



Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-20 30 00
www.hkr.se

IUP- ett specialpedagogiskt verktyg för att utveckla skolan?

Individual developing plans – a tool for the special needs teacher, to use for developing the school?

Rose-Marie Johansson

Katarina Paulson

Examensarbete: 15 hp

Sektion: Lärarutbildningen

Program: Speciallärarprogrammet/
Specialpedagogprogrammet

Nivå: Avancerad nivå

Termin/år: Vt 2013

Handledare: Margrethe Brynolf

Examinator: Daniel Östlund

Högskolan Kristianstad · 291 88 Kristianstad · 044-20 30 00 · info@hkr.se · www.hkr.se

Abstract

The aim of this study is to see if the individual developing plans (i.e. individuella utvecklingsplaner) can be used as a tool for the special needs teacher (i.e. specialpedagog) to develop the school in its challenge to meet the needs of every child.

The study is based on contentanalysis and interviews, in order to understand how one school worked with the students' individual developing plans.

The results showed that the school did not use the plans as a tool to develop the education for each and every child, since the plans didn't affect the tuition.

The headmaster did not include the special needs teacher in the responsibility of developing the school.

Even though our results showed that the school didn't use the individual developing plans as a tool for the special educator to develop the school, we still found a possibility for developing the individual educational plans in the capacity of the special needs teacher. The study showed a need of dialogue in which teachers can reflect and problematize their actions and their teaching for the purpose of developing new understanding and new actions in the work with the individual educational plans. We believe that the profession of special needs teacher should supervise these dialogues.

Nyckelord: Frirum, Individuell utvecklingsplan, Skolkultur, Skolutveckling, Specialpedagog.

Rose-Marie Johansson
Katarina Paulson

Handledare: Margrethe Brynolf
Examinator: Daniel Östlund

Förord

Vår studie har, för oss, inneburit en resa, där vi ibland har tvekat om vart vi egentligen är på väg. Nu när vi står här med den färdiga rapporten i handen, känner vi en stor lättnad över att äntligen ha kommit ”i hamn”. Vi anar dock att denna resa vi påbörjat inte slutar här. Vår studie har gett oss verktyg till att framöver fortsätta arbeta med skolutveckling i vår profession som specialpedagoger. Kanske är detta studiens största styrka att den visar på möjligheter till skolutveckling, trots en komplex verksamhet med många nya och ibland motsägelsefulla direktiv och händelser.

De som har gjort denna studie möjlig, är i första hand lärare och rektor på den skola vår studie utgår ifrån. Ett stort tack till er för att ni tog er tid med oss, svarade på frågor, gav respons och bjöd in oss till att få en liten inblick i hur ni förstår och tolkar ert uppdrag.

Vi vill även rikta ett tack till Margrethe Brynolf, för den respons och feedback vi fått av dig och för att du tog dig tid – även under obekväma arbetstid- att läsa, kommentera och ge respons. Tack till Margaretha Gabrielsson (rektor på Ekbackeskolan), för det stöd och den uppmuntran du gett under studiens gång. Tack även till Anne, Kerstin, Johan, Anette, Carina och Tobias. Slutligen vill vi även tacka våra familjer för att ni har ställt upp på oss och gett oss denna möjlighet.

Vi ansvarar för alla delar av studien tillsammans

Arkelstorp, Vaghult den 15:e maj 2013

Rose-Marie Johansson & Katarina Paulson

INNEHÅLL

INNEHÅLL	3
1 INLEDNING	5
1.1 Bakgrund	5
1.2 Syfte	6
1.3 Studiens upplägg	6
2 LITTERATURGENOMGÅNG	7
2.1 Styrdokumentens beskrivning av utvecklingsplanerna	7
2.2 Forskning kring IUP	11
2.3 Skolutveckling	14
2.4 Specialpedagogisk kompetens	16
3 TEORIER	19
3.1 Frirumsmodellen	19
3.3 Sammanfattning - Teori	21
4 METOD	22
4.1 Val av metod	22
4.2 Pilotstudie	24
4.3 Undersökningsgrupp	26
4.4 Genomförande	26
4.5 Bearbetning	28
4.6 Tillförlitlighet	29
4.7 Etiska övervägande	31
5 RESULTAT	32
5.1 Innehållsanalys av IUP	32
5.1.1 Teoretisk tolkning	34
5.2 Intervju av lärare	34
5.2.1 Teoretisk tolkning	36
5.3 Intervju av rektor.	36
5.3.1 Teoretisk tolkning	38
6 ANALYS AV RESULTAT	39
7 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION	42
7.1 Sammanfattning	42
7.2 Diskussion	42
7.3 Metoddiskussion	46
7.4 Implikationer för det specialpedagogiska uppdraget	48
7.5 Fortsatt forskning	48

REFERENSER	50
BILAGOR	56

1 INLEDNING

Som blivande specialpedagoger och utifrån våra erfarenheter som pedagoger i en komplex skolvärld har vi båda ett intresse och en nyfikenhet på hur och i vilka situationer det specialpedagogiska förhållningssättet och kunskapsområdet kan vara ett verktyg för skolutveckling. När vi har reflekterat kring hur skolan kan utvecklas till att möta alla barn, har vårt intresse för den individuella utvecklingsplanen vuxit fram.

1.1 Bakgrund

En av de frågeställningar som diskuteras mycket inom skolan är den dokumentation som lärare är ålagda att utföra kring elevers utveckling. Vad dokumentationen ska innehålla och hur denna ska utformas, är frågor som ständigt återkommer. Myndigheten för skolutveckling (2004) menar i sin rapport att det ute på skolorna används en stor mängd olika begrepp och namn på den dokumentation som är kopplad till eleverna. I regeringens skrivelse (2002) framgår det att dokumentationen i skolan ska ses som ett systematiskt kvalitetsarbete som ska stödja verksamheten. En del av kvalitetsarbetet, menar de, innebär att skolan ska ha ett tydligare ansvar för att tydliggöra målen med utbildningen och att informera eleverna och deras vårdnadshavare om hur eleven ligger till i förhållande till målen, samt tydliggöra vilket stöd eleven får och behöver framöver. I skollagen (SFS 2010:800) har detta resulterat i individuella utvecklingsplaner som förkortas IUP. Vi kommer framöver att använda oss av begreppet individuella utvecklingsplaner växelvis med förkortningen IUP, då vi syftar till den individuella utvecklingsplanen.

Olika typer av elevplaner förekommer även internationellt. Bland de skandinaviska länderna, har Danmark planer som liknar den svenska IUP:n (Ministeriet for Børn og undervisning, 2009). Syftet med elevplanen är att öka utvärderingen av utbildningen och stärka kontakten mellan skolan och hemmet, samt vara en grund för skolans undervisning och planering. Norge har individuella læreplaner för elever i behov av särskilt stöd (Norwegian Ministry of Education and Research, 2011), vilka kan jämföras med de svenska åtgärdsprogrammen, medan Finland saknar obligatoriska individuella planer för grundskolan (Skolverket, 2010b).

Under den period beslutet av IUP och skriftliga omdömen har gällt, har flera utspel gjorts från bl.a. utbildningsminister Jan Björklund (Karlsson, 2013; Sundström, 2012), som tyder på att de individuella utvecklingsplanerna och de skriftliga omdömena kan komma att upphöra för årskurserna 6-9. I de lägre årskurserna kommer utvecklingsplanerna, enligt Björklund, att finnas kvar, men då skrivs en gång per år i stället för som idag, varje termin. Björklund menar att dokumentationen i skolan har fått för stort utrymme av lärarnas arbetstid.

IUP:n, där elevens kunskapsutveckling synliggörs, liksom lärarens, elevens och vårdnadshavarens ansvar tydliggörs (Skolverket, 2012), skulle enligt våra reflektioner kunna vara ett verktyg för att utveckla skolan till att möta alla elever. Enligt Skolverkets allmänna råd (2012) är arbetet med de individuella utvecklingsplanerna centralt för att skolan ska lyckas med elevens fortsatta utveckling. Detta tolkar vi, som att individuella utvecklingsplaner med de skriftliga omdömena är viktiga i arbetet med att utveckla skolan.

I det specialpedagogiska uppdraget ingår det att ha kunskaper inom ett flertal områden. Enligt examensordningen (SFS 2007:638) ska specialpedagogen arbeta förebyggande för att undanröja svårigheter och hinder för elevernas utveckling i olika miljöer liksom att de ska fungera som samtalspartner och rådgivare för pedagoger, elever, vårdnadshavare och andra berörda. Vidare ska specialpedagogen genomföra pedagogiska utredningar och arbeta för att ”upptäcka svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå” (s. 9), samt leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet så att varje elevs behov kan tillgodoses.

Våra intentioner, i denna studie, är att undersöka om de individuella utvecklingsplanerna kan fungera som ett verktyg för specialpedagoger i deras uppdrag att utveckla skolan.

1.2 Syfte

Studien utgår ifrån en övergripande frågeställning, där vi undersöker om en skolas individuella utvecklingsplanerna kan fungera som ett verktyg för specialpedagoger i deras uppdrag att utveckla skolan. För att finna möjligheter till skolutveckling, fokuserar vi på följande forskningsfrågeställningar.

- Hur kommuniceras och förstås de individuella utvecklingsplanerna av lärare och rektor på en skola?
- Vilka karaktäristiska drag framträder i en skolas arbete med elevernas individuella utvecklingsplaner, i förhållande till styrdokumentens beskrivningar och Skolverkets rekommendationer?
- Hur beskriver rektorn på skolan skolutveckling och specialpedagogens roll?

1.3 Studiens upplägg

Vi inleder vår rapport med en genomgång av litteratur som berör arbetet med de individuella utvecklingsplanerna, skolutveckling och specialpedagogik. Först går vi igenom de aktuella styrdokument (kapitel 2), varefter tidigare studier om arbetet med IUP, skolutveckling och specialpedagogisk kompetens berörs. Därefter belyser vi två användbara teorier (kapitel 3) för vår studie samt beskriver de metoder och metodöverväganden vi har gjort i kapitel 4. Studien avslutas med beskrivning av de resultat studien ger (kapitel 5), samt en avslutande analys (kapitel 6) och diskussion av dessa resultat (kapitel 7).

2 LITTERATURGENOMGÅNG

Studiens intentioner är att undersöka om de individuella utvecklingsplanerna kan fungera som ett verktyg för specialpedagoger i deras uppdrag att utveckla skolan. Vi kommer i detta kapitel ta upp styrdokument, forskning kring IUP, skolutveckling samt specialpedagogisk kompetens.

2.1 Styrdokumentens beskrivning av utvecklingsplanerna

I följande kapitel tas de styrdokument upp som beskriver syfte och mål med de individuella utvecklingsplanerna. Till grund för skolans verksamhet ligger internationella dokument såsom Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 1997) och FN:s barnkonvention (Regeringskansliet, 2006), som lyfter fram alla barns rätt till delaktighet och utveckling. Dokumenten ligger till grund för skolans verksamhet. De ligger därmed också till grund för intentionerna med den individuella utvecklingsplanen.

Läroplan för grundskolan och grundsärskolan 2011

Nya läroplaner för grundskolan, grundsärskolan med inriktning träningskola, sameskolan och specialskolan infördes 2011 och består av tre delar som visar skolans uppdrag och värdegrund, övergripande mål, samt kursplaner och kunskapskrav. Skolans uppdrag och värdegrund kan till största delen sägas vara lika för samtliga skolformer (Skolverket 2011a, b).

Läroplanen beskriver elevens rätt till utveckling och delaktighet samt skolans ansvar för detta. I läroplanernas värdegrunds- och uppdragsdel uppmärksammas bl.a. elevens lärande och utveckling i ett långsiktigt perspektiv för att eleven även efter skoltiden ska ha en fortsatt lust till kunskap och utveckling. Verksamheten i skolan ska ständigt prövas och utvärderas samt vara öppen för nya metoder i undervisningen för att få en verksamhet med hög kvalitet gentemot de nationella målen. Vidare betonas vikten av att samarbeta med hemmet för elevens allsidiga personliga utveckling för att bli en aktiv och ansvarsfull medborgare i samhället. Elevernas harmoniska utveckling ska främjas genom att skolan ska arbeta utifrån ett varierat perspektiv på hur arbetet ska utföras.

I kapitlet ” Övergripande mål och riktlinjer ” i läroplanerna skiljer sig målen på så vis att specialskolan och sameskolan har ett respektive två mål mer än de som finns i grundskolans och grundsärskolans läroplaner. Den senare har anpassade mål för träningskolan och sarskolan. I läroplanens riktlinjer för att skapa kunskapsutveckling för varje elev, poängteras att alla i skolan ska arbeta för en god miljö och ge eleverna det stöd de behöver i sin utveckling. Centrala delar som direkt, eller indirekt påverkar skolors arbete med IUP är att pedagoger, enligt Skolverket (2011a) ska:

- ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande,
- stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan,
- ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel,
- stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter,

- samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen, och
 - organisera och genomföra arbetet så att eleven
 - utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga,
 - upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt,
 - får stöd i sin språk-och kommunikationsutveckling,
 - successivt får fler och större självständiga uppgifter och ett ökat eget ansvar.
- (Skolverket, 2011a, s. 14).

För att stödja eleverna i deras ansvar och deras möjlighet till påverkan framgår det att pedagogen ska förutsätta att eleverna vill ha och ta ett eget ansvar. De ska också förbereda eleverna för ett med åldern stigande inflytande över sina studier samt ökat ansvar. Tydligt är också att skolan har ett ansvar vad gäller att samarbeta med vårdnadshavare till eleverna och kontinuerligt informera dessa om den enskilde elevens utveckling inom kunskapandet och elevens hela skolsituation.

Rektorn har ett tydligt ansvar som pedagogisk ledare i skolan och ansvarar bl.a. för att:

- skolans arbetsformer utvecklas så att ett aktivt elevinflytande gynnas,
- skolans arbetsmiljö utformas så att eleverna får tillgång till handledning, läromedel av god kvalitet och annat stöd för att själva kunna söka och utveckla kunskaper, t.ex. bibliotek, datorer och andra hjälpmedel,
- kontakt upprättas mellan skola och hem, om det uppstår problem och svårigheter för eleven i skolan,
- resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör,
- undervisningen i olika ämnesområden samordnas så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet,
- formerna för samarbete mellan skolan och hemmen utvecklas och att föräldrarna får information om skolans mål och sätt att arbeta och om olika valalternativ,
- personalen får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter,
- skolpersonalen får kännedom om de internationella överenskommelser som Sverige har förbundit sig att beakta i utbildningen. (Skolverket 2011a, s. 18-19)

I sista delen i läroplanerna beskrivs kursplaner för varje ämne, med syfte, centralt innehåll (där de områden som ska bearbetas i undervisningen tas upp) och kunskapskrav (de mål som varje elev ska uppnå i åk 3, 6 och 9).

Skollagen

Även skollagen (SFS 2010:800) beskriver varje elevs rätt till utveckling och delaktighet vilka ska synliggöras i IUP. Där står det att all utbildning inom skolan har som syfte att eleverna ska tillgodose sig kunskaper och utveckla dessa. I sin utveckling ska eleverna få stöd och stimulans så att en personlig utveckling kan ske så långt som möjligt mot målen (Kap. 1. 4§), vilket återspeglas i Grundskolans och Grundärskolans läroplan (Skolverket, 2011a, b). Stimulans och stöd som ges till eleverna ska utgå från elevens förutsättningar (SFS 2010:800, Kap. 3. 3§). Vidare säger Skollagen att elevens åsikter fritt ska få uttryckas i allt som berör

denne och att skolan ska ta detta i beaktande i förhållande till elevens mognad och ålder (1 Kap.10 §). Elevernas inflytande över sin utbildning och deras aktiva deltagande i utvecklingsarbetet ska följa dem under hela utbildningen, vilket innebär att det inte räcker med att skapa möjligheter, utan pedagogerna måste även arbeta aktivt för att eleverna ska få ett reellt inflytande (Kap. 4. 9§).

Minst en gång per termin ska elev, vårdnadshavare och pedagoger träffas för att ha ett utvecklingssamtal om elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling i skolan (Kap. 10. 12§) Utvecklingssamtalet ska mynna ut i en skriftlig individuell studieplan för eleven, där elevens kunskapsutveckling gentemot målen tydliggörs och sammanfattar vilka insatser som behöver göras för att eleven ska nå målen och utvecklas vidare, dvs. innehålla en framåtsyftande del. Rektorn ansvarar för utformningen av de individuella utvecklingsplanerna och om de ska innehålla t.ex. elevens sociala utveckling (Kap.10. 13§).

Den individuella utvecklingsplanen (IUP)

IUP infördes 2006 och utökades två år senare med skriftliga omdömen (SKOLFS 2006:10; SKOLFS 2009:16; Skolverket, 2008b; Skolverket, 2009). Den individuella utvecklingsplanen bygger på att de nationella mål, som finns i läroplan och kursplaner, ligger till grund för undervisningen, se figur 1. Planeringen av lektionerna, så kallad pedagogisk planering, utgår från pedagogernas tolkning och identifikation av de kursplaner och mål som finns för undervisningen. Innehåll, mål, arbetsmetoder och hur detta ska redovisas bör framgå tydligt av den pedagogiska planeringen (Skolverket, 2009, 2012). Detta ska sedan genomsyra hela processen kring de individuella utvecklingsplanerna och skapa möjligheter för eleverna att utveckla de kunskaper som nämns i respektive ämne (Skolverket, 2012). Varje elevs kunskapsutveckling ska följas upp och dokumenteras, samt efter analys och bedömning utgöra en grund i utvecklingssamtalet där berörda personer genom överenskommelser kommer fram till en framåtsyftande planering, se figur1.

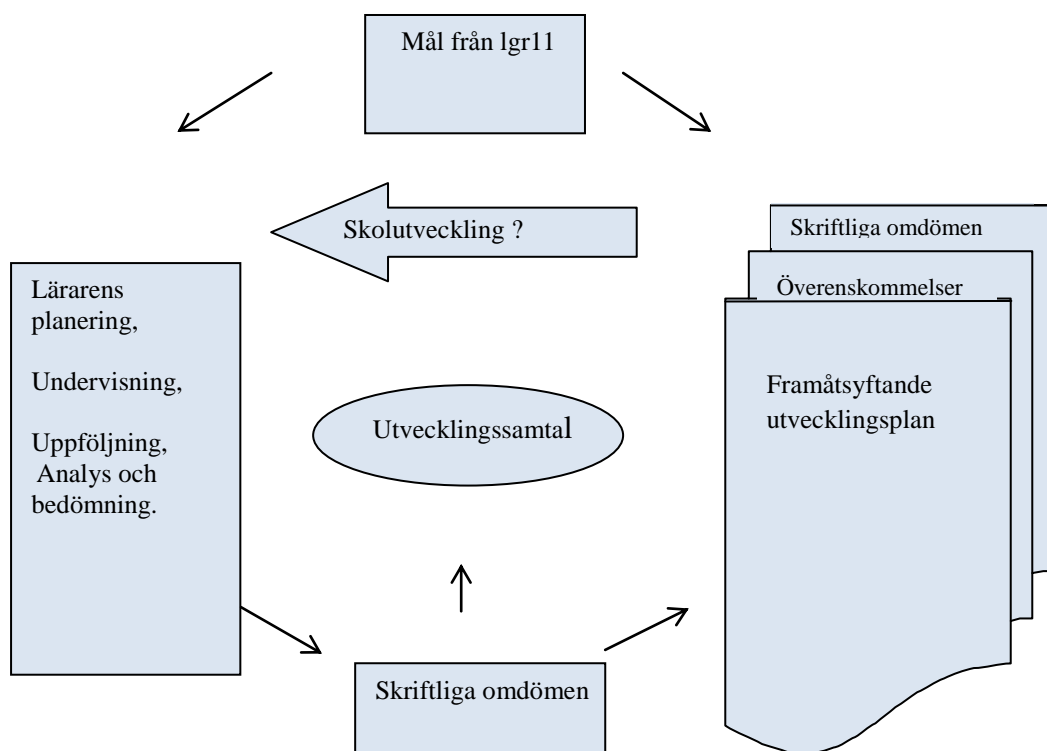
Omdömena, som ligger till grund för IUP ska beskriva vad eleven kan, dvs. var eleven befinner sig i sin kunskapsutveckling, och hur eleven och skolan kan gå tillväga för att utvecklas ytterligare. En sådan bedömning, beskriver Skolverket (2012, s. 16) som en formativ bedömning, där det tydliggörs vad som är undervisningens mål, var eleven befinner sig i förhållande till målet, samt hur eleven ska komma vidare mot målet. En *formativ* bedömning har även inslag av *summativ* bedömning, i det att den beskriver vad eleven kan och vilka mål eleven har uppnått (Skolverket, 2012).

Dokumentationen bör således vara tydlig och eleven ska göras delaktig i detta för att på så sätt öka sin förståelse för sin egen utveckling. I dokumentationen ska det framgå vad eleven har lärt sig, processen fram till kunskapen och hur dessa är kopplade till de nationella målen. Dokumentationen syftar till att skapa ett underlag som ska stödja eleven i dennes fortsatta utveckling samt fungera som stöd för elevens möjligheter att göra en självbedömning utifrån sina resultat relaterat till den egna arbetsprestationen och sina förutsättningar. (Skolverket, 2012). De skriftliga omdömena kan utformas på olika sätt eftersom de inte är nationellt standardiserade, det är rektorn som bestämmer hur det ska se ut på dennes skola. Om det finns

ett beslut taget på skolan om att använda någon form av symboler menar Skolverket (2012) att dessa måste kompletteras med t.ex. en beskrivande text.

Då eleverna, enligt skollagen (SFS 2010:800), har rätt att vara delaktiga i sin utbildning menar Skolverket (2012) att de i arbetet kring de individuella utvecklingsplanerna finns en möjlighet för eleven att öka sin egen förståelse för vilka kunskaper som krävs och samtidigt träna sin förmåga till inflytande och ansvar. Under utvecklingssamtalet där eleven, vårdnadshavaren och pedagogerna ska ha en jämbördig ställning, utformar de tillsammans en framåtsyftande utvecklingsplan för eleven. I planen, som utgår från de skriftliga omdömena, bör hänsyn tas till elevens starka sidor, förmågor, intresse och vad skolan gör för att stödja eleven i sin utveckling (Skolverket, 2012).

Det är viktigt att planeringen innehåller ”realistiska målsättningar för eleven och konkret beskriver vad som ska göras av skolan” (Skolverket, 2012, s. 18). På så vis blir intentionen med IUP att lärarnas planering och undervisning påverkas av de överenskommelser som beskrivs i den framåtsyftande utvecklingsplanen se figur 1.



Figur 1: Sammanställning av arbetet med de individuella utvecklingsplanerna (Skolverket, 2009, 2012). I figuren har vi benämnt IUP:s påverkan på lärarens planering och undervisning såsom eventuell skolutveckling. Figuren bygger på illustration från Skolverket, 2009, s. 7.

2.2 Forskning kring IUP

Det finns tidigare studier, som till viss del tangerar denna studie, på så sätt att de bland annat undersöker olika delar av processen som inkluderar skrivandet av en IUP.

Då vår rapport har som syfte att studera om IUP kan fungera som ett verktyg för specialpedagoger i deras uppdrag att utveckla skolan finns det anledning att studera några av de tidigare rapporter och avhandlingar som helt eller delvis har samma beröringspunkter som denna rapport. Vi kommer kort att redogöra för rapporter som berör implementeringsarbetet kring införandet av IUP, delaktighet och mål, samt hur skolor arbetar med IUP. De studier vi tagit del av är: Eva Mårell-Olssons *Att göra lärandet synligt?* (2012), Skolverkets granskning av IUP (2007, 2010a) och Valberg Roth och Månsson (2007).

Mårell-Olsson har i sin avhandling studerat arbetsprocessen med elevers individuella utvecklingsplaner, samt undersökt de olika aktörernas (elever, vårdnadshavare och pedagoger) erfarenheter och användning av ett digitalt verktyg dvs. färdiga mallar, och dess funktion i sammanhanget. För att få en bild av detta har Mårell – Olsson använt sig av dokumentanalys och intervjuer liksom Skolverket (2010a) i sin granskning av hur IUP skrevs och vad de innehöll. En tidigare uppföljning gjordes av Skolverket (2007) om hur de individuella utvecklingsplanerna användes på skolorna. Skolverket intervjuade då bl.a. föräldrar, elever och pedagoger, samt granskade insamlade IUP:er för att analysera dessa. I Valberg Roth och Månssons, (2007) studie fokuseras på utformningen av IUP och dess innehåll, dvs. vilka insatser som går att utläsa, vilka olika mål finns i IUP:n, hur ansvarsfördelningen är, samt hur bedömningen är utformad. Valberg Roth och Månsson använde sig i sin studie av dokumentanalys och intervjuer.

Implementeringen av IUP, menar Skolverket (2007), förlöpte bra på flertalet av de undersökta skolorna eftersom både Skolverket och Myndigheten för skolutveckling, genom allmänna råd, konferenser och t.ex. hemsidor på Internet stöttade skolorna i deras arbete. Detta har sedan lett till att ett flertal kommuner har satsat på fortbildning och kompetenshöjande arbete mot mål, kommunikation och bedömning i syfte att förbättra och höja kvalitén på arbetet med bl.a. IUP menar Skolverket. En annan bild än den Skolverket beskriver, visar Mårell-Olssons studie (2012). Mårell-Olssons studie ger en bild av att skolans personal inte fått den tid och de resurser som krävs för att skapa de erforderliga förändringar som behövs för att arbetet med IUP ska vara funktionellt. Hon menar vidare att pedagogerna behöver kunna hantera alla elevers individuella mål i skolan, vilket är omöjligt med den tid och de resurser de har.

Många pedagoger ägnar mycket tid åt att förstå och skapa sin egen mall av IUP, menar Tankesmedjan i en rapport (2007). Detta arbete upplevs av en del som tidsödande och överflödigt och gör att kommunerna köper in färdiga mallar. Skolverket (2007) menar att i de skolor där det före IUP:ns införande arbetades med individuell planering, idag har svårigheter med att passa in detta i de nu givna ramarna för innehållet i IUP. Tankesmedjan (2007) menar att pedagogernas försök till att skapa IUP:er, inhyrning av konsulter och avprickningsschema kan leda till att syftet med IUP inte uppnås. Å andra sidan menar Tankesmedjan att IUP:n kan påskynda en utveckling mot de mål skolan är skyldig att arbeta mot och de pedagoger som har anammat läroplanerna kan också se ett tydligt syfte med IUP:n och finna kraft i detta.

Skolan tenderar, enligt Mårell-Olsson (2012), att inte ha en tillräckligt utarbetad strategi för ett arbetssätt som inkluderar elevens arbete att nå de individuella målen. Detta gäller även samverkan med elever och föräldrar för att realisera de intentioner som finns beskrivna i styrdokumentet. Skolan använder sig ofta av färdiga mallar med olika utformning som styr dokumentationen. (Valberg Roth och Månsson, 2007; Mårell-Olsson, 2012). Ett problem med att använda mallar menar Asp-Onsjö (2008) är att dessa gärna uppmanar till ett uppspaltande av information, vilket styr pedagogernas tankar och därför bör användas kritiskt. Möjligen kan mallarna ge pedagogerna ett gemensamt språk och därigenom höja pedagogernas status, vilket också Skolverket (2012) lyfter fram. Det finns dock en risk menar Skolverket (2007), för att pedagoger helt arbetar utifrån färdiga mallar och inte arbetar utifrån sin beprövade erfarenhet. I Mårell-Olssons (2012) avhandling beskriver hon att lärarna ofta använder eller återkommer till samma fraser i sin dokumentation. Studien visar även att lärarna använder teknikens möjligheter till att kopiera och klistra in text. Pedagogerna i hennes studie uttrycker också svårigheter med att skriva tydliga omdömen. De belyser även att de ibland måste anpassa undervisningen för att de behöver göra en bedömning inför utvecklingssamtalen. Detta stressar pedagogerna i planeringen och i genomförandet av undervisningen.

Ett flertal av eleverna och vårdnadshavarna är delaktiga i skapandet av IUP:n enligt Skolverkets rapport (2007). För elevernas del leder det till att de tränar sig på att utvärdera, dokumentera och följa upp sitt eget arbete. Detta ökar även elevernas medvetenhet om sin kunskapsutveckling och en ökad medvetenhet om vad de saknar i de olika ämnena. Elevernas inflytande, enligt Tankesmedjan (2007), och kunskapssynen hos några pedagoger har inte förändrats mot läroplanens mål sedan införandet av IUP. I Mårell-Olssons (2012) studie framgår det att eleverna önskar en större balans mellan inflytande och den arbetsinsats som krävs för att till exempel förbereda utvecklingssamtalen. Eleverna uttrycker att de överlag är med och påverkar arbetet i undervisningen utifrån de inskrivna målen i IUP:n. Mårell-Olsson menar att elevernas uppfattning om inflytande tycks bero på elevens relation med läraren. De äldre eleverna sätter i större utsträckning upp sina egna mål i den individuella utvecklingsplanen, än de yngre. Hos de yngre eleverna är det i huvudsak pedagogen som formulerar och bestämmer vilka mål som ska finnas med i IUP:n. Mårell-Olssons avhandling belyser att arbetet med de individuella utvecklingsplanerna infogas i ett gammalt redan rådande system, d.v.s. arbetet med utvecklingssamtalen. På så vis, menar hon att arbetet med de individuella utvecklingsplanerna inte blir ett hjälpmedel till att synliggöra elevens utveckling på det sätt som det är tänkt.

Den kommunikation som sker i den digitala IUP:n, är till största delen mellan lärare och förälder, vilket även påpekas av eleverna i studien. Detta beror på en önskan från lärarna att ge föräldrarna en möjlighet till mer och bättre information om elevernas lärande, så att de kan känna sig förberedda inför samtalet. Användningen av det digitala verktyget ses av föräldrarna som ett stöd för att öka kommunikationen med skolan. Lärarna ser verktyget som ett stöd för själva arbetsprocessen inför utvecklingssamtalet och inte som ett verktyg för ökad kommunikation. Därmed, menar Mårell-Olsson, stödjer det digitala verktyget den formella kommunikationen mellan skola och föräldrar, men inte den informella i samma utsträckning

som lärare och elever önskar. Hon betonar även att elever och föräldrar saknar information och kunskap om läroplansmål och kursplaner för att kunna påverka och delta i IUP-arbetet fullt ut. Detta är en tänkbar orsak till att målbeskrivningarna i IUP:erna är kortsiktiga och inte de utvecklingsmål som de är tänkta att vara och kopplade till styrdokumentet

Om en elev uttrycker ett särskilt ämne som intressant, eller roligt, återkommer ämnet ofta i en målformulering i elevens IUP, menar Mårell-Olsson (2012). I yngre åldrar rör målen oftast matematik och svenska, medan det i äldre årskurser oftast berör engelska. Inte för någon av de medverkande eleverna, i denna studie, formuleras mål som utvecklingsmål med utgångspunkt i läroplanens mål. Elevernas formulering av mål i utvecklingsplanerna är ofta relativt kortsiktiga och kan relateras till den ordinarie undervisningen och utgår inte från elevernas behov eller styrkor.

Skolverket (2010a) menar också att skolorna har svårigheter att formulera och relatera målen till kursplanen. Målbeskrivningar kan enligt Mårell-Olsson (2012) ses som koder för makt- och kontrollprinciper för att skapa en mönsterelev. Hon diskuterar huruvida införandet av IUP är en fråga om dokumentation och ökad delaktighet eller en fråga om ökad kontroll över lärarnas arbete.

De skriftliga omdömena, som ska vara en del av processen med arbetet kring elevens IUP, berör i låg utsträckning elevernas faktiska kunskaper i ämnet och tenderar överlag att bli en bedömning av elevernas egenskaper, attityder, uppträdande samt hur de fungerar allmänt i skolan, menar Mårell-Olsson (2012). De skriftliga omdömena berör ofta på vilket sätt eleven visar sig ta ansvar för skolarbetet (a.a. : Skolverket, 2010a). Vidare visar Mårell-Olssons studie att de skriftliga omdömena ibland ger dubbla budskap, då pedagogernas bedömningar inte är konsekventa. Studien visar också att eleverna anpassar sig efter de krav, uppfattningar och bedömningar som de skriftliga omdömena visar (Mårell- Olsson, 2012). I Vallberg Roth och Månsons rapport (2007) visar resultatet att vad som ska utvecklas framgår tydligt, däremot framkommer det endast i undantag hur och på vilket sätt eleven ska utvecklas. I Skolverkets rapport (2007, 2010a) visade det sig att de flesta IUP:erna fokuserade på summativa beskrivningar och på vad eleven skulle utveckla i nuläget medan den framåtsyftade delen helt saknades.

Mårell-Olsson drar slutsatsen i sin avhandling att arbetet med de individuella utvecklingsplanerna får mycket liten betydelse för förändringen av verksamheten i skolan, eftersom arbetet med elevmålen inte påverkar undervisningen. Skolverkets rapport (2007) visar också att det oftast saknas en framåtsyftande del då dokumentationen enbart utformas summativt när IUP:n ska fungera som ett instrument vid elevens övergång till högre stadier. Fokus läggs på nutid. Den individuella utvecklingsplanen visar sig inte heller ha någon större betydelse för de elever som behöver utmaningar för att spöras till ytterligare utveckling i sitt kunskapande. Skolverket menar också att den individuella utvecklingsplanen inte används som ett redskap i skolornas kvalitetsarbete och spelar därför ingen roll som styrande redskap i skolornas måluppfyllelse. Tankesmedjan (2007) menar att IUP:erna utifrån pedagogernas gemensamma kunskapssyn, kan leda till ett bättre samarbete i arbetslagen och fungera som ett

kommunikationsmedel mellan pedagoger, eleven och elevens hem. De menar också att ett gemensamt förhållningsätt bör råda i arbetslagen då detta kan resultera i bättre arbetsmiljöer för elevernas kunskapande.

2.3 Skolutveckling

Vi har som syfte med vår studie att undersöka om de individuella utvecklingsplanerna kan fungera som ett verktyg för specialpedagoger i deras uppdrag att utveckla skolan. I detta avsnitt av vår litteraturredel kommer vi närmare studera olika faktorer som påverkar skolan och dess verksamhet, samt olika teorier för hur skolan kan utvecklas.

Skolan som komplex verksamhet

Augustinsson och Brynolf (2009), liksom Berg (2003), beskriver skolan som en komplex verksamhet. Komplexa organisationer behöver, enligt Augustinsson och Brynolf (2009) ha en struktur som kan hantera att plötsligt kastas in i olika situationer, som kräver handling eller beslut. Berg (2003) lyfter fram att de som arbetar i skolan behöver svara an på uppmaningar från flera olika instanser (statens lagar, allmänna råd, kommunens uppmaningar, informell styrning från samhället, skolans traditioner m.m.). Dessa uppmaningar kan ibland vara motstridiga, vilket Berg (2003) menar skapar en komplex verksamhet.

Även den specialpedagogiska verksamheten är komplex (Bayliss, 1998). Utövarna av specialpedagogik behöver, enligt Bayliss, känna trygghet i och kunna acceptera den osäkerhet komplexa system skapar.

“we (practitioners and researchers) must accept that change, mutability and non-predictability are natural parts of dynamic systems and that certainty is only provided by an artificial view of the world” (Bayliss, 1998, s. 78).

Skolkod och skolkultur

Den informella styrningen av skolan förklarar Arfwedson (1983) utifrån begreppet *skolkod*. Skolkoden är en benämning för de lokalt utformade regler, rutiner, tankemönster, och oskrivna lagar som finns på skolan och som påverkar skolans arbete. Skolkoden kan ibland gynna skolutveckling, men ofta får den motsats betydelse, då den neutraliserar eller motverkar utvecklingen av skolan (Maltén, 2001; Scherp, 2003). Berg (2003) använder begreppet skolkultur, för att beskriva de traditioner den lokala skolan har. Denna skolkultur menar han utgör skolans inre gräns. Den informella styrningen ifrån närmiljön och den formella styrningen ifrån stat och kommun utgör enligt Berg, skolans yttre gräns. Härvid skiljer sig Bergs beskrivning av skolkultur ifrån Arfwedsons skolkod, då Arfwedson (1983) menar att skolkoden existerar såväl i de lagar, reformer fastställda av stat och kommun som i skolans närmiljö och i den pedagogiska traditionen på skolan.

Blossing (2003) identifierar fyra olika skolkulturer: *Individualistiska kulturen* (en lärare ett klassrum en klass), *Särbokulturen* (samarbete i smågrupper med sårintressen, t.ex. ämnesvis), *Påtvingade kollegiala kulturen* (av skolledningen organiserade sårarbetsgrupper), *Den sårarbetande kulturen*. Blossing (2003) och Hargreaves (1994) menar att den rådande skolkulturen kan bromsa en omstrukturering av skolans inre liv, vilket i sin tur bromsar arbetet med att utveckla skolan mot en skola för alla. Hargreaves förordar den sårarbetande

kulturen, ”collaborative culture” (Hargreaves, 1995, s. 16), då denna...

”creates a climate of trust in which teachers can pool resources, deal with complex, and unanticipated problems and celebrate success.” (Hargreaves, 1995, s. 17).

Ett klimat där samarbete accepteras och eftersträvas är, enligt Hargreaves (1995), ett klimat där även ett professionellt språk utvecklas.

Målstyrning - Visionsstyrning

I och med införandet av läroplanen, Lpo 94, blev svensk skola målstyrd. Vad innebär då en målstyrd skola? Bruzelius och Skärvad (2011) beskriver målstyrning, som att organisationen behöver ha kunskap om vilka mål och resultat som ska uppnås. Vidare menar de att målstyrning är lämplig om resultaten kan påverkas av medarbetarna och om måluppfyllelsen kan mätas. Maltén (2001) och Scherp (2003) menar att målstyrning ”fragmentiserar uppdraget” (Scherp, 2003, s. 35), så att helheten och meningen försvinner. Istället förordar de, i likhet med Arvonen (1989), *visionsstyrning*. I visionsstyrningen utgår styrningen ifrån en vision. Medarbetarna får här stor möjlighet till frihet att agera mot målen. För att ha en fungerande visionsstyrning är det viktigt att processen har föregåtts av dialog och samverkan, så att visionen blir en naturlig följd av den kommunikation som har skett. Maltén (2001) och Scherp (2003) menar att visionsstyrning mer kan ses som ett rättesnöre för att skapa en fördjupad förståelse.

Att förändra och utveckla skolan

I ett förändringsarbete är förändringsledarens roll viktig (Bruzelius & Skärvad, 2011; Maltén 2000). Att leda ett förändringsarbete innebär, enligt Bruzelius och Skärvad (2011), att ”skapa insikt om samt förståelse och acceptans för förändringsbehovet och att helst genomföra förändringarna i en process som kännetecknas av engagerad delaktighet” (s. 434). Flera forskare (Ahrenfelt, 2011; Berg & Wallin, 1983; Maltén, 2000; Sandberg och Targama, 1998; Scherp 2003) poängterar vikten av att förändringen sker hos människorna om organisationen ska förändras. Ahrenfelt (2011) beskriver hur helheten är större än summan av delarna och att delarna inte besitter alla de egenskaper som helheten utgör. Därmed behövs en samordnad handling hos samtliga medarbetare i riktning mot målet/visionen (Ahrenfelt, 2011; Maltén, 2000; Scherp, 2003). Ahrenfelt (2011) poängterar att all förändring kräver väl förberedda förberedelser så att alla inom organisationen är förberedda på det utvecklingsarbete som ska ske, samt att de har en tydlig struktur för förändringsarbetet.

Sandberg och Targama (1998) utgår i sitt kompetensperspektiv ifrån behovet av och förutsättningar för *förståelse* av arbetsuppgift och sammanhang. För att skapa en förståelse och ett nytt lärande, menar de att det inte räcker att veta hur man ska agera, det räcker inte heller med att man bestämmer sig för att anamma ett nytt synsätt, eller en ny metod. Förståelsen växer fram hos oss då iakttagelser, impulser, reflektioner och funderingar samverkar. Enligt detta synsätt blir självreflektion, reflektion med andra, reflektion genom att läsa forskning på området viktigt. En ny förståelse kan också utvecklas genom personliga konkreta upplevelser, genom en metafor, ett fyndigt slagord m.m. Ledaren behöver i ett kompetens- och förståelseperspektiv erbjuda möjligheter till dialog, för att påverka utvecklingen av ny förståelse.

Lärande och kunskapsbildande sker, enligt Gärdenfors (2009) och Scherp (2003), utifrån ett behov av att upptäcka mönster och regelbundenhet, att sätta ord på mönstren och förstå varför de har uppstått. Scherp (2003) beskriver detta utifrån skolans värld som att söka, upptäcka, benämna och förstå de mönster som ”annars ligger fördolda i vardagsarbetets erfarenhetsvärld” (s. 30). Scherp (2003) ser skolutveckling utifrån en fördjupad förståelse av vad som ligger bakom och en djup förståelse av hur problemet kan lösas. En gemensam förståelse av uppdraget, en fungerande dialog där det egna perspektivet påverkas, visioner som rättesnöre för verksamheten, samt utvärdering är centrala delar i skolutvecklingsarbetet, enligt Scherp (2003).

I en lärande organisation utvecklas ny kunskap och nya oväntade förändringar uppstår. Senge (1990) inför begreppet ”learning organization”, där organisationen ”creates its own future” (s. 14), ” where people create the results they desire, new and expansive patterns of thinking is nurtured, collective aspiration is set free and people learn how to learn” (s. 3). En liknande utveckling, beskrivs av Ahrenfelt (2011) som en förändring av andra ordningen. Andra ordningens förändring skapar en förändring av såväl tankemönster, verklighetsbeskrivning som agerande, till skillnad från första ordningens förändring, där förändringen enbart sker inom systemet. Larsson och Löwstedt (2010) lyfter fram att strukturella förändringar inte skapar verkliga förändringar. För att skapa förändring av andra ordningen är, enligt Ahrenfelt (2011) kommunikation och återkoppling viktig.

2.4 Specialpedagogisk kompetens

Specialpedagogiken har djupa traditioner av att särskilja och kategorisera elever med svårigheter (Egelund, Haug & Persson, 2006; Persson, 2009). Detta kategoriska perspektiv innebär att elever som kategoriserades som svaga, erhöll individuell segregerad undervisning av speciallärare/specialpedagog (Egelund, Haug & Persson, 2006; Persson, 2009). Persson (2009) menar att detta kategoriska perspektiv fortfarande finns kvar, även om beskrivningar i styrdokument, utgår ifrån att elever, som är i behov av stöd, i första hand ska få stödet i ordinarie klassrum.

Relationellt perspektiv

Persson (2009) beskriver behovet av att dagens specialpedagogik utgår ifrån ett relationellt perspektiv, där det som händer emellan olika aktörer, mellan lärare – elev, blir betydelsefullt för elevens utveckling. De specialpedagogiska åtgärderna behöver i ett relationellt perspektiv fokusera på mötet mellan elev, lärare och lärandemiljön. Alla lärare behöver ha en specialpedagogisk grundkompetens eftersom alla lärare, i en inkluderande skola, kommer att komma i kontakt med elever som är i behov av särskilt stöd. Denna grundkompetens, menar Persson, innebär att läraren har en förmåga att organisera undervisningen så att hänsyn tas till alla elever. Persson (2009). Specialpedagogens roll och arbetsuppgifter blir därmed inte liktydigt med undervisning av elever i behov av särskilt stöd, utan ska snarare ses som en yrkesgrupp som verkar för att skolan ska vara en skola för alla elever. I detta ingår att utveckla lärmiljön, så att skolan möter alla elever (SFS 2007:638; Persson, 2009; Tideman, 2005). Det specialpedagogiska uppdraget är på så vis motsägelsefullt och komplext, då det å ena sidan ska stötta enskilda elever, samtidigt som den specialpedagogiska kompetensen ska

komma alla till del. Tideman (2005) menar att den specialpedagogiska organisationen främst handlar om det förstnämnda, att stötta enskilda elever och att intentionen att den specialpedagogiska kompetensen ska komma alla till del, är tämligen avlägsen.

Speciallärare och specialpedagogers roller

Speciallärarexamen återinfördes 2008 i Sverige (Utbildningsdepartementet, 2007). Enligt Högskoleverket (2012) har speciallärar- och specialpedagogutbildningen flera likheter. I examensförordningen (SFS 2007:638) beskrivs det förhållningssätt man menar bör genomsyra såväl speciallärarens som specialpedagogens arbete utifrån förmågan att till exempel ”visa självkänedom och empatisk förmåga”, göra bedömningar ”med hänsyn till vetenskapliga, samhälleliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna”, ha insikt om ”betydelsen av lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper” och ”identifiera behov av ytterligare kunskap” (SFS 2007:638, s. 5). Enligt examensbeskrivningar för de båda utbildningarna (SFS 2007:638) finns det även skillnader i de båda yrkesrollerna. på så sätt att specialläraren ska arbeta med till exempel skriv-, läs- eller matematikutveckling, bedömningsfrågor och utredningar, medan specialpedagogen ska genomföra utredningar på individ-, grupp- och organisationsnivå, samt vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare för kollegor, föräldrar och andra berörda. Att specialpedagogen behöver få ett mer skolutvecklande och skolledande ansvar, som bättre stämmer överens med Högskoleverkets examensbeskrivning poängterar bland andra Persson (2009). Specialpedagogen blir då den, som tillsammans med rektor förändrar skolans organisation så att ”bättre förutsättningar skapas för en utbildning som skulle kunna omfatta alla barn”(Persson, 2009, s. 27). Specialpedagogen blir även den person som handleder de andra pedagogerna så att ”undervisnings- och lärandemiljöer i de vanliga klasserna får en hög kvalité” (a.a. s.164).

Flera forskare, (Bladini, 2004; Jacobson Hemgren, 2005; Killén 2008; Normell, 2002; Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2005; Åberg, 2007) betonar att det finns ett stort behov av handledning av pedagoger i skolan, så att möjlighet ges till att reflektera över sin yrkesverksamhet i syfte att så småningom skapa en utveckling av praktiken. Handledning är starkt förknippad med skolutveckling, då handledningen i sig har som mål att i förlängningen skapa en utveckling av praktiken (Bladini, 2004; Jacobson Hemgren, 2005, m.fl.). Bladini (2004) beskriver handledning som ett verktyg för att förbättra barns skolsituation och som ett rum för reflektion för lärarna. Åberg (2007) ser att handledning på senare år i större utsträckning än tidigare, syftar till att skapa förändring av verksamheten, där kunskaper och rutiner ifrågasätts och omprövas, så att ett utvecklingsinriktat lärande skapas. Persson (2009) menar att vi i handledningen behöver tydliggöra skolkulturen, de normer och värderingar som skolkulturen bygger på, för att skapa möjligheter till utveckling av verksamheten.

Sammanfattning specialpedagogisk kompetens

Vi har i våra beskrivningar ovan försökt redogöra för vad som kan rymmas i begreppet specialpedagogisk kompetens. Högskolverkets rapport (2006:10) slår dock fast att specialpedagogik är både mångfacetterat och svårdefinierat. Vi beskriver den specialpedagogiska kompetensen som ett förhållningssätt som syftar till att förändra

lärmiljön, utveckla bemötandet mellan elev och lärare, samt utveckla hela organisationen så att skolan blir en skola för alla.

3 TEORIER

Då studien syftar till att undersöka om de individuella utvecklingsplanerna kan fungera som ett verktyg för specialpedagoger i deras uppdrag att utveckla skolan, finns flera möjliga teoretiska angreppspunkter, t.ex. diskursteori och den sociokommunikativa teorin samt olika organisationsteorier.

Diskursteori belyser att begreppet sanning behöver ersättas med begreppet makt, Kunskap är knutet till makt och makten producerar kunskap (Foucault, 1987; Hyldgaard, 2008), vilket innebär att den som ha makten konstruerar sanningen.

Det sociokommunikativa perspektivet letar efter betydelser av ord, gester, texter och tecken (Rossman & Rallis, 2012, s. 99). Forskaren analyserar vilka ord och handlingar, människorna använder i kommunikationen. Centrala frågeställningar i den sociokommunikativa metoden är enligt Rossman och Rallis (2012):

“What meaning does the participant intend?

What meanings do other participants assign to the words or objects?

What is the process by which meaning is transmitted?” (s. 99).

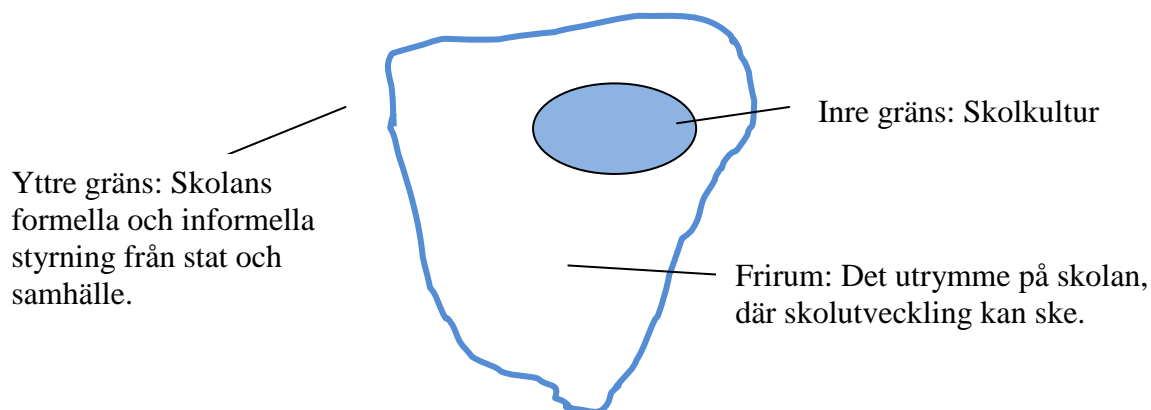
Den byråkratiska och rationalistiska teorin (Berg, 2003; Sandberg & Targama, 1998; Weber, 1971) beskriver organisationen som ett instrument för att nå uppsatta mål. Weber menar att när organisationen styrs byråkratiskt, främjas utvecklingen av rationalitet (saklighet), yrkesmänniskor och fackmannaskap (egen översättning, Weber, 1971, s. 153). Den neorationalistiska organisationsteorin (Abrahamsson & Andersen, 2005) beskriver hur handlingar ses som funktion av uppsatta mål, samt att medarbetarna är kapabla till att inventera olika handlingsalternativ och till att välja medel för att följa den valda strategin. Det är denna teori Berg (2003) bygger vidare på för att finna en teori för skolutveckling, vilket vi menar känns mer naturligt för oss att använda. Ett alternativ till de rationalistiska teorierna är kompetensperspektivet (Sandberg & Targama, 1998), som är tolkande och förståelsebaserat, det vill säga utgår ifrån hur människor tolkar och förstår sin vardag.

För att undersöka om de individuella utvecklingsplanerna kan vara ett verktyg för specialpedagogerna i deras uppdrag att utveckla skolan har vi valt att utgå från organisationsteorier, då dessa visar möjligheter till organisationsförändring. Vi har funnit två modeller, som är användbara för vår studie. Den första är Gunnar Bergs (2003) modell om *frirummet*, hur skolan och skolutveckling kan förstås. Den andra modellen är Jörgen Sandbergs och Axel Targamas (1998) *kompetensperspektiv* på organisationer, där de fokuserar på människorna i organisationen och människornas förståelse av de arbetsuppgifter som ska utföras.

3.1 Frirumsmodellen

Berg (2003) beskriver skolan som en komplex institution, där de som verkar i skolan ska svara an på flera olika mål från olika instanser och intressegrupper. Berg (2003) menar att skolan har ett uppdrag av staten, men att den samtidigt har förväntningar på sig från samhället. Dessa uppdrag och förväntningar är, enligt Berg (2003), inte sammanlänkade. Han

skiljer också mellan skolans explicita styrning (det formella uppdraget från stat och kommun) och den implicita styrningen (de informella uppdragen). I frirumsmodellen bildar den explicita och implicita styrningen skolans yttre gräns, det vill säga staten och närsamhällets styrning och påverkan av skolan bildar en yttre gräns. Den inre gränsen utgörs av den rådande skolkulturen på den lokala skolan. Mellan den yttre och den inre gränsen skapas ett frirum, som utgör den möjlighet skolan har till att agera. Enligt Berg kan skolutveckling beskrivas som en process som går ut på att upptäcka och erövra det outnyttjade frirummet till elevers bästa, enligt figuren nedan (figur 2). ”Syftet med teorin, är att göra komplexiteten i skolan” ... ”mer överskådlig och begriplig” (Berg, 2003, s. 322).



Figur 2. Frirumsmodellen (Berg, 2003, s. 48). I vår studie utgör till exempel skollag, läroplan och de allmänna råden från skolverket den *yttre gränsen*. Den lokala skolans arbete med de individuella utvecklingsplanerna och de traditioner arbetet bygger på utgör den *inre gränsen*. Det *frirum* som bildas, är den möjlighet för skolutveckling som finns på skolan.

Skolors inre gränser kan ligga olika. Det kan till och med vara så att en skolas inre gränser kan finnas utanför dess yttre gränser. (Berg, 2003). När vi i vår studie utgår ifrån Bergs teori om frirummet, behöver vi utforska den aktuella skolans yttre och inre gränser för att upptäcka frirummet, det utrymme där skolan kan utvecklas.

3.2 Kompetensperspektivet

Kompetensperspektivet utgår ifrån att människors handlingar i organisationen baseras på deras sätt att ”tolka eller förstå sina olika arbetssituationer” (Sandberg & Targama, 1998, s. 16). De menar här att förståelsen av en arbetsuppgift och förståelsen av sammanhanget styr vår uppmärksamhet. Det är först genom förståelsen av situationen och sammanhanget som vår kunskap och våra färdigheter kommer till användning. Vår förståelse påverkas, enligt kompetensperspektivet, av våra tidigare erfarenheter och av hur vi tolkar verkligheten. Sandberg och Targama förklarar således människors handlingar utifrån den förståelse de har för situationen. Alla människor handlar, enligt kompetensperspektivet, så gott de kan efter den förståelse de har. För att utveckla organisationen behöver därför människor få möjlighet att bilda sig en ny förståelse. Förändringsledaren behöver också sätta sig in i hur människorna

förstår arbetsuppgiften och sammanhanget för att kunna erbjuda möjlighet till ny förståelse. En ny förståelse kan, enligt Sandberg och Targama (1998), utvecklas genom reflektion (självreflektion, reflektion med andra och reflektion kring aktuell forskning), genom personliga upplevelser, i dialog med andra eller genom en ”färgstark symbolisk representation av det nya tänkandet” (s. 119). Ledaren behöver enligt kompetensperspektivet erbjuda möjligheter till dialog, för att påverka utvecklingen av ny förståelse.

3.3 Sammanfattning - Teori

Då studien syftar till att se om IUP kan fungera som ett verktyg för specialpedagoger i deras uppdrag att utveckla skolan, utgår vår studie ifrån två teorier. Bergs teori om frirummet (2003), ger forskaren möjlighet att upptäcka ett frirum, där skolutveckling kan ske. Detta frirum finns mellan statens och samhället informella och formella styrning (skolans yttre gräns), samt den rådande skolkulturen (skolans inre gräns). Då vår studie är en begränsad studie, kommer studien fokusera på att utforska statens formella styrning av skolan, samt den rådande skolkulturen på skolan, för att därigenom upptäcka det frirum som finns för skolutveckling. Kompetensperspektivet (Sandberg & Targama, 1998) belyser vikten av att i ett förändringsarbete förstå medarbetarnas förståelse, i syfte att utveckla deras förståelse. Teorin utgår ifrån att alla agerar efter den förståelse de har för uppdraget. Genom att utveckla ny förståelse kan organisationer utvecklas. Dialog och reflektion är viktiga medel, så att ny förståelse utvecklas. För att utforska den rådande skolkulturen, utgår studien ifrån kompetensperspektivet, genom att den försöker skapa en förståelse av skolans förståelse av arbetet med IUP, så att frirummet kan upptäckas och ny förståelse kan utvecklas.

4 METOD

I syfte att utröna om IUP kan fungera som ett verktyg för specialpedagoger i deras uppdrag att utveckla skolan använde vi oss i likhet med Skolverket (2010a), Mårell-Olsson (2012) och Valberg Roth & Månsson (2007) vi oss av dokumentanalys och intervjuer i vår studien.

4.1 Val av metod

Dokumentanalyserna och intervjuerna genomfördes med syfte att skapa en förståelse för hur planerna förstås (kompetensperspektivet, Sandberg & Targama, 1998) och kommuniceras på den aktuella skolan, samt för att skapa en förståelse för de traditioner (skolkultur, Berg, 2003)) som finns på skolan kring arbetet med IUP.

Skolans yttre gräns (Berg, 2003, frimurarmodellen) beskrivs utifrån statens och närsamhällets styrning av skolan. Vi kommer i vår studie inte att kunna studera närsamhällets styrning av skolan, utan bara upptäcka det frirum som finns mellan skolans inre gräns (skolkultur) och de yttre gränser som bestäms av staten.

Dokumentanalys

Dokumentanalys används både i kvantitativ och i kvalitativ forskning (Bryman, 2011). I den samhällsvetenskapliga forskningen finns ett intresse för texter och för hur makten kan studeras i dessa texter, så kallad diskursanalys (Bergström & Boréus, 2005a). Då vår studie utgår ifrån Bergs teori (2003) om frirummet, samt Sandberg och Targamas kompetensperspektiv (1998), intresserar sig inte studien för hur makten konstrueras i dokumenten, utan studien försöker istället finna en förståelse för skolans arbete med IUP, i syfte att utröna om IUP kan fungera som ett verktyg för specialpedagoger att utveckla skolan. Semiotiken är en dokumentanalys, som är inriktad på att avslöja den dolda mening som finns i texter (Bryman, 2011). Semiotikens styrka är att den uppmanar analytikern att se bakom det uppenbara i verkligheten (Bryman, 2011). Semiotiken innebär att forskarna hittar vanligt förekommande ord, som de samlar in deltagarnas uppfattning och betydelse kring (Rossman & Rallis, 2012). Då studien inte syftar till att koncentreras kring vilka ord, de olika aktörerna använder i dokumenten, anser vi att semiotiken inte är en fungerande metod för vår studie.

Bryman (2011) menar att kvalitativt inriktad innehållsanalys sannolikt är det vanligaste tillvägagångssättet när det gäller kvalitativ dokumentanalys. I kvalitativ innehållsanalys försöker forskaren hitta bakomliggande teman i sitt material (Bryman, 2012; May, 2001), så att materialet kan tolkas (Bergström & Boréus, 2005b).

Kvalitativa innehållsanalyser utgår ifrån ett processtänkande, där dokumentet ingår i en social kontext där ”Forskaren närmar sig alltså texten genom att försöka förstå den kontext i vilken den skrevs” (May, 2001, s. 232).

Krippendorff (2004) beskriver den kvalitativa innehållsanalysen utifrån följande karaktäristiska drag:

- Den kräver en närmare läsning av ett relativt litet textunderlag.
- Den kräver tolkning av den givna texten.
- Forskarens egen sociala och kulturella förståelse deltar kontinuerligt i analysen. (egen översättning, s. 17).

Den kvalitativa innehållsanalysen kan också beskrivas som en textanalys, som utgår ifrån ett litet textunderlag, i syfte att skapa en förståelse för hur dokumentet används (Silverman, 2006).

Vi har valt att studera de individuella utvecklingsplanerna genom så kallad kvalitativ innehållsanalys, där dokument betraktas som ingående i sociala kontexter och där forskarens uppgift blir att förstå den kontext i vilken dokumentet skrevs (Bergström & Boréus, 2005b; May, 2001; Krippendorff, 2004). Varje text har en mening en betydelse som författaren önskar få fram, Texten kan också få en annan mening när läsaren tolkar texten. Ibland kan texten under ideala förhållanden upplevas på samma sätt för såväl läsare som författare (Gustavsson, 1999). På så sätt ger metoden oss en möjlighet att betrakta hur meningar och förståelse skapas, samt ”hur nya meningar utvecklas och tillämpas” (May, 2001, s. 232).

Intervjuer

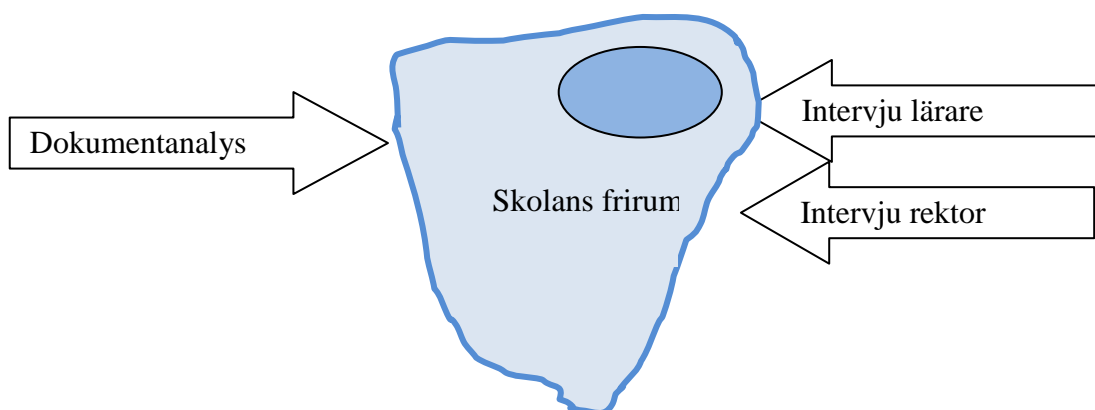
Vi har i vår studie, valt att genomföra semistrukturerade intervjuer med lärare som, tillsammans med elev och förälder, har varit delaktiga i upprättandet av några av de analyserade utvecklingsplanerna, samt med rektor, på den skola där lärarna arbetar. Tidsbegränsningen medgav inte helt ostrukturerade intervjuer. För att förhindra risken för prestigediabas (Körner & Wahlgren, 2005, s.17), där lärarna och rektor svarar så som de tror är det” rätta svaret”, ansåg vi att de semistrukturerade intervjuerna var flexibla och möjliggjorde för oss att ställa följdfrågor, vilket ökar pålitligheten i de svar intervjuerna ger.

Intervjuer är, enligt Kvale (1996), en fungerande metod, om forskaren vill förstå den andres värld. Dessa intervjuer kan vara strukturerade, semistrukturerade eller ostrukturerade (Bryman, 2011; May, 2001). Kvalitativ forskning brukar vara ostrukturerad, vilket innebär att kvalitativa intervjuer i stor utsträckning ger respondenterna stor frihet att uttrycka sig, är flexibla och syftar till att få fram intervjupersonernas världsbild. (Bryman, 2011; Kvale & Brinkman, 2009; Patel & Davidsson, 1994). Dessa intervjuer kräver en tränad intervjuare, så att frågorna inte blir ledande, och så att hela spektret av möjliga svar täcks in.

Den semistrukturerade intervjun ses som en intervju, där frågorna brukar vara specificerade, men där intervjuaren kan ställa följdfrågor, fördjupa och utveckla svaren (May, 2001). I såväl ostrukturerade- som semistrukturerade intervjuer har kontexten stor betydelse, vilket oftast leder till att forskaren själv genomför intervjuerna De mer ostrukturerade intervjuerna är mer tidskrävande i transkribering och analys (Bryman, 2011 och May, 2001). Bryman (2011) och Kvale, (1996) beskriver hur en intervjuguide kan utformas där frågeguiden är uppbyggd av teman som är relevanta för studien. Kvale (1996) har specificerat en lista på krav på

intervjuaren, där han menar att intervjuaren måste vara *insatt* i intervjuens fokus, *strukturerad* med inledning och avslutning, *tydlig* i sina frågeställningar, visa *hänsyn*, vara *sensitiv* och uppmärksam, *öppen* och flexibel, *styra* intervjun enligt det fokus intervjun har, *kritisk* och uppmärksamma motsägelser i intervjun, *komma ihåg* det som sägs i intervjun och referera till det under intervjun, samt *tolka* det som intervjuaren säger i det att intervjuaren klargör och utvecklar innebörden av det som sägs i intervjun. Bryman (2011) menar dessutom att intervjuaren inte ska ta alltför stor plats och vara etiskt medveten.

Vår studie grundade sig således på att vi, genom innehållsanalys av IUP:er, intervjuer av lärare och rektor, undersökte den skolkultur som råder på skolan, så att vi kan upptäcka det frirum, som finns för skolutveckling, enligt Bergs modell (2003), se figur 3.



Figur 3. Metodval utifrån studiens syfte och Bergs (2003) modell om frirum.

4.2 Pilotstudie

Vi genomförde en pilotstudie med fokus på innehållsanalys av insamlade IUP:er från två skolor i skilda kommuner. Valet att utföra pilotstudien med utvecklingsplaner från två olika skolor och kommuner menade vi, kunde ge en bild av Skolverkets (2012) intentioner om hur arbetet med utvecklingsplanerna har slagit igenom samt för att utprova och söka teman för vårt analysarbete. Skolorna som deltog var dels en högstadieskola samt en gymnasiesärskola. Analysen av dokumenten utgick från några av de centrala delarna av utvecklingsplanernas innehåll och grund enligt Skolverkets (2012) intentioner, dvs. skriftliga omdömen samt den framåtsyftande utvecklingsplanen med mål, åtgärder och ansvariga. I pilotstudien analyserades 15 IUP:er. Då vi i studien har som syfte att undersöka om de individuella utvecklingsplanerna kan användas som ett verktyg för specialpedagoger att utveckla skolan utförde vi även en intervju med en lärare på en av skolorna för att komplettera och utröna hur pass relevant vår tolkning av innehållsanalysen av IUP dokumenten är, samt för att utveckla vår intervjuteknik.

Teman, som pilotstudien gav

1) Är de skriftliga omdömena formativa med summativa inslag, eller är de enbart summativa?
Resultat: Samtliga IUP:er byggde på skriftliga omdömen. 40% av dessa var skrivna utifrån samtliga ämnen medan övriga fokuserade på matematik och svenska. De summativa inslagen dominerade i de skriftliga omdömena.

2) Vilka mål kunde utläsas?

Resultat: I 27% av de undersökta IUP:erna utgick målen delvis ifrån de förmågor som nämns i läroplanen. De mål som oftast förekom, var, *höja betygen, lära mer ord, bli bättre på ,kunna räkna större tal*. De åtgärder som stod nämnda för att nå dessa mål var, *göra läxan, ta större ansvar, arbeta noggrannare, välja svårare uppgifter, ta in läraren i sitt lärande*.

3) Vem är ansvarig för att åtgärderna genomförs?

Resultat: Ansvariga för dessa åtgärder var i 60% av de undersökta IUP:erna; elev, vårdnadshavare och mentor. I 13% av IUP:erna stod elev och mentor som ansvarig och i de övriga var enbart eleven ansvarig för att nå de skrivna målen.

En av de undersökta IUP:erna innehöll skriftliga omdömen, men saknade framåtsyftande utvecklingsplan.

Resultat av intervju med lärare.

I intervjun framkom det att lärarna på den aktuella skolan skrev omdömena ibland tillsammans med andra lärare. I diskussion med arbetslaget angående målen eleverna skulle arbeta mot utgick lärarna från de förväntningar och de förmågor lärarna bedömde var realistiska för eleven. Läraren menade att förändringsarbetet med att skriva IUP och utgå från läroplanen ännu inte fått full genomslagskraft. Målen diskuterades sedan med eleven och skickades hem till vårdnadshavare för att sedan aktualiseras och skrivas ner gemensamt under utvecklingssamtalet. Det framkom vidare att mål såväl som upplägget för arbetet diskuterades enskilt med varje elev kontinuerligt under arbetets gång. Arbetslaget hade även utvärdering av elevernas insatser och utveckling mot de skrivna målen en gång i månaden. Läraren menade också att de var arbetslaget, som hade det fulla ansvaret för att elevens arbete framåtskred. Vid ev. förändringar eller avsaknad på framåtskridande kunskapsutveckling kontaktades vårdnadshavare och elevens situation diskuterades igen. I intervjun framgick också att lärarna anser att det är svårt att hinna med att sätta sig in i allt det nya som kommer t.ex. IUP och de nya kunskapskraven för eleverna.

Analys av resultat.

Vår tolkning av resultaten är att summativa omdömen skrivs och att de oftast har en fokusering på enstaka ämnen. Vi menar också att målen i vår pilotstudie inte är skrivna utifrån styrdokumentet och skolverkets intentioner. Ansvarsfördelningen, menar vi, kan tolkas som att, det i dessa samtal finns en delaktighet i flertalet IUP, då ansvaret i 60 % (nio) av IUP:erna är fördelade på lärare, elev och vårdnadshavare . Värt att notera i sammanhanget är att åtta av dessa IUP: er kommer från den skola där elevernas IUP först diskuterades i arbetslaget innan de presenterades för vårdnadshavare och elev. Huruvida ansvarsfördelningen mellan lärare,

elev och förälder redan var klar inför samtalen framkom inte.

Innehållsanalysen gav oss en bild över hur de två skolorna arbetade med IUP. Till hjälp i vår tolkning och för att få en ökad förståelse för detta arbete kändes intervjun med läraren relevant då denne ökade vår förståelse för att tolka innehållsanalysen. I vissa tolkningar uppmärksammade intervjun oss på att det kan finnas förklaringar till varför ett resultat kan uppfattas som ett samförstånd mellan lärare, elev och vårdnadshavare (se notering angående arbetslagets diskussioner kring elevernas IUP i ovanstående stycke).

Vi menar att av pilotstudiens resultat kan vi utläsa ett glapp mellan styrdokumentet och arbetet med IUP på dessa två skolor. Vi fann också att lärare arbetar med IUP:n utifrån olika förutsättningar och tolkningar. Då vårt syfte med studien är att undersöka om de individuella utvecklingsplanerna kan fungera som ett verktyg för specialpedagoger i deras uppdrag att utveckla skolan menar vi att innehållsanalysen såväl som intervjun med läraren kan ligga till grund för detta arbete. Pilotstudien är liten, liksom studien i sin helhet, och tanken inte har varit att jämföra några skolor utan fokusera på IUP som ett arbetsredskap har vi gjort bedömningen att vi kan fokusera på en skolas arbete med IUP. För att på ett relevant sätt koppla detta till skolutveckling menar vi att vi behöver intervjua även rektor då dennes syn på arbetet med IUP och den specialpedagogiska rollen är en förutsättning för att ett skolutvecklingsarbete i samklang ska kunna ske.

4.3 Undersökningsgrupp

Vi skickade ut en förfrågan om att ingå i studien till skolchefen i en kommun i södra Sverige. Kommunen valde vi eftersom vi inte hade några kontakter med skolor där sedan tidigare, samtidigt som kommunen låg på ett möjligt avstånd för oss att besöka vid några tillfällen för intervjuer med mera (Bryman, 2011, bekvämlighetsurval). En kommunal skola deltar i vår studie. Skolan har klasser ifrån förskolan till årskurs sex. Den rektor som deltar i studien är rektor för grundskolan och fritidshemmet, samt för ytterligare en mindre skola i kommunen. I inledningen av vår studie valde vi att intervjua två lärare och en rektor, därefter skickade vi ut ytterligare en förfrågan för att få fler lärare att delta i studien (Bryman, 2011, snöbollsurval). Ytterligare två lärare var då intresserade. Vid det aktuella intervjutillfället var en av dessa lärare sjuk. Svårigheter att komplettera med en senare intervju, gjorde att intervjun inte ägde rum. I studien ingår dessutom 30 slumpvis valda IUP:er, som rektor har avidentifierat och skickat till oss. I pilotstudien på två skolor där vi analyserade 15 IUP:er kom vi fram till att det inte var någon större skillnad på hur arbetet med IUP tolkades och förstods på skolorna. I vår fortsatta studie valde vi att istället utgå från en skola med större antal IUP:er att analysera d.v.s. 30 stycken, då vi menade att antalet bör vara mer representativ för hur skolan arbetade med IUP och därigenom ge oss en förståelse för denna process.

4.4 Genomförande

Vi inledde vår studie med att kontakta skolchefen i kommunen, först via telefon, men då han/hon inte svarade, så skickade vi en förfrågan med post, se bilaga 1. Skolchefen uppmanades i brevet informera rektorerna i kommunen om möjligheten att delta i studien, om han/hon var intresserad av att skolorna skulle delta i studien. Förvaltningschefen uppmanades

även via mail, att vidarebefordra ett missivbrev till rektorerna, se bilaga 1. Efter två veckor mailade vi en påminnelse och fick då svar att han/hon behövde ytterligare tid eftersom rektorer var intresserade av att delta, men det var oklart om det fanns lärare som önskade delta i studien.

Därefter återkom skolchefen med svar om att två rektorer var intresserade av att delta i studien. Den ena rektorn var ny tillträdd och det fanns ingen lärare på skolan som önskade delta i studien, varvid vi valde att genomföra studien med den andra rektorn och dennes skola.

Information till rektor och lärare i studien

Vi försökte få kontakt med rektorn via telefon, men lyckades inte, så därför skickade vi ett missivbrev via mail (se bilaga 1) och en önskan att rektorn skulle vidarebefordra kontakt mellan oss och de lärare som önskade delta i studien, samt ett missivbrev till lärarna, som rektor skulle delge dem (se bilaga 2). Såväl rektor, som lärarna uppmanades i missivbrev ta kontakt med oss för att ställa frågor om studien. Vi träffade rektor vid ett tillfälle före intervjuerna för att diskutera studiens upplägg. Lärarna fick dessutom information och möjlighet att ställa frågor om studien vid intervjuens inledning.

Insamling av dokument

I vårt missivbrev till skolchefen informerade vi om att studien skulle bygga på insamling av individuella utvecklingsplaner. Skolchefen rekommenderade oss att be rektor delge oss de IUP:er vi behövde. Genom rektor fick vi sedan 30 aidentifierade individuella utvecklingsplaner, från den aktuella skolan.

Intervju av rektor och lärare

Då tiden för de intervjuade lärarna och rektor har varit en begränsande faktor, bestämde rektor att lärarna skulle intervjuas två och två. Tider för intervjuer fick vi också tillsända av oss ifrån rektor, utifrån de förslag vi har mailat rektor och lärare. Vi förde diskussioner kring, lämpligheten av att intervju lärarna två och två, men valde vid intervjutillfället att genomföra det med två lärare samtidigt. Dessa lärare arbetade tillsammans och ville beskriva hur de arbetade med IUP och genom att intervju lärarna samtidigt kunde vi närvara båda två vid intervjun. En som var aktiv intervjuare och en som observerade de intervjuades respons och i syfte att få en större förståelse för hur de arbetar med IUP. Vi menade dessutom att en förutsättning för att vi skulle få en ökad förståelse var om de intervjuade kände trygghet under intervjun (Kvale, 1996). Intervjuerna med de båda lärarna tillsammans ökade, enligt vår mening, möjligheten för de intervjuade att känna trygghet.

De semistrukturerade intervjuerna byggdes upp kring en frågeguide. Frågeguiden bestod av följande teman:

- Inledande frågor (Kvale, 1996) kring intervjuans bakgrund.
- Hur implementerades arbetet med IUP på skolan, om läraren arbetade på skolan vid den aktuella tiden.
- Hur förbereds utvecklingssamtalet? Planering, genomförande av undervisning,

utvärdering analys, skriftliga omdömen, Inbjudan till samtal, m.m.

- Hur genomförs och upplevs utvecklingssamtalet? Delaktighet, Samtalsmiljö, Överenskommelser, m.m.
- Hur upplevs skrivandet av IUP? Vad påverkar skrivandet av IUP? Formulering, delaktighet, överenskommelser, individualisering av undervisningen, påverkan på lärares planering, m.m.
- Hur beskriver de syftet med IUP?
- Avslutning

Vid intervjun av rektor tillkom ytterligare tema om rektors syn på skolutveckling och specialpedagogens roll. Rektor fick i intervjun beskriva sin förståelse av hur lärarna förbereder, genomför utvecklingssamtal, samt skriver IUP:er, då rektor inte själv har utvecklingssamtal med elever.

4.5 Bearbetning

Dokumentanalys

Då vi har arbetat med de insamlade dokumenten, har vi bearbetat materialet efter den förståelse vi som läsare har fått, när vi har tagit oss an dokumenten (Krippendorff, 2004).

De insamlade IUP:erna fick till en början ett kodnummer för att underlätta bearbetningen. Kodnumret valdes slumpmässigt mellan 1 – 30. Därefter gick vi igenom de nio först inkomna IUP:erna för att hitta teman (May, 2001) och strukturer, som kan hjälpa oss att se hur aktörerna förstår arbetet med de individuella utvecklingsplanerna och vilka karakteristiska drag planerna har i förhållande till styrdokumentet. Pilotstudien gav oss några teman, men efter bearbetning av de nio IUP:erna framkom följande teman:

- Vad karakteriserar de skriftliga omdömena?
- Vad karakteriserar de framåtsyftande planeringarna?
- Mål
- Åtgärder/ vägar till målen
- Ansvariga för de överenskomna åtgärderna.

De skriftliga omdömena kategoriserades utifrån om de består av formativa eller summativa omdömen. Då vi i vår studie inte har fått tillgång till alla de skriftliga omdömen som hör till IUP:n, valde vi att även betrakta lägesbeskrivningarna som skriftliga omdömen, då dessa i flera fall är omfattande beskrivna och har samma karaktär som de skriftliga omdömena.

Vi har valt att i de insamlade IUP:erna karakterisera åtgärder utifrån om de är framåtsyftande, eller av annan karaktär. Framåtsyftande åtgärder definierar vi utifrån Skolverkets allmänna råd (2012) där ”lärare och elev tillsammans ska utforma och planera undervisningen, det vill säga innehåll och arbetssätt” (s.18). Tolkade vi de föreslagna åtgärderna som innehållsanpassade och arbetssätthanpassade, kategoriserades IUP:n som framåtsyftande.

Därefter lästes alla dokument ett flertal gånger så att vi kunde finna vad som karakteriserar planerna och hjälpa oss förstå kontexten i vilken planerna är skrivna. Resultaten har vi sammanställt i tabellform.

Intervjuer

Intervjuerna spelades in, för att underlätta bearbetning och analys. Normell (2002) ser möjligheter med ljudupptagningar i och med att de återger exakt vad som sagts. [Andra, t.ex.](#) Crafoord (2005), menar att ljudupptagning kan störa deltagarnas handlande. Genom att använda en digital diktafon, som tar liten plats och placera den diskret, så att den inte hamnar i fokus, anser vi att vi har minskat risken för störning. Dock inser vi att känslan av att bli inspelad kan hämma deltagarnas agerande. Vi menar i likhet med Killén (2008) och Normell (2002) att ljudupptagningar minskar risken för bias.

Ljudupptagningarna sammanställdes direkt efter det att intervjun var genomförd. Sammanställningen renskrevs först efter det innehåll styrdokumentet beskriver som karakteriserande för arbetet med IUP (lärarens planering, undervisning m.m. , skriftliga omdömen, utvecklingssamtal samt framåtsyftande utvecklingsplan, se figur 1, s. 10). Vi tillförde även rubriken Implementering, då implementeringen är viktig om införandet ska innebära en förändring av andra ordningen (Ahrenfelt, 2011). Intervjun med rektor sammanställdes dels utifrån lärarnas sammanställning, dels utifrån hur rektor ser på skolutveckling och på specialpedagogens roll. Rektors svar redovisas separat.

För att öka deltagarna möjlighet till anonymitet valde vi att sammanställa samtliga uttorkningar av lärarnas intervjuer. Dessutom bearbeta resultatet en gång till, där alla lärares svar sammanställdes gemensamt och mer sammanfattande än om de hade redovisats separat. Kvale och Brinkmann (2009) förordar en mer sammanfattande resultatbeskrivning, då detta ökar läsarens möjlighet att ta till sig innehållet.

4.6 Tillförlitlighet

Metoder som används i en studie avgör hur pass tillförlitlig studien är (Bell, 2006; Kvale & Brinkmann, 2009; Stukát 2005,) då tillförlitligheten (reliabiliteten) kan ses som ett instrument för att mäta huruvida undersökningen även vid andra tillfällen ger samma resultat utifrån att omständigheterna är lika. Validiteten (giltigheten) i studien hör, enligt Kvale och Brinkmann (2009), ihop med tillförlitligheten och utgår från att det undersökta i studien beskriver det som var syftet att undersöka. Är frågorna i studien konstruerade på så vis att de svarar på det studien avser att svara på är studiens validitet hög. Frågorna kan vid ett annat med andra forskare, tillfälle och liknande omständigheter ge samma svar men fortfarande inte svara på syftet. Även med god tillförlitlighet och validitet menar Kvale och Brinkmann (2009), Stukát (2005) att frågan om generaliserbarhet kvarstår d.v.s. kan svaren överföras på andra eller är det en lokal företeelse?

I vår studie, där vi undersöker om IUP kan användas som ett verktyg för specialpedagoger till att utveckla skolan, har vi använt oss av kvalitativ innehållsanalys av IUP och semistrukturerade intervjuer av lärare och rektor. Att använda flera metoder ökar tillförlitligheten av de resultat som framkommer i en studie. Bryman (2011), Körner och Wahlgren (2005) och May (2001) Enbart metoden (Kvale & Brinkmann, 2009) är dock inte en garanti för att göra anspråk på sanningshalten i en studie. Genom att använda oss av flera olika metoder (innehållsanalys, intervju av rektor och pedagoger) ökas kunskapen av hur

rektor och lärarna förstår och kommunicerar arbetet med IUP, samtidigt som studiens tillförlitlighet ökar. May (2001) och Krippendorff (2004) menar att det främjar studien om vi använder vår egen sociala och kulturella förståelse vid analysen och därmed ökar tillförlitligheten. Kvale och Brinkmann (2009) poängterar att intervjuarens sociala och kulturella förståelse är en förutsättning för en kvalitativ analys av ostrukturerade eller semistrukturerade intervjuer. Genom att läsa och analysera dokumenten vid flera skilda tillfällen, först gemensamt, sedan var och en för sig och slutligen, efter genomförda intervjuer, analysera dokumenten gemensamt igen, ökade vi vår gemensamma förståelse av de dokument vi analyserar. För att öka tillförlitligheten av de semistrukturerade intervjuerna, huruvida vi har förstått lärarnas förståelse, har vi låtit lärarna, före vår mer sammanfattande sammanställning, läsa vår tolkning av deras berättelser och lämnat synpunkter på dessa, vilket Kvale (1996) förordar. Genom att tillförlitligheten i studien har ökat, skulle det kunna innebära att validiteten, det vill säga hur väl vi mäter det vi vill mäta, är god, Bell (2006) menar dock att en liten studie som inte mäter eller testar sällan behöver fördjupa sig aspekterna kring validitet. Såväl Kvale och Brinkmann (2009), som Bell (2006) menar att validering inbegriper en process med kontinuerligt ifrågasättande under hela arbetets gång.

Vår studie kan dock enbart göra anspråk på att försöka förstå rektorns och pedagogernas förståelse av arbetet med de individuella utvecklingsplanerna. Vi menar härvid att vi inte kan göra anspråk på att ha fått en fullständig förståelse av de i studien ingående personers förståelse av arbetet av IUP, utan enbart bör ses som en ansats till förståelse.

Enligt Bergs (2003) frirumsmodell, behöver vi i syftet att upptäcka ett frirum för skolutveckling, identifiera skolans yttre- och inre gränser. De insamlade IUP:erna ger oss, menar vi, ledtrådar i hur skolan har förstått och arbetar med de intentioner som finns i styrdokumentet kring arbetet med de individuella utvecklingsplanerna. Vi vet inte om de IUP:er vi analyserade är skrivna av de lärare vi intervjuade. Det troliga är att en del av dem är det, medan andra är skrivna av andra lärare, som vi inte har intervjuat. (Enligt rektor var de insamlade IUP:erna hämtade från alla klasser på skolan.) Genom intervjuerna har vår kunskap ökat av hur pedagogerna och rektor har förstått arbetet med IUP.

En del av de teman som vi har tagit upp i studien ingick inte i studiens syfte (t.ex. upplevelse av utvecklingssamtal). Vi menar dock att de individuella utvecklingsplanerna är en del av en process (figur 1, s. 10), där t.ex. lärarens upplevelse av utvecklingssamtalet är betydelsefullt för att vi ska förstå hur läraren förstår arbetsprocessen med de individuella utvecklingsplanerna. Vi menar att vi kontinuerligt genom hela vår studie har försökt hålla en god validitet, trots att studien är en liten studie och inte kan generaliseras utöver de dokument och de personer som ingår i studien. Under intervjuerna framkom uppfattningar att alla lärare gör lite olika när de arbetar med IUP, vilket även styrker att studien inte kan generaliseras till andra än de som ingår i studien.

Ett annat sätt att se på tillförlitlighet och validitet kan vara att använda sig av begreppen *rimlighet* och *trovärdighet*, enligt Stukát (2005). Utifrån de val vi har redogjort för, menar vi att det finns en rimlighet i studien. Vi menar även att studiens trovärdighet ökar, då

respondenterna har gett respons på vår tolkning av deras svar. Utifrån vår innehållsanalys och våra semistrukturerade intervjuer menar vi att studien kan ha en ansats till trovärdighet utifrån att det gäller på den undersökta skolan.

4.7 Etiska övervägande

I vår studie om den individuella studieplanen kan vara ett specialpedagogiskt verktyg för skolutveckling tog studien sin utgångspunkt i de forskningsetiska principerna inom den humanistisk- samhällsvetenskapliga forskningen. Vilket innebär att vi i studien beaktade *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet*. (Humanistiska samhällsvetenskapliga forskningsrådet, 1990,1999). Informationskravet framkom i det missivbrev (se bilaga 1) vi skickade ut till kommunen, där vi ställde en fråga om deltagande i undersökningen. I missivbrevet framgick syftet med studien dvs. att genom analys av avnamnade IUP:er och intervjuer med två pedagoger och rektor på skolan undersöka processen kring skapandet av elevernas IUP för att utvärdera om IUP kan verka som ett specialpedagogiskt verktyg i skolutveckling, även om de forskningsfrågor studien har utgått ifrån har förändrats under arbetets gång. Denna information upprepades också vid de tillfällen vi träffade pedagogerna respektive rektorn på skolan. Vidare framgick det av missivbrevet att studien kommer att användas i forskningssyfte, presenteras inom vår utbildning och finnas tillgänglig på högskolans publikationsarkiv, DIVA . Vi erbjöd också de deltagande information angående studiens resultat. Våra namn med kontaktinformation, vår Högskola framgick så att de tillfrågade kunde kontakta oss eller institution för vidare information om sådan önskan finns. Vi anser härmed att vi uppfyller *informationskravet* samt *nyttjandekravet*.

Samtyckeskravet innebär att en aktiv deltagare ska ge sitt samtycke och bli medveten om rätten att avsluta sin delaktighet utan att utsättas för repressalier från forskaren, vilket framgick i det utskickade missivbrevet. Kommun, rektor och slutligen pedagoger kunde tacka nej till att delta i studien samt avbryta sitt deltagande när helst de önskar. De insamlade IUP:erna är avidentifierade, och eleverna deltog inte i undersökningen, varvid vi menar att vi inte behövde samtycke ifrån de elever vars IUP: er ingår i studien. Dessa planer är dessutom offentlig handling, som rektor har medgivit att delge oss.

Konfidentialitetskravet är beaktad i vår studie och för att uppfylla det förvarades och kodades samtligt material som individuella studieplaner, intervjudokumentation, kommun, namn på skola, pedagoger och rektorer under arbetets gång, på ett sådant sätt att endast vi som arbetade med studien hade tillgång till materialet och kunde utläsa innebörden i dokumentationen och dess ursprung. Efter avslutad studie kommer materialet att förstöras.

Vi menar att vi under arbetets gång har låtit det etiska humanistiska - samhällsvetenskapliga perspektivet vara levande i våra diskussioner kring arbetet med IUP.

5 RESULTAT

5.1 Innehållsanalys av IUP

IUP, består av skriftliga omdömen och en framåtsyftande utvecklingsplan som beskriver de överenskommelser elev, förälder och lärare har gjort under utvecklingssamtalet (Skolverket, 2012). Av de insamlade IUP:erna fanns endast två IUP:er med skriftliga omdömen. Övriga IUP:er, saknade skriftliga omdömen, men flertalet hade i den framåtsyftande utvecklingsplanen, en beskrivning som liknade skriftliga omdömen (under rubriken lägesrapport -utvecklingsmöjligheter). Vi har i vår studie valt att tolka dessa beskrivningar som skriftliga omdömen.

Av de insamlade IUP:erna innehöll knappt hälften inslag av vad vi tolkar som formativa bedömningar, se tabell 1. Merparten av dessa beskrivningar var dock summativa och innehöll få beskrivningar av hur eleven skulle kunna utvecklas vidare.

Några IUP:er (20%) saknade lägesbeskrivningar av elevens kunskapsutveckling. Lägesbeskrivningarna var i dessa fall, mer beskrivningar och bedömningar av elevens egenskaper och ambitionsnivå, se tabell 1.

Övriga IUP:er innehöll enbart summativa beskrivningar, däribland de två separata skriftliga omdömen vi fick i vår insamling.

Tabell 1: Vad karakteriserar de skriftliga omdömena?

Skriftliga omdömen			
	Formativa och summativa bedömningar	13	(43%)
	Enbart summativa	11	(37%)
	Formativ/Summativ bed. saknas	6	(20%)
	Antal ämnen beskrivna		
	Sv, Ma	12	
	Sv, Ma,		
	En	10	
	Sv, Ma, idh, Mu	2	

Flertalet av de framåtsyftande utvecklingsplaner vi har analyserat, innehöll målbeskrivningar, som, enligt vår tolkning, utgick ifrån de nationella målen (kunskapskraven) i läroplanen, se tabell 2. I knappt hälften av IUP:erna utgick målen helt ifrån kunskapskraven och förmågorna i Lgr11. Flera IUP:er saknade dock målbeskrivningar som vi kunde koppla till läroplanen.

Tabell 2: Vad karakteriserar målen i de framåtsyftande IUP:n?

Framåtsyftande utvecklingsplan			
Mål	Kopplade till lgr11	9	(30%)
	Delvis kopplade till lgr 11	15	(50%)
	Ej kopplade till lgr11	6	(20%)

Endast ett fåtal av de insamlade IUP:erna innehöll åtgärder som vi tolkade som framåtsyftande, d.v.s. där innehåll och arbetssätt anpassas efter elevens behov, se tabell 3. I de flesta IUP:er återfanns åtgärder som att ”träna mera”, ”fortsätta öva på”, ”delta i gemensamma genomgångar” och aktiviteter. En del formuleringar var oftare förekommande än andra. I ungefär hälften av de insamlade IUP:erna återfanns formuleringen ”träna tillsammans med en kompis”. Formuleringen ”hitta strategier” för att till exempel utveckla huvudräkning förekom i knappt hälften av de undersökta IUP:erna. Det fanns IUP:er som var i stort sett identiska. I en IUP kunde vi följa att åtgärdena utgick ifrån elevens intresse, då eleven skulle träna på att ”läsa mellan raderna”, genom att just läsa ofta och mycket, samt diskutera det hon/han läser med andra. Enligt IUP:n tycker eleven mycket om att läsa.

Tabell 3: Vad karakteriserar åtgärdena i de framåtsyftande IUP:erna?

Framåtsyftande utvecklingsplan			
Åtgärder/Vägar till målen	Utgå ifrån styrkor		
	Utgå ifrån intresse	1	(3%)
	Framåtsyftande	2	(7%)
	Innehållsanpassat	2	
	Arbetssätt- anpassat	5	
	"Träna mera", delta i gemensamma aktiviteter:	25	(83%)
	Saknas	2	(7%)

I de allra flesta IUP:er stod läraren som ansvarig för de olika åtgärder som är beskrivna i IUP:n, se tabell 4. I ett fåtal IUP:er var elev och förälder också nämnda under IUP:ns rubrik ”Ansvariga”. I flera IUP:er saknades ansvariga. Vår tolkning var dock att åtgärderna i hög utsträckning innebar att eleven var ansvarig för att målen skulle uppnås, t.ex. genom att hitta strategier, träna tillsammans med en kompis, lyssna på genomgångar, m.m.

Tabell 4: Ansvarsfördelning vid upprättande av IUP

Framåtsyftande utvecklingsplan				
Ansvariga	Enligt IUP/Planering:			
		Lärare	12	(40%)
	Förälder			
	Elev			
	Elev + Lärare	2	(7%)	
	Elev + Lärare + förälder	2	(7%)	
	Saknas	7	(23%)	
	(Sidan ej utskriven	7)		

5.1.1 Teoretisk tolkning

Innehållsanalysen visade en skolkultur (Frirumsmodellen i Berg, 2003) där de skriftliga omdömen till största delen skrivs som summativa omdömen. Överenskommelserna tenderar i liten utsträckning vara framåtsyftande, utan är, enligt vår tolkning, till största delen aktiviteter som redan är inplanerade i undervisningen. Lärarna står i regel som ansvarig för att åtgärderna ska genomföras, dock förstår vi IUP:erna som att eleverna är ansvariga för de flesta av åtgärderna. IUP:erna ser olika ut. Några är nästan identiska, andra är skrivna för hand med andra rubriker än de digitala. Vi tolkar resultatet som att lärarna förstår uppdraget olika, och att de därmed, enligt kompetensperspektivet (Sandberg & Targama, 1998), agerar olika.

5.2 Intervju av lärare

Vi presenterar resultaten ifrån de intervjuer vi har genomfört utifrån de rubriker vi har använt i dokumentanalysen, samt vår tolkning av pedagogernas förståelse av hur de arbetar med IUP. Samtliga pedagoger uttryckte att de upplevt det som positivt att få prata och diskutera om hur de arbetar med IUP. ”Att prata är att bekräfta vad jag gör, så att det blir tydligare för mig vad jag håller på med och varför jag gör det”.

Några av lärarna beskriver att IUP:n ska vara framåtsyftande. Den ska se möjligheter, t.ex. beskriva ”Utveckla ditt skrivande, genom att...”. Svårigheter med att få en fungerande IUP, beskriver dessa lärare beror på viss osäkerhet, tidsbrist, att föräldrarna inte förstår skillnaden mellan omdömen, IUP och betyg. Byte av rektor, ger en ökad osäkerhet, då olika rektorer har olika krav och ger olika budskap.

Skriftliga omdömen

Lärarna som undervisar klasserna skriver omdömena samtidigt som IUP framarbetas och ibland innan arbetet med IUP påbörjats. Omdömena skrivs i det digitala verktyg som kommunen använder för att skriva omdömen, pedagogiska planeringar, IUP och åtgärdsprogram. De använder fritextrutan i en färdigställd mall. Omdömena utgår ifrån en positiv beskrivning av elevernas kunskaper, enligt kommunens riktlinjer. Lärarna beskriver olika frågeställningar som deras skriftliga omdömen utgår ifrån. Några skriver utifrån frågeställningarna vad, var och hur när de skriver omdömena (Vad kan eleven, Var befinner sig eleven i kunskapsutvecklingen, Hur kan eleven utvecklas vidare), medan andra utgår ifrån frågeställningarna vad, vad, hur, hur (Vad kan eleven, Vad behöver eleven utveckla, Hur kan eleven utveckla detta, Hur kan jag som lärare hjälpa eleven utveckla detta). Lärarna menar att från början, skrev alla lärare olika och mycket handlade om elevens sociala utveckling. Efterhand har ett mer enhetligt skrivande tagit form med hjälp av Skolverkets allmänna råd, det centrala innehållet, kunskapskraven, ¹Heja, ordlistor i det digitala verktyget och kommunens direktiv. Det framkommer även hur svårt det kan vara att tolka formuleringarna som står i läroplanen – vad betyder t.ex. enkel. Då underlättar Heja. Att prata om innehållet vid utvecklingssamtalet, hjälper också elever och föräldrar förstå vad texten betyder.

Omdömena skickas hem inför utvecklingssamtalet. I de fall, eleverna brukar ha utvecklingssamtal vid uppstarten av en termin, skrivs omdömena och skickas hem i slutet av föregående termin och ses då mer som en information till vårdnadshavarna, medan IUP:n som skrivs vid terminens uppstart, är mer till för eleven, och ett verktyg som eleven ska kunna förstå och använda sig av.

Flera av lärarna tog också upp att det hade räckt med skriftliga omdömen en gång per år, eftersom de beskriver så mycket vad eleven kan, och inte i tillräckligt stor utsträckning visar hur eleven ligger till betygsmässigt (inför betygsättningen i åk 6).

Mål

I en del fall skriver eleven själv sina mål, tillsammans med läraren inför samtalet. De kan utgå ifrån de pedagogiska planeringarna när de formulerar målen eller de skriftliga omdömena. Målen kan också utgå ifrån elevernas intresse, skriftliga omdömena, förmågorna, elevernas styrkor, eller det som eleverna tycker är svårt, t.ex. att prata inför klassen. I vissa fall utgår målen helt ifrån matematik, svenska och engelska eftersom pedagogerna har bestämt detta. Lärarna ger beskrivningar också hur medvetna eleverna är över de mål som finns i IUP:n. Målen från IUP:n finns uppsatta på insidan av bänken och eleverna ändrar målen när de upplever att de har nya mål att uppnå. En uppfattning en del pedagoger har, är att eleven ofta nöjer sig för lätt, t.ex. med betyget E.

Åtgärder – Ansvariga

I IUP:n skrivs hur eleven ska kunna utvecklas, hur lärarna ska hjälpa till, och hur de där hemma kan hjälpa till. I några fall skriver eleverna själva sin IUP, även om läraren kan komma med synpunkter under samtalet. Några lärare poängterar att de under samtalet

¹ Heja, är ett material konstruerat av samma utgivare som det digitala verktyget och ordlistan som används på skolan. Heja beskriver och tolkar progressionen i läroplanen.

försöker få eleverna delaktiga och medvetna om vad de själva kan göra för att utvecklas mot målen. ”Hur brukar du göra när du ska skriva en saga. Vilka strategier har vi tränat på?” Det finns lektioner där det är många pedagoger inne i klassen, så de kan anpassa undervisningen efter elevernas olika behov. När klassen ska träna på att t.ex. tala inför en större grupp, har de träningstillfällen, då eleverna får träna på det de upplever som svårt, i t.ex. mindre grupper. Sedan har de bedömningstillfällen, då eleven visar vad de kan.

En lektion varje vecka (50 min.) har klassen IUP tid (halvklass), där de kan jobba med sin IUP. Här kan eleverna ta ansvar och planera sin undervisning.

Lärarnas planering, undervisning, bedömning ...

Den pedagogiska planeringen är A och O, anser en del lärare. Lärarna upplever att de är flexibla och ändrar sin undervisning efter de behov eleverna har. De kan ge extra tid, ta ut de elever som behöver extra hjälp t.ex. på IUP-tiden. Samtliga pedagoger tydliggör vikten av att eleverna har kännedom om vilka mål de ska arbeta mot. Dessa sätts ibland upp i klassrummet och/eller diskuteras aktivt med klassen.

Utvecklingssamtal

Föräldrar och elever fyller i en blankett inför samtalet om hur eleven trivs och tycker att det går i skolan. Några elever har hållit i delar av samtalet själva, där de har gått igenom IUP:n med föräldrarna. I en del klasser sitter flera lärare med vid samtalet.

Lärarna upplever att föräldrarna överlag är förberedda till samtalet och att alla är delaktiga.

Implementering

Efter vad lärarna kommer ihåg, har rektorerna erbjudit studiedagar, där lärarna har fått information kring IUP, vid införande 2006. Konstruktören av det digitala verktyget har också haft utbildning i hur man skriver IUP, utifrån mallarna i programvaran.

5.2.1 Teoretisk tolkning

Vi tolkar den rådande skolkulturen (Frirumsmodellen i Berg, 2003) så att omdömena skrivs som summativa och till viss del formativa bedömningar, dock med tyngdpunkt på vad eleven ska tänka på för att utvecklas.

Lärarna beskriver sin förståelse (kompetensperspektivet i Sandberg & Targama, 1998) av syftet med IUP, som en möjlighet att informera föräldrar och elever, samt som en möjlighet att skapa medvetenhet, delaktighet och ökat ansvar för eleven. Samtidigt ger lärarna uttryck för att de arbetar och tolkar syftet med IUP olika.

5.3 Intervju av rektor.

Vi har i följande resultatbeskrivning, valt att sammanställa rektorns svar, delvis utifrån samma kriterier som pedagogerna. De resultat som framkommer om skriftliga omdömen, mål-, åtgärds och ansvarsbeskrivningar, lärares planering och undervisning m.m., utvecklingssamtal samt implementering, har vi valt att redovisa gemensamt, samt redovisa resultat som berör rektors syn på skolutveckling och specialpedagogens roll separat.

Det framkommer under intervjun att rektorn har varit på skolan under en kortare tid. De tidigare rektorernas arbete med IUP har, enligt nuvarande rektor, varit sporadiska informationstillfällen. Nuvarande rektor beskriver ett intresse kring arbetet med IUP, och har intentionen att utveckla arbetet med IUP på skolan, så att IUP:n koncentreras mot förmågorna och inte stoffet. Rektor är positiv till IUP, eftersom det skapar en större reflektion i arbetet med det centrala innehållet. Rektor säger sig inte känna till så mycket av implementeringsarbetet med IUP, mer än att det har varit ”sporadiska träffar” där tyngdpunkten har legat på kärnämnen.

Rektor anser att de pedagogiska planeringarna är A och O, eftersom de tydliggör vad som ska bedömas. Rektor är positiv till löpande bedömning, vilket innebär att pedagogerna löpande ska gå in och bedöma eleverna, när de har konstaterat att de har nått ett mål. En löpande bedömning, innebär att arbetsbelastningen för pedagogerna blir mindre då arbetet får en jämnare fördelning under året. Rektor beskriver att många lärare är trötta och slutkörda, och att de känner en frustration över alla måsten. Eftersom de pedagogiska planeringarna ska genomsyra hela arbetet med IUP, är det enligt rektor viktigt att pedagogerna känner en trygghet i läroplanen. Är man trygg i läroplanen tar det inte så lång tid att skriva en pedagogisk planering, eller att skriva de skriftliga omdömena, menar rektorn.

I den skriftliga IUP:n lägger rektor störst vikt vid de skriftliga omdömena. Dessa menar rektorn ska beskriva vad eleven kan, vad nästa steg är samt hur eleven ska nå dit. IUP:n ser rektor mer som en sammanställning, där man väljer t.ex. tre mål från de skriftliga omdömena. Enligt rektor är de skriftliga omdömena tillräckliga, eftersom de ringar in vad eleven ska tänka på för att nå nästa mål. Omdömena, målen i IUP:n och de pedagogiska planeringarna ska, enligt rektor, utgå ifrån förmågorna och inte utifrån ”stoffet”. Enligt rektor ska de skriftliga omdömena innehålla en *tabell* (vår tolkning), där pedagogen har klickat i de kunskapskrav eleven uppnår och en kompletterande text i ”fritexten”. Denna kompletterande text ska inte ”rabbla upp det man klarat”, utan kort och koncist beskriva elevens nästa mål.

Enligt rektor förekommer variationer i hur de skriftliga omdömena skrivs. En del är i dagsläget inte formativa fullt ut, vilket rektorn menar beror på att en del lärare inte är trygga i skrivandet. Rektor beskriver att det har blivit nästan för mycket information för lärarna att ta in, för mycket nytt, som gör det svårt att sortera bland alla intryck.

Skolutveckling – Specialpedagogens roll

Under hösten har rektorn bjudit in personal som tillhandahåller det digitala verktyget för att utbilda lärarna. Detta lyfter rektorn fram som en bra utbildning, eftersom pedagogerna då fick veta hur de skulle skriva IUP m.m., samtidigt som de under eftermiddagen praktiskt fick prova på att använda verktyget. Rektor önskar sig fler sådana dagar, som innehåller både information och workshop. Det digitala verktyget ser rektorn som en utveckling i skrivandet i IUP, genom att den följer de allmänna råd, som Skolverket har gett ut, beskriver kunskapskrav, samt innehåller ordlistor som pedagogen kan använda sig av. Då blir det ”enkelt och smart”, menar rektorn.

Rektor har infört pedagogiska diskussioner varannan måndag i arbetslaget, där innehållet delvis styrs av rektor. Övrig tid har pedagogerna fritt utrymme att använda. Diskussionerna leds av arbetslagsledare. Arbetslagsledarna ser rektorn, som sin förlängda arm ut till arbetslagen. Rektor träffar i dagsläget inte arbetslagsledarna regelbundet, men hoppas kunna förbättra detta. Rektor menar att de i framtiden ska informera regelbundet om hur arbetet med IUP är tänkt att fungera.

Rektor har en vision, dels beskriven ur ett elevperspektiv (att eleven bland annat ska känna trygghet och få ett bra bemötande) och dels ur ett personalperspektiv. Rektor ser att IUP, i det att den är tydlig i vad skolan förväntar sig av eleven, ger förutsättningar för skolan att delvis uppnå visionen ”elevperspektiv”.

På frågan hur rektor ser på specialpedagogens roll i skolutvecklingsperspektiv, beskriver rektorn att skolan har en specialpedagog på 40%. Denna specialpedagog arbetar med kartläggning, tester och handledning av pedagoger, där rektor ger tips på hur pedagogerna kan arbeta. Elevhälsan, där specialpedagogen ingår, ser rektor som en stor tillgång, i det att de direkt kan gå in, scanna av och komma med handfasta tips. ”De vågar visa goda exempel.”

5.3.1 Teoretisk tolkning

Vi tolkar den rådande skolkulturen (Berg, 2003, frirumsmodellen) som att rektor har en annan förståelse (kompetensperspektivet i Sandberg & Targama, 1998) än de intervjuade lärarna för arbetet med IUP. Rektorn beskriver syftet med IUP, som att tydliggöra elevens kunskapsutveckling, vad eleven kan och vad eleven behöver lära sig.

Rektor beskriver skolutveckling som en styrning genom information, visionsstyrning (Arvonen, 1989). Samtidigt ger rektor exempel på att arbetslagsdiskussioner, kan göra så att lärarna arbetar med enhetligt med IUP.

Rektor ser inte specialpedagogen som en skolutvecklare, utan beskriver specialpedagogens roll, som kartläggning av elever i behov av särskilt stöd, samt som den som kan ge råd till personalen kring dessa elever, enligt vår tolkning.

6 ANALYS AV RESULTAT

I analysen av hur pedagoger och rektor förstår (kompetensperspektivet i Sandberg & Targama, 1998) arbetet med IUP på den aktuella skolan undersöker vi, utifrån vår innehållsanalys av IUP och våra interjuver med personal, den skolkultur (Berg, 2003, frirumsmodellen) som, enligt vår tolkning, råder på skolan. Vår studie syftar till att se om IUP kan fungera som ett verktyg för specialpedagoger i deras uppdrag att utveckla skolan. Genom att utforska den rådande skolkulturen kan studien, enligt frirumsmodellen (Berg, 2003), upptäcka det frirum där skolan kan utvecklas.

I undersökningen visade innehållsanalysen och intervjuerna med lärarna och rektor att de skriftliga omdömena ofta innehåller mycket av en summativ beskrivning av vad eleverna kan. Detta, menar vi, kan bero på kommunens tidigare direktiv att de skriftliga omdömena ska utgå från en positiv bedömning, d.v.s. beskriva vad eleven kan.

De intervjuade lärarna menade att det skrivs skriftliga omdömen till alla elever i samtliga ämnen, vilket vi inte kunde utläsa av de insamlade IUP:erna. Det bör dock påpekas här att vi i vår tolkning kategoriserade läges- och utvecklingsbeskrivningen i den framåtsyftande IUP:n som skriftliga omdömen, eftersom dessa IUP:er så vitt vi kunde bedöma saknade separata skriftliga omdömen. Det kan dock finnas skriftliga omdömen som vi inte har fått ta del av. En annan förklaring skulle kunna vara att lärarna vid upprättandet av dessa IUP:er har fokuserat på elevernas egenskaper och ambitionsnivå och inte på elevernas kunskapsutveckling. Rektor lägger stor vikt vid de skriftliga omdömena, vilket vi inte kunde avläsa i lärarnas svar och inte heller i de skriftliga omdömen vi har analyserat, då dessa enbart är summativa. Detta tyder på att det än så länge inte finns en överrensstämmelse mellan hur olika lärare dokumenterar elevernas kunskapsutveckling. I intervjuerna framkommer det att såväl rektor som lärare är medvetna om att de skriftliga omdömena ska utgå från en formativ bedömning. Detta visar att den yttre ramen, styrdokumentet är kända, men att skolan ännu inte anammat dem

Såväl innehållsanalysen som intervjuerna med lärarna visar att målen i den framåtsyftande utvecklingsplanen endast delvis utgår från de nationella målen i Lgr11(kunskapskraven i kursplanerna). Istället skrivs dessa utifrån det centrala innehållet, elevens intresse, styrkor eller det eleven upplever som svårt. Vi menar att resultaten kan bero på en osäkerhet, eller avsaknad av riktlinjer hos personalen kring fastställande av mål. Rektor beskriver en medvetenhet om att målen och den framåtsyftande utvecklingsplanen ska utgå ifrån förmågorna i kunskapskraven, även om rektor ibland, enligt vår tolkning, blandar ihop begreppen centralt innehåll, förmågor och kunskapskrav.

Lärarna ger inte heller en samstämmig bild om hur målen tas fram. Intervjuerna ger, enligt vår tolkning, en bild av att eleverna ibland själva formulerar och skriver sina mål, med läraren som stöd. Andra lärare har på förhand bestämt vilka ämnen målen ska utgå ifrån och skriver sedan målen tillsammans med elev och vårdnadshavare under samtalet. I innehållsanalysen

har vi dock svårt att uttala oss om vem som har skrivit och formulerat målen. Flertalet mål har ett formellt språk och beskriver eleven i tredje person.

Lärarna ger i intervjuerna uttryck för att IUP påverkar lärarnas planering och undervisning. Innehållsanalyserna, visar dock att de IUP som vi där har granskat, till övervägande del beskriver åtgärder, som redan är inplanerade, eller åtgärder där eleven ska träna mer på det de tycker är svårt. Vi bedömde endast att två IUP:er var framåtsyftande, då de innehöll både en innehållsanpassning och en anpassning av arbetssätt. Flera av de framåtsyftande planeringar innehöll nästan identiska formuleringar i såväl mål- som åtgärdsbeskrivningar, vilket motsäger lärarnas påstående att elevens enskilda IUP påverkar lärarens planering och undervisning. En förklaring till skillnaden mellan intervjuresultaten och innehållsanalysen, kan vara att lärarna ser IUP som ett verktyg att öka elevernas medvetenhet om betydelsen av de inplanerade arbetsmomenten och att de agerar efter denna förståelse (kompetensperspektivet i Sandberg & Targama, 1998). I den framåtsyftande planeringen, står läraren som ansvarig för de flesta åtgärder, medan vår tolkning är att eleven i många fall har ett större ansvar att genomföra åtgärderna än läraren, då de ”ska hitta strategier, träna mera på.., läsa tillsammans med kompis, läsa mer hemma” o.s.v. Detta kan bero på att lärarna ser sitt ansvar i att planera undervisningen, medan den framåtsyftande planeringen ser de mera som ett medel för att öka elevens medvetenhet, ansvar och delaktighet. Rektor ger i intervjun uttryck för att den framåtsyftande delen inte har så stor betydelse, utan de pedagogiska planeringarna och de skriftliga omdömena är tillräckliga i arbetet med IUP. Detta menar vi, beror på att rektor ser arbetet med IUP, som ett medel för att tydliggöra elevens kunskapsutveckling utifrån förmågor.

Såväl rektor som lärare ger en bild av en implementering av IUP med sporadiska insatser. Därtill har föreskrifterna för hur IUP ska skrivas skiftat (SKOLFS 2006:10; SKOLFS 2009:16). Skolan har dessutom haft olika rektorer under kort tid. Vi menar att de olika svar vi har fått från IUP:er och personal, kan bero på att en gemensam förståelse, inte har uppnåtts kring hur skolan ska arbeta med IUP. Resultaten visar, menar vi, att den personal vi har intervjuat, inte har en gemensam förståelse av syftet med IUP. Enligt kompetensperspektivet (Sandberg & Targama, 1998), utför personalen arbetsuppgiften så som de har förstått den.

På flera frågor om specialpedagogens roll i skolan och i skolutveckling, menar rektor att specialpedagogen gör kartläggningar och ger råd till lärarna. Vidare relaterar hon den specialpedagogiska rollen till elevhälsan. Detta visar, menar vi, att rektorn inte ser möjligheter för specialpedagogen att tillsammans med rektor leda utvecklingen av skolan. Vi tolkar rektorns intervjusvar, som att rektorn menar att skolutveckling kan ske genom bl.a. information, diskussioner ledda av arbetslagsledare samt visande av goda exempel. På så vis menar rektorn att skolan kan utvecklas i riktning mot rektorns uttalade vision.

Det frirum vi har funnit för utveckling av skolans arbete med IUP (Berg, 2003, frirumsmodellen) kan dels beskrivas som ett behov av att skapa en ny gemensam förståelse av uppdraget (Sandberg & Targama, 1998, kompetensperspektivet), och dels som ett behov av att öka inslaget av framåtsyftande åtgärder, där IUP i större utsträckning än nu beskriver hur

skolan anpassar undervisningen efter elevens behov.

7 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Vår studie syftar till att undersöka om IUP kan användas som ett verktyg för specialpedagoger i deras uppdrag att utveckla skolan. Enligt frirumsmodellen (Berg, 2003) och kompetensperspektivet (Sandberg & Targama, 1998) utgår vår studie ifrån att skapa en förståelse hos oss för respondenternas arbete med IUP, således en förståelse hos oss av respondenternas förståelse. Personalens arbete med IUP och deras förståelse av syftet med IUP, beskriver den rådande skolkulturen (Berg, 2003). I det frirum som skapas mellan rådande skolkulturen och de yttre gränser, angivna av rådande styrdokument, finns enligt Berg (2003) utrymme för skolutveckling. IUP har som övergripande syfte att tillgodose elevers rätt till utveckling och delaktighet (SFS 2010: 800; Skolverket 2011a, b; Skolverket, 2012; SKOLFS 2006: 10; SKOLFS 2009:16). Vår diskussion syftar till att beskriva den rådande skolkulturen i förhållande till tidigare forskning, samt upptäcka och beskriva det frirum som finns mellan statens intentioner (skolans yttre gräns) och den rådande skolkulturen (skolans inre gräns), för att se om IUP kan användas som ett verktyg för specialpedagoger i deras uppdrag att utveckla skolan.

7.1 Sammanfattning

I vår studie, där vi undersöker om IUP kan fungera som ett verktyg för specialpedagoger i deras uppdrag att utveckla skolan, har vi genom innehållsanalys av IUP:er och intervjuer med lärare och rektor, försökt få en förståelse, enligt kompetensperspektivet i Sandberg & Targama, (1998) av hur skolan arbetar med IUP för att upptäcka ett eventuellt utrymme för skolutveckling (Berg, 2003 ,frirumsmodellen).

Studien visar att det inte finns en gemensam förståelse för hur skolan ska arbeta med IUP. Lärarna lyfter fram olika delar i processen, men beskriver, enligt vår tolkning, en bild av arbetet med IUP som en möjlighet att informera föräldrar och elever, samt som en möjlighet att skapa medvetenhet, delaktighet och ökat ansvar för eleven. Rektor beskriver arbetet med IUP utifrån ett fokus på att läraren ska beskriva vad eleven ska utveckla i de skriftliga omdömena och i den pedagogiska planeringen. Härmed beskriver rektorn IUP som ett medel för att tydliggöra elevernas kunskapsutveckling.

Det frirum vi har upptäckt är dels ett frirum i att utveckla en ny gemensam förståelse för arbetet med IUP, och dels att utveckla ett mer framåtsyftande arbete med IUP, där skolan anpassar undervisningen efter elevernas behov.

Rektor sätter det specialpedagogiska uppdraget utifrån en tillhörighet till elevhälsan och utifrån ett uppdrag att kartlägga elever, samt ge råd till lärare. Rektor ser inte specialpedagogens roll som skolutvecklare. Rektor beskriver istället hur rektor, genom sin vision, information, diskussioner, visande av goda exempel kan utveckla skolan.

7.2 Diskussion

På skolan uppfattar vi skolkulturen (Berg, 2003), som att de skriftliga omdömena skrivs i en positiv anda, som beskriver vad eleverna kan. Detta innebär oftast en summativ bedömning,

vilket bekräftas av Skolverkets rapporter (2007, 2010a). Samtidigt finns det en medvetenhet hos rektor och de intervjuade lärarna, om att bedömningarna ska utgå ifrån ett formativt förhållningssätt, där det även tydliggörs vad eleven kan utveckla och hur detta ska utvecklas (Skolverket, 2010a). Någon lärare beskriver att från och med denna termin, skrivs lärarens omdömen utifrån formativa bedömningar, men att det inte fanns med i samma utsträckning tidigare. Någon lärare ger uttryck för att omdömena behöver bli mer formativa så att det blir tydligare för eleven var eleven befinner sig i sin kunskapsutveckling och vad som krävs för att eleven ska utvecklas vidare.

Vår studie visar i likhet med Valberg Roth och Månsson (2007) att IUP:erna inte i så stor utsträckning skildrar hur och på vilket sätt eleven ska utvecklas. Trots detta skiljer sig resultaten i vår studie ifrån Mårell-Olsson (2012) och Skolverket (2010a) i det att de skriftliga omdömena endast i 20% utgår ifrån elevernas egenskaper, ambitionsnivå och intressen. Skillnaderna mellan vår studie och tidigare forskning kan bero på att vår studie tolkar ett litet underlag, där det material som ingår i studien i större utsträckning än skolan som helhet, beskriver elevernas faktiska kunskapsinhämtning. Skillnaden kan också bero på att vi har tolkat lägesbeskrivningar - utvecklingsmöjligheter som skriftliga omdömen, i de fall IUP:erna saknade separata skriftliga omdömen. En tredje möjlig förklaring är att lärarna på den aktuella skolan är medvetna om att IUP ska utgå ifrån elevernas kunskaper, vilket våra intervjuer med lärarna visade. Därmed skiljer sig våra resultat ifrån Mårell-Olsson (2012) och Skolverket (2010a).

Den skolkultur som dominerar när det gäller den framåsyftande utvecklingsplanen, menar vi, består i en målbeskrivning, som endast till viss del utgår ifrån de mål som anges i läroplan (kunskapskraven), samt av att de åtgärder som beskrivs till stor del innebär att eleven ska träna mera och delta i gemensamma aktiviteter i likhet med Mårell-Olssons studie (2012). IUP:ernas påverkan på den faktiska undervisningen i vår studie är, menar vi, inte så stor, även om pedagogerna beskriver att de ger tid till eleverna att träna på sina mål och ändrar sin planering efterhand. Åtgärderna kännetecknas, liksom i Mårell-Olssons (2012) studie, av att de inte är framåsyftande, d.v.s. att undervisningens innehåll och arbetssätt inte anpassas (Skolverket, 2012). Skolverkets rapport (2007) visar också att det ofta saknas en framåsyftande del. Vi menar att i ovan nämnda studier från 2007 till 2012, liksom vår studie visar att de framåsyftande utvecklingsplanerna fortfarande inte kan beskrivas som framåsyftande. En förklaring till att inte mer har hänt kring den framåsyftande delen, kan vara att den rådande skolkulturen är så stark och motverkar utvecklingen (Blossing, 2003; Hargreaves, 1994). En annan förklaring skulle kunna vara att det har hänt mycket under kort tid. Kanske tiden har varit för knapp för att intentionerna i alla dessa reformer ska ha gett resultat? (IUP utan skriftliga omdömen (SFS 2006:10), IUP med skriftliga omdömen (SFS 2009:16; Skolverket, 2008b). Förändring kräver tid och förberedelsearbetet är viktigt för att en förändring ska ske (Ahrenfelt, 2011), så att ny förståelse kan utvecklas (Sandberg & Targama, 1998, kompetensperspektivet). Trots Skolverkets rapport om motsatsen (2007), har kanske implementeringen, inte varit tillräcklig för att skolan ska förstå syftet med IUP och hur man ska arbeta med IUP, vilket även Mårell-Olsson (2012) belyser. Därmed visar vår studie (i likhet med a.a) att arbetet med IUP infogas i ett gammalt redan rådande system och att de inte

blir ett hjälpmedel till att synliggöra elevens utveckling.

Såväl rektor som de lärare vi har intervjuat förordar arbetet med den digitala mallen, då de beskriver, i likhet med Mårell-Olsson (2012) och Skolverket (2010a), svårigheter med att formulera IUP:n. Men att de verktyg det digitala programmet tillhandahåller, samt det tolkningsmaterial som är framställt av programmets ägare underlättar skrivandet. Detta kan tolkas som att lärarna genom det digitala programmet får ett gemensamt språk (Asp-Onsjö, 2008). Vår analys av IUP:erna visade att det fanns formuleringar som ofta förekom och att IUP:er var identiska.. Vi menar att en möjlig förklaring till detta resultat är att det digitala verktyget tillhandahåller ordlistor som lärarna lär sig hantera. Vilket Mårell-Olssons (2012) studie visar, då lärarna i hennes undersökning först och främst såg det digitala verktyget som en möjlighet att förenkla dokumentationen. Såväl rektor som de lärare vi intervjuade förordade den utbildning de fick av det företag som tillhandahåller det digitala verktyget, då den informationen visade hur de skulle skriva och vad en IUP skulle innehålla. Vi menar, i likhet med flera forskare (Asp-Onsjö, 2008; Mårell-Olsson, 2012; Valberg Roth & Månsson, 2007; Skolverket, 2007; Tankesmedjan, 2007) att det inte är framgångsrikt om de digitala mallarna får styra arbetet med IUP. Detta kan vara en anledning, anser vi, till att IUP:erna inte blir framåtsyftande och inte utgår ifrån elevernas behov och förutsättningar. Inte heller, kommer arbetet med IUP innebära den ökade delaktighet styrdokumentet beskriver (SFS 2010:800; Skolverket, 2012), då det digitala verktygets formuleringar styr IUP:n. Mårell-Olsson (2012) menar att införandet av IUP kan vara en fråga om dokumentation och delaktighet, eller ökad kontroll av lärarnas arbete. Vi har i vår studie inte funnit något belägg för att rektor ser IUP som en möjlighet att kontrollera lärarnas arbete. Däremot framkom det i intervjun med rektor, att arbetet med IUP kan ses som ett sätt för lärarna att anamma läroplanen, vilket Tankesmedjan (2007) beskriver.

Det frirum (Berg, 2003) vi har upptäckt på skolan, kan beskrivas utifrån två perspektiv, vilka vi har valt att benämna - *samsynsperspektiv* och *flödesperspektiv* :

Rektor och pedagoger, delar, enligt vår tolkning, inte samma skoltradition (samsynsperspektiv). Detta visar sig genom att rektor förstår IUP utifrån syftet att IUP ska vara ett tydligt dokument där elevens kunskapsutveckling tydliggörs. Lärarna lyfter fram IUP:n som ett verktyg till att skapa en medvetenhet hos eleven och en möjlighet för eleven att träna sig i att ta ett större ansvar. Vår studie visar dessutom att varje lärare har ett stort utrymme till att själv tolka och agera kring arbetet med IUP. Rektor ska (enligt Skolverket, 2012) bestämma hur skolan ska arbeta med IUP. Rektorn har inte arbetat på skolan så länge, vilket kan vara en orsak till att hennes tolkning av arbetet med IUP ännu inte har hunnit förankras hos lärarna. Den samordnade handling (Ahrenfelt, 2011; Maltén, 2000; Scherp, 2003) som behövs för att skolan ska utvecklas i riktning mot skolans mål/vision uteblir.

Det finns ett frirum i skolans arbete med IUP, på så sätt att det tänkta flödet stoppas upp (flödesperspektivet), då den påverkan IUP är tänkt att ha på lärarens planering och undervisning är liten. Lärarens planering, undervisning och bedömning ska utgå ifrån de nationella målen i läroplanen (Skolverket, 2009; Skolverket, 2012). Detta ska sedan resultera i skriftliga omdömen och diskuteras vid utvecklingssamtalet, så att den framåtsyftande

utvecklingsplanen blir ett underlag för lärarens fortsatta planering. Därmed visar vår undersökning att arbetet med IUP, i nuläget inte kan beskrivas som ett verktyg för skolutveckling, då utformandet av IUP:n och de överenskommelser som görs i IUP:n får liten betydelse i verksamheten. Vilket också Mårell-Olsson (2012) och Skolverket (2007) kommer fram till. Dock har skolan infört IUP-tid, där eleverna ska arbeta med sina mål i den framåtsyftande utvecklingsplanen. Vi ser risker med att detta enbart blir en organisatorisk förändring och inte en verklig förändring, vilket Larsson och Löwstedt (2010) lyfter fram. Hur övrig undervisning anpassas efter överenskommelserna i IUP:n, beskriver lärarna oftast utifrån att eleverna kan få extra tid att lära sig saker. En förutsättning för att arbetet med IUP, ska bli ett verktyg för skolutveckling, är enligt vår mening, att de skriftliga omdömena måste utgå ifrån en formativ bedömning, så att det tydliggör hur skolan och eleven kan arbeta för att stärka elevens kunskapsutveckling. Här behöver skolan utveckla ny förståelse (Sandberg & Targama, 1998, kompetensperspektivet).

Vår studie syftade till att se om arbetet med IUP kan fungera som ett verktyg för specialpedagoger i deras uppdrag att utveckla skolan. De resultat vi har fått visar att IUP på den aktuella skolan inte fungerar som ett skolutvecklande verktyg i och med att IUP:n inte är framåtsyftande. Den individuella utvecklingsplanen kan inte heller användas av specialpedagogen på skolan, då rektor inte beskriver specialpedagogens uppdrag som skolutvecklare. I vår studie har vi upptäckt det frirum (Berg, 2003) som finns i skolans arbete med IUP. Vi menar att i detta frirum finns det, trots studiens resultat, en möjlighet för specialpedagoger att verka. Rektorns syn på specialpedagogen visade, menar vi, på ett delvis kategoriskt förhållningssätt (Persson, 2009), där specialpedagogen ska kartlägga de svårigheter eleven har, samtidigt som specialpedagogen kan ge råd till lärarna hur de ska kunna anpassa lärmiljön (Persson, 2009, relationella perspektivet,) efter elevernas svårigheter. Rektors beskrivning av specialpedagogens yrkesroll, stämmer överens med Tidemans resultat (2005), där specialpedagogens kompetens inte kommer alla elever till del, utan endast de som är i behov av särskilt stöd. Enligt examensförordningen (SFS 2007:638) och Persson (2009) ska specialpedagogen ha ett skolutvecklande ansvar. Vi ser möjligheter för specialpedagogen att på den aktuella skolan i samarbete med rektor leda arbetet med IUP, dels genom att hålla sig ajour med aktuell forskning och aktuella styrdokument, dels genom att fungera som handledare för arbetslagen, och som en länk mellan rektor och arbetslag. Vår studie ger, i likhet med Augustinsson och Brynolf (2011) samt Berg (2003) en beskrivning av skolan som en komplex verksamhet, där t.ex. direktiven för arbetet med IUP ändras (SFS 2006:10; SFS 2009:16, Skolverket, 2008b; Skolverket, 2012). Flera rektorsbyten på kort tid, skapar dessutom osäkerhet. Om inte tid ges för att föra en dialog kring de här frågorna kommer varje lärare att fortsätta tolka sitt uppdrag utifrån den egna förförståelsen.

Handledning erbjuder en möjlighet att reflektera över sin yrkesverksamhet, så att praktiken utvecklas (Jacobson Hemgren, 2005; Killén, 2008; Normell 2002; Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2005; m.fl) och genom att rådande skolkultur synliggörs (Persson, 2009). Vi menar att handledningen dessutom ger möjlighet till att utveckla förståelse och acceptans för förändringsarbetet, samt delaktighet, vilket enligt Bruzelius och Skärvad (2011) krävs av förändringsledaren. Handledningen, skapar en möjlighet för varje lärare att utvecklas vilket

enligt flera forskare är en förutsättning för att hela organisationen ska utvecklas (Ahrenfelt, 2011; Berg & Wallin, 1983; m.fl). Vi menar att det behöver finnas en samsyn kring arbetet med IUP, vilket Ahrenfelt 2011, beskriver som en samordnad handling i riktning mot målet.Handledning, menar vi, kan skapa samsyn och en gemensam förståelse av arbetsuppgiften och sammanhanget .Handledning ger möjlighet till reflektion och självreflektion (Bladini, 2004). Om arbetet med IUP ska innebära en förändring av andra ordningen (Ahrenfelt, 2011), behöver kunskapen om syftet med IUP bli lärarnas kunskap, lärarnas förståelse. De behöver kontinuerligt ges möjlighet att reflektera över sitt arbete, i dialog med andra och utvecklar en ny förståelse, enligt kompetensperspektivet (Sandberg & Targama, 1998). Risken är annars att de bara lära sig hantera det digitala verktyget, vilket enligt vår mening kan ses som en strukturell förändring, så att rektor blir nöjd, vilket inte skapar en verklig förändring (Larsson & Löwstedt, 2010).Handledning ger möjlighet att utifrån lärarnas vardag upptäcka mönster, reflektera och kommunicera, finna lösningar, återkoppla m.m. (Bladini, 2002; Gårdenfors, 2010; Jacobson Hemgren, 2005; Killén 2008; Normell, 2002; Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2005; Persson, 2009; Åberg, 2007). Scherp (2003) ser möjligheter att utveckla skolan genom att lärarna upptäcker mönster i sin vardag och ser lösningar som de provar och sedan ges möjlighet att reflektera över. Genom handledning, kan specialpedagogen utveckla skolan, så att lärarna får en samsyn i arbetet med IUP, vilket utvecklar samsynsperspektivet, så att skolan kan utvecklas i riktning mot målet/visionen (Ahrenfelt, 2011; Arvonen, 1989; Maltén, 2000; Scherp, 2003).

För att utveckla skolans arbete med IUP, behöver, enligt kompetensperspektivet, ny förståelse utvecklas (Sandberg & Targama, 1998).Handledning är, enligt vår mening, en fungerande väg, mot att skapa ny förståelse, då handledning ger lärarna möjlighet att kontinuerligt, reflektera över sitt arbete med IUP, där de kommer i kontakt med aktuell forskning, styrdokumentens och andra lärares förståelse. Samsynen ökar (samsynsperspektivet) och skolan blir en lärande organisation (Senge, 1990), där IUP och de överenskommelser som upprättas vid utvecklingssamtalet skapar utveckling av den egna undervisningen (flödesperspektivet). Arbetet med IUP, kan på så sätt, menar vi, bli ett specialpedagogiskt verktyg för att utveckla skolan, då skolan kontinuerligt utvecklas efter den verklighet lärare och elever befinner sig i. Skolan blir då en lärande organisation (Senge, 1990) som präglas av en förändring av andra ordningen (Ahrenfelt, 2011).

7.3 Metoddiskussion

I syfte att undersöka om IUP kan användas som ett specialpedagogiskt verktyg för skolutveckling inspirerades vi av Bergs (2003) modell om frirummet för skolutveckling, samt av Sandbergs och Targamas (1998) kompetensperspektiv på organisationer där människors förståelse står i fokus. I studien använde vi oss av insamlade IUP:er och semistrukturerade intervjuer för att finna den skolkultur som råder för skolan i syfte att finna ett frirum för skolutveckling. Då vi i vår studie utgick ifrån frirumsmodellen, utgick vi även ifrån att om skolan arbetar i riktning mot statens formella och informella styrning, kommer skolutveckling att ske. Det har inte i vår studie varit genomförbart att dra slutsatser kring om de intentioner staten ger i styrdokument och allmänna råd automatiskt ger skolutveckling med ökat lärande hos varje elev som följd. Utbildningsminister Jan Björklund har ju dessutom (Karlsson, 2013;

Sundström, 2012) gett uttryck för att direktiven för arbetet med individuella utvecklingsplaner kan komma att förändras. Dock ser vi möjligheter i att låta samsyn och arbete med IUP flöda, då detta skapar en utveckling i skolan, där undervisning anpassas efter elevernas behov och där delaktighet, ansvar och utveckling ökar.

Vi menar att innehållsanalys har varit en fungerande metod för att se vilka traditioner skolan har med att arbeta med IUP. Tillförlitligheten ökade genom att vi analyserade och diskuterade vår tolkning ett flertal gånger vid olika tillfällen

Såhär i efterhand anser vi, dock att det hade varit bättre om vi vänt oss direkt till rektorer eller lärare för att få tillgång till de IUP: er vi behövde för studien och för att få kontakt med personal till intervjuerna. Tidsperspektivet mellan vår förfrågan och kontakten med intresserade blev allför lång. Vidare, menar vi, att om vi skulle gjort en liknande studie idag, hade det varit bättre för studien om vi hade samlat in fler IUP: er och poängterat att vi även önskade få in de skriftliga omdömena till dessa IUP: er. På så sätt hade tillförlitligheten i vår studie ökat ytterligare. Enligt rektor fick vi allt som rektorn hade, vilket vi tolkade som att vi fick alla skriftliga omdömen och alla IUP: er som rektorn hade tillgång till. Efter intervjuerna förstod vi, att det kunde vara så att det fanns skriftliga omdömen till de insamlade IUP:erna, som vi inte hade fått ta del av.

För att få en djupare förståelse av den aktuella skolans arbete med IUP, var de semistrukturerade intervjuerna viktiga, då dessa utgjorde ett komplement till de innehållsanalys vi hade gjort. De semistrukturerade frågorna gav oss möjlighet att både styra intervjun, återkoppla och lämna utrymme för lärarna att uttrycka sig, vilket ökade vår förståelse. Tillförlitligheten ökade då även lärare fick möjlighet att läsa vår förståelse och komplettera om de ville. Vi inser att tillförlitligheten i vår studie hade ökat ytterligare om vi hade haft möjlighet att intervjua fler lärare. Dock, menar vi, att slutsatserna i vår studie troligtvis hade blivit desamma, då de intervjuer vi genomförde understödde det vi såg i innehållsanalysen, nämligen att lärarna gör väldigt olika. Fler intervjuer kunde då möjligtvis visa ännu tydligare hur olika lärarna arbetar med IUP och hur olika deras förståelse av arbetet med IUP är.

Vi intervjuade även rektorn på skolan, delvis utifrån samma teman som lärarna, men också utifrån rektorns syn på den specialpedagogiska rollen och skolutveckling. Även rektor fick möjlighet att ge respons på vår intervju. Om vi valt enbart skriftliga frågor till rektor och lärarna, eller enkäter, hade resultatet varit mindre tillförlitlig då enbart vår tolkning hade återspeglats. Risken finns även, menar vi, att lärarna och rektor hade svarat så som de trodde att det förväntades av dem (prestigebias, Körner & Wahlgren, 2005).

Vi menar att utifrån vår teori om frirummet (Berg, 2003) och kompetensperspektivet (Sandberg & Targama, 1998) har innehållsanalys och intervjuer tillsammans varit en metod som ökat tillförlitligheten i studien då det gäller den enskilda skolan. Vi menar att studien trots sina begränsningar kan ge värdefull information kring frågeställningen om IUP kan fungera som ett verktyg för specialpedagoger i deras uppdrag att utveckla skolan.

7.4 Implikationer för det specialpedagogiska uppdraget

Specialpedagogen, likväl som lärarna, arbetar i en komplex verksamhet där det i specialpedagogens uppdrag ingår att arbeta på individ – grupp och organisationsnivå (SFS 2007:638). Specialpedagogen ska således samarbeta med elever, vårdnadshavare, lärare och rektor samt andra parter som har kopplingar till skolan. För detta behöver det finnas både tid och utrymme för att kunna mötas och samtala. Att delta i samtal kan ses som en förutsättning för det specialpedagogiska uppdraget då goda relationer kan skapas i samtalet. Vi menar också att samtal och goda relationer skapar en naturlig arena för specialpedagogen att t.ex. genom handledning verka för alla elevers bästa. I studien, med syfte att undersöka om IUP kan verka som ett verktyg för specialpedagoger i deras uppdrag att utveckla skolan, fann vi ett utrymme, ett frirum enligt Bergs (2003) modell. Specialpedagogen kan, menar vi, genom kartläggning av existerande skolkultur finna utrymme för att fungera som den sammanhållande länken utifrån till exempel IUP, dels genom handledning i arbetslaget men också i samarbete med rektor ha en implementerande roll i de åtagande som ingår i lärarnas och rektors uppdrag. Studien har bidragit till att vi i vårt specialpedagogiska arbete har fått en större insikt i skolkulturens betydelse för utveckling av skolan och att IUP kan vara ett verktyg för att finna utrymme för specialpedagogen att arbeta i. Vi menar att vi genom studie av skolkultur och kartläggning av frirum har fått en ökad kunskap om hur specialpedagogen kan arbeta med att finna utrymme för att använda sig av sin kompetens för att utveckling ska ske i skolan på organisation – grupp och individnivå. Vi menar att detta utrymme har betydelse och uppstår även då nya direktiv ska implementeras i skolverksamheten, så att ny förståelse utvecklas (kompetensperspektivet, Sandberg & Targama, 1998). I en komplex verksamhet, där skolan behöver känna trygghet i komplexiteten (Bayliss, 1998), menar vi i likhet med Berg (2003) att frirumsmodellen är en fungerande modell för att utveckla, förstå och agera i denna komplexa skola.

7.5 Fortsatt forskning

Osäkerheten kring hur skolor kommer att arbeta med IUP framöver är stor. Samtidigt som utbildningsminister Jan Björklund diskuterar hur arbetet med IUP kan förändras för att minska lärarnas dokumentationsbörda (Karlsson, 2013; Sundström, 2012), lyfter Skolverket fram behovet av IUP och skriftliga omdömen i de nya allmänna råden kring hur skolor ska arbeta med åtgärdsprogram (Skolverket, 2013). Då vår studie visar att den aktuella skolan inte använder IUP som ett verktyg till att utveckla skolan och där rektor inte heller ser att skolutveckling ingår i det specialpedagogiska uppdraget, finner vi trots det en möjlighet för specialpedagogen att utveckla skolan genom att handleda lärare i arbetet med IUP. Vi upplevde under intervjuerna en naturlig fortsättning av vår studie i att gå in som handledare för att utveckla skolans arbete med IUP, så kallad aktionsforskning (Rönnerman, 2007).

Vi har i vår studie inte analyserat det digitala verktyget som den aktuella skolan använder. Här, tror vi, det finns intressanta resultat att se, dels hur skolor använder de digitala verktygen, men även hur processen sker, då de digitala verktygen tas fram i de olika företag som tillhandahåller dessa. Vilka prioriteringar gör dessa företag, då de producerar de digitala verktygen för IUP? Vad styr deras prioriteringar? Ska verktyget underlätta för läraren då han/hon skriver de skriftliga omdömena, eller ska det öka kommunikationen mellan hem och skola, eller ska det i första hand vara ett verktyg för att tydliggöra elevens utveckling? Vi

menar att en studie som tydliggör processen, då de digitala verktygen tas fram och bearbetas, hade varit av intresse, då skolor i stor utsträckning (Tankesmedjan, 2007) tenderar att luta sig mot de digitala verktygen.

Vidare, menar vi, att den oro och de eventuella förändringar som ska genomföras i arbetet med IUP, ställer krav på fortsatt forskning kring hur skolor arbetar med IUP. Dels forskning, som liknande vår studie, visar på hur skolor arbetar enligt de intentioner Staten, Kommunen ger och dels forskning där skolor ges möjlighet att finna framgångsfaktorer i att utveckla en skola, som skapar delaktighet och tar tillvara på elevernas behov och förutsättningar, genom t.ex. aktionsforskning.

REFERENSER

- Abrahamsson, B. & Andersen, J. A. (2005). *Organisation- att beskriva och förstå organisation*. Malmö: Liber. upplaga 4:1
- Ahrenfelt, B. (2011) . *Förändring som tillstånd*. Lund: Studentlitteratur.
- Arfwedson, G. (1983). *Varför är skolor olika?: en bok om skolkoder*. Stockholm: Libers utbildningsförlag.
- Arvonen J. (1989). *Att leda via idéer*. Lund: Studentlitteratur.
- Asp-Onsjö, Lisa. (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken: Att arbeta med elevdokumentation i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Augustinsson, S. & Brynolf, M. (2009). *Rektors ledarskap. Komplexitet och förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. & Wallin, E. (1983). *Skolan i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan – en teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, G. & Boréus. K. (2005a). Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. Bergström, G. & Boréus, K. (red.) *Textens mening och makt*. (ss. 9 – 42). Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, G. & Boréus. K. (2005b). Innehållsanalys. Bergström, G. & Boréus, K. (red.) *Textens mening och makt*. (ss. 43 - 88). Lund: Studentlitteratur.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av speciapedagogers handledningssamtal*. *Karlstad University Studies 2004:64*. Karlstad: Universitetstryckeriet.
- Blossing, U. (2003). *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bruzelius, L.H. & Skärvad, P-H. (2011). *Integrerad organisationslära*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.

- Bayliss, P. (1998). Models of complexity – Theory-driven intervention practices. Clark, C. Dyson, A. & Millward, A. (ed.) *Theorising special education*. (ss 61 – 78). London: Routledge
- Crafoord, C. (2005). *Människan är en berättelse. Tankar om samtalskonst*. Falkenberg: Natur och Kultur.
- Egelund, N. Haug, P & Persson, B. (2006) *Inkluderande pedagogik i ett skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Foucault, M. (1987). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv.
- Gustavsson, M. (1999). Text och textobjekt. C A Säfström, C A. & Östman, L. (Red.) *Textanalys* (ss. 37 – 56). Lund: Studentlitteratur.
- Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå – om lärande på människors villkor*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times - teachers work and culture in the postmodern age*. London: Cassall, cop.
- Hildgaard, K. (2008). *Vetenskapsteori En grundbok för pedagogiska ämnen*. Stockholm: LIBER.
- Högskoleverket rapport (2006:10) *Utvärdering av specialpedagogprogrammet vid svenska universitet och högskolor*. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverkets rapport (2012:11R) *Behovet av en särskild specialpedagogexamen och specialpedagogisk kompetens i den svenska skolan*. Stockholm: Högskoleverket.
- Jacobson Hemgren, U. (2005). Lekande lärande – om lek och lärande i handledning av yrkesverksamma förskollärare. Persson, S. & Rönnerman, K. (Red.). *Handledningens dilemman och möjligheter: erfarenheter från förskola och skola* (ss. 43 – 78). Malmö: Studentlitteratur.
- Killén, K. (2008). *Professionell utveckling och handledning – ett yrkesövergripande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis An introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.
- Kvale, S. (1996). *Interviews – An introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage publications Inc.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjuen*. Lund: Studentlitteratur.
- Körner, S. & Wahlgren, L. (2005). *Statistiska metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, P. & Löwstedt, J. (2010). *Strategier och förändringsmyter – ett organisationsperspektiv på skolutveckling och lärares arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2005). Handledning i mötet mellan högskola och skola. Persson, S. & Rönnerman, K. (Red.). *Handledningens dilemman och möjligheter: erfarenheter från förskola och skola* (ss. 15 – 42). Malmö: Studentlitteratur.
- Maltén, A. (2000). *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur.
- May, T. (2001). *Samhällvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Mårell-Olsson, E. (2012). *Att göra lärandet synligt. Individuell utvecklingsplan och digital dokumentation*. Umeå: Print & Media.
- Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid – om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2009) *Om elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Regeringskansliet. (2006). *Mänskliga rättigheter – Konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Edita Norstedts Tryckeri AB.
- Rossmann, G, B. & Rallis, S, F. (2012). *Learning in the Field - An introduction to Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Rönnerman, K. (2007). Handledning i ljuset av aktionsforskning. Kroksmark, T. & Åberg, K. (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s.99 – 118).. Lund: Studentlitteratur.
- Sandberg, J. & Targama, A. (1998). *Ledning och förståelse. Ett kompensatoriskt perspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Scherp, H-Å. (2003). Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling. Berg, G. & Scherp, H-Å (red). *Skolutvecklingens många ansikten* (ss 29 – 63). Kalmar: Myndigheten för skolutveckling.

- Senge, P, M. (1990). *The fifth discipline- the art and practice of learning organization*. New York: Doubleday.
- Svensk författningssamling (2010:800). *Ny skolag i praktiken. Lagen med kommentarer*. Stockholm: Svensk Facklitteratur AB.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage Publications Ltd.
- Skolverket. (2007). *Hur används individuella utvecklingsplaner? En studie efter införandet av nya bestämmelser*. Stockholm: Fryklund.
- Skolverket. (2008a). *Allmänna råd för arbetet med åtgärdsprogram*. Stockholm: Danagård.
- Skolverket (2008b). *Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Fryklund.
- Skolverket (2009). *IUP-processen -Arbetet med den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Davidssons tryckeri AB.
- Skolverket.(2010 a). *Skriftliga omdömen i grundskolans individuella utvecklingsplaner. En uppföljning och utvärdering av skolornas arbete ett år efter införandet av reformen*. Rapport 340. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2010 b). *Stödja och styra. Om bedömning av yngre barn*. Stockholm: Elanders Sverige AB.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (2011b). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2012). *Utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen - för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Elanders Sverige AB.
- Skolverket. (2013). *Arbete med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Danagård Litho.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Tankesmedjan (2007). *IUP, bedömning och betygsättning*. (Nr1/2007). Malmö: Holmbergs.

Tideman, M. (2005). Skolledares bedömningar och uppfattningar om elever i skolsvårigheter och den pedagogiska praktiken. Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L., Jacobsson, K. (red). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan* (ss. 38 – 44). Halmstad: Högskolan i Halmstad, Högskolan i Malmö

Valberg Roth, A – C. & Månsson, A. (2007). *Individuella utvecklingsplaner för skolår 3, 6 och 8 i fyra sydsvenska kommuner*. EDUCARE: Malmö.

Åberg, K. (2007). Handledda lärargrupper –för vad och vem? Krokmark, T. & Åberg, K. (red). *Handledning i pedagogiskt arbete* (ss. 77 - 98). Lund: Studentlitteratur.

Weber, M. (1975) *Makt og byråkrati*. Oslo: Guldendal.

Elektroniska referenser

Hargreaves, A (1995). *Renewal in the age of paradox*.

<http://web.ebscohost.com.ezproxy.bibl.hkr.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=07c440f9-7fea-40e1-80e1-1538b9e7abea%40sessionmgr4&vid=1&hid=1>
[Hämtad 2013-05-14]

Karlsson, G. (2013) Björklund slopar IUP i årskurs 6-9. *Skolvärlden*

http://www.skolvarlden.se/artiklar/bjorklund-slopar-iup-i-arskurs-6-9?quicktabs_2=0
[Hämtad 2013-05-01]

Ministeriet för Børn og undervisning (2009) *Bekendtgørelse om elevplaner, elev- og uddannelsesplaner samt uddannelsesplaner i folkeskolen*.

www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=126051 [Hämtad 2013-03-15]

Myndigheten för skolutveckling (2004). *Individuell planering och dokumentation i grundskolan*. DNR2003:25

www.skolverket.se/polopoly_fs/1.../article/.../SKOLUTV268.pdf
[Hämtad 2012-01-13].

Norwegian Ministry of Education and Research (2011). *Learning together*.

<http://www.european-agency.org/country-information/norway/national-overview/Special-Needs-Education-Norway.pdf/> [Hämtad 2013-03-15].

Proposition 2009/10:232 *Strategi för att stärka barnets rättigheter i Sverige*.

www.regeringen.se [Hämtad 2013-05-04].

Regeringens skrivelse (2002). *Utbildning för kunskap och jämlikhet – regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbetet i förskola, skola och vuxenutbildning*. Skr.

2001/02:188. www.regeringen.se/content/1/c4/28/03/796d3116.pdf
[Hämtad 2013-02-20].

SFS 2007:638. *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*. www.lagboken.se
[Hämtad 2013-02-10].

SKOLFS 2006:10. *Skolverkets allmänna råd för individuella utvecklingsplaner*.
www.skolverket.se [Hämtad 2013-05-04].

SKOLFS 2009:16. *Skolverkets allmänna råd för individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen*. www.skolverket.se [Hämtad 2013-05-04].

Sundström, U. (2012) Mindre pappersarbetet för lärarna. *Lärarnas nyheter*.
<http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2012/09/18/mindre-pappersarbete-lararna>
[Hämtad 2013-05-01].

Svenska Uneskorådet. (1997) *Salamanca-deklarationen och handlingsram för undervisning av elever med behov av särskilt stöd*. Svenska uneskorådets skriftserie 1996:4. (38s).
<http://www.unesco-sweden.org/shared/pdf/material/salamanca%2007.pdf>

BILAGOR

Bilaga A

Missivbrev till förvaltningschef och rektor

Högskolan Kristianstad
Sektionen för lärande och miljö
Specialpedagogiska programmet

Hej!

Vi heter Rose-Marie Johansson och Katarina Paulson och läser till specialpedagoger på det specialpedagogiska programmet vid Högskolan Kristianstad. I vår magisteruppsats vill vi undersöka hur arbetet med de individuella utvecklingsplanerna kan främja elevers och skolans utveckling. Vår ansats är att specialpedagoger, genom att handleda pedagoger i arbetet med individuella utvecklingsplaner kan bidra till skolutveckling och utveckling av elevernas lärande. Vi anar att vi genom att utveckla arbetet med de individuella utvecklingsplanerna kan sätta in rätt verktyg tidigt och förhindra att till exempel åtgärdsprogram behöver skrivas.

Undersökningens genomförande

Vi skulle vilja komma i kontakt med rektorer från grundskolan och grundsärskolan för att intervjua dem angående arbetet med de individuella utvecklingsplanerna och skolutveckling. Vi skulle också vilja att dessa rektorer förmedlar kontakt mellan lärare och oss, så att vi även kan intervjua dem om deras arbete med de individuella utvecklingsplanerna. Vi kommer även att be rektorerna att delge oss individuella utvecklingsplaner slumpvis valda och avidentifierade.

Vi skulle därför önska att du vidarebefordrade detta brev till rektorerna i din kommun, så att de kan meddela sitt intresse till oss. Därefter tar vi kontakt med dessa rektorer för intervjuer och för att så småningom få kontakt med lärare och tillgång till individuella utvecklingsplaner. Om du av någon anledning inte önskar att rektorer och lärare i kommunen ska delta i undersökningen, vill vi att du meddelar oss detta snarast, så att vi kan ta kontakt med andra kommuner.

Studiens syfte

Vår studie utgår ifrån den övergripande frågeställningen om individuella utvecklingsplaner kan fungera som ett specialpedagogiskt redskap genom att undanröja hinder och svårigheter i elevens lärmiljö, samt främja elevens utveckling och delaktighet.

Övrigt

Deltagarna i undersökningen ställer upp frivilligt och det går bra att när som helst avbryta sin medverkan. Resultaten från undersökningen kommer att ventileras i uppsatsen och används inte för några andra syften. Vår uppsats kommer att finnas tillgänglig som pdf-fil på Högskolan Kristianstads öppna publikationsarkiv "DiVA". Kommun, rektor, lärare m.fl. kommer vara helt avidentifierade i vår rapport.

Om ni, rektorer eller lärare så önskar, kommer vi gärna ut till skolan och berättar om slutsatserna i vår studie på till exempel en studiedag höstterminen 2013. Studien beräknas vara klar i slutet av maj 2013.

Med vänliga hälsningar
Rose-Marie Johansson & Katarina Paulson
E-mal:
Telefonnummer:

Bilaga B
Missivbrev till lärarna

Högskolan Kristianstad
Sektionen för lärande och miljö
Specialpedagogiska programmet

Hej!

Vi heter Rose-Marie Johansson och Katarina Paulson och läser till specialpedagoger på det specialpedagogiska programmet vid Högskolan Kristianstad. I vår magisteruppsats vill vi undersöka om arbetet med de individuella utvecklingsplanerna kan främja elevers och skolans utveckling. Vår ansats är att specialpedagoger, genom att handleda pedagoger i arbetet med individuella utvecklingsplaner kan bidra till skolutveckling och utveckling av elevernas lärande. Vi anar att vi genom att utveckla arbetet med de individuella utvecklingsplanerna kan sätta in rätt verktyg tidigt och förhindra att till exempel åtgärdsprogram behöver skrivas.

Undersökningens genomförande

Vi kommer i studien att analysera cirka 30 individuella utvecklingsplaner, samt intervjua lärare och rektor på skolan, för att vi ska förstå hur ni arbetar med de individuella utvecklingsplanerna. Intervjuerna kommer att ta cirka en timme att genomföra och är delvis öppna intervjuer, som mer har karaktären av samtal kring de individuella utvecklingsplanerna. Intervjuerna kommer att spelas in (ljudinspelning) och kommer endast användas av oss under vårt arbete med vår magisteruppsats. Efter det att uppsatsen är klar, raderas ljudinspelningen.

Övrigt

Deltagarna i undersökningen ställer upp frivilligt och det går bra att när som helst avbryta sin medverkan. Resultaten från undersökningen kommer att ventileras i uppsatsen och används inte för några andra syften. Vår uppsats kommer att finnas tillgänglig som pdf-fil på Högskolan Kristianstads öppna publikationsarkiv "DiVA". Kommun, rektor, lärare m.fl. kommer vara helt avidentifierade i vår rapport.

Om ni, rektorer eller lärare så önskar, kommer vi gärna ut till skolan och berättar om slutsatserna i vår studie på till exempel en studiedag höstterminen 2013. Studien beräknas vara klar i slutet av maj 2013.

Med vänliga hälsningar
Rose-Marie Johansson & Katarina Paulson
E-mal:
Telefonnummer: