

# Utmaningar med individanpassad undervisning och individuella utvecklingsplaner

**Joanna Giota**

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

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

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

Kommuner och skolor skulle genom decentraliseringen få ökat ansvar och skolans personal större friutrymme och autonomi för att i ännu högre grad än tidigare utforma undervisningen med utgångspunkt i den enskilde eleven. Möjligheten för elever och föräldrar att välja skola, och för olika huvudmän att bedriva utbildning, ökade kraftigt. I linje med den förändrade styrningen av grundskolan infördes nya statliga styrdokument – läroplaner och kursplaner – och ett förändrat betygssystem. En väsentlig skillnad mellan Lpo 94<sup>1</sup> (reviderad 1998)

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

## 8 Utveckling genom IUP?

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

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

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

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

Sedan införandet har IUP varit ett omdiskuterat

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

### Individualisering i läroplanerna

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

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

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

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

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

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

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

### Vad är goda kunskaper?

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

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

## 10 Utveckling genom IUP?

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

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

### **Individualiseringens konsekvenser**

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

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

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

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

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

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

### **IUP och styrning mot måluppfyllelse**

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

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

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

IUP är tänkt att vara ett aktivt verktyg för att

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

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

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

## 12 Utveckling genom IUP?

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

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

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

### **Förutsättningar för IUP**

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

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

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

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

## IUP och formativ bedömning

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

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

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

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

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

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

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

## 14 Utveckling genom IUP?

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

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

### **IUP och dokumentation**

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

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

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



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

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

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

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

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

## **IUP och utvecklingssamtal**

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

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

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

## 16 Utveckling genom IUP?

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

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

veckling (Bartholdsson, 2007).

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

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

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

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

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

## Diskussion

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

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

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

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

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

## 18 Utveckling genom IUP?

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

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

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

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

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

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

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

## Referenser

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