

IUP i Praktiken: En skolreforms formande i skärningspunkten mellan yttre styrning och professionell autonomi

Åsa Hirsh

The present study aims to deepen the knowledge about how teachers' work with individual development plans (IDPs) is shaped at the intersection of national and local governance on the one hand and teachers' professional autonomy on the other. The conceptual points of departure are mainly taken from Wartofsky's distinction between primary, secondary and tertiary artifacts, Latour's conceptual pair inscription - translation, and the activity theoretical understanding of contradictions and dilemmas. Methodologically, the study is based on qualitative content analysis of material based interviews with five teachers from each of the three school stages: primary, intermediate, and secondary stage (in total 15 teachers). Through the analysis of how IDPs are understood and used by teachers, a picture emerges of the complexity that is involved when a school reform takes shape in different local contexts. The results show that IDP work on the one hand is shaped by the aims that teachers perceive that they need to achieve by using the IDP tool, on the other hand by the contextual conditions framing their work, particularly in terms of external control vs. autonomy. Further in-depth analysis also indicates that teachers' work with IDPs takes shape in relation to various dilemma management strategies related to time/workload, scope/complexity of document content, and the fact that IDPs are to fulfil summative as well as formative assessment purposes. Teachers' emerging IDP work is discussed in the light of international studies that in similar ways point to the contextual/organizational conditions as contributing to creating concrete assessment and instructional practices.

Keywords: Individual development plans (IDPs), assessment practices, contextual conditions, external control – autonomy, dilemmas

Åsa Hirsh, PhD and senior lecturer in Education, Jönköping University
asa.hirsh@hjk.hj.se

Introduktion

Individuella utvecklingsplaner (IUP) har varit en lagstadgad del av svenska grundskollärares bedömningsarbete sedan 2006. Under denna förhållandevis korta tidsperiod har förutsättningarna för lärares IUP-arbete förändrats tämligen drastiskt. Från en första reform 2006, där IUP skulle fungera som en sammanfattande och framåtsyftande överenskommelse mellan tre parter vid utvecklingssamtalet två gånger om året (Skolverket, 2005), via en ny reform 2008 med skriftliga omdömen i skolans alla ämnen som tillägg till redan befintlig formativ funktion (Skolverket, 2008), kom 2013 ett nytt förslag som innebär att IUP ska bli enklare och mindre tidskrävande att skriva, och inte ska behöva upprättas mer än en gång om året för årkurs 1-5 och inte alls för årskurs 6-9 (Skolverket, 2013). Bakom den sistnämnda reformen ligger en diskussion och utredning (Ds 2013:23) kring det faktum att många lärare upplever att administration och dokumentation har tagit orimliga proportioner i förhållande till den tid de lägger på undervisning. Det är framför allt 2008 års reform med skriftliga omdömen som gjort att dokumentationens omfattning har ökat markant. Besluten för hur dokumentationen ska utformas har också kommit att i ökad grad ligga på andra än den lokala skolan. IUP formas inte bara av lärare, utan av olika aktörer på olika nivåer, där samtliga aktörer och nivåer bidrar till vad IUP blir i praktiken på lokala skolor. Innehållet i föreliggande artikel syftar till att fördjupa kunskapen kring lärares arbete med IUP, och hur detta arbete – i termer av möjligheter och svårigheter - formas i skärningspunkten mellan nationell och lokal styrning¹ å ena sidan och lärares professionella autonomi å andra sidan. Resultaten från två tidigare studier (Hirsh, 2014; Hirsh, 2015), som empiriskt bygger på kvalitativ innehållsanalys av intervjuer med 15 lärare på grundskolans tre stadier, dras samman (i termer av att det som i tidigare studier betraktats som två separata analysenheter nu betraktas som en) och diskuteras utifrån fyra frågeställningar:

1. Vilka kvalitativt olika sätt att förstå och arbeta med IUP kan urskiljas i lärares beskrivningar?

1 Med nationell styrning avses här skollag och Skolverkets allmänna råd, medan lokal styrning avser såväl huvudmannanivå som lokal skolenhet.

2. Vilka kontextuella faktorer påverkar lärares förståelse av och arbete med IUP?
3. Vilka dilemman och dilemmahanteringsstrategier kan urskiljas i lärares beskrivningar av IUP-praktik?
4. Hur kan förhållandet mellan lärares dilemmahantering och framväxande IUP-praktiker förstås?

De två första frågorna relaterar till det som tidigare var analysenhet 1, och den tredje frågan till det som tidigare var analysenhet 2. Den fjärde frågan tar sin utgångspunkt i den nya (gemensamma) analysenheten. För att dessutom sätta in resultaten i föreliggande artikel i ett större sammanhang görs i diskussionsdelen en jämförelse med internationella studier med liknande situerad förståelse av hur lärares bedömningspraktiker tar form.

Bakgrund

IUP har under senare år utgjort en väsentlig del av lärares bedömningspraktik. Som sådan är den representativ för ett 'nytt bedömningsparadigm' (jfr Havnes & McDoewll, 2007), där bedömningsinformation används i såväl summativa som formativa syften. När IUP för första gången introducerades 2006 var det enbart den formativa funktionen som betonades. Grundskolans terminsvisa utvecklingssamtal skulle regelmässigt leda fram till att varje enskild elev fick en framåtsyftande individuell utvecklingsplan, där mål och insatser för att nå målen skulle summeras. Redan 2008 förändrades dock villkoren för IUP tämligen drastiskt. I en promemoria från utbildningsdepartementet (2008) hävdades att den information som gavs elever och föräldrar vid utvecklingssamtal inte var tillräckligt tydlig, och med anledning av detta skulle lärarna nu avge skriftliga omdömen i varje ämne som eleverna hade undervisning i. Dessutom ansåg man att lärarna skulle få möjlighet att uttrycka sig med hjälp av så kallade "betygsliknande symboler"² (Utbildningsdepartementet,

2 I Skolverkets allmänna råd (2008) beskrivs att en *betygsliknande symbol* till sin form kan likna ett betyg (vilket tolkas som att symbolen *kan* utgöras av exempelvis en bokstav eller en siffra), men att den inte är att betrakta som

2008, s 4) i de skriftliga omdömena. Reformen genomfördes 2008 och IUP antog i och med detta benämningen *den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Förändringen kan ses som symptomatisk för en tid där resultatredovisning anses vara ett sätt att höja skolors resultat. Diskursiva kontrasteringar ställdes emot varandra i IUP-debatten: flum, tröghet och diskontinuitet ställdes mot klarhet, regelbundenhet och tidig diagnos av skolsvårigheter (Krantz, 2009). Med sådana beskrivningar blev det svårt för lärare och skolledare att hävda kritik gentemot reformen, och i den stora utvärdering som gjordes av Skolverket 2010 beskrivs också reformen i mångt och mycket som positiv: IUP med skriftliga omdömen ansågs av lärare och skolledare bidra till såväl förtydligande av kursplanens mål som en underlättad implementering av styrdokumentet i praktiken, samtidigt som den också beskrevs som ett verktyg som tränar elevers metakognitiva förmåga. På basis av Skolverkets utvärdering (2010) kunde man kunna förstå verktyget IUP som bidragandes till en professionalisering av lärarkåren (jfr Krantz). Innehållet i dokumentet har däremot fått utstå en del kritik, framför allt rörande det faktum att elevers olika svårigheter sällan ses i ljuset av kontextuella faktorer, utan betraktas som individuella tillkortakommanden (jfr Isaksson m. fl, 2007). Kritiken har också handlat om att en relativt stor del av innehållet i IUP-mål har varit riktade mot eleven som person snarare än elevens kunskap i skolämnen (Korp & Sjöberg, 2012; Hirsh, 2011; Skolverket 2007; Skolverket, 2010). I Skolverkets utvärdering från 2010 nämns på den problematiska sidan också att IUP-skrivande upplevs av lärare som oerhört tidskrävande, och att det finns en tendens till att skolor i allt högre utsträckning använder standardiserade mallar för dokumentation som mer eller mindre mekaniskt kan fyllas i. Skolverket (2010) menar att detta kan innebära en viss fara för den professionaliseringseffekt som man annars konstaterat att IUP har medfört. Senare års forskning visar också indikationer på att så kan vara fallet (se t ex Hirsh, 2013; Mårell Olsson, 2012).

I såväl skollagen som Skolverkets allmänna råd kring IUP uttrycks att ansvaret för utformandet av IUP ligger hos rektor på den lokala skolan. Utformandet av de skriftliga omdömena är således inte

likställd med ett betyg. Ett betyg är nationellt standardiserat, vilket en betygslikande symbol i en IUP inte är.

nationellt standardiserat. Den kritik som i både utvärderingar och forskning kring IUP framkommit kring lärares sätt att formulera innehåll kan tänkas ha bidragit till att huvudmän, trots detta, velat styra lärare mot att uttrycka sig på ett visst sätt i dessa dokument. Det faktum att innehållet i dokumenten ska relatera till kursplanernas texter har ofta kommit att betyda att dokumenten innehåller kursplanernas exakta formuleringar. Svårigheten för kommuner att själva utforma mallar för dokumentation har också lett till att man i hög grad köper in tjänster från företag som skapar och säljer lösningar för skoldokumentation. I och med detta har såväl huvudmän som dokumentationsföretag blivit aktiva IUP-aktörer som måste betraktas som medskapare av den IUP-praktik som utvecklas på lokala skolor (Hirsh, 2013; Lindqvist, 2012; Mårell Olsson, 2012).

Fenomenet IUP har nyligen inträtt i en tredje fas. Efter senare års allt intensivare debatt kring det faktum att dokumentation upplevs av lärare som så tidskrävande att de inte längre hinner med att planera och utvärdera sin undervisning (jfr Asp-Onsjö, 2012) beslutades i november 2013 att kraven på IUP skulle reduceras till icke-betygssättande årskurser (d.v.s. åk 1-5) och att den bara skulle behöva skivas en gång om året. IUP kallas sedan dess för *den skriftliga individuella utvecklingsplanen*. IUP-dokumentation har stundtals i den allmänna debatten (se t ex Helte, 2012) jämförts med betyg, och med en sådan syn blir IUP överflödig i och med införandet av betyg i årskurs 6. Detta är också den bakomliggande meningen i departementspromemoria 2013:23, där rekommendationen om borttagande av krav på IUP i årskurs 6-9 grundar sig på införandet av betyg i årskurs 6, samt det faktum att betygsskalan efter 2011 har fler steg och därmed, tillsammans med innehållet i kursplanernas kunskapskrav, anses ge en mer nyanserad information.

Teoretiska utgångspunkter

En central utgångspunkt är att skolreformer – i det här fallet IUP-reformerna – *formas* snarare än implementeras av de olika aktörer som förväntas implementera dem i enlighet med de syften som beskrivs i policy. I genomförda studier (Hirsh, 2014; Hirsh, 2015) har en viktig fråga därför rört lärarnas uppfattning av syftena med IUP, med andra ord, vad de uppfattar att de ska åstadkomma med hjälp av verktyget IUP.

En utgångspunkt är också att människor handlar i en kontext med hjälp av medierande verktyg, fysiska såväl som intellektuella. Verktygen får sin funktion i händerna på användarna, men användarnas bruk påverkas av vad de uppfattar att den omgivande kontexten kräver, tillåter eller möjliggör (Säljö, 2000). Lärarnas uppfattningar och användning av IUP förstås här i relation till kontextuella villkor som traditioner, regler, rutiner och andra aktörers inflytande. Dessutom påverkas verktygsanvändandet av i vilken grad brukaren (i det här fallet lärarna) anser sig ha nytta av verktyget. Wertsch (1998) beskriver hur verktygsanvändande å ena sidan kan ses som kopplat till att man behärskar verktyget i teknisk mening (*mastery*), utan att man för den skull approprierar det som ett fruktbart verktyg som i varierande mån förändrar ens sätt att tänka och handla. *Appropriering*, å andra sidan, innebär att man anammar verktyget mer än i teknisk mening, att man finner det fruktbart och användbart. Appropriering är starkt kopplat till ett uppfattat behov; om ett verktyg uppfattas som ålagt användaren kan det i stället leda till känslor av motstånd.

Vidare används Wartofskys (1979) distinktion mellan *primära*, *sekundära* och *tertiära artefakter*, samt Latours (1987) begreppspar *inscription – translation* i det analytiska ramverket. Termen IUP kan förstås och användas på olika sätt. Vardagligt syftar man ofta på det fysiska dokumentet, men termen används ibland också med referens till arbetsprocesser och användarmönster som dokumentet medför. Man kan dessutom anta att arbetet med IUP får till följd att användarna börjar tänka i nya banor som följd av IUP-arbetet. Med hjälp av Wartofskys begreppsapparat definieras det fysiska dokumentet IUP som *primär artefakt*, när IUP används för att informera elever och föräldrar, när den används som arbetsinstruktioner i kontinuerligt klassrumsarbete eller när den exempelvis utgör grund för att rapportera resultat till huvudman. IUP som *sekundär artefakt* handlar om tolkningar och modeller för hur IUP kan användas i praktiken, medan IUP som *tertiär artefakt* innebär att IUP på en meta-nivå kan förstås som ett verktyg som möjliggör nya och/eller alternativa sätt att tolka och förstå företeelser. Nya sätt att tänka och handla som tillägnats som resultat av IUP-arbete kan betraktas som exempel på tertiär artefakt (jfr Habib & Wittek, 2007).

Begreppen *inscription* (inskriftion) och *translation* (översättning) är hämtade från Actor Network Theory (ANT) (Akrish & Latour, 1992), och används som ett sätt att förstå den sekundära nivån: hur IUP blir ett verktyg i undervisningspraktiken. Inskriftion syftar på hur vissa användningsmönster införlivas i ett objekt redan då detta skapas på basis av tilltänkta användare och användningsområden. I ANT förstås ett sådant objekt som en aktör som ålägger användaren ett visst handlingsmönster. Faktisk användning kan dock i olika grad avvika från det inskriberade handlingsmönstret. Processen när användare tolkar, omförhandlar eller rekonstruerar objektet kallas översättning. I fallet IUP sker inskribering på nationell nivå, i skollag och allmänna råd från Skolverket, men också på huvudmannanivå, i termer av lokala riktlinjer och inköpta program med färdiga IUP-lösningar. Översättningsprocessen handlar om hur lärare (och skolläda) sedan – i varierande grad - anpassar och utvecklar det redan inskriberade objektet till sina lokala förutsättningar och omständigheter.

Då lärares IUP-arbete ses som kontextuellt format behövs en definition av kontext-begreppet. I analogi med verksamhetsteori och Engeström (2001) definierar jag kontextuella faktorer som *regler* (skrivna och oskrivna regler som bestämmer IUP-arbete), *gemenskap* (olika aktörer som finns på skolan i form av personal och elever) och *arbetsdelning* (ansvars- och rollfördelning mellan olika aktörer). Ett annat viktigt begrepp som använts i analysen av IUP-relaterade svårigheter är *motsättningar*. Med utgångspunkt i verksamhetsteori förstås motsättningar som ständigt närvarande i verksamhetssystem och som varande en viktig drivkraft för förändring. Engeström och Sannino (2011) beskriver motsättningar som historiskt framvuxna strukturella spänningar inom och mellan verksamhetssystem. Diskursiva manifestationer av sådana motsättningar kan vara *dilemman* som artikuleras av dem som finns i systemet. I genomförda intervjuer med lärare framkommer såväl möjligheter som svårigheter med IUP-arbete, där svårigheterna i många fall kan tolkas som dilemman. Dilemman definieras i föreliggande studie som situationer i vilka två delvis motsägelsefulla syften måste uppfyllas och inget av dem kan väljas bort. Dilemman har därmed ingen given lösning utan måste balanseras på något sätt.

Metod

Föreliggande studie tar sin empiriska utgångspunkt i 15 intervjuer genomförda hösten 2011 med lärare från grundskolans tre stadier (5 från varje stadium). Eftersom IUP-skrivande och IUP-arbete inte är nationellt standardiserat och därmed kan se olika ut från skola till skola, var variation en viktig faktor i urvalet av informanter. 13 lärare arbetade på kommunala skolor i totalt fem olika kommuner, och två lärare arbetade på fristående skolor. För de kommunala skolorna lämnade den centrala skolförvaltningen namn på ett antal rektorer som kontaktades och fick en kort beskrivning av studiens syfte. Rektorerne ombads tillfråga ett antal lärare om de var villiga att delta i intervjuer kring IUP, och bland inkomna namn kontaktades 13 stycken, fördelade på olika kommuner, skolor och stadier. Två rektorer på fristående skolor kontaktades på motsvarande sätt och lämnade förslag på lärare som var villiga att delta. Intervjuerna var materialbaserade, vilket innebär att varje lärare till intervjutillfället hade med sig två IUP:er som hen själv hade varit huvudansvarig för att upprätta under det senaste året. Tack vare detta kunde lärares utsagor relateras till dokumentens innehåll i hög grad. Intervjuerna transkriberades ordagrant.

Kvalitativ innehållsanalys (Graneheim & Lundman, 2004) användes ursprungligen vid processande och analys av data i båda de studier som här har förts samman och betraktats som *en* analysenhet. Detta har möjliggjort fördjupad förståelse och diskussion av den fråga som handlar om *hur förhållandet mellan lärares dilemmahantering och framväxande IUP-praktiker kan förstås*.

Ur analysenheten (intervjuerna) har meningsenheter (meningar eller textstycken innehållandes aspekter som relaterar till ett visst givet innehåll) identifierats där lärarna ger uttryck för

- 1/ uppfattade syften med IUP (Vad är IUP? Varför IUP?)
- 2/ användning av IUP (När används IUP? Hur?)
- 3/ kontextuella villkor som påverkar IUP-arbete (Explicita/implicita rutiner, organisatoriska/strukturella faktorer, hur olika aktörer är inblandade)
- 4/ svårigheter med IUP
- 5/ hur svårigheter hanteras

Identifierade meningsenheter har sedan kondenserats, vilket innebär en förkortning av texten utan att kärnmeningen går förlorad eller abstraheras. Kondenseringen är ett mellanled mellan meningsenhet och kod som underlättar överblicken i det annars väldigt omfattande materialet. I tabellen nedan exemplifieras stegen meningsenhet – kondensering – kod. Samtliga utdrag i tabellen nedan kommer från samma intervju (Lärare 2):

Tabell 1. Exempel på analysarbete

Meningsenheter	Kondenserade meningsenheter	Koder/ Handlar om
Mmmm... IUP är en slags avstämning där jag får sammanfatta vad eleven har gjort. Det känns ju som att, det är ju bättre att göra det två gånger per termin, både vid betygssättning OCH till en IUP. För att hålla sig uppdaterad liksom SJÄLV. Och för att eleven själv ska veta... så att man formulerar vad de måste göra. Har jag formulerat det i ett dokument så finns det kanske mer tydligt att eleven MÅSTE satsa på det här, den eleven vill nå MVG, men då MÅSTE den bli bättre på det här och det här, och då har man försökt formulera det.	IUP är en extra avstämning/ sammanfattning av elevens nivå. Dokumentet tydliggör vad eleven måste göra för att höja nivån.	Uppfattade syften
Nej, jag vet inte... man har ju såna där IUP-tider på vissa skolor, där de liksom jobbar med sin IUP i stället för Elevens val eller vad det nu kan va... Men då gäller det ju att det står något bra där i IUPn, som de kan jobba med. Det går säkert för dem som är duktiga och inkörda i det här arbetet... och som liksom känner själv att DET HÄR skulle jag kunna använda så här och så här... Men vi har inga strategier här känns det som, vi samarbetar inte... inga direkta... riktlinjer från rektor eller så... ingen följer upp i skolledningen heller, eller verkar tycka att det är viktigt... man kan ju göra som man vill... Jag vet inte, men här är det vid utvecklingssamtal vi använder den. Som information då. Det känns ändå som att IUP först och främst är en extra avstämning... eller.. ja en extra information då.	Det bästa vore om det fanns en koppling mellan dokumentinnehåll och undervisning, men strategier för sådant arbete saknas. Stöd och intresse från skolledning saknas. Då blir IUP som en information vid utvecklingssamtal.	Kontextuella villkor Svårigheter med IUP Användning av IUP

(Tabell 1 forts. på nästa sida)

IUP i Praktiken: En skolreforms formande i skärningspunkten mellan yttre styrning och professionell autonomi

(Tabell 1 forts.)

Ja, men, som jag säger, det finns ju en viss slags avstämningsnytta... och information... med det... men den TIDEN som det tar för mig att sitta och formulera detta på ett bra sätt för SÅ många elever som jag har... det är HELT orimligt alltså... jag känner... det är frustrerande alltså... Plus att... Vi fick gå nån kurs, det var förra hösten... och man fick se såna här omdömen och hur de SKULLE skrivas, som förslag, och det var liksom UPPSATSER på varje elev. Då kände man ju bara... ja, det bara vänder sig i magen på en... ALDRIG att jag sitter och skriver de uppsatserna om varje elev, jag gör det bara inte alltså... Eller hur ska jag hinna det? Om jag ska göra det så hinner jag inte undervisa alltså... eller planera... Nej, såna omdömen skriver jag inte, det får bli.. oftast nåt kort... bara för att det ska bli gjort...	Det tar mycket tid att skriva omdömen som de "borde vara". Om man skulle skriva så skulle man inte hinna planera eller undervisa.	Uppfattade syften Svårigheter med IUP (Underkategorisering: Dilemma -Tid) (Strategi för att hantera dilemma: Procedural display)
---	---	--

Läsningen av materialet har gått från helhet till delar, och tillbaka till helhet igen. Analysens pendling mellan delar och helhet indikerade att det var möjligt att förstå lärarnas uppfattningar av syften med IUP som avgörande för hur och när IUP användes i kontinuerlig praktik. I de utdrag som exemplifieras i Tabell 1 ovan beskrivs IUP som tjänandes syftena avstämnings och information, och man kan förstå det faktum att IUP används två gånger om året vid utvecklingssamtal som en logisk följd av just dessa uppfattade syften. I en annan intervju säger en lärare "IUP innebär ju en JÄTTESTOR förändring... Den ska ju hjälpa barnen... att sätta mål, vara medvetna om sina mål... och utvärdera dem" (Lärare 3), vilket tyder på att läraren ser metakognitiv träning som ett syfte med IUP. Längre fram i intervjun säger samma lärare "Några gånger per termin sitter jag tillsammans med varje elev... och de får utvärdera, liksom tänka kring sina IUP-mål... och kanske, om vi tycker att de har nått dem, så tänker de på nya mål", vilket kan förstås som en logisk följd av att IUP uppfattas som ett verktyg för metakognitiv träning. Uppfattade syften blev därför den definierande faktorn i skapandet av en typologi som visar tre kvalitativt olika sätt att förstå och arbeta med IUP. Ett antal aspekter av kontextuella villkor sammanföll med uppfattat syfte och kontinuerlig arbete, varför det blev

möjligt att beskriva tre olika IUP-praktiker som innefattar även vissa kontextuella villkor.

För det som kodats som IUP-relaterade svårigheter gjordes en ny läsning som resulterade i en underkategorisering utifrån aspekter relaterade till *tid* (arbetsbelastning i relation till arbetstid), *kommunikation* (språk och formuleringar i dokumenten), och *bedömning* (relationen mellan summativa och formativa syften). Var och en av de tre kategorierna förstås som innehållandes ett dilemma som behöver balanseras/hanteras. Lärares sätt att balansera/hantera dessa dilemman resulterade också i en i underkategorisering (*Procedural display, Enligt konstens alla regler* och *Towards a new thirdness*), som i sin tur – specifikt i denna studie - sätts i relation till typologin av tre kvalitativt olika IUP-praktiker.

Resultat

Resultatredovisningen utgår ifrån studiens fyra frågeställningar. Inledningsvis beskrivs kortfattat tre kvalitativt olika IUP-praktiker, innefattandes kontextuella faktorer som kan påverka arbetet med IUP. Därpå redovisas tre centrala IUP-relaterade dilemman och strategier för att hantera dessa dilemman. Kopplingen mellan de olika praktikerna och sätten att hantera dilemman avslutar resultatdelen.

Som beskrivits i metoden ovan visade den empiriska analysen att lärarnas uppfattning av syftena med IUP kunde förstås som avgörande för hur arbetet med IUP formas i kontinuerlig praktik. Totalt kunde fem olika uppfattade syften/funktioner med IUP utläsas i det empiriska materialet:

- A: IUP som dokument med information kring elevens nuvarande kunskapsnivå och framtidsyftande mål
- B: IUP som utgångspunkt för utvecklingssamtal
- C: IUP som verktyg för att visualisera varje individ och identifiera individers lärandebehov
- D: IUP som verktyg för att involvera eleven i bedömning/utvärdering och för metakognitiv träning
- E: IUP som verktyg för utvärdering och anpassning av undervisning

Syfte A, B och C fanns i varierande utsträckning med i utsagor från alla intervjuer, medan syfte D endast fanns med i utsagor från lärare som placerades i praktik 2 och 3 och syfte E enbart fanns med i utsagor från lärare som placerades i praktik 3. Man kan därmed visa på indelningen i tre kvalitativt olika IUP-praktiker utifrån följande figur (Figur 1):

<i>IUP-praktik 1</i> Syfte A, B, C beskrivs	<i>IUP-praktik 2</i> Syfte A, B, C, D beskrivs	<i>IUP-praktik 3</i> Syfte A, B, C, D, E beskrivs
--	--	---

Figur 1. Typologi av IUP-praktiker baserad på uppfattade syften

IUP-praktik 1

IUP beskrivs i första hand som ett dokument som ger information till elev och vårdnadshavare vid de terminsvisa utvecklingssamtalen. Lärarna beskriver att dokumenten inte används i skolan mellan samtalen, varför IUP kan betraktas som ett formativt verktyg endast om mottagarna (elever och föräldrar) förstår den information som ges och själva kan agera utifrån den. Givna mallar och riktlinjer för IUP-skrivande följs tämligen strikt. Inskriptionen – särskilt i termer av mallar som huvudmannen tillhandahåller - är stark, medan översättningen förefaller vara mycket begränsad:

Nu säger de ju liksom bara ”Det här är kommunövergripande, så här är det, alla ska använda de här mallarna”. That’s it, det är det enda vi har fått... Vet inte om jag kan påverka... jag vet inte om jag bryr mig... om man ändå inte tycker att IUPn är så användbar, så kanske det inte spelar så himla stor roll för en hur det är uppspaltat liksom. (L2)

Ett mått av motstånd är närvarande i lärarnas beskrivningar i termer av att de menar att oproportionerligt mycket arbete läggs ned på skrivande som inte upplevs göra någon större skillnad. Lärarna i IUP-praktik 1 beskriver att det finns få forum för kollegialt samarbete kring IUP; var och en sköter sitt skrivande och skolledarna blandar sig i låg grad i vare sig skrivande eller uppföljande arbete.

IUP-praktik 2

Även här beskrivs IUP i första hand som ett dokument som ger information vid terminsvisa utvecklingssamtal, men också som bildandes utgångspunkt för ett mer professionellt utvecklingssamtal. IUP används till att inför samtal involvera eleverna i att sätta upp och utvärdera mål, vilket anses vara fruktbart för deras metakognitiva utveckling. Lärarnas arbete med att skapa IUP-dokumentet beskrivs leda till att varje individs behov synliggörs på ett annat sätt än tidigare, och dessa behov 'finns med i bakhuvudet' hos läraren mellan samtalen. IUP som dokument är dock statisk mellan samtalen och förändras inte, även om eleverna på olika sätt påminns om sina mål. Lärarna beskriver också här att en mycket stor del av deras arbetstid ägnas åt att dokumentera, men till skillnad från lärarna i praktik 1 upplever de att det ger tillbaka i termer av att deras egen reflektion kring elevernas lärande fördjupas:

Eh... alltså, även om det tar VÄLDIGT lång tid att skriva och så ju... så känns det ändå som det ger nånting. Dels får man verkligen tänka igenom, gör jag på rätt sätt? Det är väldigt mycket kopplat till kursplanerna ju. Så man blir betydligt mer medveten om vad man gör, vad eleverna verkligen lär sig. (L5)

Inskriptionen väger tungt och lärarna beskriver att de följer mallar och riktlinjer strikt. Vilja till översättningsprocess finns, men den omgivande kontexten – främst i termer av riktlinjer från huvudmannanivå och skolledare – uppmuntrar inte till översättning. Skolledarna beskrivs som involverade främst i termer av att ge ramar för hur tiden för lärares skrivarbete ska organiseras och att skapa vissa forum för samarbete kring formuleringsarbete:

Och sen har vår rektor organiserat det så att... vi har både under hösten och våren tre veckors dokumentveckor, som vi kallar det då. Det är mötesfria veckor och då får vi hålla på att skriva våra skriftliga omdömen på arbetsplatsförlagd tid då. Och det är också bra, för när man kör fast i hur man formulerar sig och skriver, så kan man ju fråga andra kollegor som också sitter vid datorn, "Hur tycker du detta låter?" eller "Du känner ju Kalle, hur kan jag formulera detta?". (L3)

IUP-praktik 3

Även här betraktas IUP som information till elev och förälder vid utvecklingssamtal, men den beskrivs främst som ett formativt verktyg som på ett mer genomgripande sätt påverkar lärarnas planering och genomförande av undervisning. Fortlöpande används IUP för att involvera eleverna i reflektion och planering av sin egen utveckling, och för detta finns regelbundet schemalagd tid. Eftersom eleverna dessutom anses motiveras av mer kortsiktiga mål som påtagligt kan 'prickas av' och ersättas med nya kan dokumentet inte vara statiskt mellan samtalen, utan uppdateras kontinuerligt på elevernas IUP-tid i takt med att de utvecklas och behöver nya mål. Endast i praktik 3 beskriver lärarna att de använder elevernas dokument som grund för gemensamma utvärderingar i syfte att hitta mönster och anpassa undervisning:

Det som är bra, det är ju att vi TILLSAMMANS sitter med det här... det gör ju att man kan se "Vad händer? Är det något vi behöver ta fasta på?" För vi diskuterar ju ofta med varandra i arbetslaget när vi skriver IUP, vad är det som påverkar att eleven får bättre betyg hos dig än hos mig? Och varför presterar hon eller han sämre när hon eller han skriver hos dig? Hur kan vi överbrygga de olikheterna och skillnaderna? Beror det på situation, kompisar, grupper, vad är det liksom? (L11)

De förefaller ha approprierat IUP som ett konceptuellt verktyg, och beskriver IUP-tanken som ett sätt att organisera och fortlöpande dokumentera lärprocesser, snarare än administration som löper vid sidan av undervisningen. Eftersom IUP beskrivs ha bidragit till att lärarna tänker annorlunda kring undervisning är det möjligt att tala om att den fungerar som en tertiär artefakt. Lärarna beskriver att skolledarna är aktivt inblandade i en kritisk diskussion kring hur IUP kan formas, och arbetar tillsammans med lärarna för att översätta den till ett lokal fungerande verktyg. Inskriptionen förefaller därmed vara mindre påtaglig i praktik 3 än i övriga två.

IUP-relaterade dilemman

14 av 15 intervjuade lärare beskriver påtagliga svårigheter med IUP-arbete. Överensstämmelsen i de svårigheter som beskrivs är stor, oavsett vilken kommun, skola eller stadium man representerar, och

det är i huvudsak tre problemområden som framträder som centrala; tidsrelaterade, kommunikationsrelaterade och bedömningsrelaterade. Det som skiljer lärarnas beskrivningar åt är framför allt deras sätt/förutsättningar att hantera dessa problemområden, eller – med andra ord – att balansera de dilemman som de medför.

Som tidigare nämnts definieras dilemman som situationer i vilka två delvis motsägelsefulla syften måste uppfyllas och inget av dem kan väljas bort. Dessa dilemman kan sammanfattas enligt följande:

Dokumentation vs. Undervisning: Dokumentationsarbetet upplevs som så tidskrävande att man känner att man inte längre har adekvat tid över för att planera och efterarbeta sin undervisning. Arbetsbördan ökade kraftigt när lagen om skriftliga omdömen i alla ämnen kom 2008, utan att det skedde några justeringar av lärarnas övriga arbetsuppgifter:

Det som jag tror de flesta lärare tänker på, det är ju att det blev en till pålaga på oss. Utan att vi vare sig fick tid eller pengar för det. Det är det som gör att det kanske känns extra jobbigt. Att man kanske skulle ha gett oss... TID på nåt sätt... så att det inte BARA blir på vår planeringstid då. För annat blir ju lidande. Och som det blir för många, man sitter ju även utöver det, för att bli färdig. Det blir ju ett irritationsmoment, det blir ju det. Och då är det lätt att man själv får en negativ inställning till IUP. Så det känns som att... ja... det tar TID... men samtidigt så hjälper det när jag väl har gjort det, men det tar ju tid från det övriga vi gör. (L7)

Officiellt korrekt vs. Elevvänligt språk: Dilemmat handlar om omfånget och komplexiteten i det innehåll som formuleras i dokumentet, och har därmed viss koppling till tidsdilemmat. Lärarna känner krav från huvudmanna- och skolledarhåll på att uttrycka sig byråkratiskt och kursplanelik i IUP. Följden av detta blir, menar de, att mottagarna inte förstår innehållet och blir överväldigade av dokumentens språk och omfattning. Detta får konsekvensen att lärarna känner att de lägger mycket tid på något som elever och föräldrar i låg grad förstår och kan använda sig av:

Det tar ju så lång tid att skriva, man ska ha med så mycket från kursplanen och så... Det här (pekar) är ju krångligt att läsa för mig, som vet hur man ska läsa det. Och då tänker jag mig en elev... eller förälder... de har ju jättesvårt att läsa det. De förstår kanske inte nånting... Förutom om

man har föräldrar som då är... välutbildade och som har god insikt i styrdokument och sånt här /.../ Det här som är hämtat från kursplanen... man hör lite att föräldrar uttrycker att 'Ja, det är ju inte solklart direkt'. Så det är svårt med språket för att det ska bli bra det här. Professionellt. För det har vi ju pratat mycket om, att vi ska ha ett språk för lärarkåren... Men samtidigt då, vem skriver man för? Ska inte föräldrar förstå det? Det känns lite konstigt... man önskar väl att det skulle vara mer för elevers och föräldrars skull. (L8)

Summativ vs. Formativ bedömning: Lärarna menar att det finns en svårighet i att ett och samma dokument ska fylla både en summerande och en framåtsyftande funktion. Mottagarnas uppmärksamhet riktas enligt lärarna automatisk mot de betygslänkande delarna av dokumentet och det framåtsyftande – som samtliga lärare beskriver som det mest centrala i IUP - hamnar därmed i bakgrunden. Flera lärare – särskilt på lägre stadier - menar också att eleverna bedöms på ett onödigt instrumentellt sätt, och de beskriver en oro för att detta ska leda till minskad lust att lära hos eleverna:

De (eleverna och föräldrarna) tittar bara på matriserna med kryssen. Det är det enda de kollar på... och säger 'Det ser ju bra ut, jag når målen i alla ämnen'. 'Jaha, har du läst den framåtsyftande texten då' frågar jag. 'Näää', säger de. Man vill ju att de ska se IUP som en hjälp att bli bättre... Men nu tittar de bara på själva "betyget"... (L8)

Det är väldigt konfliktfyllt för en när man jobbar med små barn... De är liksom så små och oskrivna på något vis, och många barn vi har här på skolan har ett annat modersmål. Då är det inte enkelt och självklart att man fixar SO och NO när man går i årskurs 3. Och hjälper det då att bli bedömd med de här kryssen? /.../ Det är så lätt att stjälpa dem när man håller sig till såna här kryss och betyg. (L3)

Dilemmahantering och formandet av IUP-praktiker

De lärare som upplever dilemman i hög grad återfinns främst i IUP-praktik 2. De vill följa alla riktlinjer (nationella såväl som från huvudmannanivå) fullt ut och utforma sina dokument *enligt konstens alla regler*. Det finns inga givna strategier för att hantera de dilemman

som uppstår, och det blir därmed svårt för dem att hitta en balans i sitt arbete. Lärarna försöker anpassa sig genom att ändra på vissa delar av sitt IUP-relaterade arbete, men dessa förändringar sker individuellt snarare än kollektivt och innebär inte sällan ytterligare merarbete; det finns exempelvis lärare som beskriver att deras frustration över att mottagaren inte förstår innehållet i dokumenten har lett till att de skapar mer dokumentation vid sidan av den officiella IUP:n, för att kunna ge elever och föräldrar ett dokument som de förstår *också*.

I lärarnas utsagor i den samlade empirin går det att uttolka tre kvalitativt olika sätt att hantera dilemman. Det ovan beskrivna *enligt konstens alla regler* är ett av dem. Detta är ingen balansering, utan snarare ett merarbete. Nära knutet till praktik 1 är ett sätt att hantera dilemman som jag har valt att kalla för *procedural display* (jfr. Bloome m.fl, 1989). Lärare uppvisar (för skolledare och mottagare) procedurer som kan räknas som IUP-praktik, men deras beskrivningar indikerar snarast ett 'rituellt' beteende i termer av att man gör det som krävs för att få ihop ett dokument. "För många av oss är det klipp och klistra, man skriver detsamma för de flesta elever, och efteråt känner man Skönt, nu är det gjort, nu är det ett halvår till nästa gång" säger en av lärarna i intervjun. Det tredje sättet att hantera de dilemman som finns har jag kallat för *towards a new thirdness*. Som tidigare nämnts ser man inom verksamhetsteorin på motsättningar som en drivkraft för förändring av verksamheten. När motsättningar växer och blir ohållbara kan det leda till en kollektiv förändringsprocess där kvalitativt nya sätt att arbeta utvecklas. De nya sätten är inte att betrakta som en kompromiss av det som tidigare utgjort grunden för motsättningarna, utan som en mer genomgripande förändring som kan betraktas som en tredje väg (jfr Engeström & Sannino, 2011). Flera lärare beskriver hur de varit i *enligt konstens alla regler*, men upplevt det som ohållbart. Kollegialt och med stöd av sin rektor har de bestämt sig för förändringar som inneburit elevvänligt formulerade dokument och en betoning av de undervisningsmässiga konsekvenserna av dokumentets innehåll. Den dokumentation som fyller formativa funktioner hanteras kontinuerligt och involverar eleverna.

Dessa tre sätt ska inte betraktas som kategorier med några absoluta gränsdragningar mellan, utan mer som utgörandes grund för att diskutera möjliga sätt att hantera dilemmaliknande situationer som

genomgripande påverkar lärares arbetssituation och professionella identitet. Från och med införandet av de skriftliga omdömena i skolans alla ämnen har lärarna haft Skolverkets allmänna råd att förhålla sig till, och dessutom ofta ytterligare riktlinjer från huvudmannanivå. Givna mallar för dokumentation har ofta ålagts lärare utan att de har haft möjlighet att påverka utformningen av dem eller arbetet med dem. Det har blivit ett omöjligt uppdrag för många att hantera den omfattande dokumentationen som detta har medfört inom ramen för sin arbetstid, och då kan man – hypotetiskt – anta att lärare som finns i *enligt konstens alla regler*, för att klara sin arbetssituation, till slut hamnar i *procedural display* eller *towards a new thirdness*. Vilken utav dem det blir beror inte bara på enskilda lärares eller lärargrupperns kunskap, inställning och engagemang, utan också på kontextuella faktorer som riktlinjer från huvudman, rektors kunskap, engagemang och sätt att organisera arbetet, skolstadium, vilka mallar för dokumentation som används och lärarnas möjlighet att ha inflytande över arbetet.

Diskussion

Den sammantagna empiriska analysen har visat att IUP-relaterat arbete kan se ut på olika sätt. IUP kan betraktas som ett exempel på komplexiteten som är involverad när en skolreform *formas* i lokala praktiker. Den nya analysen av materialet (de två ursprungliga analysenheterna sammantaget) visar att det går att förstå framväxande IUP-praktiker inte bara som formade av de syften lärare uppfattar som centrala, utan också som kopplade till lärares olika sätt att hantera dilemman. Den formella dimensionen av IUP (knuten till skrivelser i skollag, allmänna råd och indirekt även till läroplanen) tolkas inte sällan av aktörer på huvudmannanivå och dokumentationsföretagsnivå innan den lokala skolnivån träder in med sin förståelse. För olika lokala skolor kan inskriptionen, i termer av hur mycket tolkning som gjorts på huvudmanna- och företagsnivå, väga olika tungt. IUP-lösningar som är tungt inskriberade med vissa givna sätt att formulera dokument och arbeta med IUP kan hindra översättningsprocesser på den lokala skolan. Utifrån empirin i föreliggande studie kan konstateras att de lärare som i hög grad beskriver dilemman som är svåra att balansera arbetar med IUP-lösningar som är tungt inskriberade med regler och

riktlinjer från huvudmanna- och företagsnivå. De lärare som i högre grad fått vara med och forma/förändra IUP-lösningar i samklang med sin rektor beskriver att de hittat sätt att balansera dilemman. Utifrån verksamhetsteoretiska perspektiv betraktas dilemman som diskursiva manifestationer av historiskt framvuxna motsättningar inom och mellan verksamhetssystem. Jag betraktar motsättningen mellan central styrning och lärares professionella autonomi som central i det här sammanhanget. I samband med införandet av det målrelaterade betygssystemet på 1990-talet decentraliserades också skolans styrning till kommunnivå. En av tankarna bakom detta var att vägar till målen i hög grad skulle beslutas i den lokala kontexten. På senare år har makten att formulera vägar till målen snarare re-centraliserats (jfr Forsberg, 2014), och formandet av lokala skolpraktiker hamnar därmed i skärningspunkten mellan nationell, kommunal och lokal skolnivå. I fallet IUP har marknaden i form av dokumentationsföretag också gjort sig gällande på ett påtagligt sätt.

När lärares IUP-praktiker formas förefaller balansen mellan inskription och översättning vara central. Detta, i sin tur, kan relateras till övriga teoretiska begrepp som i genomförda studier använts för att analysera och förstå lärares arbete med IUP. För lärare som åtnjuter en högre grad av autonomi har översättningsarbetet blivit en process under ständig utveckling. Möjligheten att dessa lärare ska appropriera IUP som ett användbart verktyg ökar, vilket i sin tur ligger nära min förståelse av IUP som tertiär artefakt. Tertiära artefakter färgar vår förståelse av fenomen i världen (Wartofsky, 1979; Säljö, 2000) på ett sätt som delvis är frikopplat från den primära artefakten. De förändrade sätt att tänka och tala om företeelser som vi utvecklar kan överföras mellan kontexter, varför tertiära artefakter blir viktiga som medierande verktyg för att förändra etablerad praxis. En konceptuell förståelse av IUP som ett formativt verktyg som involverar kontinuerligt arbete med lärandemål, utvärdering, bedömning, reflektion och involverande av elever i processen kan spilla över på andra delar av undervisningspraktiken och vice versa.

När inskriptionen – i termer av regler, riktlinjer och givna mallar – är tung redan när IUP-lösningen når den lokala skolan kan IUP komma att betraktas som en given och färdig lösning. Tolkningarna av skollagen och det som står i de allmänna råden har redan gjorts av aktörer på andra

nivåer, vilket kan minimera den lokala skolans översättningsprocess. Skolorna förväntas anpassa sig till en given lösning i effektivitetens och likvärdighetens namn. Det kan naturligtvis finnas positiva aspekter av detta, och det är på ett sätt inte svårt att förstå kommuner som i detta avseende förespråkar likvärdighet i termer av 'lika för alla'. Mallar kan dessutom i mångt och mycket uppfattas som en hjälp för dem som använder dem. Agevall och Jenner (2008) menar dock att själva förmågan att balansera och finna lösningar i komplexa situationer utvecklas genom autonom handling. Om lärare inte förväntas tänka i termer av översättning, är det möjligt att deras professionella förmåga att forma, anpassa, förfinas och utvärdera sin praktik inte utvecklas. Med en begränsad grad av autonomi kan lärares möjlighet att appropriera IUP som konceptuellt verktyg reduceras, vilket medför en risk för att IUP blir något som man 'hanterar' på ett sätt som Wertsch (1998) beskriver som *mastery utan* appropriering. Detta, i sin tur, leder ofta till ett visst mått av motstånd hos användarna av ett verktyg, och till att man betraktar det som något som löper vid sidan av snarare än något som är en del av undervisningssammanhanget.

Jämförande utblick

Denna studie handlar om lärares arbete med individuella utvecklingsplaner i Sverige, men resultaten kan lyftas och diskuteras på en mer övergripande nivå som handlar om lärares bedömningspraktiker som situerade i en kontext, där organisation och villkor på olika nivåer i skolsystemet blir medskapare av konkret klassrumspraktik. En nyligen genomförd översiktsstudie om 2000-talets forskning kring formativ bedömning (Hirsh & Lindberg, 2015) visar att påtagligt många studier lyfter fram kontextuella/organisatoriska villkor som starkt bidragande till att forma lärares (formativa) bedömningspraktiker (se exempelvis Cooper & Cowie, 2010; Gardner m fl, 2011; Harlen, 2010; Smith, 2011). Pryor och Crossouard (2008) positionerar exempelvis lärares implementering av formativa bedömningsprocesser som situerade, och använder just basen av Engeströms (2001) triangulära verksamhetssystem (regler, gemenskap, arbetsdelning) för att förstå hur lärares arbete formas olika trots att principerna för formativ bedömning skulle kunna betraktas som generella. Davies och Neitzel (2011), liksom Hermansen och Nerland (2014) hävdar att lärare som i intervjuer

uppvisar komplex och fördjupad förståelse för formativ bedömning ändå inte förmår arbeta i enlighet med denna förståelse, då de i så hög utsträckning styrs av externa krav på resultatredovisning. En studie av Birenbaum m fl (2011), där 122 lärare deltagit i en enkätstudie och sex lärare och deras klassrumspraktiker och skolkultur sedan närstuderats med avseende på sambandet mellan implementeringen av formativt klassrumsarbete och skolkultur, påvisar dessutom stora likheter med föreliggande studie. De sex närstuderade fallen kategoriserades i två grupper – A och B. I grupp A, där formativa praktiker fungerade sämre, uppvisar lärarna i olika grad bedömningspraktiker som forskarna benämner som ”pseudo-formativa” (Birenbaum m fl, 2011, s 45, min översättning). En uppsättning formativa tekniker anammas, men bedömningsinformationen används inte i formativt syfte. Här finns likheter med den dilemmahanteringsstrategi som jag har valt att kalla procedural display, och det som Wertsch (1998) menar är mastery utan appropriation. I grupp B är formativ bedömning i betydligt högre grad inbäddad som naturlig del av klassrumsarbetet. I likhet med min diskussion kring begreppsparet inscription – translation och graden av lärares autonomi kontra extern reglering, menar Birenbaum m fl (2011) att de kan se ett påtagligt samband mellan styrning/autonomi å ena sidan och utvecklandet av högkvalitativ formativ bedömningspraktik å den andra:

Overall, a dimension along which our six cases vary, which underlies both classroom and organizational contexts, is that of regulation, ranging from external to internal. Group A cases are located toward the external pole, indicating their submissiveness to external regulation. This characteristic is evident at all levels of the hierarchy – school leadership vis-à-vis an inspectorate; teachers vis-à-vis school leadership; students vis-à-vis teachers. Group B (particularly Rona’s school) is located toward the internal pole, indicating their organizational self-regulation, as exemplified by the staff directing their professional development, developing their school-based curriculum, and continuously investigating their practice to improve it. (s 46)

I likhet med mig menar de att lärares bedömningspraktiker å ena sidan formas av hur de förstår sitt uppdrag, och å andra sidan av organisation och förväntningar i den kontext de befinner sig i.

Avslutningsvis

Utifrån den teoretiska argumentation som har förts i föreliggande artikel är IUP ett fortsatt viktigt område att studera. Under de år som gått sedan den första reformen infördes har svenska lärare arbetat intensivt med IUP och dokumentation i en kontext där förändringar och nya riktlinjer duggat tätt. Min utgångspunkt är att nya reformer i skolan formas snarare än implementeras, och de genomförda studierna bekräftar att så har varit fallet med IUP. De kvalitativt olika praktiker som formas har vuxit fram i olika lokala kontexter, och IUP-relaterade dilemman upplevs mer eller mindre påtagligt av de olika lärarna. Det tar tid att forma en praktik som fungerar, det krävs kontinuerligt översättningsarbete. Frågan är om de senaste åtta årens arbete med IUP har lett till nya sätt att tänka och arbeta som kommer att bestå oavsett om de formella kraven på IUP försvinner. I linje med denna artikels argumentation kan man tänka sig att de som har approprierat IUP på ett sätt som gör att den kan beskrivas som en tertiär artefakt kommer att fortsätta med ett IUP-inspirerat arbetssätt oavsett formella krav på dokumentation. De som inte har sett några vinster med IUP å andra sidan, och möjligen drar en lättnadens suck när de formella kraven i betygssättande årskurser försvinner, behöver måhända fundera över alternativa sätt att dokumentera och informera om elevers kunskaper vid utvecklingssamtal. Inte minst behöver man också ta ställning till frågorna kring de formativa funktionerna som IUP antas fylla. Ett borttagande av IUP i årkurs 6-9 innebär inte bara ett borttagande av något som är summativt och betygsliknande, det innebär också ett borttagande av ett redskap med formativ funktion som skulle kunna göra skillnad för elevers lärande och lärares utvärdering av sin egen undervisning.

Referenser

- Agevall, Lena. & Jenner, Håkan. (2008). Lärares professionalitet – förmågan att hantera dilemma. I Jonnergård, K., E.K. Funck, & Wolmesjö, M. (Red.), *När den professionella autonomin blir ett problem*. Växjö: Växjö University Press.
- Akrish, Madeleine., & Latour, Bruno. (1992). A Summary of a Convenient Vocabulary for the Semiotics of Human and Nonhuman Assemblies. In W.E. Bijker & J. Law (Red), *Shaping Technology/ Building Society – studies in societal change*, (259-264). Cambridge: The MIT Press.
- Asp-Onsjö, Lisa. (2011). Dokumentation, styrning och kontroll i den svenska skolan. *Educare*, nr 2, 39-56.
- Birenbaum, Menucha., Kimron, Helena., & Shilton, Hani. (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 35-48.
- Bloome, David., Pamela. Puro., & Erine. Theodorou. (1989). Procedural Display and Classroom Lessons. *Curriculum Inquiry* 19 (3): 265-291.
- Cooper, B., & Cowie, B. (2010). Collaborative research for assessment for learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 979-986.
- Davies, Dennis. S., & Neitzel, Carin. (2011). A self-regulated learning perspective on middle grades classroom assessment. *The Journal of Educational Research*, 104(3), 202–215.
- Ds 2013:23 Tid för undervisning – lärares arbete med skriftliga individuella utvecklingsplaner. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Engeström, Yrjö. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engeström. Yrjö., & Sannino, Annalisa. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of Organizational Change management* 24 (3): 368-387.

- Forsberg, Eva. (2014). "Rätt man på rätt plats" i redovisningssamhället. I Lars Svedberg (Red). *Rektorn, skolchefen och resultaten – mellan profession och politik*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Gardner, John., Harlen, Wynne., Hayward, Louise., & Stobart, Gordon. (2011). Engaging and Empowering Teachers in Innovative Assessment Practice. I A. Berry & B. Adamson (Red), *Assessment Reform in Education, Policy and Practice*. Dordrecht: Springer.
- Graneheim, Ulla. H. & Lundman, Berit. M. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105-112.
- Harlen, Wynne. (2010). What is quality teacher assessment? I J. Gardner, W. Harlen, L. Hayward, G. Stobart, & M. Montgomery (Red), *Developing teacher assessment* (29–52). Berkshire: Open University Press.
- Havnes, Anton., & McDowell, Liz. (2007). Introduction: Assessment dilemmas in contemporary learning cultures. In A. Havnes & L. McDowell (Eds.), *Balancing Dilemmas in Assessment and Learning in Contemporary Education*. London: Routledge.
- Helte, Stefan. (2012). Dokumentation har gått för långt. *Lärarnas Tidning*. 7-20 September.
- Hermansen, Hege., & Nerland, Monika. (2014). Reworking practice through an AfL project: an analysis of teachers' collaborative engagement with new assessment guidelines. *British Educational Research Journal*, 40(1), 187–206.
- Hirsh, Åsa. (2015). IDPs at work. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 59, (1) 77-94. (i-first-publicerad online 2013-10-07)
- Hirsh, Åsa. (2014). The Individual Development Plan: supportive tool or mission impossible? Swedish teachers' experiences of dilemmas in IDP practice. *Education Inquiry* Vol. 5, (3) 405-427.
- Hirsh, Åsa. (2013). *The individual development plan as tool and practice in Swedish compulsory school*. Doktorsavhandling. Högskolan i Jönköping.

- Hirsh, Åsa. (2011). A tool for learning? An analysis of targets and strategies in Swedish Individual Education Plans. *Nordic Studies in Education, Vol. 31*, 14–30.
- Hirsh, Åsa., & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet: en översikt av svensk och internationell forskning*. SKOLFORSK delstudie XI. Vetenskapsrådet.
- Isaksson, Joakim., Lindqvist, Rafael., & Bergström, Erik. (2007). School problems or individual shortcomings? A study of individual education plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education, 22*(1), 75-91.
- Korp. Helena., & Sjöberg, Lena. (2012). Individual Education Plans: sustaining or challenging power relations? Ingår i ECER European Educational Research Association: *The Need for Educational research to Champion Freedom, Education and Development for All*. Refereegranskat konferensbidrag.
- Krantz, Joakim. (2009). *Styrning och mening: anspråk på professionellt handlande i utbildning och skola*. Växjö: Doktorsavhandling, Växjö universitet.
- Latour, Bruno. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Milton Keynes: Open University Press.
- Lindqvist, Eva. (2012). Digitala uppföljningssystem i skolan värld – möjligheter och hinder. *Forskning om undervisning och lärande, nr 9*, 56-62.
- Mårell-Olsson, Eva. (2012). *Att göra lärande synligt? Individuella utvecklingsplaner och digital dokumentation*. Doktorsavhandling, Umeå Universitet.
- Pryor, John., & Crossouard, Barbara. (2008). A socio-cultural theorisation of formative assessment. *Oxford review of Education, 34*(1), 1-20.
- Skolverket. (2005). Skolverkets allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2007). *Hur används individuella utvecklingsplaner? En studie efter införandet av nya bestämmelser*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2008). *Allmänna råd för den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Fritzes.

- Skolverket. (2010). *Skriftliga omdömen i grundskolans individuella utvecklingsplaner. En uppföljning av skolornas arbete ett år efter reformen*. Rapport 340. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Fritzes.
- Smith, Kari. (2011). Professional development of teachers—A prerequisite for AfL to be successfully implemented in the classroom. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 55-61.
- Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Utbildningsdepartementet. (2008). Departementspromemoria: *En individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wartofsky, Marx W. (1979). *Models. Representation and the scientific understanding*. Dordrecht, The Netherlands: Riedel.
- Wertsch, James V. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.