

IUP – VERKTYG FÖR LÄRANDE?

Åsa Hirsh

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

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

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

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

Det stora sammanhanget

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

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

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

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

lingsplanen” (Skolverket, 2012, s 17).

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

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

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

Internationell utblick

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

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

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

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

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

IUP som dokument och praktik

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

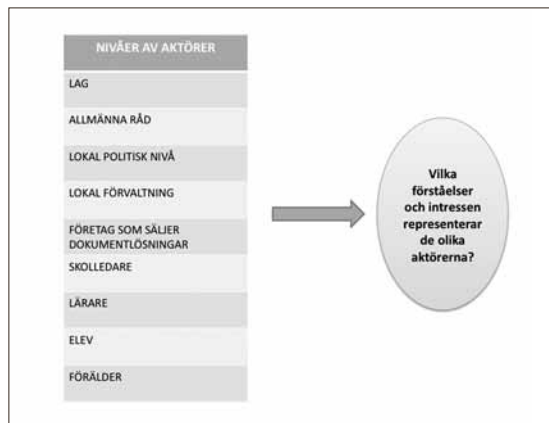
- Vad är IUP?
- Varför har vi IUP?
- Vem är mottagare av IUP?

36 Utveckling genom IUP?

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

IUP är alltså inte problemfritt ...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Möjligheter med IUP

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

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

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

Referenser

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

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