

# Perspektiv på skolans pedagogiska dokumentation

## – den skriftliga individuella utvecklingsplanens roll och relation till annan dokumentation

ÅSA HIRSH, JÖNKÖPING UNIVERSITY

Denna artikel handlar om dokumentation, främst i termer av skriftlig individuell utvecklingsplan, men det görs också kopplingar till sådan dokumentation som är knuten till arbetet med stöd i form av extra anpassningar inom ramen för undervisningen och särskilt stöd. Den avser att tydliggöra och problematisera ett antal frågor som sådan dokumentation aktualiserar. Till artikeln finns diskussionsfrågor som ger läsaren möjlighet att förhålla sig till innehållet och relatera det till sin egen kontext.

*Hur kan man förstå och använda dokumentation som skriftlig individuell utvecklingsplan, extra anpassningar och åtgärdsprogram?*

Om mycket av skolans dokumentation finns såväl juridiska som pedagogiska aspekter att ta i beaktande. Dokumentationsformer som skriftlig individuell utvecklingsplan och åtgärdsprogram är på olika sätt reglerade i skollag och allmänna råd. Det är dokumentationsformer som ska finnas och som man inte kan välja bort. Det finns en rad anledningar till att det är så. Elever och vårdnadshavare har rätt till information, bland annat för att delaktighet och inflytande ska möjliggöras. Dessutom är dokumentation som exempelvis åtgärdsprogram i grunden kopplade till idén om en skola för alla, där alla elever – oavsett aspekter som socioekonomisk bakgrund eller eventuella svårigheter av olika slag – ska ha likvärdiga möjligheter att nå de mål som sätts upp i skolans styrdokument. Alla elever ska mötas och utmanas på sin nivå. I en departementspromemoria från 2001, som kan betraktas som första steget mot att bestämmelser om individuella utvecklingsplaner så småningom kom 2005, menade man att samma syfte som i grunden ligger bakom åtgärdsprogram borde gälla för alla elever:

Att kravet på individuell dokumentation enbart finns för elever i behov av särskilt stöd kan ifrågasättas. Syftet med upprättande av åtgärdsprogram är naturligtvis att planera elevens utbildning på sådant sätt att förutsättningarna för lärandet optimeras. Detta borde vara en utgångspunkt för arbetet med alla elever (Ds 2001:19, s 30)

Citatet är intressant på flera sätt. Dels säger det att syftet med såväl åtgärdsprogram som det som sedermera blev skriftlig individuell utvecklingsplan är att de ska betraktas som verktyg för att *optimera lärandet*, och dels tydliggör det ett par andra grundläggande ställningstaganden. Det är *förutsättningar för lärandet* som står i fokus, och samma utgångspunkt ska gälla för arbetet med *alla* elever.

## Pedagogisk dokumentation eller administration?

2013 kom andra skrivelser från myndighetshåll som så småningom ledde till de bestämmelser om skriftlig individuell utvecklingsplan, extra anpassningar och åtgärdsprogram som vi har idag. Propositionen *Minskade krav på dokumentation i skolan* (2012/13:195) och departementspromemorian *Tid för undervisning – lärares arbete med åtgärdsprogram* (Ds 2013:50) handlade båda till viss del om att minska lärares administrativa arbete i skolan, genom att minska/ta bort/förändra delar av den dokumentation som utvecklingsplaner och åtgärdsprogram innebär. Dokumentation som enligt citatet ovan syftar till att optimera förutsättningarna att lära för alla elever i skolan kallas nu administration.

I förskolan är pedagogisk dokumentation ett begrepp som bland annat innefattar kollegial reflektion över det man har dokumenterat, i syfte att utveckla verksamheten. Skriftlig individuell utvecklingsplan, extra anpassningar och åtgärdsprogram kan också förstås och användas på det viset. Samtliga är dokumentationsformer med en formativ funktion, som bygger på ett cykliskt tänkande enligt principen *var är vi – vart ska vi – hur gör vi – hur blev det*, och samtliga handlar om elevers lärande och hur detta möjliggörs genom undervisning och undervisningskontext. Att kalla den typen av dokumentation för administration kan vara problematiskt. Eftersom de senaste reformerna om skriftlig individuell utvecklingsplan och åtgärdsprogram bland annat motiverades utifrån att lärares administrativa börda skulle minska, blir minskad administration i termer av pedagogisk dokumentation ett mål man på vissa skolor strävar efter att uppnå. En enkätutvärdering<sup>1</sup> om skolors arbete med Skolverkets stödmaterial för skriftlig individuell utvecklingsplan visar att borttagandet av kravet på utvecklingsplan i betygssättande årskurser har lett till att man på vissa skolor inte kan informera om elevers kunskapsutveckling i alla ämnen vid utvecklingssamtal. Dessutom finns exempel på att specialpedagoger uttrycker att det har blivit svårare att utreda elevers behov av särskilt stöd, då det inte längre finns skriftlig information om elevers kunskaper och utveckling i de olika skolämnena. Diskussionen som likställer lärares pedagogiska dokumentation med administration behöver därför nyanseras och problematiseras. Man behöver skilja på om det är dokumentationen som sådan som uppfattas som problematisk, eller om det är den organisation som ska möjliggöra dokumentationen som brister. Man behöver också diskutera vad man vill åstadkomma med den här typen av dokumentation, och om de lösningar<sup>2</sup> man använder är rimliga för syftet.

---

1 Utvärderingen Den skriftliga individuella utvecklingsplanen – en utvärdering av skolors användande av och arbete med Skolverkets stödmaterial genomfördes 2015 och baseras på en enkät besvarad av 405 rektorer och 475 lärare från olika skolor och olika delar av Sverige. Frågorna i enkäten handlade om användandet av blanketter och övrigt stödmaterial, hur man gör i betygssättande årskurser, och hur man dokumenterar extra anpassningar. Enkäten innehöll såväl flervalsfrågor som öppna frågor och möjlighet att lägga till kommentarer. Ett trettiotal lärare/rektorer kontaktades också för fördjupande intervjufrågor.

2 Externa aktörers lösningar för skriftliga omdömen kan exempelvis medföra mycket omfattande dokumentation (jfr exempelvis Hirsh, 2013; Lindqvist, 2012)

## Varför ska lärare ägna sig åt dokumentation i skolan?

Principiellt är det inte svårt att hålla med om att lärares arbete bör handla om undervisning snarare än administration, om man med administration menar sådana uppgifter som är frikopplade från lärares undervisning och elevers lärande. Problematiken uppstår när *pedagogisk* dokumentation betraktas som administration. Då behöver man stanna upp ett ögonblick och ställa sig frågan vad *undervisningsprocessen* egentligen innebär. Skolverkets allmänna råd för planering och genomförande av undervisning (2011) beskriver att undervisningsprocessen innefattar planering, genomförande, kunskapsbedömning (och betygssättning), uppföljning och dokumentation. Lärare genomför inte undervisning utan att ha planerat den, och de behöver följa upp och analysera hur det de gör i klassrummet blir/inte blir till lärande hos eleverna. De ägnar sig åt kontinuerlig kunskapsbedömning i formativt syfte, där de använder informella och formella bedömningar som görs i klassrummet till att planera och forma kommande genomföranden av undervisning. Såväl planering som uppföljning innebär också att man funderar över elevernas lärande och resultat i relation till kunskapskraven och för att de ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. För att kunna göra analyser i stort som smått, men också för att minnas, hålla koll och ha underlag för att minst en gång varje termin ha utvecklingssamtal, skriva omdömen och/eller sätta betyg på eleverna, behöver lärare dokumentera på olika sätt. Man kan lista en rad anledningar till att dokumentation förekommer i skolan. Här vill jag kortfattat ta upp fem sådana:

### **1/ Dokumentation som information och möjliggörande av delaktighet:**

Skolans dokumentation ska ligga till grund för information till elev och vårdnadshavare angående elevens skolsituation och utveckling mot målen. Såväl utvecklingssamtal som skriftlig individuell utvecklingsplan och (i förekommande fall) dokumentation av extra anpassningar och åtgärdsprogram, är också forum för elev och vårdnadshavares möjlighet till dialog och inflytande. För att kunna ha inflytande behöver man ha den information som dessa dokument och utvecklingssamtalet ger.

### **2/ Dokumentation som minnesstöd vid bedömning och betygssättning:**

För att omdömen och betyg ska bli rättssäkra behöver lärare dokumentera kontinuerligt. Vare sig man är klasslärare och har 25 elever i ett flertal olika ämnen, eller ämneslärare och undervisar ett stort antal elever i ett eller två ämnen, blir det mycket att hålla reda på. Man behöver dokumentation för att kunna vara rättvis när elevers resultat ska summeras, men man behöver också fortlöpande anteckningar för att kunna arbeta formativt.

**3/ Dokumentation som rättssäkerhet:** Den tredje funktionen skolans dokumentation fyller är kopplad till rättssäkerhet. Såväl betygssättning som särskilt stöd utgör myndighetsutövning. Med detta följer ett stort ansvar för lärare och rektorer, och här spelar dokumentation en viktig roll. Skollagens krav på att lärare ska kunna ange skälen för ett betyg torde exempelvis kräva viss dokumentation.

---

---

**4/ Dokumentation som grund för analys och utveckling:** Vissa lärare uppfattar den skriftliga individuella utvecklingsplanen som en extra avstämning och information som ges en eller två gånger om året (Hirsh, 2013; 2016), medan andra ser den som ett kontinuerligt arbetsredskap för både lärare och elever (vilket jag återkommer till längre fram). Såväl utvecklingsplaner som extra anpassningar och åtgärdsprogram utgör också en analysgrund när man som skola systematiskt och kontinuerligt följer upp sin verksamhet i syfte att identifiera utvecklingsområden för måluppfyllelse (Skolverket, 2015). Det systematiska kvalitetsarbetet syftar bland annat till att förebygga svårigheter och att främja elevers lärande, för att kunna ge alla elever det stöd de behöver.

**5/ Dokumentation som styrning och kontroll:** Ett femte funktion, slutligen, rör dokumentation som verktyg för styrning och kontroll. Det kan handla om samhällets styrning av skolan som institution, om huvudmannens sätt att se till att rektorer och lärare sköter sitt arbete som de ska, eller om lärares styrning av elever. Införandet av ett målstyrt system och kommunaliseringen som kom under 1990-talet innebar en förändrad styrning av skolan. Målen för skolan och elevernas utbildning fastställs nationellt, medan makten över vägarna till målen ska ligga så nära den lokala kontexten som möjligt (Krantz, 2009). Det som å ena sidan innebär en lokal frihet vad gäller medel för att nå målen innebär å andra sidan en utökad kontroll av att resultaten som ska uppnås verkligen uppnås. Vad gäller lärares styrning av elever finns det forskare som menar att utvecklingsplaner och åtgärdsprogram kan förstås som en slags 'mjuk styrning' (Asp-Onsjö, 2011) eller 'vänlig maktutövning' (Bartholdsson, 2008), där beskrivningar i dokumenten och mål som ges till elever kan tolkas som en vilja att göra elever till 'ideala skolever' och att fostra dem in i ett beteende som är önskvärdt ur skolans synvinkel (jfr också Adelswärd & Nilholm, 1998; Andreasson, 2007; Hirsh, 2013).

Samtidigt som det ur såväl rättssäkerhets- som utvecklingssynpunkt kan betraktas som självklart att man behöver dokumentera i en rad syften, betraktas dokumentation inte sällan som problematisk. Nedan diskuteras hur detta å ena sidan kan hänga samma med vilket perspektiv man tar sin utgångspunkt i, och å andra sidan att det finns aspekter av de ovan presenterade syftena som kan leda till dilemman för lärare i skolan.

#### *Var förläggs problem och lösningar?*

I specialpedagogiska sammanhang talar man ibland om det kompensatoriska kontra det kritiska (eller relationella) perspektivet. I grunden handlar detta om att olikhet och avvikelser i skolan kan förstås och hanteras på olika sätt. Om det uppstår problem för en elev i relation till skolarbetet, kan man å ena sidan förstå det som att problemet ligger hos eleven och försöka lösa det genom att hitta sätt att kompensera de brister som finns hos eleven. I ett kritiskt perspektiv, å andra sidan, är man kritisk till att orsaken till skolmisslyckanden förläggs till individen, och hävdar att orsaker i stället behöver sökas utanför eleven, i det sammanhang (den undervisningskontext) som ska möjliggöra lärande och välmående för en mångfald elever. Man är också kritisk till särskiljandet av det onormala från det normala (Nilholm, 2007).

---

---

Om man ser lärande som något som inte enbart försiggår inne i elevens huvud, utan snarare som något som äger rum – är situerat – i sociala sammanhang och sociala relationer (Wenger, 1998) får det konsekvenser för hur man tänker om undervisning. Man behöver fundera över interaktionen mellan personer och den miljö eller kontext i vilken personerna tänker, känner, agerar och interagerar (Moss m.fl., 2008). Att studera lärande är, enligt exempelvis Gee (2008), att studera relationen mellan den/de som ska lära sig och den miljö (fysisk såväl som relationsmässig, innehållsmässig och metod-/verktygmässig) där lärande är tänkt att ske. Det betyder i sin tur att analysen av det lärande som sker eller inte sker i klassrummet aldrig enbart kan handla om att leta förklaringar hos eleverna, utan även i den undervisningskontext som ska ge eleverna möjligheter att lära. Förståelsen av formativa klassrumsprocesser, som är en viktig grundtanke i bland annat utvecklingsplaner och åtgärdsprogram, bygger på antagandet att undervisningskontexten spelar roll för elevernas lärande. Så snart vi ställer oss bakom detta grundantagande behöver vi fundera över hur undervisning och kontext organiseras för att ge eleverna optimala möjligheter att lära (Black & Wiliam, 2012; Gipps, 2008; Moss m.fl., 2008).

Forskning har gång på gång visat att man i dokumentation som skriftlig individuell utvecklingsplan och åtgärdsprogram tenderar att förlägga såväl problem som lösningar till eleven, medan sammanhanget som ska möjliggöra lärande får en undanskymd roll (Nilholm, 2012). Att minska administrationen var inte enda anledningen till att man i departementspromemorian *Tid för undervisning – lärarens arbete med åtgärdsprogram* (2013:50) föreslog ett särskiljande mellan extra anpassningar och särskilt stöd. Bakomliggande utredning visade att drygt 40 % av eleverna i svensk grundskola någon gång under sin skoltid har haft åtgärdsprogram. Denna höga siffra ger signaler om en tämligen smal förståelse av vad som i skolan uppfattas som en ”normalelev” som inte behöver särskilt stöd. Man drar i utredningen slutsatsen att det i första hand är synen på elever och sättet att arbeta i den ordinarie undervisningen som behöver förändras. Att sammanhanget/undervisningskontexten måste få en mer framträdande plats har också signalerats genom utformandet av Skolverkets blanketter för hur en skriftlig individuell utvecklingsplan kan utformas, som har särskilda rutor och rubriker som är tänkta att rikta fokus mot *skolans insatser*. För att synliggöra att extra anpassningar behöver betraktas som en del av ”helt vanlig” undervisning snarare än något *särskilt* hänvisas också till att dokumentera sådana anpassningar i den skriftliga individuella utvecklingsplanen, där skolans insatser för *alla* elever (i eller utan behov av extra anpassningar) ska dokumenteras.

#### *Två förhållningssätt: Dokumenterad utveckling och utvecklande dokumentation*

Också synen på vad dokumentation är och möjliggör kan knytas till olika perspektiv. Dysthe (2002) beskriver portfolio som ett redskap som i sig själv inte har någon pedagogisk värdeförankring, och därför kan användas oavsett vilken pedagogisk grundsyn man har: *”En portfölj är som en kameleont, som skiftar färg efter vilka pedagogiska grundprinciper som läggs till grund för den praktiska*

---

---

*användningen*” (s. 93). Även den skriftliga individuella utvecklingsplanen kan betraktas som en sådan kameleont.

I en kvalitetsgranskning av förskolan skriver Skolinspektionen (2012) att man brukar skilja på dokumentation, som visar vad som har hänt, och pedagogisk dokumentation, som visar en process och används för att barn och vuxna tillsammans ska kunna reflektera och komma vidare i det pedagogiska arbetet. Dokumentation kan användas enbart för att informera om och visa på elevens utveckling, och den kan användas för att *både* visa *och* stödja/stimulera såväl elevens lärande som lärares utveckling av undervisning. Det senare hänger samman med en syn på undervisning som en ständigt pågående iterativ process enligt principen *var är vi – vart ska vi – hur gör vi – hur blev det*.

Den skriftliga individuella utvecklingsplanen kan förstås som en företeelse som existerar enbart eller framför allt vid utvecklingssamtalet. Den blir då en avstämning av läget, en dokumentation av det som skett sedan man senast hade utvecklingssamtal. Det finns dock många lärare som förstår och arbetar med utvecklingsplanerna kontinuerligt i sin praktik (Hirsh, 2013; 2016) på ett sätt som är inspirerat av portfoliomethodik (se bl.a. Ellmin & Ellmin, 2005). Då blir utvecklingsplanerna något annat/något mer än ett dokument som finns i anslutning till utvecklingssamtal en eller två gånger om året. Dokumentation och underlag inför utvecklingssamtal fylls då på efter hand, i fysiska eller digitala 'mappar', och det som krävs i anslutning till utvecklingssamtalet är en summering. Utifrån innehållet i mappen har man dokumentation som kan visas upp vid samtal, men man har också dokumentation som kan ligga till grund för metarefleksion för såväl elev som lärare även mellan samtalen. Mappen möjliggör också jämförelser över tid, där upplevelsen av utveckling antas bli tydlig för eleven. Många menar att detta bidrar till att stärka elevens tilltro till sig själv och sin förmåga att klara av saker. Mappen stimulerar till att eleven jämför med sig själv snarare än med andra, vilket kan vara en motvikt till betyg och kryss i mallar som lätt leder till att elever jämför sig med varandra (Dysthe, 2002; Ellmin & Ellmin, 2005).

Det finns också de lärare som använder elevernas utvecklingsplaner som grund för gemensamma utvärderingar i syfte att hitta mönster och anpassa undervisning:

Det som är bra, det är ju att vi TILLSAMMANS sitter med det här... det gör ju att man kan se "Vad händer? Är det något vi behöver ta fasta på?" För vi diskuterar ju ofta med varandra i arbetslaget när vi skriver IUP, vad är det som påverkar att eleven får bättre betyg hos dig än hos mig? Och varför presterar hon eller han sämre när hon eller han skriver hos dig? Hur kan vi överbrygga de olikheterna och skillnaderna? Beror det på situation, kompisar, grupper, vad är det liksom? (Hirsh, 2015, s 247).

Även själva framtagandet av dokument, som exempelvis åtgärdsprogram, kan fylla en pedagogiskt viktig funktion. Granlund och Steensson (1999) pekar exempelvis på att den kollegiala diskussion och det kollaborativa arbete som sker lärare/personalkategorier emellan i framtagandet av ett åtgärdsprogram är viktiga för det arbete som sedan sker i praktiken. På samma vis är det viktigt att undervisande lärare samverkar för att identifiera elevers behov av extra anpassningar.

### *Hur kan dokumentationsrelaterade dilemman förstås?*

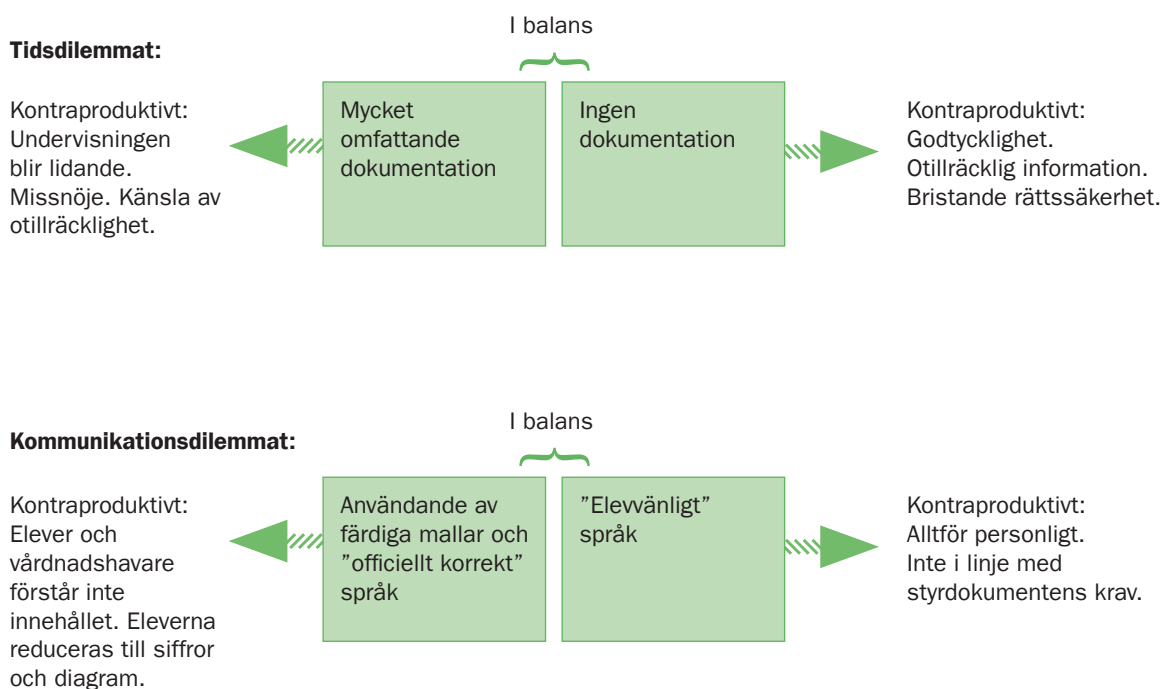
Vid sidan av det kompensatoriska och det kritiska perspektivet som refererats till tidigare talar man inom specialpedagogik också om dilemmaperspektivet (Nilholm 2007; 2016). I det senare menar man att man behöver vara medveten om och förhålla sig till att utbildningssystem är komplexa och motsägelsefulla. I praktiken måste man ta hänsyn till motsättningar som inte kan upplösas, och som skapar dilemman där det inte finns någon helt igenom tillfredsställande lösning. Nilholm (2016) liknar specialpedagogik vid att köra på en väg där det alltid finns risk för att man hamnar i diket på ena eller andra sidan. Ett exempel på ett sådant specialpedagogiskt dilemma är att det å ena sidan finns risk för att man blir alltför ivrig att identifiera problem hos elever, ge dem diagnoser och särskilja dem, och å andra sidan en risk för att man inte uppmärksammar och ser de svårigheter elever befinner sig i.

På liknande sätt använde jag dilemmabegreppet i min analys och diskussion av lärares arbete med dokumentation i utvecklingsplaner när jag skrev min avhandling (Hirsh, 2013; 2014). Ett dilemma är inte detsamma som ett problem. Ett problem kan man lösa, men ett dilemma har i egentlig mening ingen lösning. Man måste uppfylla olika krav som upplevs stå i konflikt med varandra, och lösningen på ett dilemma handlar därför om att hitta en rimlig balans. Agevall och Jenner (2008) diskuterar hur man behöver utveckla *komplementära attityder*, vilket innebär en förmåga att se olika krav som kompletterande snarare än motstridiga. För att man ska kunna utveckla förmågan att balansera och handla på ett omdömesgillt sätt fordras enligt dem en viss grad av autonomi, och jag menar att just detta blev tydligt i resultaten av min avhandling. De lärare som kände sig mest tillfredsställda med sitt sätt att skriva och arbeta med skriftliga individuella utvecklingsplaner, och som upplevde arbetet som fruktbart, hade hittat sätt att balansera de dilemman de upplevde. Utmärkande för dem var att de beskrev hur de hade en tämligen hög grad av autonomi – de gavs utrymme att anpassa sitt arbete med utvecklingsplanerna till lokala omständigheter på ett sätt som de upplevde att elever och vårdnadshavare bäst var hjälpta av. Deras rektorer gav dem friutrymme att tolka och omsätta de krav som ställs på nationell nivå och huvudmannanivå, och stöttade deras arbete med att hitta en rimlig balans. Om man inte får träning i att balansera mellan krav och friutrymme på ett omdömesgillt sätt, riskerar man enligt Agevall och Jenner (2008) att hamna i kontraproduktiva diken liknande dem som beskrevs i relation till specialpedagogik ovan.

Alla lärare som intervjuades i mina avhandlingsstudier upplevde dilemman i olika grad, varav ett var kopplat till den tid dokumentationen tar och ett annat var kopplat till kommunikation i termer av det språk som används när man skriver utvecklingsplaner. Det första dilemmat kallade jag *Dokumentation vs. Undervisning*, och det innebär i korta drag att dokumentationsarbetet upplevdes som så tidskrävande att man kände att man inte längre hade adekvat tid över för att planera och efterarbeta sin undervisning. Det andra dilemmat kallade jag *Officiellt korrekt vs. Elevvänligt språk*. Detta handlade om omfånget och komplexiteten i det innehåll som formulerades i dokumenten. Lärarna kände

krav från huvudman- och rektorshåll på att uttrycka sig byråkratiskt och kurspaneliskt i IUP. Enligt lärarna innebär detta att elever och vårdnadshavare fick svårt att förstå innehållet och överväldigades av både språk och omfattning i dokumenten. Lärarna kände att de la mycket tid på något som mottagarna i låg grad förstod och kunde använda sig av.

Som nämnts beskrev samtliga intervjuade lärare dessa dilemman. Det som skiljde lärarna åt var alltså inte i första hand upplevelsen av dilemman, utan snarare deras sätt och förutsättningar att hantera och balansera de dilemman de upplevde. Om man resonerar utifrån tids- respektive kommunikationsdilemman kan man se på balansering mellan kontraproduktiva diken på följande vis:



Det som figuren, lite tillspetsat, vill visa är att om man inte har utvecklat komplementära attityder, det vill säga förmågan att balansera på ett omdömesgillt sätt, riskerar man att hamna i diket till vänster eller höger. I tidsdilemman finns å ena sidan fara för att dokumentationen blir så omfattande att andra arbetsuppgifter blir lidande, å andra sidan att elevens rättssäkerhet och rättigheter inte tillgodoses. I kommunikationsdilemman riskerar man å ena sidan att slå över i ett stelbent byråkratiskt språk och en instrumentell syn på elevens kunskapsutveckling, å andra sidan i ett godtyckligt formulerat dokument som inte är i linje med styrdokumentens krav. I stället måste man hitta en balans som i kommunikationsdilemman handlar om ett språk som *både* är i linje med kursplaner<sup>3</sup> och begripligt för eleven, och som i tidsdilemman blir en planerad del av ens totala arbete utan att det tar orimligt mycket tid (Hirsh, 2016).

<sup>3</sup> Detta behöver betyda att man använder kursplanens exakta formuleringar. Mål till elever kan vara konkretiserade tolkningar av vad det innebär att ha den kunskap eller förmåga som beskrivs i styrdokumentens mål och kunskapskrav



### *Dokumentation i en digital era*

I den sista delen av denna artikel problematiseras ytterligare ett par dokumentationsrelaterade frågor, med utgångspunkt i den enkätstudie/utvärdering om skolors arbete med skriftliga individuella utvecklingsplaner som tidigare hänvisats till (se fotnot 1). Samtliga lärare och rektorer som svarade på enkäten uppgav att de arbetar med en digital lärplattform. I dessa finns ofta mallar för omdömen och framåtsyftande planering inbyggda. Ibland har skolor gjort egna lösningar, men i betydligt högre utsträckning handlar det om att man har infogat Skolverkets blanketter eller andra blanketter/lösningar som är framtagna av företag som levererar den lärplattform man använder. Under plattformens tak finns också annan dokumentation av pedagogiskt slag, som pedagogiska planeringar, ämnesplaneringar och bedömningsmatriser. Bedömningsmatriserna kan användas som ett komplement till de skriftliga omdömena som ges i en IUP, eller användas som en IUP om rektorn har beslutat om en sådan utformning av den individuella utvecklingsplanen. Sådana bedömningsmatriser fylls ofta i kontinuerligt, i takt med att man arbetar med ett område och tycker sig kunna göra konstateranden om elevers kunskaper i förhållande till kunskapskraven. Ifyllda matriser delas ofta med eleverna kontinuerligt via lärplattformen.

Den kontinuerliga delningen av information digitalt förefaller bli vanligare ju äldre eleverna blir. Det finns flera aspekter av denna utveckling som är relevanta att diskutera. Skolan har aldrig tidigare haft den möjlighet den har idag att fortlöpande delge information digitalt, en möjlighet som enligt utvärderingen (se fotnot 1) utnyttjas i hög utsträckning. Är detta enbart positivt eller finns det sådant man behöver vara vaksam över? I dagens skola finns också ett inflytande från externa aktörer på ett annat sätt än tidigare. Företag som skapar lärplattformar levererar ofta lösningar för planering, bedömning och dokumentation, och dessa lösningar kan förmodas bidra till att forma lärares förståelse av och konkreta arbete med undervisning. Är detta enbart positivt eller finns det sådant man behöver vara vaksam över?

### *Fortlöpande digital information*

Omdömen om elevens kunskapsutveckling i årskurs 1-5 ska ges vid ett utvecklingssamtal per läsår. Enkätstudien (se fotnot 1) visar att det är ungefär lika vanligt att man presenterar/delger skriftlig information fortlöpande (eller i god tid före utvecklingssamtalet), som att man presenterar skriftliga omdömen i IUP först vid utvecklingssamtalet. När man fortlöpande eller i god tid före utvecklingssamtalet presenterar skriftlig information vill/förväntar man sig oftast att elever och vårdnadshavare ska ha tagit del av informationen innan samtalet:

Föräldrar och barn kan titta hemma på ämnesmatriser och omdömen och är på detta vis väl förberedda inför samtalet. Man kan prata om de ämnen och ämnesområden där det är några frågetecken och fokusera framåt vad eleven vill förbättra/förändra/lyckas ännu bättre med, samt hur detta ska gå till. (Lärare, 4-9)

Det är lätt att se den transparens som möjliggörs som något självklart positivt, och många menar att samtalstiden kan utnyttjas bättre – bland annat till

---

---

att diskutera framåtsyftande utveckling – om elever och föräldrar kommer förberedda till samtalet. Detta är förståeligt. Samtidigt måste man beakta att inte alla har samma möjligheter att förstå och ta till sig den information som matriser och omdömen innebär. Det finns också en fara för att man lägger ansvaret för att definiera vad som eventuellt är frågetecken hos elev/vårdnadshavare, eller att man missar att informera för att man tror att omdömen har lästs och förstås, trots att det kanske inte alltid är fallet.

#### *Vem styr och stödjer?*

Skolverkets allmänna råd och stödmaterial om skriftlig individuell utvecklingsplan syftar till att åstadkomma och stödja en likvärdig och ändamålsenlig utformning av utvecklingsplaner. Exakt hur dessa ska utformas och formuleras är inte detaljstyrt. Huvudmän/rektorer/lärare ska ha ett friutrymme inom de ramar som lagen sätter, för att kunna anpassa sina lösningar efter lokala omständigheter. Friutrymmet innebär dock inte alltid att man utformar egna lösningar, utan snarare att man väljer sådana lösningar som levereras av andra externa aktörer. Styrning kontra friutrymme får en lite annan dimension i och med detta. Det är möjligt att förstå det så, att om Skolverket inte levererar exakta lösningar så går andra aktörer in och gör det i stället.

I enkätstudien blir det förhållandevis tydligt att Skolverkets lösning (från stödmaterialiet) ses som något av ett rättesnöre. Såväl huvudmäns/skolors egna lösningar som andra externa aktörers tycks i hög grad göras med Skolverkets som förlaga. Anpassningar sker dock, för att lösningarna ska passa in i systemet i övrigt och vara kompatibla med andra lösningar för dokumentation som också finns i plattformarna (exempelvis bedömningsmatriser som fylls i kontinuerligt). De undervisnings-, bedömnings- och dokumentationspraktiker som växer fram i och med detta blir måhända svårare att styra och kontrollera, i den mån man på ett nationellt plan *vill* styra och kontrollera dem. Denna företeelse är så ny att vi ännu inte vet så mycket om hur den påverkar lärare, undervisning, elever och lärande. *Att* den gör det kan man dock förmoda.

---

---

### *Sammanfattningsvis*

Denna artikel har problematiserat en rad aspekter av skolans dokumentation.

Hur arbetet med dokumentationsformer som skriftlig individuell utvecklingsplan, extra anpassningar och åtgärdsprogram tar form i praktiken handlar delvis om hur man förstår dokumentationsformerna.

Är de pedagogiska verktyg med konkret koppling till undervisning, eller är de att betrakta som administrativa arbetsuppgifter? Förlägger man skolproblem och lösningar till eleven, eller vänder man också blicken mot undervisningskontexten och frågar sig om den är organiserad på ett optimalt sätt? Hamnar man i kontraproduktiva diken, eller går det att hitta en rimlig balans i de dilemman man eventuellt upplever? Formar man arbetet utifrån de lösningar för dokumentation som används, eller formar man lösningarna för dokumentation utifrån vad man vill/behöver uppnå med dokumentationen?

Förhoppningen är att artikeln och de diskussionsfrågor som är kopplade till den stimulerar till samtal om förhållningssätt och dokumentationspraktiker på den egna skolan. Hur gör vi hos oss och hur skulle vi vilja göra?

## Referenser

- Adelswärd, V., & Nilholm, C. (1998). Discourse about Children with Mental Disablement: An Analysis of Teacher-Parent Conferences in Special Education Schools. *Language and Education*, 12(2), 81-98.
- Agevall, L. & Jenner, H. (2008). Lärares professionalitet – förmågan att hantera dilemma. I Jonnergård, K., E.K. Funck, & Wolmesjö, M. (Red.), *När den professionella autonomin blir ett problem*. Växjö: Växjö University Press.
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text: om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet.
- Asp-Onsjö, L. (2011). Dokumentation, styrning och kontroll i den svenska skolan. *Educare*, nr 2, 39-56.
- Bartholdsson, Å. (2008). *Den vänliga maktutövningens regim: om normalitet och makt i skolan*. Stockholm: Liber.
- Black, P., & Wiliam, D. (2012). Developing a Theory of Formative Assessment. I J. Gardner (red), *Assessment and Learning*, 2 uppl. London: Sage.
- Ds 2001:19. *Elevens framgång – skolans ansvar*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ds 2013:50. *Tid för undervisning – lärares arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Dysthe, O. (2002). Om förhållandet mellan individ och grupp i portföljprocessen. I Skolverket, *Att bedöma eller döma: tio artiklar om bedömningen och betygsättning*. Stockholm: Liber.
- Ellmin, R., & Ellmin, B. (2005). *Portfolio – att stödja lärandet i en skola för alla*. Stockholm: Ekelunds.
- Gee, J. P. (2008). A Sociocultural Perspective on Opportunity to Learn. I Moss, P. A., D. Pullin, J. P. Gee, E. Haertel, & L. Young (Red), *Assessment, Equity and Opportunity to Learn*. New York: Cambridge University Press.
- Gipps, C. (2008). Socio-cultural aspects of assessment. I H. Wynne (red), *Student assessment and testing*, vol. 1, s 252-291. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Granlund, M., & Steensson, A-L. (1999). Klasslärare och konsulenter arbetar tillsammans – en studie av samarbetsformer, beslutsprocess och tillfredsställelse med. I M. Granlund, A-L. Steensson, L. Roll-Pettersson, E. Björck-Åkesson, M. Sundin, & A. Kylén (Red), *Barn med flera funktionsnedsättningar i särskolan*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Hirsh, Å. (2016). Skolans dokumentation ur ett pedagogiskt och juridiskt perspektiv. Stockholm: Liber.
- Hirsh, Å. (2015). IUP i Praktiken: En skolreforms formande i skärningspunkten mellan yttre styrning och professionell autonomi. *Educare* 2015:2, 234-259.
- Hirsh, Å. (2014). The Individual Development Plan: supportive tool or mission impossible? Swedish teachers' experiences of dilemmas in IDP practice. *Education Inquiry* 5(3), 405-427.
- Hirsh, Å. (2013). *The Individual Education Plan as Tool and Practice in Swedish Compulsory School*. Akademisk avhandling i pedagogik. Jönköping: Högskolan I Jönköping.
- Krantz, J. (2009). *Styrning och mening: anspråk på professionellt handlande i utbildning och skola*. Växjö: Doktorsavhandling, Växjö universitet.
- Lindqvist, E. (2012). *Digitala uppföljningssystem i skolan värld – möjligheter och hinder*. Forskning om undervisning och lärande, nr 9, s 57-62.
- Moss, P. A., Pullin, D., Gee, J. P., Haertel, E., & Young, L. (2008). *Assessment, Equity and Opportunity to Learn*. New York: Cambridge University Press.
- Nilholm, C. (2016). *Vad är ett dilemmaperspektiv?* Hämtat 2016-07-01 från <https://mp.uu.se/web/claes-nilholms-blogg/start/-/blogs/vad-ar-ett-dilemmaperspektiv>
- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

---

---

Rapp, S. (2014). Skolans lagar och förordningar: Det legala ramverket. I U. P. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg (red), *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.

Regeringens proposition 2012/13:195. *Minskade krav på dokumentation i skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen. (2012). *Förskola, före skola - lärande och bärande: Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget*. Rapport 2012:7. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket. (2015). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011). *Skolverkets allmänna råd. Planering och genomförande av undervisningen – för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Fritzes.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.