

Skriftliga omdömen i grundskolans individuella utvecklingsplaner

En uppföljning och utvärdering av skolornas
arbete ett år efter reformen



Skriftliga omdömen i grundskolans individuella utvecklingsplaner

En uppföljning och utvärdering av skolornas
arbete ett år efter reformen

Beställningsadress:
Fritzes kundservice
106 47 Stockholm
Telefon: 08-690 95 76
Telefax: 08-690 95 50
E-post: skolverket@fritzes.se
www.skolverket.se

Beställningsnr: 10:1180
ISSN: 1103-2421
ISRN: SKOLV-R-340-SE

Form: Ordförrådet AB
Omslagsfoto: Nordic Photo
Tryck: Danagårds grafiska
Upplaga: 7 000 ex
Stockholm 2010

Förord

Regeringen gav genom beslut i juni 2008 Skolverket uppdraget att följa upp skolors arbete med individuella utvecklingsplaner (IUP) samt att utvärdera införandet av skriftliga omdömen. Föreliggande rapport ger en aktuell lägesbeskrivning av skolornas arbete med individuella utvecklingsplaner och skriftliga omdömen.

Det huvudsakliga motivet till att införa skriftliga omdömen är att öka tydligheten i informationen om elevens kunskapsutveckling och de insatser som behövs för att eleven ska utvecklas så långt som möjligt. Den ökade tydligheten ska stärka skolornas arbete med uppföljning av elevernas prestationer, främja elevernas resultat och svara mot föräldrarnas behov av information om elevens utveckling.

Utifrån dessa motiv analyserar Skolverket i denna rapport, förekomsten, användning och innehållet i individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen och de berördas uppfattningar och attityder till de nya bestämmelserna.

Utvärderingen har genomförts under vår- och höstterminen 2009, det vill säga omkring ett år efter att de nya bestämmelserna av IUP trädde i kraft. Det empiriska underlaget har bestått av textanalyser av 175 individuella utvecklingsplaner från 67 av landets skolor. En riksrepresentativ elektronisk enkät har även riktats till cirka 1 500 rektorer och cirka 2 700 lärare. Dessutom har intervjuer gjorts med elever, föräldrar, lärare och rektorer vid fyra av de skolor som deltog i dokumentstudien. De tre delstudierna är av olika karaktär och kan därmed ge kompletterande bidrag till en beskrivning av det aktuella läget.

Sandra Mardones Larsson har varit projektledare för arbetet i vilket också Camilla Thinsz Fjellström, Helena Svensson samt experterna Birgitta Henecke, Maria Folke-Fichtelius och Håkan Andersson medverkat.

Ett stort tack till lärare och rektorer som besvarat Skolverkets enkät och skolor som bidragit med skriftlig dokumentation och vid intervjuer.

Skolverket 1 mars 2010

Per Thullberg
Generaldirektör

Sandra Mardones Larsson
Undervisningsråd

Innehåll

1	Inledning	8
1.1	Uppdraget	8
1.2	Rapportens disposition	8
1.3	Bestämmelsen om IUP och skriftliga omdömen	9
1.4	En historisk bakgrund	10
1.5	Motiv och intentioner.....	12
2	Utvärderingens syfte och frågor	16
2.1	Empiriska underlag.....	17
3	Utvärderingens resultat och diskussion	20
3.1	Skolor i dynamiskt utvecklingskede	20
3.2	Ett stöd för målstyrning och målpuppfyllelse?	21
3.3	Fortfarande oklart vad en individuell utvecklingsplan ska omfatta	22
3.4	Variation eller standardisering?.....	23
3.5	Omdömen – betydande variationer i omfång, utformning och innehåll	24
3.6	I bedömningen dominerar de summativa inslagen över de formativa	25
3.7	I bedömningar av elevens övriga utveckling framträder ”den ideala eleven” som måttstock.....	26
3.8	Den framåtsyftande planen – av mer symbolisk än reell betydelse?	27
3.9	Elevens ansvar tydliggörs – däremot inte skolans ansvar	29
3.10	Ökad delaktighet?.....	30
4	Sammanfattning och slutsatser	34
Bilagor		
1	Vad vet man sedan tidigare?	38
2	Dokumentanalys	46
3	Enkätstudie	76
4	Intervjustudie	100
5	Metodavsnitt	121
6	Referenser.....	128
7	Enkäter.....	131
8	Missiv till skolor	143

Inledning

1 Inledning

1.1 Uppdraget

De individuella utvecklingsplanerna i grundskolan ska fr.o.m. den 15 juli 2008 innehålla skriftliga omdömen om elevens kunskapsutveckling i varje ämne och ges i samtliga årskurser under elevens grundskoletid. Dessa omdömen får vara betygsliknande och tidigare förbud mot att skriftlig information om elevens skolgång ges karaktären av betyg utgår. Ändringen omfattar grundskolan, särskolan, specialskolan och sameskolan samt fristående skolor motsvarande grundskola och särskola.¹

Regeringen har genom beslut den 9 juni 2008 gett Skolverket i uppdrag att följa upp skolors arbete med individuella utvecklingsplaner och utvärdera införandet av skriftliga omdömen. Uppföljningen och utvärderingen ska redovisas senast den 1 mars 2010 (U2008/4179/S).

En viktig utgångspunkt för utvärderingens resultat är tidsaspekten. Det är välkänt i skol- och utbildningssammanhang att det tar lång tid för reformer att få genomslag. Föreliggande rapport ger en aktuell lägesbedömning av skolornas arbete med individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen. I den ingår en undersökning om förekomsten, användning och innehållet av den skriftliga dokumentationen.

Utvärderingen har genomförts under vår- och höstterminen 2009. Den består av en dokumentanalys av skolors IUP dokumentation från vårterminen 2009, en enkätstudie genomförd under hösten 2009 och slutligen kompletterande intervjuer genomförda sent, hösten 2009. Alla tre angreppssätt skulle återspegla skolornas arbete ett år efter det att bestämmelserna trätt i kraft.

1.2 Rapportens disposition

I rapportens inledande kapitel ges bakgrunden som inramar undersökningens syfte och frågeställningar. I avsnittet redogörs kortfattat motiven och syftet med IUP med skriftliga omdömen såsom kan tolkas och härledas från förarbeten och bestämmelserna som berör IUP. I kapitel *två* anges utvärderingens övergripande syfte och frågor som undersöks. I kapitel *tre* redogörs en integrerad samlad resultatanalys och diskussion av delstudiernas resultatbilder. I påföljande sista kapitel *fyra* presenteras slutsatserna av utvärderingen.

En utförligare redovisning av varje delstudie redovisas i bilagorna 2 för dokumentanalysen respektive 3 för enkätstudien och bilaga 4 för intervjustudien. Sammanfattningar av varje delstudie finns också i bilagor direkt efter varje delstudie.

¹ Bestämmelserna finns i 7 kap. 2 § grundskoleförordningen (1994:1194), 7 kap. 1 § särskoleförordningen (1995:206), 8 kap 1 § specialskoleförordningen (1995:401), 5 kap. 3 § sameskoleförordningen (1995:205) samt 1 a kap. 8 § förordningen (1996:1206) om fristående skolor

1.3 Bestämmelsen om IUP och skriftliga omdömen

Bestämmelsen om individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen regleras i de olika skolförordningarna. I bestämmelsen i respektive förordning anges att läraren ska ha utvecklingssamtal minst en gång per termin med elev och vårdnadshavare för att delge information om elevernas skolgång. Som ett komplement och förtydligande av den muntliga informationen vid utvecklingssamtalet, ska läraren ge *skriftlig* information i en individuell utvecklingsplan. Följande citat är hämtat från 7 kap. 2 § första och andra stycket grundskoleförordningen.

Utvecklingssamtal

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

Vid utvecklingssamtalet ska läraren i en skriftlig individuell utvecklingsplan

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

Det nya kravet på skriftlig information trädde i kraft den 1 juli 2008. Enligt den tidigare bestämmelsen skulle skolan endast ge skriftlig information om hur elevens fortsatta utveckling ska stödjas och stimuleras (punkt 2 ovan). Förändringen innebär att skolan nu även ska ge skriftlig information om elevens kunskaper i relation till målen i varje ämne som eleven får undervisning i (punkt 1 ovan). Förändringen innebär också att förbudet mot att omdömen om elevernas kunskaper inte får vara betygsliknande togs bort. Om omdömena ska ha karaktären av betyg eller inte, avgörs dock av rektor eftersom det är rektor som bestämmer om omdömenas utformning. Det är också rektor som beslutar om omdömen ska ges om elevens utveckling i övrigt, exempelvis elevens sociala utveckling. Det framgår av 7 kap. 2 § tredje stycket grundskoleförordningen:

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

Vidare anges att skolan får lämna den skriftliga informationen vid andra tillfällen än i anslutning till utvecklingssamtalen. Vid behov ska skolan även upprätta ett åtgärdsprogram för eleven.

Sådan skriftlig information om elevens skolgång som avses i andra och tredje stycket får ges även vid andra tillfällen än vid ett utvecklingssamtal. Utvecklingssamtal ska i vissa fall resultera i ett sådant åtgärdsprogram som avses i 5 kap. 1§. Förordning (2008:525) om ändring i grundskoleförordning (1994:94).

1.4 En historisk bakgrund

Med de nya styrdokument som infördes för skolan i mitten av 1990-talet följde kravet att de tidigare kvartssamtalen skulle ersättas av utvecklingssamtal. Dessa samtal skulle ha karaktären av ett trepartssamtal eller en ömsesidig dialog mellan lärare, elev och föräldrar och elevens fortsatta utveckling skulle stå i fokus. Kravet på att en skriftlig utvecklingsplan skulle tillföras utvecklingssamtalen infördes i grundskoleförordningen 1 juli 2005, drygt ett decennium därefter.

Tankar om ett behov av sådana utvecklingsplaner hade framförts redan 2001 i en skrivelse från utbildningsdepartementet. En expertgrupp hade då fått i uppdrag att analysera behoven av insatser för att öka måluppfyllelsen och den individuella planeringen i grundskolan och lyfte fram behovet av en dokumenterad individuell planering för alla elever.² I den skrivelse från utbildningsdepartementet från år 2004 som föranledde förändringen i grundskoleförordningen angavs att även om de befintliga utvecklingssamtalen var uppskattade kunde de bli bättre och informationen tydligare kopplas till de nationella målen.³ Samtalen borde därför regelmässigt leda fram till en individuell utvecklingsplan som angav vilka ytterligare insatser *alla* elever behöver för att få de bästa förutsättningar att nå målen. Med betoningen på alla elever, kan en underförstådd hänsyftning utläsas till att det inte gällde endast elever i behov av särskilt stöd, för vilka grundskoleförordningen redan stadgade att åtgärdsprogram skulle upprättas som anger insatser för att dessa elever ska nå målen. Förändringsbehovet handlade följaktligen om en tydligare information om varje elevs studieutveckling, i form av en sammanfattande plan om hur varje elev kunde utvecklas vidare i enlighet med läroplanens och kursplanernas mål. Det betonades samtidigt att dessa planer inte fick ha en betygliknande karaktär.

Utvecklingsplanerna bör syfta till olika åtgärder för skilda grupper av elever. För elever som når målen handlar det om att gå vidare i utvecklingen inom ramen för läroplanen och kursplanerna. /.../ Om planen dokumenteras blir resultat, rättigheter och skyldigheter tydligare för alla parter. Dokumentationen skall inte användas som omdömen om elevens resultat utan bör utgöra en plan för fortsatt utveckling och inläring. Det ligger i sakens natur att en plan som skall vara framåtsyftande inte kan vara betygliknande. För att undanröja varje sådan risk bör det emellertid uttryckligen framgå av författningstexten att uppgifter i utvecklingsplanen inte får ha karaktären av betyg. /.../ Att utvecklingsplanerna ska vara framåtsyftande innebär alltså att uppgifterna i dem inte kommer att utgöra någon utvärdering av elevernas resultat. Utvärderingen av elevens hittillsvarande resultat skall ske muntligen och även fortsättningsvis främst i samband med utvecklingssamtalet.⁴

I de allmänna råd med kommentarer om den individuella utvecklingsplanen som Skolverket gav ut år 2005 angavs dock att planen skulle ge eleven möjligheter att ”utvecklas i riktning mot de mål att sträva mot som är formulerade

² Utbildningsdepartementet (2001) Elevens framgång – skolans ansvar. DS 2001:19. Behovet av individuella planer för alla elever betonades även i en skrivelse från regeringen samma år och återupprepades 2003 i regeringens kvalitetsprogram för skolan. Se Regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbete i förskola, skola och vuxenutbildning. Utbildning för kunskap och jämlikhet (skr. 2001/02:188) samt Regeringens kvalitetsprogram för skolan 2003, Alla skolor ska vara bra skolor.

³ Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet (2004) Individuella utvecklingsplaner i grundskolan, särskolan, särskolan och sameskolan, dnr U 2004/2868/S.

⁴ Ibid, s. 4.

i läroplanen och kursplanerna”.⁵ Tre år senare beslöt riksdagen att häva den bestämmelse som gällde för skriftlig information om elevers skolgång i samband med utvecklingssamtal i grundskolan.⁶ Bestämmelsen ändrades på så sätt att den individuella utvecklingsplanen inte enbart skulle vara framåtsyftande utan även innehålla skriftliga omdömen om elevens kunskapsutveckling i varje ämne.

Samtidigt angavs att utformningen av omdömena borde anpassas efter elevens ålder och förutsättningar. Vidare framhölls att det var rektorns uppgift att besluta om den närmare utformningen och om planen även skulle innehålla information om elevens övriga utveckling. I departementspromemorian angavs behovet av en ökad tydlighet om elevernas kunskapsutveckling åter som det främsta skälet till förändringen.

Det betygssystem som finns idag har tillsammans med utvecklingssamtalet och den framåtsyftande individuella utvecklingsplanen en viktig funktion, men det ger inte tillräcklig information om elevernas kunskapsutveckling i de tidigare årskurserna. Den information som ges i samband med utvecklingssamtalet upplevs ofta som otydlig. Ett sätt att öka tydligheten är att lärarna får möjlighet att uttrycka sig i mer betygslänkande former genom skriftliga omdömen som en del av den individuella utvecklingsplanen.⁷

I promemorian framhölls samtidigt att elevens resultat skulle beskrivas ”i förhållande till hur långt eleven nått på sin väg till målen enligt den lokala pedagogiska planeringen ” och att ”informationen bör vara formativ, det vill säga läraren lyfter under pågående process fram elevens utvecklingsmöjligheter i syfte att stimulera fortsatt lärande”.⁸

Förändringen i grundskoleförordningen om att den individuella utvecklingsplanen även skulle innehålla skriftliga omdömen trädde i kraft den 1 juli 2008. Hösten 2008 gav Skolverket ut förnyade allmänna råd och kommentarer utifrån de nya riktlinjerna.⁹ I dessa poängterades att:

Skolans uppgift är att skapa förutsättningar för att alla elever ska utvecklas så långt som möjligt mot målen att sträva mot i läroplanen och kursplanerna.../ Läroplanens och kursplanernas mål att sträva mot anger undervisningens inriktning och ska styra all planering av undervisningen genom hela grundskolan.../ Uppföljningen och bedömningen av elevens lärande och utveckling förutsätter att de nationella mål som undervisningen har inriktat mot är tydliggjorda.../ Bedömningarna ska ha en formativ funktion, vilket innebär att de ska stödja elevens fortsatta lärande och lyfta fram elevens utvecklingsmöjligheter. En sådan bedömning beskriver såväl vad eleven kan som vad eleven behöver utveckla vidare och hur detta kan stimuleras.

Såväl formativ bedömning som planeringen av undervisningen med inriktning mot strävansmålen framträdde härigenom som centrala begrepp i arbetet med elevernas individuella utvecklingsplaner.

⁵ Skolverket (2005), Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen, s 13.

⁶ Mot bakgrund av regeringen proposition: Prop. 2006/07:86, bet. 2006/07:UbU14, rskr 2006/07:184.

⁷ Ibid, s. 4.

⁸ Ibid, s. 5.

⁹ Skolverket (2008) Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen.

Betygsliknande omdömen – vad är det?

Uttrycket ”betygsliknande omdömen” har varit föremål för politisk debatt sedan mitten av 90-talet. I och med att en ny regering tillträdde 2006 och ändringen i grundskoleförordningen och riksdagsbeslutet år 2008 får betygsliknande omdömen ges.¹⁰ Frågan är vad ordet ”betygsliknande” betyder. Historiskt har nämligen betygen sett mycket olika ut. Både symboler för betyg och innehåll i betygssättningen har varierat. Under lång tid har kunskaper och färdigheter i ämnen varit en ganska undanskymd del i betyget.¹¹ Vid dagens betygssättning, år 2009, framhåller Skolverket i sina ”frågor och svar om bedömning” angående betydelsen av ”närvaro, flit, ambition, läxor, stökighet” att svaret är att dessa faktorer i princip inte ska bedömas. Om betygssättningen handlar främst om en bedömning av elevernas kunskaper, hur tolkar skolan det som bedöms i de skriftliga omdömena?

1.5 Motiv och intentioner

Vilka motiv för och intentioner med reformen kan då urskiljas? Regeringen har återkommande framhållit att ett decentraliserat styrsystem kräver en omfattande och noggrann uppföljning, utvärdering och granskning, på såväl nationell som lokal nivå. I en rad rapporter från Skolverket har bland annat brister framträtt i skolornas uppföljning av elevernas kunskapsutveckling, liksom i skolornas analys av verksamhetens resultat i sin helhet som ett underlag för fortsatt utveckling. Olika åtgärder har därför vidtagits på nationell nivå för att mål- och resultatstyrningen ska få ökat genomslag och för att påskynda det lokala utvecklingsarbetet i syfte att höja utbildningens kvalitet och måluppfyllelse.

Kravet på att elevernas individuella utvecklingsplaner ska innehålla skriftliga omdömen i samtliga ämnen eleven undervisas i kan ses som ett inslag i detta. Andra inslag är införandet av nationella mål i årskurs 3 och nationella prov i fler årskurser. För de individuella utvecklingsplanerna har framhållits att mer fokus måste läggas på målen att sträva mot för att alla elever ska få en så optimal kunskapsutveckling som möjligt i skolan. Anledningen är inte minst att resultat från nationella utvärderingar och internationella studier pekat på en nedåtgående trend av elevernas resultat i ett flertal ämnen.¹²

Tanken är vidare att den individuella utvecklingsplanen, utöver att gynna den enskilde elevens utveckling, även ska fungera som ett led i skolornas kvalitetsutveckling. Lärarna ska samarbeta för att ta fram gemensamma mål och planeringsunderlag med en klar inriktning mot styrdokumentens mål att sträva emot. Skolan ska likaså beskriva och analysera hur skolan avser att göra det möjligt för alla elever att nå målen, både vad gäller elevernas kunskapsutveckling och sociala utveckling.¹³

¹⁰ Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet (2008) En individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen.

¹¹ Andersson, Håkan (2010). Skriftliga omdömen- klara besked? Pedagogiska rapporter Nr 81. Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.

¹² Se Skolverket (2009), Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?, s. 40–83.

¹³ Se Skolverket (2008), Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen. Regeringen betonar för övrigt i sin utvecklingsplan för skolan alla elevers rätt till kunskap och bildning. Kunskap ger inte bara självförtroende och inre styrka utan också makt och frihet att göra egna livsval. Den individuella utvecklingsplanen är i detta sammanhang att betrakta som ett hjälpmedel för att fostra eleverna till ansvarsfulla medborgare, genom att ge dem mer inflytande över sin skolgång samt fokusera mer på deras kunskapsutveckling.

Som nämnts pågår en rad förändringar av gällande styrdokument, en ny skollag är i antågande liksom en ny läroplan och nya kursplaner för bland annat grundskolan. Kursplanernas struktur förändras bland annat genom att uppdelningen i mål att sträva emot och mål att uppnå frångås. Istället anges långsiktiga mål, centralt innehåll och kunskapskrav. Även om förutsättningarna för den lokala pedagogiska planeringen härigenom förändras kvarstår dock centrala grundtankar när det gäller synen på kunskap och värdegrund. Det gäller även strävan efter en så optimal kunskapsutveckling som möjligt för alla elever, som följs upp och stöds under hela skoltiden. Kravet på en individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen i alla ämnen eleven undervisas i kvarstår därmed.

I departementsskrivelser, propositioner och allmänna råd framträder flera intentioner med införandet av individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen. Dessa intentioner rör såväl eleverna och föräldrarna som lärarna och skolan som helhet. Sammanfattningsvis förväntas den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen:

Föräldrar

- ge föräldrar en tydligare information om elevens kunskapsutveckling
- stärka föräldrarnas delaktighet i den individuella planeringen

Elever

- ge elever ökade möjligheter att ta ansvar för och påverka planeringen av sina studier
- högre måluppfyllelse för alla elever
- stimulera eleverna till fortsatt lärande

Lärare

- utgöra ett redskap för att identifiera elever som är i behov av särskilt stöd i sin kunskapsutveckling
- bidra till att identifiera elevens kunskapsluckor
- stärka lärarens arbete med att bedöma elevernas kunskapsutveckling
- ge lärare underlag för deras fortsatta planering av undervisningen
- ge bättre förutsättningar för läraren att bedöma effekterna av den egna undervisningen och vid behov förändra den

Skolan

- bidra till kontinuiteten i elevens lärande
- bidra till skolans möjlighet att se över och analysera sin verksamhet och synliggöra behov av förändring – och därmed utgöra en del i skolans kvalitetsarbete
- bidra till information till huvudmannen om behov av utvecklingsinsatser, samt underlag för resursfördelning och kompetensutveckling

En av de övergripande frågorna i föreliggande utvärderingsstudie är i vilken mån och på vilket sätt IUP med skriftliga omdömen bidrar till ovanstående punkter, samt vad införandet av skriftliga omdömen tillför i dessa avseenden.

Utvärderingens syfte och frågor

2 Utvärderingens syfte och frågor

Sett ur ett reformperspektiv är det viktigt att följa hur verksamheten mottar och tillämpar den nya bestämmelsen om utvecklingsplaner med skriftliga omdömen i praktiken. Resultaten från tidigare uppföljningar, utvärderingar och kunskapsöversikt¹⁴ lyfter fram ett antal frågor som det finns särskild anledning att uppmärksamma. Dessa frågor behöver samtidigt behandlas i relation till intentionerna i bestämmelsen om skriftliga omdömen.

Studiens övergripande syfte är att undersöka förekomsten, användning och innehållet i individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen. Studien avser att studera följande frågor:

Förekomst

- I vilka ämnen ger skolan skriftliga omdömen?
- I vilka årskurser ger skolan skriftliga omdömen?
- I vilken utsträckning ger skolor skriftliga omdömen om elevens övriga utveckling?

Innehåll

- Vilken information är viktigt att ge till föräldrar respektive elever?
- Hur formulerar lärarna omdömen om elevens kunskapsutveckling med avseende på symbolform respektive löpande text?
- Hur formulerar lärarna omdömen avseende på summativ respektive formativ bedömning?
- Hur formulerar lärarna omdömen om elevens övriga utveckling?
- Hur formulerar lärarna de framåtsyftande insatserna?
- Hur förhåller sig de skriftliga omdömena till de framåtsyftande insatserna?
- Hur fördelas ansvaret för de framåtsyftande insatserna mellan lärare, elev och föräldrar?

Användning

- Hur upplever skolor användningen av individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen?
- Hur uppfattas reformen med skriftliga omdömen?
- Hur är rektorer och lärarens inställning till skriftliga omdömen?
- Vilka risker och dilemman uppfattas i arbetet med IUP med skriftliga omdömen?

Ambitionen är också att kunna avteckna möjligheter och oväntade risker som införandet av skriftliga omdömen kan innebära för eleverna, skolans undervisnings- och bedömningspraktik och uppdrag i sin helhet.

¹⁴ Redovisas i bilaga 1 "Vad vet man sedan tidigare?"

2.1 Empiriska underlag

Undersökningen bygger på empiri som samlats in genom en enkätundersökning från ett urval om 1 800 skolor. Rektorer och lärare fick besvara 18 respektive 29 huvudfrågor med ett antal underfrågor på vardera enkäten. Det andra tillvägagångssättet som använts är en dokumentstudie och innehållsanalys av 175 individuella utvecklingsplaner sända till Skolverket från ett urval av 67 skolor. För att komplettera informationen gjordes en begränsad intervjustudie på fyra skolor med lärare, rektorer, elever och föräldrar. I metodavsnittet (bilaga 5) beskrivs mer utförligare utvärderingens tillvägagångssätt.

Utvärderingens resultat och diskussion

3 Utvärderingens resultat och diskussion

3.1 Skolor i dynamiskt utvecklingsskede

Vid en tillbakablick på resultaten från de, om än fåtaliga, uppföljningar och utvärderingar som gjorts av skolornas arbete med individuella utvecklingsplaner sedan 2002 framträder en gemensam nämnare.¹⁵ Slutsatsen återupprepas att skolor befinner sig i ett dynamiskt utvecklingsskede, liksom att skolorna överlag valt olika vägar och kommit olika långt i sitt utvecklingsarbete. Denna utvärdering påvisar likaså en sådan bild. Även om enkätstudien visar att skolorna uttrycker en positiv inställning till reformens grundidéer kan vi utifrån dokumentstudien konstatera att majoriteten av de planer som analyserats, det vill säga planer framtagna vårterminen 2009 inte till fullo lever upp till grundskoleförordningens krav på de individuella utvecklingsplanerna. Detta bekräftas av de granskningar som Skolinspektionen genomfört under 2009, där brister inom detta område angavs för närmare två tredjedelar av över 500 granskade skolor i landet.¹⁶ Liknande resultat finns även belagda i ett nyligen genomfört forskningsprojekt.¹⁷ Samtliga delstudier i denna utvärdering antyder samtidigt att ett fortsatt, och på flera håll intensifierat, utvecklingsarbete skett under höstterminen 2009. Detta tycks dock främst ha gällt de skriftliga omdömena, och underlaget för dessa, medan arbetet med den framåtsyftande planen inte fått liknande uppmärksamhet eller mer medvetet skjutits på framtiden.

Det kan möjligen förefalla nedslående att ett utvecklingsarbete pågått under så lång tid utan att bestämmelserna tillämpas på ett korrekt sätt. Det är på samma gång viktigt att hålla i minnet att spelreglerna för skolorna har förändrats under tidens gång. Vissa skolor hade i början av 2000-talet, eller till och med tidigare, på eget initiativ infört individuella utvecklingsplaner för alla sina elever, i syfte att förbättra informationen om elevernas utveckling.¹⁸ Det var först den 1 januari 2006 som de nya bestämmelserna om kravet på en individuell utvecklingsplan infördes. Samtidigt betonades att planerna inte fick vara betygslänkande och att specifika åtgärdsprogram fortfarande skulle tas fram för elever i behov av särskilt stöd. Det visade sig ta tid innan skillnaden mellan dessa båda typer av stödjande dokument klarnade i verksamheten och det ställde krav på åtskilliga pedagogiska diskussioner.

Två år senare, sommaren 2008, infördes krav på skriftliga omdömen i samtliga årskurser och i varje ämne eleven undervisas i. Till skillnad från tidigare tilläts samtidigt en betygslänkande utformning, något skolorna dessförinnan måste undvika. I de tidigare årskurserna har dessutom betyg och betygslänkande omdömen varit ett artfrämmande element sedan decennier tillbaka. Kravet på skriftliga målrelaterade omdömen medförde samtidigt att många skolor igång-

¹⁵ Se bilaga 1 i denna rapport, "Vad vet man sedan tidigare?"

¹⁶ Se Skolinspektionen (2009 b) Skolinspektionens bedömning av skolors arbete med skriftliga omdömen. Promemoria, enheten för analys och statistik, Dnr 40 – 2009:2348

¹⁷ Andersson, Håkan (2010). Skriftliga omdömen - klara besked? Pedagogiska rapporter Nr 81. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

¹⁸ Se i kap. 1

satte ett förnyat lokalt läroplans- och kursplanearbete. Vår poäng är här att positionerna flyttats fram över tid trots att utvärderingen kan ge sken av status quo.

Den riksrepresentativa enkätstudien visar på svårigheter med införandet av skriftliga omdömen. En stor majoritet av lärare i åk 1–6 anger osäkerhet i hur elevernas kunskaper ska bedömas. Hälften av lärarna gör bedömningen att ett gemensamt språk vid kunskapsbedömningar samt rutiner för IUP dokumentation saknas. Vidare uttrycker nästan samtliga lärare tveksamhet om IUP med skriftliga omdömen kan bidra till utvecklingsmöjligheter för elever som behöver extra stöd i sitt lärande, eller för att ge extra utmaningar till högpresterande elever. Arbetet med skriftliga omdömen tycks däremot ge en tydligare bild av det generella stödbehovet, enligt de flesta lärare och rektorer.

Som flera skolor lyfter fram, och som även betonas i Skolverkets stödmaterial, ställer de skriftliga omdömena krav på ett flertal förberedande steg. Det kan gälla att i den lokala pedagogiska planeringen tydliggöra mål för olika ämnen i skilda årskurser, dvs. hur de nationella målen konkretiserats i undervisningen, och att förtydliga för eleverna vilken grund omdömena vilar på. Det kan även handla om att utveckla ett gemensamt förhållningssätt till arbetet och att enas om ett begreppssystem, dvs. ett gemensamt och sakligt språk i dokumentationen. En insikt om att kvalitativt goda skriftliga omdömen kräver ett noggrant förberedelsearbete framträder, samtidigt som det betonas att tiden varit knapp, från det att bestämmelserna infördes till dess att de första skriftliga omdömena skulle tas fram.

3.2 Ett stöd för målstyrning och måluppfyllelse?

I samtliga delstudier framträder att de verksamma inom skolan ser de skriftliga omdömena som ett viktigt inslag och redskap för en noggrann uppföljning och för att främja elevernas utveckling. Än viktigare anges dock vara att de omdömen som ges är av god kvalitet. En viktig förutsättning som lyfts fram för att kunna åstadkomma målrelaterade omdömen är att en målrelaterad undervisning och bedömningspraktik etableras, vilket följaktligen kan ställa krav på ett såväl omfattande som omvälvande förändringsarbete på skolorna.

Indikationer ges i denna utvärdering om att kravet på skriftliga omdömen inverkar gynnsamt för en implementering av gällande läroplan och kursplaner. Det kan samtidigt konstateras att detta sker omkring 15 år efter att gällande styrdokument infördes – och parallellt med att arbetet med att omforma dem påbörjats. Förändringarna sker bland annat mot bakgrund av en statlig utredning (SOU 2007:28) som har påvisat att det befintliga målsystemet är såväl mångtydigt som svåröverblickbart, och inte minst att relationen mellan mål att sträva mot och att uppnå är oklar, något som därmed ställt krav på ett högst utvecklat lokalt tolkningsarbete.¹⁹

Det bör i sammanhanget även nämnas att kravet på skriftliga omdömen är långt ifrån den enda reformen inom skolans område under senare tid. I en relativt nyutkommen rapport från expertgruppen för studier i offentlig ekonomi (ESO) beskrivs skolsektorn som ett experimentområde, till följd av den rad av genomgripande reformer denna sektor varit föremål för under de senaste 20 åren, med till viss del olikartade bakomliggande motiv.²⁰ I rapporten nämns ock-

¹⁹ SOU 2007:28 Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Stockholm: Utbildningsdepartementet

²⁰ Se Stenlås, Niklas (2009), En kår i kläm – Lärarkyrkan mellan professionella ideal och statliga reformideologier. Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi 2009:6

så att den lärargrupp som utgör en central mottagargrupp för dessa reformer inte kan betraktas som homogen. Olika mottagande kan därför ofta förväntas bland lärare i tidiga årskurser i grundskolan respektive bland lärare i senare årskurser.

Ett budskap som framförts i samtliga delstudier är dock att beslutet om skriftliga omdömen är något som huvudsakligen mött positiv respons bland de professionella om än i viss mån med undantag för lärarna i de allra tidigaste årskurserna. Underlaget för elevernas och föräldrarnas åsikter härvidlag är i utvärderingen tämligen begränsat men en positiv attityd kan även här märkas. Här behövs dock vidare studier t.ex. om hur omdömen inverkar på elever i svårigheter och deras föräldrar och/eller negativa omdömens inverkan för elevens studiemotivation och föräldrakontakter. Samtidigt ser skolorna det som mycket angeläget att få möjlighet att utveckla en god grund för dessa omdömen, så att de kan utgöra ett konstruktivt verktyg, och inte ett kontraproduktivt sådant, för elevens lärande och inte minst lust att lära. För detta utvecklingsarbete krävs enligt skolorna ett annat tidsmässigt utrymme än det som reformen medgivit.

3.3 Fortfarande oklart vad en individuell utvecklingsplan ska omfatta

I Skolverkets utvärdering år 2007 visade det sig bland annat att skolorna var oklara över hur utvecklingsplanen skulle definieras, vad den skulle innefatta och hur den skulle avgränsas i förhållande till annan dokumentation, om den skulle rymma hela processen eller enbart ett sammanfattande protokoll. I en del fall hade skolorna löst denna fråga genom att betrakta underlagen för utvecklingssamtalet som arbetsmaterial. Detta material avgränsades från de framåtsyftande insatser och mål som man kom överens om i samband med utvecklingssamtalet, vilket då betraktades som själva IUP-dokumentet. Resultatet av denna avgränsning blev ett mycket kortfattat dokument, vilket utvärderarna uttrycker som att den individuella utvecklingsplanen reducerats till ett summariskt beslutsprotokoll. Även Vallberg Roth & Månsson (2008) har i sina studier beskrivit denna del som ett kontraktliknande dokument, eftersom den så gott som alltid inkluderar underskrifter från inblandade parter.²¹ I Skolverkets utvärdering 2007 restes även frågetecken från de berörda sida angående skillnaden mellan åtgärdsprogram och en individuell utvecklingsplan.

I denna utvärdering kan konstateras att liknande oklarheter om planens innehåll fortfarande råder. Enligt enkätstudien är det fortfarande omkring 40 procent av de verksamma som anger att vissa oklarheter ännu råder om skillnaden mellan individuell utvecklingsplan och åtgärdsprogram. Lärare har likaså i intervjustudien beskrivit att vissa besvärande överlappningar kan ske, som i förhållande till elever och föräldrar kan förefalla vara betingade av mer renodlade byråkratiska principer. För elever i behov av särskilt stöd framkommer uppfattningen från såväl lärare som elever att det inte är givet vad den individuella utvecklingsplanen kan tillföra för elevens fortsatta utveckling, utöver vad det kan tillföra utifrån en rent administrativ basis.

De studerade dokumentens struktur visar således att det fortfarande finns olika uppfattningar om vad som bör ingå i en individuell utvecklingsplan trots att rektorers utsagor i enkäten framstår som samstämmiga med de allmänna rå-

²¹ Vallberg Roth, Ann-Christine & Månsson, Annika (2008) Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom. Likriktning med variation. *Pedagogisk forskning*. Årg 13 nr 2, s 81–102.

den. I grundskoleförordningen anges numera att läraren i en skriftlig individuell utvecklingsplan dels ska ”ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i relation till målen i varje ämne som eleven får undervisning i”, dels ”sammanfatta vilka insatser som behövs” för elevens fortsatta utveckling. Dokumentstudien visar dock i flertalet fall att de skriftliga ämnesomdömena utgör ett separat dokument, skiljt från det som benämns som individuell utvecklingsplan, men framför allt att det saknas en behövlig anknytning mellan dessa. Bestämmelserna i grundskoleförordningen har uppenbarligen inte tolkats på ett enhetligt sätt, vilket tyder på att det fortfarande råder en viss villrådighet om vad den individuella utvecklingsplanen numera ska omfatta och hur de olika delarna avser att komplettera varandra. De individuella utvecklingsplanerna har som en följd av detta mycket olika innehåll och omfång. Exempelvis kan nämnas att det i de studerade dokumenten finns en spännvidd från en sida till 46 sidors dokumentation, beroende på olika tolkningar av vilken form av underlag och vilken historisk dokumentation som ska inkluderas.

3.4 Variation eller standardisering?

Bestämmelserna i grundskoleförordningen ger ett relativt stort utrymme för rektor och för enskilda skolor att utforma sitt eget IUP-arbete, där ett alternativ kan vara att ta fram egna dokumentformulär och besluta hur de ska utformas och vilken typ av historisk dokumentation om eleven ska inkludera. Sammantaget visar utvärderingens olika delstudier också på en stor variation, både när det gäller dokumentens utformning, vilken betydelse de olika delarna får, och hur de används i skolans arbete som helhet. Samtidigt framgår det, i synnerhet av dokument- och intervjustudien, att det sker en utveckling i riktning mot en ökad samordning och standardisering av de matriser, mallar och formulär som används, både inom enskilda skolor mellan olika årskurser och i förhållande till övriga skolor inom ett skolområde eller i en kommun. En grundläggande avsikt med reformen har också varit att främja kontinuitet, utifrån vilket detta skulle kunna betraktas som gynnsamt. Frågan är vilka element en sådan samordning behöver bestå i och i vilka avseenden den är behövlig.

Fördelar som i utvärderingen lyfts fram med en sådan samordning och standardisering är att IUP-arbetet förenklas för lärarna och blir mer effektivt, att informationen till elever och föräldrar blir tydligare över tid, samt att det underlättar informationsutbytet mellan skolorna. Med tendensen till samordning och standardisering finns det samtidigt anledning att uppmärksamma och även värna om elevernas olikheter och skolornas möjlighet att därmed anpassa de individuella utvecklingsplanerna till skolornas arbete som helhet och olikartade lokala förhållanden. Ett tydligt exempel på detta är en av de skolor som ingick i intervjustudien, och som sedan länge arbetat med portfoliomethodik. Mot bakgrund av det omfattande arbete kring upprättande av delmål och fortlöpande elevdokumentation som innefattas i denna metodik, kan denna skolas arbete med IUP behöva en annan utformning än på en skola där man inte arbetar med detta. Ett annat exempel utgör en skola där lärarna i de senare årskurserna utvecklat ett verktyg för elevernas självreflektion över sin kunskapsutveckling, som togs bort i syfte att skapa ett enhetligt förfaringssätt inom skolan. Emellanåt tycks således en risk med en ökad enhetlighet eller likriktning finnas att ”barnet sköljs ut med badvattnet”.

Utformningen av de individuella utvecklingsplanerna kan likaså i vissa fall behöva anpassas efter de specifika villkor som råder i olika årskurser inom en skola. Resultaten från både enkäten och intervjustudien visar här att såväl rektorernas som lärarnas inställning till skriftliga omdömen i varje ämne skiljer sig när det gäller olika årskurser. Ett genomgående drag är att det finns ett motstånd mot att ge skriftliga omdömen om elevernas kunskapsutveckling i de lägre årskurserna. Detta gäller särskilt höstterminen i årskurs 1, där läraren ofta har bristfälligt underlag för bedömningar av elevens utveckling i olika ämnen. Det kan även gälla första terminen i årskurs 4, då en lärare för tidiga årskurser övertar en ny klass och lärarens undervisning ofta omspannar ett större antal ämnen. Den information rörande elevernas utveckling i olika ämnen som lärarna har möjlighet att samla under den första terminens samspel med eleverna är ofta begränsad. Rent formellt har de ändå skyldighet att ge omdömen i samtliga förekommande ämnen, men såväl lärare som föräldrar ifrågasätter hur rättvisande och meningsfull denna typ av information kan vara.

En liknande problematik uppträder för lärare i praktiska och estetiskt inriktade ämnen i synnerhet i senare årskurser, som varje vecka kan ha ett stort antal elever under en enstaka lektionstimme och flera klasser att undervisa. I enkätstudien ges exempel på en lärare som utifrån vårterminen 2008 lämnade 500 ämnesomdömen, och i sin kommentar ifrågasätter läraren rimligheten i detta. Som denna lärargrupp uttrycker i intervjustudien ser de värdet i att ge en beskrivning av varje elevs individuella utveckling, men att göra detta varje termin på ett meningsfullt sätt saknas det underlag för. I sammanhanget kan frågan resas om under vissa förhållanden och i ämnen som lärarna exemplifierar väljer skolorna att lämna vissa omdömen årskursvis istället för terminsvis. Den risken som anges är att annars stereotyper och högt standardiserade omdömen lämnas, vilket kan medföra att deras funktion undermineras. I den här situationen framträder tydligt det som Håkan Andersson beskriver som en konflikt mellan lärarens omtanke om eleven, och kraven på att uppfylla lagstiftarens förväntningar, av Andersson uttryckt i termer av *responsability* respektive *accountability*.²² Enligt förordningen finns inga krav på att skriftliga omdömen ska vara jämförbara. I de allmänna råden anges dock att rektor, utifrån sitt särskilda ansvar, bör ge skolan förutsättningar att skapa ett gemensamt förhållningsätt till arbetet med de individuella utvecklingsplanerna. Vidare bör skolans lärare, enligt de allmänna råden, ha gemensamma rutiner och former för dokumentationen av elevernas kunskapsutveckling och lärande. Gentemot elever och föräldrar krävs det dock trots allt att någon form av likvärdighet finns i kvalitetshänseende.

3.5 Omdömen – betydande variationer i omfång, utformning och innehåll

Som förordningen anger ska läraren ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i relation till målen i varje ämne som eleven får undervisning i. I enkätstudien anger så gott som samtliga rektorer att elever i samtliga årskurser får skriftliga omdömen, men att det inte alltid ges i samtliga ämnen. Av de 175 utvecklingsplaner från vårterminen 2008 som studerats inom ramen för do-

²² Andersson, Håkan (2005). Holding the axe: equivalence, selection and justice in the reform of school-based assessment in Sweden. *Pedagogy, Culture and Society*, Volume 13, Number 2, 2005 (p 143–158).

kumentstudien återfinns ämnesomdömen i större eller mindre omfattning i 165 planer. Variationen i omfattning kan i viss mån betraktas som ett naturligt inslag. Under grundskoletiden varierar antalet aktuella undervisningsämnen mellan årskurser och terminer, med det generella draget att antalet ämnen tilltar med tiden. Skriftliga omdömen ska enligt förordningen ges i de ämnen man fått undervisning i vilket kan innebära att omdömen inte ges varje termin i alla grundskolans ämnen. Dessa uppgår sammantaget till 16 eller 17, beroende på om eleven väljer att läsa moderna språk eller inte. I dokumentstudien uppgår det genomsnittliga antalet ämnesomdömen under grundskoletiden till åtta per termin. Det framgår likaså att antalet varierar över tid, från ett genomsnitt omkring fem i årskurs 1 till elva i årskurs 9. Variationen mellan skolor är emellertid påtaglig. Värt att uppmärksamma är inte minst spännvidden i årskurserna 1–3 och det faktum att det finns skolor som redan från årskurs 1 ger omdömen i upp till 13 ämnen. Frågan väcks här i vilken utsträckning detta avspeglar skillnader i undervisningspraktik och bedömningspraktik. Handlar det enbart om skillnader i hur skolorna förmår att tydliggöra undervisningens innehåll eller handlar det också i viss mån om olikheter i undervisningens faktiska omfattning och innehåll? Även i de senare årskurserna varierar emellertid antalet omdömen från något enstaka ämne till att omfatta samtliga ämnen eleven undervisas i.

Dokumentstudien visar att bedömningen av elevernas kunskapsutveckling inte alltid utgår från läroplanens och kursplanernas mål. I ämnesomdömena behandlas även ofta elevernas beteende under lektionerna och attityder till skolarbetet. En beskrivning av vilka olika moment undervisningen omfattat och elevens resultat på olika tester och prov utgör likaså ett vanligt inslag. Ett flertal exempel finns dock på målrelaterade ämnesomdömen, som återger såväl elevens lärande som behov av och möjligheter till fortsatt kunskapsutveckling. Det målrelaterade inslaget kan anknyta till såväl uppnåendemål som strävansmål, i vissa fall utifrån lokalt konkretiserade mål som är relaterade till dessa. Även om det figurerar ämnesomdömen som är renodlat beteenderelaterade och eller aktivitets- och prestationsinriktade, respektive renodlat målrelaterade, är det vanligast att dessa olika inslag förekommer i blandad form i de omdömen som studerats.

3.6 I bedömningen dominerar de summativa inslagen över de formativa

I genomgången av litteraturen och forskningsresultat som utvärderingen har kunnat blicka över har begreppet ”betygsliknande omdömen” kortfattat problematiserats.²³ Där konstateras att bedömningens summativa respektive formativa funktioner, samt deras inbördes relationer, är en fråga som diskuterats mycket inom bedömningsforskningen.²⁴ I utvärderingen har denna fråga särskilt uppmärksamats i dokumentstudien. Analysen visar att de summativa inslagen dominerar i de skriftliga omdömena. I den utsträckning formativa omdömen förekommer är de vidare ofta sammanflätade med summativa omdömen i ett och samma omdöme. Det framträder att både omdömen som anges genom symboler, och omdömen som ges i form av kommentarer i löpande text, i sig kan fylla en såväl summativ som formativ funktion. Så kan exempelvis ett omdöme bestå

²³ Se bilaga 1 i denna rapport.

²⁴ Se exempelvis Folke-Fichtelius, Maria & Lundahl, Christian (Red.) (2010), Korp, Helena (2003), Lindberg, Viveka (2005).

av en kryssmarkering som anger om eleven nått målen eller ej. I det avseendet fungerar kryssmarkeringen som en summativ bedömning av elevens kunskaper vid det aktuella tillfället. Men kryssmarkeringen kan även anges i en matris som anger mål- eller kunskapskriterier i en progressiv skala, och får därmed även en formativ funktion. Det samma gäller en omdömeskommentar i löpande text, vilket kan innehålla en utsaga om vad eleven uppnått vid det aktuella bedömningstillfället, samtidigt som det kan innehålla en beskrivning av hur eleven kan komma vidare i sin kunskapsutveckling.

Sammantaget stärker detta den bild som forskningen tidigare gett av de skriftliga omdömena, som en summativ och formativ bedömning i samexistens.²⁵ Om denna samexistens ska fungera så att den främjar elevens fortsatta lärande hör delvis samman med det sätt som bedömningsmallen är konstruerad, och vilka möjligheter eller ramar den ger när det gäller omdömet utformning. Omdömenas utformning hör även i hög utsträckning samman med lärarens kompetens när det gäller att formulera dem. I materialet ser vi också exempel på sådana omdömen som väl kan anses uppfylla rekommendationerna i allmänna råden. Det framgår likaså att lärare i många fall lagt ner stor omsorg på att formulera omdömet i positiva ordalag eller för att ge uttryck för positiva förväntningar på eleven. Men här finns även formuleringar som kan betecknas som mindre konstruktiva för elevens fortsatta kunskapsutveckling. Den typ av direkt kränkande formuleringar som forskningen lyft fram i tidigare studier förekommer dock inte, så vitt vi har kunnat bedöma, i det studerade materialet.²⁶ Detta kan tolkas som att det i dagsläget finns en större medvetenhet och kompetens hos lärarna när det gäller förmågan att skriva konstruktiva omdömen. Samtidigt visar såväl enkätstudie som intervjustudien att lärarna efterfrågar mer kompetensutveckling kring detta moment i IUP-arbetet, varför det även fortsättningsvis bör betraktas som ett angeläget utvecklingsområde.

Viktigt att uppmärksamma är också att det, som framkommit genom dokumentstudien, i ett mindre antal fall ges omdömen på ett sätt som kan likställas med betygsättning, det vill säga att den nationella betygsskalan används. Vanligen gäller detta de senare årskurserna men exempel finns även på att betygsbeteckning ”godkänt” (G) används redan i årskurs 2. Detta tyder på svårigheter i tolkningen av bestämmelserna som försöker klargöra skillnaden mellan skriftliga omdömen och betyg.

3.7 I bedömningar av elevens övriga utveckling framträder ”den ideala eleven” som måttstock

Både enkätstudien och dokumentstudien visar att omkring två tredjedelar av skolorna har fattat beslut om att också ge separata omdömen om elevens övriga utveckling. Sådana omdömen förekommer som nämnts likaså som ett inslag i ämnesomdömena. Även i omdömena om elevens övriga utveckling varierar utformning och innehåll. Exempel finns på såväl sakliga beskrivningar med explicit koppling till övergripande läroplansmål, som beskrivningar av personlighetsegenskaper och subjektiva omdömen om elevens karaktär. I ett mindre antal skolor används betygsliknande omdömen för elevens ”flit och ordning”. De skriftliga omdömena ska, enligt de allmänna råden, varken innehålla beskriv-

²⁵ Se bilaga 1

²⁶ Dokumentationen som sändes till Skolverket valdes av rektor och lärare ur specifika valda årskurser.

ningar eller värderingar av elevens personliga egenskaper. Om omdömen ska ges inom övrig utveckling ska dessa vara klart relaterade till de mål som tas upp i läroplanen och kursplaner. I svaren från rektorer och lärare uppger 40 procent att det ändå förekommer bedömningar om elevuppförande.

Såväl enkätstudien som intervjustudien indikerar att ett antal skolor ifrågasatt sin egen praktik, och om det är lämpligt att ge separata skriftliga omdömen om elevens övriga utveckling. Bakgrunden till detta handlar både om att planen utgör en allmän handling och om de svårigheter som lärarna upplever att ge en strikt målrelaterad bedömning, där elevens personlighetsegenskaper, attityder och förhållningssätt inte vägs in. Vissa skolor har därför under höstterminen 2009 valt att fortsättningsvis endast behandla dessa frågor i muntlig form, det vill säga i en dialog med elever och föräldrar.

Det samlade intrycket från dokumentstudien skriftliga omdömen om såväl elevens kunskapsutveckling som övriga utveckling är ändå att många lärare bemödar sig om att skriva omdömen som lyfter fram de positiva inslagen i elevernas utveckling, både kunskapsmässigt och socialt. Samtidigt som eleven kan få besked om att de når (eller inte når) målen får de också ofta uppmuntrande tillrop och konstruktiva förslag om hur de kan gå vidare. I dessa utsagor framträder på samma gång ett förgivtagande om att eleverna ska acceptera denna idé om att ständigt sträva vidare, att ständigt anstränga sig ännu lite mer. Detta kan beskrivas som en speciell styrningsmentalitet hos lärarna, det som Bartholdsson (2007) benämner som en ”vänlig maktutövning”, som handlar om att ”att utgå från individens egen vilja och att för detta ändamål forma denna vilja att vara inriktad på det önskvärda”, så att eleverna därmed ska ”lära sig vilja det som skolplikten tvingar”.²⁷ Intrycket från intervjustudien är också att de intervjuade eleverna till stor del har lärt sig just detta, och att de inte ifrågasätter behovet av att ständigt anstränga sig för att uppnå målen, att hela tiden göra sitt bästa, och att det alltid går att bli ännu bättre, bara man vill och anstränger sig. Det är just detta bildningsideal på människan som enligt skolans styrdokument ska främjas och utvecklas.

I omdömena om elevens övriga utveckling framträder på samma gång ofta en tydligt normativ bild av den ideala och önskvärda eleven, det ideal som eleverna ska sträva efter att utvecklas till. Denna idealbild kommer också till uttryck i de frågeformulär för elevens självvärdering som flera skolor använder sig av. De kriterier som dessa formulär anger som eftersträvansvärda sociala och personliga förmågor och egenskaper är ofta mycket högt ställda. Emellertid saknar de emellanåt en tydlig förankring i läroplansmålen. Dessutom väcker de frågan om de förväntningar som kommer till uttryck är rimliga för de åldersgrupper som de riktas mot, samt om de håller en adekvat svårighetsgrad för att eleverna ska kunna besvara dem på ett konstruktivt sätt.

3.8 Den framåtsyftande planen – av mer symbolisk än reell betydelse?

Dokumentstudien visar att den framåtsyftande planen vanligen saknar en tydlig anknytning till de skriftliga omdömena. Den sammanfattning som ges av de

²⁷ Bartholdsson, Åsa (2007) Med facit i hand: Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor, s 205. Diss. Stockholm: Stockholms universitet

insatser som krävs för att främja elevens fortsatta utveckling i förhållande till målen, är ofta kortfattad men sällan kärnfull. Dokumentstudien visar också att i den utsträckning formativa bedömningar eller exemplifieringar av behövliga framåtsyftande insatser förekommer i de skriftliga ämnesomdömena, är de ofta mer specifika och konkreta än i den sammanfattande utvecklingsplanen. En sammanvägning av de uttalade utvecklingsbehoven saknas därmed, vilket i framför allt de senare årskurserna möjligen avspeglar en bristande samordning mellan elevens olika lärare.

Det tycks emellertid även avspegla en föreställning om att den framåtsyftande planen är elevens dokument, det vill säga att dess funktion är att ge utrymme för elevens delaktighet. Följaktligen ska lärarna avhålla sig från att formulera målen och istället ge eleven detta utrymme. Utifrån de beskrivningar som ges utifrån intervjustudien lämnas dock ofta eleven villrådig. Om än i bästa välmening, innebär det samtidigt att lärarnas professionella kunskap inte tas till vara, i något som utifrån ett lärandeperspektiv skulle kunna beskrivas som strategiskt centrala val av fokusering. Mot bakgrund av gällande allmänna råd där inget står om att eleven ska formulera sina egna mål i detta sammanhang kan förfarandet ifrågasättas. Däremot anges i de allmänna råden att den framåtsyftande planeringen bland annat bör utgå från elevens förmågor, intressen och starka sidor.

Detta bör också ställas i relation till elevens möjliga målkännedom. Såväl dokumentstudien som intervjustudien indikerar att eleven, även i senare årskurser, ofta saknar en god bild av undervisningsmålen eller de nationella målen. Även om information förekommer tycks den vara av mer momentan och formell karaktär, än förankringsinriktad och kontinuerligt återknyttande. De självvärderingsverktyg som emellanåt används har, som tidigare nämnts, likaså sällan en målrelaterad anknytning. Ofta återspeglas inte de inslag eller det stöd som skulle behövas för eleven för att göra en egen bedömning av sin utveckling i förhållande till undervisningsmål, kursplanemål eller läroplansmål. I vissa fall förekommer dock i den webbaserade dokumentationen samtal mellan lärare och elev där sådana inslag finns, men det återspeglas sällan i dokumenten. I forskningen om formativ bedömning, liksom i läroplanen, framträder samtidigt betydelsen av att eleven får möjligheter till en metakognitiv utveckling, det vill säga ges stöd att utveckla en insikt i sitt eget lärande och framsteg.

I intervjustudien tillskrivs sammantaget de olika delarna av IUP olika stor betydelse av de intervjuade parterna, något som kan anas utifrån såväl enkätstudien som dokumentstudien. Fokus ligger i mycket hög grad på de skriftliga omdömena, medan den framåtsyftande planen intar en mindre betydelsefull roll. Det framkommer också att de mål som upprättas sällan följs upp inom ramen för den ordinarie undervisningen. Det förekommer visserligen sådana inslag, i synnerhet i de tidigare årskurserna, men det utgör långt ifrån ett regelbundet inslag. Av intervjuerna med eleverna framgår att samma typ av mål kan förekomma termin efter termin. Målformuleringarna har tydligen bara en symbolisk och rituell funktion snarare än en innehållslig som borde vara fallet. Upprättandet av de framåtsyftande insatserna i utvecklingsplanen tycks därmed överlag ha snarast en symbolisk betydelse som uttryck för elevens och föräldrarnas delaktighet, och mindre betydelse för en mer strategisk planering av undervisningen och elevernas fortsatta lärande. Såväl den framåtsyftande planen som elevernas möjligheter till självreflektion framträder med andra ord som betydelsefulla utvecklingsområden.

3.9 Elevens ansvar tydliggörs – däremot inte skolans ansvar

De studerade planerna antyder att en insikt ofta tycks saknas om att den individuella utvecklingsplanen i första hand ska tydliggöra vad skolan ska göra för att eleven ska utvecklas. Det ansvar skolan enligt förordningen har för de framåtsyftande insatserna anges explicit endast i ett fåtal av de studerade planerna. I dokumentstudien framträder framför allt att lärarnas professionella perspektiv lyser med sin frånvaro, åtminstone i dokumenterad form, på vad som utifrån ett helhetsperspektiv på elevens utveckling framstår som angeläget att utveckla. Utifrån detta framträder även samordningen mellan olika lärare som svag när det gäller att utkristallisera återkommande mönster och mer generella utvecklingsbehov, något som även stöds av intervjustudien. Att detta inslag tycks tillmätas mindre vikt kan vara en avspiegling av att det än så länge överlag inte varit en prioriterad uppgift i skolornas utvecklingsarbete.

Det samlade intrycket av dokumentanalysen är att eleverna tilldelas ett påfallande stort ansvar när det gäller de individuella mål och insatser som anges i den framåtsyftande delen av den individuella utvecklingsplanen. De mål och framåtsyftande insatser som anges är samtidigt i regel mycket kortfattade och allmänt hållna. De dokumenterande insatser som skolan bidrar med, utöver den stående möjligheten att vid behov tillfråga läraren, är också i mycket hög grad förlagda utanför skoltid, med läxläsning och extra uppgifter som de vanligaste inslagen. Även föräldrarna/vårdnadshavarna tilldelas ett relativt stort ansvar, framförallt när det gäller att se till att barnen genomför sina uppgifter.

Sammantaget stämmer detta med den bild som framträder inom forskningen, där flera forskare lyfter fram ett ökat elevansvar i skolan som omformats till individuellt arbete.²⁸ Den ”hemmets läroplan” som forskarna talar om framträder också tydligt i de studerade dokumenten. Mot bakgrund av de skiftande förutsättningar som olika föräldrar/vårdnadshavare kan förväntas ha när det gäller att stödja barnen i deras skolarbete, finns det all anledning att uppmärksamma och ifrågasätta denna ansvarsfördelning i den fortsatta utvecklingen av IUP-arbetet.

I jämförelse med det ansvar som elever och vårdnadshavare tillskrivs i de studerade dokumenten framstår det ansvar som lärarna och skolan åtar sig som mindre omfattande, åtminstone utifrån den studerade dokumentationen. Men enligt de svar rörande ansvarsfördelning som lärarna ger i enkäten är lärarnas ansvar för de framåtsyftande insatserna lika stort för lärare och elever. De insatser som lärarna uppger som vanligt förekommande är också i huvudsak förlagda till skolan, medan hemläxor tillskrivs en mindre framträdande roll. Det kan därför finnas anledning att nyansera den bild av en snedfördelning av ansvar som framträder i dokumentstudien. En förklaring till de delvis skilda bilder som framträder i de två delstudierna kan vara de speciella förutsättningar som råder vid upprättandet av den framåtsyftande delen av utvecklingsplanen. Det vanligaste förfarandet är här att formuleringen av och överenskommelsen om de mål som eleven ska arbeta mot, samt de insatser som ska genomföras, sker i direkt anslutning till utvecklingssamtalet. Vid detta samtal deltar såväl lärare som elev och förälder/vårdnadshavare. I de intervjuer som ingår i utvärderingen framkommer att detta trepartssamtal kan rymma vissa svårigheter i kommunikationshänseende, där man måste anpassa sig till ett språk som samtliga parter

²⁸ Se exempelvis Skolverket (2009) Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?

kan förstå. I denna situation finns inte alltid utrymme för mer utvecklade resonemang. Ett tydligt exempel på detta är den intervjuade lärare som valt att ha särskilda utvecklingssamtal enbart med eleverna, där man kan gå mer på djupet med vilka mål eleven ska arbeta mot och vilka insatser som krävs, och där man kan använda ett mer preciserat och utvecklat språk.

När det gäller skriftlig information anger merparten av både rektorer och lärare²⁹ risker med mycket skriftlig information för elever och föräldrar med begränsad förståelse för det svenska språket. Åsikter finns samtidigt om att införandet av skriftliga omdömen bidragit till att utveckla lärarnas professionella språk. När det gäller det professionella språket finns en balansgång mellan användningen av professionell terminologi och att samtidigt behålla en tydlighet i kommunikationen. En intention med skriftliga omdömen är ju att öka elevernas och föräldrarnas klarhet om kunskapsmålen och bedömningsgrunder.

Ytterligare en faktor som kan verka begränsande vid upprättandet av den framåtsyftande planen är vetskapen om att den plan som upprättas är en allmän handling. I de allmänna råden anges att de skriftliga omdömena bör utformas så att där inte förekommer känsliga uppgifter som kan tänkas omfattas av sekretess. Bakom det ifyllda krysset om att ett åtgärdsprogram har upprättats kan alltså ligga ett omfattande ansvarsåtagande från skolans sida. Vår poäng är här att det inte är givet att det som står skrivet i utvecklingsplanen överensstämmer med de insatser och åtgärder som vidtas i den löpande skolpraktiken. I och med att skriftliga omdömen är allmänna handlingar ställer detta krav när det gäller formuleringen. De olika delstudierna pekar på att det är ett grannlaga och tidsödande arbete för lärarna att utforma skriftliga omdömen så att de inte innehåller känsliga uppgifter som kan omfattas av sekretess eller värderingar om elevernas personlighetsegenskaper. Mängden skriftlig information som under en elevs skoltid samlas antingen på webben eller genom annan typ av lagring blir ansenlig. Varje gång någon begär ut en individuell studieplan måste en sekretessprövning göras av den som har handlingen i sin vård eller annars fått i uppgift att göra denna bedömning. Sekretessprövningar kan därför komma att bli omfattande.

3.10 Ökad delaktighet?

En av intentionerna med införandet av IUP med skriftliga omdömen är att samarbetet med skolan ska stärka elevens och föräldrarnas/vårdnadshavarens delaktighet i den individuella planeringen. Utvärderingens olika delar visar här att skolorna arbetar på olika sätt och i olika hög grad för att åstadkomma detta. Exempel på ett inslag med syfte att öka elevernas och vårdnadshavarnas delaktighet är olika former av information, om läroplanens mål, kursplaner och lokal planering. Det är också information om hur de ligger till kunskapsmässigt som de lite äldre av de intervjuade eleverna uppskattar särskilt med de skriftliga omdömena. Föräldrarna uppskattar också den informationen som avses med de skriftliga omdömena. Den positiva attityden som elever och föräldrar ger uttryck för ger indikation på att förutsättningarna för större delaktighet och inflytande infrias med reformen.

Ett annat sätt som skolorna använder för att göra elever och föräldrar delaktiga är att skicka ut olika former av enkäter och formulär för självbedömning

²⁹ Se Figur 7 i bilaga 3

inför utvecklingssamtalet. Av elevintervjuerna framgår att det kan upplevas som svårt att besvara dessa enkäter och självbedömningar. Några exempel från dokumentstudien visar dock att eleverna har utvecklat en långt driven förmåga att bedöma sina kunskaper och vad de behöver fortsätta arbeta med. I detta sammanhang kan utifrån dokumentstudien noteras att de digitalt ifyllda formulären innehåller särskilt utvecklade kommentarer från elevernas sida. Detta bekräftas också av intervjuade rektorer och lärare, även om några intervjuade elever uttrycker en viss tveksamhet. De digitala systemen tycks även inbjuda till en dialog där även föräldrarna ges möjlighet till delaktighet genom att ge egna kommentarer. I dokumentmaterialet finns också exempel på föräldrar som tar tillfället i akt att framföra synpunkter när det gäller lärarnas undervisning samt skolsituationen i övrigt.

Tendensen till en ökande användning av webb-baserade system väcker samtidigt frågor om tillgången till information och möjligheten till delaktighet blir lika för alla föräldrar. Denna problematik och hur den ska hanteras är också en fråga som det finns anledning att uppmärksamma i den fortsatta utvecklingen av IUP-arbetet.

Sammanfattning och slutsatser

4 Sammanfattning och slutsatser

Föreliggande utvärdering visar att ett år efter införandet av skriftliga omdömen i grundskolan finns det stora variationer i hur skolorna tillämpar dessa nya bestämmelser. Utvärderingen visar på svårigheter som behöver övervinnas för att individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen ska fungera som de är tänkta att göra.

Det råder oklarhet om relationen mellan de skriftliga omdömena och den framåtsyftande utvecklingsplanen för eleven. De skriftliga omdömena utgör ofta ett separat dokument med avsaknad av anknytning till de mål och insatser som i utvecklingsplanen utpekats för elevens fortsatta utveckling.

Kunskapsomdömena i dokumentationen har inte alltid en grund i läroplanens och kursplanernas mål. I dessa omdömen framträder inte tydligt vilket kunnande eleven har utvecklat. Omdömena är ofta sammanvävda med beskrivningar om elevens personlighetsegenskaper eller beteende och attityder till skolarbete, vilket ger otydlig information om de förmågor och kunskapskvaliteter som eleven utvecklar. Dokumentationen från skolorna visar även stor variation i antal ämnen som bedöms. I genomsnitt bedöms fem ämnen i åk 1 och elva i åk 9. Strikta kunskapsrelaterade omdömen är ett utvecklingsområde som skolan behöver prioritera framöver och fortsätta utveckla i sitt arbete med kunskapsbedömningar.

Den skriftliga bedömningen om elevernas övriga utveckling saknar ofta anknytning till läroplanens mål. I dessa omdömen framträder ännu tydligare bedömningsutsagor som berör elevernas beteende under lektionerna och attityder till skolarbete. Lärarens bilder av den ideala eleven påverkar bedömningen. Elevens ansvar, flit, ordning och uppförande blir därmed framträdande i bedömningen. Läraren beskriver i mindre utsträckning hur eleverna utvecklas enligt läroplanens mål beträffande t.ex. elevinflytande och delaktighet, kunskap om demokratins principer eller förmåga att göra och uttrycka etiska ställningstaganden. Skolorna medger svårigheter med att formulera skriftliga bedömningar om elevernas övriga eller sociala utveckling. Många skolor kommenterar att utformningen för dessa omdömen omprövas.

I elevens framåtsyftande planer framträder en svag professionell närvaro av skolans insatser och framåtsyftande mål som kan stödja eleven i sin fortsatta kunskapsutveckling. Utifrån ett professionsperspektiv saknas utmaningar i form av framskrivna kunskaper och kvaliteter som sträcker sig längre än vad eleven kan överblicka. I detta avseende framstår individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen som mer summativa avstämningar av elevernas kunskaper istället för att användas i ett formativt, dvs. lärande syfte.

Överlag visar utvärderingen att det föreligger en positiv inställning till skriftliga omdömen även om lärare för de yngsta eleverna uttrycker mer tveksamhet. En stor majoritet instämmer i att skriftliga omdömen ingår som en naturlig del av det pedagogiska arbetet och läraruppdraget. Skolorna visar medvetenhet om risker när gemensamma rutiner för kunskapsuppföljning och nödvändig tid för arbetet med individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen saknas.

De slutsatser som kan dras utifrån utvärderingen är att det finns brister i skolans förmåga att

- formulera strikta mål och kunskapsrelaterade omdömen
- att kunna visa vägen om hur en önskad utveckling ska se ut
- visa på vilka insatser som behövs för att stödja elevens fortsatta utveckling

I detta arbete krävs tätare samspel och kommunikation mellan elevens bedömande lärare för att informationen och den samlade bedömningen ska bli så allsidig som möjligt och användbar i den framåtsyftande planen.

Positivt är dock att utvärderingen visar att kravet på IUP med skriftliga omdömen har stärkt och vitaliserat arbetet med konkretion av gällande läroplan och kursplaner och deras användning i undervisningen. Flera skolor visar utvecklade former för dokumentation, uppföljning och bedömning av elevernas kunskaper. Dessa skolor verkar ha väl etablerade bedömningsrutiner, gemensamt förhållningssätt och bedömningspråk samt tydligt fokus på skolans huvuduppdrag.

Individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen innebär ett synliggörande av såväl lärandet för den enskilda eleven som lärande för lärare, arbetslaget och skolan. Den samlade informationen om elevernas kunskaper bör kunna användas för att ompröva innehåll, arbetsformer eller bedömningsformer. Utvärderingen visar dock att skolan ser arbetet med individuella utvecklingsplaner och skriftliga omdömen gagna främst den enskilda elevens lärande och motivation, och ser inte ett lärande för verksamhetens och skolans kvalitetsutveckling i sin helhet.

Rektor har ett stort ansvar för att de omdömen som ges har sin grund i skolans nationella mål, och utgår från den lokala pedagogiska planeringen samt individuella mål för eleven. Även rektors ansvar för att skriftliga omdömen utformas i enlighet med bestämmelserna bör ytterligare uppmärksammas.

Skolverket kommer att integrera kunskapen från utvärderingen i kommande arbete med de skolreformer som förbereds i samband med införandet av nya styrdokument för skolan. Utvärderingen ska också integreras i de stödformer som genomförs inom ramen för Skolverkets utvecklingsuppdrag och även uppföljnings- och utvärderingsuppdrag. Det finns anledning att följa utvecklingen av arbetet med skriftliga omdömen även senare. Dokumentstudien kan ge värdefull kunskap till skolor, skolhuvudmän och lärarutbildningen och användas i ett kompetensutvecklande syfte.

Bilaga 1

Vad vet man sedan tidigare?

Eftersom individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen är ett relativt nytt fenomen i den svenska grundskolan har hittills endast ett fåtal utvärderingar och andra studier gjorts som kan påvisa dess betydelse i olika avseenden i den praktiska verksamheten. Nedan ges en summarisk överblick av visst forskningsresultat som har en anknytning till området och som vi funnit relevanta att relatera till.

lakttagelser från nationella utvecklingsprojekt, utvärderingar och inspektioner

Inför och i anslutning till införandet av individuella utvecklingsplaner fick Myndigheten för skolutveckling i uppdrag av regeringen att genomföra ett antal utvecklingsprojekt, år 2002 respektive år 2005–2006, vilka även i viss mån inkluderade en uppföljning av skolornas arbete inom området. År 2007 fick Skolverket i uppdrag att genomföra en nationell utvärdering av hur skolornas arbete fortlöpte. Skolornas arbete med de individuella utvecklingsplanerna har under år 2009 även uppmärksammats av Skolinspektionen. Resultaten visar delvis på en utveckling i positiv riktning samtidigt som de pekar på vissa svårigheter och brister.

I avsnittet nedan uppmärksammas att ett krav på individuella utvecklingsplaner eller så kallade elevplaner även sedan tre år tillbaka införts i vårt grannland Danmark. Resultaten från en utvärdering av detta arbete, som genomfördes föregående år av det danska evalueringsinstitutet (EVA), återges också i korthet.

Utvecklingsprojekt och stödinsatser

Myndigheten för skolutveckling fick år 2002 i uppdrag av regeringen att låta tjugo skolor utveckla och dokumentera formerna för individuell planering och dokumentation.³⁰ Efter försökstiden konstaterade myndigheten i sin slutrapport, att ett omfattande och variationsrikt arbete med individuell planering och dokumentation satts igång och att det på ett påtagligt sätt ställt krav på förnyad eller fördjupad tolkning av läroplanens – och kursplanernas mål.³¹

I rapporten beskrivs såväl potentiella möjligheter som problem. Den övergripande bilden är att individuell planering och dokumentation skapar tydlighet och struktur för både elever, föräldrar och lärare. Det leder till ett mål- och resultatstyrt arbete på elevnivå, där mål och resultat blir synliga för elever, samt att föräldrar får god information om de nationella målen och hur eleverna utvecklas mot dessa mål. Det skapar underlag för en bra dialog mellan parterna och leder till att eleverna tar ökat ansvar i sitt lärande. Det ger även lärarna stöd i sitt arbete, även om arbetet tar mycket tid i anspråk och ibland kan upplevas fungera alltför starkt styrande för den pedagogiska verksamheten.

³⁰ Ett uppdrag som inte minst föranleddes av expertgruppens slutsatser året dessförinnan, vilka beskrevs på s. 10

³¹ Myndigheten för skolutveckling (2004), Individuell planering och dokumentation i grundskolan. Dnr 2003:25.

De problem som framträder är svårigheter att hantera de olika målnivåerna, vilket i synnerhet gäller när upp nåendemålen betonas på bekostnad av strävansmålen. Målen tenderar även att förlora sin karaktär av mål när de i den individuella planeringen och dokumentationen bryts ned och övergår i arbetsmoment eller rutiner för arbetet. Det blir tydligt vad eleven ska göra, men otydligt vilka kunskaper och kvaliteter som ska utvecklas. Ett annat problem är att individuell planering kan leda till en alltför stark betoning på individuellt arbete på bekostnad av gruppens betydelse för lärandet. I rapporten betonas därför att det är viktigt hur den individuella planeringen kan utvecklas som ett främjande redskap bland andra i förhållande till skolans uppdrag i sin helhet.

Myndigheten för skolutveckling fick därefter under åren 2005 och 2006 ytterligare två regeringsuppdrag gällande information och stödinsatser för att stödja och inspirera skolor och kommuner i arbete med den individuella utvecklingsplanen. Bland annat lyfter rapporten³² fram att skolorna från att till en början fokuserat på själva dokumentet och dess innehåll, förskjutit tyngdpunkten mot planens syfte samt vilken kompetens som krävs bland lärarna och vilka verktyg i övrigt som behövs för att utveckla en konstruktiv och ändamålsenlig plan. Det konstateras vidare att kravet på individuella utvecklingsplaner inneburit att många av skolans kärnprocesser kommit i fokus, och att kunskapsuppdraget och kunskapssyner i läroplan och kursplaner ställts i centrum på ett annat sätt än tidigare. Samtidigt konstateras att skolor och kommuner har kommit mycket olika långt i sitt arbete och att många uttrycker behov av fortsatt stöd i IUP-arbetet.

Skolverkets utvärdering 2007

I samband med uppdraget att ta fram de tidigare allmänna råden rörande de individuella utvecklingsplanerna fick Skolverket även i uppdrag att utvärdera tillämpningen av IUP-bestämmelserna. Utvärderingen, som avrapporterades i juni 2007, baserades dels på en enkät till 600 skolor, dels på intervjuer med skolledare, lärare, elever och föräldrar. Urvalet för intervjustudien baserades på hur arbetet med de individuella utvecklingsplanerna presenterades på kommunernas hemsidor, och utgick från kriteriet att kommunerna genomfört eller planerade betydande insatser för att stödja arbetet med de individuella utvecklingsplanerna. Noteras bör att detta innebar ett positivt urval, och att utvärderingen därmed inte behandlade arbetet i de skolor som vid den aktuella tidpunkten inte var föremål för speciella insatser eller hade fått specifikt stöd i sitt arbete.

Av utvärderingen framgick att de studerade skolornas arbete med de individuella utvecklingsplanerna befann sig i en dynamisk utvecklingsprocess, där skolorna prövade sig fram innan man stannade för en utformning som man var nöjd med. Bland annat visade utvärderingen att införandet av de individuella utvecklingsplanerna hade lett till att lärarna samtalade om elevernas kunskapsutveckling på ett medvetet sätt samt att de formulerade utvecklingsmål som var kopplade till läroplanens mål. Iakttagelser från utvärderingen visade även att elever och föräldrar var delaktiga i förberedelser inför utvecklingssamtalet. För elevernas del innebar det att de fick möjlighet att träna sig att följa upp, dokumentera och utvärdera sitt eget lärande. Samtidigt pekade undersökningen på att detta inte gällde alla elever, och att elevernas och föräldrarnas delaktighet var svagt utvecklad på många håll.

³² Myndigheten för skolutveckling (2007), Slutrapport 2007-02-01. Dnr 2005:250, 2006:180.

Resultaten av utvärderingen pekade även på att det fanns en del svårigheter och hinder som behövde övervinnas sett i förhållande till intentionerna med de individuella utvecklingsplanerna. Bland annat visade det sig att lärarna var oklara över hur utvecklingsplanen skulle definieras, vad den skulle innefatta och hur den skulle avgränsas i förhållande till annan dokumentation, om den skulle rymma hela processen eller enbart ett sammanfattande protokoll. I en del fall hade skolorna löst denna fråga genom att betrakta underlagen för utvecklings-samtalet som arbetsmaterial. Detta material avgränsades från de framåtsyftande insatser och mål som man kom överens om i samband med utvecklingssamtalet, vilket då betraktades som själva IUP-dokumentet. Resultatet av denna avgränsning blev ett mycket kortfattat dokument. Utvärderarna uttrycker detta som att den individuella utvecklingsplanen reducerades till ett summariskt beslutsprotokoll.

Ett annat problem var att de individuella utvecklingsplanerna användes i en snäv individuell kontext och inte som en del i skolans mer övergripande kvalitetsarbete. Fokus i IUP-dokumentet lades på vad eleven skulle utveckla i nuläget snarare än på mer framåtblickande målformuleringar. De individuella utvecklingsplanerna tycktes även ha haft liten betydelse för att sporra högpres-terande elever. Många ansåg också att det gick för lång tid mellan utvecklings-samtalen för att utvecklingsplanerna skulle kunna tjäna syftet som resultatupp-följning tillräckligt väl. Ytterligare ett problem som lyftes fram var att lärarna var osäkra på vad de fick skriva i utvecklingsplanerna, med tanke på att de är allmänna handlingar.

Skolinspektionens iakttagelser

Skolinspektionen presenterade i juni 2009 en sammanställning över resultatet från den regelbundna tillsyn som bedrivits under det första halvåret.³³ Granskningen av 105 skolor i 12 kommuner visade att arbetet med skriftliga omdömen hade brister i två tredjedelar (67 procent) av skolorna. De vanligaste bristerna gällde antingen att skriftliga omdömen helt saknades i elevernas individuella utvecklingsplaner, att skriftliga omdömen inte gavs i alla de ämnen eleven undervisades i eller att omdömena saknade en tydlig koppling till de nationella målen. I december 2009 presenterade Skolinspektionen en ny sammanställning av resultatet från samtliga granskade skolor under året, som påvisade samma resultat.³⁴ Vid granskningen av totalt 539 skolor i 49 kommuner fick två tredjedelar av skolorna kritik för att de i något avseende inte uppfyllde kraven på skriftliga omdömen. Det går dock inte att dra några generella slutsatser från dessa resultat, då de aktuella skolorna och kommunerna inte valts ut i syfte att skapa ett representativt underlag.

En utvärdering av de danska elevplanerna, EVA-institutet

I den danska skollagen anges sedan år 2006 att skolorna ska utarbeta elevplaner. Dessa ska återge elevens kunskapsutveckling i samtliga ämnen samt ange hur fortsatt uppföljning ska ske. Det är även tydligt formulerat att lärare och elev gemensamt och kontinuerligt ska ställa upp mål för undervisningen. Förutom

³³ Skolinspektionen (2009 a), Skolinspektionens bedömning av skolors arbete med skriftliga omdömen. Promemoria, enheten från analys och statistik 2009-06-17.

³⁴ Skolinspektionen (2009 b), Skolinspektionens bedömning av skolors arbete med skriftliga omdömen. Promemoria, enheten för analys och statistik, Dnr 40 – 2009:2348.

att elevplanerna ska förstärka den löpande utvärderingen av elevernas kunskapsutveckling uttalar det även i skollagen att de ska ligga till grund för såväl vägledning för den enskilda eleven som lärarens planering av undervisningen. Ett tydligt uppdrag till lärarna anges med andra ord, som inte enbart är elevfokuserat utan även mer allmänt inriktat mot en utveckling av den pedagogiska praktiken.

Danmarks evalueringsinstitut, EVA, (2008)³⁵ konstaterar i sin utvärdering att dessa konkurrerande mål blir ett hinder mot att implementera elevplanen i lärarnas pedagogiska praktik och för att stärka den individuellt anpassade undervisningen. Överlag återstår dock arbete för att elevplanerna ska bli ett verktyg för att utveckla lärarnas pedagogiska praktik, konstaterar EVA i sin rapport.

Möjligheter och farhågor – några forskningsnedslag

Skälen till att IUP med skriftliga omdömen infördes kan relateras till ett flertal forskningsområden, som behandlar frågor om såväl lärande, skolutveckling och professionsutveckling, som elevers och föräldrars inflytande och ansvar. Ett övergripande forskningsområde är även kunskapsbedömning, betraktat både som praktik och samhällsfenomen. Vart och ett av dessa forskningsområden är omfattande, och kan inte behandlas här. Följande avsnitt ger en kortfattad överblick av studier som mer specifikt behandlat individuella utvecklingsplaner i en nationell kontext. Avsnittet tar därefter upp några begrepp och frågor som behandlats inom tidigare forskning och som vi funnit relevanta i förhållande till utvärderingsstudien. För denna bedömning av relevans har dels de identifierade syftena med införandet av IUP, dels de frågor som aktualiserats i Skolverkets tidigare utvärdering, tagits som utgångspunkt.

Bedömning av och för lärande

En central fråga inom bedömningsforskningen är om och i så fall på vilket sätt bedömning kan bidra till elevers lärande. Den här frågan har bl a diskuterats i termer av summativ respektive formativ bedömning och hur dessa förhåller sig till varandra. Skillnaden mellan summativ och formativ bedömning ligger framförallt i deras olika syften och funktioner. En summativ bedömning syftar till att kontrollera och summera vad eleverna lärt sig, till exempel efter en avslutad termin eller en kurs, medan en formativ bedömning ges i syfte att vägleda och främja en pågående lärandeprocess.³⁶

I den nya bedömningsforskning som växt fram under 1990-talet visar flera internationella studier att vissa former av formativ bedömning i hög grad kan påverka elevers kunskapsutveckling i positiv riktning. Inom denna forskning har man utvecklat metoder för det som kommit att kallas för *bedömning för lärande* (assessment for learning).³⁷ Dessa metoder har visat sig helt överlägsna traditionella bedömningsmetoder när det gäller att främja elevernas kunskaper, medan

³⁵ Danmarks Evalueringsinstitut (2008), Arbejdet med elevplaner. En national undersøgelse af erfaringer. Trykt hos Vester Korpi.

³⁶ Se t ex Lindström, Lars & Lindberg, Viveca, (Red.) (2008) samt Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria (red.) (2010), Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik. Lund: Studentlitteratur (under utgivning).

³⁷ För en introduktion, se Black, Paul & William, Dylan (1998), Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. Vol.5 Issue 1, p 7- 68. För en svensk avhandling inom området se Jönsson, Anders (2008), Educative assessment for/of teacher competency: a study of assessment and learning in the "interactive examination" for student teachers. Diss. Lund: Lunds universitet.

mer traditionella bedömningar kan ha en negativ effekt på lärandet.³⁸ Det finns även forskningsresultat som visar att muntliga omdömen främjar lärandet bäst, men rimligen är det inte oberoende av hur dessa muntliga omdömen presenteras.³⁹ Ett vanligt sätt att bedöma en elevs provresultat i skolan är att lärare både ger ett betyg och skriver en kommentar, med tanken att betyget ska tydliggöra hur eleven ligger till, och att kommentaren ska vara ett verktyg för elevens lärande. Studier har dock visat att kommentaren sällan får den tänkta effekten om man samtidigt ger betyg. Andra studier pekar på att formativ bedömning inte alltid stödjer lärande – men att den bidrar till att *forma barnen* på olika sätt. Dels formas barnens uppfattningar om vad det är som räknas som mer eller mindre värdefullt, och vad som räknas som kunskap inom olika skolämnen, dels deras uppfattningar om sig själva och sin kompetens.⁴⁰

Bedömningar i den individuella utvecklingsplanen ska enligt de allmänna råden ”ha en formativ funktion, vilket således innebär att de ska stödja elevens fortsatta lärande och lyfta fram elevens utvecklingsmöjligheter”. Mer konkret innebär detta att bedömningen ska innefatta en beskrivning av ”såväl vad eleven kan som vad eleven behöver utveckla vidare och hur detta kan stimuleras”.⁴¹ Detta kan jämföras med Royce Sadler,⁴² som lyfter fram tre aspekter som behöver vara klargjorda för eleven för att bedömningen ska kunna fungera utvecklande: 1) det avsedda målet, eller den ideala kvaliteten för arbetet, 2) beviset på elevens läge i förhållande till målet/kvaliteten, samt 3) hur eleven ska krympa avståndet mellan sitt nuvarande läge och målet/kvaliteten. Utifrån detta synsätt innehåller alltså den formativa bedömningen även ett visst inslag av summativ bedömning, i den meningen att den talar om var eleven just vid bedömningstillfället befinner sig sett i förhållande till målen. Vallberg Roth uttrycker detta som att de individuella utvecklingsplanerna är ett redskap för summativ och formativ bedömning ”i samexistens”.⁴³

En central fråga att uppmärksamma i den fortsatta utvecklingen av arbetet med de individuella utvecklingsplanerna är hur denna ”samexistens” kommer att gestaltas, vilka inslag av summativ respektive formativ bedömning de kommer att innehålla, samt i vilken mån de kan främja elevernas lärande. Historiskt har den summativa bedömningen accentuerats och dominerat i och med betygets urvalsfunktion och genom betygets avgörande roll för t.ex. urval till nationella program i gymnasieskolan.⁴⁴ I samband med detta har kravet om likvärdig bedömning och rättvisa kommit i fokus.⁴⁵ Den inbyggda IUP summativa och formativa samexistensen kan därmed förefalla problematisk för en skola som till

³⁸ Harlen, W & Deakin, CR (2002), A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students motivation for learning. I Research Evidence in Education Library. Issue 1. London: EPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education

³⁹ William, Dylan (2007), Muntligt omdöme främjar mattelärande bäst. I Agneta Pettersson (red.) Sporre eller otyg – om bedömning och betyg (s 101–111). Stockholm: Lärarförbundets förlag.

⁴⁰ Lindberg, Viveka (2005), Svenska forskning om bedömning och betyg 1990–2005. Studies in Educational Policy and Educational Philosophy, E-tidskrift 2005:1.

⁴¹ Skolverket (2008), Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen, s 14.

⁴² Sadler, Royce (1989), Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science, 18, s 119–144.

⁴³ Vallberg Roth, Ann-Christine (2010), Tidig bedömning–individuella utvecklingsplaner i förskola och skola. Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria (red.) Bedömning i och av skola – Praktik, principer, politik. Lund: Studentlitteratur. Under utgivning.

⁴⁴ Korp, Helena. (2003), Kunskapsbedömning – hur, vad och varför? Kalmar: Lenanders grafiska AB.

⁴⁵ Riksrevisionen (2004). Betyg med lika värde? – en granskning av statens insatser (RiR 2004:11).

fullo vill utveckla den formativa bedömningen som mer fokuserar på processen i lärandet och bedömning under pågående undervisning än produkten i form av betygslänkande omdömen. En avgörande fråga torde också bli hur den formativa bedömningen i de skriftliga omdömena med en tydlig grund i en systematisk uppföljningsdokumentation kan komplettera den myndighetsutövning som betygssättning utgör.

Elevdokumentation och individuella bedömningar

Frågor som aktualiserats i arbetet med de individuella utvecklingsplanerna och införandet av skriftliga omdömen, är hur omdömena ska utformas, vad de ska innehålla och hur de ska formuleras. Flera forskare lyfter här frågor om vad det som skrivs i elevdokumentationen innebär för elevernas identitetsutveckling. I anslutning till detta väcks också frågor om lärarens roll och behov av kompetens för uppgiften, som innebär många svåra avvägningar.

Flera studier pekar på att det som skrivs i omdömena, och det som sägs i utvecklingssamtalen, tenderar att fokusera på elevens brister.⁴⁶ Detta gäller även i de fall det rör sig om högpresterande elever. I en del fall kan formuleringarna i omdömen och kommentarer rörande en elev närmast betraktas som integritetskränkande. Utvecklingsplanerna tenderar också att i hög grad bli individorienterade, utan att relatera till den omgivande miljön.⁴⁷

Även om lärarens uppdrag är att enbart bedöma elevernas kunskaper visar flera studier att faktorer som motivation, flit och personlighet spelar stor roll för hur eleverna bedöms. Granath uttrycker det som att utvecklingssamtalen, i likhet med elevernas loggböcker, fungerar som normativa redskap, som talar om hur eleverna ska uppträda, vilken attityd de ska visa och hur de ska vara för att duga.⁴⁸ Bartholdssons analyser av elevenkäter visar också att enkätfrågorna till stor del (70 procent) rörde elevens personliga utveckling, medan en mindre del av frågorna (30 procent) handlade om elevens ämneskunskaper.⁴⁹

Andreassons analys av elevplaner för elever i behov av särskilt stöd, visar även den att elevplanernas problembeskrivningar är knutna till elevernas egenskaper, snarare än till elevens kompetens, d v s om vem man är istället för vad man kan och vad man gör. De beskrivningar som ges av denna elevgrupp utgör en direkt motsats till de kompetenser som framställs som önskvärda i dagens kunskapssamhälle. Andreasson uttrycker det som att elever i behov av särskilt stöd konstrueras som särskilda från ”skoldiskursens idealelev”, det vill säga ”självreglerande, självständiga, flexibla, ansvarstagande och kreativa elever som har social kompetens och kan söka sin egen kunskap”.⁵⁰ Andreasson menar att det

⁴⁶ Se t ex Hofvendahl, Johan (2010), Utvecklingssamtalen – några vanligt förekommande problem. Lundahl, Christian & Folke Fichtelius (red.) Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik. Lund: Studentlitteratur (under utgivning); Lindh, Gunnel & Lindh-Munther (2005) ”Antingen får man skäll eller beröm”. En studie av utvecklingssamtalen i elevers perspektiv. Studies in Educational Policy and Educational Philosophy. E-tidskrift 2005:1; Vallberg Roth, Ann-Cristine & Månsson, Annika (2008) Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom. Likriktning med variation. Pedagogisk forskning. Årg 13 nr 2, s 81–102.

⁴⁷ Vallberg Roth, Ann-Cristine & Månsson, Annika (2008).

⁴⁸ Granath, Gunilla (2008), Milda makter: utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringsmekanismer. Diss. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis

⁴⁹ Bartholdsson, Å. (2003). På jakt efter rätt inställning. I Persson, A. red. (2003). Skolkulturer. Studentlitteratur.

⁵⁰ Andreasson, Ingela (2007), Elevplanen som text: om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation, s 162. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2007

sätt som en elev beskrivs i en elevplan kan vara avgörande både för hur eleverna uppfattar sig själva och för hur omgivningen uppfattar dem. Hon uttrycker detta som att innehållet och det språkliga utformandet av elevdokumentationen kan få ”betydande och kanske oanade konsekvenser för den enskilde elevens identitetsskapande och därmed framtida liv”.⁵¹ Av Lindh & Lindh-Munthers elevintervjuer rörande elevernas uppfattning om utvecklingssamtal framgår också att eleverna har svårt att skilja mellan sak och person, och att de kan känna sig personligt anklagade av bedömningarna.⁵²

Att skriva omdömen i en individuell utvecklingsplan ställer således stora krav på läraren när det gäller att formulera sig så att det inte blir kontraproduktivt för elevens lärande och utveckling. Hur man undviker att stigmatisera eleverna är också ett klassiskt tema i bedömning. Kunskapsbedömning var längre tillbaka i historien en integrerad del av lärarens arbete, där lärarna själva hade stort inflytande över vad som skulle bedömas och hur det skulle ske (Korp, 2007; Lundahl, 2007).⁵³ Dagens krav på skriftliga omdömen som offentliga handlingar innebär dock att lärarna inte själva ”äger” bedömningen på samma sätt som tidigare. I det avseendet kan bedömningssituationen när det gäller skriftliga omdömen ses som en konfliktsituation, av Håkan Andersson uttryckt i termer av *responsability* och *accountability*, där lärarens engagemang för och omtanke om eleven ställs mot skolans skyldighet att redovisa i form av omdömen.⁵⁴ Sammantaget pekar den ovan refererade forskningen på att det finns dilemman att uppmärksamma och följa upp i arbetet med de skriftliga omdömena och övrig elevdokumentation; vad den innehåller, hur den formuleras och förmedlas. Detta är också frågor som står i särskilt fokus i den dokumentanalys som ingår som en del i föreliggande utvärdering.

Ett ökat elevansvar

En av intentionerna med införandet av individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen är att det ska öka elevernas ansvar över sitt eget lärande. Detta ökade ansvar ligger också helt i linje med de mål som formuleras i den nu gällande läroplanen, Lpo 94, samt tillhörande kursplaner, som i hög grad betonar detta. Det står till exempel i läroplanen att skolan ska

sträva efter att varje elev utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna. (Lpo94, s. 18)

Skolverket konstaterar i en kunskapsöversikt rörande vilka faktorer som påverkar resultaten i svensk grundskola (2009) att det skett en ansvarsförskjutning från lärare till elev.⁵⁵ Detta ökade elevansvar kan i sin tur kopplas till en ökad

⁵¹ Ibid., s. 188.

⁵² Lindh, Gunnel & Lindh-Munther (2005), ”Antingen får man skäll eller beröm”. En studie av utvecklingssamtalet i elevers perspektiv. I *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift 2005:1.

⁵³ Korp, Helena (2003), *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför? Myndigheten för skolutveckling*. Stockholm: Fritzes. Se även Lundahl, Christian (2006). *Viljan att veta vad andra vet: kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet, 2006.

⁵⁴ Andersson, Håkan. (2005), *Holding the axe: equivalence, selection and justice in the reform of school-based assessment in Sweden*. *Pedagogy, Culture and Society*. Volume 13, number 2, 2005 (pp143–158).

⁵⁵ Skolverket (2009), *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?*

individualisering, vilket innebär att det skett en förskjutning av fokus på elever som grupp och samhällsmedlemmar till att betrakta eleverna som enskilda individer. Vallberg Roth finner också i sina studier av IUP-dokument att ansvarsfördelningen mellan elev, vårdnadshavare och skola är koncentrerat till eleven snarare än till skolan och de professionella.⁵⁶ Ett ökat fokus på den enskilda elevens eget arbete och individuella ansvar innebär bland annat att skolarbetet i allt högre grad sker i hemmet, på fritiden och via internet. Detta aktualiserar i sin tur frågor om föräldrarnas ansvar för sina barns skolarbete. En utvecklings-tendens är här att föräldrarna fått ett ökat ansvar för detta.⁵⁷ Studier pekar även på att läxor idag tar mera av elevens fritid än för 15 år sedan.⁵⁸ Arbetet kan bestå av uppgifter där eleven förväntas att söka ny kunskap och inte av uppgifter som läraren redan gått igenom. Ett sådant arbetssätt förutsätter ofta att eleven kan få stöd från föräldrar.

Att skolarbetet förläggs till hemmets sfär och föräldrarnas ansvar har också ifrågasatts av flera forskare. En term som används i detta sammanhang är ”hemmets läroplan”. Alli Klapp Lekholm ställer sig frågan om det är ”rimligt att skolan styr upp familjelivets aktiviteter utanför skoltid och att föräldrars och barns fritid ägnas åt skolstyrda aktiviteter”.⁵⁹ Ett problem med att skolarbetet förläggs till hemmets och föräldrarnas ansvar är att resurssvaga elever blir mer utsatta.⁶⁰ Föräldrarnas skiftande förutsättningar att stödja barnets skolarbete kan därmed bidra till ökade utbildningsklyftor. Mot bakgrund av ovanstående diskussion och den kritik som förts fram mot elevernas och föräldrarnas ökade ansvar för skolarbetet finns det anledning att även uppmärksamma denna aspekt i utvärderingen.

⁵⁶ Vallberg Roth, Ann-Christine (2010), Tidig bedömning – individuella utvecklingsplaner i förskola och skola. Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria (red.), *Bedömning i och av skola – Praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur (under utgivning).

⁵⁷ Bartholdsson, Åsa (2003), På jakt efter rätt inställning. I Persson, Anders, red. *Skolkulturer*, s. 121–144. Lund: Studentlitteratur

⁵⁸ Westlund, Ingrid (2007), Läxan en svårfångad företeelse. I Kjell Granström (red), *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. *Forskning i fokus*, nr 33. Myndigheten för skolutveckling. Enligt den senaste TIMSS-undersökningen är dock andelen tid som svenska elever i årskurs 8 uppper att de ägnar åt läxor låg. Se Skolverket (2008) TIMSS 2007, Svenska grundskoleelevers kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv, rapport 323.

⁵⁹ Klapp Lekholm, Alli (2004), *Föräldrars oavlönade pedagogiska arbete. Nära gränsen? Perspektiv på skolans arbetsliv*, s 183. Katrineholm: Arbetslivsinstitutets förlag c/o Hellmans Förlag.

⁶⁰ Se vidare t ex Vinterek, Monika (2006), *Individualisering i ett skolsammanhang*. Myndigheten för Skolutveckling.

Bilaga 2

Dokumentanalys

Dokumentanalysen är baserad på en granskning av totalt 175 individuella utvecklingsplaner (IUP) med, eller i vissa fall utan, skriftliga omdömen. Planerna har inkommit som exempel från ett 70-tal skolor i landet och omfattar elever i merparten av grundskolans nio årskurser, endast exempel från årskurs 4 och 6 saknas. Även riktlinjer och underlagsmaterial av olika slag för de individuella utvecklingsplanerna har studerats. Den dokumentanalys som genomförts har haft karaktären av en textanalys av såväl kvantitativt som kvalitativt slag.⁶¹

Det övergripande syftet med dokumentanalysen är att ge en beskrivande bild av hur IUP med skriftliga omdömen tillämpats under det första året efter det att de nya bestämmelserna infördes. De analysfrågor vi riktar mot det insamlade materialet utgår från de intentioner, krav och riktlinjer rörande IUP med skriftliga omdömen som formulerats i bestämmelserna och förarbeten till dessa. Vid analysen har även frågor och problemställningar som lyfts fram och diskuterats i Skolverkets tidigare utvärderingar, liksom olika forskningsstudier av relevans för undersökningsområdet, varit riktningsgivande.

Underlaget för dokumentanalysen begärdes in i juni 2009, vilket innebär att det insamlade materialet består av det som skolorna hunnit ta fram under läsåret 2008/09, det första läsåret efter det att bestämmelsen trädde i kraft. Det som efterfrågades var en kopia på individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen från våren 2009 för elever i specifika årskurser, skolans egna framtagna riktlinjer för dessa samt de underlag som används för skriftliga bedömningar, till exempel lokal ämnesplanering, kunskapsmatriser, checklistor eller motsvarande.⁶²

I flertalet fall är det material som inkommit mycket omfattande, och kompletterat med en gedigen elevdokumentation i form av testmaterial, kopior av elevernas loggböcker och liknande. I ett fåtal fall är materialet mer sparsamt och innefattar enbart skriftliga ämnesomdömen eller endast exempel på mallar för de individuella utvecklingsplanerna.

Det studerade materialet visar på en stor variationsrikedom och nedan återges en analys av de skillnader och likheter som framträtt. Det bör betonas att det inte finns möjligheter att generalisera dessa iakttagelser, utan att de endast gäller för det studerade materialet och enbart kan betraktas som giltiga för den begränsade period det omfattar av de utvalda skolornas arbete.

Inledningsvis ges en beskrivning av de riktlinjer skolorna redovisat för arbetet med individuella utvecklingsplaner, liksom de ramar som framtagna mallar ger för planernas struktur och innehåll. Därefter återges planernas faktiska innehåll och i vilken utsträckning och på vilket sätt de behandlar elevens kunskapsutveckling i olika ämnen, elevens övriga utveckling samt framåtsyftande insatser för fortsatt utveckling. Hur ansvaret för dessa insatser fördelas mellan elev, vårdnadshavare och skola redovisas likaså. Avslutningsvis behandlas de möjligheter till självbedömning och förberedelser inför upprättande av den individuella utvecklingsplanen som elever och föräldrar ges.

⁶¹ För närmare beskrivning, se metodbilaga 5

⁶² Se Skolverkets informationsbrev i bilaga 8.

I materialet ingår utvecklingsplaner från såväl kommunala som fristående skolor. Några avgörande skillnader mellan skolor med olika huvudmannaskap framträder dock inte. Den variationsrikedom som framträder i de kommunala skolornas utvecklingsplaner, återfinns också i de fristående skolorna. Vi har därför bedömt att det inte funnits skäl till särredovisning utifrån huvudmannaskap i beskrivningen av resultaten nedan.

Skolornas utvecklingsarbete

Många av skolorna beskriver att de fortfarande befinner sig i ett utvecklingsskede. Som några av skolorna lyfter fram, och som även betonas i Skolverkets stödmaterial, ställer de skriftliga omdömena krav på ett flertal förberedande steg. Det kan gälla att i den lokala pedagogiska planeringen tydliggöra mål för olika ämnen i skilda årskurser, det vill säga hur de nationella målen konkretiseras i undervisningen, och att förtydliga vilken grund omdömena vilar på. Det kan även handla om att utveckla ett gemensamt förhållningssätt till arbetet och att enas om ett begreppssystem, det vill säga ett gemensamt och sakligt språk i dokumentationen. En insikt om att kvalitativt goda skriftliga omdömen kräver ett noggrant förberedelsearbete framträder i flera av skolornas svarsbrev. Det betonas likaså att tiden varit knapp, från det att bestämmelserna infördes till dess att de första skriftliga omdömena skulle tas fram. Som ett par av skolorna uttrycker det:

... vi är en liten enhet med knappa resurser. Alla arbetar målmedvetet och noggrant, även när det gäller skriftliga omdömen. Vi vill inte hafsa igenom och pressa fram något som vi inte kan stå för.

X-skolans personal bearbetar de dokument som tagits fram hittills. Vi vill ha enkla matriser samt att vi vill ha måldokument i vilka föräldrar kan se exempel på vad som ska uppnås av eleven. Under nästa läsår kommer vi att ingå i ett IUP-nätverk. De måldokument vi skickar till er ska förändras. Vi ska göra målen tydliga för alla berörda. Vid sidan av de nedskrivna målen vill vi ha tydliga exempel på hur det kan se ut på papperet. Det blir lättare för både barn och föräldrar att sätta sig in i skolans mål och följa dem. Vi jobbar som bäst med att ta fram material som är enhetligt och som kan följa eleven under sin tid på skolan. Vi har sett att det tar mycket tid att diskutera mål – göra undervisningsplaner samt ta fram bedömningsmatriser!

Att skolorna befinner sig i ett utvecklingsskede avspeglar sig bland annat i att olika dokumentmallar för de individuella utvecklingsplanerna kan förekomma parallellt på en och samma skola. Nyligen framtagna mallar kan ha implementerats inom vissa årskurser, medan andra fortfarande använder sig av äldre material. Bilden av ett slags experimentstadium avtecknar sig med andra ord i ett flertal fall.

Riktlinjer för arbetet

Av de 67 skolor som inkommit med material har närmare hälften, 32 skolor, även sänt in skolans eller kommunens riktlinjer för arbetet med individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen. Riktlinjerna innebär överlag en kortfattad beskrivning, om en till två sidor, av vad som anges i grundskoleförordningen respektive de allmänna råden. I något fall har mer omfattande rikt-

linjer bifogats, i form av rekommendationer med en utvidgad beskrivning och konkreta exempel på hur de statliga riktlinjerna kan tolkas.

Något som återkommande betonas särskilt i de lokala riktlinjerna är kravet på en saklig beskrivning av elevernas utveckling i förhållande till läroplanernas och kursplanernas mål. Exempel på formuleringar är:

En bra grundregel för att undvika formuleringar som kan uppfattas som kränkande är att inte skriva i omdömet ”hur eleven är”. Skriv till exempel inte: Kalle är inte intresserad av matematik. Skriv istället: Kalle visar inget intresse för matematik på mina lektioner.

OBS! De skriftliga omdömena skall inte innehålla beskrivningar eller värderingar av elevens personliga egenskaper, ex X är en glad och pigg tjej! Om du absolut vill förmedla några positiva personliga egenskaper får detta endast ske via mail till respektive mentor.

Även om ovanstående betonas är det dock inte givet att det alltid avspeglas i de utvecklingsplaner som tagits fram.

I några fall avviker de lokala riktlinjerna från de statliga direktiven. Denna diskrepans rör bland annat frågan om ansvarsfördelning. I de allmänna råden markeras att den individuella planen bör beskriva vad skolan ska göra för att eleven ska utvecklas i riktning mot läroplanens och kursplanernas mål att sträva mot.⁶³ I riktlinjerna för en av skolorna anges dock att ansvaret för att nå målen ”självfallet” kommer att ligga på elev och vårdnadshavare ”i de fall den bristande måluppfyllelsen beror av att eleven varit frånvarande från lektioner utan giltigt skäl, inte aktivt engagerat sig i undervisningen eller inte gjort läxor och uppgifter”. I riktlinjerna anges vidare att den individuella utvecklingsplanens uppgifter om ”vad som måste göras/åstadkommas” ska vara så tydliga och konkreta som möjligt ”eftersom det är eleven och vårdnadshavarna som är mottagare av informationen och ansvariga för att uppgiften/uppgifterna blir utförda”. Detta slag av riktlinjer återkommer i dokument från ytterligare två skolor.

Vilka beslut rektorn fattat om de individuella utvecklingsplanernas innehåll och utformning framgår dock sällan av riktlinjerna. Endast i ett fall framkommer att rektorn fattat beslut om att de omdömen som ges ska vara beskrivande och inte betygslänkande. Istället är det de olika dokumentmallar som tagits fram som kan ge en bild av de ställningstaganden som respektive skola gjort.

Dokumentens form och struktur

Av grundskoleförordningen framgår att läraren i en skriftlig individuell utvecklingsplan dels ska ”ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i relation till målen i varje ämne som eleven får undervisning i”, dels ”sammanfatta vilka insatser som behövs” för elevens fortsatta utveckling.⁶⁴ Dokumentens struktur visar på att det finns olika uppfattningar om vad som bör ingå i en individuell utvecklingsplan. I flertalet fall utgör de skriftliga ämnesomdömena ett separat dokument, skiljt från det som benämns som individuell utvecklingsplan. De allmänna råden har uppenbarligen inte tolkats på ett enhetligt sätt, vilket tyder

⁶³ Skolverket (2008) Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen, s 13.

⁶⁴ Grundskoleförordningen, 7 kap 2 §

på att det råder en viss villrådighet om vad den individuella utvecklingsplanen numera ska omfatta.

En skillnad mellan planerna som framträder är i vilken utsträckning de utgörs av webb-baserade formulär respektive handskrivna dokument av olika slag. En kommersiell marknad har vuxit fram där olika företag erbjuder utvecklade system för de individuella planernas utformning och innehåll. Av de studerade skolorna är det 15 skolor, eller drygt en femtedel, som använder sig av dessa. Systemen ger dock utrymme för en olikartad utformning och användning utifrån de enskilda skolornas behov och önskemål. I de studerade fallen kan också noteras att utformningen och innehållet vanligen skiljer sig åt, till exempel när det gäller vilka rubriker som innefattas i dokumentet, även om samma typ av system använts. Ett flertal skolor har samtidigt arbetat fram egna webb-baserade system eller digitala mallar. Omkring två av tre skolor i de studerade fallen använder någon form av datorbaserat system, även om närmare hälften av dessa kombinerar det med någon typ av handskrivna dokument. Flera dokument innehåller således en blandning av digitalt ifyllda och handskrivna uppgifter och kommentarer. Dokument som är ifyllda enbart för hand förekommer i en tredjedel av fallen.

De studerade planerna har mycket olika omfattning. Spännvidden sträcker sig från en enstaka sida upp till 46 sidor. Det sistnämnda fallet gäller endast en av de utvalda skolorna, där man valt att samla all dokumentation om elevens utveckling från förskolan (barn i åldern 3–5 år) till årskurs 6 i ett dokument benämnt IUP. Det finns även andra exempel på omfångsrika IUP som enbart är av aktuell art och inte omfattar en historisk dokumentation, som i tidigare nämnda fall. Ett sådant exempel gäller en 14-sidig plan, där 10 sidor återger detaljerade beskrivningar av mål för olika ämnen utifrån lokalt konkretiserade strävansmål samt bedömningar i vilken utsträckning eleven uppnått målen och vilka kunskapskvaliteter eleven behöver fortsätta utveckla. Här har man följaktligen valt en struktur som är mycket ambitiös, men otvivelaktigt mycket tidskrävande för den enskilde läraren.

Bedömning av elevens kunskapsutveckling

Som grundskoleförordningen anger ska läraren ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i relation till målen i varje ämne som eleven får undervisning i. Av de 175 utvecklingsplaner som inkommit återfinns ämnesomdömen i större eller mindre omfattning i 165 planer. Merparten av de planer som helt saknar medsända ämnesomdömen gäller elever i årskurserna 7–9. Detta kan ses som något överraskande med tanke på det ämneslärsystem som återfinns här, vilket medfört att bedömningar av elevens kunskapsutveckling inför utvecklingssamtalen från elevens olika ämneslärare till ansvarig lärare, varit en nödvändighet sedan länge. Arbetet med ämnesvisa bedömningar utgör följaktligen inte något nytt inslag, även om premisserna delvis förändrats.

Under grundskoletiden varierar antalet aktuella undervisningsämnen mellan årskurser och terminer, med det generella draget att antalet ämnen tilltar med tiden. Det kan därmed inte förväntas att omdömen ges varje termin i alla grundskolans ämnen. Dessa uppgår sammantaget till 16 eller 17, delvis beroende på elevens individuella val, det vill säga om eleven valt att läsa moderna språk eller inte.

Som tabell 1 visar, redovisas i de studerade planerna i genomsnitt omdömen för åtta ämnen. Antalet ökar dock över tid, från ett genomsnitt omkring fem i årskurs 1 till elva i årskurs 9. Variationen mellan skolor är påtaglig. Värt att uppmärksamma är inte minst spännvidden i årskurserna 1–3 och det faktum att det finns skolor som redan från årskurs 1 ger omdömen i upp till 13 ämnen. Även i de senare årskurserna varierar antalet omdömen från något enstaka ämne till att omfatta samtliga ämnen eleven undervisas i.

Tabell 1 Antal ämnesomdömen i genomsnitt per årskurs samt minsta och högsta värde (min – max).

Årskurs	Antal IUP	Antal ämnesomdömen i genomsnitt	Min – Max
1	29	5, 4	1 – 13
2	19	6,4	1 – 13
3	31	6,8	1 – 13
5	34	9,2	1 – 16
7	25	9,7	1 – 16
8	15	10,2	1 – 16
9	12	11	1 – 16
Totalt	165	8,1	1 – 16

I Skolverkets lägesbedömningar och i rapporter från tidigare inspektionsverksamhet har framhållits att skolorna i sin kunskapsuppföljning ofta begränsar sig till ämnena engelska, matematik och svenska, det vill säga ämnen som är behörighetsgivande till gymnasieskolan och i vilka nationella prov genomförs i årskurserna 5 och 9.⁶⁵ Denna bild stämmer endast delvis med den som framträder i det studerade materialet.

I tabell 2 återges i vilken utsträckning omdömen förekommit i olika ämnen eller ämnesblock i olika årskurser, där vi valt en indelning i tidigare årskurser (1–3), mellanliggande årskurs (5) och senare årskurser (7–9), i syfte att skapa ett mer överskådligt material. Rangordningen av ämnen har utgått från deras garanterade omfattning i undervisningstid enligt grundskolans timplan (Skollagen, bilaga 3).

För varje årskurs har frekvensen för de ämnesomdömen som varit vanligast förekommande (i över 75 procent av planerna) markerats i fet stil. Som framgår av tabell 2 gäller detta i årskurserna 1–3 ämnena svenska och matematik, något som sedan kvarstår men i de senare årskurserna adderas med naturorienterande och samhällsorienterande ämnen, idrott och hälsa samt engelska. Totalt sett är det i de studerade planerna vanligast förekommande med omdömen i svenska, matematik och samhällsorienterande ämnen.

De skillnader i garanterad undervisningstid som finns för olika ämnen eller ämnesblock i grundskolans timplan i skollagen, återger en hierarkisk struktur för grundskolans olika ämnen. Som framgår i tabell 2, i kolumnen längst till höger, överensstämmer denna rangordning till stor del med antal omdömen i olika ämnen i de studerade planerna. Det mönster som framträder, är med andra ord att de ämnesomdömen som dominerar i de studerade planerna överlag också är de ämnen som är tidsmässigt prioriterade i grundskolan. Några avvikelser

⁶⁵ Se exempelvis: Skolverket (2006) Skolverkets lägesbedömning 2006. Förskola, skola och vuxenutbildning. Rapport nr 288, s 78.

Tabell 2 Garanterat antal timmar enligt grundskolans timplan samt förekomst av antal skriftliga omdömen i respektive ämne för olika årskurser.

Ämne	Garanterat antal timmar	Åk 1–3 (n=79)	Åk 5 (n=34)	Åk 7–9 (n=52)	Totalt (n=165)
Svenska	1 490	75	32	44	151
Matematik	900	75	32	45	152
Samhällsorienterande ämnen*	885	49	28	49	127
Naturorienterande ämnen*	800	48	26	46	120
Idrott och hälsa	500	52	27	42	121
Engelska	480	38	32	51	121
Slöjd	330	19	25	38	82
Språkval	320	0	1	36	37
Musik	230	45	20	33	98
Bild	230	37	23	37	97
Hem- och konsumentkunskap	118	4	17	21	42

* Redovisat antal omdömen är baserat på att det antingen funnits ett omdöme för ämnesblocket eller för minst ett ingående ämne. Något slags omdöme har således getts, men i vilka ämnen kan således variera.

framträder samtidigt, där exempelvis omdömen i engelska och idrott och hälsa är i princip lika ofta förekommande som omdömen i natur- och samhällsorienterande ämnen, trots att den garanterade undervisningstiden för de sistnämnda är mer omfattande. Även språkval framträder som lågprioriterat i ämnesomdömena. Den genomsnittliga frekvensen under grundskoletiden är dock mindre intressant då moderna språk som regel är förlagat till årskurserna 6/7–9. Ämnet hem- och konsumentkunskap förläggs likaså ofta till enstaka terminer under senare årskurser, till följd av skäl som ofta berör tillgång till lärarkompetens, utrustning och lokaler. I detta ämne finns dock mål att uppnå i årskurs 5 – ändå ges omdömen i denna årskurs endast i hälften av de studerade planerna.

Det finns anledning att stanna upp ett ögonblick vid de natur- och samhällsorienterande ämnena. I tabell 2 har de behandlats samlat, med anledning av att grundskolans timplan endast anger den garanterade undervisningstiden för dessa som ämnesblock. I timplanen specificeras med andra ord inte undervisningstiden för de enskilda ämnen som ingår. Till det naturorienterande ämnesblocket har dessutom i timplanen ämnet teknik förts.

I grundskoleförordningen anges samtidigt att läraren ska ge omdömen om elevens kunskapsutveckling *i varje ämne* som eleven får undervisning i. I synnerhet i de tidigare årskurserna bedrivs dock ofta undervisningen i dessa ämnen tematiskt. Frågor om möjligheten att även ge ett samlat omdöme för ett ämnesblock, snarare än utifrån varje ämne, uppkom därmed tidigt. Skolverkets ställningstagande har varit att ”det kan vara rimligt att i de lägre årskurserna ge de skriftliga omdömena i ämnesblock, om man i den lokala pedagogiska planeringen använder sig av de möjligheter till ämnesövergripande undervisning, som kursplanerna ger utrymme för”.⁶⁶ Till de lägre årskurserna räknas då i första hand årskurserna 1–3. Därefter bör en beskrivning av elevens utveckling återges i de separata ämnena, till följd av att ämnesspecifika mål att uppnå finns angivna i årskurs 5 och 9.

Av de 165 individuella utvecklingsplaner som innehåller skriftliga ämnesomdömen är det 120 (73 procent) som behandlar naturorienterande ämnen och 127 samhällsorienterande ämnen (77 procent). Andelen planer som omfattar

⁶⁶ Se exempelvis frågor och svar om IUP på Skolverkets hemsida, www.skolverket.se

dessa ämnen ökar dock över tid, det vill säga med årskursnivå. Genomgående är det mer vanligt att dessa omdömen ges blockvis, än att de ges ämnesspecifikt. I de naturorienterande ämnena är andelen blockvisa omdömen högre i de tidigare årskurserna jämfört med de senare samtidigt som det omvända gäller för andelen ämnesspecifika omdömen. I de samhällsorienterande ämnena är bilden mer komplex, andelen ämnesspecifika omdömen är högre i årskurs 5 i jämförelse med tidigare år, men likaså i förhållande till årskurserna 7–9. Någon enkel förklaring till detta förhållande kan inte ges utifrån det insamlade materialet, möjligen kan det bero på att urvalet är begränsat.⁶⁷ Värt att notera är samtidigt att ett antal skolor redan i årskurserna 1–3 funnit möjligheter att ge separata ämnesomdömen i såväl biologi, fysik, kemi och i vissa fall teknik som geografi, historia, religion och samhällskunskap.

Ämnesomdömenas karaktär

De skriftliga omdömena ska enligt grundskoleförordningen beskriva elevens kunskapsutveckling i relation till målen i varje ämne som eleven får undervisning i. Bedömningar i den individuella utvecklingsplanen ska enligt de allmänna råden ”ha en formativ funktion, vilket innebär att de ska stödja elevens fortsatta lärande och lyfta fram elevens utvecklingsmöjligheter”.⁶⁸ I detta ingår samtidigt att fastställa var eleven befinner sig i sitt lärande. Bedömningen ska även enligt de allmänna råden ha en tydlig inriktning mot läroplanens och kursplanernas mål att sträva mot.⁶⁹ För eleven och elevens föräldrar ska få en relevant inblick i elevens kunskapsprogression krävs också information om vilka målkriterier de bedömningsskalor som används utgår från.

I de allmänna råden anges att de skriftliga omdömena kan utformas som text eller som symboler, till exempel som kryss i en mall, som i några steg beskriver elevens kunskaper i förhållande till i förväg lokalt bestämda kunskapsnivåer och förmågor.⁷⁰

De symboliska omdömena bör enligt de allmänna råden kompletteras med en mer nyanserad beskrivning för att göra informationen om elevens kunskaper tydlig.⁷¹ Utformningen av de skriftliga ämnesomdömen som anges i de studerade dokumenten kan utifrån detta delas in i tre olika huvudkategorier: 1) *omdömen i form av symboler i kombination med beskrivande text* (ca 70 procent av samtliga omdömen), 2) *omdömen enbart i beskrivande text* (ca 20 procent) och 3) *omdömen enbart i form av symboler* (ca 10 procent).

Om vi börjar med den sistnämnda kategorin kan vi konstatera att omdömen enbart i form av symboler förekommer, men att det är tämligen ovanligt. Till denna kategori hör omdömen som endast med en kryssmarkering anger om eleven nått eller inte nått målen i aktuella ämnen, alternativt har en renodlat betygslig karaktär. Enligt de allmänna råden ska ett skriftligt omdöme inte likställas med betyg, även om det till formen kan *likna* betyg. Betyg är ett nationellt

⁶⁷ En annan tänkbar förklaring kan vara att undervisningen i SO-ämnen på de studerade skolorna i högre grad bedrivs ämnesövergripande även under senare årskurser och att endast ett par ämnen vanligen behandlas under en termin. Även om så är fallet ska emellertid, enligt bestämmelserna, ämnesomdömen ges i varje enskilt ämne.

⁶⁸ Skolverket (2008) Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen, s 14.

⁶⁹ Ibid., s 15.

⁷⁰ Ibid.

⁷¹ Ibid.

formaliserat och standardiserat omdöme om en elevs kunskaper i form av vissa beteckningar, godkänt (G), väl godkänt (VG) och mycket väl godkänt (MVG). I åtta av de studerade skolorna används ändå dessa beteckningar i de skriftliga ämnesomdömena för vissa årskurser, det vill säga omdömena är inte enbart betygslänkande utan har istället karaktären av standardiserade betygssteg. Vanligen förekommer detta i årskurserna 7–9, men exempel finns även på att betygssteget godkänd (G) används för elever redan i årskurserna 2 och 5.

Även omdömen i enbart beskrivande text utgör ett mindre frekvent inslag. Hur utförlig och målrelaterad denna text är varierar högst väsentligt. Det gäller även de omdömen där en beskrivande text kombineras med kryss i en mall. I det studerade materialet kan sammantaget tre centrala komponenter urskiljas i de ämnesomdömen som ges i form av en beskrivande text, nämligen *beteenderelaterade*, *aktivitets- eller prestationsrelaterade* respektive *målrelaterade* inslag. Omdömena är sällan renodlade i förhållande till dessa inslag utan som regel förekommer de sammanvävda i ett och samma ämnesomdöme. Vissa skillnader framträder samtidigt mellan olika ämnen, där omdömen i de teoretiska ämnena i högre grad behandlas mer sakligt och målrelaterat (vilket i synnerhet gäller utvecklingen i svenska och matematik som ofta återges med en hög detaljeringsgrad), i jämförelse med praktiska ämnen där elevens personliga egenskaper och beteende mer regelmässigt lyfts fram. Flera forskningsstudier visar också att lärare i olika ämnen tenderar att bedöma eleverna utifrån olikartad rationalitet. Lärare som undervisar i praktiska ämnen tycks uppmärksamma elevernas personliga egenskaper mer, medan lärare i teoretiska ämnen gör det i mindre grad.⁷² Det finns dock anledning att betona att flera undantag finns i det studerade materialet.

Vad innebär då de tre olika omdömeskomponenterna som nämnts ovan? Inslaget av *beteenderelaterade* omdömen, tar i första hand fasta på faktorer som handlar om elevens attityd till skolarbete eller elevens tillskrivna personliga egenskaper och sociala utveckling. Positivt värdeladdade beskrivningar dominerar här, även om exempel på negativa sådana också förekommer. Exempel på frekventa omdömen av detta slag är ”glad och pigg, positiv, positiv till ämnet, motiverad, engagerad, aktiv, ambitiös, flitig, ordningsam, intresserad, kreativ, nyfiken, utåtriktad, framåt, trevlig, artig, snäll, rolig, omtyckt” alternativt ”pratig, ofokuserad, okoncentrerad, splittrad, störande, slarvig, orolig, lat, tyst, försiktig”.

I de *aktivitets- eller prestationsorienterade* inslagen i omdömena, riktas fokus mot vilka olika moment undervisningen omfattat under den passerade terminen, samt mot resultat på förekommande prov. I de årskurser nationella prov finns, återkommer så gott som alltid en redovisning av resultaten på dessa. Men omdömena rymmer även resultat på andra prov och diagnoser, något som även gäller övriga årskurser. Nedan ges några exempel på denna typ av inslag i några olika ämnen och årskurser:

Engelska: Jobbar på. (åk 3)

Matematik: Godkänd på de nationella proven. Arbetar bra på lektionerna. Sköter läxorna. Diagnos 2: 15/20, diagnos 3: 15/17. (åk 5)

Svenska: X:s arbete under lektionerna är varierande. Vissa lektioner är hon aktiv och arbetar bra, andra lektioner är hon trött och har svårt att arbeta effektivt. (åk 8)

⁷² Se exempelvis, Klapp Lekholm & Cliffordsson 2008 och Pilcher 1994.

Kemi: Jag har gruppen bara på måndagslektionen. Vi har hållit på med kemi största delen av tiden. Då har vi arbetat mycket med laborationer. Nu har vi övergått till biologi och håller för närvarande på med bakterier. Eleverna ska göra ett arbete både om en bakteriesjukdom och en virusjukdom. Arbetet ska sedan redovisas muntligt. X, du har deltagit på ett aktivt och bra sätt både på lektioner och laborationer. Vi kommer att göra en hel del laborationer där du kommer att få visa vad du kan. Vi ska också träna på att skriva fina laborationsrapporter. (åk 7)

I denna kategori förekommer även kommentarer som håller en mindre konstruktiv och positiv ton. Ett exempel rör en elev som knappt uppnår målen. En av lärarna skriver i sin kommentar, som inledningsvis uttrycker ett missnöje med elevens läxläsning:

Detta måste bli en ändring på! För att klara målen måste du arbeta bra och koncentrerat resten av termin, du kan om du vill. (åk 7)

Ytterligare ett exempel av likartad karaktär från en annan skola:

Arbetet under lektion kan förbättras, mindre tjafs och mer fokus på arbetet. Ta ansvar och inte vara så bekväm, våga ta arbetet. (åk 8)

Även om det förekommer att ämnesomdömena är enbart beteende- eller aktivitets-/prestationsrelaterade, innehåller dock det flesta ämnesomdömena även ett inslag av målrelaterad bedömning. I ett mindre antal fall är den mer spartansk och summativ, och anger endast om eleven nått målen eller inte. Vilka mål denna bedömning utgår från, och i vilken utsträckning denna är av den önskvärda kvalitativa karaktären snarare än den kvantitativa, kan då framstå som oklart. I flertalet fall är dock den målrelaterade bedömningen mer elaborerad. I dessa fall kan en uppenbar anknytning finnas till såväl mål att uppnå som mål att sträva mot. Där rubriker anges i form av bedömning utifrån uppnåendemål respektive strävansmål framträder dock att en sammanblandning ofta sker mellan dessa målkategorier. I en statlig utredning (SOU 2007:28) har också konstaterats att det befintliga målsystemet är ytterst komplext, att målen är abstrakta och svåra att tolka och att sambanden mellan strävansmål och uppnåendemål är otydliga. Utredningen visade också på stora skillnader mellan kursplaner, där vissa innehåller övergripande läroplansmål, men en svag koppling till ämnet, medan andra kursplaner uppvisar det motsatta.

I den utsträckning målrelaterade bedömningar förekommer i det studerade materialet, innehåller de vanligen även en formativ bedömning som anger nästa steg i elevens lärande. Det senare motsvarar vad Skolverkets allmänna råd förespråkar, nämligen en beskrivning av vilka kunskapskvaliteter eleven utvecklat och av hur dessa kan utvecklas vidare. En central skillnad mellan de nämnda tre komponenterna handlar följaktligen om den framåtsyftande dimensionen. I de beteenderelaterade eller aktivitets-/prestationsinriktade inslagen har den ofta ett begränsat informationsvärde i form av exempelvis *"fortsätt så"* eller *"skärp dig"*. I den målrelaterade bedömningen ges däremot ofta konkreta och specifika förslag till och uppmaningar om vad eleven kan göra för att komma vidare i sin kunskapsutveckling inom det aktuella ämnet. Sådana kommentarer kan exempelvis handla om vad eleven behöver uppmärksamma, träna mer på och utveckla för

att nå målen eller för att kunna få ett visst betyg. Det samlade intrycket av dessa kommentarer är för övrigt att de som regel håller en positiv och uppmuntrande ton. Ett exempel på ett omdöme i löpande text i svenska för en elev i åk 8:

Hej Xi Du lägger ner mycket tid och engagemang på dina arbeten vilket märks på resultaten. Du har blivit säkrare på att jämföra, reflektera och dra slutsatser. Din meningsuppbyggnad och ordförråd utvecklas hela tiden. Mycket bra X. Nu vill jag att du blir mer muntligt aktiv på lektionerna, t ex vid textanalyser. Det är viktigt att du tänker på det eftersom det är ett av de kriterier du måste uppnå för att behålla ditt betyg. I övrigt arbetar du alltid fokuserat och målmedvetet på lektionerna.

Även i detta fall finns dock undantag. Det förekommer således även målrelaterade omdömen som endast återger hur eleven utvecklats men som saknar en beskrivning av hur eleven ska ta ytterligare ett steg i sitt lärande. Två exempel ges nedan:

Matematik: X har visat stort intresse för matematik och har tilltro till den egna förmågan att använda matte i olika situationer. Han kan lösa olika slags uppgifter och har förmågan att upptäcka mönster och samband samt reflektera över sina resultat. Han kan uttrycka sina tankar muntligt och skriftligt med hjälp av symbolspråket. (åk 5)

Engelska: Ett av de mål undervisningen i engelska strävar mot är att eleven ska utveckla sin förmåga att reflektera och ta ansvar för sin egen språkinläring och medvetet använda arbetssätt som främjar den egna inläringen. Denna förmåga visar du genom att du aktivt deltar i undervisningen, både under genomgångar samt de olika arbetsuppgifterna, samt genom att du tar ansvar för dina studier med bl.a. läxor. Fortsätt så. (åk 8)

I vissa IUP-formulär finns dock en mall för ämnesomdömen som genom sin utformning uttalar ett krav på framåtsyftande kommentarer. Ett sådant exempel, där ett omdöme ges i ämnet religion för en elev i årskurs 9, återges nedan:

Strävansmål/ ... /Bedömning av elevens kunskapsutveckling i förhållande till målen:
Under de första 7 veckorna har eleverna fördjupat sina kunskaper om framförallt judendom och islam i vår tid och historisk tid. Genom diskussioner i klassen har de även utvecklat sin förståelse för hur samhället och religionen har ömsesidig påverkan på varandra och hur religionerna påverkar det svenska samhället. Eleverna har dessutom blivit medvetna om likheter och olikheter mellan de tre syskonreligionerna.

Vad krävs för att komma vidare? Du har visat att du kan mycket fakta om de olika religionerna och du kan reflektera. För att komma vidare bör du utveckla dina resonemang ytterligare, till exempel genom att ta upp även andras ställningstaganden och bemöta de med argument (se det ur olika perspektiv). Det kommer fler uppgifter där du kommer att få möjlighet att visa de olika förmågorna.

Sett till det studerade materialet i sin helhet framstår det ändå som att det summativa inslaget överlag dominerar över det formativa. Att på ett konkret och målrelaterat sätt tydliggöra nästa steg i elevens kunskapsutveckling framstår därmed i ett flertal fall som ett centralt utvecklingsområde.

Ovan har exempel getts på omdömen i löpande text. Som tidigare nämnts kombineras samtidigt i en majoritet av planerna omdömen i beskrivande text

med kryss i en mall. Merparten av dessa utgår från standardiserade bedömningskalor eller -matriser av något slag, som överlag är målrelaterade på ett eller annat sätt. De kan antingen vara mer definitiva, det vill säga endast ange om eleven nått målen eller ej i olika ämnen, eller mer utvecklingsinriktade.⁷³ I flera fall är dock skalorna i sig informativa i målrelaterad bemärkelse, då de är konstruerade så att de i text beskriver olika delmoment alternativt olika kunskapskvaliteter eller -nivåer och där markeringen anger hur långt den enskilda eleven nått i sin kunskapsutveckling. Även skalorna kan därmed ha en formativ funktion, genom att de påvisar vad eleven uppnått och har att sträva vidare mot.

En rad olika standardiserade bedömningskalor förekommer i det studerade materialet. Även ett fåtal bedömningsmatriser förekommer. Flera skolor anger samtidigt i sina svarsbrev att det pågår ett arbete med att utforma sådana. I de tidigare årskurserna anger de mer standardiserade inslagen i första hand *vilka* kunskaper eleven utvecklat utifrån olika delmoment i ämnet, medan de i senare år snarare anger *i vilken utsträckning* eleven utvecklat olika kunskaper och förmågor i ämnet, utifrån såväl övergripande läroplansmål som kursplanerrelaterade ämnesmål. I syfte att ge inblick i vad de kan bidra med i summativt och formativt hänseende, ges nedan ett antal illustrationer av dessa inslag som förekommit i det studerade materialet. För att underlätta jämförelsen har vi valt att illustrera de olikartade skalorna utifrån ett enskilt ämne, i detta fall ämnet religion.⁷⁴

Nedan återges ett omdöme för en elev i årskurs 2 i ämnet religion:

Figur 1 Omdöme för en elev i årskurs 2 i ämnet religion, utifrån olika delmoment.

Du känner till våra högtider och traditioner.
Du känner till bibeln och några berättelser ur den.
Du kan delta i etiska samtal om vardagssituationer.

I detta fall anges följaktligen endast vad eleven kan eller känner till och det sker utan en gradering och utan att ange nästa steg i elevens lärande. Det som anges har samtidigt en viss anknytning till såväl strävansmål som mål att uppnå i årskurs 5.

I figur 2 visas ett exempel på en målrelaterad bedömning av elevens kunskapsutveckling i ämnet religion i årskurs 9. I det givna exemplet ges en summativ bedömning vad eleven uppnått, samtidigt som det är möjligt att utläsa vad som återstår att sträva efter framöver. Bedömningspunkterna avspeglar en lokal tolkning av ett urval uppnående- och strävansmål.

⁷³ I den senare typen av skalor kan omdömet till exempel anges i termer av "har ännu inte nått alla mål", "när målen med stöd", "är på god väg", "när målen", "när målen väl" eller "är på väg mot nästa målnivå". En mängd andra skalor förekommer. Exempelvis finns skalor med skalsteg uttryckta i termer av elevens intresse ("visar inget särskilt intresse", "gör sina uppgifter på ett tillfredsställande sätt", "visar stort intresse") som direkt anknyts till elevens behov av stöd respektive möjligheter att nå målen.

⁷⁴ Ämnet religion tillhör sannolikt den grupp av ämnen som hittills fått mindre uppmärksamhet när det gäller grundskoleelevernas kunskapsutveckling. Det kan utifrån detta förhållande betraktas som intressant att se vad standardiserade bedömningskalor kan tillföra.

Figur 2 Omdöme för en elev i årskurs 9 i ämnet religion, utifrån i vilken utsträckning eleven utvecklats i olika avseenden.

	När ej målen för perioden	När målen för perioden	När målen väl för perioden
Återberättar fakta med egna ord inom aktuella arbetsområden	0	X	0
Använder korrekta begrepp i sitt rätta sammanhang	0	X	0
Deltar i diskussioner	X	0	0
Visar självständighet vid eget arbete	0	X	0
Kan göra jämförelser inom aktuellt arbetsområde	0	X	0
Visar förmåga till reflektion och analys	X	0	0
Gör egna ställningstaganden och motiverar dem	0	X	0

Figur 3 utgörs av ett omdöme i ämnet religion för en elev i åk 7, där vad eleven uppnått återges med ett kryss, samtidigt som en mer utförlig information ges om vad som återstår att utveckla i förhållande till målen.

Figur 3 Omdöme för en elev i årskurs 7, utifrån i vilken utsträckning eleven utvecklats i förhållande till olika kvalitativa kunskapsnivåer.

<p>Nivå 1</p> <p>X Eleven berättar hur hon/han tänker i egna livsfrågor. Eleven resonerar kring etiska problem och visar att olika ställningstagande medför olika konsekvenser. Eleven känner till hur kristendomen har påverkat det svenska samhället. X Eleven kan berätta om flera olika religioner. X Eleven kan ge exempel på religioners konst, musik och dans.</p>
<p>Nivå 2</p> <p>Eleven resonerar kring egna livsfrågor. Eleven för ett djupare resonemang kring olika etiska problem ur olika synvinklar. Eleven har goda kunskaper om olika religioner. Eleven jämför religioner och ger exempel på likheter och skillnader.</p>
<p>Nivå 3</p> <p>Eleven jämför sina egna tankar ned vad olika religioner och livsåskådningar säger. Eleven ger exempel på hur tro och värderingar förändrats och ständigt förändras. Eleven förklarar på ett insiktsfullt sätt hur religiös tro och tradition påverkar människors liv och samhället. Eleven ställer egna frågor inom området religion, söker svar och redovisar insiktsfullt vad hon/han kommit fram till.</p>

Figur 4 gäller ett ämnesomdöme som utgår från en bedömningsmatris avseende ett arbetsområde i årskurs 5 om kristendom och judendom. Utgångspunkten tas här i olika förmågor, som lyfts fram i strävansmålen. I matrisen har läraren markerat elevens utvecklingsnivå med ett kryss och i de fall samtliga kriterier inte uppfyllts har de strukits över.

Som anges i de allmänna råden, krävs för att eleven och elevens föräldrar ska få en relevant inblick i elevens kunskapsprogression också information om vilka målkriterier de bedömningsskalor som används utgår från. Exemplet i figur 4 ger ett illustrativt exempel på hur en sådan information kan gestaltas.

Figur 4 Omdöme för en elev i årskurs 5 i ämnet religion, med utgångspunkt i utvecklingen av olika förmågor.

Detta bedöms	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4
Din förmåga att använda och förmedla dina kunskaper i skriftlig och muntlig redovisning	Du återger endast lite fakta och förmedlar endast liten kunskap i ämnet. Du behöver oftast stöd för att vidareutveckla dina kunskaper. Du använder delvis egna ord (= delvis inövade svar).	Du visar på en del faktakunskaper. Du har delvis förstått ämnesområdet. Du behöver delvis stöd för att vidareutveckla dina kunskaper. Du använder egna ord och formuleringar.	Du visar på goda faktakunskaper och återger det på ett tydligt sätt. Du kan och har förstått ämnesområdet. Du visar på förståelsen genom att fritt kunna prata kring ämnet. X	Du använder relevant fakta. Du är väl insatt i ämnet och kopplar fakta till egna reflektioner och egna tankar. Du använder ord som tillhör ämnet och kan förklara och sätta in dem i ett rätt sammanhang.
Din förmåga att se likheter och skillnader, se samband, reflektera och göra jämförelser	Du har svårigheter att se likheter och skillnader. Du behöver oftast stöd för att vidareutveckla dina tankar.	Du gör försök till jämförelser och framför delvis egna tankar. Du kan se enklare likheter och skillnader. Du behöver delvis stöd för att vidareutveckla dina tankar.	Du gör enkla jämförelser och försöker förklara sammanhang och orsaker. Du kan se likheter och skillnader. Du kan utan stöd utveckla dina tankar. X	Du använder dig av dina egna kunskaper, tankar och erfarenheter när du reflekterar kring ämnet. Du kan på egen hand göra egna jämförelser, förklarar sammanhang och orsaker. Du reflekterar över dina egna och andras kunskaper.
Din förmåga att lyssna, delta i samtal och diskussioner	Du är inte aktiv i samtal och diskussioner.	Du deltar delvis i samtal och diskussioner.	Du deltar i samtal och diskussioner. Du försöker bygga vidare på dina egna och andras kunskaper. X	Du deltar aktivt i samtal och diskussioner. Du bygger vidare på andras tankar.

Bedömning av elevens övriga utveckling

Som grundskoleförordningen anger kan den individuella utvecklingsplanen även innehålla omdömen om elevens utveckling i övrigt inom ramen för läroplanen, om rektorn beslutar det. Inslag som behandlar elevernas övriga utveckling på olika sätt, under särskilt angivna rubriker, finns i omkring två tredjedelar (65 procent) av de studerade planerna. Vad som behandlas varierar även i detta fall. De omdömen som ges om elevens kunskapsutveckling är också ofta sammanflätade med omdömen om elevens sociala utveckling, attityd till skolarbetet och andra aspekter av elevens övriga utveckling. Summeras direkta och indirekta omdömen om elevens övriga utveckling förekommer sådana inslag i så gott som varje studerad utvecklingsplan.

Enligt grundskoleförordningen ska omdömena om elevens utveckling i övrigt ske ”inom ramen för läroplanen”. I förarbetena betonas likaså att ”om en skola ger skriftliga omdömen om elevens utveckling i övrigt bör vårdnadshavaren få information om mot vilka mål elevens utveckling bedöms och vilken lärare som ansvarar för den skriftliga informationen.”⁷⁵ De studerade planerna visar att det vanligen framgår vilken lärare som svarar för bedömningen men att det inte alltid är tydligt mot vilka mål dessa bedömningar av elevens övriga utveckling sker.

I de allmänna råden anges som vägledning att innehållet i omdömena om elevens utveckling i övrigt bland annat kan behandla de förmågor som anges i läroplanens avsnitt om ”normer och värden”, ”ansvarsvarstagande och inflytande” respektive ”bedömning och betyg”.⁷⁶ I en av de studerade skolorna har råden tagits ad notam och samtliga dessa delrubriker i läroplanen återfinns i skolans individuella utvecklingsplaner. Det vanliga är dock att enbart delrubrikerna ”normer och värden” respektive ”ansvarstagande och inflytande” bildar utgångspunkt för en beskrivning av elevens övriga utveckling. Andra vanliga

⁷⁵ Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet (2008) En individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen.

⁷⁶ Skolverket (2008) Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen, s 16.

rubriceringar är ”*elevens personliga utveckling*” eller ”*social utveckling*”, men även begrepp som ”*studieförmåga*” och ”*social kompetens*” kan utgöra rubriker. Som ett exempel på vad som kan betraktas som social kompetens ges nedan ett exempel på kriterier som används på en skola med tidigare årskurser, i detta fall utifrån vad eleven ska ha uppnått i årskurs 3:

Använder ett vårdat språk och ett vänligt samtalssätt, Kan argumentera och stå för egna värderingar utan att använda våld, Kan tala inför en grupp, Kan lyssna aktivt när andra pratar utan att avbryta, Visar respekt för andras åsikter, Accepterar varandras olikheter, Förstår och tar ansvar för sina handlingar, Deltar i lekar och respekterar regler, Tar en vinst eller förlust på ett bra sätt, Kan samarbeta med en eller flera kamrater oberoende av vilka som ingår i laget/gruppen, Använder ett trevligt bordskick, Är aktsam om lek- och arbetsmaterial inne respektive ute, Visar hänsyn och är hjälpsam mot sin omgivning, Passar tider.

Vad den enskilde eleven uppnått markeras i det enskilda fallet med kursiverad stil. Som framgår inkluderas i begreppet social kompetens såväl vissa övergripande läroplansmål, exempelvis vad gäller ansvarstagande, som lokalt utformade mål. Avseende ”*ansvarstagande och inflytande*” kan noteras att det med något undantag endast är frågor om elevens ansvarstagande som berörs medan inflytandefrågorna lyser med sin frånvaro.⁷⁷ Som exempel på vad som ofta berörs kan nämnas kriterier för ”*ansvar för lärande*” som återfinns i en av de studerade skolornas utvecklingsplaner och där bedömningen sker utifrån en fyrgradig skala (*alltid, ofta, sällan, aldrig*):

Eleven gör sitt bästa på lektionerna, Eleven ger sig själv och andra arbetsro, Eleven kommer i tid till lektionerna, Eleven håller reda på sina saker, Eleven är en bra kompis, Eleven gör sina läxor.

Som regel utgör bedömningarna en del av den sammanfattande nulägesbeskrivning av elevens utveckling som ges i den individuella utvecklingsplanen. För att tydliggöra mot vilka mål eleven bedöms finns i ett antal fall övergripande läroplansmål angivna i punktform. I några fall tycks de tjäna som en god vägledning för lärarnas bedömningar, även om avvikelser kan noteras. Några exempel där en viss målknytning avspeglas ges nedan.

Exempel 1, IUP för elev i årskurs 1:

Social utveckling (Lpo 94: 2.1 Normer och värden): X är en glad och pigg tjej. Hon är lätt att få kontakt med och tar gärna kontakt både med kamrater och lärare. Kan arbeta både självständigt och tillsammans med andra, kan dock lätt ta lite för stort utrymme. X har lätt att följa de regler som gäller och är också mån om att göra bra saker.

Ansvar och inflytande (Lpo 94: 2.3 Elevernas ansvar och inflytande): Tar ansvar för sitt arbete och sitt arbetsmaterial. Har med böcker och övrigt skolmaterial. Är mån om en god miljö och erbjuder gärna sig att hjälpa till. Läger gärna fram förslag och tillför mycket vid diskussioner. Behöver tänka på att andra också ska få utrymme och inte avbryta. I övrigt kreativ och omsorgsfull.

⁷⁷ Undantaget gäller elevens deltagande i klassråd och elevråd som berörs i en av planerna.

Exempel 2, för elev i årskurs 8:

Elevens sociala utveckling: Y är en bra kamrat i klassen och försöker även påverka sin omgivning på ett positivt sätt. Y har börjat ta ett bra ansvar för det egna arbetet men behöver fortsätta träna på att planera sina arbeten för att bli färdig i tid. Y behöver utveckla sin insikt i vad som krävs för de olika målen.

Överlag framträder dock att lärarna tycks ha svårigheter att ge målfokuserade bedömningar och att undvika subjektiva värderingar av elevens personliga egenskaper, även om andra intentioner uttalas i skolornas egna riktlinjer.

De bedömningar som ges av elevens övriga utveckling har som regel formen av en beskrivande text, men även bedömningsskalor av olika slag förekommer. I två av de studerade skolorna, med årskurserna 1–5, ges betygsliknande omdömen i *"flit, ordning och uppförande"*. Omdömet ges i en tregradig skala (1= Behöver förbättras, 2= Bra, 3= Mycket bra).

Två av skolorna har utarbetat särskilda bedömningsmatriser för elevernas övriga utveckling. I en av skolorna, med årskurserna 7–9, finns en bedömningsmatris för *"personlig utveckling samt för ett ökat lärande"*. De aspekter som behandlas gäller: *"Förmåga till samarbete, att arbeta självständigt, att ta ansvar för arbetsmiljön, att ta initiativ, planera och färdigställa arbeten, kreativitet, koncentration och uthållighet, förmåga till ledarskap"*. För samtliga dessa aspekter finns fyra utvecklingsnivåer angivna.

I den andra skolan, en F–9-skola, finns en *"bedömningsmatris gällande förväntningar på eleven"*, som återges i figur 5. Som framgår görs en bedömning utifrån fem olika kategorier och för respektive kategori anges tre utvecklingsnivåer. I dokumentet finns även angivna definitioner av centrala begrepp i matrisen. Det som däremot framstår som oklart är hur detta underlag för bedömningar av elevens övriga utveckling är relaterat till läroplanens mål och värdegrund och vilken elevsyn materialet avspeglar. Frågan kan resas om materialet ger en rimlig grund för en saklig beskrivning av elevens utveckling, med utgångspunkt i läroplanen. De olika bedömningskategorierna utgår från ett individuellt perspektiv, samtidigt som det genomgående framstår som behövt att även uppmärksamma de samspelseffekter och betingelser i lärandemiljön som kan vara aktuella.

Det förekommer som tidigare nämnts även att bedömningar av elevens övriga utveckling ingår i ämnesomdömena, något som framför allt gäller de senare årskurserna. Elevens olika lärare ger då en självständig bedömning av elevens övriga utveckling inom ramen för de ämnen läraren undervisar i. Olika slags underrubriker kan finnas i ämnesomdömena utöver tidigare nämnda, exempelvis *"social förmåga – allmän bedömning av eleven i gruppen"* eller *"attityd till ämnet, självbedömning, ansvar, tilltro till den egna förmågan"*. I vissa fall kombineras de ämnesvisa bedömningarna med en allmän bedömning i den framåtsyftande planen. Utmärkande är dock att en sammanvägning av de olika lärarnas bedömning sällan sker.

Bedömningarna i ämnesomdömena gäller ofta attityd- och ordningsfrågor, vilket följande exempel på ett omdöme i svenska för en elev i årskurs 8 kan illustrera:

Du behöver absolut komma överens med din mobil om var den ska befinna sig när du har lektion. Den är olydig som 17, tycker jag ... Och var uppmärksam på din attityd, så du inte fastnar i ett negativt beteende, för sådant riskerar tyvärr att smitta av sig på de resultat man gör ...

Figur 5 Exempel på bedömningsmatris gällande förväntningar på eleven samt definitioner av centrala begrepp vid en av de studerade skolorna.

Kategori	→	→	→
Att göra sitt bästa	Eleven jobbar under sin förmåga och har svårt att slutföra uppgifter	Eleven frågar ofta: "Räcker det nu?" och gör bara det han/hon måste	Eleven har sig själv som måttstock och gör sitt bästa
Att ta sitt arbete på allvar	Eleven låter tiden gå och jobbar motvilligt	Eleven tar då och då ansvar för sitt arbete	Eleven tar sitt arbete på allvar fullt ut
Att vara noggrann	Eleven slarvar genomgående	Eleven visar stor variation gällande noggrannhet, dvs. ojämn kvalitet	Eleven är noggrann
Att följa instruktioner, skriftliga och muntliga	Eleven bryr sig ej om givna instruktioner, gör som hon/han vill. Frågar direkt utan att sätta sig in i instruktioner	Eleven visar stor variation gällande noggrannhet, dvs. ojämn kvalitet	Eleven följer givna instruktioner på ett utmärkt sätt
Att vara aktiv på tillsammanslektioner	Eleven deltar inte på ett aktivt sätt	Eleven glimtar till då och då i sin aktivitet	Eleven visar engagemang genom att delta i skapandet av lektioner

Definition på att ta sitt arbete på allvar:	Definition av noggrannhet:	Definition av engagemang på tillsammanslektionerna:
<ul style="list-style-type: none"> • Att komma igång på egen hand • Att arbeta koncentrat • Att bry sig om resultatet • Att lyssna uppmärksamt samt ta emot hjälp och råd 	<ul style="list-style-type: none"> • Att ta sig tid att sätta sig in i instruktioner • Att ha någon form av struktur i sitt arbete • Att skriva läsbart • Att dokumentera sitt arbete enligt instruktioner 	<ul style="list-style-type: none"> • Att lyssna uppmärksamt • Att svara på frågor • Att komma med egna inlägg

Ett annat exempel rör en elev i årskurs 8 som uppnår målen, men som uppenbarligen inte mår bra i psykiskt hänseende. Omdömet lyder:

Skiftande humör. Alldeles för ofta sur och inte mottaglig för hjälp.

Den framåtsyftande kommentaren handlar om att eleven måste anstränga sig mer. Det finns ytterligare ett antal exempel på elever som enligt de studerade omdömena har bristande motivation för skolarbetet. Den vanliga kommentaren är att eleven måste *"skärpa sig"*, något som i för sig kan vara ett uttryck för omsorg om eleven. Däremot avspeglas inte någon analys av skol- eller undervisningssituationen eller vad som utifrån denna aspekt skulle kunna bidra till en ökad motivation. I bästa fall sker denna analys i andra sammanhang. Det finns dock anledning att uppmärksamma resultaten från Gunilla Ingestads avhandling (2006) som påvisade att förklaringen till att vissa elever inte når målen i grundskolan framför allt handlar om bristande motivation och i betydligt mindre grad om specifika studiesvårigheter.⁷⁸ Att avhjälpa de sistnämnda ser skolan ofta som sitt ansvar, medan det förstnämnda ofta betraktas som elevens ansvar. Betydelsen av att även skolan tar ett ansvar för att öka elevens studiemotivation framkommer här.

⁷⁸ Ingestad, Gunilla (2006) Dokumenterat utanförskap – om skolbarn som inte når målen. Diss. Lund: Lunds universitet

Beskrivningar av elevens personliga egenskaper och subjektiva omdömen om elevens karaktär och beteende är vanligt förekommande vid bedömningar av elevens övriga utveckling i de studerade planerna. Beskrivningarna är dock ofta positivt värdeladdade. I de fall de innehåller negativa inslag framträder inte heller att de direkt överträder gränsen till vad som skulle kunna betraktas som kränkande.⁷⁹ Däremot framkommer här en tydlig normativ bild av ”den ideala eleven”, vars relevans i vissa fall kan ifrågasättas. En annan iakttagelse är att dessa beskrivningar emellanåt ges en oproportionerlig tyngd i jämförelse med dem som ges av elevens kunskapsutveckling. Nedan ges en summerande beskrivning av de idealbilder som framträtt utifrån fem vanligt förekommande aspekter av elevens beteende och förhållningssätt. Som framgår består dessa idealbilder ibland av motsägelsefulla element.

Tabell 3 Illustration av idealbilder av elevens beteende och förhållningssätt utifrån fem olika aspekter, som framträtt i de studerade planerna.

Aspekt	Idealbild
Attityd till skolarbetet	Att alltid vara intresserad och engagerad, att alltid vilja bli bättre och att anstränga sig mer ...
Beteende i klassrum	Att vara aktiv, inte ”bli sittandes”, att ta för sig – men inte vara för livlig eller dominant, att räkna upp handen, att inte vara tystlåten – men inte prata för mycket, att lyda vid tillsägelser, att vara trevlig ...
Ordning	Att arbeta flitigt med läxorna, att ha med material till lektionerna, att komma i tid, att göra färdigt alla uppgifter och lämna in dem i tid, att ta med ombyte till idrottslektionerna, att hjälpa till med städning ...
Humör	Att vara positiv, pigg och glad ...
Kamratrelationer	Att ha många kamrater, att vara snäll, att inte råka i konflikt, att ”strunta i andra” – samtidigt som man ska bry sig om andra, vara en god kamrat, att lyssna på andra, att säga sin åsikt, att kunna lösa konflikter självständigt ...

Det kan noteras att lärarna lägger in sådana omdömen som ovan exemplifieras på lite olika ställen i den individuella utvecklingsplanen, och att det är flytande gränser i formuleringar som rör läroplanens värdegrund och elevens personliga egenskaper. Den fråga som kan resas är vad det innebär för elevens identitetsskapande att hela tiden bli påmind/informerad om normen för den ideala eleven, oavsett om man motsvarar normen eller inte? Likaså gäller det vad omdömena påvisar för förståelse och tolerans för beteende som avviker från den etablerade normen och därmed vilken respekt som visas för eleven som person eller alla individers lika värde, något som inte minst påtalas i läroplanen som en central del i skolans värdegrund. Det samlade intrycket av bedömningen av elevens övriga utveckling är att den inte ännu ”funnit sin form”.

Den framåtsyftande planen

Enligt grundskoleförordningen ska den individuella utvecklingsplanen, förutom de skriftliga omdömena, även innehålla en sammanfattning av ”vilka insatser som behövs för att eleven ska nå målen och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen och kursplanerna”. Planen ska alltså vara både tillbakablickande och framåtsyftande.

⁷⁹ Det är åtminstone vad som framträder vid vår externa granskning. Hur den berörde eleven upplever formuleringen saknar vi samtidigt inblick i.

I Skolverkets allmänna råd preciseras innehållet i den framåtsyftande delen av IUP. Här anges bland annat att den framåtsyftande planeringen bör ange vilka kunskaper och förmågor eleven ska utveckla och även innehålla uppgifter om insatser för att nå de uppställda målen. Den bör likaså innehålla en konkret beskrivning av vad skolan ska göra för att stödja och stimulera elevens fortsatta kunskapsutveckling, men även ange vad eleven och vårdnadshavaren kan göra och ta ansvar för.

Sammanfattande framåtsyftande insatser beskrivs i de allra flesta (80 procent) av de studerade planerna. Det vanliga är att den framåtsyftande planen utgör ett separat dokument omfattande en till två sidor med följande innehåll:

- Nulägesbeskrivning, *kan vara uppdelad avseende elevens kunskapsutveckling och övriga utveckling*
- Mål, *kan vara uppdelade dels i långsiktiga och kortsiktiga mål, dels utifrån elevens kunskapsutveckling och övriga utveckling*
- Insatser för att nå målen
- Ansvarsfördelning, *elevens, vårdnadshavarens respektive skolans ansvar*

Delarna kan vara benämnda och uppdelade på olika sätt och exempelvis nulägesbeskrivningen kan i vissa fall rubriceras som en beskrivning av elevens starka sidor. Ett flertal planer innehåller också en kort uppföljning av utfallet av föregående plan. I merparten av fallen följs planen av underskrifter av eleven, vårdnadshavaren och skolan och får därmed karaktären av ett slags kontrakt.⁸⁰ Dessutom finns ofta en avslutande uppgift om åtgärdsprogram finns eller ska upprättas.

I de insamlade dokumenten presenteras alltså planens innehåll i regel uppdelat i olika rubriker som rör a) utvecklingsmål, b) medel eller insatser för att nå målen, samt c) ansvar för genomförande. Som framgår av nedanstående exempel är dock gränserna mellan vad som kan betraktas som omdöme, mål eller medel i de ifyllda formuleringarna delvis oklara och överlappande.

Mål för elevens fortsatta utveckling

När det gäller elevens utvecklingsmål uttrycks de under rubriker som ”Vad jag kan bli bättre på”, ”Mina mål”, ”Att utveckla”, ”De områden som eleven behöver arbeta extra med”, eller ”Detta behöver utvecklas/tränas”. Några formulär anger också en precisering i mål för olika ämnen, medan andra gör en uppdelning i kunskapsmål och sociala mål. En del gör även en uppdelning när det gäller långsiktiga mål respektive mer kortsiktiga mål, med rubriker som ”Mål att sikta mot” respektive ”Mål till nästa samtal”.

De mål som anges i de studerade dokumenten berör till största delen elevens kunskapsutveckling, med en stark tonvikt på svenska och matematik. Mål som anges i utvecklingsplaner för de äldre eleverna, från årskurs 5 och uppåt, rör även i en del fall fler ämnen, företrädesvis språk, men vid enstaka tillfällen förekommer även ämnesområden som samhällsorienterande ämnen, musik, bild, hemkunskap och slöjd. Ett genomgående drag är att de mål som anges för elevens fortsatta kunskapsutveckling är kortfattade, samt att de är allmänt hållna. Exempel på målformuleringar är:

⁸⁰ Jämför Vallberg Roth & Månsson (2008) samt Vallberg Roth (2010) som karakteriserar de individuella utvecklingsplanerna som kontrakts- eller avtalsliknande dokument.

Anta utmaningar.
Fortsätta att jobba på lika bra som nu.
Träna mycket.
Träna mer och arbeta mer noggrant.
Läsa böcker och plugga.

Det förekommer även målformuleringar som är något mer preciserade när det gäller vad eleven ska utveckla inom ett ämne, som till exempel:

Jag ska räkna med flyt (talområdet 0–10).
Lära mig subtrahera utan att tänka.
Kunna hela den vanliga klockan.
X ska kunna läsa tjocka böcker och kunna skriva långa berättelser.
Fortsätt träna läsning, särskilt fakta.
Kunna berätta något för klassen.
Tänka mer på stor bokstav och punkt.

I de senare årskurserna uttrycks i flera fall målet i termer av att få ett visst betyg i ett eller flera ämnen, som till exempel att få ett högre betyg i bild, behålla MVG i musik, eller att få VG i alla ämnen. De angivna målen är ofta formulerade i jagform. Det gäller även utvecklingsplaner för elever i de lägre åldrarna. Av ordval och skrivstil framgår dock i flera fall att det inte är eleven själv som formulerat och skrivit ned målen.

En relativt stor del av de mål som anges i utvecklingsplanerna berör elevens övriga utveckling. Dessa mål är i stor utsträckning inriktade mot elevens beteende i och attityd till skolan, men de kan även vara mer indirekt relaterade till skolarbetet och av mer privat karaktär. Följande exempel kan illustrera karaktären på sådana målformuleringar:

Arbeta tyst utan att störa andra.
Ändra attityd mot lärare.
Vara artig.
Vara sams med andra barnen.
Komma i tid.
Äta rejäla portioner med mat.
Läxor – bli bättre på att göra dem.
Räcka upp handen ännu mer än nu och våga svara trots att du inte vet allt helt rätt.
Göra klart det han påbörjat. Inte prata om saker som ligger utanför skolan på lektionstid.
Tänka på ditt humör då och då, speciellt i rastsituationer.

Medel för att nå målen

I de studerade dokumenten anges även i regel vilka medel eller insatser som ska hjälpa eleven att arbeta mot respektive nå de uppsatta målen. Dessa anges under rubriker som *"Så här arbetar vi mot målet"*, *"Hur går vi vidare"*, *"Tillvägagångssätt"*, *"Metod (hur och vad)"*.

I likhet med målformuleringarna är skrivningarna under dessa rubriker i regel såväl kortfattade som allmänt hållna, med formuleringar som: *"Fortsätta arbeta bra"*, *"Prova"*, *"Öva mycket"*, *"Träna mycket"*, *"Komma ihåg"*, vilket innebär att

de ger en begränsad information om vilka konkreta insatser som krävs. En del insatser är något mer preciserade, om än övervägande vaga. För en elev i årskurs 1 anges till exempel att hon ska: *"skriva, skriva, lära mig använda ordlista, räkna, räkna, räkna, träna bl.a. genom att använda kort"*, medan en elev i årskurs 7 förväntas att *"Ge järnet, skärpa till läxorna – träna glosor, läsa texter. Göra så gott du kan + det lilla extra."* Andra insatsformuleringar har en abstraktionsnivå som framstår som mindre ändamålsenlig i förhållande till barnets ålder. Som exempel kan nämnas en elev i årskurs 1 som uppges ska *"träna mer på ditt logiska tänkande"* samt *"tänka på hur du löser uppgifterna så att du kan förklara för en kompis hur du gör"*.

En del av de insatser som anges är riktade till elevens beteende i undervisningssituationen. En sådan insats kan till exempel vara att:

- Våga mer och strunta i andra.
- Vara fokuserad på lektionerna.
- Ta mer plats i klassrummet.
- Jobba och vara tystare.
- Be läraren förklara en gång till, prata mindre, räkka upp handen.
- Inte hänga på. Arbeta noggrannare. Inte vandra iväg i tanken.

En övervägande del av insatserna är dock förlagda till hemmet och tid utanför den ordinarie skoltiden. En mycket vanlig insats är läxläsning och extrauppgifter som eleven förväntas utföra efter skoltid under veckan, och i en del fall även under skolloven. Så anges till exempel att en elev ska *"läsa hemma, varje dag måntors"*, medan en annan elev, vars mål är *"att försöka nå över målen i alla ämnen"*, får uppgiften *"att arbeta mer hemma med skolarbetet"*. Ytterligare exempel är elever som ska *"läsa ungdomsböcker hemma minst tre gånger i veckan"* eller *"fortsätta att läsa under sommarlovet"*.

Ansvar för genomförande

I en del individuella utvecklingsplaner innehåller den framåtsyftande delen även en eller flera rubriker som rör vem som ska ansvara för att de angivna insatserna ska genomföras, samt hur ansvaret ska fördelas mellan elev, lärare, skola och vårdnadshavare/hem. Ett konkret exempel på hur ansvarsfördelningen kan se ut är en elev i årskurs 1, som angivit som mål att *"kunna hela den vanliga klockan"*. Som elevens ansvar anges här att *"använda armbandsur"*. Hemmets ansvar är i sin tur att *"se till att klockan fungerar"* samt att *"fråga hur mycket klockan är"*, medan skolan tar på sig ansvaret för att *"öva mycket på klockan"*. Ytterligare ett exempel är en elev i årskurs 7, som angett som mål att få VG i alla ämnen, där ansvaret fördelas så att eleven ska *"plugga mycket!"*, *förälder ska "uppmuntra, förhöra"*, och skolan ska *"kolla upp hur det går"*.

Ett genomgående drag i de insatser som anges är att ett mycket stort ansvar läggs på den enskilda eleven. Det är alltså i huvudsak elevens ansvar att se till att träna och öva, göra läxorna, läsa böcker o.s.v. I några formuleringar är elevens ansvar särskilt uttalat:

- Ta eget ansvar för att två sidor matte blir gjorda varje dag
- Ta ansvar och var inte så bekväm, våga ta arbetet.
- Ta ansvar och visa att du kan arbeta självständigt.
- Fokusera mer på ditt eget arbete och eget handlande.

Ett stort ansvar läggs även på elever som riskerar att inte nå målen. Ett exempel är en IUP där elevens mål är att få betyget G på höstterminsbetyget. Som medel för att uppnå detta anges: *"Skriv i kalendern vad som ska göras och följ detta. Gå på läxhjälpen 2 ggr/vecka"*.

Även elever som når målen, och vill nå ett högre betyg tillskrivs ett stort ansvar. En lärare till en elev i årskurs 9, som angivit att han vill nå VG skriver:

Jag hoppas verkligen att du kan nå det mål du har. Jag är också övertygad om att du har den begåvningen att klara det. Du ska veta att du måste ändra ditt sätt att arbeta med dina uppgifter hemma. I skolan visar du bra inställning. Du arbetar bra här. Det problem du löser i skolan räcker inte, du måste sitta hemma och träna på de svårare uppgifterna på läxan. Du behöver det! Lita på att jag vet! Du avgör hur din kunskap ska bli bättre!!

Det faktum att en så stor del av insatserna är förlagda utanför skolan innebär också att ett relativt stort ansvar läggs på föräldrarna/vårdnadshavarna. I de studerade dokumenten handlar de ansvarsuppgifter som anges för föräldrarna om att se till att barnet övar, tränar och gör sina läxor. Vårdnadshavarnas roll blir här att *"förhöra, kontrollera, tjata och påminna, rätta"*, samt *"peppa och stötta"*. De kan även tilldelas mer specifika ansvarsuppgifter, som till exempel att fråga eleven vad klockan är, tillhandhålla böcker, prata engelska med eleven, *"läsa och prata om vad ni har läst"* och *"öva multiplikationstabellen"*. Föräldrar till elever i årskurserna 1 respektive 3 får också de specifika uppgifterna att:

Hjälpa X att hitta böcker och lästillsfällena under sommarlovet, samt att samtala med X om en utvald mening från läsläxan och hur den skrivs. (åk 1)

Hon behöver lära sig göra jämförelser och kunna uppskatta areor och massor (vikt-enheter). Prata om det hemma. Arbeta praktiskt hemma. Baka och laga mat med hjälp av olika mått. (åk 3)

Det ansvar som läggs på skolan och lärarna uttrycks i sin tur i stor utsträckning kortfattat och i allmänna termer av att *"stötta"*, *"stimulera"*, *"kontrollera"*, *"kolla upp"*, *"påminna när det behövs"* och *"ge tillfälle till träning"*. En mer konkret ansvarsuppgift som anges för lärarna är också att ta fram specifika uppgifter, samt att ge tips på böcker. I en utvecklingsplan för en elev i årskurs 2 uppmanas eleven att *"ta hjälp av andra, kompisar och lärare"* samt *"fråga kamrater"*. Värt att notera är att detta är det enda exemplet där kamraterna lyfts fram som en resurs för den enskilda elevens lärande.

I några IUP framkommer även att eleven får särskilt stöd från skolans sida, till exempel i form av särskilda undervisningsgrupper, extra läxhjälp, sommarskola eller lovskola. Påfallande är att denna typ av insatser till stor del ligger utanför skolans ordinarie undervisningstid. Några långtgående slutsatser kan dock inte dras, då den individuella utvecklingsplanen inte utgör ett verktyg för att behandla behov av särskilda stödinsatser. I sådana fall ska enligt grundskoleförordningen istället ett åtgärdsprogram upprättas.⁸¹ I några utvecklingsplaner finns också en markering att åtgärdsprogram har upprättats, vilket således innebär att eleven kan ha erbjudits ytterligare stödinsatser från skolans sida, som det studerade materialet inte ger inblick i.

⁸¹ Grundskoleförordningen, 5 kap § 1

Sammantaget framstår skolans och lärarnas ansvarstagande som svagt framträdande i det studerade materialet när det gäller genomförandet av de mål och insatser som anges i den framåtsyftande delen av IUP. Det finns dock exempel på mer konkreta ansvarstaganden från skolans sida. För en elev i årskurs 1 åtar sig skolan att:

Repetera bokstäverna (J-n, H-h, b, T-t, k), påminna om att skriva på raden med höga och låga bokstäver och titta på texten när skrivuppgiften är avslutad, uppmuntra X att läsa först för att sedan fråga om hjälp vid behov samt ge X fler lästillfällen under lektionstid.

Även i de framåtsyftande kommentarer som lärarna i en del fall anger i anslutning till ämnesomdömena framträder i några fall en delvis annan bild av skolans och lärarnas ansvarstagande för elevernas kunskapsutveckling. I dessa kommentarer framträder också ett mer personligt tilltal.

X arbetar oftast koncentrerat på lektionerna men han har jobbigt med att komma igång ibland. Säg till om det känns tungt så kan vi hjälpas åt att hitta ett sätt så att det känns lättare. (åk 3)

Du behöver träna på att bli en säkrare läsare. Vi kommer att se till att du får träna många gånger så att du känner dig säkrare. (åk 5)

Jag föreslår att du lägger ner en halvtimme per dag hemma med matten.

Du får uppgifter av mig att jobba med. Är det OK? (åk 8)

X, jag tror att du kommer att klara engelskan om du anstränger dig lite mer. Vi kan ordna till så att du går till studion en gång i veckan. Vad säger du om det? (åk 9)

Jag hjälper dig, fråga bara. (åk 9)

Någon samlad bild av vad som utifrån en mer övergripande analys framstår som betydelsefullt för eleven att utveckla, av vilka mönster som visar sig eller av vad som bör prioriteras utifrån ett helhetsperspektiv, framträder dock inte i elevernas framåtsyftande planer. Möjligen berörs det muntligt i samband med utvecklingssamtalen, även om det inte återges i skriftlig form.

Elevers och föräldrars delaktighet

Ett av syftena med den individuella utvecklingsplanen är att den ska ge eleven ökade möjligheter att ta ansvar för och påverka sina studier, samt att den ska stärka elevens och vårdnadshavarens delaktighet i den individuella planeringen. De allmänna råden framhåller även att det är väsentligt att elever och föräldrar ges möjlighet att förbereda sig inför utvecklingssamtalen. Av det inkomna materialet framgår att dessa intentioner och riktlinjer har hanterats på delvis skilda sätt av olika skolor.

Som regel skickar skolorna ut de skriftliga ämnesomdömena en tid före det planerade utvecklingssamtalet. För att ytterligare uppmuntra elever och föräldrar att reflektera över elevens skolsituation och utveckling i olika avseenden har flertalet skolor utarbetat särskilda underlag.⁸² I några fall läggs sedan dessa

⁸² Det finns anledning till att även se detta i relation till läroplanens krav. I läroplanen (Lpo94), avsnitt 2.7 betonas att skolan ska sträva efter att varje elev utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna.

dokument som bilagor till eller infogas i den individuella utvecklingsplanen. Dokumenten är i flera fall utformade som en slags enkät eller checklista. Antalet frågor eller påståenden som eleven förväntas ta ställning till kan variera från ett tiotal upp till närmare ett femtiotal. De studerade exemplen visar på en tydlig ambition i flera av skolorna att skapa en delaktighet från elevers och föräldrars sida. Samtidigt påvisar exemplen att eleverna kan behöva ett annat stöd än vad dessa underlag ger, eller deras föräldrar kan bistå med, för en mer konstruktiv självreflektion. Det framgår samtidigt att en del skolor har kompletterande förberedande samtal inför utvecklingssamtalet, där läraren och eleven för en dialog om elevens utveckling, i syfte att ge eleven stöd i sin självbedömning.

Innehållet i dokumenten domineras inte sällan av frågor som berör elevens sociala situation i skolan, hur eleven trivs, attityd till skolarbetet, relationer till kamrater och lärare, medan frågor om elevens egen bedömning av sin kunskapsutveckling i olika ämnen är mer sällsynt. I synnerhet är det här ett vanligt mönster i underlagen för elever i de tidigare årskurserna. I den utsträckning underlag för självbedömning finns i de senare årskurserna, kan det även gälla dessa. Som exempel på aspekter som kan behandlas kan nämnas ett formulär som används som underlag för en utvecklingsplan för en elev i årskurs 8, med rubriken "*Social kompetens*", där eleven förväntas ta ställning till följande påståenden:

Jag trivs bra, Jag uppträder bra, Jag kommer överens med kompisar, Jag kommer överens med vuxna, Jag bryr mig om andra, Jag har god ordning, Jag har med mig rätt material till lektionerna, Jag kommer i tid, Jag följer skolans regler, Jag kan koncentrera mig, Jag kan arbeta självständigt, Jag har god samarbetsförmåga, Jag planerar i loggboken, Jag gör mina hemuppgifter, Jag lämnar mina arbeten i tid, Jag visar loggboken hemma varje vecka, Jag ser till att få färdiga arbetsscheman påskrivna av läraren.

Som svarsalternativ på dessa påståenden anges "*alltid*", "*ofta*", "*sällan*" och "*aldrig*".

Dokumentet innehåller även i vissa fall frågor som berör elevens syn på och bedömning av sin egen kunskapsutveckling, allmänt eller i olika ämnen. Emellanåt får frågor eller påståenden kring detta ett dominerande utrymme i dokumentet, vilket är mer vanligt i de senare årskurserna. Vanligen innehåller dokumentet också en sammanfattande del som tar upp vad eleven ser som sina starka sidor, vad eleven anser sig behöva utveckla och vilka insatser eleven anser att detta kräver. I några fall har de frågor som tas upp i dokumentet snarast karaktären av ett test som eleven förväntas fylla i för att visa var han eller hon står i sin kunskapsutveckling, företrädesvis när det gäller svenska och matematik.

Ett vanligt sätt att ange svar på formulärets olika frågor är att kryssa i ett av flera svarsalternativ, att markera med ett kryss på en skala, eller att i de tidigare årskurserna markera glad eller ledsen mun i ett stiliserat ansikte. I de exempel som inkommit är elevens och föräldrarnas reflektioner ofta mycket allmänna och eleven gör vanligen bedömningen att det mesta fungerar "*bra*". Men här förekommer även svar eller formuleringar som kan ge signaler om aspekter av elevens utveckling eller skolsituation som det finns anledning för läraren att uppmärksamma. Som exempel kan nämnas en elev i årskurs 1 som fyllt i en glad min vid alla påståenden utom det som anger att "*Jag vet vad jag behöver lära mig*" där eleven istället markerat ett neutralt ansiktsuttryck. Ytterligare ett exempel är en

elev i årskurs 3 som markerat 28 glada och tre neutrala ansiktsuttryck. Ett av de senare rör påståendet att *"Jag utvärderar och reflekterar kring mitt arbete"*. En fråga som aktualiseras i anslutning till de ovan nämnda exemplen är svårighetsgraden i de frågor eller påståenden som eleven förväntas ta ställning till, och i vilken mån de kan anses anpassade till de åldersgrupper de vänder sig till.

I det studerade materialet förekommer även formulär där såväl eleven som föräldern ges utrymme att ange mer utvecklade synpunkter och kommentarer. Detta gäller framförallt en del av de webb-baserade system som skolorna använder sig av. I dessa system ingår elevernas, och i några fall även föräldrarnas, kommentarer som en del av den individuella utvecklingsplanen, tillsammans med lärarnas omdömeskommentarer. Upplägget möjliggör därmed en dialog, där läraren, eleven och föräldrarna kan följa upp och respondera på varandras kommentarer. I en individuell utvecklingsplan för en elev i årskurs 9 utspelar sig till exempel följande dialog:

Elevens kommentar: Engelskan fungerar bra men efter att mitt xbox gick sönder tycker jag att mitt uttal har försämrats lite.

Lärarens kommentar: Betyder din kommentar att du inte alls tycker att du lär dig något i skolan ... Dina prestationer når alla målen för MVG så det är viktigt att vi hittar meningsfulla uppgifter för dig att arbeta med. Kom gärna med egna förslag.

Vårdnadshavarens kommentar: Det är mycket bra om X kan få meningsfulla uppgifter att jobba med. Han är verkligen duktig i engelska. Vi funderar på att ta en tur till Skottland i sommar så killarna kan få praktisera sina kunskaper. Jag ska försöka knuffa på honom lite så att han kommer med egna förslag. X kan vara lite lat och bekväm ibland.

Denna typ av webb-baserade system används både för yngre och äldre elever. När det gäller de yngre eleverna framgår det att även elevens vårdnadshavare varit delaktig i att fylla i dokumentet, samtidigt som det är elevens egen, mer eller mindre oredigerade röst som framträder. Sålunda står det i en elevkommentar i en utvecklingsplan för en elev i årskurs 1, under rubriken *"Kunskaper"*:

Långa ord är svåra för man kommer inte ihåg alla bokstäverna. C är svårt för det kommer jag inte ihåg hur det uttalas. Jag brukar hänga med och läsa och lyssna när mamma läser alfabetboken. Den blå med lammet är svår, konstigt när det blev mer än 10 men jag löste det med fler pärlor. Det är ändå jättekul med matte. Jag tycker om att läsa och skriva. Läsa är roligast. Jag vill läsa mer. Engelska har vi inte gjort så mycket men det vill jag göra mer. Idrott är kul, speciellt när jag gör bakåtkullerbytta men det behöver jag öva mer på. Jag vill testa att ta ner ringarna från taket. Läsa är allra roligast. Jag vet inte hur jag lär mig. Jag säger alltid vad jag tycker i samlingen och på klassrådet, det är inget konstigt.

Ytterligare ett exempel är en elev i årskurs 3 som, med benäget bistånd från sin förälder, anger följande kommentar under rubriken *"Kunskaper"*:

Jag förstår mer och kommer ihåg det som jag lärt mig. Jag är inte alltid så bra på att lyssna på andra, ibland tänker jag på annat. Det är för det mesta lätt att berätta för andra i en grupp, men ibland är det svårt. När andra inte lyssnar är det svårt. Det kan vara lite svårt att säga vad jag tycker när jag tycker annorlunda. Men det händer mest vid matbordet när tjejnerna har bestämt platser och dom vill att jag ska flytta på

mig. Engelskan är både rolig och svår men det svåraste är att läsa och skriva på engelskan och lite svårt att tala engelskan också men annars är det lätt med engelskan. Jag tycker det är väldigt enkelt och roligt med matte. Det är bara åttans och nians tabell som jag tycker är lite svåra. Jag vill lära mig mer om division och jag vill lära mig fler gångertabeller. När det är lite svårt i böckerna tycker jag att det är bra och roligt. När det är för enkelt blir det lite tråkigt. Jag får tillräckligt med hjälp.

I de äldre elevernas kommentarer framträder i flera fall en utvecklad förmåga att bedöma sin egen kunskapsutveckling, och att reflektera över sitt lärande. En elev i årskurs 8 skriver bland annat:

Jag har bestämt mig för att ”satsa” mer i engelska pga. att jag tycker det är kul och jag lär mig jättesnabbt! I årskurs 7 har jag bara tyckt att engelskan blir bara roligare och roligare nästan ... Jag tror att det beror på att jag har hittat hur jag lär mig glosor bäst. När jag skriver dom på engelska så ”fastnar” de liksom. Speciellt om jag skriver orden i meningar. Jag tycker att lektionerna funkar bra också. Det är inte så mkt prat och så. Någon gång har jag missuppfattat läxan men inte så ofta. Jag är inte så nöjd med första provet, men de andra är jag nöjd med! Jag tycker också att jag klarar alla kraven ok. Jag tycker om att vi kollar film på fredagar. Man lär sig en del nya uttryck och fraser (+ att det är roligt att följa en serie).

Nästa citat är hämtat från en utvecklingsplan för en elev i årskurs 9, som bedömer sina kunskaper och reflekterar över sitt lärande i engelska och matematik:

Jag har väldigt svårt att prata ur en bok då det kan låta lite dåligt men det är mycket lättare att improvisera å prata. Engelska kan vara lite jobbigt ibland då det kommer synonymer för ord som man redan kan, jag använder hellre de ord jag kan å känner mig trygg med. Men nya ord vill jag lära mig i alla fall. Jag blir nöjd med ett G men det känns som jag kanske kan få VG om jag satsar på engelskan som jag nu kommer att försöka göra för att engelska kan vara roligt ibland.

Jag tycker matte är inte alls svårt och jag tycker det är roligt också. Men jag tycker det är väldigt jobbigt att komma hem å ska göra matteläxa. Jag vet inte varför men jag tror det är att jag har svårt för att koncentrera mig när jag är helt ensam, då känns det lite extra svårt att koncentrera sig. Men jag ska försöka hitta på nått så att det kan bli lättare. Men jag ska försöka att få VG om det skulle vara möjligt för jag har jättelätt att lära mig nya lösningar å räknasätt.

Ytterligare en elev i årskurs 9 bedömer sitt eget lärande i olika ämnen enligt följande:

Matematik: Jag kan se det logiska i talen och förstå vad man ska göra. Jag behöver träna lite mera på procent.

NO/teknik: Förstår lätt och kan se samband mellan ämnen.

Idrott och hälsa: Försöker mitt bästa men har inte det tycket som behövs för att ”attackera” och vara med ordentligt, är lite feg för att jag tror att jag inte är så duktig.

SO: Kan skriva varför jag tycker som jag gör och argumentera.

Moderna språk: Kan de flesta grunderna och förstår texter. Måste träna på att förstå när någon talar.

Bild: Kan måla/rita rätt så bra, behöver träna på skuggor och bra färgblandningar.

Svenska: Kan skriva men har svårt med stavning och framföra olika saker på rätt sätt så att texten blir intressant.

Engelska: Kan prata och läsa/förstå engelska texter. Kan ibland bli begränsad då jag inte kan stava alla ord.

En del skolor har utarbetat separata formulär där vårdnadshavaren som förberedelse till utvecklingssamtalet ombeds besvara ett antal frågor. I det studerade materialet besvaras dessa frågor med handskrivna kommentarer. Som ett exempel kan nämnas ett formulär som lämnats till föräldrar till en elev i årskurs 2. Föräldrarna ombeds här att besvara följande frågor: Hur upplever du att ditt barn trivs i skolan? Vad upplever ni att ert barn är bra på i skolan? Vad upplever ni att ert barn behöver bli bättre på? Hur arbetar ert barn med sina läxor? Är det något annat som ni vill diskutera med oss när vi träffas?

I några fall rymmer frågorna i enkäten också ett inslag av en värdering av föräldrarnas insats. Ett exempel på detta är ett formulär med rubriken *"Föräldravärdering"*, där vårdnadshavaren bland annat förväntas göra en värdering av om eleven *"har klarat målen från förra utvecklingssamtalet"*. Om svaret är nej, ska föräldern/vårdnadshavaren även ange varför. I det aktuella dokumentet har föräldern till en elev i årskurs 1 urskuldande svarat:

Det som vi inte gjort som föräldrar, varit dåliga på är dataspelen med multiplikation.

Ytterligare ett exempel på en "urskuldande" föräldrakommentar återfinns i en utvecklingsplan för en elev i årskurs 1:

Och ja, vi kan bli bättre på att komma i tid om morgonen ...! Vi vet ...
X upplever i alla fall att hon alltid kommer in i tid till lektioner vid raster etc.

Detta fenomen av skattning av skolarbetet i hemmet kan anknytas till olika aspekter av det nutida föräldraskapet som berörs i en avhandling av Bartholdsson (2007).⁸³ En aspekt handlar om nutida föräldrars tidsbrist och hur den familjepolitiska debatten präglats av föräldrars minskade möjligheter att vara "goda föräldrar". En annan aspekt som berörs är diskussionen om nutida föräldrars svaga auktoritet och "låt-gå-mentalitet".

Oavsett detta, som givetvis skulle kunna utvecklas ytterligare, är den sammantagna bedömningen utifrån det studerade materialet att de skriftliga underlagen för elevers självreflektion som regel har dels bristfälligt fokus mot elevens kunskapsutveckling, dels inte ger det stöd som eleven skulle behöva för ett meta-kognitivt lärande, det vill säga att utveckla förmågan att bedöma det egna lärandet i förhållande till olika målrelaterade kriterier och andras bedömningar. I materialet finns samtidigt enstaka exempel som avspeglar betydelsefulla effekter av ett sådant stöd.

Kritik och beröm

Den möjlighet till dialog och kommunikation som de ovan beskrivna dokumenten erbjuder öppnar även för möjligheter för elever och vårdnadshavare att

⁸³ Bartholdsson, Åsa (2007) Med facit i hand: Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

framföra synpunkter som rör *skolans och lärarens insatser*. De allmänna råden framhåller likaså betydelsen av att tillvarata informationen från utvecklingsplanerna i syfte att utveckla såväl lärarens arbete som skolans verksamhet.⁸⁴ I några av de omdömen och kommentarer som eleverna och vårdnadshavarna ger finns också i några fall formuleringar som antyder en viss kritik mot undervisningen eller mot en lärare. En elev i årskurs 8 ger här följande kommentar under rubriken "Övrigt" (kommentaren rör musikundervisningen):

Jag tycker att vi borde variera lite mer för vi har bara spelat instrument. Och hon borde ägna mer tid åt de som inte är lika bra på instrument för hon hjälper mer de som redan är jättebra.

Ytterligare ett exempel med stråk av kritik är en kommentar från en elev i årskurs 7, rörande bildämnen:

Asså bild är mest en timme där man kan slappa lite inte ett ämne. Kanske lite mer uppgifter, varannan gång ungefär.

Ett annat exempel med kritiska inslag är hämtat från en IUP för en elev i årskurs 8, som reflekterar över undervisningen i franska:

Om jag ska vara ärlig så tycker jag franskan är jobbig. Det är så svårt när man bara fattar ett par enstaka ord + att när någon (på band eller franskläraren) säger just de ord som vi hade i läxa kanske jag ändå inte fattar. Många pratar för fort och man fattar inte mycket alls! + Uttal har jag riktigt svårt för och fattar inte hur man ska lära sig alla orden. Jag tycker inte heller att måndagslektionerna funkar så bra för de är för många och för mycket prat. Om de är mkt prat så är det lätt att hänga på och snacka. Speciellt om man inte vet vad man ska göra. Jag tycker att måndagslektionerna är "waste of time" för man lär sig ändå inget." Men de andra lektionerna funkar ganska bra, speciellt när vi är få. Vi fick ett papper på kravnivåer årskurs 7. De jag tycker att jag inte kan är: Rumsuttryck, Klassrumsinstruktioner, Yrken, Att ställa frågor (fattar inte riktigt vad du menar, finns de en regel på frågor som jag missat, förutom att man "går upp i rösten"?).

I några fall har också läraren följt upp kritiken i sin kommentar. Så svarar till exempel bildläraren eleven som tyckte bildämnet var "slappt":

Den här terminen arbetar eleverna mycket med olika metoder för att kunna uttrycka sig i bild. Uppgifterna är inte svåra, men det är viktigt att följa med och förstå dem. År 8 och 9 bygger mycket på att tillämpa de kunskaper eleverna lärde sig i år 7. Du jobbar bra och gör uppgifterna. Fortsätt jobba lika bra. Då kommer det inte att vara några problem i år 8 och 9 för dig. Det är ganska många som inte tycker att det är så slapt. Du har ovanligt lätt för ämnet. Se nu till att inte bli slapp. Tänk framåt och sikta på höga betyg i år 8 och 9 istället.

Några lärarsvar rymmer också en inbjudan till elevens inflytande och delaktighet i att utveckla undervisningen. Så svarar till exempel en lärare en elev i årskurs 7:

⁸⁴ Skolverket (2008) Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen, s 12.

Du anger att SO är lite intressant, men skriver att det är tråkigt. Hur tänker du? Är det skillnaden mellan ämnena? Kom gärna med förslag som kan göra det roligare!”

Även i föräldrarnas/vårdnadshavarens kommentarer förekommer såväl kritiska röster som konstruktiva förslag. Exempel på sådana kommentarer är:

Mycket tråkigt att höra att det är pratigt på lektionerna. Vad planerar ni för åtgärder? Det har snart gått en termin och det har varit stökigt hela tiden.

Han gillar matte. Finns det möjlighet till lite mer utmaningar ibland?

Vi upplever att hon förstår vad hon ska göra/tänka, men att hon behöver lugn och ro, vilket hon ibland säger att hon inte har på matematiklektionerna.

X tycker att idrott är skoj – men ibland stör killarna.

Det var ju ett väldigt uttömmande omdöme ... hoppas att X förstår det bättre än jag.

Vad menar du att X har dragit ner? Jag förstår inte riktigt vad du menar, är hans betyg i fara? I så fall hoppas jag att du pratar med X så att han får en chans att rätta till det.

Jag förmodar att vi tillsammans kommer att gå igenom det material som kom hem i mappen? Detta för att förstå lite mer om bakgrunden till de olika omdömena, det fanns ju bara ”standardformuleringar” men de var ganska generella. Det vore intressant att få lite mer detaljer i samband med samtalet på torsdag.

Denna kritik och dessa förslag följs dock endast i några fall upp i lärarens kommentar.

I de studerade dokumenten finns även exempel på elev- och föräldrakommentarer som för fram positiva omdömen om skolan och om vissa lärare:

Biologi är lugnt ett av mina favoritämnen. Thomas är en jättebra lärare.
(Elev i årskurs 7)

Tack Y för att du har inspirerat till goda resultat i NO-ämnena. Han känner stort ansvar att göra bra ifrån sig och är ivrig att lära, du har gett honom en stabil och bra grund inför kommande studier på Naturprogrammet. (Förälder till elev i årskurs 9)

Sammantaget pekar de ovanstående exemplen på att det finns en potential i de webb-baserade systemen när det gäller att öka elevernas och vårdnadshavarnas insyn och delaktighet, både när det gäller elevens kunskapsutveckling och lärarnas undervisning. De studerade dokumenten visar dock på att denna potential inte alltid utnyttjas fullt ut, vilket kommer till uttryck i att elever och föräldrar/vårdnadshavare inte alltid lämnat några kommentarer under de angivna rubrikerna. De krav på skriftspråklig och digital kompetens som systemen förutsätter, aktualiserar också frågor om denna kommunikationsform erbjuder likvärdiga möjligheter för alla elever och föräldrar/vårdnadshavare i dessa avseenden.

Sammanfattning

- Materialet avspeglar att de allra flesta av skolorna befinner sig i en utvecklingsfas och att de studerade skolorna har kommit olika långt i arbetet. Skillnader finns även inom skolor, där de individuella utvecklingsplanerna kan ha olika utformning och karaktär.

- Samtliga skolor har någon form av standardiserade formulär. De rubriker som anges överensstämmer ofta väl med de statliga direktiven, men det faktiska innehållet i de studerade exemplen motsvarar inte alltid dessa.
- En villrådighet tycks finnas om vilka underlag som bör ingå i, eller vad som är att betrakta som, en individuell utvecklingsplan. De studerade planerna, med deras olika bilagor, är av mycket olika omfattning och framstår inte alltid som lättillgängligt och överblickbart. De skriftliga ämnesomdömena utgör som regel ett separat dokument.
- Antalet ämnen som berörs i de skriftliga omdömena varierar påtagligt. I genomsnitt redovisas omdömen i åtta ämnen. Antalet ökar dock över tid, från ett genomsnitt på ca fem i årskurs 1 till ca elva i årskurs 9. Redan i årskurs 1 finns dock exempel på planer med skriftliga omdömen i tretton ämnen. Samtidigt finns exempel på planer för elever i de senare årskurserna som inte innehåller några eller endast enstaka ämnesomdömen.
- Bedömningen av elevernas kunskapsutveckling utgår inte alltid från läroplanens och kursplanernas mål. I ämnesomdömena fokuseras i flera fall elevernas beteende under lektionerna och attityder till skolarbetet. En beskrivning av vilka olika moment undervisningen behandlat redovisas likaså ofta. Ett flertal exempel finns dock på målrelaterade ämnesomdömen, som återger såväl elevens lärande som behov av och möjligheter till fortsatt kunskapsutveckling. Det målrelaterade inslaget kan anknyta till såväl uppnåendemål som strävansmål, i vissa fall utifrån lokalt konkretiserade mål som är relaterade till dessa. Summativa bedömningar dominerar samtidigt i förhållande till de formativa inslagen.
- Omdömen i symbolform eller som kryss i en mall figurerar i majoriteten av de studerade planerna. Som regel ges dessa i kombination med en beskrivande kommentar, medan sådana i vissa fall saknas. I ett mindre antal fall ges omdömen på ett sätt som kan likställas med betygssättning. Exempel finns på att beteckning "godkänt" (G) används redan i årskurs 3 och på att den nationella betygsskalan i sin helhet (G, VG, MVG) används från årskurs 5.
- De allra flesta skolorna ger även skriftliga omdömen om elevens övriga utveckling. Även här varierar utformning och innehåll. Ett mindre antal skolor använder betygslänkande omdömen för elevens "flit och ordning". Exempel finns i övrigt på såväl sakliga beskrivningar med explicit koppling till övergripande läroplansmål, som beskrivningar av personlighetsegenskaper och subjektiva omdömen om elevens karaktär. I såväl lärarnas omdömen som i formulär för elevernas självbedömning framträder ofta en normativ bild av "den ideala eleven".
- Den sammanfattning som ges av behövliga framåtsyftande insatser, eller de insatser som krävs för att främja elevens fortsatta utveckling i förhållande till målen, är ofta kortfattad men sällan kärnfull. I den utsträckning formativa bedömningar förekommer i de skriftliga ämnesomdömena är de ofta mer specifika och konkreta än i den sammanfattande utvecklingsplanen. En sammanvägning av dessa saknas därmed, vilket möjligen avspeglar en bristande samordning mellan elevens olika lärare. Möjligen kan de behandlas muntligt i samband med utvecklingssamtalen.

- Ansvaret för de framåtsyftande insatserna tilldelas ofta eleven, där föräldrarna kan ges ett övervakande ansvar och skolan anta ett mer allmänt stödjande ansvar. För elever som nått långt i sin kunskapsutveckling förekommer att behovet av utmaningar nämns, även om det sällan specificeras hur detta ska ske. För elever med påtagliga studiesvårigheter kan allmänt stöd från skolans sida anges i form av inkludering i mindre undervisningsgrupper, läxhjälp, sommarskola. I dessa fall anges dock som regel att åtgärdsprogram upprättats eller ska upprättas, i vilka en mer detaljerad behovsanalys och mer specifika åtgärder kan anges. Det stöd som exemplifieras i de individuella utvecklingsplanerna handlar dock påfallande ofta om stöd utanför den ordinarie undervisningen. För elever med bristande studiemotivation anges likaså slående ofta att eleven bör ”skärpa sig”, utan att exempel nämns på hur skolan kan stimulera elevens lust att lära.
- De skriftliga underlagen för elevers självreflektion ger som regel inte det stöd som eleven skulle behöva för ett metakognitivt lärande, det vill säga att utveckla förmågan att bedöma det egna lärandet i förhållande till olika målrelaterade kriterier och andras bedömningar. I materialet finns samtidigt enstaka exempel som avspeglar betydelsefulla effekter av ett sådant stöd.
- Föräldrars delaktighet synliggörs i begränsad utsträckning i det insamlade materialet. Det framgår att de kan tilldelas mängder av information inför och i samband med utvecklingssamtalet. Det utrymme för föräldrarnas kommentarer som ges i planen har dock ofta en allmän och fåordig karaktär, i den utsträckning kommentarer kan återfinnas. Hur föräldrarnas åsikter på detta eller annat sätt fångas upp inför planering av framtida insatser avspeglas ytterst sällan.

Bilaga 3

Enkätstudie

Syftet med enkätstudien är att få en nationell statistiskt godtagbar bild av hur rektorer och lärare tillämpar och uppfattar de bärande idéerna som ligger till grund för individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen. I studier om implementering av reformer anges tre viktiga förutsättningar för en lyckad reformimplementering. Tillämparen ska kunna förstå beslutet, ska kunna genomföra beslutet och vilja genomföra beslutet.⁸⁵ Enkätfrågorna formulerades så att de skulle återspegla förekomsten och användning av IUP med skriftliga omdömen samt skolornas inställning och viljeinriktning för reformens tillämpning i verksamheten. Både rektorer och lärare fick besvara en enkät för respektive målgrupp. Enkäterna innehöll flervalsfrågor, men respondenterna har också getts utrymme att lämna egna kommentarer i relation till de frågor som ställts. Svar har inkommit från 975 rektorer och 1 685 lärare, vilket motsvarar en svarsfrekvens om ca 65 procent i båda grupperna. För en mer utförlig beskrivning av metod, urval och bortfall, (se metodavsnittet bilaga 5). Enkäterna återfinns i bilaga 7. Enkäterna innehåller ett brett spektrum av frågor och i denna redovisning lämnas därför av utrymmesskäl vissa svar okommenterade och en fokusering sker mot frågor som bedöms ha tydlig relevans för utvärderingen av IUP och skriftliga omdömen.

Skolans information till hemmet och elever

Förarbeten som föranledde de nya bestämmelser⁸⁶ liksom Skolverkets allmänna råd om IUP med skriftliga omdömen understryker vikten av att skolan arbetar för att elev och föräldrar ska få tydlig information om elevens kunskapsutveckling och på så vis stärka elevens och föräldrarnas delaktighet i den individuella planeringen. Det poängteras att en viktig förutsättning för detta är att de nationella målen är kända för elev och föräldrar. Enligt de allmänna råden kan det vara svårt för elev och föräldrar att se hur målen hänger samman med undervisningen. Läraren bör därför kunna beskriva hur de nationella målen konkretiseras i undervisningen och hur kunskaperna bedöms.⁸⁷

Skolan informerar föräldrar

Skolverket har ställt ett antal frågor till lärare och rektorer om vilken information de anser är viktig att ge om skolans mål, arbete och undervisning. Det bör observeras att resultaten speglar lärarnas uppfattningar om vad som är mycket viktigt att informera om, men behöver därmed inte betyda att det är den informationen som elever och föräldrar får ta del av.

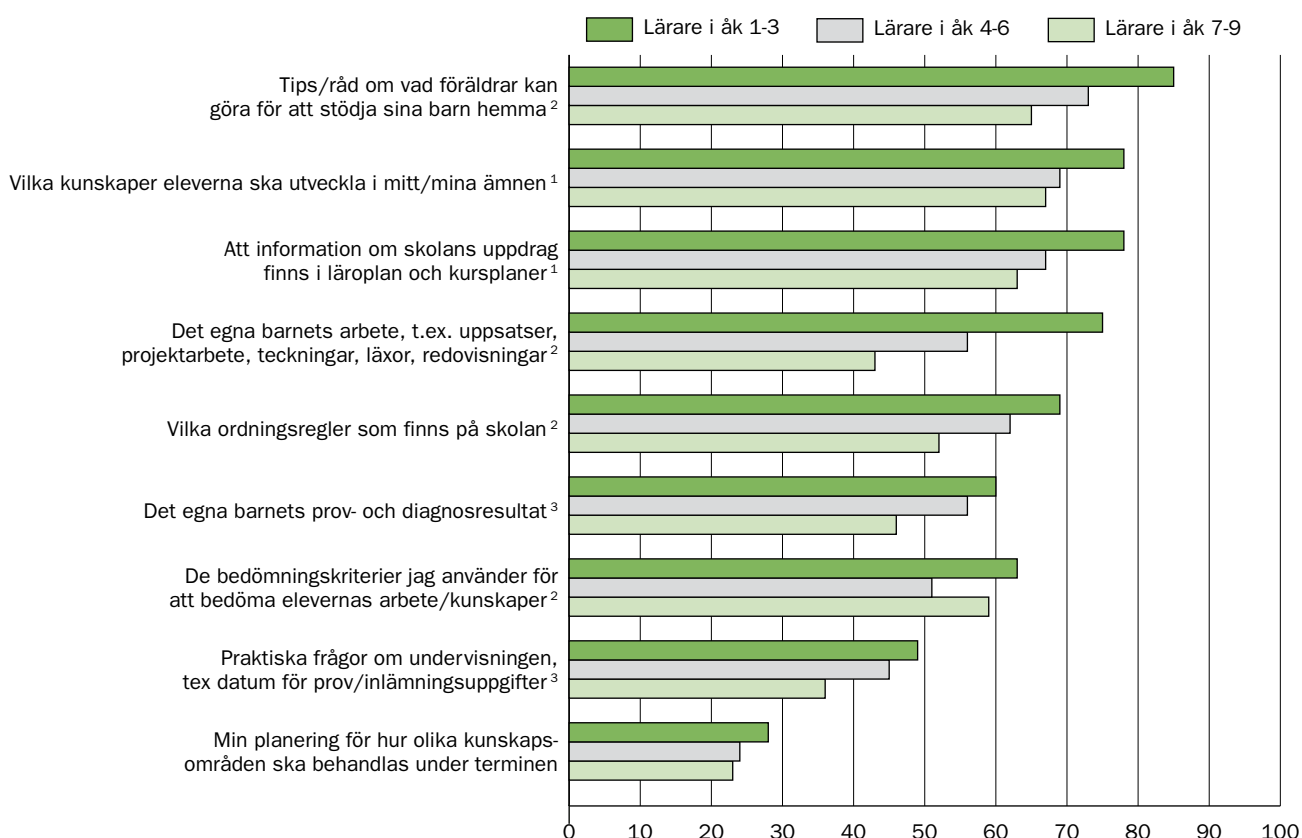
⁸⁵ Sannerstedt, Anders (2001), Implementering - hur politiska beslut genomförs i praktiken. I Rothsteins, Bo (red) 2001: Politik som organisation. SNS förlag.

⁸⁶ Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet (2004) Individuella utvecklingsplaner i grundskolan, särskolan, specialskolan och sameskolan, dnr U 2004/2868/S.

⁸⁷ Skolverket (2008) "Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen." Skolverkets Allmänna råd med kommentarer.

Ungefär sju av tio lärare tycker att det är mycket viktigt att ge föräldrarna tips och råd om vad de kan göra för att stödja sina barn, likaså information om vilka kunskaper eleverna ska utveckla i ämnena samt att ge information om skolans uppdrag och mål (se diagram 1). En lägre andel lärare tycker att det är mycket viktigt att ge föräldrarna information om bedömningskriterier samt information om barnets eget arbete samt prov- och diagnosresultat. Drygt hälften av lärarna anser att dessa innehållsaspekter av informationen är mycket viktiga att ge. Mindre än en tredjedel av lärarna anser att information om hur olika kunskapsområden behandlas i undervisningen är viktig att informera föräldrarna om.

Diagram 1 Andel lärare som uppgivit vilken information om skolans arbete de tycker är mycket viktigt att ge föräldrar. Svarsandelar per årskurser.



¹ Statistiskt signifikanta skillnader mellan årskurserna 1-3 och 4-9.

² Statistiskt signifikanta skillnader mellan årskurserna 1-3 och 4-6 samt 4-6 och 7-9.

³ Statistiskt signifikanta skillnader mellan årskurserna 1-6 och 7-9.

I lärarnas öppna svar anges flera kommentarer om vikten av att informera föräldrar om elevernas sociala utveckling och flera understryker betydelsen av att föräldrarna engagerar sig och tar ansvar för elevernas skolgång och lärande.

Merparten av lärarna anger att det är mycket viktigt att informera om vilka kunskaper som ska utvecklas vilket kan stödja arbetet med IUP. Anmärkningsvärt är dock den låga andel bland lärarna som anger att det är mycket viktigt att informera om planeringen av hur olika kunskapsområden ska behandlas under terminen. Möjligen har den planering lärarna haft i åtanke ansetts som en angelägenhet mellan eleven och läraren. Den stora betydelsen lärarna tillskriver

tips och råd kan tolkas som att man anser att hemmet har stort ansvar att stötta eleverna. Jämför en senare tabell (Tabell 14) som också pekar på det stora ansvar som läggs på elev och föräldrar.

Det generella mönstret i svaren är att lärare som arbetar i de lägre årskurserna instämmer förhållandevis mer positivt till de flesta givna påståendena. Denna lärargrupp visar en mer positiv inställning till informationens betydelse. Mönstret bryts endast när det gäller vikten av information om bedömningskriterier, där lärare i årskurs 4–6 ligger lägst. Information om kunskaper som ska utvecklas och prov- och testresultat uppfattas som viktigare för lärare i årskurs 1–3 än för lärare i 7–9, likaså anses informationen om bedömningskriterier viktigare för 1–3 lärare än för 7–9 lärare. Avspeglar detta resultat det faktum att betyg sätts i årskurs 8 och 9 och att lärare därför anser att informationen är mindre viktig? Tydligt upplever lärare i årskurs 1–3 där man inte sätter betyg att informationen om detta har en betydligt viktigare funktion, och en slutsats kan vara att detta borde inbjuda till livligare kontakter med föräldrar både när det gäller kunskaper som ska utvecklas, prov- och testresultat samt om bedömningskriterier. I varje fall anser lärare i årskurs 1–3 att informationen till föräldrarna är viktig.

Skolan informerar elever

Vad är viktigt att informera elever om? Lärare fick besvara ytterligare frågor om vad de anser är viktigt att kommunicera med eleverna. På nio av elva påståenden är variationen i lärarnas svar ganska stor, se diagram 2. Det är lärare i de senare årskurserna som i större utsträckning anser att det är mycket viktigt att informera eleverna om exempelvis vilka förmågor/färdigheter eleverna ska utveckla i ämnena, vilka kriterier lärare använder för att bedöma elevernas kunskaper och vilka kännetecken elevernas arbeten och kunskaper behöver ha för att visa på en viss kvalitetsnivå. Likaså är det större andelar lärare i denna kategori som tycker att det är viktigt att ge elever praktisk information om t.ex. datum för inlämningsuppgifter, prov, läxförhör, diagnoser m.m. Enkätsvaren visar att för lärare som undervisar yngre elever är en mer återkommande respons om elevernas framsteg viktigare likväl som betydelsen av att kommunicera om skolans regler. Lärare i årskurserna 1–3 uppger att information om bedömningskriterier är mindre viktigt att ge till eleverna jämfört med lärare som undervisar äldre elever.

Uppenbarligen uppstår en skillnad i hur 1–3 lärare svarar på vad som är viktigt att informera föräldrar respektive eleverna om på vissa påståenden. Motståndningen framträder tydligt i behovet av information i frågan som berör vilka bedömningskriterier läraren använder sig av. En del av förklaringen kan vara att denna information i lägre årskurser ofta sker via föräldrarna och att det således delvis är en åldersfråga. En annan förklaring kan vara den upplevda graden av betydelse för förälder respektive elev i olika årskurser. När det gäller vad som är viktigt att informera eleverna om förefaller mönstret vara en naturlig konsekvens av betygets betydelse för respektive elevgrupp. Ordet i påståendet ”kriterier” är också ett ord som mera förekommer i de senare åren i grundskolan. De två högst instämmande informationsaspekterna dvs. ”kontinuerlig respons/information om vad de lyckas med hittills” samt ”kontinuerlig respons/information om vad de behöver utveckla i nästa steg” är starkt knutna till utgångspunkterna för IUP och skriftliga omdömen. Av allt att döma är det viktig information för alla lärargrupper, mest dock för lärare i årskurs 1–3.

Diagram 2 Andel lärare som uppgivit vilken information om skolans arbete de tycker är mycket viktig att ge elever. Svarsandelar per årskurser.



¹ Statistiskt signifikanta skillnader mellan årskurserna 1-3 och 4-9.

² Statistiskt signifikanta skillnader mellan årskurserna 1-3 och 4-6 samt 4-6 och 7-9.

³ Statistiskt signifikanta skillnader mellan årskurserna 1-6 och 7-9.

Skriftliga omdömen

Förekomst

De nya bestämmelserna om individuella utvecklingsplaner har förändrats så att de nu även ska omfatta skriftliga omdömen om elevens kunskapsutveckling. Denna förändring syftar till att öka tydligheten i den information läraren ska ge om elevens skolgång i samband med utvecklingssamtalet.⁸⁸

Drygt 93 procent av de rektorer som besvarat enkäten uppger att IUP med skriftliga omdömen upprättas på skolan. Sju procent svarar att detta inte görs, men att arbetet är på gång. I de öppna svaren kommenteras att ett utvecklingsarbete pågår, men att skriftliga omdömen ännu inte ges i full utsträckning.

Lärare tillfrågades om de gav skriftliga omdömen i de ämnen de undervisade i läsåret 2008/2009. Tabell 4 visar att fler än nio av tio lärare har gett skriftliga

⁸⁸ Regeringskansliet, Utbildningsdepartement (2004).

omdömen i de ämnen de undervisade i 2008/09. Skriftliga omdömen har i större utsträckning getts till äldre elever än till yngre elever.

Tabell 4 Andel lärare som uppger att de gett skriftliga omdömen i de ämnen de undervisade i läsåret 2008/09. Svartsandelar per årskurser.

	Lärare årskurs 1-3 (n=617)	Lärare årskurs 4-6 (n=424)	Lärare årskurs 7-9 (n=483)	Samtliga lärare (n=1674)
Ja	90	92	96	93

IUPs beståndsdelar

Tabell 5 visar att nästan alla rektorer uppger att omdömen om elevernas nådda kunskaper ges i alla årskurser, men att de inte alltid ges i alla ämnen. I övrigt tycks det vara vanligt förekommande med överenskommelser mellan föräldrar, elev och lärare. Insatser för att eleven ska utvecklas mot målen att sträva mot förekommer i mindre utsträckning än insatser för målen att uppnå.

Tabell 5 Andel rektorer som instämmer i mycket och ganska stor utsträckning i påståenden om innehållet i de individuella utvecklingsplanerna på den egna skolan.

	Rektorer
Omdömen om elevens hittills nådda kunskaper (n=962)	95
Omdömen i alla årskurser (n=963)	95
Överenskommelser mellan föräldrar, elev och lärare (n=962)	95
Insatser för att eleven ska nå de målen som är bestämda att uppnå i ämnet/ämnen (n=960)	94
Skriftliga omdömen i alla ämnen eleven har undervisning i (n=963)	88
Insatser för att eleven ska utvecklas mot målen som är bestämda att sträva mot i ämnet/ämnen (n=962)	85

Resultaten kan betraktas som positiva med avseende på att rektorer t.ex. påpekat att man befinner sig i ett utvecklingskede. Resultaten ter sig också positiva om man jämför med Skolinspektionens iakttagelser (2009 a) där två tredjedelar av kommunerna fick kritik i någon form när det gällde att följa de bestämmelser som infördes år 2008. Som jämförelse i Tabell 10 (s. 84) kan man se att cirka en tredjedel av lärarna skriver omdömen i ämnen de inte har högskoleutbildning i. Ämnen man undervisar i är inte alltid ämnen som man är behörig att undervisa i.

Dokumentation i pappersform eller digitalt?

I departementspromemorian klargörs att IUP med skriftliga omdömen är en allmän handling när den är färdigställd och överlämnad till eleven och elevens vårdnadshavare. I samband med denna skrivning påpekas också i departementspromemorian⁸⁹ vikten av att det inte förekommer uppgifter som kan tänkas omfattas av sekretess. Kravet om allmän handling innebär att skolorna måste arkivera handlingen på något sätt.

Rektorerna tillfrågades om de individuella utvecklingsplanerna dokumenteras i pappersform eller digitalt. Den vanligaste dokumentationsformen som

⁸⁹ Utbildningsdepartement (2008). Departementspromemoria En individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen s. 7.

används på skolorna är pappersformen, vilket hälften av rektorerna uppger. En tredjedel av rektorerna uppger att de både använder pappersblanketter/mallar och en datoriserad IUP. På 16 procent av skolorna används enbart en datoriserad IUP. I de öppna svaren framkommer att det pågår ett intensivt arbete med att både ta fram mallar och att introducera digitala system för hantering av IUP-dokumentationen. En rektor skriver:

Vi befinner oss i en övergång mellan två system varför vi i år använder papperskopior.

Enligt grundskoleförordningen är ansvaret för utformningen av IUP lagt på rektor. Rektor kan besluta om omdömet ska innehålla uppgifter om övrig utveckling eller ej. Information om elevernas kunskapsutveckling ska alltid finnas med. Bestämmelserna kan tolkas som att rektor är den som ska se till att IUP och skriftliga omdömen inte innehåller uppgifter som kan vara kränkande för elev och vårdnadshavare.

Omdömenas uttryckssätt

Bestämmelsen i grundskoleförordningen om att IUP och skriftliga omdömen i likhet med betygen är att betrakta som allmän handling. Detta ställer krav på de uttryckssätt som används i dokumenten.

Lärare har fått svara på frågor om vilka uttrycksformer som används för att beskriva omdömena. Frågorna är inte uteslutande utan varje lärare kan ha uppgivit flera former. Nästan åtta av tio lärare skriver kunskapsomdömen som har formen av löpande individuella textbeskrivningar. Hälften av lärarna markerar bedömningarna som ett kryss i en mall, varav drygt en av tio uppger att dessa inte kompletteras med någon av de andra formerna av information. Av de lärare som markerar ett kryss i en mall ger ungefär sex av tio även löpande individuella textbeskrivningar. Mindre vanliga former är markeringar i ämnesmatriser över kunskapsutveckling och symboler (se Tabell 6).

Tabell 6 Andel lärare som uppgivit att kunskapsomdömena har olika utformning, lärare som undervisar i olika årskurser. Svansandelar per årskurser.

	Lärare årskurs 1-3 (n=572)	Lärare årskurs 4-6 (n=400)	Lärare årskurs 7-9 (n=472)	Samtliga lärare (n=1587)
Som löpande individuella textbeskrivningar ¹	69	70	87	76
Som kryss i en mall ¹	52	52	38	47
Som markeringar i matriser över kunskapsutveckling i olika ämnen ¹	17	15	24	18
Som symboler	3	3	4	3

¹ Statistiskt signifikanta skillnader mellan årskurserna 1-6 och 7-9.

I årskurserna 7–9 är det en större andel lärare som ger omdömena som har formen av kommentarer i text och mindre vanligt att kunskapsomdömena markeras som kryss i en mall. I dessa årskurser är det också vanligare än i övriga årskurser med markeringar i ämnesmatriser över kunskapsutveckling.

Löpande individuella textbeskrivningar dominerar bland alla lärargrupper. Det kan tolkas som att merparten av lärarna ganska fritt kan formulera text utan stöd av matriser eller modeller. Mot bakgrund av bestämmelserna om sekretess

och att omdömen är allmänna handlingar torde detta innebära ett stort ansvar för rektor som ansvarig för innehållet. Lärare är vana att ge muntliga omdömen, det torde också innebära många överväganden från lärarna om vad man får/kan skriva så att man inte kommer i konflikt med elev och vårdnadshavare och att samtidigt kunna behålla tydligheten i budskapet.

Av Tabell 7 framgår att sex av tio lärare uppger att de omdömen han/hon ger har en gradering av kunskapsnivåer i olika steg som visar olika kunskapskvaliteter. Det är vanligare med en kunskapsgradering i omdömena i årskurserna 7–9.

Tabell 7 Andel lärare som ger en gradering i olika steg på kunskaperna. Svansandelar per årskurser.

	Lärare årskurs 1-3 (n=550)	Lärare årskurs 4-6 (n=394)	Lärare årskurs 7-9 (n=457)	Samtliga lärare (n=1 543)
Ja ¹	52	50	76	60

¹ Statistiskt signifikanta skillnader mellan årskurserna 1-6 och 7-9.

Att lärare i årskurs 7–9 ger en gradering i högre grad i kunskapskvaliteter kan vara en följd av betygssättningen och de betygskriterier som konkretiserar kunskapskvaliteterna. I de årskurser där betyg inte ges ger hälften av lärargrupperna ändå information om kunskapskvaliteter vilket tyder på att dessa lärare inte direkt är beroende av betyg och betygskriterier för att kunna bedöma kunskaper.

Underlag för bedömning

Dokumentation är viktigt för bedömningen. Den skapar struktur och underlättar kunskapsuppföljningen. Lärare tillfrågades hur elevkunskaperna följdes upp och dokumenterades, utöver användandet av prov och diagnoser, Tabell 8.

Tabell 8 Andel lärare som uppger användandet av olika typer av dokumentationsunderlag, utöver prov och diagnoser. Svansandelar uppdelade efter årskurser.

	Lärare årskurs 1-3 (n=573)	Lärare årskurs 4-6 (n=402)	Lärare årskurs 7-9 (n=472)	Samtliga lärare (n=1591)
Elevuppsatser/elevarbeten	96	98	96	96
Anteckningar om muntliga redovisningar ¹	61	84	90	78
Anteckningar om elevers deltagande i diskussioner ²	55	68	84	68
Anteckningar om laborativt arbete eller grupparbete ²	54	67	67	63
Elevers självvärderingar ¹	53	63	47	54
Portfolio ¹	39	28	11	27
Elevers loggböcker	20	24	20	21

¹ Statistiskt signifikanta skillnader mellan årskurserna 1-3 och 4-6 samt 4-6 och 7-9.

² Statistiskt signifikanta skillnader mellan årskurserna 1-3 och 4-9.

I stort sett samtliga lärare använder elevuppsatser/elevarbeten för att följa kunskapsutvecklingen hos eleverna. Även anteckningar om muntliga redovisningar samt om elevers deltagande i diskussioner och laborativt arbete eller grupparbete är underlag som används av relativt stora andelar lärare.

Hälften av lärarna uppger att de använder elevers självvärderingar som underlag. Denna form av dokumentation förekommer vanligast i årskurserna 1–3 och 4–6, vilket kan tyckas överraskande. Rimligt hade varit att användningen av denna form av underlag dominerade i de högre årskurserna.

Portfolio och elevers loggböcker används av en mindre andel av lärarna. Förekomsten av portfolio är mer vanlig bland lärare som undervisar yngre elever.

När ges skriftliga omdömen?

Enligt grundskoleförordningen och Skolverkets allmänna råd kan skriftliga omdömen ges i anslutning till utvecklingssamtal som äger rum minst en gång per termin, men kan också ges vid annan tidpunkt, t.ex. i slutet av en termin.

Sex av tio lärare ger skriftliga omdömen före utvecklingssamtalet, medan fyra av tio ger de skriftliga omdömena under utvecklingssamtalet. Det förekommer även att de skriftliga omdömena ges efter utvecklingssamtalet och vid terminsslut. Mycket få lärare uppger att de enbart ger omdömen vid terminsslut.

Det är skillnad på när skriftliga omdömen ges beroende på elevernas ålder. Ju äldre eleverna är desto vanligare är det att lärare ger de skriftliga omdömena före utvecklingssamtalet och ju yngre eleverna är desto vanligare är det att deras lärare ger omdömena under utvecklingssamtalet. Det är inga skillnader mellan årskurserna i de fall då de skriftliga omdömena ges efter utvecklingssamtalet eller vid terminsslutet, däremot tycks detta vara mer vanligt förekommande på fristående skolor.

Tabell 9 Andel lärare som uppger att de ger skriftliga omdömen, före, under, efter utvecklingssamtal samt vid terminsslut. Svansandelar per årskurser.

	Lärare årskurs 1-3 (n=568)	Lärare årskurs 4-6 (n=402)	Lärare årskurs 7-9 (n=472)	Samtliga lärare (n=1 583)
Före utvecklingssamtal ¹	45	54	84	62
Under utvecklingssamtal ¹	52	45	15	38
Efter utvecklingssamtal	8	6	4	6
Vid terminsslut	13	14	14	14

¹ Statistiskt signifikanta skillnader mellan årskurserna 1-3 och 4-6 samt 4-6 och 7-9.

Drygt tio procent av lärarna ger informationen vid terminsslut. Man kan uppfatta detta som en vilja hos lärarna att lämna ett ”terminsbetyg”. Andelen lärare som ger informationen i slutet av terminen skiljer sig dock inte beträffande årskurs 7–9 där man åtminstone i åttan och nian får ”ett riktigt terminsbetyg.”

Omdömen och bedömningskompetens

Av Tabell 10 framgår att sju av tio lärare i grundskolan endast skriver kunskapsomdömen i ämnen där de har högskoleutbildning. Detta betyder att tre av tio lärare skriver omdömen även i ett eller flera ämnen där de saknar utbildning. Det är vanligare att lärare som undervisar i årskurs 4–6 skriver omdömen i ämnen där de saknar utbildning.

Nästan en tredjedel av lärarna gör bedömningar i ämnen de inte har högskoleutbildning i. Frågan berör åtminstone två aspekter. Behörigheten som lärare och i vad mån man i sin utbildning fått kunskaper i bedömningsfrågor. Framtill höstterminen 2007 var bedömningsfrågor i lärarexamen endast en angelägenhet för lärare i årskurs 7–9 och för gymnasielärare. Numera sägs uttryckligt i

Tabell 10 Andel lärare som uppger att de skriver kunskapsomdömen i ämnen som han/hon har, respektive inte har, högskoleutbildning. Svansandelar fördelade efter årskurser.

	Lärare årskurs 1-3 (n=560)	Lärare årskurs 4-6 (n=397)	Lärare årskurs 7-9 (n=469)	Samtliga lärare (n=1 568)
Endast i ämnen där jag har utbildning ¹	72	60	75	70
Även i ett eller flera ämnen där jag saknar utbildning ¹	28	40	25	30

¹ Statistiskt signifikanta skillnader mellan årskurserna 1-3 och 4-6 samt 4-6 och 7-9.

examensbeskrivningen att bedömningskunskaper ska ges för samtliga lärare i grundskolan. Trots detta kan man ana att bedömningskunskaperna generellt är lägre för lärargruppen i årskurs 1–6 och att vidareutbildning av denna lärargrupp är mest angelägen. Ingen har förmodligen i ett inledningsskede utbildning i att ge skriftliga omdömen vare sig på landets skolor eller vid högskolan. Förordningstexter och anvisningar hjälper en del, men kunskaperna i detta avseende fås till stor del genom ”trial and error”.

Arbetsinsats och skriftliga omdömen

Lärarna ombads även uppskatta hur många omdömen de totalt skrev för alla sina elever i alla sina ämnen våren 2009. 60 procent av lärargruppen skrev fler än 60 omdömen under Vt. 2009. Det är tydliga skillnader mellan lärare som undervisar yngre och äldre elever till följd av skillnaderna mellan klass- och ämneslärare. Ju äldre elever som undervisas, desto större andel lärare uppger att de skriver fler omdömen. I årskurserna 7–9 är det 13 procent av lärarna som uppger att de skrev fler än 241 omdömen våren 2009 (Tabell 11).

Tabell 11 Andel lärare som uppger antal skriftliga omdömen de skrev totalt (för alla sina elever och i alla ämnen) vårterminen 2009. Svansandelar fördelade efter årskurser.

	Lärare årskurs 1-3 (n=563)	Lärare årskurs 4-6 (n=398)	Lärare årskurs 7-9 (n=473)	Samtliga lärare (n=1 577)
Färre än 60 ¹	67	44	12	41
61–120 ¹	17	25	37	26
121–180 ¹	11	18	27	19
181–240 ²	3	8	11	7
Fler än 241– ¹	2	5	13	7

¹ Statistiskt signifikanta skillnader mellan årskurserna 1-3 och 4-6 samt 4-6 och 7-9.

² Statistiskt signifikanta skillnader mellan årskurserna 1-3 och 4-9.

En återkommande kommentar i lärarnas öppna svar är att arbetet med de skriftliga omdömena är mycket tidskrävande. Några lärarröster:

Tar mycket tid och tanke i anspråk att göra dessa omdömen.

Blir dock jättebra när de väl är klara sedan till samtalen.

Jag skrev över 500 omdömen. Knappast rimligt.

Reformen med skriftliga omdömen har arbetsmässigt slagit olika mot olika lärargrupper. De som påverkats mest av antalet skriftliga omdömen är lärare i

årskurs 7–9. Även om man här har färre ämnen att skriva omdömen i och förmodligen känner sina ämnen tämligen väl så måste antalet omdömen som man skriver ändå påverka lärarbetet i årskurs 7–9 i högre utsträckning än för övriga lärare. Dessutom ska lärare i årskurs 8 och 9 också sätta betyg i sina ämnen.

Omdömen om utveckling i övrigt

Rektor bestämmer om skriftliga omdömen även ska ges om elevens utveckling i övrigt. Det kan exempelvis gälla sådana förmågor som beskrivs i avsnitten *Normer och värden*, *Ansvarstagande och inflytande* och *Bedömning och betyg* i Lpo94.⁹⁰ Om en skola ger sådana omdömen ska det framgå mot vilka mål elevens utveckling bedöms. Det är enligt de allmänna råden viktigt att den skriftliga informationen inte innehåller beskrivningar av elevens personliga egenskaper.

Av rektorerna är det 63 procent som beslutat att eleverna på skolan ska få skriftliga omdömen om utveckling i övrigt, utöver omdömen om kunskapsutveckling. Både rektorer och lärare tillfrågades om vad som bedöms som övrig utveckling. De fick ta ställning till några målområden ur Läroplanen, vilka framgår av Tabell 12.

Av de rektorer som uppger att de beslutat att skolan ska ge omdömen i utveckling i övrigt är det vanligast att elevernas förmåga att planera och ta ansvar för sitt eget lärande bedöms. Ungefär hälften av rektorerna uppger att bedömning görs av elevernas delaktighet och inflytande, självtillit, uppförande och intresse för fortsatt lärande. Färre rektorer menar att elevernas förmåga att ta ställning i etiska och moraliska frågor, elevernas förmåga till kritiskt tänkande och omsorg om miljön bedöms på skolan.

Tabell 12 Andel rektorer respektive lärare som anger att omdömen om elevernas övriga utveckling ges inom olika områden.⁹¹

	Rektorer (n=602)	Lärare (n=1 530)
Elevernas förmåga att planera och ta ansvar för sitt eget lärande	83	64
Utveckling av elevernas delaktighet och inflytande	56	37
Utveckling av elevernas självtillit	50	35
Elevernas intresse för fortsatt lärande	46	36
Elevuppförande	48	40
Elevernas förmåga att ta ställning i etiska och moraliska frågor	42	22
Elevernas förmåga till kritiskt tänkande	36	25
Omsorg om miljön	33	18

Av de öppna svar som rektorer lämnar framkommer att det pågår en förändring kring skriftliga bedömningar av elevernas utveckling i övrigt. En del rektorer kommenterar att de planerar att införa, andra att de håller på att ändra och ytterligare andra att de planerar att ta bort denna typ av bedömning. En del rektorer föredrar att denna bedömning endast görs muntligt, som till exempel i följande rektorscitat:

⁹⁰ Lpo94 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet

⁹¹ Den inledande frågan är inte densamma för rektorer och lärare även om delfrågorna är det. Frågorna återfinns i bilaga 7, rektorsenkät fråga 11 och 12, samt lärarenkät fråga 22.

Muntligt i utvecklingssamtalet, men endast kunskapsutveckling i de skriftliga omdömena.

Till lärarna ställdes en liknande fråga men med en något annorlunda inledande formulering vilket innebär att det inte är möjligt att göra en direkt jämförelse. Svartalternativen är dock desamma och om andelarna sorteras i fallande ordning framkommer en god överensstämmelse mellan rektorers och lärares uppfattning om vad som bedöms inom övrig utveckling. Drygt sex av tio lärare uppger att de bedömer elevernas förmåga att planera och ta ansvar för sitt eget lärande. Övriga områden bedöms inte i samma omfattning, enligt lärarna.

Två av områdena bedöms enligt lärarna i större utsträckning med ökad ålder hos eleverna. Elevernas förmåga att planera och ta ansvar för sitt eget lärande är ett av dem. Detta bedöms enligt 56 procent av lärarna i årskurserna 1–3, av 64 procent av lärarna i årskurserna 4–6 och av 75 procent av lärarna i årskurserna 7–9. Även elevernas förmåga till kritiskt tänkande är något som bedöms i större utsträckning av lärare som undervisar äldre elever (17, 22 resp. 37 procent).

I lärarnas öppna svar finns olika uppfattningar om vilka omdömen som ska ges skriftligt eller muntligt och om lämplighet eller olämplighet att skriva omdömen om övrig utveckling. De öppna kommentarerna ger också uttryck för en stor villrådighet om vad som ska bedömas som övrig utveckling.

Den sociala utvecklingen behandlas muntligt och ingår som en del i utvecklingssamtalet.

Vi diskuterar detta men vet ej ännu hur vi ska hantera detta gentemot sekretessen.

JAG VILL LÄGGA TILL ATT JAG TYVÄRR SKRIVER OMDÖMEN OM ANNAT ÄN KUNSKAPER!!!! Jag tycker inte att det hör hemma på ett omdöme, men gör som förväntas av mig.

Ansvar för huruvida övrig utveckling ska bedömas eller inte har i grundskoleförordningen lagts på rektor. Merparten av rektorer och lärare verkar anse att övrig utveckling skall bedömas och enigheten om vilka mål övrig utveckling handlar om syns ganska stor mellan rektorer och lärare. Merparten av eleverna torde därmed få skriftliga omdömen i övrig utveckling. En minoritet av elever får det inte beroende på att rektor beslutat att det inte ska bedömas eller att bedömningen kan göras muntligt vid t.ex. utvecklingssamtal.

Framåtsyftande insatser

Av Skolverkets allmänna råd framgår att den framåtsyftande planeringen bör sammanfattande ange vilka kunskaper och förmågor eleven ska utveckla och beskriva skolans insatser för att stödja och stimulera elevens fortsatta kunskapsutveckling. Dessutom poängteras att denna del bör uttrycka positiva förväntningar på eleven och utgå från elevens förmågor, intressen och starka sidor.

Innehållet i insatserna

Av lärarna är det 96 procent som har angivit framåtsyftande insatser i elevernas IUP under läsåret 2008/2009. Lärarna har också fått uppge vilken typ av insatser som skrivs i den framåtsyftande delen av elevernas utvecklingsplaner. Man har haft möjlighet att ta ställning till flera insatsformer. Av Tabell 13 framgår

att störst andel lärare uppger att insatserna handlar om att utveckla förmågor/kompetenser hos eleverna. Näst vanligast är att det handlar om att ge mer stöd i ämnet/ämnena och att pröva arbetsformer som passar eleven liksom att lära sig kunskaper/fakta. Hälften av lärarna uppger att de handlar om att göra hemläxor eller utföra arbeten i klassen.

Tabell 13 Andel lärare som uppger vad de framåtsyftande insatserna handlar om. Svansandelar per årskurser.

	Lärare årskurs 1-3 (n=598)	Lärare årskurs 4-6 (n=413)	Lärare årskurs 7-9 (n=460)	Samtliga lärare (n=1 613)
Förmågor/kompetenser att utveckla	97	97	96	96
Att ge mer stöd i ämnet/ämnena	78	83	84	81
Att pröva arbetsformer som passar eleven	78	78	81	79
Kunskaper/fakta att lära sig ¹	75	73	64	71
Hemläxor	50	55	60	54
Arbeten att utföra i klassen ¹	56	57	44	52

¹ Statistiskt signifikant skillnad mellan årskurserna 1-6 och 7-9.

Hemarbete förekommer lika ofta som arbete som ska utföras i klassen när det gäller de framåtsyftande insatserna. När det gäller årskurs 7–9 överväger t.o.m. hemarbetet i förhållande till arbete att utföra i skolan. Bilden av insatsernas karaktär är i stort sett densamma över alla årskurser. De skillnader som finns mellan årskurserna är att en mindre andel av lärarna i årskurserna 7–9 uppger att insatserna avser kunskaper och fakta att lära sig samt arbeten att utföra i klassen.

Ansvar för insatserna

I grundskoleförordningen anges att överenskommelser mellan lärare, elev och vårdnadshavare ska dokumenteras i utvecklingsplanen. I Skolverkets allmänna råd understryks att i den framåtsyftande planeringen ska beskrivas vilka insatser skolan ska göra och vad eleven och vårdnadshavaren kan göra för att eleven ska ha framgång i skolarbetet.

Lärarna har fått uppge vem eller vilka som ansvarar för de framåtsyftande insatserna för elevernas fortsatta utveckling. I Tabell 14 framgår att enligt nio av tio lärare, är ansvaret lärarens, men en lika stor andel lärare uppger att det är elevens. Nästan åtta av tio lärare menar att även föräldrarna har ett ansvar. Knappt fyra av tio lärare uppger att ansvaret är skolans, dvs. inte hos någon specifik lärare. Av dem som svarat att skolan som helhet ansvarar för de framåtsyftande insatserna har 80–90 procent även svarat att lärare, föräldrar och elever ansvarar för detta. Mönstret är i stort sett detsamma i årskurserna.

Lärarna har även kunnat uppge vilka andra personer som ansvarar för de framåtsyftande insatserna. Bland annat nämns klassläraren, mentor, specialpedagog och elevhälsoteam.

Enligt lärarna tycks ansvaret vara ganska lika fördelat mellan läraren, eleven och elevens föräldrar. Anmärkningsvärt är den låga andelen som menar att skolan som helhet har ansvar. En rimlig tolkning av svaren kan vara att eleven och föräldrar (hemmet) uppfattas ha minst lika stort ansvar som lärarna i ämnet/ämnena. Jämför hemmets ansvar i Diagram 1.

Tabell 14 Andel lärare som uppger vem/vilka som ansvarar för de framåtsyftande insatserna för elevernas fortsatta utveckling. Svarsandelar per årskurser.

	Lärare årskurs 1-3 (n=598)	Lärare årskurs 4-6 (n=411)	Lärare årskurs 7-9 (n=460)	Samtliga lärare (n=1 611)
Berörd lärare i ämnet/ämnena	91	93	93	92
Eleven ¹	90	93	93	91
Elevens föräldrar	84	81	81	82
Skolan som helhet (inte någon specifik lärare)	33	36	38	36

¹ Statistiskt signifikant skillnad mellan årskurserna 1-3 och 4-9.

Skriftliga omdömens användning

Rektorerna har tillfrågats om hur skolan har nyttjat de individuella utvecklingsplanerna med skriftliga omdömen. De fick ta ställning till ett flertal påståenden om användningsområden som är framskrivna i de allmänna råden.

Tabell 15 visar att de områden som störst andel rektorer uppger att IUP till (mellan 78 och 93 procent) är påståenden som återspeglar nytta på individ eller gruppnivå. Rektorssvaren visar att det är lägre andelar som använt IUP för mer övergripande kvalitetsarbete av skolans verksamhet.

Tabell 15 Andel rektorer som uppger att IUP med skriftliga omdömen kunnat utnyttjas i mycket eller ganska stor utsträckning inom ett antal områden.

	I mycket eller ganska stor utsträckning	I mycket stor utsträckning
... ge föräldrarna en tydligare bild av elevens kunskaper (n=959)	93	47
.. förtydliga för eleverna vad de ska lära sig i olika ämnen enligt kursplanerna (n=956)	89	37
.. systematiskt följa elevernas kunskapsutveckling (n=962)	78	25
.. använda dem som underlag i skolans samlade kvalitetsarbete (n=956)	60	18
.. synliggöra behov av förbättring i skolan (n=957)	57	13
.. synliggöra behov av kompetensutveckling bland lärare (n=953)	48	11
.. ompröva undervisningens arbetssätt (n=955)	47	8
.. ompröva val av innehåll (n=952)	45	8
.. omfördela resurser i skolan (n=959)	33	5

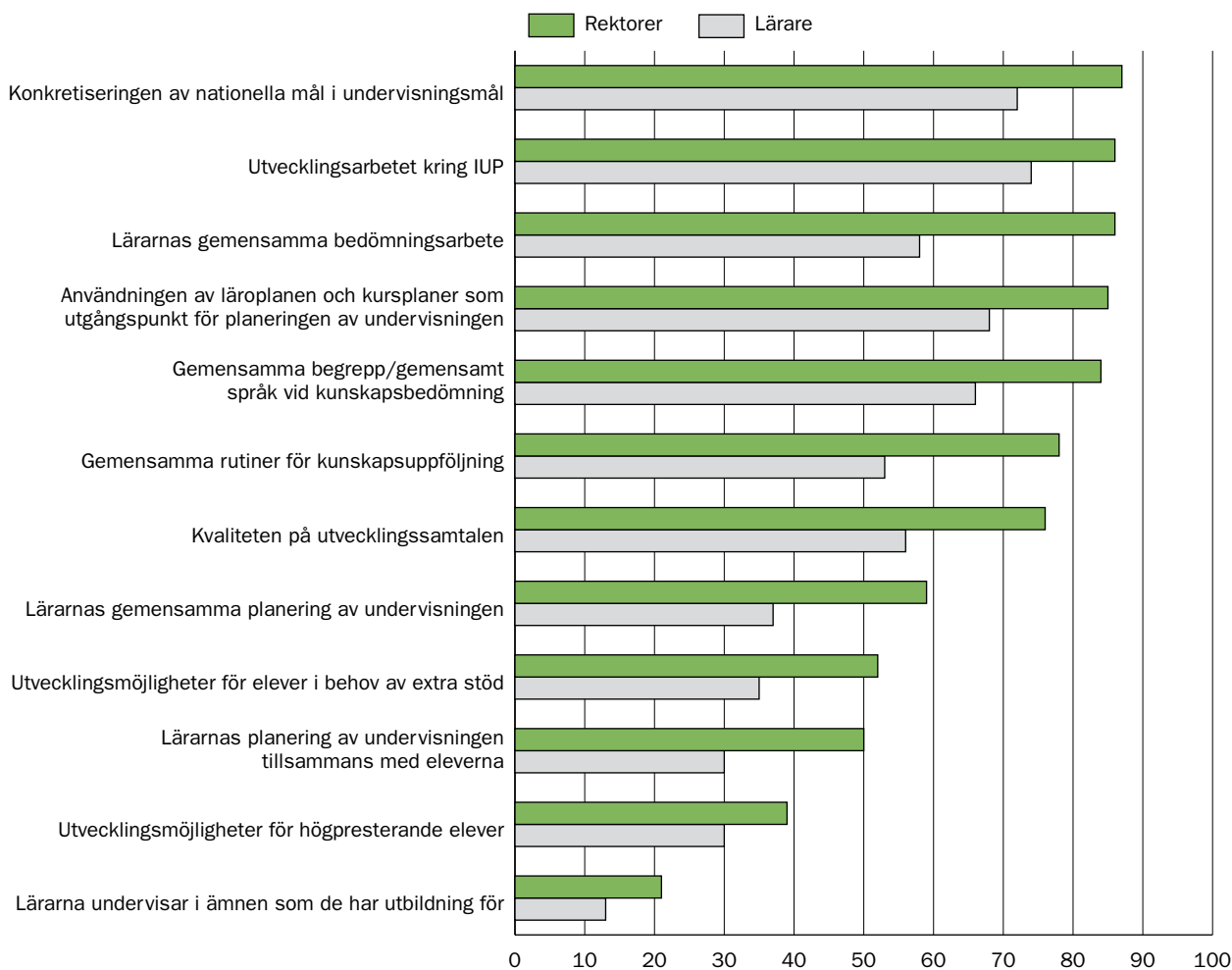
Av allt att döma uppfattas IUP i första hand som ett individuellt verktyg dvs. främst i syfte att utveckla enskilda elevens fortsatta lärande. Man kan dessutom ana att det finns stora utvecklingsbehov vad gäller användandet för skolans övergripande verksamhetsutveckling. Eftersom skriftliga omdömen infördes i IUP ht 2008 kan det betyda att rektorerna fokuserat IUP som verktyg för den enskilda elevens utveckling i första hand och att man ännu inte hunnit hitta former för användningen i ett pågående kvalitetsarbete.

Uppfattningar om reformens inverkan på skolans arbete

Rektorer och lärare har fått ta ställning till hur de uppfattar att de nya riktlinjerna med skriftliga omdömen har påverkat arbetet på skolan. Vid tolkningen

av resultaten är det viktigt att komma ihåg att den resultatbild som framträder i lärarnas och rektorernas svar inte säger något om de olika utgångslägena på skolorna.

Diagram 3 Andel rektorer och lärare som svarar att de nya riktlinjerna om IUP med skriftliga omdömen påverkar skolans arbete inom ett antal områden.



Det är en större andel rektorer än lärare som upplever att skolans arbete har påverkats inom samtliga av de givna aspekterna som påståendena avser. Sorteras de olika påståendena efter andel som svarat att arbetet påverkats inom området framkommer dock ett relativt samstämmigt mönster. Merparten av rektorer och lärare anser att IUP och skriftliga omdömen har inneburit ett ökat utvecklingsarbete kring IUP och en ökad konkretisering av de nationella målen. Ett tydligt resultat är också att både rektorer och lärare uppfattar att användning av läroplanen och kursplaner som utgångspunkt för planering av undervisningen på skolorna har påverkats i positiv riktning. På två områden är skillnader i rektorernas och lärarnas bedömningar markanta. Lärare uttrycker i mindre utsträckning att det gemensamma bedömningsarbetet och att rutiner för kunskapsuppföljning har ökat nämnvärt. En låg andel av rektorer och lärare uttrycker att de skriftliga omdömena påverkat utvecklingsmöjligheterna för elever i behov av extra stöd och högpresterande elever. Rektorer och lärare är också samstämmiga när det gäller att lärarnas gemensamma planering av undervisningen inte har ökat.

Av några öppna svar framkommer att införandet av IUP med skriftliga omdömen inte har lett till några större förändringar utan att man arbetar ungefär likadant nu som innan de nya riktlinjerna. Andra har tyckt att det varit svårt att svara på frågorna då reformen är så ny och ett större antal än på övriga frågor har valt att svara vet inte på frågorna.⁹² En rektor uttrycker att arbetet med IUP bara inletts och ännu inte visat sin effekt:

Vi är i början, men min bedömning är att förändringarna kommer att bli påtagliga.

Att rektorer som huvudansvariga för reformen skattar genomslaget t.ex. när det gäller konkretiseringen av nationella mål och omfattningen av utvecklingsarbetet högre än lärarna är förståeligt. Skillnaden kan ses som en effekt i termer av idé och verklighet och är ett genomgående drag vid allt implementeringsarbete i skolan. Skillnaderna har i forskningen⁹³ beskrivits i termer av skillnader mellan formuleringsarena respektive realiseringsarena. Rektorerna ska driva igenom reformen och ge lärarna stöd, lärarna ska stå för själva utarbetandet av IUP och formulera omdömena. En uttalad intention med reformen är att alla elever genom en tydligare kunskapsuppföljning och formativ bedömning ges ökad kunskap om sina utvecklingsmöjligheter och framsteg. Resultaten antyder att denna ambition är svagt uppfylld. När det gäller reformens inverkan på arbetet med elever i behov av särskilt stöd är resultatet också något nedslående. En uttalad avsikt med reformen är att genom arbetet med IUP och skriftliga omdömen tidigare kunna upptäcka brister och att kunna sätta in åtgärder. Arbetet med att stötta högpresterande elever tycks inte heller ha påverkats i nämnvärd grad.

I Diagram 4 framgår skillnaderna mellan lärare i olika årskurser när det gäller uppfattningar om hur de nya IUP-bestämmelserna har påverkat arbetet i skolan.

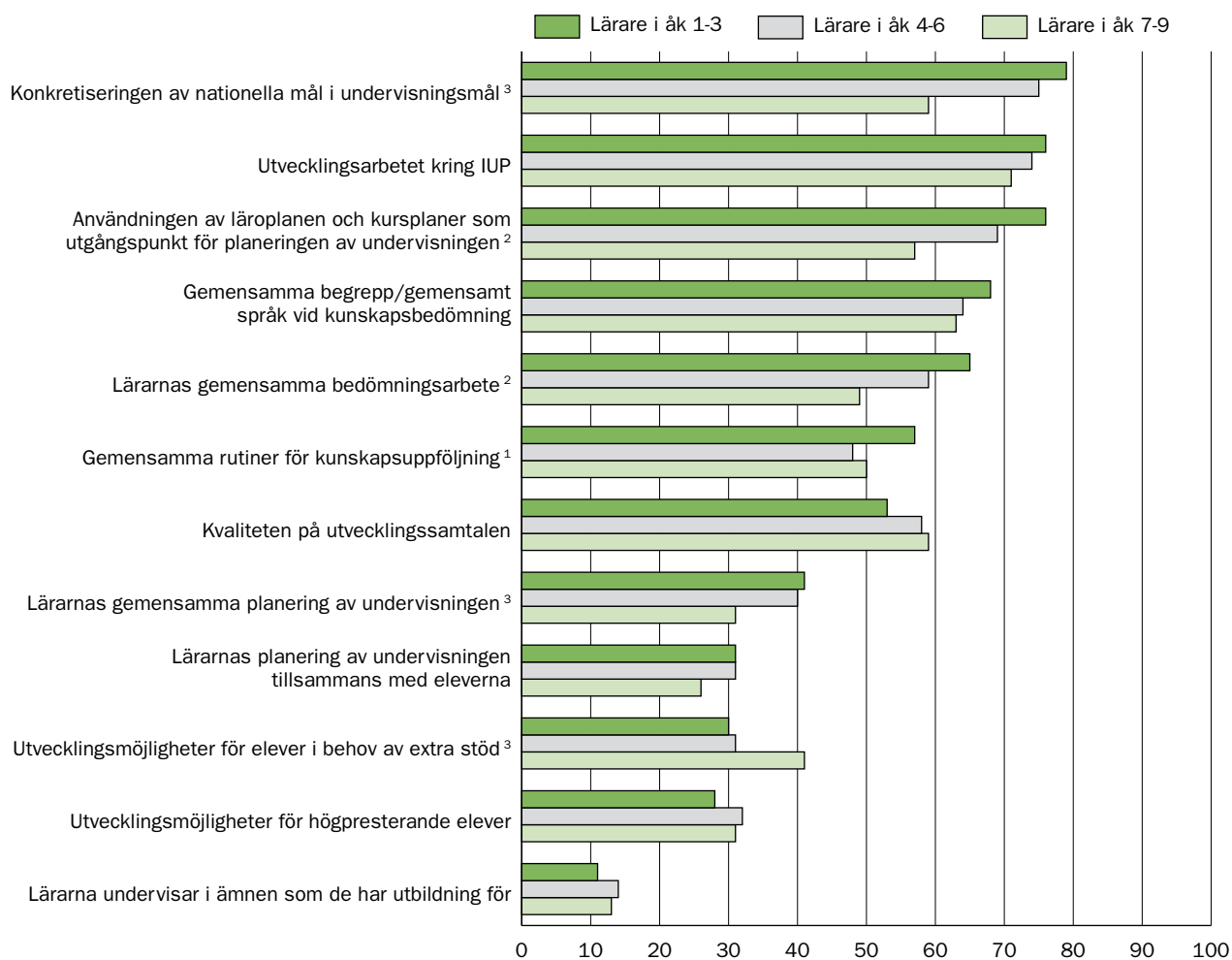
På flertalet påståenden är det skillnader mellan lärare som undervisar elever i de olika ålderskategorierna. Generellt sett är det större andelar av lärarna i årskurserna 1–6 än av lärarna i årskurserna 7–9 som uppger att konkretiseringen av mål i undervisningsmål, användning av läroplan och kursplaner, gemensamt bedömningsarbete samt gemensam planering av undervisningen har ökat på skolan. Lärare i år 7–9 bedömer i högre grad än övriga lärare att utvecklingsmöjligheterna för elever i behov av extra hjälp har ökat med anledning av de nya riktlinjerna.

Påverkan av de nya direktiven uppfattas större i de lägre årskurserna. Lärarna i årskurs 1–3 och årskurs 4–6 upplever en större inverkan av bestämmelserna på deras arbete än lärare som undervisar i årskurserna 7–9, även om de nya bestämmelserna också är nya för dessa lärare. Anmärkningsvärt är att när det gäller elever i behov av särskilt stöd så uppfattas arbetet ha blivit påverkat mest i årskurs 7–9, dock på en ganska låg nivå.

⁹² På frågan om de nya bestämmelserna om IUP med skriftliga omdömen påverkat arbetet på skolan inom ett antal områden har mellan tre och tio procent av rektorerna och lärarna valt svarsalternativet vet inte. På tre av frågorna till rektorer har större andelar svarat vet inte; Lärarnas planering av undervisningen tillsammans med eleverna (18 procent), Utvecklingsmöjligheter för högpresterande elever (15 procent) och Kvaliteten på utvecklingssamtalen (12 procent). På sex av frågorna till lärare har större andelar svarat vet inte; Att lärare undervisar i ämnen de har utbildning för (26 procent), Utvecklingsmöjligheter för högpresterande elever (15 procent), Planeringen av undervisningen tillsammans med eleverna (13 procent), Kvaliteten på utvecklingssamtalen (13 procent), Gemensamma rutiner för kunskapsuppföljning (12 procent) och Utvecklingsmöjligheter för elever i behov av extra stöd (11 procent).

⁹³ Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000). Utbildningsformer och politisk styrning. Stockholm: HLS Förlag

Diagram 4 Andel lärare som svarar att de nya riktlinjerna om IUP med skriftliga omdömen påverkar arbetet på skolan inom ett antal områden. Svarsandelar uppdelade efter årskurser.



¹ Statistiskt signifikanta skillnader mellan årskurserna 1-3 och 4-9.

² Statistiskt signifikanta skillnader mellan årskurserna 1-3 och 4-6 samt 4-6 och 7-9.

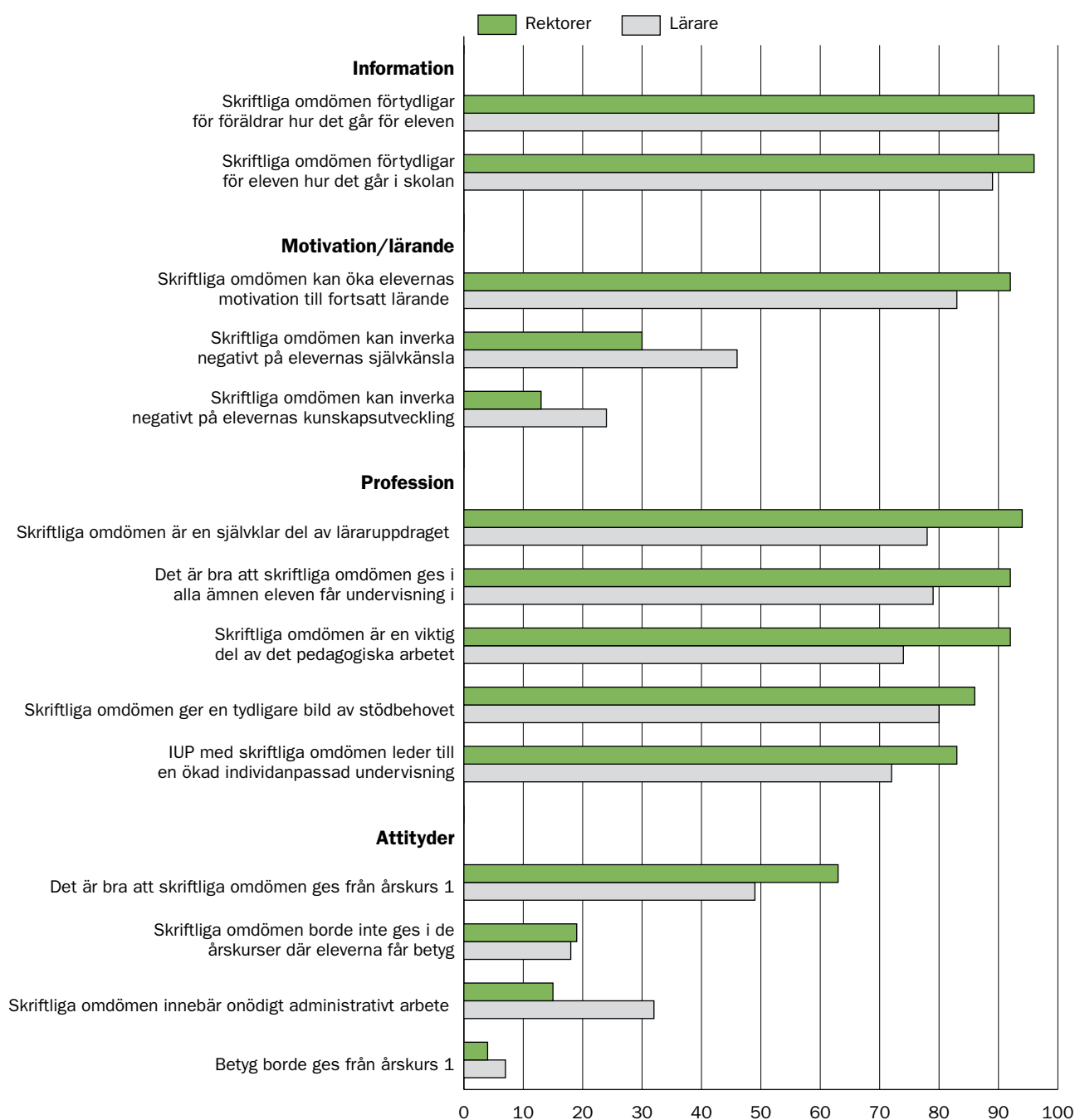
³ Statistiskt signifikanta skillnader mellan årskurserna 1-6 och 7-9.

Rektors och lärares inställningar till skriftliga omdömen

Rektorer och lärare har fått ta ställning till några påståenden som skulle fånga tre viktiga dimensioner som kan härledas från de nya bestämmelserna; informationsmotivet, motivationsfunktionen, inverkan på professionen. En fjärde aspekt ville vi även fånga, lärares och rektors generella attityder när det gäller bedömning.

Diagram 5 visar att rektorer och lärare är mycket positiva till skriftliga omdömens informativa funktion. De flesta rektorer och lärare visar även högt instämmande till de skriftliga omdömenas motiverande/lärande funktion. De skriftliga omdömena tycks även ha positiv inverkan på professionen som till exempel för en ökad individanpassad undervisning. På övergripande attitydfrågor om skriftliga omdömen framkommer bland annat att endast hälften av lärarna tycker att det är bra att skriftliga omdömen ges från årskurs 1. En av tre lärare tycker att skriftliga omdömen innebär ett onödigt administrativt arbete.

Diagram 5 Andel rektorer och lärare som svarar att påståendena om skriftliga omdömen stämmer mycket bra och ganska bra.



Av de öppna svaren framkommer bland annat att flera rektorer tyckt att det är svårt att ha en uppfattning om skriftliga omdömen efter så kort tid. En rektor skriver:

Alla processer måste ta tid och ska så få göra för ett lyckat resultat.

Flera rektorer och lärare påpekar att det är mycket viktigt hur de skriftliga omdömena formuleras för att de ska få avsedd effekt och att de skriftliga omdömena är ett mycket tidskrävande arbete, men för den skull inte onödigt. Det fram-

kommer också en önskan om en centralt framtagen mall för IUP med skriftliga omdömen. En lärare skriver:

Kvalitén på omdömena varierar så mycket att det är svårt att arbeta utifrån dem på samtalet. Jag tror att mängden arbete som läggs på dem inte får det resultat man skulle önska hos elever. Informationsmängden kan bli för stor. Utarbeta ett överskådligt system som kan användas över hela landet. Det vore gott om hjulet bara behövde uppfinnas en gång!

Och en annan lärare:

Ofta har vi lärare inte fått gemensamma verktyg för skrivandet. Det är viktigt att arbetsgivare ger oss utbildning och tid till att utveckla ett kvalitativt arbete runt omdömen – hur formulerar vi oss? Vilka ord står för vad? Vi behöver utveckla ett gemensamt språk runt omdömen och även andra delar inom vårt uppdrag. Då kan föräldrar känna igen uttryck och förstå bättre vad de står för. Skriftliga omdömen behövs men för att öka kvaliteten på dessa behöver vi alltså mer tid och gemensamt sätt att formulera oss på.

Några rektors- och lärarröster påpekar också att det är svårt och tveksamt att ge omdömen redan första terminen i årskurs 1. En rektor skriver:

”Det är en klar överdrift att eleverna ska ha varje termin i alla ämnen, framförallt för de yngre.

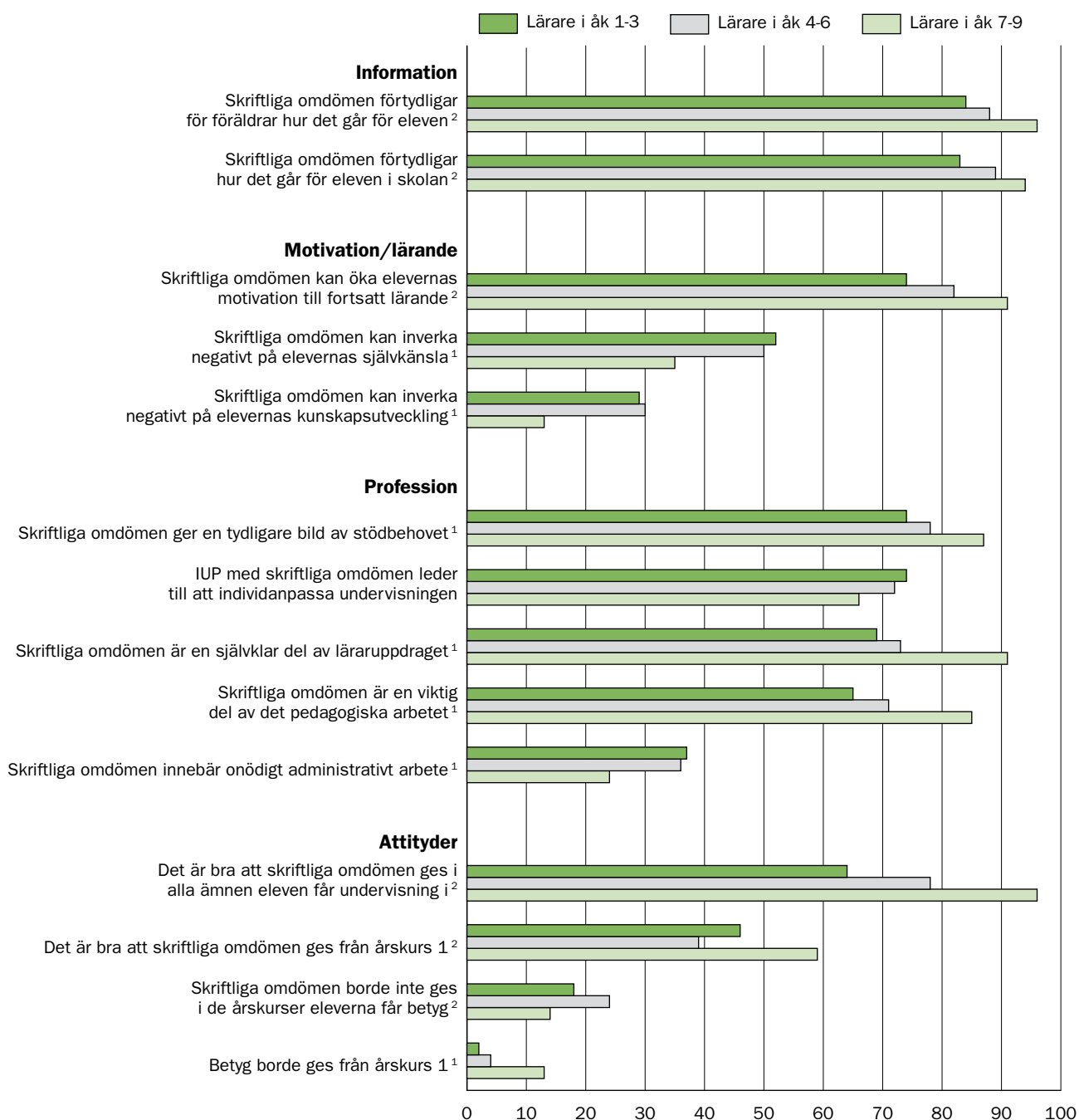
Lärare som undervisar elever i de lägre årskurserna har en mer negativ inställning till skriftliga omdömen än lärare som undervisar äldre elever. Till exempel så uttrycker de i större utsträckning farhågor med bedömning såsom; att skriftliga omdömen kan inverka negativt på elevens självkänsla och kunskapsutveckling samt att skriftliga omdömen innebär ett onödigt administrativt arbete.

Tio procent av lärarna som undervisar i årskurserna 7–9 har svarat att de inte vet om det är bra att skriftliga omdömen ges från årskurs 1 och motsvarande har ungefär tre av tio lärare som undervisar i årskurserna 1–6 inte någon uppfattning om ifall skriftliga omdömen inte borde ges i årskurser eleverna får betyg.

Av lärare som undervisar i årskurs 1 tycker nio av tio att betyg inte borde ges från årskurs 1 och att skriftliga omdömen inte borde ges i de årskurser eleverna får betyg håller åtta av tio av lärarna som undervisar i årskurserna 8 och 9 inte med om.

Svaren visar att rektorerna generellt sett ger en mer positiv bild av skriftliga omdömen än lärarna. I svarsmönstret ger dock rektorer och lärare liknande bilder, med undantag för ett par frågor som avser risker med de skriftliga omdömena; att de skriftliga omdömena kan inverka negativt på elevernas självkänsla och kunskapsutveckling samt att de skriftliga omdömena innebär ett onödigt administrativt arbete instämmer lärarna i större utsträckning än rektorerna. Lärare ser i större utsträckning än rektorer risker med att omdömena kan påverka elevernas självkänsla och kunskapsutveckling negativt. Sammantaget är attityderna till skriftliga omdömen mest positiva bland lärare i årskurs 7–9, därefter årskurs 4–6 och minst positiva bland lärare i årskurs 1–3. En stor andel av lärarna i årskurs 7–9 menar att både skriftliga omdömen kan ges även i de års-

Diagram 6 Andel lärare som svarar att påståendena om skriftliga omdömen stämmer mycket bra och ganska bra. Svarsandelar uppdelade efter årskurser.



¹ Signifikanta skillnader mellan årskurserna 1-6 och 7-9.

² Signifikanta skillnader mellan årskurserna 1-3 och 4-6 samt 4-6 och 7-9.

kurser man sätter betyg. Tveksamheten till de skriftliga omdömena syns i några centrala frågor. Bara hälften av lärargruppen sammantaget menar att det är bra att skriftliga omdömen ges från årskurs 1. Mest negativa attityder förekommer från lärare i årskurs 1–6, troligen därför att denna lärargrupp upplevt de största förändringarna i sin arbetssituation. I så motto tycks reformen ha påverkat den målgrupp man avsåg att påverka.

Risker och dilemman i arbetet

Införande av reformer kan ge oönskade bieffekter. För att få information om vilka problem/dilemman som rektorer och lärare upplever i arbetet med IUP med skriftliga omdömen fick de ta ställning till elva påståenden. Av rektorernas öppna svar framkommer att man känner igen de problem/dilemman som frågorna i enkäten tar upp. Inom flera av de områden som frågas om anges att det pågår ett utvecklingsarbete som kräver tid, enligt rektorerna.

Rektorers och lärares bilder av vilka problem/dilemman som förekommer i arbetet med IUP är relativt samstämmiga på ett flertal frågor i Diagram 7.⁹⁴ Nio av tio lärare menar att det saknas nödvändig tid för arbetet med IUP.

Drygt hälften av både rektorer och lärare menar att den skriftliga informationen kan utgöra ett problem för föräldrar som inte förstår svenska, att det finns en osäkerhet om hur elevernas kunskaper ska bedömas, att man har olika uppfattningar om vad som bör ingå i IUP samt att det saknas ett gemensamt språk för kunskapsbedömning.

När de gäller sekretessfrågor finns hos drygt en tredjedel av rektorerna och 40 procent av lärarna osäkerhet kring sekretessbestämmelser i samband med IUP och skriftliga omdömen. Innehållet i skriftliga omdömen berörs också. Ungefär en tredjedel av rektorer och lärare ser en risk för att bedömningen hamnar på personlighetsegenskaper hos eleven.

Några röster från de öppna svaren visar på en frustration över det tidskrävande arbetet med att implementera IUP med skriftliga omdömen och en önskan om centralt framtagna mallar och goda exempel. Några rektors- och lärarröster:

Jag anser att Skolverket skulle ha skickat ut färdiga mallar för skriftliga omdömen och IUP. Det har tagit alldeles för lång tid att diskutera, formulera och skriva ut dem. Det har talats så mkt om att processen är viktig. Ja det är den naturligtvis, men den hade vi kunnat göra ändå. Det hade varit bättre att lägga fokus på hur vi ska få ut det bland eleverna. Nu har för mkt tid gått åt till diskussioner om hur det ska formuleras. Något som borde vara självklart likriktat över riket. (Rektor)

Vi får inte tid att utveckla arbetet med skriftliga omdömen enl. Skolverkets önskemål. (Lärare)

Jag skulle vilja ha mer klara och tydliga riktlinjer om hur omdömena ska utformas. Vi har bara börjat och behöver mycket mer fortbildning på detta område för att de ska få den effekt som Skolverket vill. (Lärare)

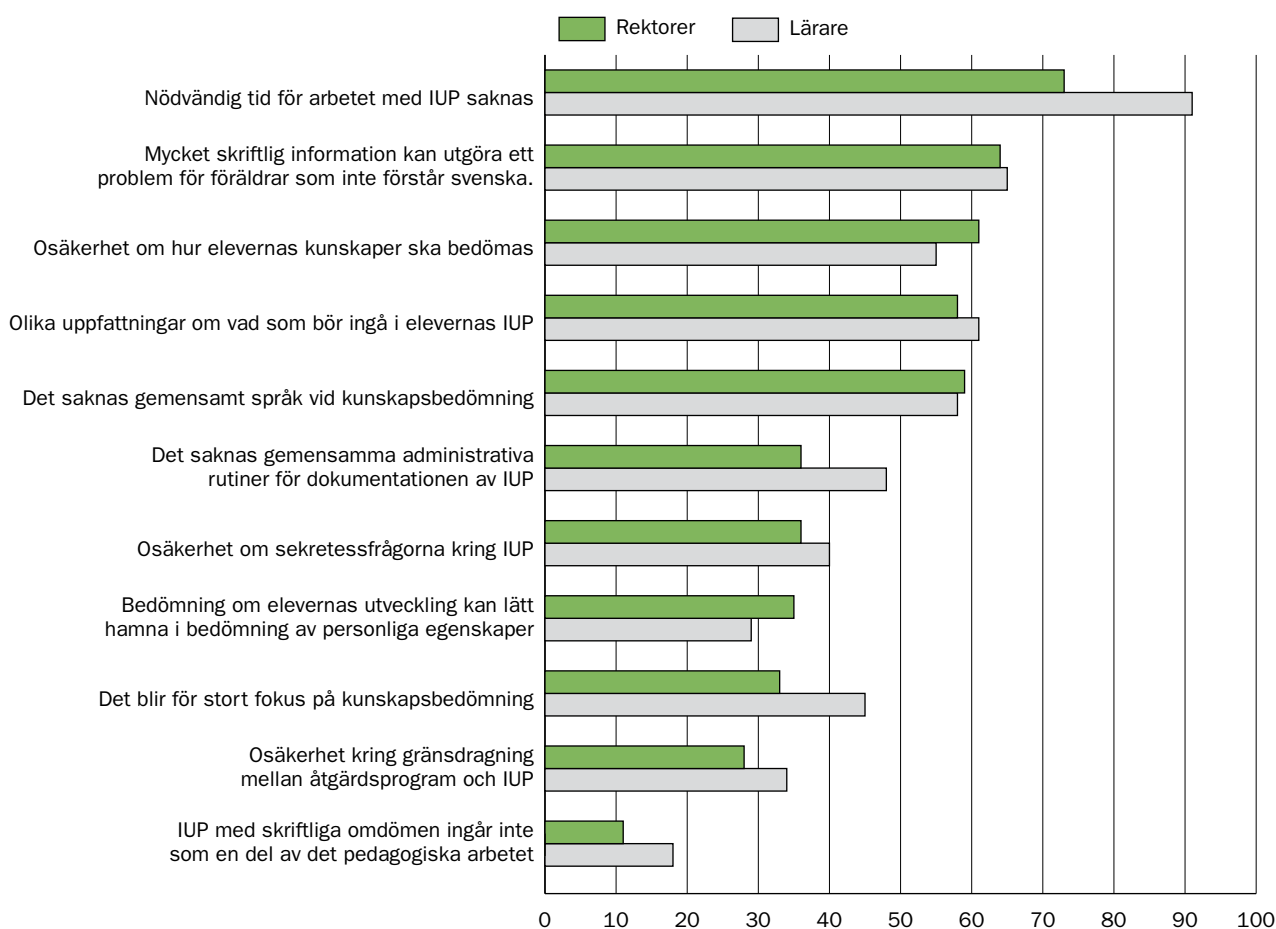
//Jag anser vidare att Skolverket skulle ha gjort en mall för skriftliga omdömen som kunde användas över hela Sverige med konkreta exempel om vad som skulle kunna stå i respektive ämne.// (Lärare)

Trots brister/problem som upplevs ger flera rektorer och lärare uttryck för att införandet av IUP är positivt.

Med IUP:n kommer uppdraget som lärare mot en målstyrd skola äntligen att få framgång. Det verkar troligt att vi nu kommer ifrån kommentarer som söt och rar och fokus hamnar på kunskapsutvecklingen hos eleven och att vi på så sätt ökar elevernas självkänsla och tillit. Professionalismen ökar bland lärarna och vi får äntligen ett gemensamt språk mot omvärlden. (Rektor)

⁹⁴ Påstående om "Mycket skriftlig information kan utgöra ett problem för föräldrar som inte förstår svenska" har en större andel vet inte-svar än övriga delfrågor både för rektorer, 14 procent, och lärare, 22 procent.

Diagram 7 Andel rektorer och lärare som svarar att det stämmer mycket och ganska bra att de upplever olika problem/dilemman i arbetet med IUP med skriftliga omdömen.



Medan andra ifrågasätter vinsterna:

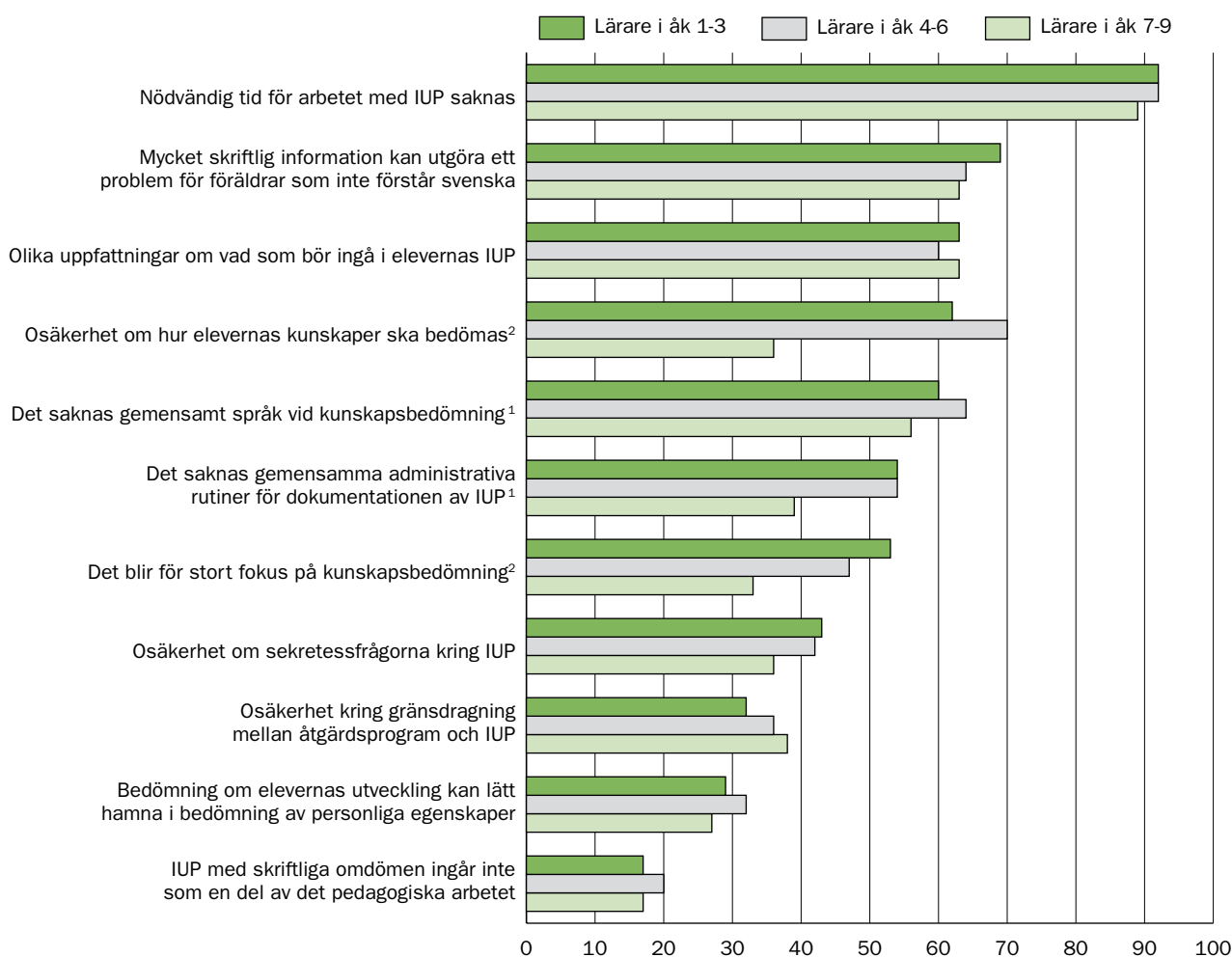
I förhållande till arbetsinsatsen är utfallet av IUP marginellt. För alla de elever som redan är motiverade och sköter sina studier bra är IUP ett onödigt verktyg som inte leder till någon förändring, varken i studiemotivation och resultat. För de få som inte prioriterar skolan så är inte heller IUP viktig. Tanken med individuella mål för elever är däremot bra, men uppföljningen av dessa, för de elever som verkligen är i behov av det, riskerar att förfläckas om lärarna ska lägga ned så stor tid på de elever som redan fungerar bra. (Lärare)

Det finns en efterfråga om mer kompetensutveckling och kunskap bland lärare. En lärare uttrycker detta:

Jag tycker att vi måste få mycket mera utbildning kring skriftliga omdömen, IUP-skrivandet känns mycket lättare.

På några av påståendena om problem/dilemman är det skillnader mellan lärare i olika årskurser. Farhågor för att det blir för stort fokus på kunskapsbedömning upplevs av en större andel lärare i årskurserna 1–3 än lärare till äldre elever. Det tycks också finnas en större osäkerhet om hur elevernas kunskaper ska bedömas

Diagram 8 Andel lärare som svarar att det stämmer mycket och ganska bra att de upplever olika problem/dilemman i arbetet med IUP med skriftliga omdömen. Svarsandelar per årskurser.



¹ Signifikanta skillnader mellan årskurserna 1-6 och 7-9.

² Signifikanta skillnader mellan årskurserna 1-3 och 4-6 samt 4-6 och 7-9.

bland lärare i mellanåren, särskilt i lärargruppen 4–6. Lärare i årskurserna 7–9 menar i mindre utsträckning än lärare i de lägre och mellanåren att det saknas administrativa rutiner för dokumentationen av IUP och att det saknas ett gemensamt språk vid kunskapsbedömning.

Problembilden av att det saknas tid för arbetet med IUP förstärks av Skolverkets Attitydundersökning 2009 där det framgår att tre av fyra lärare känner sig stressade på grund av arbetet med att dokumentera elevernas kunskapsutveckling.

Tidsåtgången för arbetet med IUP och skriftliga omdömen tycks vara det allra största problemet. Även om påståendet om tid är det som störst andelar rektorer och lärare uppger som ett problem är det också det påstående som det är störst skillnader mellan rektorers och lärares svar (jämför tidigare skillnader mellan rektorernas svar och lärarsvar). Förutom tiden ser man ”språket” och ”mycket skriftlig information” som ett stort problemområde. Risken med en större mängd skriftlig information kan innebära större problem för grupper med begränsad förståelse för svenska språket. Ett dilemma när det gäller språket i övrigt kan vara avvägningen mellan ett professionsspråk bland skolans perso-

nal och de intentioner som anges för skriftliga omdömen, att informationen ska förstås av elever och föräldrar. Lärargruppen pekar på att IUP och skriftliga omdömen kan bidra till ett ökat professionellt språk. Ett dilemma kan vara avvägningen mellan intern förståelse inom skolan och förmedlingen till elever och föräldrar. Mängden dokumentation ökar med reformen. IUP och skriftliga omdömen är enligt grundskoleförordningen en allmän handling vilket ställer krav på att skolan följer de sekretessbestämmelser som gäller. Bland både rektorer och lärare finns farhågor om att detta kan utgöra ett dilemma likaså att bedömningen kan ta fasta på elevernas personlighetsegenskaper, vilket inte är tillåtet enligt anvisningarna.

Sammanfattning

Avsikten med enkätstudien var att fånga en generell bild av skolornas arbete med IUP med skriftliga omdömen samt lärares och rektorers inställningar till reformens intentioner. Frågorna har ställts kort efter det att förordningen trätt i kraft varför resultaten speglar ett pågående utvecklingsarbete.

- Lärarna följer upp elevernas kunskaper på flera olika sätt utöver prov och diagnoser. Elevuppsatser eller självständiga elevarbeten används av nästan samtliga lärare. Även anteckningar om muntliga redovisningar, anteckningar om deltagande i diskussioner eller laborativt/grupparbeten används fast av något färre lärare. Elevers självvärderingar används mest bland elever i årskurserna 4–6 och näst förekommande bland elever i årskurser 1–3
- Enligt flertalet rektorer innehåller IUP omdömen om elevernas nådda kunskaper i alla årskurser, men de tycks inte alltid ges i alla ämnen. Insatser för att eleven ska utvecklas mot målen att sträva mot förekommer i mindre utsträckning än insatser för målen att uppnå.
- Nio av tio lärare ger skriftliga omdömen. Dessa ges i något större utsträckning av lärare som undervisar elever i senare årskurser och det tycks också vara de lärare som generellt sett är mer positiva till de skriftliga omdömena och ser mindre problem med dem. Detta kan, utöver det faktum att eleverna är äldre antas bero på en större bedömningsvana hos betygssättande lärare.
- Löpande individuella textbeskrivningar är den vanligaste formen för omdömen, fristående eller i kombination med kryss i mallar. Det är vanligare att omdömena visar olika kunskapskvaliteter i de högre årskurserna. Även detta resultat visar på denna lärargrups större bedömningsvana inför betygssättningen.
- De flesta lärarna ger de skriftliga omdömena före utvecklingssamtalet, men yngre elever får dem oftare under samtalet. Det förekommer även, om än i begränsad utsträckning, att de skriftliga omdömena ges vid terminsslut, då har omdömen oftast även getts under terminen.
- Drygt sextio procent av rektorerna har beslutat att omdömen ska ges om elevers utveckling i övrigt utöver kunskapsomdömen. Dessa bedömningar avser oftast elevernas förmåga att planera och ta ansvar för sitt eget lärande men också beteenderelaterade bedömningar finns med i bilden. Av de öppna svaren att döma pågår här ett trevande efter vad denna bedömning ska innehålla och hur den ska kommuniceras, skriftligt eller enbart muntligt. Resultaten

aktualiserar översyn av innehållet i skriftliga omdömen utifrån ett likvärdighetsperspektiv i kvalitetshänseende.

- Lärarna i mellanåren uppger att de skriver omdömen i ett eller flera ämnen där de saknar högskoleutbildning i större utsträckning än lärare till yngre och äldre elever. Detta är troligtvis ett resultat av klassläraresystemet och det ökade antalet ämnen som eleverna undervisas i.
- Ett genomgående resultat som återspeglas i flera frågor och i de öppna svaren är att arbetet med att skriva skriftliga omdömen är mycket omfattande och tidskrävande. Omfattningen av antalet omdömen en lärare skriver ökar ju äldre elever läraren undervisar, vilket är en naturlig följd av ämnesläraresystemet. Samtidigt uttrycker dessa lärare inte i större utsträckning än övriga att nödvändig tid saknas. Majoriteten av lärarna uppger att IUP innehåller framåtsyftande insatser för elevernas fortsatta utveckling. Dessa insatser gäller i första hand att utveckla förmågor och kompetenser. Ansvar för att insatserna realiserar ligger lika mycket på föräldrarna och eleverna i hemmet som på de insatser som eleverna och lärarna gör i skolan.
- Användningen av IUP tycks hittills framförallt handla om den individuella informativa nyttan och IUP har i mindre utsträckning använts för att utveckla verksamheten på en samlad skolnivå. Här tycks det finnas en stor utvecklingspotential.
- IUP med skriftliga omdömen verkar ha initierat ett förnyat lokalt läroplans- och kursplanarbete och konkretisering av de nationella målen i undervisningsmål som upplevs mest hos lärare som undervisar elever i årskurs 1–6. Reformen verkar enligt enkätsvaren inte i samma utsträckning haft inverkan på ett flertal förberedande steg som betonas i Skolverkets stödmaterial och allmänna råd som exempelvis gemensamma rutiner för kunskapsuppföljning, gemensam planering av undervisningen och att enas om ett gemensamt och sakligt språk i dokumentationen.
- De nya riktlinjerna för IUP uppfattas inte i samma utsträckning ha påverkat arbetet för att ge utvecklingsmöjligheter för elever i behov av extra stöd eller för att ge utvecklingsmöjligheter för högpresterande elever. Däremot har det gett en tydligare bild av det generella stödbehovet, verkar de flesta lärare ge uttryck för.
- Denna undersökning visar på en positiv inställning till skriftliga omdömen. Både rektorer och lärare är positiva till skriftliga omdömens informativa funktion. Vissa betänkligheter riktas dock mot en ökning av skriftlig information till föräldrar och elever som har problem med det svenska språket. Man är även positiv till de skriftliga omdömenas motiverande funktion, även om lärare i större utsträckning ser risker med omdömena såtillvida att de kan påverka elevernas självkänsla och kunskapsutveckling negativt. Endast hälften av lärarna tycker att det är bra att skriftliga omdömen ges från årskurs 1 och att en av tre lärare tycker att skriftliga omdömen innebär ett onödigt administrativt arbete.

Bilaga 4

Intervjustudie

En intervjustudie har genomförts på fyra av de skolor som deltog i dokumentstudien. Syftet med intervjuerna var att skaffa sig en fördjupad förståelse för de mönster och frågor som framkommer i analysen av skolornas IUP skriftliga dokumentation. Studien är således av begränsat omfång och att betrakta som en förstudie av explorativ karaktär. Intervjustudien skulle också ge en senare uppdaterad bild av ett antal skolors arbete med individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen och en inblick i olika parter erfarenheter av detta. Intervjuer genomfördes därför med såväl skollledning och lärare som elever och föräldrar. I samtliga intervjuer ställdes frågor om den upplevda betydelsen av individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen, i förhållande till elevers kunskapsutveckling, den pedagogiska praktiken, skolans kvalitetsarbete och samarbetet skola - hem. Intervjuerna var av halvstrukturerad karaktär och fokus varierade beroende på intervjugrupp.

För att få en så bred årskurssammansättning som möjligt valdes enbart skolor med årskurserna 1–9. Urvalet gav därmed en möjlighet att belysa eventuella skillnader i förutsättningarna för arbetet och dess utfall mellan tidigare och senare årskurser. För att inte få ett ensartat urval av skolor eftersträvades en variation avseende karaktäristika som geografiskt läge/kommuntyp, sociokulturell elevsammansättning och resultat utifrån elevernas slutbetyg i årskurs 9. Med hänsyn tagen till dessa utgångspunkter, gjordes det slutliga valet av de fyra skolorna utifrån den information som dokumentstudien gett.⁹⁵

Nedan ges först en beskrivning av skolornas arbete med att utveckla individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen. Beskrivningen bygger framför allt på intervjuer med rektorerna. Därefter återges synpunkter och erfarenheter av arbetet med såväl de skriftliga omdömena som den framåtsyftande planen utifrån lärares, elevers respektive föräldrars perspektiv.

Utvecklingsarbetet utifrån skollledningens perspektiv

De fyra besökta skolorna har alla sedan tre till fem år tillbaka i tiden bedrivit ett utvecklingsarbete som direkt eller indirekt har varit relaterat till arbetet med individuella utvecklingsplaner – i form av konkretisering av nationella mål, utveckling av en målinriktad lokal pedagogisk planering och av mer funktionella bedömningsunderlag av olika slag. I två av skolorna berörde detta arbete inledningsvis endast de senare årskurserna, i form av behovsinventering inför utvecklingssamtal, utveckling av självvärderingsverktyg, bedömningsmatriser, portfoliomethodik och mentorstid för att ge utrymme för arbete med elevernas individuella mål. I en av skolorna överfördes de inslag som utvecklats även snart till de tidigare årskurserna, och omfattar nu hela skolan. När kravet på skriftliga omdömen infördes fanns följaktligen en viss grund att utgå från. Det kan samtidigt noteras att det tidigare utvecklingsarbetet tillvaratagits på olika sätt på skolorna. På en av skolorna har exempelvis ett väl utvecklat verktyg för att ge eleven

⁹⁵ För en närmare beskrivning se metodavsnittet, bilaga 5

möjlighet att reflektera över sin egen kunskapsutveckling och undervisningens roll i detta fallit bort, då fokus har varit riktat mot att få till stånd ett mer enhetligt förfaringssätt.

Under det senaste året har tre av skolorna arbetat intensivt med utveckling av de skriftliga omdömena och i synnerhet grunderna eller underlagen för dessa. På dessa skolor har all konferenstid, samtliga studiedagar och en betydande del av kompetensutvecklingsinsatserna ägnats åt denna fråga. En av skolorna återfinns i en kommun som anordnat en omfattande fortbildning för kommunens samtliga skolor. Lärarutbildare vid högskolan i kommunen ger här under ett läsår kontinuerligt stöd i skolornas arbete med att utveckla den lokala pedagogiska planeringen, bedömningsverktyg och -matriser och förutsättningarna för en formativ bedömning. Två av skolorna har inte haft några särskilda externt anordnade utbildningsinsatser när det gäller arbetet med de individuella utvecklingsplanerna. Utvecklingsarbetet har här istället till stor del ingått i det löpande arbetet, i form av diskussioner i de olika enheterna och arbetslagen.

Det arbete som bedrivits har genomgående varit inriktat på att skapa ett mer enhetligt system, med likartade rutiner och formulär för olika stadier i de besökta skolorna. Ett samarbete har i samtliga fall även skett med andra skolor i kommunen. I två kommuner har utbildningsförvaltningen tagit fram förslag till utformning av den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen, i syfte att skapa ett homogent system inom kommunen och som skolorna har kunnat välja att använda sig av. I de besökta skolorna har rektorerna också använt sig av detta.⁹⁶ Såväl intervjuade rektorer som lärare uttrycker en positiv inställning till de samordnande insatserna och menar att det kan underlätta vid byte av skola och övergångar mellan skolor. Att främja kontinuitet, det vill säga en förbättrad information vid övergångar, har även varit ett av de centrala syftena med reformen.

En av skolorna har ett webb-baserat system, två har det delvis och strävar efter att genomföra det mer genomgående. Ett av de främsta angivna skälen är de möjligheter till förenkling och tidsbesparing det kan ge i lärarnas arbete med planerna. Möjligheterna till kommunikation med elever och föräldrar anges som ett annat skäl. I en skola har man även börjat införa att eleverna skriver sina självvärderingar digitalt. Såväl rektorer som lärare menar att elevernas kommentarer blir utförligare och mer genomarbetade när de skrivs in direkt via datorn.

Flera av rektorerna nämner möjligheterna att framöver använda de resultat som framkommer i planerna som ett underlag för en analys av skolorna. I en av skolorna finns konkreta planer på att tillvarata planernas summativa information och sammanställa i vilken mån eleverna nått målen i varje ämne och årskurs i kommande kvalitetsredovisning.

En av skolorna har en hög andel barn till föräldrar med utländsk bakgrund som inte behärskar det svenska språket, eller som har svårigheter med skriftspråket. Med det stora antalet språk som finns representerade har skolan inga möjligheter att översätta vare sig de skriftliga omdömena eller information om mål och kursplaner. Vid utvecklingssamtalet finns dock möjlighet att anlita tolk. Det förekommer även att man använder sig av tolk vid föräldramöten, där föräldrarna kan få viss information om kursplaner och kunskapsmål. För att kunna

⁹⁶ I en av kommunerna hade rektorerna tagit ett gemensamt beslut om att samma IUP-dokument skulle användas av samtliga kommunalt drivna skolor.

förbättra informationen efterlyser rektorerna hjälp från Skolverket, med att översätta de nationella kursplanerna till några av de vanligaste språken.

Skolledningen betonar överlag att skolorna fortfarande befinner sig i en utvecklingsprocess och att gällande rutiner och dokument behöver utvecklas ytterligare. Samtidigt framhåller de att en betydande förändring skett i förhållande till föregående läsår då arbetet med individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen var av betydligt mer rudimentärt slag. Rektorerna konstaterar likaså att alla lärare nu *”är med – men i olika grad”* eller *”att alla är med på tåget – även om vissa bromsar”*. Allt fler lärare börjar dock se nyttan av arbetet. På två av skolorna nämnde rektorerna att frågan om hur lärarna använder sig av utvecklingsplanerna för att utveckla sin undervisning också var en central fråga i de medarbetarsamtal med lärarna, som pågick vid intervju tillfället.

Ett av de områden där några av rektorerna ser ett fortsatt utvecklingsbehov gäller ett förtydligande av skolans ansvar för elevens utveckling. Ett annat område som nämns är arbetet med den lokala pedagogiska planeringen, där vissa lärare behöver fokusera mer på vad eleverna ska lära sig och framför allt vilka förmågor och kompetenser de ska utveckla. Något som behöver utvecklas vidare är även hur lärare uttrycker sig i omdömena. *”Det får till exempel inte stå snäll och rar i ett omdöme i fysik”*, som en av rektorerna uttalar. Förutom en ökad målrelaterad tydlighet tar flera upp vikten av att omdömena återger positiva förväntningar på eleven. *”Om det är skrivet på rätt sätt ska tydligheten inte behöva göra ont”*, menar en av rektorerna. Ett par av rektorerna betonar att det främsta utvecklingsarbetet i detta sammanhang handlar om ett förändrat synsätt.

Det viktiga är att skolan kan presentera vad skolan kan hjälpa eleven med för att komma vidare. Att vi befinner oss här, vi ska dithän, alltså mot strävansmålen, hur gör vi för att hamna där. Att skapa medvetenhet hos eleven att de här förmågorna behöver vi utveckla. Det handlar om det formativa, att blicka framåt. Vilka kompetenser som behöver utvecklas. Det är ett nytt sätt att tänka.

Det stora jobbet är att förändra synsättet, inte producera materialet eller att skriva omdömena. Jag tror det handlar mycket om att lärarna måste bli medvetna om att det är skolans uppdrag att få med sig alla elever. När lärarna är medvetna om det kan de lättare anpassa undervisningen så att eleverna hänger med. Det gäller att jobba med förmågorna, så att man förstår vad som är bra. Är det en elev som inte lyckas så bra gäller det att backa upp. Återigen gäller det synsättet, hur läraren tänker. Att man inte talar om det negativa utan de små delar man kan bygga på.

Lärarnas erfarenheter och synpunkter

I intervjuerna med lärarna framträder en varierad bild när det gäller inställningen till och erfarenheterna av de individuella utvecklingsplanerna och det arbete som är förknippat med dem. Dessa skillnader hör i stor utsträckning samman med elevernas ålder och de årskurser lärarna undervisar i. Förhållnings-sättet tycks dock även vara beroende av de möjligheter lärarna har haft att få en förnyad och fördjupad förståelse av läroplan och kursplaner, i synnerhet vad avser målen att sträva mot och bedömningens inriktning. De intervjuade lärare som har fått denna möjlighet uppvisar i stort sett genomgående en mer positiv inställning. Detta kan i viss mån hänga samman med vilket stöd och vilka organisatoriska förutsättningar skolledningen gett, liksom vilket stöd – i form av

kompetensutveckling och stödmaterial av olika slag – skolan har fått från kommunens sida.

På flera av skolorna uttrycker dock några av de intervjuade lärarna i de lägre årskurserna en frustration över den tid som arbetet med de individuella utvecklingsplanerna tar i anspråk:

Det har blivit mycket merjobb. Tester, matriser ... det är mycket som tar tid innan utvecklingssamtalet. Vi som har de små barnen måste göra mer själva. De större barnen är mer delaktiga. Det är svårt att säga till en etta att nu ska du tala om för din mamma hur det går för dig. Så det är jättemycket merjobb innan – men också efter, med att ta hand om det vi bestämde på utvecklingssamtalet.

Samtidigt som vi har ägnat mer tid åt dokumentation har vi fått mindre tid till att förbereda undervisningen. Jag är inte helt övertygad om att det ger bättre resultat. Tiden tas från något den inte bör tas ifrån. Det försvinner tid som är elevrelaterad, och det får återverkningar på relationerna med eleverna.

Men även om arbetet tar mycket tid anser ändå flera lärare att det är mödan värt. Vinsterna kan bland annat vara att man får en bättre kontakt med föräldrarna, och det blir tydligare för eleverna vad arbetet i skolan går ut på, *”det betalar sig ju på det sättet.”* Några lärare lyfter fram att arbetet med de individuella utvecklingsplanerna har inneburit att det har blivit enklare att ha själva utvecklingssamtalet, att de känner sig bättre förberedda och att de blivit betydligt mer effektiva och framåtsyftande, jämfört med det tidigare kvartssamtalet. Genom att både elever och föräldrar har tagit del av omdömena i förväg kan man *”lämna det som varit bakom sig och verkligen titta framåt”*.

Utvecklingssamtalen blir mycket mer positiva och framåtsyftande än tidigare. Vi behöver inte rabbla provresultat, det är redan avklarat. En del av dialogen har redan skett mellan föräldrar och barn, det är mycket mer effektivt. Man dyker ned på det man behöver lyfta, och det vi behöver arbeta mer med. (lärare, årskurs 4–6)

Förut pratade vi lite allmänt, och hade ingen röd tråd. Jag hade inte det här stödet av blanketterna som jag har nu. / ... / Utvecklingssamtalet har blivit roligare och enklare. Det ger mer, och har en helt annan innebörd. Man känner sig proffsig på ett annat sätt. (lärare, årskurs 1–3)

Skriftliga omdömen

Bland flera av lärarna i de lägre årskurserna framträder samtidigt en kritik mot att kravet på skriftliga omdömen ska gälla även de yngsta eleverna. Kritiken grundar sig på att barnen utvecklas så olika, att de måste få olika tid på sig att utvecklas mot målen, och att en tidig bedömning av måluppfyllelsen kan påverka elevens självbild på ett negativt sätt. Motståndet att ge skriftliga omdömen gäller särskilt eleverna i årskurs 1.

Det kan vara helt förödande för ett litet barn att få den här stämpeln på sig att: du når inte målen. Hur ska de då få självförtroende och tro på sig själva? Jag är livrädd för det. Det är jätteviktigt att föra fram det positiva, det som fungerar. De behöver ha sitt självförtroende i behåll. Så man måste tänka på hur man formulerar sig. (lärare, årskurs 1–3)

De är ju lite små. De behöver komma in i skolan, det är en mognadsprocess. De ska inte behöva känna att de misslyckas redan i ettan, utan känna att de duger. (lärare, årskurs 1–3)

Men motståndet är också relaterat till klassläraresystemet och det faktum att en lärare ofta ansvarar för merparten av elevernas undervisning i årskurserna 1–3 respektive 4–6. Under den första terminen med klassen under denna treårsperiod är det enligt lärarna mycket svårt att skapa sig en bild av varje elevs kunskapsutveckling i samtliga de ämnen läraren undervisar i. I det senare stadiet kan det handla om att ge omdömen i ett tiotal ämnen per elev. Lärarna menar att det är uppenbart att de inte kan ge någon mer nyanserad beskrivning av de enskilda elevernas utveckling strax efter mitten av den första terminen, dvs. då utvecklingssamtalen ofta hålls. Om de skriftliga omdömena dessutom blir formaliserade och betygslänkande ser lärarna även att det finns en risk med att eleverna börjar jämföra sig med och rangordna sig i förhållande till varandra inom klassen, och att även föräldrarna börjar jämföra sina barns resultat. Det är också ett av skälen till att en del av lärarna på en av skolorna valt att inte skicka ut skriftliga omdömen till de yngre barnens föräldrar.

Bland lärarna i de högre årskurserna framträder delvis en annan inställning till arbetet med de individuella utvecklingsplanerna. Av intervjuerna framgår att denna lärargrupp överlag är positivt inställda till arbetet med skriftliga omdömen. Detta inslag är inte heller något nytt för denna lärargrupp, även om det nu blivit mer väl utvecklat. Till följd av ämnesläraresystemet har det alltid funnits behov av att förmedla skriftliga beskrivningar till klassföreståndaren eller mentorn inför samtalen. Ett ord som nu återkommer bland dessa lärare är tydlighet; arbetet med de skriftliga omdömena innebär att man måste förtydliga målen, och bryta ner kursplanen och återge målen i termer som eleverna förstår för varje arbetsområde, vilket innebär att det blir tydligare för både elever och lärare vad som är viktigt och vad man ska lägga fokus på. Någon nämner att omdömena förtydligar, eller innebär en verbalisering av, lärarens tysta kunskap. Flera lärare lyfter också fram att man har utvecklat sin förmåga att formulera omdömena på ett tydligt och konstruktivt sätt.

Det ställer lite krav på vad man skriver i de här rutorna, för att det ska kunna användas för vidare utveckling. (lärare, årskurs 8–9)

Förmågan att formulera omdömen har också utvecklats genom de diskussioner kring detta som förts mellan lärarna. I en skola diskuterar till exempel respektive arbetslag fram och formulerar ett gemensamt omdöme i social utveckling för varje elev. Lärarna menar att omdömet på detta sätt blir mer genomtänkt och att det får en annan tyngd vid utvecklingssamtalet.

Lärare i praktisk-estetiska ämnen uttrycker dock att de kan ha uppenbara problem att ge terminsvisa omdömen för varje elev, då de har ett stort antal elever (det kan handla om flera hundra elever) och endast träffar dessa elever någon enstaka lektionstimme per vecka. De uttrycker samtidigt en stark frustration då de är måna om att ge individuellt utformade omdömen men utifrån omständigheterna tvingas att lämna mer standardiserade sådana. En musiklärare berättar att han har 450 omdömen att skriva varje termin:

Det är jättekrångligt att verkligen skriva korrekt för alla elever. Jag får sitta med katalogen och klasslistor. Det är väldigt lätt att glida in på att skriva "Är väldigt duktig" eller "Det går bra", istället för att verkligen koppla till målen.

Som återgavs inledningsvis uppenbaras annars en skiljelinje i lärarnas inställning beroende på vilka möjligheter de har fått att fördjupa sig i styrdokumentet och i synnerhet strävansmålen och bedömningens inriktning för olika ämnen. De lärare som fått sådana framhåller den betydelse det haft för att utveckla undervisningen i såväl tidigare som senare årskurser, och därmed även deras egen professionella utveckling. Dessa lärare betonar också vikten av ett förändrat förhållningssätt. Lärarna talar om att de har förändrat sitt tänkande, vilket bland annat innebär att fokus har flyttats från stoffet och uppnåendemålen, till tydligare fokus mot strävansmålen, och hur eleverna ska få möjlighet att uppnå dem. Ytterligare en förändring är att man arbetar mindre läroboksstyrt.

Det viktiga är att vi förändrar vårt tänkande, och ser att eleverna hela tiden kan utvecklas vidare. Nu utgår vi mer ifrån strävansmålen. Man skriver mycket mer vad du gjort fram till dags datum och det här behöver du för att gå vidare. Tidigare har det varit mer generellt. Det är mer detaljerat nu än tidigare. Vårt arbete har ökat kändomen om styrdokumentet, vi har trängt djupare in i strävansmålen. När vi har pratat mål innan har det varit uppnåendemålen. (lärare, årskurs 1–3)

Utvecklingsarbetet har inneburit att man blivit mer medveten om styrdokumentet och försökt bryta ned dem så att de blir konkreta. Man har blivit påverkad som lärare, vilket gett effekter i undervisningen. Vi har gått mycket efter läromedlen innan, och nu skrotar vi det. Vi har också börjat ifrågasätta tidigare inslag, t ex om det behövs kunnande om dessa multiplikationstabeller i denna årskurs? (lärare, årskurs 4–6)

Förr kunde elever fråga "Varför läser vi optik, vad har vi för nytta av det?". Nu börjar vi i det konkreta, eleverna måste förstå att NO inte bara är något som finns i läroböckerna. Vi utgick till exempel från svininfluensan – eleverna var jättetaggade. Det handlar om att få dem att se det hela i ett sammanhang. (lärare, årskurs 7–9)

En lärare lyfter också fram att det blir lättare att motivera eleverna om man utgår från strävansmålen. Detta blir särskilt påtagligt när det gäller elever som riskerar att inte nå uppnåendemålen.

När man utgår från strävansmålen är det lättare att motivera eleverna. Om du t ex har en elev som befinner sig i riskzonen känner jag att det är lättare om man utgår från strävansmålen när man diskuterar och gör en lokal planering. Nu blir det mer att man siktar längre fram, mer än att nå upp över vattenytan. (lärare, årskurs 7–9)

Avslutningsvis kan nämnas att arbetet med de skriftliga omdömena enligt flera lärare inneburit att det blivit mer diagnoser, prov och kontroller. På en skola menar dock lärare att antalet inte ökat, men att diagnoser och prov förläggs i tiden så att det ska finnas ett konkret underlag inför arbetet med utvecklingsplanen. En del av de intervjuade lärarna anser att det utökade arbetet med tester och kontroller hjälper dem att lägga upp undervisningen, och att det blir tydligare vilka som behöver hjälp. "Nu väntar vi inte på att de ska mogna", som en av lärarna uttrycker det. Eleverna blir också mer medvetna om vad som förväntas av dem. Några av lärarna anser dock att andra arbetsverktyg, som portfolio,

ger ett bättre underlag för att fånga upp elever som behöver särskilt stöd. Det är med andra ord vanligen inte utvecklingsplanen i sig, utan snarare det förarbete det ställer anspråk på, som lett till ett mer finmaskigt nät för att fånga upp elever i behov av särskilt stöd.

Samtidigt framhåller några av lärarna i de senare årskurserna att de blivit mer medvetna om bedömningsverktygens utformning och deras betydelse för elevernas lärande. Det har bland annat lett till att de börjat ifrågasätta faktaproven och vilket underlag de ger för bedömning.

Jag tror att vi har varit väldigt insnöade på våra faktaproven och vi har räknat poäng – 17 av 20 – ja, det är ett MVG. Men det kan egentligen bara vara ett G för det var bara faktafrågor du hade. Jag har slutat med glostest, det är inte det jag ska bedöma, jag måste tänka om. Vi kan inte ha de traditionella faktaproven och sätta betyg på. Nej, ta väck de här. (lärare, årskurs 7–9)

Jag har inte haft poäng på proven utan ser till vad det är för fråga jag ställer och delar upp det i baskunskapsfrågor och förståelsefrågor. På proven får de sedan ett skriftligt omdöme om vilka faktakunskaper de besitter, hur de kan använda dem, hur de kan göra jämförelser osv. De flesta tycker att dessa omdömen är bättre än betyg. (lärare, årskurs 7–9)

Den framåtsyftande planen

En positiv del i upprättandet av utvecklingsplanen är enligt några av de intervjuade lärarna, att eleven sätter upp egna mål. Detta är något som eleverna lär sig successivt, och lärarna poängterar att de måste vara mer aktiva när det gäller de yngre elevernas målformuleringar. I intervjuerna med lärarna framträder att syftet med att eleven formulerar målen är att skapa delaktighet och ge eleven inflytande, och att de betraktar förfarandet närmast som en självklarhet då det är elevens utvecklingsplan. Någon lärare uttrycker också vikten av att eleven ska formulera målen så att de visar att de förstår vilka insatser som behövs framöver och inser vad man kommit överens om vid samtalet. Lärarna beskriver vidare att eleven tenderar att själv ta på sig ansvaret för de framåtsyftande insatserna. Det innebär inte att lärarna sedan avstår från att stödja eleverna – flera exempel på att sådant stöd ges har framträtt i intervjuerna med såväl lärare som elever och föräldrar – men det är inte något som tydliggörs i elevens individuella utvecklingsplan. Det framgår vidare att de mål som upprättas i den individuella utvecklingsplanen sällan förmedlas till de övriga lärare som eleven har efter utvecklingssamtalet.

Ett problem med utformandet av den framåtsyftande delen av utvecklingsplanen är enligt några lärare att man under utvecklingssamtalet inte hinner gå på djupet med vad eleven behöver utveckla vidare i varje ämne. Det innebär i sin tur att de framåtsyftande mål som formuleras i utvecklingsplanen bara kan täcka av en del av ämnena, samt att de mål som formuleras i planen tenderar att bli relativt ytliga. En lärare konstaterar:

I samtalet med föräldrarna kan man inte gå för djupt i målformuleringen för olika ämnen. Man kan komma åt sådant som läsläsning och koncentration. Men man kan inte komma åt mer preciserade ämnesmål. (lärare, årskurs 8–9)

Denna lärare har därför, förutom utvecklingssamtalen där föräldrarna deltar, infört enskilda samtal med de elever som hon är mentor för, där hon och eleven med utgångspunkt i ämnesomdömena mer ingående går igenom och kommer överens om vad eleven ska utveckla inom respektive ämne.

Sammantaget framträder bilden av att de mål som upprättas i utvecklingsplanen i dagsläget har en mer symbolisk än reell betydelse.

Ofta blir IUP krystade mål, för de elever som har åtgärdsprogram och som har något speciellt som de måste jobba med känns det också krystat att de ska ha mål i detta dokument också. (lärare, årskurs 6–9)

Omdömena är ett bättre verktyg idag än det var tidigare, det fyller verkligen sin funktion. Men IUP-blanketten har inte en sådan funktion. De andra ämneslärarna vet inte vad mentorn och eleverna fyller i om det inte sker av en slump, men vi har inget system för det hur det ska spridas. (lärare, årskurs 6–9)

Flera av de intervjuade lärarna har dock börjat reflektera över hur man skulle kunna utveckla denna del av IUP-arbetet vidare.

Vi skulle behöva hitta mer övergripande mål som alla lärare enas om, analysera alla omdömen och se vilka mönster som visas, exempelvis analys-, diskussionsförmåga, förståelse för fakta osv. (lärare, årskurs 6–9)

Vi har börjat med handledartid en timme och 40 min per vecka för att följa våra elever mer aktivt, tanken är att IUP ska vara en mer aktiv del där. (lärare, årskurs 6–9)

I ett par av skolorna för man in de mål som upprättas i utvecklingsplanen i elevernas loggböcker. Eftersom detta är ett dokument som eleven använder kontinuerligt i skolarbetet kan också IUP-målen hållas mer aktuella och levande när de finns med där. En lärare uttrycker det som att loggboken *”blir som en mini-IUP”*, som bidrar till att utvecklingsplanen blir ett levande dokument.

Elevernas erfarenheter och synpunkter

Även i intervjuerna med eleverna framträder skillnader i den betydelse som de tillskriver de olika delarna i utvecklingsplanen. Det är omdömena som upptar det allt överskuggande intresset, i synnerhet bland de äldre eleverna. På en av skolorna framträder dock de framåtsyftande målen som det mest centrala för de yngre eleverna.

Skriftliga omdömen

De intervjuade eleverna uppger genomgående att de är positiva till att de numera får skriftliga omdömen i alla ämnen de undervisas i. Framför allt uppger de att det är bra, eller t o m mycket bra, att få en bild av *”vad läraren tycker”*, *”hur man ligger till”* och *”vad man behöver satsa på”*. Flera elever uttrycker att de blir hjälpta av omdömena, i den bemärkelsen att det blir påtagligt för dem vad de behöver förbättra. Tydligheten ökar även genom att omdömena är skriftliga och att de är direkt riktade till den enskilda eleven. Elever i olika årskurser ger relativt likartade beskrivningar:

Det är bra. Så vet man vad man är bra på och vad man ska träna på, vad man kan och inte kan och vad läraren tycker. (elev, årskurs 3–4)⁹⁷

Innan utvecklingssamtalet kan det ju vara så att man inte vet vad man ska göra, sedan efter då har man ju pratat om vad man ska göra. Man vet vad man ska jobba mer med, om man bara jobbat jättemycket med en sak t ex matten, men inte så mycket med t ex skrivstilen. Så tycker läraren att man behöver jobba mer med det, då får man ju jobba med det för att uppfylla det målet. (elev, årskurs 5–6)

Jag tycker att det är bra för då får man ju en bild av vad man kan och var man ligger i förhållande till målen. (elev, årskurs 6–7)

Det blev mer seriöst på något sätt. (elev, årskurs 6–7)

Jag tycker att det är jättekul när man får bedömning om saker. Annars säger läraren inte rakt ut, så det är bra när de gör en bedömning. Jag vill verkligen veta hur det går för mig, om jag är bra eller om jag behöver träna lite. (elev, årskurs 6–7)

När man får ett skriftligt omdöme av en lärare så känns det mer personligt. Det är mycket bättre att få ett skriftligt omdöme. För då känns det lättare att veta vad man ska träna på. (elev, årskurs 8–9)

Jag tycker också att det är positivt. Man får veta hur läraren ser på det. Man får också veta vilken nivå man ligger på, om man ska skärpa sig för att få bättre betyg, eller om det räcker med att jobba så bra som man gör. (elev, årskurs 8–9)

Omdömena gör att man vet vad man ska bli bättre på och vad man är bra på. (elev, årskurs 8–9)

Jag tycker att omdömena är mera så att man vet vad man ska fokusera sin läxtid på. Att i fall man ligger bra till i ett ämne kanske det inte är nödvändigt att man pluggar så mycket i det, utan man kanske ska spendera den tiden på ett ämne som man är mindre bra på. (elev, årskurs 8–9)

En skillnad som framkommer mellan eleverna i olika årskurser är samtidigt att eleverna i de årskurser där betyg sätts gärna vill få mer exakta besked om betygsnivåer även i de skriftliga omdömena:

Men man vill samtidigt gärna få veta om man har G, VG, MVG. Till exempel om du har klarat målen med råge – vad innebär det? (elev, årskurs 8–9)

Det är bra att du har en aning om var du ligger samtidigt som man vill se om man har G, VG eller MVG. (elev, årskurs 8–9)

Det samlade intrycket av intervjuerna är att eleverna anser att de blir hjälpta av att få tydliga besked och att det som regel leder till att de tar ett ansvar för att utveckla det som läraren påtalar behov av. Även om de intervjuade eleverna i de flesta fall fått omdömen att de nått målen, ibland ”i hög grad”, får de ändå förslag till förbättringar. Det kan gälla både ämnesanknutna mål, som att utveckla sitt matematiska språk, och sociala mål.

Det finns ju alltid någonting man kan förbättra, alltid. Om man har MVG men kommer lite sent till lektionen, då skriver man det: Kom i tid till lektionen. De hittar alltid någonting som man kan förbättra. (elev, årskurs 8–9)

⁹⁷ Vi har valt att efter citaten ange årskurs utifrån intervjugrupp i syfte att motverka att enskilda elever blir identifierbara.

Om man inte hela tiden ska bli bättre, då tappar man grejen, då är det ingen mening med lapparna. Man måste liksom hitta fel, annars kan man liksom skita i alltihop. (elev, årskurs 8–9)

Några elever understryker betydelsen av att de får ta del av omdömena före utvecklingssamtalet. Fördelen är framförallt att de får möjlighet att förbereda sig. I förlängningen ger det också eleverna ett större inflytande: *"Annars bestämmer bara läraren och föräldrarna"*. Eleverna uttrycker också att de uppskattar att föräldrarna får information om hur eleverna ligger till i skolarbetet, samt att föräldrarna är med vid utvecklingssamtalet.

Hur upplever eleverna då att det är att få kritik, mindre positiva omdömen eller besked om att man inte nått målen i något avseende? På den frågan ger eleverna något skiftande svar. Några elever uttrycker att de blir *"ledsna"* eller att de *"inte mår bra"*, eller som en elev uttrycker det: *"Det är väl inte så roligt att höra det – men, man får väl ta det."* En elev menar att i synnerhet kryssmarkeringar i rutan *"ej uppnått målen"* kan få eleven att helt *"tappa lusten"*, att uppleva sig stämplad och orättvist bedömd. En annan elev berättar att han *"bränner upp"* negativa omdömen, istället för att ta hem dem och visa föräldrarna. De flesta av de intervjuade eleverna tycks dock anse att det även kan vara bra att få kritik.

Min lärare brukar börja med det negativa med mig, Han brukar säga att vi börjar med det dåliga så tar man det bästa i slutet. Så vi brukar typ börja med hur jag är och så, och sedan ta lite negativt med det, sedan tar man hur man är i alla ämnen, vad man är bra på och så. Det är ok, jag vill veta vad han tycker om mig, så att jag kan bättra det. (elev, årskurs 5–6)

Jag är inte bra på allt, så jag får dåligt i vissa ämnen och bättre i andra. Men alltså de säger ju hur jag kan förbättra. (elev, årskurs 6–7)

De talar ju om vad man behöver göra så får man träna mer på det. (elev, årskurs 6–7)

När man gick i tidigare-laget sa de alltid bra saker, man fick aldrig något skäll. Ibland var det lite skönt, för man ville inte att det skulle komma till föräldrarna. Men det är kanske inte så bra. Jag tycker att det är bättre att de säger rätt ut hur det är. Och då ändrar vi på det och försöker förbättra det. (elev, årskurs 6–7)

De ska säga vad de tycker. Våga verkligen. Det känns som de inte gör det. Det blir lättare att förstå vad de verkligen vill att man ska förbättra. (elev, årskurs 6–7)

Om man får kryss tar man ju mer ansvar för att man ska bli godkänd i det ämnet. Är det bara positiva omdömen får man väl vara som man varit hela tiden. (elev, årskurs 8–9)

Om man har fått dåliga omdömen så får man ta sig i kragen och göra det som ska göras. Det är väl bara att ta hem dem och bearbeta dem och försöka göra allting bättre. (elev, årskurs 8–9)

Flertalet av eleverna har en tämligen vag uppfattning om vad lärarna utgår ifrån i sina bedömningar. *"Vi vet inte hur de gör när de sätter omdömen"*. Någon enskilda elev har ett minne av en bedömningsmatris: *"som en stege där man kunde kolla vad man hade klarat"*. Vissa av eleverna, i synnerhet i de senare årskurserna, beskriver att lärarna visserligen brukar återge kursplanemålen i början av ter-

minen, att de kan få stenciler över dessa eller att de finns uppsatta på väggen i klassrummet, men att det inte är något som hålls aktuellt. En elev understryker att hon skulle vilja ha mer information om bedömningskriterierna:

Alltså, jag vill gärna veta vad de utgår ifrån. Om de säger att jag når målen, men inte i hög grad, så vill jag gärna veta varför jag inte får det [omdömet]. (elev, årskurs 6–7)

En tendens som framträder när eleverna berättar om de skriftliga omdömena och hur de ser på dem är att de betraktar omdömena som en form av betyg.

Omdömena är egentligen nästan samma sak som betyg. Det är bara att det står MVG – det är tre bokstäver, det är samma sak om det står ”Uppnått målen väl” i omdömet, bara det att det ses på ett annat sätt. Men det är fortfarande samma sak. (elev, årskurs 6–7)

Flera elever framför också att de tycker att man ska få betyg från och med årskurs sex, ”så att man får vänja sig” och ”är förberedd” till årskurs åtta och nio. En elev anför samtidigt att man inte ska ha betyg eller omdömen före årskurs fem eller sex:

De ska ju vara ett barn. Man ska inte hålla på och ge omdömen i vad man än gör. Det är okey att få omdömen om hur man uppför sig, men inte betyg när man är så ung, det tycker jag verkligen inte om. Det blir för mycket press när du är så liten, du fattar ju knappt vad en glasspinne är. (elev, årskurs 8–9)

Självbedömning

Att elevernas målkänedom är vag kan möjligen vara relaterad till att skolorna i begränsad utsträckning utvecklat funktionella verktyg för självvärdering där eleven själv får uppskatta sin utveckling i förhållande till målen. På två av skolorna finns ett formulär för självbedömning i de tidigare årskurserna som främst berör elevens sociala situation och mer elementärt hur eleven upplever olika ämnen: ”*Typ vilket ämne tycker du är roligast i skolan, tycker du att det är säkert att gå till busshållplatsen själv, vem man leker med på rasterna*”. På en av skolorna får eleverna i de högre årskurserna, från årskurs 6, göra en självbedömning av sin kunskapsutveckling inför utvecklingssamtalet. Eleven förväntas också, med utgångspunkt från lärarnas ämnesomdömen reflektera över och formulera egna framåtsyftande mål. Detta ingår som en del i förberedelserna inför utvecklings-samtalet, vilket eleven utifrån ålder och förmåga skolas in i att leda själva. Av intervjuerna framgår att eleverna kan uppfatta självvärderingarna som svåra att formulera.

Det beror på vad det står, står det vad vill du bli bättre på får man ändå tänka till, men står det hur går det på rasten får man ju bara tänka lite, men det beror på vilka frågorna är. (elev, årskurs 2–3)

Man brukar inte ta det så jättemycket på allvar. Men man brukar göra så gott man kan, skriva ganska samma saker i olika ämnen, inte ämnesinriktat. (elev, årskurs 8–9)

Det är lite jobbigt, jag vet aldrig riktigt vad jag ska skriva. Det är ganska enformigt, och man kommer på saker efteråt. (elev, årskurs 8–9)

Samtidigt kan de egna omdömeskommentarerna vara ett sätt att tala om vad man tycker om ämnet. Däremot skriver man inte i omdömet om man är kritisk. Då pratar eleverna hellre med läraren direkt.

Om det är något jag inte gillar i undervisningen så går jag och pratar med min mentor, så får hon framföra det till läraren. (elev, årskurs 8–9)

I en av skolorna där eleverna gör självbedömningar har man nyligen börjat införa att eleverna skriver sina kommentarer digitalt. De äldre eleverna kan således jämföra detta med att skriva för hand. Skillnaden med det webb-baserade formuläret är enligt de intervjuade eleverna att det går fortare, att det är ”skönare” och ”lite mer behändigt”, men annars är det ”samma sak”. En elev anser dock att det är sämre att fylla i självbedömningen digitalt.

Det blev så rörigt och man fick så kort tid att tänka efter, att vara självkritisk. Det är bättre att ha det på papper. Då kan man prata med flera människor, och ta hem det. (elev, årskurs 8–9)

Någon tycker också att det känns mer ”allvarligt” att skriva på papper och att det är mer ”opersonligt” att skriva på datorn. När det gäller lärarnas omdömen är det dock enligt eleverna en fördel om de skrivs digitalt, eftersom det annars kan vara lite svårt att tyda lärarnas handstil.

Den framåtsyftande planen och uppföljning av denna

Flera av de intervjuade eleverna har svårigheter att minnas de mål de satt upp för sig själva i utvecklingsplanen.

Det är inget som jag lägger på minnet. Jag har lappen hemma, men vet inte var. Det är inget som jag lägger jättemycket vikt på. (elev, årskurs 8–9)

På en av skolorna berättar dock några av de yngre eleverna med stort allvar om de mål som de satt upp den föregående terminen och hur de arbetat för att nå dem. Så berättar till exempel en elev i årskurs fyra:

Mina mål förra året var att skriva långsammare. Så jag fick en tung penna som var svart så att jag kunde skriva försiktigt. Och jag fick inte prata så mycket. Mitt viktigaste mål var att jag inte fick putta på andra när jag väntar. (elev, årskurs 3–4)

Mål som andra elever efter en stunds eftertanke minns att de satt upp gäller i de tidigare årskurserna ”*träna på skrivstil, läsa snabbare, jobba med matte, vara tystare*” och i de senare årskurserna ”*sköta läxorna, anstränga sig mer på lektionerna, uppföra sig bättre*”, samtidigt som de äldre eleverna nämner att det också kan ha funnits mer ämnesrelaterade mål. En elev nämner sin målstrategi: ”*Om man är smart väljer man något man inte är så bra på.*” Påfallande är att flera av eleverna nämner att de mål de satt upp återupprepats termin efter termin. Av elevernas beskrivningar framträder att de betraktar målsättandet som närmast en rutinartad aktivitet och att de inte heller ifrågasätter det meningsfulla med återkom-

mande mål, utan regelbunden uppföljning av om de nås eller något närmande sker. På frågan om man kan få stöd med sina mål uttrycker i synnerhet eleverna i de senare årskurserna en tveksamhet, och även viss kritik:

Man kan ta upp om vad man behöver stöd med men det är osäkert vad det leder till. (elev, årskurs 7–9)

Oftast om man säger något: ”Kan du fixa det här?”, så svarar läraren ”Ja, vi ska hjälpa dig med det och det målet. Men inte nu, men fråga sen” – och så blir det aldrig. Det är bara tomma löften. Sen händer ingenting. (elev, årskurs 6–7)

De säger det bara för att göra föräldrarna nöjda. Eleverna blir inte nöjda. Vi vill ju ha det som de har lovat. (elev, årskurs 6–7)

I dessa fall gäller det mer allmänna stödbehov. Eleverna menar att läget är anorlunda om det finns behov av särskilda stödinsatser, exempelvis vid läs- och skrivsvårigheter eller liknande, ”*då får man åtgärdsprogram*”. Några av de äldre eleverna beskriver samtidigt att de under senare årskurser ägnat en del av den veckovisa mentorstiden åt att arbeta mot sina mer ämnesrelaterade mål. På en av skolorna beskriver eleverna att de i vissa årskurser haft så kallade ”*måltimmar*” varje vecka, då alla elever ägnat tiden åt de mål de angett i den individuella utvecklingsplanen. I vilken utsträckning detta sker tycks bero på den lärare eller mentor eleven har. Det gäller även hur elevens uttryckta utvecklingsbehov kan fångas upp inom ramen för den ordinarie undervisningen.

Genomgående uttrycker eleverna att ansvaret för att de uppfyller målen främst ligger på dem själva.

Vi måste ta ansvar för våra studier. Det handlar om oss. Skolan ska vara en hjälp. Den ger oss möjlighet att lära oss. Men om du inte vill lära dig så är det inte skolans problem. (elev, årskurs 6–7)

Skolan ska inte tvinga en elev att lära sig, det är ens eget ansvar. Om man inte vill ska de inte tvinga en. (elev, årskurs 6–7)

Några elever menar att arbetet med den individuella utvecklingsplanen också indirekt kan innebära att man tar ett större ansvar, genom att man blir mer medveten.

Om man inte får så bra omdöme så försöker man påverka det själv och jobba hårdare. För att man verkligen vill att det ska gå bra i skolan. Så då kämpar man lite extra. (elev, årskurs 8–9)

Samtidigt kan det vara svårt att själv veta vad man kan göra för att bli bättre. Då kan man be läraren om hjälp.

Jag vill ju ha ”I hög grad” i ganska många ämnen. Och då får man ju prata med den som har det ämnet, så att man får någon extrauppgift. (elev årskurs 6–7)

Men även här är det eleven som har huvudansvaret: ”*Det är eleven som måste ta första initiativet*”, och fråga läraren. ”*Annars vet man inte. Alla lärare har olika mål och hur de tänker*”.

Föräldrarnas erfarenheter och synpunkter

I intervjuerna med föräldrarna framträder en tydlig uppskattning av skolornas arbete med individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen. Samtidigt beskrivs utvecklingssamtalen som betydelsefulla för en dialog kring elevens studiesituation i olika avseenden och förtydliganden av omdömena. Att generöst med tid tilldelas för utvecklingssamtalet, mellan 45 minuter och en timme eller vid behov mer, värdesätts också.

Skriftliga omdömen

Föräldrarna är genomgående mycket positivt inställda till att skriftliga omdömen ges i alla ämnen. Föräldrar till barn i de senare årskurserna har erfarenhet av detta sedan tidigare, men noterar att de nu är mer utförliga. Den samlade bedömningen är att det är ett bra sätt för föräldrarna att få information om hur eleven ligger till i förhållande till målen och kursplanerna. Föräldrarna uttrycker också en tilltro till att det förbättrar barnets möjligheter till fortsatt utveckling och att det underlättar för föräldrarna att ge sitt barn stöd.

Alldeles utmärkt, det man skriver ner gör man tydligare för sig, pratar man om det blir det mer flummigt.

Jag tycker detta är bra, det tydliggör, om det inte hade varit nedskrivet är det inte säkert att det lever kvar i minnet så som när det finns svart på vitt på ett papper. Jag tror också att det är bra för lärarna att de tydliggjort i ett tidigt skede om det är något som behöver åtgärdas.

Det är positivt, för då har man någon koll på vad som händer i skolan. Det är bra att det finns skriftligt och att läraren får tänka till och det blir en bra diskussion på utvecklingssamtalet.

Läraren måste tänka till: Vad kan det här barnet egentligen, på vilken nivå ligger det? Vi som föräldrar får en bekräftelse på vad vi tror, för barnen är det ju också bra att veta vad de ska lägga manken på. Annars kan det kanske vara så att man kommer på det i årskurs 9, det här kanske man skulle vetat i 3:an.

Det är lätt när man har det här dokumentet att gå tillbaka och titta – vad sa de då? Det har betydelse att det är skriftligt, att det omfattar alla ämnen och att man kan få tillgång till dem innan i god tid. Det är ett bra stöd. /... / Det hjälper oss hemma, blir mer seriöst, en röst till i dialogen, något man kan koppla till. Förra gången stod det att eleven hade stagnerat som läsare, så man kan gå tillbaka till det.

Men som en förälder uttrycker det *”sedan att det finns en skillnad mellan föräldrar i deras engagemang, det är en annan fråga”*.

Omdömena skickas som regel hem i förväg till föräldrarna. På någon skola har man dock valt att frångå detta inför höstens utvecklingssamtal. Förändringarna av omdömenas omfattning och innehåll har här varit så stora att lärarna ville få möjlighet att först beskriva bakomliggande intentioner för föräldrarna. De föräldrar som fått hem omdömena i förväg upplever att det har gjort utvecklingssamtalen mer effektiva och meningsfulla.

Man kan gå till pudelns kärna direkt. Det är klart att det som fungerar bra ska förstärkas men om det är något ämne eller två, tre så kan man i den stund man har till förfogande ta tag i den biten direkt istället för att sitta och lyssna. Man kan lägga energi på det som är viktigt.

Sen är det väldigt bra när man träffas på utvecklingssamtalet att man har något att följa och stämma av.

Det framkommer samtidigt att någon förälder fått hem omdömen för en annan elev och att det behöver ställas stora krav på kontroll av att de omdömen som sänds ut möter avsedd mottagare.

En skillnad i vad utvecklingssamtalen sedan kan tillföra framträder beroende av om föräldrarna har barn i de tidigare årskurserna eller de senare. I de tidigare årskurserna får föräldrarna ofta möjlighet till en helhetsbild genom det klasslärarsystem som råder. Den ansvariga läraren har som regel god överblick över elevens utveckling i flertalet ämnen. I de senare årskurserna kan däremot föräldrarna möta en lärare som har eleven under en enstaka lektionstimme varje vecka och begränsad inblick i elevens utveckling i övriga ämnen.

Utvecklingssamtalen är mer framåtsyftande, mer inriktade mot utveckling. Men så är det olika lärare för barnen i högre årskurser. Det fungerar bra upp till högstadiet, så länge man har klasslärare har man helheten, sedan har man en mentor som inte har överblick och då får man e-posta eller hugga de lärare man inte får möjlighet att tala med.

På utvecklingssamtalet träffar man en lärare, som i vårt fall har den man pratar med eleven i ett ämne och har träffat eleven tre gånger den här terminen. Då är det ju oerhört viktigt att det som är skrivet är rimligt förståligt och tydligt. Oberoende av lärarens verbala förmåga har hon ju inte en chans att diskutera situationen i ett annat ämne.

Vår erfarenhet i våras var att det blev platt fall, läraren vi samtalade med kunde sitt ämne men kunde endast läsa innantill i alla de andra ämnena. Inför i år så skickade vi ett e-mail till henne några dagar innan och sa att det här och det här funderar vi över. Tack, sa hon, då kan jag diskutera detta med lärarna och ha det förberett inför samtalet. Det fungerade betydligt bättre.

Vikten framträder här av en fungerande kommunikation mellan lärarna inför utvecklingssamtalen, liksom att föräldrarna får en möjlighet att på förhand ange behov av förklaringar av olika omdömen. På en av skolorna nämner dock föräldrarna att de kan få svar på frågor via e-post efter samtalet och att skolan har en aktivitet i form av öppet hus där elever och föräldrar ges möjlighet till kompletterande samtal med samtliga lärare.

Föräldrarna upplever generellt sett lärarnas omdömen som mycket ambitiösa, även om de kan notera vissa skillnader mellan lärare vad gäller förmåga eller strävan efter att ge en tydlig beskrivning av elevens utveckling. Stråk av kritik framträder mot vissa lärare som inte presterar så genomtänkta och välformulerade omdömen. Exempel ges på avvikande summariska eller intetsägande beskrivningar och det framkommer att föräldrarna framfört detta vid utvecklingssamtalet och i vissa fall påtalat det för rektorn. Det är tydligt att omdömena medför att även lärarens insatser utsätts för en granskning. I detta sammanhang påtalar också flera föräldrar att det är viktigt att alla lärare får förutsättningar att genomföra omdömena på ett tillfredsställande sätt, att de får tillräcklig tid och att de får kompetensutveckling i bedömningsfrågor.

På två av skolorna har alla eller flertalet av föräldrarna nyligen haft utvecklingssamtal, det vill säga i nära anslutning till intervjutillfället. Föräldrarna no-

terar på båda dessa skolor en utveckling av de skriftliga omdömena i förhållande till föregående läsår. På en av skolorna gäller det i första hand årskurserna 1–3, där omdömena gav en betydligt mer detaljerad beskrivning av elevernas kunskapsutveckling i alla de ämnen eleven undervisades i.

Hade i förra veckan utvecklingssamtal för mitt barn i 3:an. Omdömena var imponerande, det var väldigt detaljerat, det var många sidor och tydligt vilka målen var. Kände att det var proffsigt.

På samma skola framkom exempel på svårigheterna för en klasslärare som möter eleverna för första gången i årskurs 1 eller 4 att ge omdömen i varje ämne på ett rimligt seriöst sätt. Flera föräldrar uttryckte en tveksamhet till detta. För eleverna i årskurs 4 framgick också att läraren i samråd med föräldrarna valt att ämnesomdömen inte skulle ges under den första terminen.

För vårt barn i 4:an tog läraren upp det här och visade på exempel på en bedömningsmatris i ett ämne. Den allmänna uppfattningen bland föräldrarna var att det var otroligt svårt, alltså det är ju så små nyanser eller skillnader i bedömningen, och att direkt kunna göra det, hinna med i en ny klass och att få en bra uppfattning till hösten, det sågs som omöjligt. Där fick läraren föräldrarnas gensvar att det inte var möjligt, för i så fall skulle hon på jättekort tid lära känna alla barnen och få järnkoll på var de befann sig. Vi tyckte det var viktigare att få ett utvecklingssamtal och börja lära känna varandra. Men till våren kan jag tänka mig att hon har en möjlighet att bedöma hur eleverna fungerar i de olika ämnena.

Att man på denna skola valt att inte ange omdömen om elevens sociala utveckling i skriftlig form utan att endast ta upp det i samband med samtalet var för övrigt föräldrarna positiva till, då vissa farhågor kring dokumentets offentliga och långlivade karaktär annars restes.

På den andra skolan, där föräldrarna nyligen haft utvecklingssamtal, framkom att omdömena från att ha varit mer omfattande och detaljerade nu blivit mer kortfattade och standardiserade, det vill säga en utveckling i motsatt riktning i jämförelse med den ovan nämnda skolan. Föräldrarnas inställning till denna förändring skiftade, även om alla betraktade de standardformuleringar som införts som genomtänkta. Några betraktade det som en reduktion av informationen i negativ riktning, medan andra menade att det var positivt att informationen kondenserades. Vissa föräldrar uppskattade att omdömen blivit mer betygsliknande, medan andra ifrågasatte detta.

Den verbala förmågan mellan lärare skiftar i kvalitet. Nu har jag förstått att de försöker enas och så har de då en femgradig skala med standardformuleringar. I min värld har man då urholkat det direkt. Jag upplever att man trillar direkt på betyg, varför då inte kalla det detta? Då kunde man lika gärna sätta en siffra så kunde jag ha matrisen bredvid mig och se vad det stod för. En lärare som tittar på elevernas arbeten, proven och så vidare och uttrycker sig utifrån det i termer av egen verbal förmåga, det värdesatte jag högre än det som kommit nu där man har 1–5 och endast kursiverat det som gäller. Från att ha handlat om en individuell utvärdering har det blivit en massproduktion och så kan jag ”tick in the box” och så är jag färdig med den. /... / Det blir väldigt opersonligt också. Var det min grabb eller min tös överhuvudtaget? Det var standard rakt igenom. /... / Däremot kan jag också se, att utvärderingen inte

får bero på den verbala förmågan hos läraren. Det får inte heller trilla dithän att en fåordig lärare eller en lärare som inte hittar orden, då blir omdömena därefter. Då kan jag kanske tycka att det är bättre med 1–5, då har man den situationen istället.

Det som frustrerat mig när det gäller omdömen, speciellt de vi fick i våras i 9:an, då kunde man se att lärarna hade lagt ned ett jättejobb på att skriva och tänka, lagt ned många dagar på varje barn, men då man ändå inte vågade kalla en spade för en spade utan det var väldigt otydligt vad som egentligen sades i det hela. Inte en misstro mot lärarnas arbete, men värdet av den tid de hade lagt ned. Nu har det blivit betydligt bättre. Men det som frustrerat oss är att man i de högre årskurserna inte vågar uttrycka något i form av betyg, utan går som katten kring het gröt. At the end of the day, om man har samtalet i december så är det tre veckor kvar till betyg. Jag förstår att lärarna inte vill låsa upp sig för om det då inte blir det som sagts blir föräldrarna vansinniga i en del fall, förstår inte att det kan ändra sig. Men att de inte vill tala i de termerna så att man förstår hur det ligger till. Det har varit jobbigt att behöva dra ut den frågeställningen. Men det har blivit bättre nu.

Föräldrarna beskriver det sammantaget som att det är *”kristallklart om eleven när målen eller ej”*, men de har ofta en tämligen diffus bild av vilka målen är. De uppger samtidigt att lärarna har informerat om målen vid föräldramöten, att de är tillgängliga på skolans hemsida och att *”det ligger på föräldern hur man tar till sig informationen”*. Flertalet av föräldrarna har ändå inte satt sig in i målen och vissa ifrågasätter nödvändigheten av detta, eller rimligheten. Det varierar även hur tydligt det framgår mot vilka mål eleverna egentligen bedöms. Några föräldrar menar att det är mer centralt att läraren, när det är aktuellt, tydliggör för eleven vad de bedöms i förhållande till.

Det kan bli bättre om lärarna kommunicerar med våra barn, om man förklarar de olika graderingarna. De behöver också kolla av vad de förstått av graderingen, det kan vara morot för någon och förståelse för någon annan.

Flera av föräldrarna, framför allt till barn i tidigare årskurser, uttrycker samtidigt en tveksamhet till summativa bedömningar i form av kryss som anger om eleven nått målen eller ej, och befärrar att det kan ha en negativ stämplingseffekt.

Det var lite intressant när eleverna i årskurs 3 fått kuvert med skriftliga omdömen. På bussen upp till fritidshemmet, då hade alla öppnat sina kuvert och börjat intervjua varandra. ”Hur gick det för dig? Hade du kryss? Åh, vad dåligt!” Då kan man ju börja fundera över vad det ger dem. Ger det dem en stämpel eller tänker de att nästa år ska jag inte ha något kryss. Det är lite intressant hur det kan sätta sig hos dem. Vad är man då? Nio år. Jag vet inte.

Det flera föräldrar betonar är att det måste framgå vad eleven behöver utveckla vidare, det vill säga att bedömningen måste vara formativ.

Det behövs en motivering hur man tar sig vidare.

Det är viktigt att det inte bara är allmänna positiva omdömen utan något som hjälper eleven framåt, som ger något.

En förälder gav också ett talande exempel på ett sådant inslag:

Man hade konstaterat att eleven inte hade rätt språk i matematik. Inledningsvis tyckte jag personligen att det var tramsigt men så förklarade läraren vad det var som låg bakom och vad som var viktigt. Och det måste jag erkänna att jag ändrade mig och köpte resonemanget och då ledde det till en diskussion om att individen i fråga skulle arbeta med sitt matematiska språk. Det är väl ett exempel på att utvecklings-samtalet kan bli så precist som det kan bli. Det stod även i omdömena ”Jag har märkt att du behöver utveckla ditt matematiska språk, du är inte van vid att sätta ord på hur du tänker eller att använda rätt termer.” Det föranledde en diskussion som gjorde att vi föräldrar begrep vad läraren var ute efter. Det fungerade bra.

Några föräldrar menar att det kan vara svårt för läraren att i ett gemensamt samtal förmedla informationen på ett tydligt sätt till såväl elev som föräldrar. En förälder efterlyser med anledning av detta möjligheten att ha ett samtal där enbart föräldern och läraren deltar:

Sen är eleverna med i hela samtalet och diskussionen ligger lite på en vuxen nivå och ibland känner jag att vad skönt det hade varit om jag hade fått tala med läraren själv istället för att barnen hade varit med. Ibland behöver man ta läraren lite i hampan och säga: Vad menar du egentligen? Är det här kritik? Det är dåligt, va? Det vill man ju inte göra inför barnen. Det blir lite tamt att barnen sitter med när man diskuterar det här.

Den framåtsyftande planen

Föräldrarna till barn i de tidigare årskurserna beskriver att de ofta får mer allmänna frågor om elevens skolsituation att besvara inför utvecklingsamtalet. De upplever detta som positivt, och att det innebär att ”*man börjar fundera om det är något speciellt man vill ta upp.*” En förälder ställer sig samtidigt frågande till frågornas utformning och karaktär:

Man kan ibland fundera hur man uttrycker frågorna, ibland förstår inte barnen./ ... / det är ju inte meningen att man som förälder ska påverka barnen, och ge dem svaren.

Flera föräldrar framhåller samtidigt att den framåtsyftande planen innehåller ett inslag av självbedömning som man ägnar tid åt under själva utvecklingsamtalet. Man gör då en tillbakablick i förhållande till den tidigare planen och en utvärdering om de uppställda målen nåtts eller ej. En förälder upplever det samtidigt som ett tillfälle då eleven och föräldrar ställs till svars:

Den bilden lever jag mycket med, att man kommer till frågan ”har du gjort vad du lovat” och då handlar det absolut om elev och föräldrar. Inte vad skolan gjort.

En förälder till en elev på den skola där eleverna själva håller i utvecklingsamtalet lyfter fram att detta att eleverna själva sätter upp målen är ”*the key point*” med arbetet med de individuella utvecklingsplanerna. Ytterligare en förälder beskriver att de har skolats in att se det som elevens plan.

Lärarna är väldigt noga med att det är eleven som ska formulera sig. Ibland har jag suttit och sagt skriv det och det. Lärarna har då spänt ögonen i mig och sagt att nu

pratar jag här med ditt barn, så att de ska formulera sig och är helt införstådda med vad det är man kommit överens om. Jag har lärt mig att vara tyst och tycker att det fungerar bra.

Flera föräldrar uppger dock att de också betraktar planen som en överenskommelse mellan eleven, läraren och föräldrarna och att den ger en upplevelse av ökad delaktighet. När det gäller ansvarsfördelningen för att de uppställda målen ska nås varierar föräldrarnas svar. Någon hävdar att *"när de är små är det lärarens och föräldrarnas ansvar, sedan elevens ansvar"*. Den sammantagna bilden är att det vanligen är eleven som tillskrivs ansvaret för att nå de uppställda målen. Att det därmed per automatik skulle innebära ett föräldraansvar råder det delade meningar om bland de intervjuade föräldrarna. Möjligen kan skillnaderna höra samman med elevernas ålder, liksom i vilken utsträckning skolan erbjuder tillfällen i form av läxhjälp och andra tillfällen för eleverna att få stöd med att arbeta med det de behöver utveckla.

Föräldrarna betonar samtidigt att då det rör sig om behov av särskilda stödinsatser, upprättas ett åtgärdsprogram för vilket skolan tar ett uttalat ansvar. Två föräldrar ger också exempel på hur deras barn har fått stöd från skolan i dessa fall. Det tycks alltså finnas en skillnad i skolans förhållningssätt till vad som kan betraktas som skolans ansvar när det gäller de insatser som anges i åtgärdsprogrammet respektive utvecklingsplanen. När det gäller åtgärdsprogrammet framträder det som givet att det i första hand är skolan som bär ansvaret för behövliga insatser, medan skolans ansvarstagande när det gäller målen i den individuella utvecklingsplanen framstår som mer oklart.

I likhet med övriga intervjuade aktörer, lägger föräldrarna som regel inte så stor vikt vid den framåtsyftande plan som utformas under utvecklingssamtalets gång. Föräldrarna tycks, i likhet med eleverna, mer se planen som ett hävdvunnet inslag i skolans verksamhet. På frågan om hur viktiga de mål som ställs upp i planen är för deras barn, har de flesta föräldrarna svårt att ge ett svar. En förälder gav dock följande beskrivning:

Om jag jämför mina barn, så betyder det mer för barnen ju äldre de blir. Sedan för mig kan det vara viktigt i ett tidigt skede. Hon lyssnar ju och är med och sätter målen, men jag tror inte att hon tänker på det under sitt dagliga skolarbete.

En förälder till en elev i årskurs 9 ställer sig också frågan hur levande målen i IUP-dokumentet är. Målen borde enligt föräldern finnas med och hållas aktuella hela tiden i det dagliga skolarbetet. Ansvaret för att påminna eleven om dem måste också ligga på läraren, och inte föräldern.

För att kunna dra nytta av dokumentet måste man återkoppla det hela tiden, för att inte lägga tjatet hemma. Läraren har helt andra förutsättningar att motivera eleven än vad jag har som förälder. För de kan ju läroplanen – det kan ju inte jag som förälder.

En förälder till en elev i årskurs 9 på en annan skola menar samtidigt att det inte är realistiskt att vare sig lärare, elev eller föräldrar håller målen ständigt levande.

Det är en omöjlighet, man ska visserligen sträva efter nirvana, men vi kommer inte nå dit.

Sammanfattning

- Skolorna befinner sig i ett dynamiskt utvecklingskede i arbetet med IUP. Flera förändringar har skett sedan vårterminen 2009 då det första dokumentmaterialet skickades in till Skolverket. Detta understryker att denna utvärdering endast kan fånga en temporär bild, som snart kommer att ha förändrats.
- I intervjuerna framkommer delvis olika förhållningssätt hos lärarna när det gäller skriftliga omdömen och arbetet med dem. Skillnaderna kan delvis hänföras till vilka åldersgrupper lärarna arbetar med. Hos en del lärare finns ett aktivt motstånd mot skriftliga omdömen för de yngsta barnen. Skillnaderna kan sannolikt även hänföras till det skede skolans arbete med IUP befinner sig i. De lärare som har haft möjlighet att utveckla en djupare förståelse för styrdokumentet för en utveckling av IUP-arbetet upplever också arbetet med de skriftliga omdömena mer meningsfullt. Arbetet med IUP, hur långt man nått och lärarnas inställning tycks också ha ett samband med ledningens förhållningssätt samt kommunledningens stöd och instanser.
- Många lärare och skolledare talar om behovet av ett gemensamt språk eller begreppssystem i arbetet med skriftliga omdömen. Andra betonar vikten av ett förändrat förhållningssätt i undervisningspraktiken och bedömningsarbetet överlag, där en nyckelfaktor är en förbättrad anknytning till de nationella målen. En insikt har i vissa fall väckts att språket måste ha sin motsvarighet i vad som sker i den praktiska verksamheten, och en utveckling av det senare föregår det förstnämnda. Först när attityder och handling förändrats, kan en förändring av språket få en reell betydelse.
- Elever och föräldrar är genomgående positiva till att skriftliga omdömen ges i samtliga ämnen. Eleverna upplever att det överlag ger en god bild av deras kunskapsutveckling och behov av fortsatt utveckling, vilket även är föräldrarnas uppfattning. Vissa skillnader mellan lärares förmåga att formulera formativa omdömen framträder dock, och behovet av kvalitetssäkring påtalas.
- En skillnad i vad utvecklingssamtalen sedan kan tillföra framträder beroende av om föräldrarna har barn i de tidigare årskurserna eller de senare. I de tidigare årskurserna får föräldrarna ofta möjlighet till en helhetsbild genom det klassläraresystem som råder. Den ansvariga läraren har som regel god överblick över elevens utveckling i flertalet ämnen. I de senare årskurserna kan däremot föräldrarna möta en lärare som har eleven under en enstaka lektionstimme varje vecka och begränsad inblick i elevens utveckling i övriga ämnen. Vikten framträder här av en fungerande kommunikation mellan lärarna inför utvecklingssamtalen och att det finns en möjlighet för föräldrarna att på förhand ange behov av förklaringar av olika omdömen.
- Sammantaget tillskrivs de olika delarna av IUP olika stor betydelse av de intervjuade parterna. Fokus ligger i mycket hög grad på de skriftliga omdömena, medan den framåtsyftande planen intar mindre betydelsefull roll. Upprättandet av de framåtsyftande insatserna i utvecklingsplanen har för närvarande snarast en symbolisk betydelse som uttryck för elevens och föräldrarnas delaktighet, och mindre betydelse för planeringen av undervisningen och elevernas fortsatta lärande. De mål som upprättas följs i regel inte upp. Det kan likaså avspeglats i att samma mål återkommer för eleven från termin till termin.

- Det ansvar skolan enligt förordningen har för de framåtsyftande insatserna anges explicit i IUP:n endast i en av skolorna. En insikt tycks därmed i flera fall saknas om att den individuella utvecklingsplanen i första hand ska tydliggöra vad skolan ska göra för att eleven ska utvecklas. Framför allt saknas till stor del lärarens professionella perspektiv på vad som utifrån ett helhetsperspektiv på elevens utveckling framstår som angeläget att utveckla. Det saknas även, i de fall då det är aktuellt, en samordning mellan olika lärare när det gäller att utkristallisera återkommande mönster och mer generella utvecklingsbehov. Att detta tillmätts mindre vikt kan vara en avspeglning av att det överlag ännu inte varit en prioriterad uppgift i skolornas utvecklingsarbete, eller att det saknas förståelse för hur dessa delar är avsedda att komplettera varandra.
- Skolorna arbetar med att utveckla sina webb-baserade system, med bland annat digitalt skrivna omdömen och självvärderingar. I intervjuerna framför rektorer och lärare en mycket positiv inställning och stora förhoppningar när det gäller denna utveckling, medan eleverna uttrycker en mer ljum inställning.

Bilaga 5

Metodavsnitt

Som utvärderare bedömdes att det var av stor vikt att använda olika metoder för att belysa frågorna som utvärderingen skulle besvara. Resultatbilderna av utvärderingen har genererats genom tre olika angreppssätt; enkätmetodik, dokumentanalys och intervjuer.

Skolverket genomförde en utvärdering av IUP år 2007.⁹⁸ Den baserades också på data som samlats in genom enkätfrågor, intervjuer och dokumentanalys. Det var samma motiv som angavs för enkätundersökningen då som nu, dvs. att den skulle ge en nationell bild av skolornas arbete med IUP. Motiven till dokumentanalysen och intervjustudien vid den tidigare och föreliggande utvärderingen skiljer sig dock åt i urval, principer och prioriteringar.

Inför val av metod och frågeställningar har en förstudie genomförts i form av intervjuer med rektorer, lärare och elever vid två grundskolor i Stockholms- och Uppsala-regionen.

Med hänsyn till utredningstekniska överväganden namnges inte skolorna som bidrog med IUP-dokumentation eller de skolor och personer som deltog i intervjustudien.

Enkätstudie

Syftet med enkätundersökningen är att få en nationell statistisk godtagbar bild av skolornas arbete med IUP och lärare och rektorer inställningar till de nya bestämmelserna. Enkäter har konstruerats och distribuerats tillsammans med frågor gällande regeringsuppdraget att utvärdera Skolverkets implementering av IUP med skriftliga omdömen (U2008/4180/S).

Frågorna i enkäterna till rektorer och lärare baseras på innehållet i de allmänna råden för IUP med skriftliga omdömen,⁹⁹ men ger också utrymme för respondenterna att lämna övriga kommentarer på ett stort antal frågor.

Urvalet av skolor för enkätundersökningen avser att möjliggöra jämförelser av svar från lärare som undervisar i olika årskurser. I nästa avsnitt beskrivs urval och bortfall.

Urval av skolor

I skolregistret maj 2009 var det 4 369 grundskolor vilka var möjliga att inkludera i undersökningen. Med hänsyn till att inte belasta skolor ytterligare exkluderades de 600 skolor i kommuner som Skolinspektionen besöker under 2009. Av samma skäl uteslöts 77 skolor som redan ingår i dokumentanalysen, se nedan. Efter att även skolor med färre än 15 elever uteslutits var det sammantaget 3 629 grundskolor som utgjorde urvalsramen. För att få bra spridning över grundskolans årskurser och skolor med olika årskurssammansättning i urvalet

⁹⁸ Skolverket (2007), Hur används individuella utvecklingsplaner? En studie efter införandet av nya bestämmelser. Skolverkets aktuella analyser 2007

⁹⁹ Skolverket (2008), Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen. Allmänna råd och kommentarer

stratifierades urvalet efter skolor med årskurserna 1–3, 1–5/6, 6/7–9 respektive 1–9. Ett stratifierat obundet slumpmässigt urval (OSU) om 1 800 skolor fördelade över de fyra årskurssammansättningarna genomfördes. Stratifieringen ger en relativt jämn fördelning mellan strata. Samtidigt är antalet skolor inom varje strata tillräckligt stort för att kunna särredovisa lärarsvar för olika årskursstadier då hänsyn även tagits till svarsbortfall. Vid stratifieringen togs ingen särskild hänsyn till skolornas huvudman.¹⁰⁰

Uppgifter om e-postadresser till rektor på de skolor som ingår i urvalet hämtades från hemsidor på Internet och i vissa fall genom telefonsamtal med skolorna i juni 2009. Utifrån skolorvalet har 1 754 rektorsadresser identifierats och till dessa rektorer skickades en kort webbenkät med en önskan om att de skulle uppgge e-postadresser till två respektive fem undervisande lärare på skolan.¹⁰¹ Ett villkor ställdes vid val av lärare och det var att lärarna skulle ha ansvarat för och genomfört utvecklingssamtal med elever i vissa årskurser och deras föräldrar under läsåret 2008/09, se förfrågan i bilaga 4. Att be rektorer om e-postadresser till lärare är ett brukligt sätt att få tillgång till denna information då det saknas ett register med denna information för att direkt kunna göra ett slumpmässigt urval lärare. En påminnelse om att lämna e-postadresser till lärare gick ut till rektorerna. Rektorerna för 1 087 grundskolor (62 procent) lämnade uppgift om e-postadresser till lärare.¹⁰²

Eftersom rektor kan ansvara för flera skolor togs dubletter av rektorsadresser bort från urvalet för rektorer inför enkätutskicket. Till de 1 619 unika rektorerna och 2 849 lärarna i grundskolan skickades elektroniska enkäter i september 2009.¹⁰³ Frågorna i enkäten avser arbetet med IUP med skriftliga omdömen under läsåret 2008/09 fram till dess att enkäten besvaras. Två påminnelser om att besvara enkäten gick ut till både rektorer och lärare. Svarsfrekvenser på individnivå blev 64 procent för rektorerna och 63 för lärarna.

Tabell 16 Antal adresser, inkomna enkäter och svarsfrekvens för rektorer samt lärare per årskurssammansättning och totalt.

	Antal adresser	Inkomna enkäter	Svarsfrekvens enkäter
Rektor	1 532	975	64%
Lärare totalt	2 675	1 685	63%
varav			
årskurs 1–3	226	147	65%
årskurs 1–5/6	813	516	63%
årskurs 6/7–9	386	264	68%
årskurs 1–9	1 250	758	61%

Besvarade enkäter

I lärarenkäten anger lärarna vilka årskurser som de undervisar i. Dessa har där efter kategoriserats i treårs indelningar: årskurs 1–3, 4–6 och 7–9, och redovisas

¹⁰⁰ Även ett urval av sarskolor gjordes på liknande sätt för att svara mot behoven i utvärderingen av Skolverkets implementering av IUP med skriftliga omdömen (U2008/4180/S). I denna rapport redovisas inte sarskolerektorers och sarskolelärares svar. Materialet tillåter därmed framtida analyser av dessa data.

¹⁰¹ Insamlingen av e-postadresser till lärare genomfördes av Ramböll Management som har uppdraget att utvärdera implementeringen av IUP enligt U2008/4180/S

¹⁰² Andelen rektorer som skickat in e-postadresser till lärare var för årskurs 1–3 66 procent, för årskurs 1–5/6 67 procent, för årskurs 6/7–9 54 procent och för årskurs 1–9 60 procent.

¹⁰³ Skolverket administrerade utskicket av enkäterna.

i rapporten sammantaget och uppdelat i dessa tre grupper. Det är 150 lärare som svarat att de undervisar i flertalet årskurser. De har följaktligen inte kunnat placeras i någon av de tre grupperna och ingår därför endast i gruppen samtliga lärare. Det är sammanlagt 1 682¹⁰⁴ lärarenkäter och 975 rektorsenkäter som ingår i analyserna.

Av de svarande rektorerna och lärarna uppger 85 respektive 87 procent att de arbetar i skolor med kommunal huvudman. Detta är marginellt lägre än andelarna i riket, där 86 procent av skolorna är kommunala och 90 procent av lärarna arbetar i kommunala skolor.¹⁰⁵

Bortfallsanalys

En bortfallsanalys har visat att det inte är några skillnader mellan de skolor som ingick i urvalet och de som skickat in e-postadresser till lärare, med avseende på årskurssammansättning, huvudman och skolstorlek.

Det är 667 skolor i urvalet som inte lämnat läraradresser. Skolor som inte lämnat läraradresser skiljer sig inte åt från dem som lämnat, vad gäller fördelningen av årskurssammansättningarna.

Oavsett kommunal eller fristående huvudman har det inkommit läraradresser i lika stor utsträckning.

Medelvärde för antal elever per skola för respektive årskurssammansättning överensstämmer med riket oavsett om det är skolor som lämnat eller inte lämnat läraradresser. Den totala urvalsramen har i genomsnitt 202 elever per skola vilket är ett lägre antal elever jämfört med både skolor som lämnat respektive inte lämnat läraradresser.

Tabell 17 Jämförelse av skolor som lämnat läraradresser och inte gjort det: fördelning av årskurssammansättning, andel skolor med fristående huvudman samt genomsnittligt antal elever per skola.

	Årskurs 1-3	Årskurs 1-5/6	Årskurs 6/7-9	Årskurs 1-9	Total
Årskursfördelning					
Skickat in läraradresser	12	42	19	27	100
Ej skickat in läraradresser	10	35	27	28	100
Andel fristående skolor					
Skickat in läraradresser	9	6	16	24	13
Ej skickat in läraradresser	9	4	15	25	13
Antal elever per skola Medelvärde (standardavvikelse)					
Skickat in läraradresser	76 (45)	143 (89)	341 (150)	339 (190)	225 (170)
Ej skickat in läraradresser	68 (39)	142 (99)	328 (144)	333 (191)	238 (174)

Med avseende på de tre bakgrundsvariabler som var möjliga att jämföra mellan skolor som inte lämnat och skolor som lämnat läraradresser, stämmer respektive kategori väl överens med urvalsramen. Riket representeras av urvalsramen och det förefaller som att de skolor som har skickat in läraradresser kan beskriva hur det ser ut i rikets skolor. Hur representativt urvalet av just dessa lärare är i förhållande till verksamheten på skolan kan vi dock inte uttala oss om. För att bedöma hur representativa lärarna som besvarat enkäten är behöver dessa lärare jämföras med de lärare som inte besvarade enkäten.

¹⁰⁴ I tre enkäter var inte frågan om årskurs besvarad.

¹⁰⁵ Skolverket (2009) "Beskrivande data 2009. Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning." Rapport 335, tabell 17 och 27

Bakgrundsvariabler för att beskriva lärarurvalet

Nedan redovisas några frågor ur enkäten som beskriver de lärare som deltagit i undersökningen.

Enkätstudien riktar sig till lärare som har hållit i utvecklingssamtal under läsåret 2008/09, vilket också 100 procent av de svarande lärarna uppger att de gjort.¹⁰⁶

Av de lärare som besvarat enkäten uppger 97 procent att de har en lärarexamen och det framgår att det finns en spridning i vilka ämnen de undervisar i. Föga förvånande undervisar lärarna i tidiga årskurser i större utsträckning i fler ämnen än lärare i sena årskurser.

Tabell 18 Andel lärare som uppger att de undervisar i olika ämnen, varje lärare kan ha uppgivit fler än ett ämne

	Lärare årskurs 1-3 (n=620)	Lärare årskurs 4-6 (n=426)	Lärare årskurs 7-9 (n=484)	Samtliga lärare (n=1 680)
Svenska	97	92	40	76
Matematik	98	82	34	71
Samhällsorienterande ämnen	94	87	33	70
Naturorienterande ämnen	88	73	30	64
Engelska	68	73	25	55
Bild, Hem- och konsument- kunskap, Idrott och hälsa, Musik, Slöjd	75	60	16	52
Moderna språk	-	1	14	5

Av enkäten framkommer att sex av tio lärare undervisar i ämnen där de har högskoleutbildning, men att fyra av tio endast har utbildning i de flesta, i några eller inga av de ämnen de undervisar i. Det är skillnader mellan tidigare årskurser och senare såtillvida att lärare som undervisar i årskurserna 7–9 i större utsträckning har högskoleutbildning i de ämnen de undervisar.

Tabell 19 Andel lärare som uppger att de har högskoleutbildning i de ämnen de undervisar.

	Lärare årskurs 1-3 (n=617)	Lärare årskurs 4-6 (n=426)	Lärare årskurs 7-9 (n=482)	Samtliga lärare (n=1675)
I alla ämnen	55	47	71	58
I de flesta ämnen	34	39	24	32
I några ämnen	9	12	4	8
Inte i något ämne	2	2	1	1

Dokumentstudie

Dokumentanalysen ska ge fördjupad kunskap om vilka mönster som kan utläsas i den nya IUP-dokumentationen med skriftliga omdömen avseende deras innehåll, form och språk. Eftersom utvärderingen genomfördes så snart efter det att förordningen trätt i kraft fanns inte möjlighet att göra ett strategiskt urval av skolor då kunskap om arbetet med IUP med skriftliga omdömen var begränsad. Dokumentanalysen fick därför en explorativ karaktär.

¹⁰⁶ Rektorer från ett riksrepresentativt urval skolor ombads lämna kontaktuppgifter till lärare som ansvarar för och genomför utvecklingssamtal, se förfrågan i bilaga 4.

Kvalitativ textanalys ger en möjlighet till djupstudier av ett material som ger kunskap som skiljer sig från den som produceras genom kvantitativa studier med anspråk på representativitet. Även om ett gott urvalsförfarande kan resa vissa anspråk på att påvisa något allmängiltigt är detta inte huvudsyftet. Istället är avsikten att ge en mer nyanserad och fördjupad bild av det som studeras. I detta ligger också ett stort mått av hantverk. Centralt är att den position som intas eller de analysfrågor som utgör utgångspunkten tydliggörs, för att uppnå det som kallas intersubjektiv prövbarhet.

Arbetet med analysen av dokument har genomförts av två experter vilka är hemmahörande i Skåne respektive Uppsala län. För att underlätta för experterna att kunna genomföra en kompletterande intervjustudie på de skolor vars IUP-dokument analyserats valdes skolor från dessa två län.

Från Skolregistret från maj 2009 skapades två populationer, en för Skåne och en för Uppsala län. Precis som i enkätundersökningen valdes skolor bort från rampopulationen om de inspekteras av Skolinspektionen under 2009 eller har färre än 15 elever totalt. Skolorna delades in i samma årskurssammansättningar som i enkätundersökningen: 1–3, 1–5/6, 6/7–9 respektive 1–9. För att garantera skolor med olika elevsammansättningar delades de kommunala skolorna in i två strata med avseende på andel elever med utländsk bakgrund, ett med skolor med mindre än 50 procent och ett med skolor med mer än 50 procent elever med utländsk bakgrund. Fristående skolor utgjorde ett tredje strata. Sammantaget valdes 10 skolor per årskurssammansättning och län att ingå i urvalet för dokumentstudien. Till dessa 80 utvalda skolor skickades förfrågan per post om att få ta del av en kopia på senast upprättat IUP dokumentation från våren 2009 för elev, i specificerad årskurs beroende på årskurssammansättning, se bilaga 3. I förfrågan ingick även att skicka in skolans egna framtagna riktlinjer för IUP och utvecklingssamtal samt de underlag som används för skriftliga bedömningar, t.ex. lokal ämnesplanering, kunskapsmatriser, checklistor eller annat motsvarande underlag. Om skolan inte hade möjlighet att skicka in något av det efterfrågade ombads de att ange orsak till detta. Förfrågan skickades ut i juni 2009 för att även skolor som ger skriftliga omdömen i slutet av terminen skulle kunna skicka in material. Totalt sett var det 67 skolor som skickade in IUP-dokumentation, vilket motsvarar en svarsfrekvens om 84 procent.

Tabell 20 Antal skolor per årskurssammansättning. Rampopulation, urval samt antal och andel inkomna dokument.

	Rampopulation	Urval	Antal dokument	Andel inkomna dokument
Skolor totalt	570	80	67	84
varav				
årskurs 1–3	35	20	17	85
årskurs 1–5/6	301	20	20	100
årskurs 6/7–9	80	20	14	70
årskurs 1–9	154	20	16	80

Intervjustudie

För intervjustudien valdes enbart skolor med årskurserna 1–9, i syfte att få en så bred årskurssammansättning som möjligt. Urvalet gav därmed en möjlighet att belysa eventuella skillnader i förutsättningarna för arbetet och dess utfall mellan

tidigare och senare årskurser. För att inte få ett ensartat urval av skolor eftersträvades en variation avseende karaktäristika som geografiskt läge/kommuntyp, sociokulturell elevsammansättning och resultat utifrån elevernas slutbetyg i årskurs 9. Med hänsyn tagen till dessa utgångspunkter, gjordes det slutliga valet av de fyra skolorna utifrån den information som dokumentstudien gett.

I det inskickade materialet från de fyra skolorna fanns i samtliga fall inslag av olika karaktär som vi såg som värdefullt att få kompletterande information om. Skola 1 (ca 300 elever, resultat delvis över riksgenomsnittet) valdes med anledning av att dokumentstudien visade på informationsrika ämnesomdömen samtidigt som de framåtsyftande insatserna i den individuella utvecklingsplanen var magra. Skola 2 (ca 450 elever, resultat genomgående över rikssnittet) visade på ett slags experimentstadium, där olika typer av utvecklingsplaner med skriftliga omdömen prövades i olika årskurser. Skola 3 (ca 550 elever, något under rikssnittet) hade under flera år arbetat med så kallad portfoliomethodik. Av särskilt intresse var här hur arbetet med portfolio förhöll sig till och påverkade arbetet med de individuella utvecklingsplanerna. Skola 4 (ca 800 elever, resultat något över rikssnittet) utmärktes av sin speciella organisation, uppbyggd kring självständiga arbetsenheter, vilket kunde antas ha betydelse för arbetet med de individuella utvecklingsplanerna. En av skolorna hade även en hög andel elever med utländsk bakgrund, och kommunikationen mellan hem och skola i detta avseende var därmed av intresse att belysa.

Intervjuerna med skolledningen omfattade intervjuer med två rektorer (i ett fall tre rektorer), med ett uppdelat ansvar för olika årskurser eller enheter. Intervjuerna med lärarna omfattade två separata gruppintervjuer, som inkluderade fyra lärare för de tidigare årskurserna (1–5) respektive fyra lärare för de senare årskurserna (6–9). Tre gruppintervjuer med elever genomfördes på varje skola, där fyra elever (i ett fall endast två elever) i två närliggande årskurser deltog (i två fall årskurserna 3–4, 6–7 respektive 8–9 och i två fall 2–3, 5–6 respektive 8–9). Elever i årskurs 1 inkluderades inte, med anledning av att det var ovisst om de ännu hade fått någon individuell utvecklingsplan, och att de därmed kunde sakna erfarenhet av det som stod i fokus för intervjun. I föräldraintervjuerna deltog 6–8 föräldrar, med barn i olika årskurser. (Vid en skola uteblev föräldraintervjun då skolan inte lyckats hitta föräldrar som hade möjlighet att delta.) Deltagande föräldrar hade i flera fall barn i flera årskurser.

Intervjuerna var av halvstrukturerad karaktär och utgick från en intervjuguide indelad i ett antal tematiska områden. Intervjufrågornas exakta ordalydelse anpassades efter vad som framstod som relevant i varje specifikt fall, utifrån den aktuella intervjugruppen och vad som framkommit genom dokumentstudien. I samtliga intervjuer ställdes frågor om den upplevda betydelsen av individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen, i förhållande till intentionerna med detta inslag, samt upplevda möjligheter och farhågor. Fokus varierade beroende på intervjugrupp. Sammantaget gällde det den upplevda betydelsen för elevers kunskapsutveckling, den pedagogiska praktiken, skolans kvalitetsarbete och samarbetet skola – hem. Därutöver berörde intervjuerna med skolledningen och lärarna i första hand det utvecklingsarbete som bedrivits, deras reflektioner kring detta och planer på fortsatt utveckling. Intervjuerna med föräldrar och elever handlade främst om att fånga deras erfarenheter och upplevelser av arbetet med individuella utvecklingsplaner och vad införandet av skriftliga omdömen inneburit för deras del.

Intervjuerna med eleverna omfattade i ett par fall 15 minuter med de yngre, men i övrigt cirka 30 minuter. I övriga fall pågick intervjuerna under 45–75 minuter. Intervjuerna har transkriberats till stora delar, dvs. vissa delar ordagrant och andra delar mer sammanfattande. Vid citat har i rapporten intervjuutågorna redigerats från talspråk till skriftspråk. I samband med intervjustudien har skolorna även delat med sig av de dokument som tagits fram under hösten 2009, för att ge en möjlighet till jämförelse med under våren inskickade dokument.

Bilaga 6

Referenser

- Andersson, Håkan (2010). Skriftliga omdömen – klara besked? *Pedagogiska rapporter Nr 81*. Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Andersson, Håkan (2005). Holding the axe: equivalence, selection and justice in the reform of school-based assessment in Sweden. *Pedagogy, Culture and Society*, Volume 13, Number 2, 2005 (p 143–158).
- Andreasson, Ingela (2007). *Eleveplanen som text: om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2007.
- Bartholdsson, Åsa (2003). På jakt efter rätt inställning. I Persson, Anders, red. (2003). *Skolkulturer*, s. 121–144. Lund; Studentlitteratur.
- Black, Paul & William, Dylan (1998). Assessment and classroom learning. In *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Vol.5 Issue 1, pp7– 68.
- Danmarks evalueringsinstitut (EVA (2008). *Arbejdet med elevplaner*. En national underøgelse af erfaringar.
- De Carvalho, Maria Eulina P (2001). *Rethinking family-school relations: a critique of parental involvement in schooling*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates
- Ellström, Ingela (2005). *Varför individuella utvecklingsplaner? En studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Folke-Fichtelius, Maria & Lundahl, Christian (Red.) (2010). *Bedömning i och av skola – Praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.
- Forsberg, Eva & Lindberg, Viveca (2010, under utgivning). *Bedömning som objekt för kunskapsbildning* (prel. titel). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Granath, Gunilla (2008). *Milda makter: utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker*. Diss. Göteborg: Acta Universitas Gothoburgensis.
- Gustavsson, Jonas (2004). Portföljer, en bärande idé? I *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift 2004:2.
- Harlen, W & Deakin, CR (2002). A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students motivation for learning. I *Research Evidence in Education Library*. Issue 1. London: EPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education
- Hofvendahl, Johan (2006). *Riskabla samtal: en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal*. Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2006
- Hofvendahl, Johan (2010). Utvecklingssamtalen – några vanligt förekommande problem. I Folke-Fichtelius & Lundahl (Red.). (2010) *Bedömning i och av skola – Praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.

Holmberg, Anders, (2010). Bedömning för lärande. I Folke-Fichtelius, Maria & Lundahl, Christian (Red.). *Bedömning i och av skola – Praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.

Klapp Lekholm, A. (2004). Föräldrars oavlönade pedagogiska arbete. *Nära gränsen? Perspektiv på skolans arbetsliv* (s. 183–220). Katrineholm: Arbetslivsinstitutets förlag c/o Hellmans Förlag.

Korp, Helena (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför?* Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Fritzes.

Lindberg, Viveca (2005). Svensk forskning om bedömning och betyg 1990–2005. Med referens till Torrance och Pryor (1998). I *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift 2005:1.

Lindgren, Joakim (2007). Biography as Education Governance Discourse. *Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 28 (4), p. 467–483

Lindh, Gunnel & Lindh-Munther (2005). ”Antingen får man skäll eller beröm”. En studie av utvecklingsamtalet i elevers perspektiv. I *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift 2005:1

Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag

Lindström, Lars (2005). Portföljmetodik i estetiska ämnen. I Lindström, Lars & Lindberg, Viveca (red.) *Pedagogisk bedömning: Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*, s.159–192). Stockholm: HLS förlag

Lindström, Lars & Lindberg, Viveca, (Red.) (2008). *Abc 123. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Lundahl, Christian (2006). *Viljan att veta vad andra vet: kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Diss. Uppsala : Uppsala universitet, 2006

Myndigheten för skolutveckling (2004). *Individuell planering och dokumentation i grundskolan*. Dnr 2003:25.

Myndigheten för skolutveckling (2007). *Slutrapport 2007-02-01*. Dnr 2005:250, 2006:180

Regeringens proposition 2006/07:86. *Vissa skolfrågor*. Utbildningsdepartementet

Riksdagens betänkande 2006/07:UbU14. *Vissa skolfrågor*. Utbildningsutskottet
Riksdagsskrivelse 2006/07:184.

Roman, Henrik (2010). Tre partiers bedömningspolitik 1990–2007. I Folke-Fichtelius & Lundahl; *Bedömning i och av skolan – Praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.

Sadler, Royce (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18 (s. 119–144)

Skolinspektionen (2009 a). *Skolinspektionens bedömning av skolors arbete med skriftliga omdömen*. Promemoria, enheten från analys och statistik 2009-06-17

Skolinspektionen (2009 b). *Skolinspektionens bedömning av skolors arbete med skriftliga omdömen*. Promemoria, enheten för analys och statistik, Dnr 40 – 2009:2348

Skolverket (2010, under utgivning.) *Barndom, lärande, bedömning med inriktning mot förskola och skola*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2009.) *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?*

Skolverket (2008). Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen

Skolverket (2007). *Hur används individuella utvecklingsplaner. En studie efter införandet av nya bestämmelser*. Skolverkets aktuella analyser.

SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Stenlås, Niklas (2009), *En kår i kläm – Läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier*. Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi 2009:6

Utbildningsdepartementet (2001). *Elevens framgång – skolans ansvar*, Departementsserien Ds 2001:19.

Utbildningsdepartementet (2008). *En individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen*. Promemoria 2008-01-15, Dnr U 2004/2868/S

Vallberg Roth, Ann-Christine (2010). Att stödja och styra barns lärande – tidig bedömning och pedagogisk dokumentation. I (red) Tallberg Broman, Ingegerd och Persson, Sven (2010). *Barndom, lärande, bedömning med inriktning mot förskola och skola*. Skolverket.

Vallberg Roth, Ann-Cristine & Månsson, Annika (2008). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom. Likriktning med variation. *Pedagogisk forskning*. Årg 13 nr 2, s 81–102.

Vallberg Roth, Ann-Christine (2010). Tidig bedömning–individuella utvecklingsplaner i förskola och skola. I Folke-Fichtelius, Maria & Lundahl, Christian (Red.). I *Bedömning i och av skola – Praktik, principer, politik*. Under utgivning. Lund: Studentlitteratur.

Vinterek, Monica (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Forskning i fokus, nr. 31. Myndigheten för skolutveckling.

William, Dylan (2007) Muntligt omdöme främjar mattelärande bäst. I Agneta Pettersson (red.) *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg* (s 101–111). Stockholm: Lärarförbundets förlag

Bilaga 7

Enkäter

Kartläggning om IUP med skriftliga omdömen – REKTORER

I juni 2008 infördes nya bestämmelser för individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen. Svaren Du ger i denna enkät ska spegla Din/Dina skolors senaste arbete med IUP med skriftliga omdömen, det vill säga från och med läsåret 2008/09 fram tills idag.

BAKGRUNDSINFORMATION

1. Arbetar Du på en kommunal eller fristående skola/skolor? 1 Kommunal
2 Fristående

2. Vilka årskurser finns på den/de skolor som Du ansvarar för? 1 Åk 1
2 Åk 2
Fler alternativ kan väljas. 3 Åk 3
4 Åk 4
5 Åk 5
6 Åk 6
7 Åk 7
8 Åk 8
9 Åk 9 (även åk 10 i särskolan)

3. Hur många år har Du arbetat som rektor? _____ år

INFORMATION TILL FÖRÄLDRAR

4. Har föräldrarna informerats om innebörden av de nya bestämmelserna om IUP med skriftliga omdömen på Din skola/skolor? (T.ex. via egen hemsida, särskilt brev, skolans tidning, vecko/månadsbrev, föräldramöten) 1 Ja, jag som rektor har informerat föräldrarna
2 Ja, föräldrarna har informerats av lärare
3 Nej

Kommentera:

5. Finns riktlinjer för vilken information elever och föräldrar ska få inför utvecklingssamtal? 1 Ja, allmän information om utvecklingssamtal och IUP
Fler alternativ kan väljas 2 Ja, enkät eller frågor att diskutera hemma
3 Ja, individuell information om elevens utveckling
4 Annat, vad
5 Nej
6 Vet inte

IUP MED SKRIFTLIGA OMDÖMEN

6. Upprättas IUP med skriftliga omdömen på Din skola/skolor?	1 <input type="checkbox"/> Ja 2 <input type="checkbox"/> Nej, men arbetet är på gång. 3 <input type="checkbox"/> Nej
--	--

Om Nej, kommentar:

	I mycket stor utsträckning	I ganska stor utsträckning	I ganska liten utsträckning	I mycket liten utsträckning	Vet inte
7. I vilken utsträckning anser Du att Din skola/skolors individuella utvecklingsplaner innehåller följande:					
a) Omdömen om elevens hittills nådda kunskaper.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Skriftliga omdömen i alla ämnen elever har undervisning i.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Omdömen i alla årskurser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Insatser för att eleven ska nå de målen som är bestämda att uppnå i ämnet/ämnena.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Insatser för att eleven ska utvecklas mot målen som är bestämda att sträva mot i ämnet/ämnena.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Överenskommelser mellan föräldrar, elev och lärare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Vilken typ av verktyg (blanketter/mallar) används på Din skola/skolor för att skriva IUP?	1 <input type="checkbox"/> Pappersblankett/mall 2 <input type="checkbox"/> Digital databas för IUP och skriftliga omdömen 3 <input type="checkbox"/> Båda former
--	--

9. Vem har tagit fram den mall/blankett som används?	1 <input type="checkbox"/> Skolan har tagit fram mallen /blanketten själv 2 <input type="checkbox"/> Skolan har köpt in mallen/blanketten från företag 3 <input type="checkbox"/> Huvudmannen (kommunen/friskolan) har centralt tagit fram eller köpt in mallen/blanketten 4 <input type="checkbox"/> Annat, vad.....
--	--

10. Vilka av följande grupper har involverats i den generella utformningen av IUP med skriftliga omdömen på Din skola/skolor? <i>Fler alternativ kan väljas</i>	1 <input type="checkbox"/> Skolans rektor och ledningsgrupp 2 <input type="checkbox"/> Arbetslag/ämneslag 3 <input type="checkbox"/> Särskild utvecklingsgrupp på skolan 4 <input type="checkbox"/> Ett samarbete mellan flera skolor 5 <input type="checkbox"/> Central arbetsgrupp i kommunen/huvudman 6 <input type="checkbox"/> Elever 7 <input type="checkbox"/> Föräldrar 8 <input type="checkbox"/> Andra, vem/vilka.....
--	---

Kommentera:

11. Har du beslutat att eleverna på din skola ska få omdömen (muntliga eller skriftliga) om deras utveckling i övrigt, utöver kunskapsutvecklingen?	1 <input type="checkbox"/> Ja 2 <input type="checkbox"/> Nej
---	---

Kommentera:

<p>12. Vad handlar bedömningen om?</p> <p><i>Fler alternativ kan väljas</i></p>	<p>1 <input type="checkbox"/> Nej, skriftliga omdömen om utveckling i övrigt ges inte på min skola/skolor</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Elevernas intresse för fortsatt lärande</p> <p>3 <input type="checkbox"/> Elevernas förmåga att planera och ta ansvar för sitt eget lärande</p> <p>4 <input type="checkbox"/> Elevernas förmåga till kritiskt tänkande</p> <p>5 <input type="checkbox"/> Elevernas förmåga att ta ställning i etiska och moraliska frågor</p> <p>6 <input type="checkbox"/> Utveckling av elevernas självförtroende</p> <p>7 <input type="checkbox"/> Utveckling av elevernas delaktighet och inflytande</p> <p>8 <input type="checkbox"/> Omsorg om miljön</p> <p>9 <input type="checkbox"/> Elevuppförande</p> <p>10 <input type="checkbox"/> Annat, vad?</p>
---	---

Hur väl instämmer Du i följande påståenden om skriftliga omdömen?		Stämmer mycket bra	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer mycket dåligt	Vet inte
a)	Det är bra att skriftliga omdömen ges i alla ämnen eleven får undervisning i.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Skriftliga omdömen innebär onödigt administrativt arbete.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Skriftliga omdömen förtydligar för föräldrar hur det går för eleven.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	Det är bra att skriftliga omdömen ges från årskurs 1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	Betyg borde ges från årskurs 1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)	Skriftliga omdömen kan inverka negativt på elevernas självkänsla.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g)	Skriftliga omdömen borde inte ges i de årskurser eleverna får betyg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h)	Skriftliga omdömen kan öka elevernas motivation till fortsatt lärande.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i)	Skriftliga omdömen kan inverka negativt på elevernas kunskapsutveckling.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j)	Skriftliga omdömen är en självklar del av läraruppgiften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k)	IUP med skriftliga omdömen leder till en ökad individanpassad undervisning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l)	Skriftliga omdömen förtydligar för eleven hur det går i skolan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m)	Skriftliga omdömen är en viktig del av det pedagogiska arbetet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n)	Skriftliga omdömen ger en tydligare bild av stödbehovet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<p>14. I vilken utsträckning har Du kunnat ge nödvändiga förutsättningar för att utveckla lärarnas arbete med IUP och skriftliga omdömen?</p>	<p>1 <input type="checkbox"/> I mycket stor utsträckning</p> <p>2 <input type="checkbox"/> I ganska stor utsträckning</p> <p>3 <input type="checkbox"/> I ganska liten utsträckning</p> <p>4 <input type="checkbox"/> I mycket liten utsträckning</p>
---	---

Kommentar:

15. Har ni Följt upp/utvärderat skolans arbete med IUP med skriftliga omdömen?	1 <input type="checkbox"/> Ja, men enbart muntligt. 2 <input type="checkbox"/> Ja, och Uppföljning/utvärderingen har dokumenterats. 3 <input type="checkbox"/> Nej, men vi planerar att göra det under detta läsår. 4 <input type="checkbox"/> Nej, och vi har ännu inga konkreta planer på en utvärdering.
--	--

DIN UPPFATTNING OM HUR DE NYA IUP- BESTÄMMELSERNA HAR PÅVERKAT ARBETET PÅ SKOLAN

16. I vilken utsträckning har skolan kunnat utnyttja IUP och skriftliga omdömen för att ...	I mycket stor utsträckning	I ganska stor utsträckning	I ganska liten utsträckning	I mycket liten utsträckning	Vet inte
a) ... systematiskt följa elevernas kunskapsutveckling.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ... ompröva undervisningens arbetssätt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ... ompröva val av innehåll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ... förtydliga för eleverna vad de ska lära sig i olika ämnen enligt kursplanerna.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) ... ge föräldrarna en tydligare bild av elevens kunskaper.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) ... omfördela resurser i skolan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) ... synliggöra behov av förbättring i skolan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) ... synliggöra behov av kompetensutveckling bland lärare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) ... använda dem som underlag i skolans samlade kvalitetsarbete.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentar:

17. Anser Du att de nya riktlinjerna om IUP med skriftliga omdömen påverkat arbetet på skolan, i så fall hur?	Har inte påverkats	Har ökat	Vet inte
a) Användningen av läroplanen och kursplaner som utgångspunkt för planeringen av undervisningen...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Konkretiseringen av nationella mål i undervisningsmål...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Lärarnas planering av undervisningen tillsammans med eleverna...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Lärarnas gemensamma planering av undervisningen ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Lärarnas gemensamma bedömningsarbete...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Lärarna undervisar i ämnen som de har utbildning för...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Utvecklingsmöjligheter för elever i behov av extra stöd ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Utvecklingsmöjligheter för högpresterande elever...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Gemensamma rutiner för kunskapsuppföljning ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Gemensamma begrepp/gemensamt språk vid kunskapsbedömning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Utvecklingsarbetet kring IUP...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Kvaliteten på utvecklingssamtalen...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentar:

18.	Vilka problem/dilemman upplever Du i arbetet med IUP och skriftliga omdömen?	Stämmer mycket bra	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer mycket dåligt	Vet inte
a)	Olika uppfattningar om vad som bör ingå i elevernas IUP.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Nödvändig tid för arbetet med IUP saknas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Osäkerhet om hur elevernas kunskaper ska bedömas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	Det saknas gemensamma administrativa rutiner för dokumentationen av IUP.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	Det saknas gemensamt språk vid kunskapsbedömning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)	Osäkerhet om sekretessfrågorna kring IUP.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g)	Osäkerhet kring gränsdragning mellan åtgärdsprogram och IUP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h)	Mycket skriftlig information kan utgöra ett problem för föräldrar som inte förstår svenska.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i)	IUP med skriftliga omdömen ingår inte som en del av det pedagogiska arbetet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j)	Bedömning om elevernas utveckling kan lätt hamna i bedömning av personliga egenskaper.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k)	Det blir för stort fokus på kunskapsbedömning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentar:

19. Din sammanfattande bedömning av IUP med skriftliga omdömen.

Kartläggning om IUP med skriftliga omdömen – LÄRARE

I juni 2008 infördes nya bestämmelser för individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen. Svaren Du ger i denna enkät ska spegla Ditt senaste arbete med IUP med skriftliga omdömen, det vill säga från och med läsåret 2008/09 fram tills idag.

BAKGRUNDSINFORMATION

1. Arbetar Du på en kommunal eller fristående skola?
- 1 Kommunal
2 Fristående

2. Vilka årskurser undervisade Du i läsåret 2008/09?
Fler alternativ kan väljas.
- 1 Åk 1
2 Åk 2
3 Åk 3
4 Åk 4
5 Åk 5
6 Åk 6
7 Åk 7
8 Åk 8
9 Åk 9 (även åk 10 i särskolan)

3. Hur många elever finns det ungefär på den skola där Du arbetar? _____

4. Hur många år har Du arbetat som lärare? _____ år

5. Har Du en lärarexamen?
- 1 Ja, i så fall när slutförde du lärarutbildningen?
År _____
2 Nej

6. Vilka ämnen undervisar Du i?
Fler alternativ kan väljas.
- 1 Engelska
2 Matematik
3 Svenska
4 Moderna språk (t.ex. franska, spanska, tyska)
5 Geografi, historia, samhällskunskap, religionskunskap (SO)
6 Biologi, fysik, kemi (NO) eller teknik
7 Bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik eller slöjd

7. Har Du högskoleutbildning i de ämnen Du undervisar?
- 1 I alla ämnen
2 I de flesta ämnen
3 I några ämnen
4 Inte i något ämne

INFORMATION OM SKOLANS ARBETE OCH UNDERVISNINGEN

8.	Vilken av nedanstående information tycker Du är viktig att ge föräldrar om skolans arbete.	Inte viktig					Mycket viktig
a)	Att information om skolans uppdrag finns i läroplan och kursplaner.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Min planering för hur olika kunskapsområden ska behandlas under terminen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Praktiska frågor om undervisningen, t.ex. datum för prov/inlämningsuppgifter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	Vilka kunskaper eleverna ska utveckla i mitt/mina ämnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	De bedömningskriterier jag använder för att bedöma elevernas arbete/kunskaper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)	Det egna barnets arbete, t.ex. uppsatser, projektarbete, teckningar, läxor, redovisningar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g)	Det egna barnets prov- och diagnosresultat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h)	Tips/råd om vad föräldrar kan göra för att stödja sina barn hemma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i)	Vilka ordningsregler som finns på skolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j)	Annat. Vad?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentar:

9.	Vilken av nedanstående information tycker Du är viktig att ge elever om Din undervisning?	Inte viktig					Mycket viktig
a)	Vilka kunskapsområden vi tillsammans kommer att gå igenom i mitt/mina ämnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Datum för inlämningsuppgifter, prov, läxförhör, diagnoser, projektarbeten, uppsatser osv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Vilka förmågor/färdigheter de ska utveckla i mitt/mina ämnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	Vilka kriterier jag använder för att bedöma deras kunskaper.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	Tips/råd om studieteknik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)	Kontinuerlig respons/information om vad de lyckas med hittills.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g)	Kontinuerlig respons/information om vad de behöver utveckla i nästa steg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h)	Information om vilka kännetecknen deras kunskaper och/eller elevarbeten behöver ha för att visa på en viss kvalitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i)	Vilka arbeten och andra aktiviteter de ska göra i mitt/mina ämnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j)	Råd/stöd om de vill lära sig mer i mitt/mina ämnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k)	Vilka ordningsregler som finns i klassen/ på skolan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l)	Annat. Vad?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentar:

UTVECKLINGSSAMTAL

10. Har Du genomfört utvecklingssamtal någon gång under läsåret 2008/2009	1 <input type="checkbox"/> Ja 2 <input type="checkbox"/> Nej
---	---

11. Vilken typ av utvecklingssamtal genomför Du?	1 <input type="checkbox"/> Lärarledda utvecklingssamtal 2 <input type="checkbox"/> Elevledda utvecklingssamtal
--	---

INDIVIDUELLA UTVECKLINGSPLANER

12. Skriver Du en individuell utvecklingsplan i samband med utvecklingssamtalet?	1 <input type="checkbox"/> Ja 2 <input type="checkbox"/> Nej
--	---

13. Hur arbetar Du när individuella utvecklingsplaner tas fram för Dina elever? <i>Fler alternativ kan väljas</i>	1 <input type="checkbox"/> Med andra lärare i arbetslaget 2 <input type="checkbox"/> Med andra lärare i ämneslaget 3 <input type="checkbox"/> Med elever 4 <input type="checkbox"/> Med föräldrar 5 <input type="checkbox"/> Ensam 6 <input type="checkbox"/> Varje lärare lämnar skriftligt underlag till den som håller utvecklingssamtalet 7 <input type="checkbox"/> Annat. Vad?.....
--	---

SKRIFTLIGA OMDÖMEN

14. Har Du gett skriftliga omdömen i de ämnen du undervisade i läsåret 2008/2009?	1 <input type="checkbox"/> Ja 2 <input type="checkbox"/> Nej
---	---

Om Nej, kommentar:

15. Vilka underlag använder Du för att följa elevernas kunskapsutveckling förutom prov och diagnoser? <i>Fler alternativ kan väljas</i>	1 <input type="checkbox"/> Elevuppsatser/elevarbeten 2 <input type="checkbox"/> Portfolio 3 <input type="checkbox"/> Elevernas loggböcker 4 <input type="checkbox"/> Elevers självvärderingar 5 <input type="checkbox"/> Anteckningar om laborativt arbete eller grupp arbete 6 <input type="checkbox"/> Anteckningar om muntliga redovisningar 7 <input type="checkbox"/> Anteckningar om elevers deltagande i diskussioner 8 <input type="checkbox"/> Annat, vad?.....
--	---

16. Vid vilken tidpunkt ger Du skriftliga omdömen? <i>Fler alternativ kan väljas</i>	1 <input type="checkbox"/> Före utvecklingssamtal 2 <input type="checkbox"/> Under utvecklingssamtal 3 <input type="checkbox"/> Efter utvecklingssamtal 4 <input type="checkbox"/> Vid terminsslut 5 <input type="checkbox"/> Annat vad?
---	--

17. När Du ger kunskapsomdömen i dina ämnen hur skriver Du omdömena? Fler alternativ kan väljas	1 <input type="checkbox"/> Som kryss i en mall 2 <input type="checkbox"/> Som löpande individuella textbeskrivningar 3 <input type="checkbox"/> Som symboler 4 <input type="checkbox"/> Som markeringar i matriser över kunskapsutveckling i olika ämnen 5 <input type="checkbox"/> Annat vad?
--	--

18. Om kryss eller symbol används i en mall, kompletteras dessa med en nyanserad beskrivning om vad det innebär?	1 <input type="checkbox"/> Ja 2 <input type="checkbox"/> Nej
--	---

19. Har omdömen Du ger en gradering av kunskapsnivåer i olika steg som visar olika kunskapskvaliteter?	1 <input type="checkbox"/> Ja 2 <input type="checkbox"/> Nej
--	---

20. Ungefär hur många skriftliga omdömen skrev Du totalt (för alla dina elever och i alla dina ämnen) under VT 2009?	1 <input type="checkbox"/> Färre än 30 2 <input type="checkbox"/> Mellan 31- 60 3 <input type="checkbox"/> Mellan 61 - 90 4 <input type="checkbox"/> Mellan 91- 120 5 <input type="checkbox"/> Mellan 121- 150 6 <input type="checkbox"/> Mellan 151- 180 7 <input type="checkbox"/> Mellan 181- 210 8 <input type="checkbox"/> Mellan 211- 240 9 <input type="checkbox"/> Mellan 241- 270 10 <input type="checkbox"/> Mellan 271- 300 11 <input type="checkbox"/> Fler än 300
--	--

Kommentar:

21. Skriver Du kunskapsomdömen i ämnen där Du inte har högskoleutbildning?	1 <input type="checkbox"/> Nej, endast i ämnen där jag har utbildning 2 <input type="checkbox"/> Ja, även i ett eller flera ämnen där jag saknar utbildning
--	--

22. Omdömen (muntliga eller skriftliga) får även ges avseende elevernas utveckling i övrigt (om rektor beslutar det). Har Du bedömt något av följande? <i>Fler alternativ kan väljas</i>	1 <input type="checkbox"/> Nej, skriftliga omdömen om utveckling i övrigt ges inte på min skola 2 <input type="checkbox"/> Elevernas intresse för fortsatt lärande 3 <input type="checkbox"/> Elevernas förmåga att planera och ta ansvar för sitt eget lärande 4 <input type="checkbox"/> Elevernas förmåga till kritiskt tänkande 5 <input type="checkbox"/> Elevernas förmåga att ta ställning i etiska och moraliska frågor 6 <input type="checkbox"/> Utveckling av elevernas självförtroende 7 <input type="checkbox"/> Utveckling av elevernas delaktighet och inflytande 8 <input type="checkbox"/> Omsorg om miljön 9 <input type="checkbox"/> Elevuppförande 10 <input type="checkbox"/> Annat, vad?.....
---	--

23.	Hur väl instämmer Du i följande påståenden om skriftliga omdömen?	Stämmer mycket bra	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer mycket dåligt	Vet inte
a)	Det är bra att skriftliga omdömen ges i alla ämnen eleven får undervisning i.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Skriftliga omdömen innebär onödigt administrativt arbete.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Skriftliga omdömen förtydligar för föräldrar hur det går för eleven.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	Det är bra att skriftliga omdömen ges från årskurs 1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	Betyg borde ges från årskurs 1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)	Skriftliga omdömen kan inverka negativt på elevernas självkänsla.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g)	Skriftliga omdömen borde inte ges i de årskurser eleverna får betyg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h)	Skriftliga omdömen kan öka elevernas motivation till fortsatt lärande.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i)	Skriftliga omdömen kan inverka negativt på elevernas kunskapsutveckling.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j)	Skriftliga omdömen är en självklar del av läraruppdraget.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k)	IUP med skriftliga omdömen leder till en ökad individanpassad undervisning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l)	Skriftliga omdömen förtydligar för eleven hur det går i skolan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m)	Skriftliga omdömen är en viktig del av det pedagogiska arbetet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n)	Skriftliga omdömen ger en tydligare bild av stödbehovet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FRAMÅTSYFTANDE INSATSER FÖR ELEVERNAS FORTSATT UTVECKLING

24.	Har Du tagit fram framåtsyftande insatser i elevernas IUP under läsåret 2008/2009?	1 <input type="checkbox"/> Ja
		2 <input type="checkbox"/> Nej

Om Nej, kommentar

25.	När Du skriver framåtsyftande insatser för elevernas fortsatta utveckling, vem har då ansvaret för dessa?	1 <input type="checkbox"/> Skolan som helhet (inte någon specifik lärare)
		2 <input type="checkbox"/> Berörd lärare i ämnet/ämnena
		3 <input type="checkbox"/> Eleven
		4 <input type="checkbox"/> Elevens föräldrar
		5 <input type="checkbox"/> Andra vilka?.....
	<i>Fler alternativ kan väljas</i>	

26.	Vad handlar de framåtsyftande insatserna om?	1 <input type="checkbox"/> Kunskaper/fakta att lära sig
	Fler alternativ kan väljas	2 <input type="checkbox"/> Förmågor/kompetenser att utveckla
		3 <input type="checkbox"/> Hemläxor
		4 <input type="checkbox"/> Arbeten att utföra i klassen
		5 <input type="checkbox"/> Att ge mer stöd i ämnet/ämnena
		6 <input type="checkbox"/> Att pröva arbetsformer som passar eleven
		7 <input type="checkbox"/> Annat vad?.....

STÖD/VÄGLEDNING I ARBETET MED IUP OCH SKRIFTLIGA OMDÖMEN

27. I vilken utsträckning har skolans ledning gett Dig nödvändiga förutsättningar för att utveckla Ditt arbete med IUP och skriftliga omdömen?	1 <input type="checkbox"/> I mycket stor utsträckning 2 <input type="checkbox"/> I ganska stor utsträckning 3 <input type="checkbox"/> I ganska liten utsträckning 4 <input type="checkbox"/> I mycket liten utsträckning
--	--

UPPFATTNINGAR OM HUR DE NYA IUP-BESTÄMMELSERNA HAR PÅVERKAT ARBETET PÅ SKOLAN

28.	Anser Du att de nya riktlinjerna om IUP med skriftliga omdömen påverkat arbetet på Din skola, i så fall hur?	Har inte påverkats	Har ökat	Vet inte
a)	Användningen av läroplanen och kursplaner som utgångspunkt för planeringen av undervisningen ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Konkretiseringen av nationella mål i undervisningsmål ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Planeringen av undervisningen tillsammans med eleverna ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	Planeringen av undervisningen tillsammans med andra lärare ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	Bedömningsarbetet tillsammans med andra lärare ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)	Att lärare undervisar i ämnen som de har utbildning för ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g)	Utvecklingsmöjligheter för elever i behov av extra stöd ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h)	Utvecklingsmöjligheter för högpresterande elever ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i)	Gemensamma rutiner för kunskapsuppföljning ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j)	Gemensamma begrepp/gemensamt språk vid kunskapsbedömning ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k)	Utvecklingsarbetet kring IUP ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l)	Kvaliteten på utvecklingssamtalen ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentar:

29.	Vilka problem/dilemman upplever Du i arbetet med IUP och skriftliga omdömen på Din skola?	Stämmer mycket bra	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer mycket dåligt	Vet inte
a)	Olika uppfattningar om vad som bör ingå i elevernas IUP.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Nödvändig tid för arbetet med IUP saknas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Osäkerhet om hur elevernas kunskaper ska bedömas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	Det saknas gemensamma administrativa rutiner för IUP dokumentationen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	Det saknas gemensamt språk vid kunskapsbedömning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)	Osäkerhet om sekretessfrågorna kring IUP.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g)	Osäkerhet kring gränsdragning mellan åtgärdsprogram och IUP.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h)	Mycket skriftlig information kan utgöra ett problem för föräldrar som inte förstår svenska.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i)	IUP med skriftliga omdömen ingår inte som en del av det pedagogiska arbetet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j)	Bedömning om elevernas utveckling kan lätt hamna i bedömning av personliga egenskaper.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k)	Det blir för stort fokus på kunskapsbedömning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentar:

30. Din sammanfattande bedömning av IUP med skriftliga omdömen

Bilaga 8

Missiv till skolor

8. 1.1 Dokumentstudie

Skolverket ska utvärdera införandet av IUP med skriftliga omdömen

Regeringen har gett Skolverket i uppdrag att följa upp skolors arbete med individuella utvecklingsplaner och att utvärdera införandet av skriftliga omdömen. Detta ska redovisas till regeringen den 1 mars 2010. Uppdraget har givits mot bakgrund av de nya bestämmelser om individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen som är i kraft sedan den 15 juli 2008.

Skolverket kommer, med anledning av regeringsuppdraget, att genomföra en dokumentstudie (innehålls/textanalys) av några skolors skriftliga individuella utvecklingsplaner.

Er skola är utvald att ingå i dokumentstudien

Er skola är en av de 80 skolor som har blivit utvalda att ingå i dokumentstudien. För att komplettera bilden från dokumentstudien kommer Skolverket att genomföra intervjuer på några av de skolor som ingår i urvalet. Skolverket återkommer till aktuella skolor med en förfrågan om detta under tidig höst 2009.

Exempel på ifyllda IUP med tillhörande skriftliga omdömen

För att kunna genomföra dokumentanalysen behöver Skolverket verkliga exempel på den *senast* upprättade IUP dokumentationen d.v.s, framåtsyftande åtgärder för utveckling *med* tillhörande skriftliga omdömen i de olika ämnena. Skolverket ska endast använda dokumenten för analys och kommer inte att ange skolans eller elevens namn i rapporten till regeringen.

Din skolas IUP-dokumentation är av stort värde för oss för att redovisa *en aktuell bild* av skolornas utvecklingsarbete med IUP.

I bifogat svarskuvert ber vi er att skicka in:

- en kopia på ett IUP dokument med skriftliga omdömen från våren 2009 för *en elev i årskurs X* och *en elev i årskurs X*,
- skolans *egna* framtagna *riktlinjer* om IUP och utvecklingssamtal samt
- de *underlag* som används för skriftliga bedömningar, t.ex. lokal ämnesplanering, kunskapsmatriser, checklistor eller annat motsvarande underlag.

Senast den 5 juni 2009 behöver vi ha dokumenten. Om ni av någon anledning inte kan skicka in något av ovanstående ber vi er ange orsak. Ta gärna kontakt med oss om ni har frågor.

Ett stort tack på förhand!

Sandra M. Larsson,
Telefon: 08-5273 3552
sandra.mardones.larsson
@skolverket.se

Camilla Thinsz Fjellström,
Telefon: 08-5273 3149
camilla.thinsz.fjellstrom@skolverket.se

8.1.2 Intervjustudie

Utvärdering av införandet av IUP med skriftliga omdömen

Ni har tidigare i år skickat in exempel på individuella utvecklingsplaner och andra relevanta dokument till Skolverket, i samband med regeringsuppdraget att följa upp skolors arbete med individuella utvecklingsplaner och att utvärdera införandet av skriftliga omdömen. Vi har med intresse tagit del av och läst ert material.

Som framgick av Skolverkets tidigare brev, avser vi nu att fördjupa bilden från dokumentstudien genom fallstudier. Dessa genomförs i form av intervjuer med olika målgrupper på några av de skolor som ingick i urvalet för dokumentstudien. Er skola är en av de utvalda, med anledning av det utvecklingsarbete ni bedrivit.

Fallstudiernas syfte

Syftet med fallstudierna är att få en bild av hur skolledning, lärare, elever och föräldrar ser på arbetet med individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen och deras betydelse för skolan och elevernas lärande. Det handlar också om att få de berördas bild av vad uppgiften innebär, vilka insatser som krävts, vika eventuella hinder och svårigheter man upplevt, vad som eventuellt återstår och hur man i vid mening bedömer konsekvenserna av införandet av individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen.

De skolor som har valts ut för fallstudier kommer inte att namnges i rapporten till regeringen. Deltagande skolor och intervjupersoner ska inte heller vara möjliga att identifierade i beskrivningen av studiens resultat.

Planering av besöket

Vi planerar att besöka er skola under vecka 45 eller 46 för intervjuer med rektor och representanter för lärare, elever och föräldrar. Intervjuerna genomförs av Birgitta Henecke, som kontaktar er under de närmaste dagarna för närmare planering av besöket och för att bestämma lämpligt datum.

Med tack på förhand för er medverkan!

Projektledare
Sandra M. Larsson,
Telefon: 08-5273 3552
sandra.mardones.larsson
@skolverket.se

Undervisningsråd
Birgitta Henecke
Telefon: 0733-773 666
birgitta.henecke@skolverket.se

8.1.3 Enkätstudie

Skolverket utvärderar IUP med skriftliga omdömen, Dnr 71-2009:115

Urvalet 1–3 skolor:

Regeringen har gett Skolverket i uppdrag att följa upp skolornas arbete med individuella utvecklingsplaner och utvärdera införandet av skriftliga omdömen. Uppdraget har givits mot bakgrund av de nya bestämmelser om individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen som är i kraft sedan den 15 juli 2008.

Er skola är utvald att ingå i den nationella kartläggning som Skolverket kommer att genomföra i september 2009. En webbenkät kommer att riktas till rektor och lärare.

För att kunna skicka webbenkäter till lärare behöver vi din hjälp med e-postadresser till *två undervisande lärare på din skola som ansvarar för och genomför utvecklingssamtal* med elever och föräldrar.

Från Er skola skulle vi vilja ha e-postadresser till *en* lärare som under våren 2009 undervisat i årskurs X och *en* som undervisat i årskurs X.

Insamlingen genomförs i samarbete med undersökningsföretaget RamböllAB.

Om ni har frågor:

Ett stort tack på förhand!

Sandra Mardones Larsson, Skolverket
Telefon: 08-5273 3552
sandra.mardones.larsson
@skolverket.se

Ramböll AB
Telefon: 08-568 494 40
www.ramboll-management.se

Urvalet 1–5/6 skolor:

Regeringen har gett Skolverket i uppdrag att följa upp skolornas arbete med individuella utvecklingsplaner och utvärdera införandet av skriftliga omdömen. Uppdraget har givits mot bakgrund av de nya bestämmelser om individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen som är i kraft sedan den 15 juli 2008.

Er skola är utvald att ingå i den nationella kartläggning som Skolverket kommer att genomföra i september 2009. En webbenkät kommer att riktas till rektor och lärare.

För att kunna skicka webbenkäter till lärare behöver vi din hjälp med e-postadresser till *två undervisande lärare på din skola som ansvarar för och genomför utvecklingssamtal* med elever och föräldrar.

Från Er skola skulle vi vilja ha e-postadresser till *en* lärare som under våren 2009 undervisat i årskurs X och *en* som undervisat i årskurs X.

Insamlingen genomförs i samarbete med undersökningsföretaget RamböllAB.

Om ni har frågor:

Ett stort tack på förhand!

Sandra Mardones Larsson, Skolverket
Telefon: 08-5273 3552
sandra.mardones.larsson
@skolverket.se

Ramböll AB
Telefon: 08-568 494 40
www.ramboll-management.se

Urvalet 6/7–9 skolor:

Regeringen har gett Skolverket i uppdrag att följa upp skolornas arbete med individuella utvecklingsplaner och utvärdera införandet av skriftliga omdömen. Uppdraget har givits mot bakgrund av de nya bestämmelser om individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen som är i kraft sedan den 15 juli 2008.

Er skola är utvald att ingå i den nationella kartläggning som Skolverket kommer att genomföra i september 2009. En webbenkät kommer att riktas till rektor och lärare.

För att kunna skicka webbenkäter till lärare behöver vi din hjälp med e-postadresser till *två undervisande lärare på din skola som ansvarar för och genomför utvecklingssamtal* med elever och föräldrar.

Från Er skola skulle vi vilja ha e-postadresser till *en* lärare som under våren 2009 undervisat i årskurs X och *en* som undervisat i årskurs X.

Insamlingen genomförs i samarbete med undersökningsföretaget RamböllAB.

Om ni har frågor:

Ett stort tack på förhand!

Sandra Mardones Larsson, Skolverket
Telefon: 08-5273 3552
sandra.mardones.larsson
@skolverket.se

Ramböll AB
Telefon: 08-568 494 40
www.ramboll-management.se

Urvalet 1–9 skolor:

Regeringen har gett Skolverket i uppdrag att följa upp skolornas arbete med individuella utvecklingsplaner och utvärdera införandet av skriftliga omdömen. Uppdraget har givits mot bakgrund av de nya bestämmelser om individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen som är i kraft sedan den 15 juli 2008.

Er skola är utvald att ingå i den nationella kartläggning som Skolverket kommer att genomföra i september 2009. En webbenkät kommer att riktas till rektor och lärare.

För att kunna skicka webbenkäter till lärare behöver vi din hjälp med e-postadresser till *fem undervisande lärare på din skola som ansvarar för och genomför utvecklingssamtal* med elever och föräldrar.

Från Er skola skulle vi vilja ha e-postadresser till *en* lärare som under våren 2009 undervisat i årskurs X, *en* som undervisat i årskurs X, *en* som undervisat i årskurs X, *en* som undervisat i årskurs X och *en* som undervisat i årskurs X.

Insamlingen genomförs i samarbete med undersökningsföretaget RamböllAB.

Om ni har frågor:

Ett stort tack på förhand!

Sandra Mardones Larsson, Skolverket
Telefon: 08-5273 3552
sandra.mardones.larsson
@skolverket.se

Ramböll AB
Telefon: 08-568 494 40
www.ramboll-management.se

8.2.2 Enkätstudie

Skolverket utvärderar IUP med skriftliga omdömen, Dnr 71-2009:115

Regeringen har gett Skolverket i uppdrag att följa upp skolornas arbete med individuella utvecklingsplaner och utvärdera införandet av skriftliga omdömen. Uppdraget har givits mot bakgrund av de nya bestämmelser om individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen som är i kraft sedan den 15 juli 2008. Den enkät som vi härmed ber dig svara på är ett led i utvärderingen. Samråd har skett med Sveriges kommuner och landsting.

Dina svar på enkätens frågor är mycket värdefulla för Skolverkets utvärdering eftersom vi eftersträvar en så bred och nyanserad bild som möjligt av hur IUP med skriftliga omdömen tas emot och arbetet utvecklas på skolorna.

Det tar ungefär 20–30 minuter att besvara enkäten och svaren avidentifieras givetvis enligt sedvanliga bestämmelser inom myndigheten. Skolverket kommer enbart att presentera resultaten på en generell nivå utan koppling till enskilda skolor och lärare. Det är viktigt att du uttrycker din ärliga mening för att undersökningen ska bli så rättvisande som möjligt.

Vi behöver Ditt svar senast den 9 oktober 2009.

En rapport med resultaten kommer att lämnas till regeringen den 1 mars 2010 och i samband med det finns den tillgänglig på Skolverkets hemsida.

Om Du har frågor, ring eller e-posta till:

Sandra Mardones Larsson, Tel: 08-5273 3552 eller

Camilla Thinsz Fjellström, tel 08-5273 3149

E-post: iup@skolverket.se

Vid tekniska problem, kontakta:

Maria Engdell, Tel 08-52 73 3415

E-post: Maria.Engdell@Skolverket.se

Ett stort tack för Din medverkan!

Sedan den 15 juli 2008 ska elevernas individuella utvecklingsplaner kompletteras med skriftliga omdömen. Skolverket har studerat hur skolorna tillämpar de nya bestämmelserna. Denna utvärderingsrapport ger en aktuell bild av skolornas arbete. Överlag visar utvärderingen att det råder brister inom tre områden: förmåga att formulera strikta mål och kunskapsrelaterade omdömen, kunna tydliggöra hur en önskad kunskapsutveckling ska se ut i en framåtsyftande plan och ange vilka insatser som behövs för att stödja elevens fortsatta lärande. Positivt är att de flesta lärare och rektorer är positiva till IUP med skriftliga omdömen och att det pågår ett dynamiskt utvecklingsarbete kring utformningen av dessa. För de flesta skolor har arbetet med skriftlig dokumentation stärkt och vitaliserat arbetet med konkretion av gällande läroplan och kursplaner och deras användning för den pedagogiska planeringen.

Skolverket

www.skolverket.se