet överhuvudtaget, ser jag en risk i att elevens delaktighet blir bristfällig i både upprättandet och användandet av IUP:n. Fokuserar man istället på IUP:n som en process kan det skapas mer naturlig plats för elevens delaktighet under terminen.

4.3.2 IUP:ns plats i verksamheten

Som nämndes tidigare i kapitel 4.2, uppfattade Anette på Fjällskolan och Helene på Myrskolan sin egen befogenhet över den upprättade IUP:n mycket olika. Det framkom helt skilda uppfattningar kring hur man bör och faktiskt *får* förhålla sig till det som skrivits ned i elevens IUP. Detta är ett resultat från min studie som ligger i linje med vad Skolverkets utvärdering (2007) tydligt visar: att definitionen av vad en IUP ska vara skiljer sig åt, både mellan skolor och mellan lärare. Helene, som självklart uttryckte att hon och eleven aktivt arbetade med nya mål utifrån IUP:n, har tagit in dokumentet som ett utvecklande redskap. Andra lärare uppgav att planen efter samtalet hölls inlåst tills nästa termins utvecklingssamtal. Anette ställde sig, i motsats till Helene, frågande till ifall man över huvud taget fick åta sig att ändra i dokumentet, då en förälder skrivit under och godkänt gällande IUP vid samtal. Under mitt analysarbete har ett antal frågeställningar tagit form utifrån detta:

Hur kan lärandet bli aktivt och levande om det endast får utgå ifrån *en* särskild IUP sammanställd vid *ett* tillfälle under terminen? Hur kan en sociokulturell syn på lärandet upprätthållas med ett i så fall statiskt dokument som utgångspunkt? Detta är vad mitt resultat till stora delar ifrågasätter. Min uppfattning är att både hur eleven utvecklas och vilken syn han eller hon får på sin egen kunskapsutveckling påverkas av vilken hjälp eleven får med att synliggöra processen. IUP:n som dokument kan med säkerhet användas för båda dessa syften.

Då dessa lärares vitt skilda ståndpunkter och synsätt ger helt olika förutsättningar för hur man tillsammans med eleven kan dra nytta av IUP:n under terminen har jag valt att närmare granska Skolverkets riktlinjer (2008) på denna punkt. Hur tydligt kan man skönja det

sociokulturella perspektivet när man tar del av skriften med råd kring hur man bör utforma och arbeta med IUP? I min läsning av texten finns det många kopplingar till hur man praktiskt kan nyttja det sociokulturella perspektivet för elevens lärande. I flertalet av kommentarerna understryks dialogens och samspelets vikt och jag har nedan valt ut ett par exempel.

I kommentarerna till råden betonas tidigt att en individuell plan inte enbart är detsamma som planering för individuellt arbete utan att lärandet i första hand sker genom interaktion med andra. Detta får sägas vara en logisk följd av vårt nuvarande synsätt på elevers utveckling, utifrån den historieberövning jag presenterat i kapitel 2.

Vidare framhålls att:

Lärarna har ansvar för att eleven i sitt dagliga arbete får träna sig i att reflektera över och beskriva och bedöma sina kunskaper och [sitt] lärande utifrån det arbete som hon eller han gjort. Lärarens konkreta och kontinuerliga återkoppling till eleven i det dagliga arbetet är enligt forskningen av stor betydelse för elevens kunskapsutveckling (Skolverket 2008, s.12).

Detta sägs alltså i samband med råd om arbetet med IUP. Det ska bl. a leda till att elevernas förmåga till självvärdering ökar genom att läraren i samspel med eleven synliggör lärandet. Det ska också utgöra underlag för lärarens vidare planering. Detta är två exempel som jag menar är direkt influerade av vårt nuvarande sociokulturella perspektiv på hur elever lär. I min tolkning av riktlinjerna beskriver detta inte det statiska dokument, sammanställt en gång per termin, som mestadels synliggörs i min studie. Då lärare på de båda skolorna uppger att de har en god måluppfyllelse bland eleverna kan således inte bristen på aktiv IUP-användning sägas ha någon betydelse för elevernas måluppfyllelse. Däremot undrar jag, om inte eleven kan få en bättre förståelse för sin egen utveckling genom att ha en kontinuerlig dialog kring vad man uppnått och vad nästa steg blir i den egna IUP:n? Detta kan förstås med hjälp av det jag tidigare tog upp från Strandbergs (2006) inställning till våra olika lärverktyg. Han påpekade vikten av att eleven ges tillgång till de gemensamma artefakterna i lärmiljön. Utan att erbjudas och tillåtas tillgång till t.ex. den egna IUP:n, eller andra lärverktyg, kan man enligt detta synsätt riskera att känna sig oinbjuden. Eleverna måste få känna sig inbjudna och finna det självklart att delta i, och reflektera över, det som rör den egna utvecklingen. Bjuds eleven in till aktivt samspel och deltagande, kan detta leda till en ökad tilltro till den egna

kompetensen. Strandberg (Ibid.) menar att elevens utveckling är sammankopplad med aktivitet och relationer. Då IUP fungerar som en grund för elevens förväntade progression, anser jag att den borde bli en självklar angelägenhet för eleven.

Tre av fem lärare håller IUP-dokumentet inlåst efter att utvecklingssamtalet ägt rum. Helene på Myrskolan är den enda som uppger att hon tillsammans med eleverna använder dokumentet löpande. Evy på Fjällskolan berättar hur hon tidigare introducerat plastfickor att ha i varje elevs bänk, men att det arbetet av olika anledningar inte fortgått.

För att återgå till skillnaderna i uppfattning kring hur man *tillåts* använda IUP:n, går jag tillbaka till texttolkningen i Skolverkets riktlinjer;

Den individuella utvecklingsplanen ska inte vara ett statistiskt instrument som bara ses över en gång per termin, utan ska revideras när det behövs med hänsyn till elevens skolsituation och studieresultat (Skolverket 2008, s.7).

Detta stämmer väl överens med på vilket sätt Helene anammat arbetet med IUP. I jämförelse med den utvärdering Skolverket (2007) lät göra, blir resultatet av min studie inte särskilt anmärkningsvärt; Riktlinjerna är inte alltid tydliga och lärare är osäkra på vad man får skriva och hur IUP:n följaktligen kan användas.

Dessutom går det att läsa i direktiven hur den individuella planen ska vara en allmän handling. Den får således inte innehålla känsliga uppgifter eller värderingar som kan användas emot eleven. Tar man till sig detta kan man förstå att lärare löper risk att bli osäkra om vad som formellt kan skrivas i IUP:n. Det som dokumenteras ska både utgöra en rättvis bild av elevens nuvarande läge samt en beskrivning av den framåtsyftande planeringen utifrån detta – och samtidigt *utan* att riskera att annat än positiva förväntningar finns med. Skolverkets råd kan säkerligen uttolkas så att de leder till att man väljer att formulera planen mer kortfattat och sedan använda andra verktyg för den enskilda elevens utveckling.

4.3.3 Alternativ till IUP

Då mitt syfte med studien var att undersöka hur IUP görs till ett levande dokument, är det just planen och dess tillgänglighet för eleverna som varit föremål för samtalen under intervjuerna. Dock har andra arbetsmetoder och verktyg, som har ett liknande syfte på skolorna, lyfts fram.

Strandberg (2008) beskriver hur progression är det huvudsakliga målet med både lärande och IUP:n. Läraren är den som sitter inne med vetskap om vad nästa steg i utvecklingen kan bli och också har kunskap om eventuella vägar dit. Just den här kunskapen är det som måste förmedlas till eleven, och enligt Strandberg utgör IUP:n ett naturligt verktyg i det kontinuerliga utvecklingsarbetet. I samband med IUP-arbetet tar Strandberg (2008, s.33 ff.) också upp något som kallas "Röda tråden-arbetet", som baseras på att lärare som undervisar olika åldersgrupper tillsammans ska undersöka ämnesutveckling och målkriterier. Intentionen är att man ska få en tydlig bild av hur de kommande stegen för eleven kan komma att se ut och hur eleven kan hjälpas dit.

Just "Röda tråden"; ett arbetssätt där man dokumenterar och synliggör elevens positiva utveckling, är något som Anette på Fjällskolan berättar om i samband med intervjun. Hon är både väl insatt i och delvis kritisk till arbetet med IUP, främst till att definitionen blir osäker. Hennes kritiska inställning utgår från hur man rent formellt bör förhålla sig till dokumentet. Hon problematiserar definitionen av IUP och beskriver hur hennes arbetslag, trots diskussioner, ofta fastnar i formuleringar och svårigheter att skilja skriftliga omdömen ifrån vissa delar av IUP:n. Också formaliteter, som hur dokumentet bör förvaras, skapar en osäkerhet kring hur tillgängligt det kan vara för den enskilda eleven.

Dock framgår det att "Röda tråden" är något som lärarna i Anettes arbetslag på Fjällskolan arbetat med under flera år, men som inte har knutits an till elevernas IUP. Tvärtom, då frågan ifall elevens IUP skulle inkluderas i "Röda tråden"-pärmen aktualiserades, togs ett beslut om att den inte skulle vara synlig. Anette beskriver just osäkerheten om vad man faktiskt "får" skriva som en av anledningarna till att den inte skulle ingå.

Agneta Zetterström, skollärdare i Helsingborg, skriver i en handbok för lärare om sitt omfattande arbete med att utforma detaljerade planer för både kunskapsmässig och social utveckling (Zetterström 2003). Hon beskriver hur just rädslan för att göra fel ibland orsakar att man blir mer stillastående i utvecklingsarbetet. Det gäller för varje arbetslag att hitta sin egen balans mellan de styrdokument vi har att förhålla oss till och den praktiska verklighet vi arbetar i. Zetterström (Ibid.) är mycket tydlig med att en IUP med en tydlig målöversikt bör ge strukturen för arbetet i skolan.

På samma sätt som våra styrdokument utgår Zetterströms inställning från det sociokulturella perspektivet på lärande. Hon påpekar att elevens ökande självkänedom är ett viktigt syfte

med IUP och samspelet kring denna. Att se var man själv har varit och vart man närmast är på väg bidrar till den personliga utvecklingen. Finns då inte detta värdefulla perspektiv, såvida man inte har implementerat IUP:n som en aktiv process under terminen? I min analys får Fjällskolans "Röda tråden"-arbete många likheter med det som är avsikten med IUP, enligt Skolverket. Här har man ett väl fungerande system för att tydliggöra eleven om den egna utvecklingen samt en konkret grund för att gemensamt diskutera både uppnådda och förväntade mål.

5 Sammanfattning av resultat och diskussion

I min studie har jag ställt frågor för att skapa en bild av hur lärare ser på arbetet med IUP och hur den bidrar till elevens utveckling. Samtliga lärare anser att syftet med dokumentet är att det ska vara framåtsyftande, utvecklande och positivt för eleven. Att den också anses tydliggörande för både elev och lärare framkom i alla intervjuer. Det går inte att ta miste på hur lärarna överlag anser att IUP blir ett hjälpmedel. Resultatet av intervjuerna visar dock hur dokumentet inte i någon större utsträckning blir levande för eleverna under terminen. Fokus läggs på det utvecklingssamtal som hålls en gång per termin där den individuella planen också upprättas. Olika anledningar bidrar till att majoriteten av de tillfrågade lärarna sedan inte aktiverar eleverna till att använda dokumentet vidare. Endast en av de medverkande lärarna uppgav att hon aktivt uppmuntrar eleverna till att kontinuerligt använda IUP:n under sin skoldag.

I de andra fallen arkiveras IUP:n och hålls efter det inlåst, samtidigt som eleven och vårdnadshavaren har en kopia hemma. Dock görs eleven delaktig i upprättandet av IUP:n och ges stora möjligheter att vara med och formulera planen utifrån sina förutsättningar. Att de egna formuleringarna är viktiga visar att man vill att eleverna ska känna att IUP:n är skapad och anpassad för just dem. Det framkom också olika uppgifter om hur mycket och hur ofta man diskuterar ämnet i arbetslaget. De som aktivt diskuterar är de som också mest frekvent använder, eller försöker använda, det sammanställda dokumentet löpande i arbetet. Två av lärarna ger ett positivt utlåtande och är relativt nöjda med hur de arbetar med dokumentet idag, trots att man säger att man inte diskuterar det särskilt mycket med sina kollegor. De två lärare som uppgav att de aktivt diskuterar ämnet, efterlyser än mer överläggning för sin egen utveckling och förståelse. Där fanns en vilja att skapa en gemensam tolkning i arbetslaget för att få ut mer ur dokumentet. Den lärare som redan aktivt använder IUP:n löpande anser att det är viktigt med de diskussioner som förekommer.

5.1 Slutsats

Trots att samtliga lärare gav arbetet med IUP ett gott omdöme överlag framkom olika uppfattningar om det faktiska användandet av IUP:n. Tolkningarna av hur den ska, eller bör, användas skiljer sig åt. Planen, eller produkten, är enligt lärarna ett gott hjälpmedel, dock används den inte fortlöpande för att aktivt främja elevens lärandeprocess efter att den har sammanställts. Ett mer frekvent utbyte av tankar och erfarenheter är något som flera av lärarna efterfrågar för att utveckla det egna användandet av IUP.

5.2 Vidare forskning

Min studie visar hur lärarna ofta återkommer till elevens ålder och mognad i samband med IUP-processen. Det uppgavs som en anledning till att det kan vara svårt att motivera eleven att med intresse aktivt ta del av dokumentet. En intressant aspekt att undersöka vidare skulle vara att se vilka faktorer som eventuellt kan utgöra hinder för intresset högre upp i åldrarna? Att utföra både lärar- och elevintervjuer där man söker få fram positiva och negativa sidor av IUP-arbetet skulle kunna utvisa om åldersaspekten har någon betydelse för engagemanget. När, i så fall, börjar man generellt anse att detta avtar? Om åldern utgör en nackdel i arbetet med IUP i lägre åldrar, vad kan i så fall ändras för att dokumentet ska få den effekt som Skolverket avser? Det finns många aspekter av arbetet med IUP som är väl värda att närmare undersöka. Det mest väsentliga i arbetet med individuella utvecklingsplanen är att det inte i första hand är formaliteterna som blir det viktiga, eller vilka tillvägagångssätt man väljer för dokumentationen, om dessa vägar i slutänden visar sig vara ogynnsamma för eleverna. IUP är i första hand till för dem, inte för lärarna.

6 Referenser

6.1 Litteraturförteckning

- Bergqvist, Kerstin (1999). Var dags samtal i klassrummet. I: Carlgren, Ingrid (red.), *Miljöer för lärande*. Studentlitteratur. Lund.
- Hwang, Philip och Nilsson, Björn (2003). *Utvecklingspsykologi*. Natur och Kultur. Stockholm.
- Hägg, Kerstin och Kuoppa, Svea Maria (2007). *Professionell vägledning – med samtal som redskap*. Studentlitteratur. Lund.
- Illeris, Knud (2007). *Lärande*. Studentlitteratur. Lund.
- Kvale, Steinar och Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur. Lund.
- Larsen, Ann Kristin (2009). *Metod helt enkelt. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Gleerups. Malmö.
- Moreau, Helena (2009). IUP med skriftliga omdömen – tolkat utifrån Skolverkets allmänna råd. I: Sundström, Åsa (red.), *IUP med skriftliga omdömen – om allmänna råd*. Fortbildning i Stockholm AB.
- Pihlgren S, Ann (2007). Dialog som läromedel – Elevledda utvecklingssamtal. I: Moreau, Helena och Wretman, Steve (red.), *IUP och utvecklingssamtalet i praktiken*. Fortbildningsförlaget. Solna.
- Strandberg, Leif (2008). *Bland mentorer, IUP och utvecklingszoner*. Norstedts Akademiska Förlag. Stockholm.
- Strandberg, Leif (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plughästar och fusklappar*. Norstedts Akademiska Förlag. Stockholm.
- Stúkat, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur. Lund.
- Säljö, Roger (2005). L.S Vygotskij – forskare, pedagog och visionär. I: Forsell, Anna (red.), *Boken om pedagogerna*. Liber. Stockholm.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma. Stockholm.
- Thomassen, Magdalene (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis. Introduktion i vetenskapsfilosofi*. Gleerups. Malmö.

Wretman, Steve (2009). Ett lagstyrt uppdrag. I: Sundström, Åsa (red.), *IUP med skriftliga omdömen – om allmänna råd*. Fortbildning i Stockholm AB.

Zetterström, Agneta (2003). *Att arbeta med IUP*. Gothia Förlag. Stockholm.

Zetterström, Agneta (2006). *IUP och skolutveckling*. Gleerups. Malmö.

6.2 Texter från Skolverket och Utbildningsdepartementet

Skolverket (2007). Skolverkets aktuella analyser. *Hur används individuella utvecklingsplaner? En studie efter införandet av nya bestämmelser*. (ISSN: 1652-2508)

Skolverket (2008). Skolverkets allmänna råd. *Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. (ISSN: 1403-4549, ISBN: 91-85009-93-8)

Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Länkadress: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>

Utbildningsdepartementet (2001). *Elevens framgång – skolans ansvar*. Finns att hämta som elektronisk version: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/2794>

Utbildningsdepartementet (2008). Departementspromemoria. *En individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen*. Finns att hämta som elektronisk version: <http://www.regeringen.se/sb/d/10120/a/95933>

7 Bilagor

7.1 Intervjuguide

Intervjuguide kring IUP:ns roll i skolans yngre åldrar

1. Bakgrundsinformation

(Namn), ålder, kön.

Antal år i yrket.

Utbildning.

Lärare för år? Klasslärare/ämneslärare?

2. Hur ser arbetet med IUP ut på er skola? Finns det gemensamma riktlinjer för hela skolan eller arbetslaget? (I så fall hur har dessa sammanställts? Via skolledning eller gemensamt?)

3. Om riktlinjer finns, hur uppfattar du dem? (Är de till hjälp eller för mkt ”styrning”?)

4. Vilket syfte uppfattar du att IUP är tänkt att ha?

(Hur mycket tid lägger du på IUP för varje elev?)

5. Hur blir eleven delaktig i vad som diskuteras och skrivs ner i den egna IUP:n?

Hur uppfattar du elevernas inställning till IUP?

6. Uppfattar du som lärare att IUP:n blir en motivation för eleven? Hur? (Om nej, hur skulle det kunna ändras?)

7. Hur skedde kartläggning och individuell elevplanering innan införandet av IUP? (För lärare som varit verksamma sedan innan 2006)

8. Vilka fördelar anser du att IUP innebär? Nackdelar?

(Om det inte redan framkommit i fråga nr: 8, så: Hur betydelsefull anser du att IUP är jämfört med annat utvecklingsarbete?)

9. Vilken tillgång har eleven till den egna IUP:n under terminen? Hur synliggörs målen?

Vem ansvarar? (Hur lyfts målen fram?)

10. Har ni löpande gemensamma diskussioner kring IUP:n under terminen? (Med kollegor, elever?)

11. På vilka sätt kan du se att IUP:n konkret bidrar till elevens lärandeprocess? Till ökad måluppfyllelse?

12. Hur kan en målbeskrivning se ut? Delmål? Tidsuppskattning? Hur kan en beskrivning av arbetet mot ett mål se ut?

13. Finns möjlighet till en individualiserad undervisning utifrån det som sammanställs i varje elevs IUP?

14. Om du kunde ändra arbetet med IUP, vilka ändringar skulle du vilja se? Varför?