

DOKTORSAVHANDLINGAR FRÅN INSTITUTIONEN  
FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK 35

Gabriella Höstfält



# Resultatinriktad individualisering i skolans inre arbete

En grundad teori om utvecklingssamtal, skriftliga omdömen och individuella utvecklingsplaner på grundskolans högstadium

Gabriella Höstfält

© Gabriella Höstfält, Stockholms universitet 2015

ISBN 978-91-7649-088-4

Omslagsbild: Nicky Quintrell-Davies

Baksidesbild: Wieland Wermke

Tryckeri: Holmbergs, Malmö 2015

Distributör: Institutionen för pedagogik och didaktik

Tidigare avhandlingsserier: Avhandlingar från Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete nr 1-10 samt Doktorsavhandlingar från Pedagogiska institutionen nr 1-171.

*Till minnet av mamma*



# Innehåll

## Upptakt – elevens individuella utveckling i 2010-talets grundskola 1

1. Problemområdet.....	9
Svensk läroplansutveckling .....	10
Skilda läroplansinriktningar .....	12
Läroplanen i skolans inre arbete .....	14
Problemet.....	16
Avhandlingens avgränsningar.....	17
Sammanhang, ambitioner och syfte.....	18
Grundad teori och tidigare forskning.....	19
Hur avhandlingen är uppbyggd .....	20
2. Individualisering i grundskolans läroplaner .....	21
Inledning.....	21
Individualisering i grundskolan.....	22
Organisatorisk differentiering .....	24
Pedagogisk differentiering.....	25
Mot individualiserade arbetsätt .....	27
Individualisering i grundskolans innehållsinriktade läroplaner .....	29
Motivationsprincipen.....	29
Aktivitetsprincipen .....	30
Konkretionsprincipen.....	30
Individualiseringsprincipen.....	31
Samarbetsprincipen.....	32
Lgr 80 - mot individanpassade arbetsätt.....	32
Nya former för individualisering i grundskolan.....	34
Resultatstyrning .....	35
En ny läroplansinriktning.....	37
Nya former för individualisering.....	39
Sammanfattande kommentarer.....	44
3. Avhandlingens forskningsperspektiv .....	47
Inledning.....	47
Pragmatistisk filosofi.....	49
Pragmatistiska handlingsteorier .....	50
Deweys transaktionella teori om kunskapande.....	52

Pragmatism och transaktionell teori som forskningsstrategi för grundad teori .....	55
Sammanfattning .....	60
<b>4. Avhandlingens forskningsstrategi .....</b>	<b>61</b>
Inledning .....	61
Tillträde till skolorna .....	62
Datakällor .....	65
Etiska överväganden .....	65
Datainsamling och analys .....	67
Sammanfattning .....	79
<b>5. Resultatinriktad individualisering i skolans inre arbete .....</b>	<b>81</b>
Inledning .....	82
Att hållas ansvarig för synliggörande .....	87
Att planera .....	90
Att vägleda .....	93
Att ta ansvar för medvetandegörande .....	96
Att granska .....	98
Att reflektera .....	102
Resultatinriktad individualisering – ett gemensamt projekt .....	104
Resultatinriktad individualisering – en standardiserad modell för individualisering? .....	107
<b>6. Resultatinriktad individualisering i skolans ansvars- och kompetenskultur .....</b>	<b>109</b>
Inledning .....	109
Synliggörande och skolans ansvarskultur .....	110
Individuellt ansvar .....	112
Medvetandegörande och skolans kompetenskultur .....	115
Att utveckla förmågor och kompetenser .....	118
Sammanfattning .....	121
<b>7. Resultatinriktad individualisering – några konsekvenser .....</b>	<b>123</b>
En skola för bildning? .....	128
Summary .....	131
Referenser .....	143
Bilagor .....	151



# Förord

I think the reward for conformity is that everyone likes you except yourself<sup>1</sup>.

Forskarstudier kan ha olika betydelse beroende på bland annat vetenskapligt ämne, kön, lärosäte, forskarmiljö och – inte minst – ålder. För min del har doktorandstudierna inneburit att efter ett omväxlande, och i mitt tycke framgångsrikt, arbete som ämneslärare och specialpedagog i grund- och gymnasieskolan samt som lärarutbildare vid Lärarhögskolan i Stockholm och vid Stockholms universitet, plötsligt bli student igen. På gott och ont har jag som femtioplussare levt studentliv och under en lång tid försökt förstå de akademiska traditioner som en doktorand förväntas anpassa sig till och ingå i. Jag vill inte påstå att jag nu är kulturkompetent, men jag har kommit fram till att jag faktiskt tycker om och värdesätter både min yrkeserfarenhet och mitt akademiska arbete, och jag har insett att det finns ett värde i att när det verkligen gäller undvika att härma andra för att i stället vara sann mot sig själv och välja den mindre upptrampade stigen.

När jag nu som ett sista led i mina forskarstudier skriver ett förord i den här avhandlingen, är det alltså med en känsla av lättnad men ändå med en smula vemod. Jag är lättad över att få lämna doktorand- och studentliv bakom mig för att återigen självständigt arbeta och samarbeta med studenter och kollegor. Vemodskänslan infinner sig när jag inser att detta är slutpunkten för en individuell utveckling som jag ändå inte vill vara utan och som jag definitivt inte har genomgått på egen hand. Anne Montelius – vän, mentor, arbetskamrat och forskarkollega – har varit ett ovärderligt stöd. Anne, du har varit och är en outsinlig källa till styrka och kraft! Jag hoppas kunna återgälda en bråkdel av det du bidragit med och jag är dig oändligt tacksam. Du är bäst!

En forskarutbildning är också en utbildning i självständighet i såväl arbete som tänkande. Handledare som förstår att aktivt stödja den processen innebär en vinstlott för en doktorand. Jag drog den och professor Inger Eriksson har funnits med under hela tiden med sitt kunnande, sin teoretiska skärpa och sin arbetsglädje. Inger, i kombination med ett genuint kunskapsintresse och djup visdom har du visat på möjliga steg att ta och möjliga beslut att fatta. Det är en svår konst att leda och styra utan att ta över och peka med hela

---

<sup>1</sup> <http://www.goodreads.com/quotes/11026>. [2015-01-17]

handen, men du behärskar den. Tack för en i alla bemärkelser professionell handledning! Tack också till min biträdande handledare Kajsa Falkner för din kunnskap, ditt uppriktiga intresse, dina initierade frågor och dina skarpa läsningar.

Jag uppskattar också alla andra som på olika sätt bidragit till att mitt råmaterial så småningom har kunnat formas till den slutprodukt som nu föreligger: Anna-Lena Kempe och Eva Svärde-Åberg vägledde vid tidiga seminarier, Diana Berthén och Kajsa Falkner visade på möjliga riktningar vid mellanseminariet, Ylva Ståhle och Viveca Lindberg gav värdefulla synpunkter vid seminarier i KKUP-gruppen. Ingrid Carlgren och Lars Naeslund bidrog vid slutseminariet med kritisk och konstruktiv granskning som tillförde tillräckligt med energi för att orka på upploppet. Lars Naeslund följde dessutom med och stöttade ända fram till målnöret. Ett stort tack till er alla. Jag vill också tacka Specialpedagogiska institutionen och Universitetsbiblioteket vid Stockholms universitet som gav mig det stöd jag behövde för att kunna passera mållinjen. Tack även till STEP-gruppen i Uppsala för läsning och stärkande kommentarer. Flera skolor, lärare och elever har också bidragit med sina kunskaper och erfarenheter samt med sitt stora engagemang för att ständigt utveckla det pedagogiska arbetet. Ett stort tack för er medverkan.

Kollegor och vänner har på olika sätt utgjort stöd och uppmuntran under de här åren. Tack till doktorandkollegorna Wieland Wermke, Max Strandberg, Anna Åkerfeldt, Sanna Wettergren, Mimmi Waermö, Liz Adams, Kerstin Hudner Sidé, Tyra Nilsson, Katarina Lagercranz, Annelie Fredricsson och Agneta Wallander. Tack till kollegorna Ingrid Berglund, Peter Emsheimer och Annika Skjöldevald. Tack till vännerna som bjudit på trygghet och trivsel: Torbjörn Ekman, Tomas Eriksson, Eero Hinkkanen, Johannes Kristiansen, Boel Staffansson, Johan Stenlund, Peter Ståhl, Lena Wennerström och Jane Öhrlund.

Även om det inte skulle gått utan er alla – ingen människa är en ö – är det slutliga ansvaret för innehållet helt och hållet mitt. Helt och hållet? Nej, inte riktigt och därför vill jag innerligt tacka min livskamrat Sonja Svensson Höstfält för hjälp med allt, för sällskap på vägen och för en bergfast tilltro till min förmåga. Det här har vi gjort tillsammans! Jag vill också tacka min bror Peter Josephson som alltid ställer upp när det behövs. Till sist vill jag tacka min moster Gudrun Johansson som i avhandlingsprocessens slutskede påminde mig om att livet var det som pågick medan jag sysslade med en avhandling.

Frönäs den 29 januari 2015

*Gabriella Höstfält*

# Upptakt – elevens individuella utveckling i 2010-talets grundskola

Anpassning av undervisningen för att varje elev ska få möjlighet att lära och utvecklas har varit och är en viktig uppgift för en obligatorisk skola med ambitionen att utbilda alla barn och ungdomar till ett aktivt yrkes- och samhällsliv. Formuleringar i lagstiftning (SFS 2010:800), läroplaner (Lgr 11) och policytexter (SOU 2007:28) visar att den svenska grundskolan har ambitionen att vara en sådan skola. Redan dess första läroplan (Lgr 62) innehöll i avsnittet *Skolans inre arbete* (a a: 34) utförliga beskrivningar till utbildningens organisatörer och genomförare av hur undervisningen skulle kunna individualiseras för att möta varje elev. Efterföljande läroplaner förde individualiseringstraditionen vidare i enlighet med den inriktning som betonades. En läroplan med huvudsaklig inriktning mot undervisningens innehåll (Kelly 2009) betonar individualisering som möjliggör varje elevs arbete med ett kunskapsinnehåll och individualiseringsformer som lyfts fram de svenska läroplanerna Lgr 62 och Lgr 69 är exempelvis innehållsindividualisering, nivåindividualisering och hastighetsindividualisering.

Min utgångspunkt i det här arbetet är att en läroplan med huvudsaklig inriktning mot undervisningens resultat och elevers lärande som tecken på att resultatet har nåtts, kan bidra till att lärare och elever utvecklar andra individualiseringsformer än de som utvecklats betingade av innehållsinriktade läroplaner. Av särskilt intresse är vilka innebörder individualisering genom en resultatnriktad läroplan kan få i skolans inre arbete. Den nu gällande läroplanen, Lgr 11, reglerar utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen i skollagen, vilket gör att lärare och elever varje termin möts för att samtala om och dokumentera den enskilda elevens utveckling. Genom att ta del av individuella samtal och individuell dokumentation, bör det vara möjligt att få kunskap om vad som är angeläget för lärare och elever i skolans inre arbete, eller åtminstone få en uppfattning av någon eller några aspekter av vad som pågår inom ramen för detta arbete.

Skolans inre arbete bör i den här avhandlingen förstås som de rum, fysiska och psykiska, där lärare och elever möts i arbete med ett innehåll som regleras av en läroplan och för läroplanen styrande policydokument. Skolans inre arbete ramar in av en praktik som styrs genom läroplaner, men även genom nationell och kommunal lagstiftning avseende resurstilldelning och förvaltning (Wahlström 2002).

Som en upptakt till avhandlingens problemområde följer här två exempel på hur utvecklingssamtal grundade på skriftliga omdömen och de individuella utvecklingsplaner som sedan upprättas kan utformas. Båda exemplen är hämtade från avhandlingens datamaterial. Det första utdraget visar på ett utvecklingssamtal där eleven som samtalet handlar om leder samtalet genom att med sina skriftliga omdömen som underlag informera sina föräldrar om sin utveckling. Elevens lärare sitter inte med vid bordet, utan går runt och talar med varje elev- och föräldragrupp. Det andra exemplet visar på ett utvecklingssamtal med läraren som samtalsledare och eleven samt elevens föräldrar som deltagare. Även i det andra utdraget utgör elevens skriftliga omdömen samtalets underlag. I båda exemplen görs överenskommelser om individuella mål som eleven ska uppnå till kommande termins utvecklingssamtal samt hur de ska uppnås. Överenskommelserna – mål och strategier – dokumenteras i en individuell utvecklingsplan. Utvecklingssamtalen genomförs på grundskolans högstadium. Deltagare är elev, lärare och elevens förälder eller föräldrar.

*Någon gång under höstterminen 2011 förbereder elever och lärare på grundskolans högstadium sig inför terminens utvecklingssamtal. De olika ämneslärarna förbereder sig genom att skriva ett skriftligt omdöme om varje elev i sitt ämne eller sina ämnen. Det skriftliga omdömet utgår från den nationella kursplanens kunskapsmål, eller kunskapskrav som de benämns i 2011 års läroplan. Formuleringar som vanligtvis förekommer i ett skriftligt omdöme kan vara att eleven ska kunna skriva olika slags texter och anpassa dem efter mottagaren, resonera och byta perspektiv samt lösa problem och redovisa lösningar. Eleven förbereder sig inför utvecklingssamtalet genom att ta del av sina lärares skriftliga omdömen och genom att tänka igenom vad som är viktigast att uppnå till nästa termin samt vilka strategier som ska kunna bidra till att nå de mål som formuleras. Resultatet av tankegångarna skrivs ner i en individuell studieplan. Eleven har också möjlighet att inför utvecklingssamtalet diskutera sina omdömen, mål och strategier med sina föräldrar, vilka via mejl fått ta del av de skriftliga omdömena, om än på olika sätt beroende på hur utvecklingssamtalet organiseras.*

**Det elevledda utvecklingssamtalet** inleds med att eleven går till ett bord där mappar försedda med namn lagts fram av elevens mentor<sup>2</sup>. I mappen finns förra terminens individuella utvecklingsplan, elevens skriftliga omdömen samt egna mål att nå som eleven skrivit ner vid ett tillfälle i skolan där utvecklingssamtalet förbereddes. Eleven tar sin mapp och sätter sig vid ett bord med sin förälder eller sina föräldrar. Samtidigt gör ungefär tio övriga elever i årskursen samma sak. Den närmaste timmen kommer nu elever och föräldrar att samtala om de omdömen som finns i mappen. I närheten finns flera av elevens lärare som cirkulerar för att i tur och ordning tala med de elever och föräldrar som under timmen är där för att ha utvecklingssamtal.

*Elev:* Mina starka sidor är att analysera, resonera och byta perspektiv. Förmåga att ta in nya begrepp och utveckla strategier för det. Mina strategier är att skriva ner nya begrepp och använda dem. Skriva sammanfattningar. /.../

[Läser upp från det skriftliga omdömet] Jag kan läsa olika sorters texter. Jag kan bearbeta utifrån respons. Jag har utvecklats i läsförståelse. Jag läser olika sorters böcker med olika sorters genrer och jag läser mycket. Jag har utvecklats.

*Förälder:* [Till läraren i svenska och engelska] Bra. Vi passar på när du är härinne. Det var det här med talutrymmet i klassrummet som vi inte riktigt... Vad menas med det? Häruppe står det ju 'Din aktivitet och ditt mod att ta ordet i klassrummet visar att det finns mer att hämta i skrivandet', så jag tänkte...

*Lärare:* Mm. Det blir så här. Att man gör någonting bra, betyder att man kan göra det ännu bättre. Jag tycker inte att jag hör dig så mycket som jag skulle önska på mina lektioner. Det kanske inte finns lika mycket att säga, jag vet inte. Så kan det ju vara, att det finns ämnen som man är intresserad av. Jag menar inte att du aldrig pratar.

*Elev:* Svenska är ju inte så där att det är rätt eller fel, utan det är mer olika sorters rätt och fel.

*Lärare:* [du menar] Tänk om jag tycker fel?

*Elev:* Ja, det blir lite så, att det inte är det man borde säga.

*Lärare:* Mm, vad intressant! Vad är det man inte får säga då?

*Elev:* Om man tänker efter så får man ju säga fel, men det känns som att vissa grejer är fel och att man inte borde säga något om man är osäker.

*Lärare:* Har du något exempel?

*Elev:* Alltså, det är mer så här att om det är någonting man inte är hundra på, men ändå har en tanke om det och om det är någon annan som vet, så kan ju den säga det. Istället för att jag som är osäker säger det.

---

<sup>2</sup> En mentor är den lärare som har huvudansvar för eleven. Vanligtvis har en mentor på högstadiet ansvar för hälften av eleverna i en klass, vilket är cirka 15 elever.

*Lärare: Nej, det är inte så att du är tyst och aldrig säger något, men jag skulle gärna vilja höra mer. Det är bra att du gör det, sedan önskar jag att det var mer. Okej, då så! Jag tycker att det är kul att se hur du arbetar med texter. Det här att du gör ett utkast och sedan förbättrar det. Det tycker jag är en av dina starka sidor. Det är väldigt roligt att se.*

*Elev: Jag tycker om att arbeta med texter, för då ser man vad som kan utvecklas.*

*Lärare: Jag tycker att det är en grej som du är väldigt bra på.*

*Förälder: Det kändes inte som några konstigheter.*

*Efter utvecklingssamtalet skriver eleven sin individuella utvecklingsplan med stöd av underlaget från utvecklingssamtalet. Eleven väljer ut de mål som upplevs som viktiga eller angelägna och skriver ner de strategier som diskuterats vid utvecklingssamtalet. Den individuella utvecklingsplanen skrivs hemma, granskas av föräldern eller föräldrarna och lämnas cirka en vecka efter utvecklingssamtalet till mentorn.*

#### **Individuell utvecklingsplan skriven vid ett elevlett utvecklingssamtal**

<b>Individuell utvecklingsplan</b>	
<b>Mål</b>	<b>Strategier</b>
1. Jag ska kunna värdera vad jag behöver arbeta med.	1. Jag ska genom att ha koll på alla mål och läxor bestämma mig för vad jag behöver arbeta med mest, och göra det.
2. Jag ska kunna gå igenom uppgifter och texter och hitta slarvfel.	2. Efter varje skriven uppgift eller text ska jag gå igenom det jag skrivit och kontrollera så att det inte finns slarvfel.
3. Jag ska kunna sammanfatta en text kontextbundet.	3. Jag ska alltid tänka på vem som ska kunna förstå mina uppgifter eller texter.

**Det lärarledda utvecklingssamtalet** inleds med att läraren lämnar ordet till eleven som i förväg har gått igenom sina skriftliga omdömen som en förberedelse inför utvecklingssamtalet. De skriftliga omdömena har även mejlats hem till föräldrarna som i och med det har fått möjlighet att ta del av det som samtalet kommer att handla om. Den lärare som är mentor för eleven är med vid samtalet och i mentorns uppgift ingår att förtydliga eller kommentera de övriga lärarnas omdömen, alternativt ta med sig frågor till dem.

Elev: [till läraren] Ska jag läsa upp det här som jag har skrivit ner här?

Lärare: Ja, du har ju planerat hur det här ska läggas upp. Det där är ju omdömena som du fick hem. Och det var väl de som du pratade om med din mentor också?

Elev: Jag har läst det där och jag skulle vilja förbättra matte, svenska och engelska och /.../ Och sen, ska jag försöka göra mitt bästa den här terminen. Och mitt mål är att få godkänt eller mer i de ämnena. Och ja, få godkänt eller mer i matte, engelska och svenska.

Förälder: Jag läste det där först i går kväll och vi blev ju jätteglada när vi läste det du hade skrivit. Och vi sa 'Bra, fortsätt med det här'!

Lärare: Jag tror att den känslan ska vi bygga på. Jag funderade på, du tittade ju på din förra utvecklingsplan?

Elev: Mm

Lärare: Där fanns det tre saker som du hade skrivit upp.

Elev: Mm

Lärare: "Att kunna fylla i mina sociala omdömen så att de blir mer positiva". "Svenska; bli godkänd", "Engelska; bli godkänd". Av de tre sakerna, är det någon som du tycker "ja, den här är liksom klar", "den här är på gång", eller den här har vi nog inte kommit igång med riktigt " eller?

Elev: Den där, svenska, är på gång. Och engelska vet jag inte riktigt. Ja, kanske.

Lärare: Du sa ju till mig att du tyckte engelskan var lite jobbig här för ett tag sedan.

/.../

Lärare: Men om jag sammanfattar lite så skulle jag säga; engelska klara målen och det var det här med instruktioner på tavlan och eventuellt om det finns CD. Att du jobbar i Språkverkstaden både med läxor och med andra uppgifter som ni får. Likadant då på svenskan där att du ska klara av målen och prata med dem, eller jag kan prata med dem, så att de hjälper dig att hitta bra och lagom svåra böcker att läsa. Och kollar hur det är med ljudböcker, vem som kan låna ut dem. Och sedan om ni åker till biblioteket för att låna böcker.

Förälder: Ja, men det ska vi ta tag i. Det har varit dåligt i sommar.

Lärare: Jättebra. Där handlar det om att lära sig lyssna på böcker och även där också arbeta i Språkverkstaden. Sen är det idrotten och att få ett bra betyg där. Fortsätt att påminna om och prata om rutiner och sådant så att du inte glömmer kläderna. Och du försöker

*hitta någon form av rutiner för hur det här ska gå till. Och så är det bara att satsa på lektionerna. Ja! Känns det bra?*

*Elev: Mm*

*Förälder: Ja, jag tycker att det känns ganska positivt om det fortsätter så här.*

*Lärare: Mm, det håller vi tummarna för.*

*Läraren skriver den individuella utvecklingsplanen under samtalet. Överenskommelser görs om både mål och strategier som formuleras och stäms av. Innan samtalet avslutas repeteras mål och strategier än en gång. Eleven och föräldern eller föräldrarna får vid samtalets slut skriva under utvecklingsplanen och ta den med sig hem.*

### **Individuell utvecklingsplan skriven vid ett lärarlett utvecklingssamtal**

<b>Individuell utvecklingsplan</b>		
<b>Mål</b>	<b>Skolans strategier</b>	<b>Elevens strategier</b>
1. Klara målen i engelska	1. Skriva både på svenska och engelska på tavlan	1. ---
2. Klara målen i svenska	2. Hitta lagom svåra böcker att läsa	2. Låna böcker på biblioteket
3. Få ett bra betyg i idrott		3. Hitta rutiner för att komma ihåg att ta med kläder.

Ovan presenteras två olika sätt att presentera utvecklingssamtal och upprätta individuella utvecklingsplaner i 2010-talets grundskola, det ena elevlett och det andra lärarlett. I båda fallen är underlaget för samtalen de skriftliga omdömen som eleven fått i respektive ämne. Vid samtalet går elever, lärare och föräldrar igenom omdömena, stämmer av dem och gör överenskommelser om vad eleven ska göra för att utvecklas till nästa termins utvecklingssamtal. Innehållet som framträder i elevens individuella arbete handlar i stor utsträckning om att lärare och elever gemensamt sätter ord på strategier för hur eleven ska utvecklas mot framtida resultat. Vad är det då som pågår här och vad är det som är angeläget för lärare och elever att lyfta fram i samtal och dokumentation?

En resultatnriktad läroplan för grundskolan som innehåller mål för varje elev att uppnå i de olika ämnena, kan sägas inrikta sig mot individuella handlingar i ett kollektivt sammanhang. Det är å ena sidan handlingar genom vilka skolan och lärarna enligt läroplanens allmänna del ska anpassa arbets sätt och innehåll så att det blir möjligt för den enskilda individen att nå bestämda mål, å andra sidan anger läroplanens kursplaner och kunskapskrav



bestämda mål och krav som villkor för att eleven ska kunna lämna grundskolan med godkända betyg. Såväl mål som resultat kan därför beskrivas som både individuellt och kollektivt anpassade. Individanpassningen ska främja varje enskild elevs utveckling av kunskaper och lärande i en kontext där den individuella variationen relateras till standardiserade krav för olika nivåer (Sundberg och Wahlström 2012). Det är ett motsägelsefullt och utmanande arbete som huvudsakligen förefaller inrikta sig mot den individuella elevens arbete och mot en personlig utveckling, vilket är en förändring från grundskolans tidigare läroplaner som främst inriktades mot lärares arbete, mot att utforma undervisningen för att göra innehållet tillgängligt, bland annat genom individualisering av arbetsformer och arbetssätt i skolans inre arbete.

Individuellt och individanpassat arbete samt individualisering framträder i grundskolans läroplaner och övriga styrdokument som ett mångdimensionellt begrepp med flerfaldiga innebörder i såväl tid som rum. Med utgångspunkt i den här upptaktens två glimtar av lärares och elevers arbete med utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner i 2010-talets grundskola, fortsätter jag nu med en närmare beskrivning av det problemområde som inryms i avhandlingens syfte och frågeställningar.



# 1. Problemområdet

Yet here we are: we have no other conditions in which to act.  
(Zygmunt Bauman 1999: xix<sup>3</sup>)

Varje dag, året runt går lärare och elever till sitt arbete i grundskolan för att utveckla och utvecklas. I varje skola och i varje undervisningslokal pågår ständigt arbete i någon form, ett arbete där lärare och elever handlar såväl individuellt som gemensamt och där aktiviteter ständigt påbörjas, genomförs och avslutas. I det här arbetet är de processer som pågår i skolans inre arbete i fokus, processer som dels påverkar och påverkas av en läroplan och dess regleringar. Med skolans inre arbete, avses här arbetsformer och arbetssätt som lärare och elever använder och som regleras av en läroplan samt för läroplanen ledsagande styrdokument. Regleringen i den formella läroplanen speglad i och återspeglad av de processer som pågår i skolans inre arbete utgör avhandlingens forskningsintresse och ansluter därmed till den så kallade läroplansforskningen.

I dagens grundskola genomförs regelbundet utvecklingssamtal och fram till helt nyligen avslutades samtalen i alla årskurser med att en individuell utvecklingsplan upprättades med överenskommelser om mål för eleven att nå till nästa samtal<sup>4</sup>. Utvecklingssamtalet regleras i skollagen och innebär ett personligt möte mellan lärare, elev och elevens vårdnadshavare en gång per termin (SFS 2010:800 10 kap. 12§). Detta möte kan på många sätt betraktas som en reglering som når ända in i skolans inre arbete med konsekvenser för lärares och elevers gemensamma arbete. Parallellt med vad som pågår i den enskilda praktiken så ingår såväl utvecklingssamtal som individuell dokumentation i en större kontext påverkad av senmoderna välfärdssamhällets reglering av sina medborgare genom en utveckling mot ökad individualisering (Bauman 2002; Beck & Beck-Gernsheim 2012).

Det sena 1900-talets omfattande samhällsförändringar banade väg för att företeelser som globalisering, livslångt lärande och marknadsanpassning

---

<sup>3</sup> Bauman, Zygmunt (1999). Foreword by Zygmunt Bauman: Individually, Together. I Ulrich Beck & Elisabeth Beck-Gernsheim. *Individualization*. London: Sage Publications.

<sup>4</sup> Regleringen gäller från och med 2013 inte i de årskurser där betyg sätts. I årkurserna 6 till 9 förmedlas i stället innehållet i det som tidigare dokumenterades i den individuella utvecklingsplanen muntligt vid utvecklingssamtalet (Skolverket 2013).

gjorde sitt inträde i västvärldens välfärdssamhällen, utbildningssystem och läroplaner (Beck & Beck-Gernsheim 2012). Individualisering förknippas ofta i dessa sammanhang med positiva värden som frihet, självständighet, oberoende och självförverkligande, men även med regleringar och tvång eftersom individen förväntas ställa sig positiv till den individualisering som samhällets institutioner utformar och ger ramar för (Bauman 2002; Beck & Beck-Gernsheim 2012).

Samhällsförändringarna innebar bland annat en decentralisering av samhällets institutioner, med ett utvidgat utrymme för, eller utvidgad förväntan på, den enskilda individens möjlighet att själv kunna forma sitt liv. Denna samhällseliga decentralisering förde med sig företeelser som statlig och kommunal avreglering för ökad valfrihet och individuellt ansvar. Decentraliseringen av grundskolan innebar ett radikalt systemskifte (Englund 1996) med förändrad styrning och förändrad inriktning i läroplanerna.

## Svensk läroplansutveckling

Englund (2012) beskriver tre faser i den svenska läroplansutvecklingen med början i en jämlikhetsorienterad centralism under 1980-talet. 1980 års läroplan fokuserade huvudsakligen en sammanhållen grundskola med utrymme för elevers sociala, kulturella och kunskapsmässiga olikheter. Den andra fasen som inleddes under sent 80-tal och pågick under 90-talet till början av 2000-talet, utmärks av decentraliseringssträvanden kopplade till valfrihet och föräldrarätt samt av nya uttolkningar av bärande läroplansbegrepp som likvärdighet, delaktighet och individualisering. Under denna period inleddes en utveckling mot en allt större skillnad mellan skolor där möjligheten att fritt välja skola leder till en ökad uppdelning av elever utifrån sociala, kulturella och kunskapsmässiga olikheter. Läroplansutvecklingens tredje fas är den nu aktuella som inleddes vid 2000-talets början och sammanfattas av företeelsen 'New Public Management in education' (a a: 23). Utbildningens nya styrning utmärks främst av en omcentralisering i form av monopolistisk centralism med tydligt markerade skillnader mellan olika grupper av elever, med standardisering av kunskaper i form av tydligt markerade kunskapskrav (jfr SOU 2007:28) samt med en ekonomisk och marknadsmässig värdering av utbildning.

I den svenska kontexten och traditionen betraktas en läroplan vanligtvis som ett skrivet dokument, fastställt av regering och riksdag, med en central skolmyndighet som ytterst avser att styra det som sker i skolan (Marklund 1987). I en anglosaxisk kontext kan 'curriculum' omfatta så skilda företeelser som en kursplan, en studiegång eller ett utbildningsprogram samt även det som vi i Sverige menar med läroplan (a a; jfr även Gundem 2011).

De läroplaner som ledsagat den svenska obligatoriska skolan består av en innehållslig del med kursplaner för de ämnen som ingår, en genomförande-del med timplaner och ämnesfördelning, en ideologisk del omfattande övergripande mål och riktlinjer för utbildningen samt en anvisningsdel med riktlinjer för undervisningen. Dessa delar samt utvärdering av dem utgör tillsammans en definition av det som här avses med läroplan och av det som i dagligt tal i Sverige benämns som läroplan (Lundgren m fl 1981: 17).

En läroplansinriktning kan betraktas som en idealtyp för hur utbildning med läroplaner som styrmedel kan begreppsliggöras (Englund 2005). De senaste decenniernas utveckling inom läroplansutveckling och läroplansforskning kan i flera avseenden förstås som konsekvenserna av ett möte mellan svenska, eller nordeuropeiska, läroplanstraditioner och angloamerikanska curriculumtraditioner (Gundem & Hopmann 1998). Ytterligare ett möte som haft stort inflytande är globaliseringen och den ekonomiska marknadens inflytande över nationella läroplaner, vilket lett till konsekvenser som läroplaner i vilka baskunskaper och individuella kompetenser specificeras (Scholl 2012). Dessa möten har bland annat medfört att läroplansbegrepp som tidigare haft en tämligen stabil innebörd fått en förändrad och även förnyad betydelse. Englunds & Quennerstedts (2008) undersökning av begreppet 'likvärdighets' innehållsliga förskjutning i den svenska kontexten illustrerar hur dess betydelse förändrats från lika möjligheter till utbildning till lika möjligheter till måluppfyllelse. I en resultat-inriktad (jfr Morawski 2010) läroplan används begreppet likvärdighet för att beskriva elevers resultat i relation till mål att uppnå, i Lgr 11 kunskapskrav att uppnå, och till bedömning och utvärdering av mätbara resultat. Ett begrepp avsett att vägleda handlingar i skolans inre arbete påverkar på så sätt arbetets inriktning och leder därigenom till konsekvenser för de begreppsliga transaktioner som pågår mellan lärare och elever.

I grundskolans första resultat-inriktade läroplan, Lpo 94, sammanstrålar idén om individanpassning av undervisningen för att hantera elevers olikheter i skolans inre arbete med idén om individualisering som en senmodern samhällsföreteelse. Detta påverkar tydligt läroplanens inriktning och innehåll där den enskilda elevens möjlighet till utveckling och lärande framhålls, tillsammans med individuell valfrihet och individuellt ansvar (SOU 1992:94). I grundskolans tre första läroplaner – Lgr 62, Lgr 69 och Lgr 80 – samlades det som behandlar denna relation under rubriken *Skolans inre arbete* i delen *Allmänna anvisningar för undervisningen*. Grundskolans två senaste läroplaner – Lpo 94 och Lgr 11 – innehåller ingen del som behandlar allmänna anvisningar för skolans inre arbete, men däremot ledsagas den av juridiska regleringar som uttolkas i allmänna råd sammanställda av den nationella myndigheten Skolverket.

En närmare undersökning av det som grundskolans styrdokument framhåller för 'Skolans inre arbete', visar på en utveckling från anvisningar som inriktar sig mot undervisningen till råd och riktlinjer som behandlar resultatet av undervisningen, i styrdokumentet kallat 'lärande'. När undervisningen fokuserades, i stort sett i grundskolans tre första läroplaner, behandlar anvisningarna arbetsformer och arbetsätt, dvs. lämpliga metoder för lärare att använda för att eleverna ska kunna tillägna sig ett innehåll. Framförallt betonades i dessa läroplaner vikten av att lärare motiverade eleverna och utformade en undervisning med utrymme för aktiviteter, konkretion, individualisering och samarbete. Med läroplaner som fokuserar på utveckling av den individuella elevens förmågor, framhålls andra sätt att arbeta. I kombination med betoning av elevens delaktighet och ansvar samt individanpassade arbetsätt, kan detta leda till konsekvenser som en utformning mot metoder som inriktas mot ett individuellt lärande.

Historiskt sett har grundskolans aktiviteter inriktats mot undervisning och mot en relation mellan lärare och elever som innebär att förmedla ett innehåll. Lärarens professionella uppgift syftar då till att etablera och upprätta en relation mellan innehållet och eleven samt att göra bedömningar av i vilken grad eleven har tillägnat sig innehållet. Anvisningarna i en innehållsinriktad läroplan understöder och fokuserar på denna relation mellan lärare och elever. En förändring i läroplanens inriktning mot aktiviteter som ska redovisas och utvärderas, innebär att lärarens professionella fokus förflyttas från att förmedla ett innehåll till eleven mot att utveckla förmågor med innehållet som utgångspunkt. Dessutom gör en resultatnriktad bedömning att arbetet bedöms i förhållande till olika resultatnivåer och mot den enskilda elevens förmåga att arbeta i relation till dem. En resultatnriktad läroplan behandlar följaktligen inte undervisningen i skolans inre arbete, utan fokuserar däremot på att den individuella eleven i framtiden uppnår ett i läroplanen föreskrivet resultat. Den juridiska regleringen syftar till att främja att resultatet uppnås på individnivå.

## Skilda läroplansinriktningar

Den svenska grundskolans läroplaner har ändrat inriktning vid flera tillfällen under sin drygt 50-åriga historia. Idealtypen för de första läroplanerna var innehållsinriktning på så sätt att läroplanen har tämligen detaljerade metodiska anvisningar såväl för undervisningen i allmänhet som för hur för kursplanernas kunskapsinnehåll ska hanteras. Inriktningen i de två senaste läroplanerna kan sammanfattas som resultatnriktad såtillvida att läroplanen betonar framtida mål som ska uppnås. Det finns variationer i dessa två idealtyper och det som påverkar dem är en tredje idealtyp som omfattar demokratisk bildning eller utbildning (jfr Englund 2005). En läroplan med

en demokratisk inriktning betonar i samtliga delar utbildningens samhälls-uppdrag att fostra demokratiska medborgare. En demokratiinriktad läroplan strävar efter att framhålla utbildning som rättighet och moralisk handling, med konsekvenser för de anvisningar som ges såväl i relation till kursplanernas innehåll som till arbetsformer och arbetssätt i skolans inre arbete. Den läroplansmodell som inriktas mot resultat används idag i allt större utsträckning i västvärldens utbildningssystem och kan beskrivas som en global företeelse. Samhällsförändringarna som mot slutet av 1900-talet förde med sig globalisering, nyliberal ekonomi med rörlighet för varor och tjänster samt nya modeller för politisk styrning, innebar som nämnts tidigare att det nordiska läroplansbegreppet utmanades av andra modeller, främst av det anglo-amerikanska curriculumbegreppet. Tabellerna nedan illustrerar skillnaderna mellan de två läroplansbegreppen:

Tabell 1. Den svenska läroplanens tre delar fram till Lgr 80 (Marklund 1987)

Mål och riktlinjer	Tim- och kursplaner	Allmänna och ämnesspecifika anvisningar
Avser hela skolans arbete med elevers individuella och sociala fostran	Ämneskurser och kursinnehåll.	Medel och metoder. Generella principer för undervisningen och specifika för respektive ämne

Den svenska läroplanens möte med den engelska och nordamerikanska curriculumtraditionen, vidgade läroplansbegreppet till att omfatta även det som har förmedlats i form av kunskaper, förmågor och färdigheter (Marklund 1987; Gudem 1990). Genom detta vidgade läroplansbegrepp, som också innehåller anvisningar för resultatet, riktas intresset i större utsträckning mot processer i skolans inre arbete och mot det lärande som sker i undervisningspraktiken (Kelly 2009). Mötet med curriculumtraditionen innebar att ytterligare en del infogades i läroplanen – utvärdering – samt att tolkningsutrymmet för de befintliga delarna utvidgades. Indelningen av läroplanen i dessa fyra delar tillskrivs Tyler (1949) och utgår från ett rationellt sätt att se på en implementeringskedja, inspirerat av industrisamhällets syn på effektivitet där input i form av mål med en effektiv planering kan leda till den output som avsetts.

Tabell 2. Läroplanens delar i anglosaxisk curriculumtradition (Kelly 2009)

Mål	Innehåll	Metoder	Utvärdering
Verksamhetens utbildningsmål. Målet för utbildningen	Ämnesinnehåll och annat innehåll som ska täckas	Medel och metoder som kan bidra till att målen nås	Verktyg att använda för att utvärdera det som gjorts

Med detta vidgade läroplansbegrepp tillfördes inte endast utvärdering och en inriktning mot utbildningens, skolans och elevens resultat, utan även en fokusering mot styrningsfrågor och mot att på alla nivåer i styrkedjan organisera verksamheten med utgångspunkt i mål som är möjliga att utvärdera. De aktiviteter som pågår i praktiken, i skolans inre arbete, benämns inom detta vidgade läroplansbegrepp 'den dolda läroplanen' (Jackson 1990: 33). Livet i skolans inre arbete, menar Jackson, transformerar kunskaper utöver dem som inryms i den formella läroplanen, varför resultatet av processerna i skolans inre arbete inte på ett enkelt sätt i förväg varken kan planeras utifrån läroplanens allmänna mål eller kunskapsmål. Jacksons analys visar att transaktionerna<sup>5</sup> mellan läroplansregleringar, lärare och elever i klassrummet även förmedlar det omgivande samhällets moraliska, sociala och kulturella kunskaper och att dessa kunskaper finns representerade såväl i respektive skolämne som i tankar och handlingar hos individerna. Kunskaper som förmedlas kan till exempel handla om att inta sin roll i gruppen, att bli bedömd samt att hantera dominansförhållanden. Genom transaktioner i skolans inre arbete utvecklar lärare och elever erfarenheter av företeelser som att vänta på sin tur, att förstärka vissa förmågor och att underkänna andra, samt att rangordna varandra i relation till rådande normer i samhället. Utifrån denna förståelse av den dolda läroplanen, bör det som är dolt förändras i och med att samhällets normer och individer förändras.

## Läroplanen i skolans inre arbete

Skolans inre arbete (SIA) är titeln på en i grundskolan omtalad offentlig utredning som presenterades vid mitten av 1970-talet (SOU 1974:53). SIA-utredningen kan uppfattas på flera olika sätt, där ett av dem ser utredningen som ett försök att besvara den tidens frågor om grundskolans funktion i samhället i spänningsfältet mellan anpassning av skolan och eleverna efter

<sup>5</sup> Transaktioner kan förstås som interaktioner som alltid innebär att alla delar som ingår förändras. Utifrån detta synsätt förändras ständigt lärare och elever genom att de genomför handlingar och utvecklar erfarenheter i skolans inre arbete. Erfarenheter kan leda till kunskapande om de medvetet bearbetas, till exempel genom insiktsfulla reflektioner (Dewey enligt Biesta 2004a).



den ekonomiska marknadens krav å ena sidan och mellan det demokratiska samhällets krav å den andra (Englund 2005). På samma sätt som metaforen systemskifte förmedlar en bild av ett förändrat utbildningslandskap, förmedlar spänningsfält en bild av laddade partiklar i ständig rörelse, vilket är en metafor som är av stor betydelse för avhandlingens teoretiska ram. Uttrycket skolans inre arbete som jag valt att använda i det här arbetet, refererar dock inte till SIA-utredningens förslag att hantera spänningen genom att förändra arbetsformer och arbetssätt, utan med skolans inre arbete avses den kärnprocess som inbegriper lärares och elevers arbete med ett innehåll, ett arbete som regleras av skolans styrdokument. Den spänning som avses utspelar sig i skolans inre arbete i vår tid och avser anpassningen mellan utbildning för en globaliserad och marknadsanpassad läroplan och grundskola å ena sidan och utbildning som en beredskap för att aktivt delta i ett samhällsliv i ett globaliserat och föränderligt demokratiskt samhälle å den andra.

Med utgångspunkt i att den centrala aktiviteten i skolans inre arbete historiskt sett är relationen mellan lärare, elev och innehåll samt, vilket också är betydelsefullt för det här arbetet, grundskolans uppgift att fostra demokratiska medborgare, är det intressant att skolans nu aktuella styrdokument i så hög grad betonar vikten av arbetets resultat och i så liten utsträckning den process som leder fram till resultatet. Eller närmare bestämt komplexiteten i en process som omfattar såväl individ som samhälle. I stället för processen som helhet, fokuseras olika tekniker och strategier som stöd för att genomföra läroplanens mål och resultat. Två målstödande tekniker i den nu aktuella läroplanen, Lgr 11, är utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner. Utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner regleras i skollagen och föreskriver att regelbundna samtal och regelbunden dokumentation ska vägleda lärare och elever i skolans inre arbete.

Ett av de uttryck som används för att beskriva denna senmoderna företeelse är 'reglerad barndom', av Vallberg Roth & Månsson (2008) definierat som ett utvidgat fostransansvar för skolan där utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner är ett led i en reglering på individnivå. En annan studie som lyfter fram utvecklingssamtalets och den individuella dokumentationens betydelse för skolans förändrade fostransuppdrag är Granath (2008) som menar att detta är individualistiska verktyg som används för att utveckla nya disciplinerings-tekniker. De nya disciplinerings-teknikerna reflekterar i synnerhet samspelet och kommunikationen mellan läraren och den enskilda eleven. Även Hofvendahl (2006) framhåller utvecklingssamtalets institutionella karaktär där deltagarna under dem lämnar sina vardagliga roller för att genom specifika samtalstekniker träder in i och förstärker sina respektive roller som lärare och elev. Lindgren (2010) sätter in disciplinerings-tekniker som dokumentation, bedömning och uppföljning i en vidare kontext genom att koppla dem till internationella strömningar som syftar till en omstrukture-

ring av hela utbildningsväsendet. Omstruktureringen sker med stöd av idéer som standardisering och valfrihet och ett socialt lärande med inriktning mot att förändra individens förmågor.

Flera studier har visat att omstruktureringen av utbildningsväsendet för med sig oönskade effekter som till exempel deprofessionalisering av lärare (Falkner 1997) i och med att de betraktas som verkställare av läroplanens mål med elevers resultat som en produkt. Denna deprofessionaliseringstrend kan till och med leda till att lärare tvingas abdikera från sin position som pedagogiskt och kunskapsmässigt sakkunniga (Forsberg 2000) för att i stället dela ansvaret för dessa områden med eleverna och deras föräldrar. Eriksson (2009) menar att förskjutningen mot nya former av undervisning korresponderar med tendenser i det senmoderna samhället som betonar individuell frihet och personligt ansvar. I mötet mellan samhällets individualiseringstendenser och skolans omstrukturering sker en förskjutning mot en individuell undervisning i form av att eleven i allt större utsträckning planerar sitt eget arbete för att sedan arbeta i sin egen takt och på sin egen nivå. 'Eget arbete', som växte fram som en aktivitetspedagogisk arbetsform i åldersblandade klasser, har under senare år har till exempel fått ökad spridning och förekommer idag inom hela utbildningssystemet (Vinterek 2006; Eriksson 2009). Vid eget, eller individuellt, arbete arbetar elever på egen hand med uppgifter som läraren har definierat i förväg (Österlind 1998). Det individuella arbetet, eller eget arbete, har kommit att bli en allt vanligare arbetsform i den svenska grundskolan och, vilket på olika sätt påverkar arbetsfördelningen mellan lärare och elever (Eriksson 2009). På vilket eller vilka sätt är en av de frågor som ledsagar det arbetet.

## Problemet

En förändrad läroplansinriktning ledsagad av juridiska regleringar avseende verksamhetens inriktning, påverkar skolans inre arbete på flera olika sätt. Omvänt så påverkar processer i skolans inre arbete förändringar i läroplanens inriktning. Min utgångspunkt är att reglering genom utvecklingssamtal för alla elever, kompletterad med dokumentation i form av skriftliga omdömen och individuella utvecklingsplaner, påverkar det ömsesidiga samspelet – transaktionerna – mellan lärare och elever och jag vill närmare undersöka vad som tar form som innehåll i det inre arbetet. Transaktioner mellan lärare, elev och innehåll i skolans inre arbete är en central angelägenhet för de aktörer som påverkar och påverkas av läroplanen. En av de konsekvenser som de senaste decenniernas mål- och resultatnriktade läroplaner medfört är till exempel att det individuella arbetet har ökat parallellt med att det gemensamma och lärarledda har minskat (Österlind 1998; Carlgren m fl 2006; Ståhle 2006; Eriksson 2009).

Ytterligare en konsekvens är att nya frågor behöver ställas om hur grundskolan, dess lärare och elever hanterar centrala företeelser som individualisering, ansvar, likvärdighet, delaktighet och valfrihet. Den individualisering som grundskolan fram till Lpo 94 förmedlade i sina läroplaner riktade sig till läraren och behandlade arbetsformer och arbetssätt som var inspirerade av att fostra eleverna till att samarbeta under gemensamt ansvar (SOU 1961:30; Vinterek 2006; Giota 2013). Likvärdigheten inriktades framför allt mot att forma en för hela landet enhetlig grundskola, för att utjämna de stora skillnaderna mellan stad och land avseende tillgång till utbildning (SOU 1961:30). Valfrihet handlade också om lika möjligheter för alla elever att, oavsett bakgrund, kunna göra aktiva framtidsval genom att välja kurser och utbildningslinjer, framför allt på högstadiet.

Lärares och elevers verksamhet inriktas också alltmer mot resultatuppföljningar genom individuella samtal och individuell dokumentation (Lindgren 2006; Hofvendahl 2009). I ljuset av de förändringar i läroplanens inriktning som skett, har arbetet förändrats för både lärare och elever och mitt inledande syfte är att utforska vilket innehåll som är angeläget för lärare och elever att lyfta fram vid utvecklingssamtal och i individuella utvecklingsplaner för att analysera vad detta innehåll kan ge för information om vad som i ett större sammanhang är angeläget för lärare och elever i skolans inre arbete.

## Avhandlingens avgränsningar

I avhandlingen analyserar jag inledningsvis utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner insamlade i årskurserna sju och åtta på grundskolans högstadium. Materialet samlades in under 2010 och 2011, den period under vilken grundskolans första mål- och resultatriktade läroplan, Lpo 94, ersattes av Lgr 11, som i större utsträckning än den föregående läroplanen betonar resultat. Det finns flera anledningar till att jag valde grundskolans högstadium och de två viktigaste är att eleverna har en omfattande erfarenhet av såväl utvecklingssamtal som individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen samt att de med stöd av denna erfarenhet och genom sin mognad i ålder kan förväntas delta aktivt för att uttrycka arbetets innehåll. Insamlingen begränsades till två tillfällen i två skolor på grund av att datamaterialet skulle kunna bli hanterligt för ett strukturerat arbete. Sammanställningen av analysen används sedan för ytterligare jämförelse och teoretisk mättnad i relation till tendenser i senmodernitetens samhällsutveckling.

## Sammanhang, ambitioner och syfte

Det problem jag formulerar spänner över många områden eller nivåer i och med att det tar sin utgångspunkt i skolans inre arbete för att därifrån sprida sig till läroplansinriktningar i tid och rum, och vidare till en globaliseringskontext. För att genomföra ett forskningsarbete som möjliggör en undersökning i en så omfattande kontext, valde jag att börja från grunden för att genom ett ständigt jämförande arbete bygga upp en teoretisk modell som beskriver och förklarar vad som pågår när lärare och elever arbetar med utvecklingssamtal, skriftliga omdömen och individuella utvecklingsplaner i skolans inre arbete. De redskap som den grundade teorin erbjuder, möjliggör också att den teoretiska modell som byggs upp kan utvecklas genom förnyade datainsamlingar där frågor som väcks under det analytiska arbetet är vägledande för det datamaterial som väljs ut (Glaser & Strauss 1967; Glaser 1978; Strauss 1987; Glaser 1998; Dey 1999; Guvå & Hylander 2003; Oktay 2012; Charmaz 2014). I överensstämmelse med den metodologiska utgångspunkten för ett grundat teoriarbete, som går ut på att undersöka vad som kan ses som ett hittills utforskat område (Guvå & Hylander 2003), är det här avhandlingsarbetets syfte brett.

*Syftet är att i utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner identifiera och kontextualisera vad som framstår som angeläget innehåll för lärare och elever i skolans inre arbete. De öppna frågor som ledsagar syftet är: Vad är det som pågår i elevers och lärares arbete med utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen? Vilka innebörder får läroplanen och dess inriktning i detta arbete? Vilka blir konsekvenserna med avseende på lärares och elevers arbete med innehåll, undervisning och lärande i skolans inre arbete?*

I grundad teori har det inledande syftet en öppen och bred utformning för att kunna bli alltmer fokuserat under analysprocessen (Charmaz 2014). Den inledande forskningsfrågan avsåg att undersöka det innehåll lärare och elever lyfter fram i utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner och kontextualisera detta i relation till innehållet i en mål- och resultatutriktad läroplan. Under analysarbetet utvecklades sedan denna fråga och blev alltmer fokuserad.

Följande fokuserade frågeställningar utvecklades för att ledsaga arbetet:

- Vad tar form som innehåll i utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen?
- Hur kan det som tar form som innehåll förstås i relation till tendenser i det omgivande samhället?

## Grundad teori och tidigare forskning

Inom den grundade teorins klassiska utformning (Glaser & Strauss 1967; Glaser 1978) framhålls att den för ett vetenskapligt arbete obligatoriska litteraturgenomgången inte ska ske förrän analysen är genomförd. Glaser och Strauss förklarar denna hållning med att i så stor utsträckning som möjligt försöka undvika att de framväxande kategorierna färgas av teorier och idéer som utvecklats i andra kontexter. Denna hållning har senare kritiserats från flera håll, t ex av Dey (1999), eftersom den kan förmedla en positivistisk bild av en forskare som träder in i forskningsområdet som ett tomt ark, som en tabula rasa, utan att använda sig av tidigare kunskaper och erfarenheter och utan att se sig själv som en del av forskningsområdet och det resultat som växer fram. Den pragmatistiska filosofi och den transaktionella teori som ligger till grund för min utformning och tillämpning av grundad teori, intresserar sig för samtliga deltagare och utgår ifrån att deras erfarenheter ingår i och påverkar aktiviteter och handlingar i ett nätverk av kunskapande inom en praktik. Även problemområdets historiska och kulturella traditioner ingår som en del av praktikens erfarenheter.

Här i avhandlingens inledande kapitel har jag genomfört en inledande översikt av litteratur om skolans inre arbete i relation till grundskolans läroplaner som en bakgrund till regleringen i form av utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner i de läroplaner som är aktuella för vår tid. Detta gjorde jag för att identifiera kunskapsområdet och för att motivera avhandlingens syfte. Enligt Strauss & Corbin (1990), som jag här ansluter mig till, är det möjligt att senare återvända till litteratur som har betydelse för den framväxande grundade teorin och använda denna som data för att fördjupa och mäta det praktiska resultatet. Detta tillvägagångssätt skiljer sig från att använda litteraturen som utgångspunkt, vilket inom grundad teori betraktas som riskfyllt eftersom datamaterialet och teorin då kan 'tvingas fram' genom att begrepp och kategorier riskerar att förses med ett teoretiskt innehåll som inte nödvändigtvis överensstämmer med det som pågår inom de praktiker som undersöks. I analysfasens senare skede genomförde jag en översikt av litteraturen för att kontextualisera det i relation till tidigare forskning inom området. Jag använde ständig jämförelse för att jämföra resultatet med litteraturen, samma tillvägagångssätt som vid analysen av utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner. På så sätt vävs litteraturen in i den grundade teorin med målsättningen att resultat och litteratur samverkar för att utgöra ett kunskapsbidrag. Det är detta som grundad teori ytterst handlar om (Glaser & Strauss 1967; Glaser 1978; Guvå & Hylander 2003; Charmaz 2014).

## Hur avhandlingen är uppbyggd

Avhandlingens följande kapitel är fördelade på sex kapitel som har organiserat enligt följande: Kapitel två utgör en kontextuell bakgrund och redogör för läroplansutvecklingen i grundskolan i förhållande till dess läroplansinriktningar. Utvecklingen av individualisering i skolans inre arbete i relation till läroplansinriktningarna beskrivs också. Kapitel tre beskriver avhandlingens vetenskapsfilosofiska och teoretiska perspektiv och hur de bidragit till att utforma den version av grundad teori som utvecklats. Utifrån pragmatistisk filosofi har transaktionistisk kunskapsteori utvecklats, huvudsakligen inspirerad av John Dewey. Ytterligare ett perspektiv, inspirerat av det första, är en undersökning av olika läroplansutformningar och att den inriktning en läroplan har kan påverka vad som fokuseras i det praktiska arbetet. Det transaktionistiska perspektivet beskrivs därefter ytterligare, följt av en presentation av grundad teori som är avhandlingens metodologiska perspektiv. I kapitel fyra presenteras de deltagande skolorna, datainsamling och etiska riktlinjer samt den forskningsprocess i vilken utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner samlats in och analyserats.

I kapitel fem redovisas resultatet i form av den grundade teori som utvecklats genom analys av utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner i läroplanspraktiken. Kapitlet sammanfattas genom att visa på betingelser för den grundade teorin som därefter kontextualiseras och diskuteras i de följande två kapitlen. Kapitel sex kontextualiserar den grundade teorin i relation till skolans ansvars- och kompetenskultur. Här förs en argumentation för att dominerande trender i den senmoderna samhällsutvecklingen har fått genomslag i såväl grundskolans styrdokument som i skolans inre arbete. I kapitel sju avslutar jag avhandlingen genom att återvända till dess upptakt för att formulera några frågor i relation till möjliga konsekvenser av den grundade teorin.

## 2. Individualisering i grundskolans läroplaner

*./.../där varje lärare vet precis när och mot vad hon skall ge sin uppmärksamhet och när och vad hon skall ignorera ./.../  
(SOU 1974:53: 187)*

Det här kapitlet utgör en bakgrundsbeskrivning av individualisering i grundskolans läroplaner. Den fråga som ledsagar beskrivningen är hur läroplanernas inriktning samverkar – transagerar med – läroplanernas beskrivning av hur individualisering av arbetsformer och arbetssätt idealt bör ske i skolans inre arbete. För att få en utförlig bild av de betingelser som påverkar lärares och elevers arbete med individualisering i skolan (jfr Vinterek 2006), omfattar undersökningen grundskolans samtliga läroplaner. Först undersöks individualisering av undervisningen i grundskolans första tre läroplaner, därefter följer en undersökning av individuella samtal och individuell dokumentation som syftar till att varje elev ska uppfylla nationellt fastställda mål och resultat, vilket är inriktningen i grundskolans två senaste läroplaner. Kapitlet avslutas med en diskussion av transaktionen mellan en läroplans inriktning och individuella arbetsformer och arbetssätt.

### Inledning

Kapitlets inledande citat förmedlar den för grundskolans läroplaner centrala idén att individualisering av arbetsformer och arbetssätt gör det möjligt att utforma en i alla avseenden idealisk undervisning. Citatet är hämtat från den utredning som föregick Lgr 80, utredningen om Skolans inre arbete, men liknande formuleringar återfinns i samtliga offentliga utredningar som ligger till grund för grundskolans läroplaner (SOU 1961:30; SOU 1992:94; SOU 2007:28) och visar på den ideala bild av individualiserade arbetsformer och arbetssätt som avspeglar en stark tilltro till att en läroplans utformning kan förändra praktiken i önskvärd riktning. Citatet refererar till en skola i USA som inspirerat sakkunnigutredningens tankar om en sammanhängande skoldag, vilken presenteras som en lösning på det växande problemet med elevers missnöje med och vantrivsel i den gemensamma grundskolan. Sakkunnigutredningens lösning för att hålla samman skoldagen för varje elev är 'individualisering inom klassens ram', vilket i stora drag innebär att läraren kan anpassa arbetsformer och arbetssätt i skolans inre arbete i förhållande till

variationerna inom elevgrupperna. Utifrån elevens perspektiv – eller ett lärandeperspektiv – innebar detta att arbetsformer och arbetssätt i större utsträckning fick karaktären av självverksamhet. Självverksamheten kan ses som ett led i en läroplansutveckling som i allt högre grad inriktar sig mot en undervisning och ett lärande där varje enskild elevs utveckling behöver synliggöras, vilket för med sig konsekvenser som förändrad arbets- och ansvarsfördelning mellan lärare och elever (Eriksson 2009).

## Individualisering i grundskolan

Individualisering i den innehållsinriktade läroplanen kan på många sätt sägas sammanfatta grundskolans bärande idé att utgöra en gemensam grundutbildning för hela folket, oavsett ekonomiska, sociala eller kulturella olikheter (Arvidsson 1958; Orring 1970; Marklund 1985). Marklund (1985) redogör för det svenska utbildningssystemets historia och framhåller att det fram till riksdagsbeslutet om en nioårig grundskola 1962, förekom en mängd parallella skolformer, där Sveriges barn och ungdomar delades upp – differentierades – i olika skolformer beroende på ekonomiska villkor, socialgruppstillhörighet, geografisk tillhörighet, kön samt en stor variation funktionsnedsättningar, för att nämna några orsaker. För det stora flertalet barn och ungdomar fanns i hela landet en sjuårig obligatorisk och kommunal folkskola. Folkskolan vägledades av en nationellt fastställd undervisningsplan som föreskrev vilka ämnen som skulle läsas, innehållet i dessa ämnen, inklusive metodanvisningar för undervisningen samt utrymmet i undervisningstimmar för respektive ämne. Klasserna i folkskolan var i stor utsträckning sammanhållna och undervisades av en klasslärare. På landsbygden förekom ofta åldersblandade klasser ledda av en och samma lärare. Den högre, universitetsförberedande, undervisningen ägde rum vid läroverken och urvalet till dem skedde genom betyg, inträdesprov eller avgifter. Eleverna delades in i klasser efter ålder och undervisades av flera olika ämneslärare. För uppflyttning till nästa årskurs krävdes godkänt betyg i särskilt fastställda ämnen, vanligast i de tre färdighetsämnena svenska, matematik och språk, med konsekvensen att kvarsittning var tämligen vanligt. Mellan folkskolan och läroverket fanns ett antal så kallade mellanskoleformer, även de urvalsskolor, med exempel som realskola, flickskola och yrkesskola. Huvudmännen kunde vara statliga, kommunala, landstingskommunala eller privata (Marklund 1985).

Marklund menar vidare att de differentierade skolformerna förenklat kan ses som en parallell till differentieringen av yrken och roller i samhället. Vid uppbyggnaden av västvärldens välfärdssamhällen efter andra världskriget, var demokratisering av nationernas medborgare en samhällsfråga som stod högt på den politiska agendan (Richardson 2010). Social och ekonomisk



ojämlikhet betraktades som starkt bidragande orsaker till de två världskrigen och som en fortsatt grogrund för oroligheter inom och mellan nationerna. Medborgarfostran sågs därför som en viktig uppgift för samhällets institutioner och den rådande undervisningens inriktning mot kunskapstilläggnan genom disciplinering och obetingad lydnad, betraktades av många som en samhällsfara vars spridning en nationellt styrd och reglerad grundskola skulle kunna bidra till att motverka (a a).

Enligt Marklund (1985: 280f) var en kombination mellan statsprogressivism och administrativ progressivism<sup>6</sup> vägledande för det sammanhållna högsta-  
diat:

Stad och landsbygd skulle ha likvärdiga utbildningssystem, tätort och glesbygd, norrut och söderut. Arbetarklassens och överklassens barn skulle ha samma möjligheter, pojkar och flickor likaså. Demokrati, rättvisa, jämställdhet och välfärd skulle vederfaras alla, stora och små, starka och svaga. (a a: 291)

Denna statsprogressivism skulle förverkligas genom administrativ progressivism med Skolöverstyrelsen som en utvecklande och pådrivande kraft. Den administrativa progressivismen utformades som statlig regelstyrning där Skolöverstyrelsen svarade för genomförandet av utbildningspolitiska reformbeslut genom planerade och målbestämda aktiviteter som främst inriktades mot att målfrågorna inte skulle föras upp ”till den abstraktionsnivå, där kontakten med den verklighet som de avser är flyktig och lätt” (a a: 282). En tredje form av progressivism var pedagogisk progressivism som kom att bli vägledande för skolans inre arbete. Inom den pedagogiska progressivismen inlemmades olika reformpedagogiska idéer vilka hade aktiviteter som individualisering, grupparbete och projektundervisning gemensamt (Hartman 2012).

Dessa tre progressiva drivkrafter – den statspolitiska, den administrativa och den pedagogiska – skulle tillsammans bidra till att forma aktiva medborgare i ett demokratiskt och jämlikt samhälle (Marklund 1985). I den grundskola som inledningsvis var möjligt att politiskt enas om, blev den administrativa progressivismen, skolans yttre arbete – eller den organisatoriska differentieringen – tongivande, detta eftersom det som var mest angeläget vid den tidpunkten var att organisatoriskt föra samman de parallella skolformerna till en gemensam (a a).

---

<sup>6</sup> Progressiv bör i det här sammanhanget förstås som ´gradvis framåtskridande´ i enlighet med en samhällsutveckling som syftade till gradvis utjämning – ekonomisk och social – och demokratisering genom reformer enligt riktlinjerna för europeisk reformpedagogik och amerikansk progressivism (jfr Broady 2011).

## Organisatorisk differentiering

När grundskolan efter en drygt tioårig försöksperiod och stor politisk oenighet slutligen kom till stånd, var den resultatet av en mängd kompromisser (Sjöstrand 1961; Marklund 1985, 1987). Brännpunkten för oenigheten mellan fraktionerna var det som kallades differentieringsfrågan. Frågan handlade om huruvida, och i så fall när, eleverna skulle delas upp från heterogena och odifferentierade klasser till homogena och differentierade klasser eller grupper. Odifferentierade och därmed sammanhållna klasser representerades av den obligatoriska folkskolan och dess seminarieutbildade<sup>7</sup> klasslärare. Differentierade och ämnesuppdelade klasser representerades av urvalsskolan med universitetsutbildade ämneslärare. Grovt sett företrädde enligt Sjöstrand (1961: 7) differentieringslinjen av pedagogiskt sakkunniga, främst lärare och forskare, medan den odifferentierade linjen företrädde av parlamentariskt sammansatta grupper, dvs. av politiker och de regeringsbärande socialdemokraterna. Denna motsättning mellan framförallt ämneslärare i grundskolans högstadium och dess beslutsfattare kom att förstärkas och bestå under lång tid. Marklund (1985: 36) bekräftar denna motsättning genom att mer än tjugo år senare framhålla att det fanns starka krafter, främst representerade av de högre skolornas lärare och den borgerliga dagspressen, för att ”inom enhetsskolans gräns erövra realskolan åter”. Frågan begränsades dock inte till att vara politisk, utan var i högsta grad en fråga om hur undervisningen skulle organiseras.

Problemet som 1950-talets skolberedningar hade att lösa var hur undervisningen skulle organiseras för att förbereda vissa elever för universitet och högskola och andra för yrkesarbete (Arvidsson 1958). De olika typer av differentiering som 1957 års skolberedning föreslog kan delas in i två kategorier; yttre och inre eller kvantitativ och kvalitativ (Sjöstrand 1961: 71). Yttre differentiering innebar enligt Sjöstrand organisatoriska lösningar i form av uppdelning av elever i olika skolor och linjer eller efter ämnesval och svårighetsgrad. Inre, eller pedagogisk differentiering innebar lösningar inom klassen eller gruppen och det är denna kvalitativa form av differentiering som senare benämns individualisering i betydelsen anpassning av undervisningen utifrån olika kunskaps- och/eller begåvningskomponenter hos eleven (Härnqvist 1960; SOU 1961:30).

Differentieringsfrågan gällde alltså när och hur uppdelningen av eleverna till framtida utbildningsvägar skulle ske. Studiebegåvade elever behövde förberedas med nödvändiga förkunskaper för teoretiska studier vid läroverk, senare omdöpt till gymnasieskolans teoretiska linjer. Praktiskt begåvade elever

---

<sup>7</sup> Vid seminarier utbildades små- och folkskollärare. Seminarieutbildningen omfattade ämnesstudier samt metodik och pedagogik.

behövde kanske inte förberedas rent praktiskt, men de ansågs inte heller vara i behov av utvidgade och fördjupade teoretiska studier (Arvidsson 1958). Eftersom grundskolans viktigaste uppgift sågs som att ge alla barn och ungdomar en gemensam grundutbildning, kom framtida utbildnings- eller yrkesval främst att ses som ett val för den enskilda eleven. Eleven gavs därför möjlighet att inför högstadiets årskurs nio välja mellan olika teoretiska och praktiska linjer, vilka i stort sett motsvarade de tidigare mellanskoleformerna (Orring 1970; Marklund 1985). I praktiken avgjordes dock differentieringen så tidigt som i årskurs sju eftersom eleven redan då behövde välja ett modernt språk, tyska eller franska, vilket krävdes för att kunna välja någon av de teoretiska linjerna (Orring 1970).

För att kunna genomföra en sammanhållen skola på högstadiet där ämneslärsystemet nödvändiggjorde en kvantitativ differentiering i form av tillval av ämnen och linjer, löstes differentieringsfrågan inledningsvis genom att den teoretiska realskolan och de praktiska yrkesskolorna samt dess lärare organisatoriskt inlemmades i grundskolans högstadium (Hartmann 2012). Högstadiets kursplaner med detaljerade beskrivningar av undervisningens innehåll verkade fortsatt i den tradition som utvecklats i realskolan och liknande skolformer, medan de undervisningsformer och arbetssätt som lärare och elever rekommenderades tillämpa i skolans inre arbete däremot bygger på pedagogisk progressivism och differentiering enligt aktivitetspedagogiska<sup>8</sup> principer (a a). Den pedagogiska differentieringen, dvs. individualisering, skulle enligt 1950-talets skolutredningar kräva en avsevärd utveckling av skolans inre arbete (SOU 1961:30) och frågan sköts på framtiden i förvisningen om att även högstadiet med moderna hjälpmedel skulle kunna utveckla pedagogisk progressivism enligt de aktivitetspedagogiska undervisningsprinciper som rekommenderades i grundskolans första läroplan och vardagligt förkortades MAKIS<sup>9</sup>.

## Pedagogisk differentiering

De progressivistiska tankegångar som var tongivande i läroplanens allmänna anvisningar för skolans inre arbete, omfattade också tanken på rullande läroplansreformer, vilka huvudsakligen sågs som tekniska och administrativa och genomfördes av Skolöverstyrelsen (Marklund 1985: 288). Systemet med

---

<sup>8</sup> Aktivitetspedagogiken, med inspiration från den progressiva pedagogiken företrädd av John Dewey, utmärks av grupparbete, aktiva inlärningsmetoder, hänsyn till elevers olika förmåga att tillgodogöra sig innehållet, nära koppling mellan teori och praktik samt överskridande av ämnesgränserna i projektarbeten (Hartman 2012: 52).

<sup>9</sup> Skolberedningen (SOU 1961:30) redogör för fyra undervisningsprinciper; aktivitet, konkretion, individualisering och samverkan (AKIS), medan Skolöverstyrelsen med stöd av den tidens pedagogiska psykologi i Lgr 62:s allmänna anvisningar lägger till ett M – motivation – som en femte undervisningsprincip (Lgr 62: 46).

rullande läroplansreformer var också förenligt med den sociala och politiska ingenjörskonst som var vägledande för uppbyggnaden av efterkrigstidens välfärdssamhällen genom stegvisa reformer (Popper 1966: 163).

Orring (1970) framhåller att det tidigt visade sig att en majoritet av högstadiel eleverna<sup>10</sup> valde teoretiska ämnen och linjer framför praktiska och att val till praktiska linjer i årskurs nio gjordes på grundval av så kallad negativ differentiering, dvs. av elever som av olika anledningar inte fann sig tillrädda i den gemensamma grundskolan. Dessutom medförde valsystemet i kombination med relativa betyg i förhållande till en nationell norm en oförutsedd betygshets där konkurrensen om ”de få höga betygen blev svårartad och där 1:or och 2:or kändes som utslagsinstrument” (Sandström 1975: 230). Den organisatoriska differentieringen visade sig på många sätt förstärka motsättningar mellan elever på ett ”liknande slag som tidigare mellan elever i folkskola och realskola” (Lundgren m fl 1981: 66). Som en första åtgärd vid grundskolans första rullande läroplansreform 1969, togs därför linjedelningen i årskurs 9 bort och högstadiet fick i och med Lgr 69 genomgående tillvalskurser med allmänna eller särskilda kurser i matematik, engelska och moderna språk (Orring 1970).

I och med Lgr 69 påbörjas en förskjutning från organisatorisk till pedagogisk differentiering, i betydelsen ett förstärkt sammanhållet högstadium med betoning på individualisering inom den sammanhållna klassens ram. Den pedagogiska differentieringen förstärker undervisningsaktiviteter som utgår från den enskilda elevens förutsättningar samt att elever aktivt tar del i undervisningsplaneringen. Det fria valet som i Lgr 62 inriktades mot organisatorisk differentiering och skilda studievägar och linjer utifrån ”den enskilda elevens intressent och förutsättningar” (Lgr 62: 35), försköts även det till pedagogisk differentiering och till skolans inre arbete. Det fria valets betydelse beskrivs i Lgr 69 som att ”val av tillvalsämnen, kurser och verksamheter kännetecknar elevens studieväg genom högstadiet” (Lgr 69: 34). I båda läroplanerna beskrivs det fria valet som ett medel för att underlätta individualisering, i Lgr 69 med tydligare inriktning mot pedagogisk differentiering genom att anknyta det fria valet till elevernas möjlighet till inflytande och samverkan i val av innehåll och arbetssätt samt vid planering av verksamheten. Som stöd för att utveckla detta, infördes fritt valt arbete på högstadiet, som explicit inte får ”bindas av kursplaneföreskrifter och betygskrav” (Lgr 69: 35). För att uppnå tillfredsställande förutsättningar för individualisering på högstadiet, bör det organisatoriska tillvalet och det fritt

---

<sup>10</sup> Cirka 90% av eleverna valde engelska i årskurs 7 och 70% valde ytterligare ett främmande språk (Orring 1970: 61). Godkänt betyg (betyget 3 på en femgradig skala) i två moderna språk var förkunskapskrav för tillträde till gymnasieskolans teoretiska linjer.

valda arbetet ingå som ett komplement till pedagogiska åtgärder i det dagliga arbetet. Pedagogiska åtgärder innebär närmare bestämt att:

varje elev successivt övas att inom vissa givna ramar fritt välja och bearbeta överkursuppgifter som komplement till en given grundkurs, som alla har att arbeta med. Varje elev bör vidare målmedvetet vänjas att självständigt planera och genomföra ålagda och självvalda arbetsuppgifter, att värdera arbetsresultat och att fritt forma, framlägga och diskutera åsikter. (a a)

Den ökade inriktningen mot pedagogisk differentiering innebar fler gemensamma timmar för alla elever i en klass och ett mer sammanhållet och mindre yrkesinriktat högstadium. Reformen innebar huvudsakligen organisatoriska förändringar och förändringar i läroplanens allmänna anvisningar med exempelvis större utrymme för lärares val av stoff och elevers fria val, däremot förändrades innehållet, dvs. kursplanerna, i stort sett inte alls (Hartman 2012). Nästa läroplansreform 1980 medförde däremot större förändringar, där en av de mest betydande när det gäller individualisering i skolans inre arbete var läroplanens tydliga inriktning mot individualiserade arbetssätt där undervisningen anpassas för att undvika nivågrupperande uppdelningar av eleverna genom organisatorisk eller pedagogisk differentiering.

### Mot individualiserade arbetssätt

Vid 1970-talets början var parallellskolesystemet i organisatorisk bemärkelse avskaffat (Marklund 1987) och regelstyrningen med centralt bestämda klass- och gruppindelningar samt detaljerade kurs- och timplaner, sågs mer och mer som ett hinder för grundskolans möjligheter att kunna utgå från lokala och individuella behov. Nästa läroplan, Lgr 80, betraktades fortfarande som en revidering av de tidigare läroplanerna, men nu påbörjas en tyngdpunktsförskjutning från innehåll till mål. Läroplanens målfrågor – samlade under rubriken mål och riktlinjer – inriktades traditionellt, dvs. sedan Lgr 62, mot den för alla gemensamma skolans uppgift att demokratiskt fostra eleverna till jämlikhet, tolerans och samverkan (a a) och kursplanerna innehöll övergripande mål i respektive ämne vilka korresponderade med de allmänna målen. Grunden för Lgr 80 är den så kallade SIA-utredningen, en parlamentarisk utredning om skolans inre arbete (SIA) som lade fram sitt betänkande 1974 (SOU 1974:53).

Genom SIA-utredningen utvecklas pedagogisk differentiering mot individualisering som ett rekommenderat arbetssätt. Utredningen tar i enlighet med sitt uppdrag ställning mot organisatorisk differentiering och framhåller att det inte kunnat påvisas att ”individualisering bäst sker genom yttre organisatoriska åtgärder.” (a a: 66). Individualisering kräver även en ”ingående kännedom om eleven” (a a: 353), om relationer, arbetsförhållanden och fa-

miljesituation som är nödvändig för att kunna hitta åtgärder för att anpassa undervisningen. Individualisering kräver följaktligen nya redskap i skolans inre arbete, där två av dem är samtal och dokumentation vilka behandlas i nästa avsnitt.

Den individualiseringsidé som genom SIA-utredningen förs in i Lgr 80 innebär att lärarna ska ha en så god elevkänedom att skoltiden kan användas som en individualiserande faktor där tiden inom en samlad skoldag kan användas till både stödundervisning och läxhjälp (a a: 330).

I SIA-utredningens betänkande ses en utveckling av arbetsformer och arbetsätt som en lösning på grundskolans växande problem med bristande trivsel och disciplinproblem. Att förändra skolans arbetsmiljö genom att utveckla gemensamma arbetsformer och arbetsätt, sågs av utredarna som ett möjligt sätt att arbeta kompensatoriskt och förebygga uppkomsten av eventuella problem. Arbetsformer och arbetsätt, medel och metoder, prioriterades framför innehållet för att en anpassning av undervisningen efter individuella och lokala behov skulle kunna underlättas.

Genom att göra innehållet elevantpassat och verklighetsnära, menade SIA-utredningen, kan alla elevers behov tillgodoses. Den centrala idén var att individanpassa undervisningen inom ramen för skolans inre arbete för att därigenom stödja och uppmuntra varje elev att utveckla sin förmåga och sina intressen. Den jämlikhets- och demokratisyftande läroplan (Englund 2005) som SIA-utredningen förordade, har en klart uttalad inriktning i fråga om skolans övergripande mål, men måste samtidigt ge utrymme för lokal anpassning och individanpassning när det gäller hur dessa mål skall nås. I Lgr 80 var inte heller innehållsinriktningen lika tydlig som tidigare, utan kursplanerna utformades som att ange mål som eleverna skulle ges möjlighet att uppnå i centrala ämnen (Lundgren m fl 1981).

Gemensamt för alla differentieringsformer – organisatoriska, pedagogiska och den individanpassade, var att individualisering ingick som en väsentlig och sammanhållande beståndsdel i dem alla. Påståendet att individualisering på olika sätt har en central betydelse i grundskolans innehållsinriktade läroplaner är ingen överdrift, men den har samtidigt uttryckts på olika sätt beroende på den aktuella läroplanens huvudsakliga inriktning och på de problem som var mest angelägna för läroplanen att lösa. De första läroplanerna inriktades mot att organisatoriskt förena de olika parallellskoleformerna i en gemensam grundskola. När detta var genomfört, riktades fokus mot skolans inre arbete och mot att pedagogiskt förena eleverna inom klassens ram. Såväl det organisatoriska som det pedagogiska arbetet ramades in av läroplanernas fem undervisningsprinciper som var avsedda att vägleda lärares ar-

bete med att organisera undervisningens innehåll i enlighet med läroplanens övergripande mål och riktlinjer.

## Individualisering i grundskolans innehållsriktade läroplaner

Akronymen MAKIS står för motivation, aktivitet, konkretion, individualisering och samarbete. MAKIS utgjorde underrubriker i avsnittet 'Skolans inre arbete' i grundskolans två första innehållsfokuserade läroplaner. Skolberedningen betonade inför grundskolans första läroplan vissa undervisningsprinciper för det praktiska arbetet och att dessa "skall tillämpas i ett organiskt sammanhang" (SOU 1960:30: 209). Undervisningsprinciperna<sup>11</sup> kvarstod i stort sett oförändrade i 20 år fram till Lgr 80, då de började omformuleras till mål. Principerna utgör enligt skolberedningen en helhet som alla landets lärare ska använda som underlag och utgångspunkt för sina undervisningsformer.

### Motivationsprincipen

Motivation bygger på pedagogisk psykologi och återfinns i läroplanerna, men däremot inte i skolberedningens betänkande. Motivationsprincipen är att betrakta som aktuell pedagogisk forsknings bidrag till läroplanens allmänna anvisningar (Giota 2013)<sup>12</sup>. Motivation förklaras i läroplanerna som att elevernas intresse och behov samt mognadsnivå måste vägleda inlärningen för att de ska kunna lära sig färdigheter eller inhämta kunskaper (Lgr 62: 46; Lgr 69: 57). Ett sätt att skapa motivation är att låta eleverna medverka vid planeringen av ett arbetsområde<sup>13</sup>, vilket skolberedningen tydligt redogjorde för:

- området presenteras eller inventeras; arbetet planeras i samråd med lärare och elever;
- uppgifterna bearbetas;
- resultaten redovisas;
- arbetet och resultaten värderas. (SOU 1960:30: 212)

---

<sup>11</sup> Princip bör här förstås som en handlingsregel, som en vägledande grund för undervisningshandlingar.

<sup>12</sup> Enligt pedagogisk psykologi skapar läraren motivation genom att göra undervisningen meningsfull för eleverna. Motivationen antas redan finna hos eleverna och lärarens uppgift är att upprätta en anknytning mellan innehållet och elevernas erfarenheter (Giota 2013: 28).

<sup>13</sup> Definitionsmässigt är planering en aktivitetsprincip som fått motivationsstatus i läroplanen (*min kommentar*).

Presentationen av innehållet och den gemensamma planeringen motiverar eleverna att skaffa sig en överblick över innehållet. Att inordna stoffet i ett större sammanhang gör det också möjligt att knyta det till elevernas erfarenheter, något som även motiverar eleverna till aktiviteter av olika slag.

## Aktivitetsprincipen

Aktivitetsprincipen, även kallad **själverksamhetens** princip, inriktar sig mot elevens aktiva deltagande, mot självständiga aktiviteter och olika former av självverksamhet i arbetet. Skolan och undervisningen bör gradvis vänja eleven vid att inom ramen för den planerade undervisningssituationen ”själv eller i samarbete med kamraterna tillägna sig kunskaper och färdigheter eller rent allmänt ett beteendemönster.” (Lgr 62: 47; Lgr 69: 58) Aktivitetsprincipen utgår från idén att ”på egen hand och på eget ansvar lösa bestämda uppgifter samt att självständigt och utan stöd av lärarens närvaro få genomföra ett ålagt arbete” (SOU 1960:30: 213) Aktiviteter som att läraren bör organisera det dagliga arbetet så att eleven aktiveras genom att lyssna, läsa, iakttä, öva, uttrycka, planera och samarbeta lyfts fram. Anvisningarna är så detaljerade att arbetsgången preciseras, vilket kan förstås som att skolberedningen lägger stor vikt vid den sammanhållna heterogena klassen, och att läroplanens undervisningsprinciper bör vara gemensamma för alla landets lärare och elever. Arbetsgången kan tillämpas i alla klasser och för alla undervisningsformer som skolberedningen och läroplanerna framhåller; individuellt arbete, grupparbete, gruppundervisning och gemensamt arbete i helklass.

Aktiverande arbetssätt som främjar självverksamhet ska förhindra att elever vänjer sig vid att förses med färdiga fakta eller värderingar, men det handlar inte endast om att inhämta kunskaper utan också om att utveckla sociala färdigheter. Genom samarbete får aktiviteterna en social inriktning så att eleverna lär sig att ta hänsyn och producera något gemensamt samt att aktivt och kritiskt värdera sina prestationer. Då elevers egna erfarenheter och reflektioner får utrymme kan innehållet också klargöras med konkreta exempel.

## Konkretionsprincipen

Konkretionsprincipen syftar till åskådlighet och utgår från elevens behov av mening och sammanhang i undervisningen. Abstrakt innehåll – begrepp, sammanhang och idéer – ska:

anknyta till upplevelser, som eleverna redan haft, och till föremål, som de i förväg känner till, samt i så stor utsträckning som möjligt rikta sig till de olika sinnen, som i det aktuella saksammanhanget kan förmedla intryck från omvärlden. (Lgr 62: 49; Lgr 69: 60)



Konkretion kan exempelvis ske genom ”livfull framställning i tal eller skrift” eller genom ”olika pedagogiska hjälpmedel som kompletterar och förstärker verkan av det talade och tryckta ordet” (Lgr 62: 49; Lgr 69: 60). Även laborationer och exkursioner kan bilda utgångspunkt för skolarbetet där läraren i största möjliga utsträckning bör utgå från elevernas frågor och intressen så att de ”kan samlas kring stoff, som intresserar eleven, och som gör att han (*sic*) går upp i arbetet och inte blir en passiv åhörare och åskådare” (SOU 1960:30: 214). Såväl skolberedning som läroplanerna framhåller genomgående och med tyngd att undervisningen ska undvika ensidighet, passivitet, tvång och stoff bestående av isolerade fakta. För att skolan ”på ett tillfredsställande sätt ska kunna fylla sin uppgift, måste en individualisering under alla omständigheter äga rum” (a a: 217).

## Individualiseringsprincipen

Yttre anordningar genom organisatorisk differentiering och fritt val av övningsämnen är inte tillräckligt, utan även undervisningen inom klassens ram måste individualiseras eftersom det ”inte är realistiskt att kräva samma prestationer av alla elever i en klass” (Lgr 62: 51; Lgr 69: 62). För att kunna individualisera undervisningen behöver läraren bilda sig en allsidig uppfattning om varje elev, vilket de olika undervisningsformerna och undervisningsprinciperna i läroplanernas anvisningar möjliggör. Läroplanerna (a a: 52f; 63f) specificerar ett antal individualiseringsformer:

- individuell handledning – läraren ger individuell handledning
- innehållsindividualisering – gemensamt arbetsområde men varierade arbetsuppgifter utifrån svårighetsgrad
- intresseindividualisering – individualisering utifrån grundkurs och överkurs
- planeringsindividualisering – gemensamma uppgifter men individuell planering och genomförande utifrån abstraktionsförmåga
- arbetstaktsindividualisering – arbete i egen takt med omväxlande enskilt arbete och gruppundervisning utifrån färdighet
- grupparbetsindividualisering – individuellt arbete inom ramen för en grupppuppgift

För elever på högstadiet föreslås även en form av tillvalsindividualisering, eller studietidsindividualisering, genom utökning av studietiden genom tillval och fria verksamheter utanför schemat (SOU 1961:30: 220). Individualiseringsformerna utgör inslag i de övriga undervisningsformerna och fungerar som på så sätt som organisationsprinciper för elevers arbete med innehåll och uppgifter. De olika undervisnings- och individualiseringsformerna syftar dock inte endast till elevernas personlighets- och kunskapsutveckling utan även till deras sociala utveckling genom att få uppleva gemenskap och samarbete.

## Samarbetsprincipen

Skolberedningen presenterar schematiskt tre sociala mönster som kan råda i förhållandet mellan lärare och elever:

1. Förhållandet lärare-elever karakteriseras närmast av undergivenhet och lydnad från elevernas sida. Klassens funktion består i att reagera på frågor och direktiv, givna av läraren. Disciplinen uppehålls främst med hjälp av påbud.
2. Förhållandet lärare-elever karakteriseras av bidrag från eleverna sida. Eleverna tillåtes och uppmuntras att komma med förslag, ställa frågor etc. Disciplinen uppehålls med hjälp av påbud men på ett förståelsefullt sätt.
3. Förhållandet lärare-elever karakteriseras av samarbete och gemenskap. Klassens och den mindre gruppens funktion är att genomföra ett gemensamt företag, där alla har sin del av ansvaret. Disciplinen kan närmast karakteriseras som självdisciplin. Denna kan ha vuxit ut från påbud men upplevs som något, som naturligt härrör ur arbetsformerna. (SOU 1961:30: 220f)

Lärare och skolledare är ansvariga för vilka sociala mönster som dominerar i en skola och dessa mönster beror i sin tur på deras personliga förhållande till eleverna. De riktmärken för elevernas sociala fostran som måste gälla i en demokratisk skola är ”gemenskapskänsla, samarbete och självdisciplin” (a a). Att planera, genomföra och utvärdera undervisningens innehåll enligt läroplanens undervisningsformer och -principer ska bidra till att hos eleverna utveckla en känsla av samhörighet och delaktighet. Det främsta stödet för att i det inre arbetet utveckla samarbetsförmågan är grupparbete som arbetsform, vilket framhålls som ett viktigt inslag

inom den samlade undervisningens ram, där muntlig och skriftlig framställning, läsning och studieteknik kan övas och tillfällen till skapande verksamhet ges, samtidigt med att eleverna inhämtar vissa bestämda kunskaper. (Lgr 62: 55; Lgr 69: 65)

Samarbete inom klassens ram ger eleverna övning i muntlig och skriftlig framställning, i läsning och studieteknik och kan inordnas i grupparbetet samtidigt med kunskapsinhämtandet. Både elever och lärare praktiserar genom arbetsformerna demokrati och ”övar sig i den svåra konsten att samarbeta med varandra” (SOU 1961:30: 227).

## Lgr 80 - mot individanpassade arbetssätt

Med Lgr 80 och den påbörjade förskjutningen från innehåll till mål, utvecklades även MAKIS i samma riktning. Allmänna anvisningar som utgjorde ett rådgivande avsnitt i Lgr 62 och Lgr 69 får förordningsstatus i Lgr 80 och ingår i avsnittet Riktlinjer för arbetet. Undervisningsprinciperna kallas här

principer för arbetssätt som bör följas i stället för det tidigare skall. Den mildare formuleringen 'bör' kan enligt Marklund (1987) förklaras med det omöjliga i att från centralt håll följa upp om lärare och elever verkligen handlar utifrån principerna, vilket även förklarar kommande läroplansförändringar från principer till värden.

Den undervisningsprincip som lyfts fram och får en självständig innebörd i Lgr 80 är individualisering. Individualisering definieras tillsammans med övriga arbetssätt som ett medel för att uppnå "något annat, t ex vissa färdigheter eller insikter. Som medel måste arbetssättet ständigt prövas, så att man finner det som är effektivast i olika sammanhang" (Lgr 80: 48). Den förskjutning som inleds här kan beskrivas som en rörelse från principer som vägleder undervisningen till principer som vägleder elevernas arbetssätt; från undervisningsprinciper till arbetssättsprinciper.

De principer som bör präglade arbetssättet är inledningsvis att läraren bör bygga vidare på elevens egen nyfikenhet genom att låta dem formulera och ställa svar på egna frågor. I texten framhålls till exempel att eleverna genom att formulera egna problem får träna problemlösning. Genom att samarbeta, praktiserar eleverna samarbete. Genom disponera en uppgift och redovisa den klart och åskådligt, lär man sig att ta ansvar. I de arbetssätt som väljs bör både lärare och elever vara aktiva, läraren för att "leda elevernas undersökningar in mot väsentliga områden" och eleverna för att "tillägna sig kunskaper genom att själva undersöka, observera och erfara" (Lgr 80: 48). Aktivitet får överhuvudtaget ett stort utrymme och bör vägleda både lärare och elever i arbetet. Motivation nämns helt kort tillsammans med konkretion i meningen "Skall eleverna känna motivation för att arbeta måste de ha möjlighet att se påtagliga resultat av arbetet", vilket blir möjligt genom "att det finns klara mål, som lärare och elever sökt komma överens om" (a a: 49).

Den centrala principen är dock individualisering och att det eller de arbetssätt som används individualiseras. Individualisering beskrivs som anpassning av stoff, intresse, tid, arbetssätt och, allsidighet, vilket kan tolkas som en individanpassning av motivation, aktivitet, konkretion och samverkan:

Individualisering måste så långt det är praktiskt möjligt få präglade arbetet. Det innebär en anpassning av stoffet till olika elever, en intresseindividualisering. Det innebär också att olika elever får olika lång tid för att lära sig något. Ett och samma arbetssätt passar inte alla elever. Också arbetssättet måste individualiseras inom de ramar som kravet på en allsidig träning ger. Det finns inget studiesätt som är det bästa för alla elever. (a a: 49f)

Individualisering som princip för arbetssätt har ambitionen att med anpassade arbetssätt och uppgifter som medel skapa en skola för alla elever, oavsett vilka förutsättningar eleven har. Även kontakten med hemmet sker genom det individanpassade arbetssättet eftersom eleverna då lär sig att ”ta ansvar för en uppgift anpassad efter deras individuella förmåga” (a a: 50).

Den centrala tanken i Lgr 80, att skapa en arbetsmiljö som bidrar till alla elevers utveckling utifrån sina förutsättningar och som är möjlig att anpassa efter en stor variation av individuella behov, följer med som en central idé även i nästa läroplan, Lpo 94. Den förändring som då sker begränsas inte till att Lgr – läroplan för grundskolan – nu ändras till Lpo – läroplan för den obligatoriska skolan – även om detta namnbyte representerar det för grundskolan och hela utbildningssystemet omvälvande skifte som nu sker.

## Nya former för individualisering i grundskolan

Det utbildningspolitiska skiftet från regel till mål- och resultatstyrning påbörjades under 1970-talet i och med SIA-utredningen (SOU 1974:53) och Lgr 80. Skott (2011) beskriver att det gemensamma för skiftets policytexter var att de genomgående framhöll en anpassning till lokala förhållanden med avseende på hur målen i kursplanerna skulle nås. Utvecklingen mot decentralisering av skolväsendet inleddes i samband med 1980 års läroplansreform då principerna för styrning fastslog ett övergripande statligt ansvar med ett kommunalt ansvar för genomförande och utveckling. 10 år senare, 1991, genomfördes den så kallade kommunaliseringen då statens huvudmannaskap fördes över till kommunerna, vilka då övertog arbetsgivaransvaret för lärarna. Detta kan dock betraktas som slutpunkten för en rad styrningsreformer mot decentralisering av allt fler ansvarsområden till kommunerna (a a). Den fortsatta utvecklingen inom utbildningsområdet sedan 1990-talet – inom utbildningspolitik, inom central och lokal administration samt i skolpraktikerna – karakteriseras och utmärks av omstruktureringar (Falkner 1997). Styrning, administration och läroplaner omstruktureras med ledning av tidigare resultat som redovisas och åtgärderna presenteras som nya, med en klar markering gentemot något föråldrat i dess negativa bemärkelse (Wermke & Höstfält 2014). Den policy som utformas är däremot nostalgiskt tillbakablickande (Carlgren 2009a) och blickar tillbaka så långt som till tiden före grundskolan, i förarbetet till 2006 års lärarutbildningsreform till och med till reformationen (Wermke & Höstfält 2014), till en tid då utbildningen i samhällets regi vägledades av kunskaper, ordning och reda<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> En hastig historisk avstämning ger vid handen att en sådan skola i stor utsträckning är en retorisk skapelse. Realskolan, högstadiets föregångare, hade t ex stora problem med uppförande och ordning. Eftersom det var en urvalsskola blev konsekvenserna avhopp eller kvar-

## Resultatstyrning

Den välfärdsmodell som kallas ”den svenska modellen” grundar sig på samarbete och samförstånd mellan staten, näringslivet och arbetstagarorganisationerna, dvs. fackföreningarna (Lindblad m fl 2002). Karakteristiskt för den svenska välfärdsmodellen fram till 1980-talet var social ingenjörskonst med centralt reglerade och planerade standardlösningar för alla. Modellen kan beskrivas som en samhällscentrerad demokratitradition där individen sågs som medlem i ett kollektiv (Englund 1994). I och med de omstruktureringar som påbörjades mot slutet av 1980-talet, inleddes en utveckling där denna traditionella modell började ersättas av nya modeller. Nya perspektiv på offentlig styrning växte fram i en ekonomiskt och politiskt osäker tid, inte endast i Sverige utan mer eller mindre globalt. Den offentliga sektorn inriktades, påverkad av en nyliberal ideologi som också fick en global spridning, alltmer mot en individcentrerad demokratitradition (Englund 1993) innebärande minskad statlig reglering<sup>15</sup> till förmån för ökad decentralisering utifrån idén om varje individ som ansvarig för sitt öde, vilket också innebär en ökad individuell reglering.

Kommunaliseringen av skolan och friskolereformen bidrog till en tydligare ansvarsfördelning mellan stat och kommun, där staten är beställare av utbildning medan kommunens roll är att tillhandahålla den beställda varan (Nordin 2014). Genom friskolereformen kom fristående skolor att få del av samma statsbidrag som de kommunala. Omstruktureringarna medför alltså genomgripande samhällsförändringar och en vanlig bild som används för att beskriva dessa är systemskifte (Englund 2005), ett skifte som drivs av resultatredovisningar och därför både orsakar och är en konsekvens av omvärldsförändringar. Välfärdsskiftet pågår fortfarande och det är svårt att överblicka alla dess konsekvenser, men inom skola och utbildning har det onekligen inneburit ett skifte från utbildning som en social, kollektiv, rättighet till en individuell medborgerlig rättighet. Englund (1993) sammanfattar skiftesförändringen som en rörelse från offentlig till privat välfärd med större utrymme för marknadsmässig utbildning genom fritt val av skola som förutsätter konkurrens mellan kommunala eller privata huvudmän för skolan.

---

sittning, där det sistnämnda innebar ett extra år i den klass som eleven underkänts i. 1951 gick t ex ca 15% av eleverna i realskolan om en årskurs och ca 28% hoppade av (SOU 1959:35 1: 66).

<sup>15</sup> All offentlig styrning innebär ytterst regelstyrning i bemärkelsen att verksamheterna regleras av lagar och förordningar. Det som skiljer olika styrmodeller är, i likheter med för läroplaner, den inriktning de har. Med regelstyrning avses exakta regler för hur resurser ska tilldelas och fördelas. Målstyrning anger, till skillnad från regelstyrning, önskvärda resultat men inte hur de ska nås. Regelstyrning inriktas mot krav på uppföljning och utvärdering. Mål- och resultatstyrning är en kombination av uppsatta mål och krav på att redovisa resultat som anges i målen (Nihlfors 2003).

Den nya styrningsmodell som införts i stället för central regelstyrning är en mål- och resultatstyrningsmodell där staten både formulerar mål för verksamheten och föreskriver vilka resultat som ska uppnås. Modellen utgår i allt väsentligt från en teoretisk modell för ekonomisk marknadsstyrning som vanligtvis går under samlingsnamnet New Public Management, dvs. resultat- eller ansvarsstyrning. Enligt Norén (2003) har politiker en central position på den offentliga marknaden genom att med stöd av lagstiftning reglera och utforma marknaden för att uppnå de politiska målen valfrihet och effektivitet. Modellen ramar in av de tre styrningsprinciperna att:

- bejaka medborgarnas egenintresse
- skapa självständiga producenter – dvs. skolor – som konkurrerar med varandra
- skapa en autonom administration på marknaden, i det här fallet Skolverket, som idealt sett ska vara oberoende såväl av konsumenter – elever och föräldrar – som av producenterna lärare och skolledning

Marknadens utformning ses teoretiskt sett som en rationell process med en rationell organisation som verktyg för att uppnå målen valfrihet och effektivitet. Utmärkande för välfärdsmarknaden är enligt Norén att konsumenter och producenter inte finns, utan de måste skapas och ramas in på marknaden. Elever och föräldrar måste förmås att skaffa sig en identitet som autonoma konsumenter av välfärdsservice och lärare och skolledning har som uppgift att upplysa om vilka valmöjligheter som finns och vad de olika alternativen kan innebära. Ett sätt är att informera om tillgängliga alternativ för eleven och om utvärderingar av skolans prestationer.

I och med att svensk och västerländsk välfärd idag utformas enligt principer för ekonomiska marknader, menar Norén att det finns ett allmänintresse av att politiker reglerar och omreglerar marknaden för att svara mot resultatredovisningarna genom att tillgodose de behov som uppstår. Politiker är beroende av att lärare och elever accepterar de identiteter som de har tilldelats och att de är medvetna om hur de förväntas bete sig. Skolverkets funktion är att stimulera och underlätta denna process bland annat genom att formulera råd och rekommendationer till lärare och skolor. Eftersom styrning genom statlig reglering och statliga resurser minskat, innebär de återstående strategierna för Skolverket en förstärkning av ideologiska motiv tillsammans med utvärdering av förväntade resultat, dvs. av ansvarsutkrävande. Denna mål- och resultatstyrning är motsägelsefull, menar Carlgren (1995) eftersom den å ena sidan ger lärare och elever möjlighet till frihet att fatta beslut om undervisningens innehåll och genomförande, men å andra sidan blockeras denna frihet genom att förväntade resultat formuleras i läroplanerna. Mål- och re-

sultatstyrningen förutsätter också att de olika skolformernas läroplaner utformas så att de samverkar med den nya offentliga styrningen (a a).

## En ny läroplansinriktning

Läroplanen och andra för grundskolan styrande dokument behövde anpassas i förhållande till den nya marknadsanpassade mål- och resultatstyrningen. Mål och riktlinjer för utbildningen behövde formuleras, ansvarsfördelningen behövde tydliggöras och anvisningar för undervisningen behövde formuleras om till mål (Carlgren 1995). En ny resultatriktad läroplan, Lpo 94, med så kallad dubbel målstyrning utformades, dels med mål att sträva mot [objectives] som avsåg att ledsaga lokal planering och undervisning, dels med mål att uppnå [targets] avsedda för utvärdering av uppnått resultat. De tidigare innehållsinriktade läroplanerna inleddes med rubriken 'Mål och riktlinjer' under vilken utbildningens övergripande mål presenterades tillsammans med riktlinjer för landets skolor att utforma verksamheten utifrån. Dessa mål och riktlinjer kopplades sedan till avsnittet 'Allmänna anvisningar', vilka avsåg att samverka med 'Kurs- och timplaner' och de ämnesspecifika anvisningarna.

Den resultatriktade läroplanen måste utformas på ett annorlunda sätt. Innehållsliga och metodiska anvisningar får en förändrad status från förordning till allmänna råd<sup>16</sup>. Eftersom ansvaret för att genomföra mål och resultat har decentraliserats till skolan, dess lärare och elever, är det inte möjligt för läroplanen att innehålla allmänna anvisningar avseende hur innehållet ska hanteras, inte heller anvisningar för hur respektive ämne ska hanteras. Carlgren (a a) beskriver att detta framförallt visade sig bli ett problem när kursplanernas ämnesanvisningar skulle utformas, eftersom riktlinjer för undervisningen behövde formuleras om till mål för densamma. Detta innebar ett nytt läroplansspråk, där de förmågor som eleverna skulle utveckla genom att nå strävans- och uppnåendemål, ersatte anvisningar för hur undervisningens innehåll skulle behandlas. Med det nya läroplansspråket följde därigenom förändringar i invanda sätt att tänka och handla i skolans inre arbete och den största förändringen för såväl lärare som elever var troligtvis att kursplanens ämnen i den resultatriktade läroplanen bör förstås som kunskapskvaliteter för eleverna att utveckla – förmågor – i stället för kunskapsinnehåll att undervisa om.

Med mål- och resultatstyrningen och den nya läroplanen utvecklades ett nytt läroplansspråk med en ny pedagogisk vokabulär (Carlgren 2009a). Uttryck som kompetens, utveckling, valfrihet, kvalitet, ansvar, måluppfyllelse och strategier börjar alltmer användas i skolpraktiker och även skolans inre ar-

---

<sup>16</sup> Se förklaring av allmänna råd på s 42.

bete. Betygssystemet förändrades också för att överensstämma med styrning och läroplan. Ett normrelaterat betygssystem relaterat till differentiering av eleverna i förhållande till en standardiserad norm ersattes med ett kunskapsrelaterat med avseende på det resultat eleverna skulle lämna grundskolan med i årskurs nio (Lindberg 2009). Alla elever förväntades dessutom lämna grundskolan med lägst ett godkänt betyg, något som till viss del kan förstås som en kvarleva från den sammanhållna, och för alla gemensamma, grundskolan som principiellt vägledades av att det inte ska kunna vara möjligt att underkänna elever i en obligatorisk skola som har i uppgift att erbjuda alla en grundläggande utbildning (SOU 1961:30).

Det som elever och lärare skulle åstadkomma för att kunna utveckla kursplanernas kunskapskvaliteter var lärande<sup>17</sup>. Den kunskapsrelaterade bedömningen har också medfört att stort fokus för lärares arbete är att alla elever ska bli godkända (Eriksson m fl 2004). Den dubbla målstrukturen med strävans- och uppnåendemål betonade flera olika kunskapsformer som betonade kunskapens historiska, situerade och kontextuella karaktär. Det var ett skifte från vilken kunskap som ska läras till att *förädla* kunskaper i syfte att utveckla förmågor. Enskilda skolor, lärare och elever förväntades nu aktivt delta i att organisera innehållet, de blev läroplansskapare och inte leverantörer eller mottagare av en läroplan (Forsberg 2007). Parallellt med denna utveckling har fortsatta omstruktureringar till följd av resultatnriktningen lett till att antalet instrument avsedda för att utvärdera och kontrollera den individuella eleven, skolan och kommunen stadigt ökat, med exempel som ett nytt betygssystem, nationella prov, diagnostiskt material, skriftliga omdömen och rådgivande skrifter.

Med den läroplan som började gälla 2011 blir resultatnriktningen ännu tydligare och det förefaller vid en ytlig undersökning även som om läroplanens innehåll återigen börjar regleras, vilket vid en första anblick påminner om 1980 års regelstyrda läroplan som lade tonvikt vid alla läroplanens delar. I och för sig menar Englund (2012) att Lgr 11 representerar en förflyttning från decentralism till centralism, men framhåller att det är en monopolistisk sådan som framträder. Det sena 1900-talets decentraliseringssträvanden uttryckta genom begrepp som likvärdighet och valfrihet transformeras i och med Lgr 11 till recentralisering och monopolistiska top-down-arrangemang som resulterar i starkare skoldifferentiering, snäva kunskapsmål med standardiserade resultat samt betoning av entreprenörskap och anställningsbarhet. Till skillnad från den jämlikhetsorienterade centralism som utmärktes av innehållsinriktade läroplaner, karakteriseras den monopolistiska centralismen av en skärpt resultatnriktad läroplan vars kursplaner till och med kan leda till konsekvenser som ”inhämtnade av avgränsade och sammanhangs-

---

<sup>17</sup> Jämför diskussionen om livslångt lärande i kapitel 6.



lösa fakta och färdigheter” (a a: 25). Denna läroplansreform skiljer sig från de innehållsinriktade läroplanernas kursplaner med en ”idéfilosofisk och nationell-kulturell förankring (innehållslig). I stället fokuseras avkontextualiserade utfallsmått (t.ex. nyckelkompetenser), vissa egenskaper hos den lärande och den framtida transnationella arbetsmarknaden” (Englund m fl 2012: 8).

I utredningen om mål och uppföljning i grundskolan (SOU 2007:28) föreslås att mål, ämnesinnehåll, kommentarer och konkreta exempel sammantaget bör bidra till en tydligare statlig styrning av skolan. Det paradoxala som då händer är att den läroplan som följer, Lgr 11, blir både resultat- och innehållsinriktad och att den dubbla målstyrningen ersätts av en styrning med resultat och avkontextualiserat innehåll. En jämförelse av Nordin (2014) visar att en målnivå kallad kunskapskrav har flyttats till läroplanens innehållsliga del, till kursplanerna, och att läroplanens inledande del innehåller, som tidigare Lpo 94, värden samt övergripande mål. Detaljerade innehållsinstruktioner för skolans inre arbete består av kursplanernas kommentar-material, allmänna råd för lärares arbete med planering, genomförande, kunskapsbedömning, uppföljning och dokumentation. Den förnyade omstrukturering som Lgr 11 representerar är tydligt inspirerad av EU-kommissionens direktiv om entreprenörskap och kompetensbaserade läroplaner där så kallade nyckelkompetenser kopplas ihop med innehållet (Forsberg 2009). Det decentraliserade ansvaret för innehållet recentraliseras, återtas av staten, och lärares och elevers uppgifter blir i allt högre grad att följa nationellt och transnationellt formulerade undervisningsmanualer (Nordin 2014), utformade med avsikten att användas för utvärderingar och internationella mätningar.

## Nya former för individualisering

Som framhållits tidigare innehöll grundskolans innehållsinriktade läroplaner undervisningsprinciper som lärare skulle använda i undervisningen. En princip kan definieras som en allmängiltig handlingsmaxim, en grundsats för tänkande och handlande. Att en princip är allmängiltig innebär att den är universell till sin karaktär, att likna vid en oskriven lag som alla förväntas följa (Lübcke 1997). Den svenska resultatnriktade läroplanen innehåller inga sådana principer eftersom den ska kunna vara giltig för olika huvudmän, skolor, lärare, elever och föräldrar. Det som ligger närmast ett principiellt ställningstagande är läroplanskommitténs bakom Lpo 94 ställningstagande att skolväsendets grundläggande värden är oförtytterliga. Grundsko-

lans läroplaner inleds<sup>18</sup> alltid med hänvisning till skollagens portalparagraf som anger skolans och utbildningens funktion i samhället:

Här [i skollagens portalparagraf] anges de grundläggande värden som skall gälla för det offentliga skolväsendet: lika tillgång till utbildning, likvärdig utbildning, grundläggande demokratiska värderingar, varje människas egen värde, respekten för vår gemensamma miljö. Sådana värden kan kallas oförytterliga. Oförytterliga värden är de som i en given kulturkrets gäller under alla omständigheter. (SOU 1992:94: 47)

Värden handlar, liksom principer, om grundsatser för tänkande och handlande, men med skillnaden att de kan variera, till exempel mellan olika kulturer. Värden fungerar som riktlinjer och kan värderas som onda eller goda, bra eller dåliga (Lübcke 1997). Utifrån ett individuellt perspektiv kan skillnaden mellan principer och värden förstås som att ett värde kan vara subjektivt och kan ställas mot och jämföras med andra individers värden, medan en princip har objektiva anspråk med karaktären av en universell sanning.

Individualisering – arbetet med att anpassa undervisningen utifrån elevers olikheter – specificeras inte närmare i den resultatnriktade läroplanen, utan decentraliseras till det inre arbetet där ”[l]ärare och elever fick i uppdrag att tolka målen i läroplanen och lärarna hade ansvar för att goda resultat nåddes” (Forsberg och Lundahl 2012: 209). Detta tolkningsarbete benämndes deltagande målstyrning och innebar att varje skola, lärare och elev förväntades ta ansvar för att välja och utveckla lämpliga medel och metoder för att nå resultaten. Vad som ska uttolkas är alltså givet i läroplanen och kursplanerna. Läroplanen ger ytterligare anvisningar för individualisering genom formuleringar som att ”[u]ndervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Lpo 94: 4; Lgr 11: 8<sup>19</sup>). Till denna individualisering kopplas resultatnriktningen som ”kräver att undervisningsmålen ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas” (Lpo 94: 7; Lgr 11: 11). Strävansmålen i Lpo 94 – i Lgr 11 omformulerade till övergripande mål – anger också att den enskilda eleven ”utvecklar ett allt större ansvar för sina studier och utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna” (a a: 16; 18).

---

<sup>18</sup> Enligt Marklund (1985) kallar skolledare och lärare läroplanens avsnitt om mål- och riktlinjer för poesidelen, en benämning som i den här studien har tolkats som att värden fungerar som just riktlinjer och inte som handlingsmaximer i den bemärkelse Kant lade i begreppet, dvs. etiska regler som vuxit fram av en gemensam erfarenhet som vägleder handlingar inom en praktik eller i ett kulturområde (Nordin 2003).

<sup>19</sup> Den ändring som skett i Lgr 11 jämfört med Lpo 94, är att ’skall’ nu skrivs ’ska’.

Den nya individualiseringen innebär följaktligen att lärare ska anpassa undervisningen till varje elevs förutsättningar och behov samtidigt som samtliga elevers resultat följs upp i förhållande till undervisningsmålen. Varje elev ska också få möjlighet att utveckla sin förmåga att själv bedöma sina resultat och värdera sin egen bedömning i relation till andras. I likhet med målstyrningens dubbla karaktär, kan individualisering i läroplanerna också beskrivas som dubbel, då den å ena sidan anpassas till varje elev, samtidigt som elevens resultat ska följas upp i förhållande till de nationella undervisningsmålen. Denna dubbla individualisering som innebär anpassning av undervisningen till eleven parallellt med en anpassning av eleven till undervisningsmålen, kräver att någon form av relation – utöver den mellan läraren och eleven – upprättas mellan den individuella eleven och de nationella utbildningsmålen. Medlet, eller redskapet, för att etablera en sådan relation blir samtalet, närmare bestämt utvecklingssamtalet.

### **Utvecklingssamtalet**

Utvecklingssamtalet som företeelse har sin bakgrund i den betydelse som grundskolans läroplaner har lagt och lägger vid samarbetet mellan hem och skola (Evaldsson 1994; Adelswärd m fl; 1997; Hofvendahl 2006). Skollagens portalparagraf som inleder de svenska läroplanerna framhåller, med variationer beroende på tidsperiod och läroplansinriktning, vikten av detta samarbete:

Utbildningen syftar också till att i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare. (SFS 2010:800, 1 kap.4§)

Den läroplansreform som resulterade i Lgr 69 innebar inte bara mindre organisatorisk differentiering i högstadiet, utan även förändringar i betygssystemet. Betyg gavs nu endast i årskurs åtta och nio och Skolöverstyrelsen föreslog enskilda samtal som ett sätt för skolan och lärarna att informera hemmet om elevens prestationer och utveckling (Adelswärd m fl 1997). Den tid som rekommenderades för samtalet var femton minuter per elev, varför samtalet kom att kallas för kvartssamtal. Kvartssamtalet hade inledningsvis mest funktionen av avrapportering och redovisning av elevens studieresultat (Hofvendahl 2006) och det var först i och med Lgr 80 som elevens delaktighet vid samtalet började ses som väsentlig. SIA-utredningen och Lgr 80 lyfte fram delaktighetstanken då skolan utgör en arbetsmiljö där var och en som ingår utgör ett bidrag till allas trivsel och utveckling mot skolans gemensamma mål. Kravet på elevens närvaro grundades här på ett samhällligt perspektiv och på föreställningen om allas lika värde och möjlighet till delaktighet när den egna personen diskuterades (Adelswärd m fl 1997).

Med Lpo 94 infördes sedan utvecklingssamtalet som stärktes till en förordning med lydelsen:

Minst en gång varje termin ska läraren, eleven och elevens vårdnadshavare ha ett utvecklingssamtal om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas. Informationen vid utvecklingssamtalet ska grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i relation till målen i läroplanen och kursplanerna. (SFS 1994:1194, 7 kap, 2§)

Bedömning och värdering inriktades helt följdriktigt på elevens resultat, på huruvida kunskapsutveckling hade skett eller inte samt på de förmågor och den kunskapsnivå som eleven har utvecklat i relation till utbildningsmålen. Resultatinriktningen inriktades också mot individuella faktorer som ansvar, ambition, prestation och även mot individuella resultat. Den sociala utveckling som utvecklingssamtalet ska stödja tenderar till följd av att resultatuppföljningen är individuell att anta formen av personlig utveckling, vilket Evaldsson (1994: 31) uttrycker som att ”de egenskaper som tidigare förklarades utifrån elevernas olika livsomständigheter omvandlas till individfaktorer”. Utvecklingssamtalet inriktas mot hur eleven förhåller sig till målen och till en fokusering på arbetssätt som ska leda till att de uppnås.

Utvecklingssamtalet regleras både i grundskoleförordningen och i läroplanen, vilket i det svenska styrsystemet för med sig att ansvariga myndigheter ger ut allmänna råd<sup>20</sup> med rekommendationer för hur förordningen bör följas. De allmänna råden är inte bindande utan de ges ut som rekommendationer för hur de bindande kraven i lagarna kan uppnås. Råden ligger också till grund för de föreskrifter som kompletterar läroplanen, t ex kunskapskraven i Lgr 11. I de allmänna råd för utvecklingssamtal som Skolverket har gett ut ingår även individuella utvecklingsplaner, som infördes 2006 för att fungera som ett framåsyftande stöd för varje elevs arbete i relation till utbildningsmålen.

### **Utvecklingssamtalen kompletteras med dokumentation**

I de första allmänna råd som kompletterade utvecklingssamtalen med individuella utvecklingsplaner betonades skolans ansvar för att alla elever får en individuellt anpassad undervisning och för att deras utveckling planeras och följs noga genom hela skoltiden (Skolverket 2005). Den skriftliga dokumentationen presenterades då som ett stöd i arbetet med att följa upp elevens lärande och för att bedöma om några ändringar behöver göras. Lärarna ansvarar mer konkret för att eleven både får träna sig i att se sitt eget lärande och i att beskriva det. ”Utvecklingssamtalet ska vara ett samtal mellan jäm-

---

<sup>20</sup> Allmänna råd är inte bindande utan är rekommendationer om hur de bindande kraven i lagar och förordningar kan uppnås. Råden ligger också till grund för de föreskrifter som myndigheterna ger ut. (Domstolsverket [2014-10-09]).

lika parter som lyssnar på varandras uppfattningar och synpunkter” (Skolverket 2005: 11) och i det ska elevens utveckling och lärande göras synligt i förhållande till läroplanens och kursplanernas mål. Vid utvecklingssamtalet och i den individuella utvecklingsplanen ska dock målen vara ”realistiska och uppnåbara” (a a: 14), dvs. kortsiktiga, samtidigt som också de långsiktiga målen ska diskuteras och dokumenteras.

2008 kompletterade utvecklingssamtalet och de individuella utvecklingsplanerna med skriftliga omdömen i alla ämnen och knöts på detta sätt tydligare till bedömning och till mål att uppnå i årskurserna 3, 6 och 9 (Skolverket 2008). Ytterligare en förändring i förhållande till de allmänna råden från 2005 är att termen kunskapsutveckling används i samband med formuleringar om skriftliga omdömen och i flera meningsformuleringar ersätter uttrycket lärande som alltså var vanligare i den tidigare versionen. Skriftliga omdömen i skolans ämnen ska behandla ”hur elevens kunskapsutveckling förhåller sig till läroplanens och kursplanernas mål” (Skolverket 2008: 10).

I och med en ny skollag 2010 (SFS 2010:800), genom vilken utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner fick status som lag, samt i och med 2011 års läroplansrevidering, gav Skolverket ut omarbetade allmänna råd 2012 (Skolverket 2012). De förändringar som nu förs in sker dels med hänvisning till den skärpta lagstiftningen, dels till föreskriften om bedömning utifrån kunskapskrav. De skriftliga omdömena ”innebär en beskrivning av elevens kunskapsutveckling i förhållande till kunskapskraven i alla de ämnen som eleven får undervisning i den aktuella terminen” (Skolverket 2012: 17). Följande år sker en lagändring som innebär att individuella utvecklingsplaner inte ska skrivas i de årskurser där betyg ges, dvs. årskurserna 6-9. I och med ändringen får utvecklingssamtalet ”en utvidgad roll då informationen som lämnas till eleven och vårdnadshavaren vid utvecklingssamtalet ersätter den som tidigare gavs i den skriftliga individuella utvecklingsplanen” (Skolverket 2013: 8). Även de skriftliga omdömen som fördes in i den individuella utvecklingsplanen år 2008 tas bort i och med denna förändring. De förändringar som i snabb takt skett under 2000-talet illustrerar de frekventa omstruktureringar som kännetecknar kombinationen av en resultatintriktad läroplan och styrning med New Public Management. Regleringarna och omregleringarna påverkar direkt lärares och elevers arbete med undervisning, lärande och individualisering i skolans inre arbete, eftersom de medför att nya handlingsstrategier behöver utvecklas.

## Sammanfattande kommentarer

Individualisering i grundskolan har vuxit fram som både en ideologisk, organisatorisk och metodisk lösning. Ideologiskt fungerade individualisering i den innehållsinriktade läroplanen som ett kitt för att hålla samman läroplanens olika delar så att läroplanens demokratiska ambition i inledande mål och riktlinjer korresponderade med allmänna anvisningar för skolans inre arbete samt med kursplanerna i de olika ämnena. I alla delar framhölls individualisering som medel för att fostra demokratiska medborgare, för att fostra till ansvarigt samarbete samt för att ge alla en god grundutbildning trots sociala, kulturella och begåvningsmässiga olikheter. Organisatoriskt höll individualisering inledningsvis samman de olika parallellskoleformer som fördes in i grundskolan: lågstadiet, mellanstadiet och högstadiet. Senare höll individualisering pedagogiskt samman eleverna inom en klass. Individualiseringen i grundskolans två första läroplaner hade en gemensam grund i undervisningsprinciper som skulle vägleda lärares och elevers handlingar – arbetsformer och arbetssätt – i skolans inre arbete. Undervisningsprinciperna har sina rötter i Europeisk och Nordamerikansk aktivitetspedagogik och med ledning av den kan lärarens uppgift ses som att etablera en förbindelse mellan eleven, demokratisk fostran och skolans innehåll med stöd av individualisering av arbetsformer och arbetssätt.

På grundskolans högstadium har undervisningsprinciperna, förkortade MAKIS, traditionellt haft en stor organisatorisk betydelse för att legitimera olika slags uppdelningar av eleverna. De rullande reformer genom vilka den innehållsinriktade läroplanen utvecklades, fokuserade i stor utsträckning på skolans (Lundgren m fl 1981), sedermera lärarnas (SOU 1974:53), oförmåga att metodiskt arbeta enligt de fem undervisningsprinciperna. Det som grundskolans första läroplaner strävade efter var att med stöd av undervisningsprinciperna upprätthålla en varierad men gemensam kunskapsstandard för alla elever, och det var just de innehållsliga frågorna som stod i fokus för de rullande läroplansreformerna. För en innehållsorienterad läroplan och dess stödmaterial ses det som väsentligt att alla elever, sina olikheter till trots, erbjuds möjlighet att tillägna sig det kunskapsinnehåll som läroplanen föreskriver. För högstadiets del möjliggjordes detta inledningsvis av linjedelningen i årskurs nio då elevens val av linje förväntades leda till att kunskaper utvecklades utifrån elevens intresse.

Mot slutet av 1900-talet banade SIA-utredningen och 1980 års läroplan väg för ökat inflytande och delaktighet för lärare och elever samt för en utveckling mot en medborgerlig läroplanskonception inriktad mot demokratiskt deltagande och samverkan (Englund 2005). I Lgr 80 fick individualisering status som en angelägenhet för hela skolan och utgick fortfarande i stor utsträckning från de undervisningsprinciper som på olika sätt verkat i grund-

skolan i mer än tjugo år. Utifrån SIA-utredningens rekommendationer infördes också lokal målstyrning genom att skolor och lärare förväntades göra uttolkningar av läroplanens innehåll och anvisningar och bryta ner läroplanens och kursplanernas mål i lokala arbetsplaner. Lgr 80 innebar också inledningen till en förändrad styrning av skolan genom sin tydliga inriktning mot decentralisering.

De läroplansreformer som sedan följde 1994 och 2011 genomfördes i helt nya sammanhang och betingelser. Den innehållsligt resultatnriktade läroplan som antogs 1994, Lpo 94, fastställde en slutstandard i form av mål som alla elever skulle nå i årskurs nio. Variationen mellan eleverna flyttades då från en varierad och differentierad slutstandard till varierade och differentierade vägar för att nå en för alla enhetlig minimistandard. Om de rullande läroplansreformerna som kulminerade i Lgr 80 inriktades mot styrning genom organisatorisk och pedagogisk differentiering av elever och innehåll i skolans inre arbete, så kan de följande reformerna, Lpo 94 och Lgr 11, sägas handla om styrning genom reglering av uppföljning och resultat i skolans inre arbete. Utvecklingssamtal, skriftliga omdömen och individuella utvecklingsplaner har, precis som de tidigare undervisningsprinciperna, fått en mångfaldig betydelse av att fostra för deltagande i samhällslivet, att utgöra ett led i skolans styrning mot att varje elev ska uppnå nationella resultat samt att fungera som ett individualiseringsredskap i skolans inre arbete.





### 3. Avhandlingens forskningsperspektiv

Educators do not simply want to know how the world “out there” is. They want knowledge that can inform their actions and activities. (Biesta & Burbules 2003: 1)

I citatet ovan skulle jag efter det inledande ordet 'Educators' egentligen vilja lägga till 'and students', eftersom det tidigt framgick i arbetet med den här avhandlingen att det som pågår i skolans inre arbete bör betraktas som något gemensamt som ständigt och på olika sätt påverkas av samtliga deltagares handlingar och aktiviteter. Att lärares och elevers handlingar ses som gemensamma och att kunskaperna de bygger verksamheten och handlingarna på har skapats genom inter- och transaktioner är avgörande för avhandlingens forskningsperspektiv. Den pragmatistiska filosofin inriktar sig mot de kunskaper som en verksamhet bygger på. Den fokuserar på vetenskapliga och vardagliga kunskapers användbarhet, på deras praktiska konsekvenser, varför pragmatismens främsta kriterium inför en undersökning är ”vad är det som fungerar?” (McCallin 1999: 15). Med ledning av detta, kontextualiserade jag forskningsperspektivet i pragmatistisk filosofi, vilken är vägledande för avhandlingens teoretiska och metodologiska referensram som i sin tur ramar in min förståelse av läroplansforskning, läroplansinriktningar, skolans inre arbete med individualisering genom utvecklingssamtal, individuella utvecklingsplaner och skriftliga omdömen. Jag inleder med en översiktlig redogörelse för grundad teori, kontextualiserar den i pragmatistisk filosofi som i sin tur utgör grund för transaktionell kunskapsteori. Därefter följer min positionering av avhandlingens grundade teori.

#### Inledning

Avhandlingens grundade teori har utformats i syfte att utforska vad som är angeläget för lärare och elever i arbetet med utvecklingssamtal, skriftliga omdömen och individuella utvecklingsplaner. Att använda grundad teori som forskningsstrategi är enligt Guvå & Hylander (2003: 4) ”som att ge sig ut på en vetenskaplig upptäcktsresa i ett utforskat problemområde”. Utforskat problemområde bör här förstås som att det tidigare inte har undersökts med grundad teori som metodiskt redskap. Det aktuella problemom-

rådet är det spänningsfält inom vilket läroplaner, utvecklingssamtal, skriftliga omdömen och individuella utvecklingsplaner konstitueras.

Grundad teori befästes som forskningsperspektiv och -strategi vid mitten av 1960-talet i och med att sociologerna Barney Glaser och Anselm Strauss publicerade resultatet av sina studier av professionellas arbete med döende patienter (Glaser & Strauss 1965). I det avslutande kapitlet beskrev de hur de gått tillväga för att samla in, analysera och sammanställa sitt datamaterial och i *The discovery of grounded theory* (Glaser & Strauss 1967) vidareutvecklade de hur de gått tillväga för att utveckla en teoretisk modell inom ett utforskat problemområde. Glasers och Strauss' projekt betraktades när det publicerades som ett nyskapande alternativ till den tidens kvantitativa dominans inom sociologisk forskning (Guvå & Hylander 2003). Grundad teori har sedan dess huvudsakligen vidareutvecklats inom professioner där såväl teori som praktik bidrar med kunskap som kan vägleda deltagarnas aktiviteter och handlingar.

Grundad teori är en teorigenererande metod där teori utvecklas från data som samlas in, organiseras och systematiskt undersöks under hela forskningsprocessen. Vad som definieras som data beror på vilken riktning av grundad teori som forskaren ansluter sig till. Redan upphovsmännen Glaser & Strauss (1965; 1967) representerar skilda riktningar, eftersom Strauss' bakgrund i pragmatism och symbolisk interaktionism enligt Bryant (2009) med tiden blev allt tydligare, vilket resulterade i att de gick åt olika håll i sina forskningsriktningar. Glaser menade till exempel att en utgångspunkt i ett teoretiskt ramverk riskerade att tvinga in förutbestämda begrepp och kategorier i den grundade teorin (Glaser 1998). Glaser fortsatte att försvara forskarens förutsättningslösa ansats vilket Dey (1999) menar har uppenbara risker eftersom grundad teori riskerar att förstås som en objektiv mätmetod, som ett positivistiskt tekniskt-mekaniskt tillvägagångssätt. Ytterligare riktningar är konstruktivistisk grundad teori, med företrädare som Charmaz (2014) och Clarke (2005), som betonar att varje människa konstruerar sin verklighet och på så sätt bidrar med skilda kunskaper om verkligheten. Den grundade teori som utvecklas utifrån en konstruktivistisk ansats utgår ifrån att många människor kan dela konstruktionen, samt att den kan bidra med mer förståelse än tidigare konstruktioner (Guvå & Hylander 2003).

Den grundade teori som utvecklats i det här arbetet har formats av pragmatistisk filosofi och transaktionell teori. Pragmatistisk filosofi får betydelse för grundad teori genom Anselm Strauss som var verksam i den så kallade Chicagoskolan (Guvå & Hylander 2003; Strübing 2007). Transaktionell teori<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Transaktion har sitt ursprung som juridisk och ekonomisk term för överenskommelser gjorts i gemensamt samförstånd. Transaktion betyder ordagrant ”genom handling” (från lati-

utvecklades ursprungligen av John Dewey, också med rötter i Chicagoskolan och pragmatistisk filosofi samt representant för progressiv pedagogik inom vilken handlingars avgörande betydelse för kunskapande betonas (Biesta & Burbules 2003; Biesta 2004a). En grundad teori inspirerad av pragmatism och transaktionell teori utvecklar teori från data som samlas in och organiseras genom en systematisk undersökning i en ständigt pågående transaktion mellan analys och datainsamling. Glaser (1978) betonar att allt är data och i den riktning av grundad teori som följs och utvecklas i det här arbetet ses verkligen allt som data. Allt som ingår i forskningsprocessen är data; lärares och elevers handlingar i inspelade utvecklingssamtal och insamlade individuella utvecklingsplaner, vetenskaplig litteratur och artiklar, utbildningspolitiska texter och policytexter, samt inte minst mina tankar när jag tolkar och analyserar såväl det yttre materialet som via memoanteckningar även min egen inre process. Att närma sig en forskningsprocess med en sådan abduktiv (Kelle 2009) ansats, visade sig under arbetets gång överensstämma, och passa med, pragmatism och transaktionell teori varför det teoretiska perspektiv som vägleder arbetet även det kan ses som grundat. Grunden, eller utgångspunkten är dock pragmatistisk filosofi som har ambitionen att försöka besvara den ontologiska frågan ”Vad är verkligt?”

## Pragmatistisk filosofi

Pragmatismen började utvecklas vid amerikanska universitet under slutet av 1800-talet med namnkunniga företrädare som Charles Peirce, William James och John Dewey (Bryant 2009; Strübing 2007). Peirce föreslog begreppet pragmatistisk i stället för pragmatisk som beteckning för filosofin eftersom han menade att ett så otydligt uttryck aldrig skulle kunna få en vardaglig användning (Apel 1981). Vid Chicagoskolan verkade tillsammans med Dewey även den symboliska interaktionismens grundare Herbert Mead och Herbert Blumer (Blumer 1969; Guvå & Hylander 2003). En av Blumers studenter var Anselm Strauss och det är genom denna kedja som grundad teori kan länka sina vetenskapsfilosofiska rötter till amerikansk pragmatism, men på senare år är det framförallt inom det tysktalande området som pragmatismens betydelse för grundad teori har lyfts fram (Kelle 2007; Reichertz 2007; Strübing 2007).

Pragmatistisk filosofi betraktar vetenskaplig verksamhet som lika irrationell som andra mänskliga verksamheter (Danforth 2010). De tidiga pragmatister-

---

nets 'trans' och 'agere') och översätts i det här sammanhanget lämpligast med *utbyte genom handling (min tolkning)*. Utbytet avser här utbyte av mening eller kunskap, vilket kan förstås som en förädling, dvs. konsekvens, av den erfarenhet som transaktionen utgör (Biesta & Burbules 2003).

na menade att idén om säker och tillförlitlig kunskap är att betrakta som en historisk kvarleva från den tid då Gud var samhällets yttersta garant för en auktoritär visshet. Vetenskapen kan däremot inte fånga något absolut eller fulländat och kunskapsteoriernas strävan efter att utgå från en giltig eller hållbar forskningsmetod betraktas därför inom pragmatismen som poänglös (a a). Den kunskap som är intressant är den som hjälper människor att hantera och lösa problem inom de specifika kontexter de rör sig i. Eftersom ingen mänsklig kunskap kan återge en universellt giltig verklighet, bör den kunskap som vi skapar fungera som redskap så att vi kan hantera och förbättra våra liv (Biesta & Burbules 2003).

Med utgångspunkt i ett pragmatistiskt perspektiv ses individer, de praktiker de ingår i och det omgivande samhället som sammanlänkade. Utbildning, läroplaner, undervisning och lärande förstås som något betingat och kontextuellt. Konsekvenserna av de strategier som lärare och elever använder bidrar till det kunskapande som är möjligt att utveckla. Biesta & Burbules (2003) framhåller att vetenskapliga teorier och begrepp helst bör ses som redskap att använda för särskilda uppgifter och tillämpningar. De betonar också att pragmatismens centrala idé att allt ständigt förändras har utvecklats och formats parallellt med vetenskapliga<sup>22</sup> framsteg, och filosofin har på så sätt fått spridning världen runt och kunnat bidra till diskussioner om hur demokratiska samhällen och individer kan formas genom reflektion, handlingar och delaktighet.

Enligt Dewey (1976) har pragmatismen fått betydelse för utbildning, undervisning och lärande just genom idén om ständig förändring. Samhällen förändras ständigt teori menar Dewey, däribland utbildningen, och det som pågår sker genom ömsesidig påverkan. Pragmatismens bidrag är inriktningen mot studier och analys av handlingar och de erfarenheter, eller konsekvenser, de medför.

## Pragmatistiska handlingsteorier

Med pragmatistisk filosofi som utgångspunkt utvecklades inom Chicagoskolan olika teoretiska perspektiv på handling, [theories of action] till exempel interaktionism och senare transaktionism. En teoribildning som också haft stor betydelse för grundad teori är symbolisk interaktionism (Guvå & Hylander 2003). Det tolkande inslaget i en grundad teori bygger genom Strauss på symbolisk interaktionism och synen på att mening skapas genom interaktioner mellan människorna i en praktik. Inom symbolisk interaktionism är det genom uttolkning av mening som mänskligt beteende, interaktioner och so-

---

<sup>22</sup> Den vetenskap som pragmatismen utvecklats i relation till är närmare bestämt naturvetenskapen.

ciala processer kan förstås. För att helt förstå en social process behöver forskaren fånga den mening som deltagarna i en särskild kontext erfar. Analysen i ett vetenskapligt arbete inriktas därför mot att först upptäcka den underliggande mening som tingen har för individen eller gruppen, för att därigenom förstå individens eller gruppens handlingar. Enligt Blumer (refererad i Guvå & Hylander 2003) skapas mening i en tolkningsprocess som inbegriper självreflekterande individer i samspel med varandra. Guvå & Hylander (a a) förklarar att det symboliska inslaget i symbolisk interaktionism utgörs av att symboler betraktas som avgörande för meningsskapande. Inom symbolisk interaktionism betraktas till exempel såväl utvecklingssamtal som individuella utvecklingsplaner och skriftliga omdömen som symboler och lärare och elever handlar och samspelar utifrån hur de tolkar och ger mening åt samtalet och dokumentationen. Interaktionen mellan lärare och elever formar också elevens identitet och är ett led i elevens socialisering i praktiken. Den symboliska interaktionismens fokus kan sammanfattningsvis beskrivas som interaktioner genom vilka identiteter bildas (a a).

John Dewey utvecklade tillsammans med Arthur Bentley (Dewey & Bentley 1949) transaktionell teori som ett alternativ till teorier som utgår från att individen handlar helt oberoende av sin omgivning [self action] och även som ett alternativ till interaktionistiska teorier. Självaktion menar Dewey & Bentley innebär föreställningen att handlingar härrör från den individuella tankeverksamheten och pågår av egen kraft oberoende av den omgivande miljön. Termer som tanke, begåvning och förmågor vilar på denna föreställning samt många psykologiska teoribildningar, exempelvis psykodynamiska perspektiv som förklarar det yttre beteendet genom inre drivkrafter. Dewey och Bentley kritiserar även interaktionistiska teorier eftersom termen interaktion förutsätter två separata och oberoende deltagare som handlar gentemot varandra, ibland ömsesidigt men inte nödvändigtvis. Deras främsta invändning var att om inte den kontext där handlingarna utspelas också beaktas, kan de termer eller begrepp som används möjliggöra att delarna förstås som separata, utan anknytning till kontexten. Konsekvenser av sådana tillvägagångssätt kan bli att begåvning och förmågor ses som helt opåverkade av omvärldsföreteelser som läroplansreformer, kulturell och social bakgrund eller vilka former av begåvning som ett samhälle värderar. Termen förmåga har till exempel fått en framträdande betydelse i den nu aktuella läroplanens allmänna del och kursplaner (Lgr 11), vilket inom transaktionell teori betraktar som en förändring av de vanor och mönster som tidigare utvecklats och som leder till konsekvenser i form av att nya vanor, mönster och kunskaper utvecklas i praktiken.

För Dewey och Bentley är handlingar alltid något ständigt pågående som inte kan delas upp separata i beståndsdelar. Däremot kan de ingående delar-

na betraktas som en arbetsdelning inom en helhet, eller kontext. Dewey och Bentley definierar transaktion som:

Aspects and phases of action, without final attribution to "elements" or other presumptively detachable or independent "entities", "essences" or "realities", and without isolation of presumptively detachable "relations" from such detachable "elements" (Dewey & Bentley 1949: 108).

Transaktioner är ömsesidiga relationer där delarna går att urskilja men de är odelbara. Transaktioner är en ständigt pågående aktivitet och det som vid en första anblick kan uppfattas och observeras som en isolerad handling, är en förändring av ett handlingsmönster.

Pragmatism, interaktionism och transaktionism ser det som särskilt intressant att utveckla den kunskap som belyser vardagliga situationer, som i den här avhandlingen lärares och elevers arbete med utvecklingssamtal, skriftliga omdömen och individuella utvecklingsplaner. Kunskapen som utvecklas kan användas för att lösa problem och hantera dilemman i den specifika kontext där lärare och elever handlar och verkar. Den ses som nyttig på ett pragmatistiskt sätt genom att den kan bidra till att hantera och idealt förbättra tillvaron.

## Deweys transaktionella teori om kunskapande

Den kunskap vi använder i mänskliga verksamheter, där skolans inre arbete är den mänskliga verksamhet som intresset inriktas mot i det här arbetet, kan sägas utgå från våra sätt att tänka om oss själva och vår relation till andra människor samt till omvärlden som helhet. En grov uppdelning mellan två skilda tänkesätt som är framträdande i den västerländska kulturen är rationalism och empirism (Toulmin 1992). För en empiriker kan all kunskap härledas till våra sinneserfarenheter, genom handlingar som att observera verkligheten, formulera begrepp och dra slutsatser. Empiristiska vetenskapsfilosofer anser att kunskap bildas genom att samla in data genom sinneserfarenheter för att sedan bearbetas genom tänkande. Rationalistiska filosofer menar däremot att sinneserfarenheterna är opålitliga kunskapskällor och argumenterar för att kunskap utvecklas genom att utforma teorier, med tanken som utgångspunkt för att därifrån förnuftsmässigt steg för steg dra slutsatser från enkla till alltmer komplicerade förhållanden.

John Dewey löser konflikten mellan att antingen inta en rationalistisk eller en empiristisk hållning genom att helt enkelt avfärda frågan som ett problem för att i stället föreslå alternativa sätt att tänka på kunskap. Deweys transaktionella teori innebär en upplösning av distinktionen mellan den som har kunskap och det som kunskapen handlar om [the knower and the known]

(Dewey & Bentley 1949: 69). Teorins traditionella företrädare framför praktiken förlorar sin betydelse om teorier, begrepp och metoder definieras som redskap att användas i mänskliga praktiker, såväl vardagliga som akademiska (Gimmler 2012: 5). Om teorier betraktas som redskap att använda för att hantera – förändra och förändras av – situationer som uppstår, blir de något som ingår som en given del i ett sammanhang med dess betingelser.

För att kunna tillskriva begrepp mening, måste de utifrån ett pragmatistiskt perspektiv vara möjliga att tillämpa i tillvaron, och därigenom blir kunskap och handling något som människor gör för att lösa problem eller hantera dilemman. Transaktionism bygger vidare på interaktionism och på att tankar och kunskap utvecklas genom interaktioner mellan människan och omgivningen, där omgivningen i det sociala livet huvudsakligen består av andra människor. Enligt Dewey (refererad i Biesta & Burbules 2003) är människan ständigt i kontakt med omgivningen, men den verklighet som kan upptäckas visar sig inte automatiskt, utan som en konsekvens av de handlingar som utförs. Erfarenhet är en konsekvens av transaktioner mellan individ och omgivning och det vi kallar kunskap är handlingsmönster som visar sig genom de sätt som individer transagerar med och svarar på förändringar i omgivning. Att vi vet någonting, har utvecklat kunskap eller erfärit lärande, avslöjas initialt på handlingsnivån, först därefter kan denna erfarenhet anta en symbolisk form, t ex genom språket. Till följd av vår ständiga kontakt med omgivningen, utvecklar vi möjliga handlingsmönster, vilka Dewey kallar vanor (a a: 11). Sättet vi förvärvar vanor på är huvudsakligen genom heuristik, dvs. kvalificerade gissningar som vi med våra erfarenheter som grund testar och får att fungera.

### **Erfarenheter**

En praktik kan definieras som att genom handlingar och transaktioner bygga upp en erfarenhetsram (Gimmler 2012: 4). I stället för att se implementeringen av en läroplan som en linjär process, kan en läroplansreform betraktas som att den utgör en del i ett komplicerat nätverk av samverkan i ömsesidigt samspel. Den transaktionella teorin ser läroplan, elev och lärare som aktiva på ett ”organiskt” sätt, vilket betyder att ingen aktör ses som en separat enhet. Strategier och innebörder är inte separata läroplansenheter som lärare och elever för in i utvecklingssamtalet, utan mer en hållning som intas. Lärare och elever transagerar med omgivningen och konsekvenserna som kan studeras är deras erfarenheter. Mening innebär i det här sammanhanget sättet på vilket deltagaren handlar eller reagerar på omständigheterna i en händelse. Mening är förknippad med de relationer som skapas i en handling och skapas i specifika kontexter inom en praktik (Biesta & Burbules 2003; Öhman 2008)

## **Handling**

Det är utifrån handlingar som vi "blir" något i överensstämmelse med hur vi deltar i de processer som pågår i en praktik. Varje händelse inbegriper nutid, dåtid och framtid, vilket gör att tidigare erfarenheter aktualiseras och relateras till omständigheter i en pågående händelse (Öhman 2008). En förändring i den struktur som villkorar framtida händelser, är detsamma som en vana. Vanor kan aldrig innebära en upprepning eftersom själva transaktionen gör att varje situation alltid är en annan än en tidigare, men däremot innebär vanor en handlingsberedskap (Biesta & Burbules 2003). Eftersom en handling alltid är en transaktion kommer samma praktik aldrig att innebära detsamma för de individer som ingår i den. Allt är beroende av den unika uppsättning av vanor som varje individ tillägnat sig och kommer att tillägna sig under sin livstid. Transaktioner leder inte enbart till mer specificerade vanor, utan också till en mer "urskiljbar" och meningsfull värld. Som ett resultat av våra handlingar utvecklas mer förfinade färdigheter och mer förfinade vanor (a a).

## **Kunskapande**

De erfarenheter vi gör är alla en konsekvens av transaktioner med omgivningen. Alla sätt att erfa är lika verkliga, vilket gör att en lärare, en elev, en förälder, en kommunaltjänsteman, en politiker och en läroplansforskare alla har sin erfarenhet av en läroplan (fritt efter Biesta 2004a). Innebörderna kan vara olika, men det innebär inte att endast en erfarenhet är verklig och att de övriga är mindre verkliga. Däremot är erfarenheterna annorlunda, vilket gör att var och en går in i transaktionen från en annorlunda utgångspunkt. Erfarenheten som sådan ger dock ingen kunskap, däremot innebär kunskap erfarenheternas betingelser och konsekvenser. Kunskap uppstår, menar Dewey (a a) genom att situationen där erfarenheterna görs granskas systematiskt genom att problemet identifieras och formuleras så att förslag för att lösa det kan konstrueras. Det är endast när en handling följer, när en föreslagen lösning används, som kvaliteten av analysen och lösningen kan avgöras. För att få kunskap behöver vi handla, därav ordformen kunskapande, och det är kombinationen av reflektion och handlande som leder till kunskap.

För Dewey (Biesta 2004a) finns det alltså en avgörande skillnad mellan erfarenhet och kunskap eftersom kunskap handlar om slutledning, det är en mänsklig ansträngning som vi alltid kan utveckla genom att transagera med omgivningen. Sammanfattningsvis handlar kunskapande utifrån ett epistemologiskt perspektiv om hur människan ska kunna tillägna sig kunskap om världen utanför sig själv och hur denna kunskap ska kunna vara vägledande för hennes handlingar och aktiviteter. Deweys transaktionella teori erbjuder ett svar på den frågan. Grundad teori underbyggd med en transaktionell syn på kunskap tillskriver följaktligen handlingar mening.



## Pragmatism och transaktionell teori som forskningsstrategi för grundad teori

Det pragmatistiska perspektiv på kunskapande och praktiker som presenteras i det här arbetet kan sammanfattas i de fyra begreppen betingelser, kontext, strategier eller handlingar samt konsekvenser (Strauss & Corbin 1990: 99). Samhälleliga omstruktureringar – förändringar och förskjutningar – utgör betingelser för transaktionerna inom en praktik, i det här fallet skolans inre arbete. En förändring i form av en ny läroplan, utgör en betingelse för lärares och elevers handlingar som leder till att de erfarenheter de tidigare utvecklat utmanas. Individer och samhällsstrukturer verkar alltid inom ett sammanhang, en kontext, som påverkar de strategier som är möjliga att använda. Betingelser och kontext bidrar till den handlingsdisposition, eller de handlingsdispositioner som ligger till grund för möjliga strategier för att skapa och pröva nya situationer. Betingelser, kontext och strategier leder till konsekvenser som påverkar praktiken i en viss riktning. Modellen kan förefalla deterministisk, men enligt Deweys transaktionella teori, förändras både kunskapandet och det som kunskapandet handlar om kontinuerligt i och med att deltagarna hela tiden är i rörelse, gör nya erfarenheter och ömsesidigt påverkar varandra.

Som beskrivits ovan, har grundad teori utvecklats i flera riktningar sedan dess upphovsmän vid 1960-talets slut publicerade *Discovery of grounded theory* (Glaser & Strauss 1967). Den ursprungliga, klassiska, grundade teorin betraktas som resultatet av mötet och samarbetet mellan Glaser och Strauss (Guvå & Hylander 2003; Strübing 2007; Charmaz 2014). Glasers metodologiska skolning återfinns hos den sociologiska Columbiaskolan, i vilken omfattande statistiska undersökningar samt strukturanalys genomfördes, medan Strauss med sin bakgrund i Chicagoskolans pragmatism och symboliska interaktionism har sin metodologiska hemvist i kvalitativ och processinriktad teoriutveckling. Enligt Strübing (2007) berodde den schism mellan Glaser och Strauss som med tiden blev allt tydligare på de grundläggande metodologiska meningsskiljaktigheterna mellan Glasers empiriskt positivistiska hållning å ena sidan och Strauss' tolkande pragmatistiska å den andra. Detta arv som upphovsmännen lämnat till grundad teori bidrog exempelvis till att arbetet med den här avhandlingen inleddes med ett induktivt analysarbete i Glasers (1978) spår för att sedan växla till ett konstruktivistiskt under inflytande av Charmaz (2006, 2014) för att därefter övergå till ett abduktivt i Strauss' (1967) efterföljd, för att via pragmatismen avslutas med Dewey och transaktionell teori<sup>23</sup> (Biesta & Burbules 2003). Det teoretiska ramverket har följaktligen vuxit fram genom arbetet med den grundade teorin och utgör på så sätt även det en grundad teori.

---

<sup>23</sup> För en mer ingående redogörelse, se bilaga 1.

Sammantaget representerar Strauss en gren av grundad teori som enligt Strübing (2007) har sina rötter i amerikansk pragmatism representerad av Meads och Blumers interaktionism samt av Deweys handlingsteori och begreppet abduktion, utvecklat av Peirce.

Pragmatismen har enligt Strübing (2007) vuxit fram kring filosofiska frågor om hur det är vara möjligt att fånga och förstå något om den verklighet vi lever i – såväl vetenskapligt som vardagligt – hur aktuella samhällsproblem ska kunna lösas, hur undersökningsfrågor om aktuella samhällsproblem ska kunna formuleras samt hur det kan vara möjligt att dra säkra slutsatser utifrån det underlag som sammanställts. Strübing menar att en grundad teori alltid utgår från att data samlas in i en praktik där människor verkar och analysarbetet inleds med öppen kodning av transkriptioner eller fältanteckningar, ord för ord eller rad för rad genom att namnge ord och/eller fraser. Det som vid en första anblick kan förefalla som ett rent och orört empiriskt material, har vid en närmare undersökning redan innan det transkriberats påverkats genom olika överbåganden, förhandlingar och beslut.

Pragmatismens fråga inför undersökningen av ett datamaterial är, menar Strübing 'Vad är data?' Oftast blir svaret att det är en representation av verkligheten, men då uppstår genast följdfrågan 'Vad är verkligheten?' För pragmatisten är svaret att verkligheten skapas oupphörligt. Verkligheten finns inte därute någonstans att upptäcka och den är inte heller en mental konstruktion, utan den skapas och upplevs endast genom mänskliga aktiviteter, dvs. genom våra handlingar. Tingen eller objekten har ingen mening om inte handlingar riktas mot dem, det är till och med så att de i frånvaro av handlingar upphör att existera för oss som ting. När data väljs ut för analys innebär det att en handling riktas mot datamaterialet som inbegriper val och urval, det är också ett utsnitt av en verklighet som ständigt skapas. Denna oupphörliga konstruktion gäller såväl för aktörerna i den praktik som utforskas som för forskaren som utforskar den. Strübing sammanfattar att definiera data på detta pragmatistiska sätt, inte innebär att data är något som forskaren inleder sitt analysarbete med, utan data är en relation mellan praktiken, forskningsproblemet och forskaren som engagerar sig i en analysprocess.

Grundad teori innebär inte endast att etablera relationer, utan den gör också anspråk på att vara teorigenererande (Glaser & Strauss 1967). Teoriutveckling byggs från en grundläggande abstraktionsnivå och innebär att göra ett utsnitt av världen därute som av dem som lever i den upplevs som verklig. Utsnittet kodas sedan till begrepp som relateras till varandra. All kunskap ses i grundad teori som teoretisk och utvecklingen av grundad teori börjar aldrig i ett tomrum, utan det viktiga är hur den befintliga kunskapen används och att utifrån det aktivt upprätta en relation mellan kunskap och data (Strauss

1987). Teori och verklighet ses inom pragmatismen som i samverkan och en teori är en tolkning från ett givet perspektiv och den är möjlig att bedöma utifrån sina praktiska konsekvenser (Strübing 2007).

Grundad teori har utvecklats i transaktion med 1960-talets kvantitativa tradition inom sociologin på så sätt att den visar på en möjlig konsekvens av ett utbyte mellan kvantitativa och kvalitativa vetenskapliga metoder. Glaser & Strauss (1967) drevs av ambitionen att tillämpa en tolkande metod som omfattar systematisk insamling och analys av data i vardagliga praktiker på ett grundligt och tillförlitligt sätt. Guvå & Hylander (2003) menar att de vidgade den tidens konventionella kvantitativa tekniker genom att föra in fältobservationer, intervjuer och dokumentanalyser som giltiga sätt för att förstå människors handlingar och handlingsmönster. Glaser (1978) betonar att grundad teori syftar till att förklara mänskligt beteende, inte människor. I det här arbetet som underbyggs med pragmatistisk filosofi och transaktionell teori syftar den grundade teorin även till att tolka de processer som formar transaktioner och mänskligt kunskapande. Analysen inriktas därför mot att undersöka handlingar och mot att tolka handlingsmönster.

Grundad teori är också vägledande för teoriutveckling (Glaser 1978; Charmaz 2014) och utgår från antagandet att det är möjligt att utveckla teorier på mellannivå, så kallade *middle range theories* (Merton 1968), genom att undersöka de sammanhang och betingelser där transaktionerna pågår. Glaser och Strauss (1967) beskrev den grundade teori som analysprocessen resulterade i som substantiv för att betona dess ursprung i både empirisk forskning – datamaterial insamlat inom ett specifikt praktikområde – och teoretiskt arbete. Detta till skillnad från så kallade *grand theories* vilka enligt Merton (1968) gör anspråk på att vara giltiga inom ett helt vetenskapsområde. Att benämna den teori som utvecklas i det här arbetet grand teori, skulle innebära anspråk på att den modell som utvecklas kan användas för att förklara samtliga praktiker inom det utbildningsvetenskapliga området. I egenskap av substantiv teori, en teori på mellannivå, är det däremot möjligt att med ledning av resultatet genomföra undersökningar i närliggande praktiker för att på så sätt fortsätta att ställa frågor om vad som pågår när människor handlar med utgångspunkt i vad som är angeläget för dem.

I den systematiska insamlingen och analysen av data ingår ständigt jämförande analys, teoretisk kodning och teoretiskt urval. Ständigt jämförande analys innebär samtidig kodning och analys till begrepp och kategorier. Under detta arbete växer tentativa antaganden fram, hela tiden ledsagade av frågan ”Vilken är lärarnas och elevernas huvudangelägenhet?” (Glaser 1978: 88) och de stäms av mot fortsatt datainsamling, kodning och analys samt mot de teoretiska idéer som utvecklas (Glaser & Strauss 1967). Den systematiska

teoriutvecklingen framskrider allteftersom kategorierna med tillhörande egenskaper och dimensioner utformas.

Ständig jämförande analys möjliggör integreringen av kategorierna till en grundad teori genom att kategorierna avgränsas och mättas (Glaser & Strauss 1967). I den axiala kodningen jämförs och kontrasteras sedan kategorier och begrepp med avseende på kontext, betingelser, strategier eller transaktioner, samt konsekvenser. Den axiala kodningen gör det möjligt att teoretiskt begreppsliggöra kategorierna, genom att aktivt välja de kategorier som kommer att ingå i den framväxande teorin och utveckla dem genom tolkande minnesanteckningar, så kallade memos.

Teoretisk kodning syftar därefter till att med tolkande minnesanteckningar som underlag begreppsliggöra hur kategorierna kan bygga upp en grundad teori. Kodningen inriktas här mot att utveckla och förklara kärnkategorin som teorin byggs upp kring. Teoretiskt urval innebär sedan att välja ut material för fortsatt tolkning och analys. Materialet väljs ut med tanke på att tydliggöra handlingsmönster och transaktionella mönster som är relevanta i förhållande till studiens syfte. Data kan samlas in på flera sätt, där fältstudier med observationer och intervjuer är några sätt, men även litteratur- och dokumentstudier kan användas för att vidga perspektiven och belysa aspekter av den framväxande teorin (Glaser & Strauss 1967). I det här arbetet har jag valt att använda litteratur- och dokumentstudier för att tydliggöra kategoriernas egenskaper och dimensioner i relation till dels läroplanskontexten, dels till skiften och förskjutningar i det senmoderna samhället.

Teoretiskt urval bidrar till att skilja ut likheter och skillnader inom och mellan kategorierna som utvecklats vid den axiala kodningen. Kategorierna förtydligas i och med att deras innebörd utvecklas i relation till kontext, betingelser, strategier och konsekvenser och analysen avslutas då inga nya idéer framträder, ett tillstånd som i grundad teori (Glaser & Strauss 1967; Glaser 1978; Dey 1999; Charmaz 2014) benämns teoretisk mättnad. Teoretiskt urval är, liksom övriga skeden i en grundad teori-process, ständigt pågående, strikt organiserad och stringent. I denna process ingår som en förutsättning forskaren och forskarens förmåga att begreppsliggöra och abstrahera som ett datamaterial. Det är avgörande för de teoretiska insikter som formuleras inom det studerade området.

Den grundade teorins trovärdighet bygger inledningsvis på pragmatismens och transaktionismens idé att teorier är möjliga att utveckla och slutpunkt för teoriutvecklingen bör vara när det område som syftet omfattar är utförligt representerat. Vad som betraktas som utförligt är inte entydigt, men utgångspunkten är enligt Glaser & Strauss (1967) att teorin representerar det undersökta området samt är grundad i data. Tolkningsarbetet bidrar till att

teoretiskt beskriva det undersökta området på ett sådant sätt att det är möjligt att göra kopplingar mellan den grundade teori som utvecklas och det studerade området. Glaser & Strauss menade att föreställningen om tillpassning mellan teorin och praktiken, eller mer exakt mellan det insamlade datamaterialet och den grundade teorin, är avgörande för teorins giltighet. En grundad teoris sanningsanspråk avgörs så att säga av de teoretiska kategoriernas överensstämmelse med datamaterialet. Kategorierna ska heller inte tvingas att passa med inledande teorier eller antaganden, utan de ska stämma överens med de mönster som växer fram under forskningsprocessen, mönster som har bestämda innebörder för deltagarna och praktiken.

Den grundade teorin prövas och är verksam när den ger en rimlig förklaring av vad som händer i praktiken. Den bidrar med mer än en beskrivning då den gör anspråk på att ge en fördjupad förståelse av vad som pågår i praktiken genom att föreslå nya sätt att sätta ord och tänka på deltagarnas handlingar. En verksam teori kan också vara relevant för det område som studeras. I och med att deltagarnas huvudangelägenhet och processerna där den hanteras tydliggörs i den grundade teorin, kan det bli möjligt att identifiera och studera handlingar och processer i liknande situationer inom området. Den grundade teorin kan mättas som en tillslutning i tiden, men bör aldrig ses som avslutad eftersom utvecklingen ständigt pågår, helt i enlighet med ett transaktionellt perspektiv. Detta perspektiv har även betydelse för den utveckling som begrepp och företeelser i den studerade praktiken har genomgått under de senaste decennierna, där kontext och betingelser har medfört strategier och konsekvenser såväl för samhälle och individer som för läroplaner, skola, lärare och elever.

Att den teoretiska modell som utvecklas är grundad i data betraktas inom metoden som ett sätt att avgöra kategoriernas och begreppens relevans (Strauss & Corbin 1990; Glaser 1998). Strauss och Corbin presenterar sju kriterier för att bedöma en grundad teoris förankring i datamaterialet:

- de genererade begreppens kvalitet,
- relationen mellan begreppen,
- klarheten i begreppens relation till varandra,
- variationer inom teorin,
- tydliga beskrivningar av var variationer kan finnas,
- en redogörelse för forskningsprocessen
- resultatets signifikans

En utmaning för att bedöma den grundade teorins kvalitet är att teorin gör anspråk på att fungera som en guide för att förstå och vägleda handlingar i den studerade praktiken. Detta nyttoperspektiv ger den grundade teorin, och även pragmatism och transaktionell teori en instrumentell anstrykning som

kan leda till konsekvenser som att den grundade teorin kan användas som intäkt för odemokratiska arbetssätt och bristande likvärdighet. Av detta och liknande skäl bör en teoris praktiska tillämpningar hanteras varsamt (Dey 1999). Eftersom en teoris nytta bygger på subjektiva uppfattningar, är ett sätt att hantera den grundade teorins sanningsanspråk att följa Deys rekommendation att värdera den grundade teorin i relation till andra teorier och tidigare forskning inom det undersökta området.

## Sammanfattning

I det här kapitlet har den grundade teori som utvecklats och tillämpats i avhandlingen relaterats till pragmatistisk filosofi och transaktionell teori. Enligt detta perspektiv utvecklas kunskap genom analys av handlingar, där handlingar förstås som reaktioner på förändringar i den omgivande miljön. De erfarenheter som handlingarna resulterar är sedan möjliga att tillämpa vid studier av nya och andra handlingar och erfarenheter. Perspektivet syftar framåt, mot möjliga konsekvenser och lösningar av de problem som är möjliga att förutse. Den pragmatistiska riktning som ramar in avhandlingens grundade teori gör det möjligt att systematiskt undersöka ett avgränsat praktikområde utan att presentera en absolut sanning. Pragmatismen bidrar till att rikta uppmärksamheten mot kontextuella betingelser, handlingsmönster – strategier – samt möjliga konsekvenser i relation till läroplaners reglering av utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen i skolans inre arbete. Sammanfattningsvis har grundad teori som forskningsperspektiv sedan sitt ursprung på 1960-talet utvecklats i flera riktningar och inom flera vetenskapsområden. I nästa kapitel följer en presentation av den forskningsprocess som ledde fram till den riktning som representeras av det här arbetet.

## 4. Avhandlingens forskningsstrategi

There´s a difference between knowing the path and walking the path  
(The Matrix 1999 [film])

I det här kapitlet redogör jag för de strategier jag använt för att utforma avhandlingens grundade teori<sup>24</sup>. Inledningsvis redogör jag för hur skolor och deltagare rekryterades och hur datainsamlingen genomfördes. Data från utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner från grundskolans årskurs 7 och 8 samlades in vid två tillfällen i två skolor. Analysarbete enligt metodologiska riktlinjer för grundad teori inleddes först när datainsamlingarna hade slutförts, och den version av förnyad datainsamling som jag använde, innebar att ur datamaterialet välja och transkribera de utvecklingssamtal som bäst kunde besvara de frågor som väcktes under analysen. Enligt May (1996) är det möjligt att utveckla en grundad teori genom analys av redan existerande data utan att samla in kompletterande data. May framhåller att teorins rimlighet inte endast är beroende av hur mycket data som samlas in, utan även av datamaterialets och analysens kvalitet. (May 1996; Oktay 2012; Charmaz 2014). Orsakerna till det tillvägagångssätt jag valde är flera, men det främsta är att när jag väl hade slagit in på den grundade-teori-vägen genom att alltmer fördjupa mig i och bli en del av datamaterialet, så växte strategier för analysmetoden fram parallellt med att den grundade teorin började ta form. Avhandlingsarbetet kom därigenom att bli ett ständigt jämförande arbete som pågick under hela forskningsprocessen. Jag diskuterar närmare detta abduktiva tillvägagångssätt tillsammans med analysmetoden i bilaga 1.

### Inledning

Data samlades in på två högstadieskolors årskurs 7 och 8 i Stockholmsregionen. Skolorna har båda kommunen som huvudman, dock olika kommuner, och är organiserade som så kallade F-9 skolor, vilket innebär att eleverna är i åldrarna från sexåringar i förskoleklass till sextonåringar i avslutande årskurs nio. Valet av de två skolorna vägledades av att kunna få möjlighet att spela in

---

<sup>24</sup> En mer personlig och detaljerad redogörelse för analysprocessens olika steg återfinns i bilaga 1.

utvecklingssamtal och samla in de individuella utvecklingsplaner som upprättas i anslutning till dem. Ytterligare ett kriterium var att lärare och elever skulle vara verksamma i grundskolans högstadium, detta eftersom ämneslärarorganisationen utgör en specifik grundskolekontext med särskilda historiska och kulturella betingelser för skolans inre arbete. Jag fick också tillfälle att samla in material från två skilda skolors sätt att organisera utvecklingssamtal, där eleven i den ena leder sitt eget samtal genom att informera sina föräldrar om sina skriftliga omdömen, medan läraren leder samtalet i den andra. Därigenom fick jag möjlighet att samla in en variation av erfarenheter från utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner, såväl när det gäller erfarenhet av att delta vid utvecklingssamtal – en elev i årskurs åtta har erfarenhet av fjorton utvecklingssamtal – som erfarenhet av sättet att organisera dem.

### Tillträde till skolorna

Jag fick tillträde till de båda skolorna genom att kontakta en skolledare i skola 1 och en lärare i skola 2. I båda fallen etablerades kontakt genom kollegial förmedling, vilket betyder att forskarkollegor gick i god för mig och på så sätt fungerade som ”kollegiala” grindvakter (Homan 2002). Min erfarenhet fram till dess var att det var oerhört svårt att skapa en varaktig kontakt med skolpraktiker. Den initiala kontakten då skol- eller arbetslagsledare välkomnade mig till praktikerna fungerade mycket bra, men när tiden för inspelning av utvecklingssamtal väl infann sig så kunde de av olika skäl inte genomföras. Detta hände vid sammanlagt fem tillfällen. Kontakten med dessa fem och ytterligare fem skolor hade skett genom e-post och telefonsamtal och eftersom jag verkligen ville få tillgång till inspelade utvecklingssamtal som datamaterial, beslöt jag mig för att byta strategi.

Jag prövade nu att ta personlig kontakt med lärare för att kunna samla in datamaterial utifrån antagandet att en personlig kontakt först måste etableras som innebär tillträde till praktiken. Då detta visade sig fungera, använde jag mig av kontakt genom e-post och telefonsamtal först efter en personlig kontakt. Min erfarenhet, som jag naturligtvis inte kan påstå på något sätt vara allmängiltig, säger mig att det är oerhört väsentligt att erhålla lärarnas förtroende för att kunna samla in datamaterial i skolpraktiken. Det förefaller som om ett ömsesidigt förtroende behöver etableras, antingen genom forskarens eget arbete, eller genom att forskarens kontakter fungerar som grindvakter. Under arbetets gång och särskilt i dess senare del när transaktionell teori kom att bli vägledande, blev betydelsen av detta ömsesidiga förtroende ännu tydligare eftersom dess utgångspunkt är att alla deltagares handlingar och erfarenheter ständigt är i rörelse och därigenom leder till förändring och utveckling med konsekvenserna av handlingarna och erfarenheterna som vägledare.



## De två skolorna

De två skolor där inspelning av utvecklingssamtal och insamling av individuella utvecklingsplaner genomförts är båda högstadieskolor i Storstockholmsområdet. Gemensamt för båda skolorna är att lärare och elever förbereder sig inför utvecklingssamtalen vid schemalagda tillfällen då eleverna inom ramen för undervisningen har en tid med sin mentor, eller handledare<sup>25</sup>. Vid mentorsträffarna före utvecklingssamtalen får eleverna ta del av de skriftliga omdömen deras lärare skrivit i de ämnen som de enligt kursplanen för sin årskurs läser den aktuella terminen.

Med de skriftliga omdömena som utgångspunkt får eleverna vid de schemalagda mentorsträffarna i uppgift att formulera mål och strategier för att uppnå det som respektive lärare i det skriftliga omdömet formulerat som önskvärt för eleven att uppnå. Vid utvecklingssamtalet avhandlas sedan alla skriftliga omdömen, och då är även elevens vårdnadshavare närvarande. En uppgift som ingår vid utvecklingssamtalet är att eleven formulerar mål att nå till nästa termins utvecklingssamtal samt hur målen ska nås. Varje utvecklingssamtal inleds därför idealt med en uppföljning av de mål som formulerades vid det föregående tillfället. Med utrymme för revidering skrivs därefter mål och strategier ned i den individuella utvecklingsplanen. Vad sedan gäller själva sättet att genomföra utvecklingssamtal och upprätta individuella utvecklingsplaner, skiljer det sig mellan skolorna.

Den första skolan – här kallad Skola 1 – organiserar sina utvecklingssamtal som elevledda samtal. Varje elev leder med sina skriftliga omdömen som underlag sitt utvecklingssamtal och informerar sina föräldrar eller sin förälder om de omdömen som han eller hon fått i de olika ämnena. Flera av elevens lärare finns i närheten och kommer till varje elev- och föräldragrupp för att ge ytterligare information och ställa frågor om de mål och strategier som eleven har formulerat vid de tidigare mentorsträffarna. I den individuella utvecklingsplanen skriver eleven sedan ner sina mål och strategier inför nästa termin. Även den individuella utvecklingsplanen är elevledd på så sätt att eleven skriver den hemma tillsammans med sin förälder/sina föräldrar.

Arbetslaget i årskurs 8 leds av fem lärare och består av tre klasser. De först inspelade samtalen äger rum i oktober 2011 under två dagar – tre samtal på förmiddagen och tre på eftermiddagen – med cirka tio elever och föräldrar per gång. Det andra inspelningstillfället organiseras på ett liknande sätt och äger rum i februari 2012. Elever och föräldrar har i förväg fått en tid och alla samlas till att börja med för att hälsas välkomna och få information om sam-

---

<sup>25</sup> En mentor eller handledare – båda benämningarna förekommer – är den lärare i högstadiets ämneslärarsystem som har huvudansvaret för en grupp elever i en klass, vanligtvis hälften vilket motsvarar ungefär femton elever. Den tidigare benämningen var klassföreståndare.

talets form och struktur. Informationen ges av en av lärarlagets lärare. De lokaler som disponeras är de tre klassrummen samt ett uppehållsrum. Varje samtal varar cirka en timme och inleds med att eleven hämtar en mapp som innehåller skriftliga omdömen i de olika ämnena, skrivna av elevens lärare samt självvärderingar skrivna av eleven själv. I mappen finns också en enkät som eleven tidigare har besvarat och som handlar om den sociala situationen i skolan.

Den andra skolan – Skola 2 – organiserar sina samtal som lärarledda med läraren som samtalsledare. Även i den här skolan har eleven förberett samtalen i förväg tillsammans med sin huvudansvariga lärare och har då också övat på att leda dem. De första samtalen genomförs i årskurs 7 av två lärare i två klasser. Samtalen äger rum under en vecka i september 2011. Det andra tillfället för inspelning av utvecklingssamtalen infaller i september 2012 då eleverna börjar i årskurs 8. Elever och föräldrar har i förväg fått en tid via e-post och samtalet pågår i cirka en timme. Eleven öppnar samtalet genom att hälsa alla välkomna, men därefter leder läraren utvecklingssamtalet. Skriftliga omdömen och förra terminens individuella utvecklingsplan har varit tillgängliga för elev och föräldrar i förväg. Läraren gör anteckningar under samtalets gång och vid samtalets slut sammanställs dem i en individuell utvecklingsplan som skrivs ut, stäms av och överlämnas till eleven. Det kan tilläggas att skola 2 sedan läsåret 2013 organiserar sina utvecklingssamtal som elevledda.

Deltagarna valdes initialt ut med avseende på att möjliggöra tillträde till den praktik där utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner äger rum. Den första och andra datainsamlingen utgjordes av inspelade utvecklingssamtal och insamlade individuella utvecklingsplaner vid två tillfällen i respektive skola. I skola ett samlades data in höstterminen 2011 och vårterminen 2012. I skola två samlades data in höstterminen 2011 och höstterminen 2012.

De deltagare som jag sedan valde ut för efterföljande datainsamlingar – transkription av utvecklingssamtal – valdes utifrån min bedömning av att de kunde belysa och mäta de framväxande kategorierna. Hur många deltagare som skulle behövas för att uppnå teoretisk mättnad kunde jag inte avgöra i förväg. Eftersom allt material samlades in vid två tillfällen för att därefter bearbetas, genomförde jag förnyade datainsamlingar genom att analysera tidigare insamlat och transkriberat datamaterial med ledning av de framväxande kategorierna. Tillvägagångssättet innebar att jag om och om igen analyserade tidigare transkriberat och analyserat datamaterial fram till den slutliga sammanställningen.

## Datakällor

Datamaterialet består av ljudinspelade och transkriberade utvecklingssamtal och kopior av de individuella utvecklingsplaner som upprättades i anslutning till utvecklingssamtalen. Utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner samlades in vid två tillfällen i respektive skola. Det första tillfället var höstterminen 2011, då utvecklingssamtal spelades in i oktober i årskurs 8 i skola 1, respektive i september i årskurs 7 i skola 2. Det andra tillfället för inspelning av utvecklingssamtal var vårterminen i februari 2012 i skola 1 – samma elevgrupp i årskurs 8 – respektive höstterminen i september 2012 i skola 2, samma elevgrupp nu i årskurs 8. Vid samtliga tillfällen samlades kopior av de individuella utvecklingsplaner som upprättades in.

Urvalet av det datamaterial som studien grundar sig på, har gjorts utifrån de frågor som väckts under analysarbetet. Detta tillvägagångssätt följer grundad teori i sin klassiska form (Glaser & Strauss 1967; Strauss & Corbin 1990; Glaser 1998) som förutsätter ett analysarbete som ledsagas av förnyad och kompletterande datainsamling allteftersom nya frågor uppstår.

## Etiska överväganden

Didaktiska fältstudier har ofta etnografiska inslag eftersom det just handlar om att utforska en praktisk verksamhet, i det här fallet fenomenen i den obligatoriska skolan. Forskaren möter enligt Dennis (2010) etiska frågor att ta ställning till inom minst två områden eller domäner; dels akademins institutionella domän i vilken vetenskapliga normer stipuleras, dels den domän där interaktionen med deltagarna sker där undersökningsobjektet konstrueras och datainsamlingen sker.

## Informerat samtycke

Informerat samtycke är betydelsefullt eftersom den information som ledsagar forskningsprojektet kan påverka inriktningen på respondenternas svar (Homan 2002). Vid den första kontakten med skolorna informerade jag lärarna om studiens övergripande syfte och datainsamlingsmetoder. Lärarna fick också ta del av och i förekommande fall skriva under en medgivandeblankett<sup>26</sup>. Jag gick igenom och bad ansvarig lärare att förmedla en informationstext, tillika medgivandeblankett, till elever och föräldrar i vilken studiens syfte presenterades<sup>27</sup>. Eftersom samtliga elever vid tillfället för datainsamlingarna var under 15 år, inhämtade även samtycke från föräldrarna. De båda blanketterna utformades i enlighet med för forskning vedertagna riktlinjer (Vetenskapsrådet 1990) för informerat samtycke. Innehållet i blanket-

---

<sup>26</sup> Bilaga 2.

<sup>27</sup> Bilaga 3.

ten behandlar vikten av att deltagandet är frivilligt och att det hela tiden är möjligt att dra sig ur. Det framhålls också att det insamlade materialet endast kommer att användas för forskning.

### **Anonymitet och konfidentialitet**

Frågor angående samtliga deltagares konfidentialitet föregick datainsamlingarna. Särskild vikt har lagts vid att enskilda deltagare inte ska vara möjliga att känna igen. I resultatredovisningen kodas deltagarna endast som Lärare respektive Elev. Skolorna där datainsamling skett betecknas som Skola 1 och Skola 2. Koderna innehåller även siffror som ska göra det möjligt för avhandlingens granskare att verifiera redovisade citat mot transkriptioner och dokument.

### **Min position som forskare**

Genom att använda en datainsamlingsmetod – ljudinspelning av utvecklingsamtal planerade och genomförda av deltagarna – som bäst kan beskrivas som ”distanserad observation”, begränsas mitt direkta inflytande på det material som samlas in vid två tillfällen i respektive skola. Pendelbury & Enslin (2002) framhåller att forskarens ställning som en kulturell främling i praktiken begränsar vad som är möjligt att säga om informanterna eller å deras vägnar. Författarna varnar här för ett paternalistiskt närmande till den kultur där datainsamlingen ska äga rum, vilket i det här arbetet skulle innebära att jag talar som om jag själv ingår i den kultur där datainsamlingen sker. Att vara lärare och därmed ha en egen erfarenhet av kulturer där undervisning äger rum, innebär för mig att både vara medlem i kulturen som utforskas parallellt med att representera akademien som betonar andra värden och normer.

Jag är medveten om att det faktum att inspelningsteknik och krav på namnunderskrifter från samtliga deltagare, kan påverka både utvecklingsamtal och individuella utvecklingsplaner. Min ambition var dock att endast indirekt delta vid insamlingen av datamaterialet, för att kunna erhålla ett så autentiskt material som möjligt. Jag ville kunna inleda forskningsprocessen och närma mig undersökningsområdet ledsagad av frågan ’Vad är det som pågår här?’ (Glaser 1978: 94).

Däremot ser jag det inte som möjligt att förbli opåverkad när datamaterialet väl börjar bearbetas. Enligt Charmaz (2014: 12f) är detta inte en nödvändig ambition eftersom praktiken som utforskas är att betrakta som mångfacetterad, processuell och konstruerad. Inom transaktionell teori (Rosenblatt 1988; Biesta & Burbules 2003; Öhman 2008; Gimmler 2012) ses det inte heller detta som något problem eftersom även min egen utveckling under och genom analysarbetet utgör en erfarenhet som bidrar till den kunskapande processen. Min position, mina perspektiv och mitt samspel med praktiken är

precis som den praktik som studeras något som skapat genom samspel med omvärlden samt genom ackumulation av kunskaper och erfarenheter, och utgör därmed en del av forskningsprocessen.

Med en bakgrund som ämneslärare i grundskolans högstadium samt specialpedagog och lärarutbildare, finns en risk att föra in egna föreställningar och erfarenheter i tolkningsarbetet. Eftersom dessa samtidigt utgör en stark drivkraft, kom jag fram till att tydliga metodologiska ställningstaganden är avgörande för studiens trovärdighet som helhet och resultatet i synnerhet. Forskning utifrån detta perspektiv innebär att vara medveten om hur de antaganden som ligger till grund för analysen kan påverka densamma, men även att forskarens egna värderingar formar det innehåll som identifieras (Biesta & Burbules 2003).

## Datainsamling och analys

Gemensamt för alla riktningar av grundad teori är idén att kontinuerligt bearbeta och omarbota datamaterialet. Under processen kodade och kategoriserade jag element i datamaterialet och jämförde relationerna mellan dem. Inom grundad teori betonas forskarens aktiva roll i utformningen och tolkningen av datamaterialet och ytterligare gemensamt för all grundad teori är att datainsamlingen ledsagades av min, dvs. forskarens, ambition att undersöka vad det är som pågår i den studerade praktiken (Glaser 1978). Detta gjordes genom att under hela processen jämföra de kategorier och begrepp som skapades med datamaterialet, ett arbete som avsåg att verifiera det resultat som växer fram. Dataanalysen blev på så sätt ett samspel mellan mig som forskare och datamaterialet.

Datainsamlingen i en grundad teori ska även ledsagas av de frågor, eller hypoteser, som väcks under analysarbetet. Det vanligaste sättet att förstå förnyad datainsamling inom grundad teori är att fysiskt gå ut i praktiken och samla in förnyad data allteftersom frågor växer fram i anslutning till kategorier och egenskaper i kategorierna som växer fram (Glaser & Strauss 1967; Glaser 1978; Charmaz 2014).

I den här studien skedde, som tidigare nämnts, den förnyade datainsamlingen genom att jag lyssnade igenom och transkriberade insamlade utvecklingsamtal, vägled av frågor som uppstod vid den föregående analysfasen. Senare i processen gjorde jag även ”förnyade datainsamlingar” genom reanalys av tidigare analyserat datamaterial (May 1996), då med stöd av fokuserad och axial kodning (Strauss & Corbin 1990; Charmaz 2014), vilket innebär en annan kodningsteknik jämfört med tidigare analysfaser.

Analysarbetet kan schematiskt delas in i fem faser, där det praktiska analysarbetet innebar att de tidigare faserna följde med som en erfarenhet i de senare. De samlade erfarenheterna fördes sedan vidare till sammanskrivningen av en sammanhängande text med kategorierna som underlag. Nedanstående tabell illustrerar analysprocessens fem faser:

Tabell 3. Tillvägagångssätt för ”förnyad datainsamling” genom olika metoder för kodning.

Analysomgång	Metod för förnyad datainsamling
Första analysfasen	<b>Öppen kodning</b> – kodning ord-för-ord av handlingar (strategier) i individuella utvecklingsplaner i Skola 1 och 2.
Andra analysfasen	<b>Fokuserad kodning 1</b> – kodning med ledning av tidigare kodade strategier. Genomlysning, transkriptioner och fokuserad kodning av första terminens utvecklingssamtal i Skola 1 och 2.
Tredje analysfasen	<b>Fokuserad kodning 2</b> – kodning med ledning av fokuserad kodning 1. Genomlysning, transkriptioner och fokuserad kodning av andra terminens utvecklingssamtal i Skola 1 och 2.
Fjärde analysfasen	<b>Axial kodning</b> – analys av relationen mellan kategorier som upprättats genom öppen och fokuserad kodning.
Femte analysfasen	<b>Selektiv kodning eller urvalskodning</b> – teoretisk kodning genom identifikation av kärnkategorin och hur den förenar de övriga kategorierna

Avsikten med detta tillvägagångssätt för kodning av data i flera analysfaser, var i första hand att i enlighet med studiens syfte analysera deltagarnas handlingar med avseende på vad som framträder som angeläget i utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner<sup>28</sup>.

Datainsamlingen skedde initialt ’in vivo’, eller ’in situ’ – i en situation i det verkliga livet – för att därefter tolkas och bearbetas med ledning av den för grundad teori centrala analysfrågan ’Vad är det som pågår här?’ (Glaser 1978; Charmaz 2014). Efter genomlysning transkriberade jag sedan utvecklingssamtalen, under de första faserna i sin helhet, därefter fokuserat och med ledning av de koder och begrepp som utformades och de frågor som väcktes. Nedan följer en mer detaljerad redogörelse för hur jag gick tillväga i studiens analysfaser.

<sup>28</sup> I individuella utvecklingsplaner ingår sedan 2008 skriftliga omdömen. De skriftliga omdömen som är aktuella här ligger till grund för utvecklingssamtalen och behandlas därför i analysen som en del av dem.

## Öppen kodning

Öppen kodning utgör den grundade teorins inledande analysfas (Glaser 1998; Dey 1999; Oktay 2012; Charmaz 2014). Charmaz (2014: 113) definierar öppen kodning som att kategorisera en del av datamaterialet genom att ge det ett kortfattat namn som samtidigt sammanfattar och redovisar det. Under den här inledande fasen identifierade, namngav och kategoriserade jag, vägledad av Charmaz' (a a) beskrivning av förfaringssättet vid öppen kodning, centrala handlingar i förhållande till studiens öppna syfte. De handlingar jag fokuserade i kodningsarbetet var handlingar som svarade på frågan vad framstår som angeläget för lärare och elever? De öppna koderna illustrerar sedan hur data skiljs ut, sorteras och redovisas analytiskt.

I den öppna kodningsfasen granskade jag varje ord, rad och stycke i datamaterialet med avseende på handlingar och processer. Jag använde mig av Glasers kod-indikatormodell (1978: 62) för att sammanställa koderna till sammanlagt fyra begrepp som beskriver centrala handlingar – strategier – i de individuella utvecklingsplanerna:

Tabell 4. Planering

Öppen kod	Indikator
Arbetsplanering	Planerar en aktivitet. Bättre tidsavändning. Regelbunden träning.
Anteckningsteknik	Skriver stolpar. Skriver noga och snyggt. Bockar av gjorda uppgifter
Redovisningsteknik	Visar sitt resultat. Visar sina kunskaper.
Målfokus	Håller koll på målen. Målkontroll. Talar om sina mål.
Arbetsdisciplin	Börjar plugga i tid. Repeterar uppgifter

Planering som begrepp innehåller handlingar som är avsedda att genomföras för att nå mål. Indikatorer är ord och fraser som uttrycks i de individuella utvecklingsplanerna och de kodades, namngavs, jämfördes med varandra och grupperades därefter inom den öppna kod som gav den bästa tillpassningen (Glaser 1978; Guvå & Hylander 2003; Oktay 2012). Det andra begreppet som kodades var vägledning och det tredje granskning:

Tabell 5. Vägledning

Öppen kod	Indikator
Lärarvägledning	Fråga läraren vad som krävs. Följa lärarråd
Föräldravägledning	Låta föräldrar läsa igenom texter.
Kamratbedömning	Använda kamratbedömning för att inspirera och få inspiration
Självbedömning	Veta vad som saknas för högre omdöme eller betyg

Tabell 6. Granskning

Öppen kod	Indikator
Omvärldsförståelse	Prövar hur olika grupper påverkas. Resonerar och byter perspektiv. Lyssnar på andra.
Reflektion	Tänker efter mer.
Problemlösning	Problemlösningsarbete. Lösningsredovisningar
Kunskapsanvändning	Använda kunskaper. Använda fakta. Använda begrepp. Drar slutsatser
Språkgranskning	Granskar mina texter. Tänker igenom ordval. Tränar på kvalitet i kunskap och kvalitet i skrivande
Textbearbetning	Bearbetar texter och går igenom dem. Längre textskrivning. Genomarbeter uppgifter. Går igenom inlämningsuppgifter.

Det fjärde begreppet som inledningsvis kodades var färdighetsträning, men det ständigt jämförande arbetet ledde till att det begreppet omkodades flera gånger innan det slutligen ersattes av ett annat, av det sista begreppet som blev reflektion. Ständig jämförelse bidrog också till att indikatorerna ändrade plats flera gånger, dvs. flyttades om mellan de olika begreppen. Detta förfaringssätt gör att varje indikator och öppen kod har förtjänat sin plats i teorin (Glaser 1998: 148).



Tabell 7. Färdighetsträning (slutligen ersatt av reflektion, då uppbyggt av andra indikatorer)

Öppen kod	Indikator
Engagemang	Gör mitt bästa. Vågar mer. Nöjer mig inte så lätt. Arbetar hårt. Ökar uthålligheten
Förkovran	Läser böcker. Tränar glosor. Skriver texter. Skriver mer/längre
Arbete med Fördjupningsuppgifter	Gör extrauppgifter. Arbetar med svårare material. Tränar på svårare uppgifter.
Stödarbete	Går på extra lektioner. Frågar läraren

Tabellerna ovan fungerade som memos – minnesanteckningar – med inspiration från Todds (2011) förfaringssätt. Jag sammanställde, använde och återanvände minnesanteckningarna vid flera tillfällen under forskningsprocessen. De begrepp som jag formulerade genom öppen kodning i den första analysfasen kom på så sätt att ändras i kommande faser när jag gjorde ”förnyade datainsamlingar” och förnyade kodningsprocesser genom att gå igenom tidigare analyserat material

Som ett stöd för att arbeta med fokus på deltagarnas handlingar, formulerade jag koderna som aktiva handlingsverb. Glaser (1998) rekommenderar verbformen gerundium, en verbform som betecknar handling och i engelskan har ändelsen -ing, vilket i svenskan kan motsvaras av verb i infinitivform, ibland även presensparticipet -ande (jfr lärande och kunnande) men oftast av substantiv eller ett substantiverat verb, där det sistnämnda representeras av avhandlingens kärnkategori; *Resultatinriktad individualisering*. Oavsett ordklass bör kodningen ske med stöd av ord som signalerar en pågående handling, eftersom analysfrågan är ’Vad är det som pågår här?’.

Avhandlingens ”första datainsamling” omfattade 40 individuella utvecklingsplaner, 20 från varje skola, vilka jag dels kodade för att få en uppfattning om vad lärare och elever gör i praktiken, dels för att utgöra en utgångspunkt för den fortsatta analysen. Det visade sig också att analysfrågan därmed överensstämmer med pragmatism och transaktionell teori med fokus på aktiviteter – handlingar – som skrivs ner i de individuella utvecklingsplanerna. Jag analyserade inledningsvis de två skolorna var för sig utifrån antagandet att det föreligger en stor skillnad i innebörder mellan elevledda och lärarledda utvecklingssamtal. Under processens gång kom jag fram till att det med stöd av de koder och begrepp som jag utformat var möjligt att analysera dem gemensamt.

## **Fokuserad kodning**

Fokuserad kodning tar vid i analysens andra fas och innebär att de öppna koder som är mest framträdande används för att analysera större mängder data (Charmaz 2014: 138). Ord-för-ord-kodningen av de individuella utvecklingsplanerna resulterade i koder som slutligen samlades i de fyra begreppen planering, vägledning, granskning och reflektion. Genom fokuserad kodning utvecklades begreppen till kategorier. Grundad teori gör en analytisk åtskillnad mellan begrepp och kategorier, där kategorier definieras som begrepp indikerade av data (Oktay 2012). Oktay betonar också att kategorierna inte är hierarkiskt uppbyggda, men att de däremot har skilda begreppsliga abstraktionsnivåer. En underkategori kan i grundad teori förstås som en kategori som är tydligare grundad i datamaterialet än en kategori. De fyra första kategorierna i det här arbetet har en lägre begreppslig abstraktionsnivå än de som jag utvecklade i senare skeden. De fyra in-vivo-kategorierna använde jag sedan som ingång till transkription och fokuserad kodning av den andra terminens utvecklingssamtal – 20 samtal, 10 per skola – som genomfördes höstterminen 2010.

## **Axial kodning**

Axial kodning är inom grundad teori en omstridd företeelse (Glaser 1998; Dey 1999; Oktay 2012; Charmaz 2014). Glaser med sin bakgrund i kvantitativ datainsamling och analys företräder kodning utan användning av ett i förväg utformat kodschema. Strauss däremot med bakgrund i Chicagoskolans pragmatism och symboliska interaktionism, förordar att kodningen i det här skedet ledsagas av ett kodschema som utformas med stöd i det teoretiska perspektiv som används som ingång i forskningsarbetet. Jag letade länge innan jag med stöd av pragmatism och transaktionell teori, som presenteras närmare i kapitel 2, kunde utforma det kodschema jag kom att använda för att utveckla begreppen från den öppna kodningen till kategorier.

Eftersom pragmatism och transaktionell teori ger handlingar och deras konsekvenser en avgörande betydelse för den mening som utvecklas i analysarbetet, använde jag i den axiala kodningens schema de fyra centrala begreppen betingelse, kontext, handlingsstrategi och konsekvenser (Strauss och Corbin 1990; Charmaz 2014) för att sortera, jämföra och sammanställa de kategorier med bestämmningar som slutligen utformades:

Tabell 8. Planering

Kodschema	Begreppslig kategori	Öppen kod
Betingelser	Målfokus	Håller koll på målen, stämmer av med målen, har målkontroll.
Kontext	Arbetsplanering	Hittar rutiner, använder tiden, planerar bättre
Strategi	Studieteknik	Läser läxor, läser böcker, tränar på uppgifter, redovisar, bockar av uppgifter, skriver stödord
Konsekvens	Självdisciplin	Är noggrann, är arbetsam, är beslutsam,

Begreppsliga innebörder som förklarar kategorin planering är dess villkor eller nödvändighet av att ha målfokus i ett sammanhang som kräver arbetsplanering. Arbetsplanering görs genom att använda sig av studieteknik och den konsekvens som planeringen leder till är att utveckla självdisciplin som fokuserar på måluppfyllelse. Jag använde tillvägagångssättet för att axiellt koda de följande tre kategorierna på liknande sätt:

Tabell 9. Vägledning

Kodschema	Begreppslig kategori	Öppen kod
Betingelser	Kunskapskrav, lära att lära	Tar reda på krav, välja nivå
Kontext	Lärandekunskap; utveckla sig i förhållande till specifika krav	Veta vad som krävs,
Strategi	Återkoppling (lär sig att utveckla sina färdigheter)	Föräldrakonsultation, lärarkonsultation, kamratkonsultation
Konsekvens	Självreglering	Du bestämmer själv var du lägger ribban, är säker

Kategorin vägledning betingas av läroplanens kunskapskrav som ställer krav på att eleven utvecklar förmågor, men inte vilka som helst utan sammanhanget specificerar vilka dessa förmågor är. Att utveckla förmågor innebär att lära sig att lära vilket sker genom återkoppling. Självreglering är vägledningens konsekvens.

Tabell 10. Granskning

Kodschema	Begreppslig kategori	Öppen kod
Betingelser	Kravnivåer, kunna vad man kan	Satsa på betyget A, satsa på betyget C
Kontext	Värderingskunskap	Gör mitt bästa, vågar mer, är uthållig
Strategi	Förkovran (utvecklar sina färdigheter)	Läser böcker, tränar glosor, skriver texter, skriver mer, gör extra-uppgifter, tränar på svårare uppgifter, går på extra lektioner
Konsekvens	Självvärdering	Granskar mina texter, bearbetar texter, genomarbetar uppgifter, går igenom uppgifter

Granskning ovan förklaras som kategori av kursplanernas olika kravnivåer och utgör det kunskapande som utvecklas. Sammanhanget förutsätter förmåga att värdera sig själv och sitt arbete och strategierna syftar till att förkovra sig. Det kunskapande som granskningen leder fram till är värderande och relateras till kunskapskraven.

Tabell 11. Reflektion

Kodschema	Begreppslig kategori	Öppen kod
Betingelser	Kompetensutveckling	Tänker efter mer
Kontext	Analys	Problemlösning, prövar hur olika grupper påverkas, resonerar och byter perspektiv
Strategi	Tillämpning	Använder begrepp, använder kunskaper, drar slutsatser, lyssnar på andra
Konsekvens	Självständighet	Tänker igenom ordval, tränar på kvalitet i kunskap, tränar på kvalitet i skrivande

Reflektion slutligen grundar sig i föreställningen om kompetensutveckling, att ständigt utveckla sin kompetens inom olika områden, något som gör att sammanhanget uppmuntrar analys i olika former. Detta sker genom att använda kunskapsinnehållet som redskap i olika situationer.

## Kategorigenerering

Med stöd av det axiala kodningsschemat utvecklades kategoriernas begreppsliga innebörder, vilket är en förutsättning för sammanskrivningen i löpande text. Begrepp har i det här skedet en teoretisk innebörd och utvecklas genom det som i grundad teori beskrivs som selektiv kodning (Glaser & Strauss 1967; Glaser 1978; Guvå & Hylander 2003). Den selektiva kodningen syftar just till att begreppsliggöra kategorierna genom att analytiskt utveckla deras egenskaper och dimensioner (Guvå & Hylander 2003; Oktay 2012).

Analysarbetet fortsatte nu med ledning av dessa fyra kategorier för att generera ytterligare kategorier, nu på en fördjupad nivå. Jag genererade nu de två teoretiska kategorier som avser att ge en fördjupad förklaring av de fyra strategiska kategorierna ovan. De två teoretiska kategorier som utvecklades är att *hållas ansvarig för synliggörande* och *att ta ansvar för medvetandegörande*. När dessa kategorier genom analysarbetet framträdde i datamaterialet, jämfördes de med varandra, dvs. med nästa händelse. En sådan konstant jämförelse (Glaser & Strauss 1967; Glaser 1998; Dey 2011; Charmaz 2014) har funktionen av att verifiera begreppet som betecknande för ett mönster i datamaterialet. Genom denna jämförelse kunde kategoriens egenskaper och dimensioner genereras.

Begreppsgenerering betraktas inom en transaktionell riktning av grundad teori som en kunskapande verksamhet, det vill säga som en teoretiskt kunskapande verksamhet. De erfarenheter som analysarbetet leder till, bidrar till att väcka frågor med karaktären av problem som behöver lösas. Detta är också ett abduktivt tillvägagångssätt vilket Reichert (2007) beskriver som ett analysarbete drivet av de idéer som väcks. Allteftersom fler och fler kategorier och deras egenskaper mätades genom den ständiga jämförelsen blev det därmed möjligt för mig att till slut komma fram till vilken kategori som tillsammans med de andra kategorierna förklarar handlingarna inom det undersökta området. Den kategori som slutligen tilldelades betydelsen av kärnkategori var **Resultatnriktad individualisering**. I och med att jag avgjorde studiens kärnkategori och relaterade den till de övriga kategorierna, kunde jag gå vidare för att bygga upp resultatredovisningen. Den teoretiska ram som nu byggdes upp består av följande element (Strauss & Corbin 1990: 90; Charmaz 2014):

Tabell 12. Axialt kodningsschema i studiens grundade teori

Element	Beskrivning
Kärnkategori	Det begrepp som bygger upp och utgör kärnan i den grundade teorin. Kategorin definierar processen.
Betingelser	Egenskaper och dimensioner hos kärnkategorin som leder till att den kan begreppsliggöras. Hur processen utvecklas.
Kontext	Det sammanhang som ger kärnkategorin betydelse. Förutsättningen för att kunna genomföra strategierna
Strategier	De målinriktade handlingar som lärare och elever genomför som ett resultat av orsaker och villkor. Vad kan deltagarnas handlingar tyda på?
Konsekvenser	Konsekvenser av processen

Kärnkategorin, som slutligen avgjorde de övriga kategoriernas placering och som tillsammans gör att en process kan beskrivas, fick namnet resultatinriktad individualisering. Kärnkategorin ska kunna sammanfatta den process som är deltagarnas, lärarnas och elevernas, huvudangelägenhet, deras gemensamma fokus:

- Resultatinriktad individualisering betingas av läroplanens tre delar; den allmänna delen som betonar ansvarsförhållanden, kursplanerna med inriktning mot mål samt kunskapskraven som betonar olika nivåer av kunskap.
- Kontexten som ger resultatnriktad individualisering och läroplanen betydelse, och som är förutsättningen för att kunna genomföra handlingar, är olika former av ansvar för att synliggöra respektive medvetandegöra det som pågår i skolans inre arbete.
- Strategierna är sedan de handlingar som lärare och elever samtalar om och kommer överens om.

Betingelser, kontext och strategier gör det möjligt att diskutera processens framtida konsekvenser med utgångspunkt i läroplanens inriktning, ansvarsförhållanden samt arbetssätt och arbetsformer i skolans inre arbete. Diskussionen förs i avhandlingens avslutande del.

### Urvalskodning och teoretiskt urval

Analysarbetet inriktades mot att tolka och begreppsliggöra kategorierna så att de passar (Glaser & Strauss 1967; Glaser 1978; Guvå & Hylander 2003;

Oktay 2012) till såväl datamaterialet som till varandra. Att kategorierna passar [they must fit] är betecknande för grundad teori.

Urvalskodningen styr den framväxande teorin och styr samtidigt dess fortsatta framväxt. Glaser (1998) menar att det teoretiska urvalet är ett medvetet grundat deduktivt moment vid induktiv kodning, fortsatt datainsamling och analys. Den teoretiska ramen för det här arbetet möjliggjorde abduktiv kodning, vilket här innebar att forskningsfrågorna förändrades genom de idéer som väcktes i arbetet med den framväxande teorin och det teoretiska urvalet (Reichert 2007; Kelle 2005). Allt är möjligt att behandla som data under ständig jämförelse för att hitta dess betydelse för teorin (Glaser 1978) och det som jag senare använde som data för att teoretiskt begreppsliggöra och kontextualisera resultatutveckling i skolans inre arbete, var tidigare forskning om skolans inre arbete, läroplaner och läroplanspolicy, myndighetsrapporter och kunskapsöversikter. Karakteristiskt för grundad teori är att det under den teoretiska kodningen inte på förhand går att fastslå vilken typ av data som kommer att behöva samlas in eller användas (Glaser & Strauss 1967; Glaser 1978; Guvå & Hylander 2003; Oktay 2012; Charmaz 2014), men kärnkategorin och de kategorier och begrepp som förklarar den blir vägledande för den fortsatta datainsamlingen.

### **Att skriva minnesanteckningar**

Minnesanteckningar, eller memos, är analysens huvudredskap och formen bör enligt Glaser (1978) helt enkelt vara det som fungerar bäst. Glaser (a a: 83) rekommenderar memoskrivande allteftersom idéer uppstår, vilket i den här studien har inneburit en utveckling från anteckningar parallellt med kodning, transkription och inläsning av litteratur över anteckningar under bearbetning av datamaterialet till anteckningar som stöd för konstruktionen av resultatredovisningen och -diskussionen.

Minnesanteckningarna utformades huvudsakligen som tabeller eller matriser, i stor utsträckning med två avhandlingsarbeten som förebild; Antoinette McCellan (1999) och Maureen Todd (2011). Såväl öppen som fokuserad och axial kodning bidrog genom sitt strukturerade tillvägagångssätt, dvs. strukturerat i enlighet med den grundade teorins metodologi (Glaser & Strauss 1967; Glaser 1978; Oktay 2012; Charmaz 2014), till att minnesanteckningarna antog formen av matriser eller tabeller. Genom detta tillvägagångssätt blev underlaget för minnesanteckningarna mer och mer substantiellt allteftersom forskningsprocessen framskred. När det till sist blev aktuellt att skriva ihop föreliggande avhandling, använde och utgick jag ifrån mina minnesanteckningar. De gav också underlag för att utforma de två kapitel som kontextualiserar den grundade teorin i tid och rum, dvs. den läroplans- och omvärldsutveckling som på olika sätt påverkar och påverkas av de handlingar som pågår i skolans inre arbete.

Allteftersom kategorierna antog mönster så höll minnesanteckningarna reda på dem och att följa detta spår leder helt naturligt, menar Glaser (1978), till teoretisk kodning. Minnesanteckningarna fungerade på många sätt som en GPS<sup>29</sup> som ger anvisningar om vart studien var på väg härnäst.

### **Konstruktionen av kärnkategorin**

Att identifiera en kärnkategori är det avgörande steget i analysprocessen (Glaser 1978: 61) och analysen utvecklades därigenom från kategorisering och beskrivning till teoretiskt begreppsliggörande (Charmaz 2014: 198).

Den jämförande analysen genomfördes initialt med stöd av några av Glasers (1978: 93) riktlinjer, som sedan kompletterades med pragmatistiskt influerad, axial, kodning som fick bli vägledande både vid sammanskrivningen av resultatkapitlet och av avhandlingens övriga kapitel. De fyra pragmatistiska begrepp som jag slutligen kom att använda som stöd för sammanskrivningen som helhet är betingelser, kontext, strategier och konsekvenser. Begreppsliggörandet av relationen mellan kärnkategorin *Resultatnriktad individualisering* och kategorierna synliggörande och medvetandegörande genomförde jag genom teoretisk kodning med stöd av de pragmatistiska begreppen.

Strauss (1987) och Strauss & Corbin (1990) framhåller att det mycket väl kan hända att kärnkategorin förändras när den jämförs med de övriga kategorierna. Individualisering – eller närmare bestämt ett i förhållande till innehållsriktade läroplaner vidgat individualiseringsbegrepp – visade sig vara en tämligen stabil kategori eftersom det såväl i utvecklingssamtal som i individuella utvecklingsplaner uttrycks olika former av individuella handlingar relaterade till kunskapsinnehåll, kunskapskrav, undervisning och lärande. Däremot förändrades bestämningen till kategorin flera gånger under den ständiga jämförelsen, först från ständig till strategisk, därefter från strategisk till resultatnriktad. Det blev också tydligt att strategierna planering och vägledning tillsammans med granskning och reflektion kunde relateras till kärnkategorin och dess teoretiska koder.

Kärnkategorin samverkar följaktligen med varje kategori och den ständiga jämförelsen av varje enskild kategori i relation till betingelser, kontext, strategier och konsekvenser, gjorde det möjligt för mig att föra samman och integrera kategorierna och deras begreppsliga egenskaper och dimensioner till en sammanhängande redogörelse.

---

<sup>29</sup> Förkortning för Global Positioning System; satellitnavigationssystem för bestämning av positioner med mycket stor noggrannhet (Nationalencyklopedin 2014)



## Sammanfattning

I det här kapitlet har avhandlingens forskningsstrategi redovisats. Efter en redogörelse av fallskolorna, dataurval, deltagare samt etiska implikationer följde en beskrivning av arbetet med den grundade teorin och tillvägagångssättet under analysarbetet. De olika faserna av analysarbetet beskrevs närmare; hur begrepp grundade i datamaterialet kodades, hur begreppen utvecklades till kategorier och hur kategorierna fick ett begreppsligt innehåll genom att deras egenskaper och dimensioner utvecklades under ständig jämförelse. Den kärnkategori som analysarbetet resulterade i presenterades därefter, tillsammans med dess underkategorier. I nästa kapitel redovisas resultatet av avhandlingens grundade teori.



## 5. Resultatinriktad individualisering i skolans inre arbete

Jag ska genom att ha koll på alla mål och läxor bestämma mig för vad jag behöver arbeta med mest (Elev, IUP 1.3a<sup>30</sup>)

Det här kapitlet utgör den grundade teori som jag sammanställt genom analysen av utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner. Den grundade teorins huvudkategori är resultatinriktad individualisering, vilket är den kategori som sammanfattar deltagarnas huvudangelägenhet vid utvecklingssamtal och i individuella utvecklingsplaner. Det som är angeläget, det problem som lärare och elever gemensamt arbetar för att lösa, är att och hur eleven ska utveckla de förmågor som resulterar i att eleven förbättrar sitt omdöme, sina betyg, sitt arbete och sig själv. Kapitlet som helhet är uppbyggt kring huvudkategorin resultatinriktad individualisering och de övriga kategorierna presenteras som centrala för den process som driver arbetet framåt, mot de resultat som deltagarna samtalar om, eller skriver ned.

Tabell 13. Processen resultatinriktad individualisering

Resultatinriktad individualisering	
Hållas ansvarig för synliggörande	Ta ansvar för medvetandegörande
Planera	Granska
Vägleda	Reflektera

Tabellen ovan visar de kategorier som ingår i processen **Resultatinriktad individualisering**<sup>31</sup>. Den vänstra kolumnen utgör processens inledande faser och den högra dess fördjupande. Att faser är inledande innebär att den innehåller den grad av ansvar samt de grundläggande förmågor som behöver utvecklas, alternativt bekräftas, för att därefter kunna gå vidare till fördjupad grad av ansvar och fördjupade förmågor. De två kategorierna under huvud-

<sup>30</sup> IUP är en förkortning för individuell utvecklingsplan. Siffrorna 1.3 står för skola 1, samtalsnummer 3. Bokstaven a innebär att det är data från den första terminens datainsamling och bokstaven b innebär följaktligen data från den andra terminens utvecklingssamtal.

<sup>31</sup> Den grundade teorins kategorier markeras med fet stil.

kategorin, **hållas ansvarig för synliggörande** respektive **ta ansvar för medvetandegörande**, är de två teoretiska koder som utformades mot slutet av analysen. Inledningsvis presenterar jag här översiktligt de kategorier som ingår i tabellen och som, ingår i och förklarar processen **Resultatnriktad individualisering**. Efter inledningen följer en detaljerad analys av kategorierna, först av dem i den vänstra kolumnen, därefter kategorierna i den högra.

## Inledning

Utmärkande för **Resultatnriktad individualisering** är att lärare och elever använder en gemensam terminologi när de talar om hur eleven ska förbättra sina resultat. Det är en terminologi som är möjlig att härleda till läroplanens allmänna del samt den del som omfattar kursplaner och kunskapskrav<sup>32</sup>. I kunskapskraven i svenska för betyget C i slutet av årskurs 9 återfinns till exempel formuleringar som:

Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter med **gott flyt** genom att, på ett **ändamålsenligt** sätt, välja och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag. Genom att göra **utvecklade** sammanfattningar av olika texters innehåll med **relativt god koppling** till tidsaspekter, orsakssamband och andra texter visar eleven god läsförståelse. (Lgr 11: 231)

För högre betyg än C förstärks signalorden i fet stil<sup>33</sup> med ord som 'mycket gott flyt', 'ändamålsenligt och effektivt', 'välutvecklade'. För lägre betyg än C reduceras eller förenklas signalorden till 'flyt', 'enkelt sätt' och 'enkla sammanfattningar'. Exemplet ovan avser ämnet svenska, men framställningen är likartad i samtliga ämnen och gemensamt för alla kunskapskrav är att de handlar om vad eleven ska kunna. Vanligtvis ingår det att lärare och elever arbetar med att göra uttorkningar av kunskapskraven inför varje arbetsområde, vilket idealt ska leda fram till att eleven har förmåga att arbeta helt självständigt när han eller hon lämnar grundskolan:

Vi har ju fått mycket positiv feedback från dem som gått ut härifrån och kommit tillbaka efter en termin på gymnasiet. Alla som gått ut säger att det är

---

<sup>32</sup> Lpo 94:s tregradiga betygsskala använde G för godkänt, VG för väl godkänt och MVG för mycket väl godkänt. Riktlinjer för bedömningen var de kunskapskvaliteter som eleven utvecklat, uttryckt i en samlad bedömning av de förmågor eleven utvecklat avseende fakta, förståelse, färdigheter samt förtrogenhet i relation till målen i respektive ämne (Lpo 94). Bedömningen i Lgr 11 följer en sexgradig betygsskala med F som icke godkänt följt av E, D, C, B och A (Lgr 11). Kunskapskvaliteterna är desamma i läroplanens allmänna del. En höjning av betygsstegen kräver förmåga att visa kunskapskvaliteter på fördjupad nivå. Källa: Skolverket <http://www.skolverket.se/bedomning/betyg/betygshistorik-1.46885> [2014-07-25]

<sup>33</sup> Orden förstärks med fet stil i originalversionen, ej att förväxla med avhandlingens kategorier som också markeras med fet stil.

så skönt att vara förberedd på hur man gör ett eget arbete. De som kommer härifrån tar papperet, frågar efter målen och sätter igång med arbetet. Ni ska veta innan vad som krävs så att ni kan bestämma. (Lärare US<sup>34</sup>2.8a)

För att utveckla förmågan att arbeta i relation till kunskapskraven behöver lärare och elever ägna en stor del av utvecklingssamtalen åt att gemensamt ge innebörd åt kunskapskraven. De bekräftar på olika sätt att de har en gemensam förståelse och att det alltid går att komma vidare för att förbättra sig:

Lärare: Vad har du fått för förslag på svenskan om du vill förbättra dig?

Elev [läser ur sitt skriftliga omdöme]: Fortsätt att visa dina kvaliteter i alla arbeten som du gjort. Du klarar oftast inte bara de obligatoriska delarna utan även ännu mer. Du har också ett mycket bra bokprat, fortsätt så och fortsätt läsa. Du var även inne på avancerad litteratur.

Lärare: Du är på rätt väg. Det svåraste är att höja ett E till ett C, för då måste man hitta vägen till hur man får fram äkta kvalitet i förståelse och analys. Men när man har hittat den, har man hittat samma väg som man behöver för att få ett A eller ett B. Så var det även i förra systemet, från ett G till ett VG var en ny sorts kunskap. Det var ett annat sätt att visa kunskap på, men om man gör det är det bara finslip som gör att man kan höja. Du är på mycket god väg. (US 2.7a)

Med utgångspunkt i denna gemensamma förståelse, har eleven utvecklat en förmåga att verbalisera och förklara formuleringar från sina skriftliga omdömen för att kunna återge dem för sina föräldrar, eller för någon av sina andra lärare:

Man skriver så att vem som helst kan förstå, om jag skriver kontextbundet kan det vara som sms. Jag kan skriva nästan alla texter kontextbundet, jag har lätt att läsa alla sorters texter förutom gammeldags svenska. Det jag behöver utveckla är att bli bättre på att skriva utvärderingar – de bedömer utvärderingar – och jag vill bli bättre på att lära in nya begrepp, jag har jättesvårt med dem. Målet är att skriva bra utvärderingar och att kunna fler begrepp. Hur jag ska arbeta för att nå mina mål är att lägga ner mer tid på utvärderingarna och lära mig alla begrepp som jag får. (Elev US1.13b)

Eleven talar om särskilda sätt att skriva texter, gör en värdering av sina nuvarande förmågor och de som behöver förbättras. Den terminologi som lärare och elever använder vid utvecklingssamtalen kan beskrivas som en särskild *policyterminologi*<sup>35</sup>. De talar på ”läroplanska” och etablerar därigenom en gemensam förståelse av vad som ska förbättras för att sedan kunna komma överens om hur det ska gå till. Denna ”läroplanska” är nödvändig för

---

<sup>34</sup> US är förkortning för utvecklingssamtal.

<sup>35</sup> Begrepp markerade med *fet kursiv stil* utgör en kategoris egenskaper, som utvecklats genom ständig jämförelse inom och mellan kategorierna. Jfr redogörelsen för forskningsprocessen i kapitel 4.

att lärare och elever ska kunna förbättra elevens resultat, som en lärare här förklarar för en förälder:

Jag har brutit ner den [formulering i skriftligt omdöme] från våra styrdokument så att vi kan hitta ett språk som vi har gemensamt, eleverna och jag. Klarar man de här sakerna 'inte så väl' blir det inte så höga betyg, klarar man det bra blir det ett högre betyg. Det är så att man ska kunna prata om det. (Lärare US1.1a)

Det är oerhört viktigt att eleverna förstår vad som krävs för varje arbetsområde och hur det kommer att bedömas. Förståelsen ska både göra det möjligt för eleven att arbeta i relation till en särskild kravnivå och utgå ifrån den för att kunna ställa frågor till läraren. Det framgår också att det rör sig om en bedömning som elever och lärare ska vara överens om:

Ja, vi försöker göra det så att ni ska förstå och helst så att ni kan förstå och höra av er och fråga. Det kan stå att det ska vara enkelt, utvecklat eller väl utvecklat och det är skillnad, men inte helt självklart när man ska sortera in en text. Det blir någon form av bedömning och vi försöker göra det så tydligt vi kan så att du ska kunna satsa. (Lärare US2.8a)

Med ett gemensamt språk som redskap för lärare och elever tillsammans elevens utveckling vidare. En central och gemensam angelägenhet är just uppslutningen på vägen mot ett förbättrat resultat, som kan uttryckas i formuleringar som "Jag tror det är dags att börja fundera på vad du tycker är mer intressant att satsa lite extra på" (Lärare US2.4b). I de individuella utvecklingsplanerna används sedan det gemensamma språket för att skriva ner vad eleverna ska göra för förbättringsåtgärder. Termen som används, även det policytermer, är mål och strategier. I den individuella utvecklingsplanen kan målen behandla sådant som att "förbättra mitt omdöme" (Elev IUP2.12a), "hantera språket effektivt" (Elev IUP1.1a), som sedan ska uppnås genom handlingar som lärare och elever talar om.

Att lärare och elever ger läroplansuttryck ett begreppsligt innehåll som inriktar sig mot elevens förbättrade resultat, innebär också ett **medansvar** för denna förbättring. Det är till exempel lärarens "roll att tydligt tala om vad som krävs" (Lärare US2.1b) och i samtalen ger lärare ofta eleverna ansvarsfeedback, inte bara en gång utan många:

Det är därför jag tjarar på dig. Det är min önskan [att du ägnar dig mer åt skolarbetet], men jag kan inte tvinga dig till det. Men jag skulle vilja att du satsade lite mer, det handlar både om att plugga och att lägga manken till. (Lärare US1.11b)

Elevens förbättrade resultat framstår som ett gemensamt projekt med medansvar som en förenande länk. I den process som inriktas mot Resultatinriktad

individualisering, fördelas sedan ansvaret på olika nivåer genom att lärandemålen, vad som krävs, synliggörs.

”Strategierna” i Resultatinriktad individualisering kan förstås som att förbättring sker genom att lärare och elever dels klargör och kommer överens om på vilken kravnivå elever befinner sig, dels att det alltid går att använda strategier för att komma vidare. För att kunna samtala om och avgöra på vilken kravnivå som eleven uppfattas vara, krävs att arbete och resultat synliggörs i förhållande till krav på respektive kravnivå. Arbetet för att utveckla de förmågor som krävs på de inledande, lägsta kravnivåerna inriktas mot att eleven hålls ansvarig för att synliggöra sitt arbete. **Synliggörande** ställer krav på att eleven visar upp sitt arbete och omfattar de två första faserna i processen **Resultatinriktad individualisering**.

Den grundläggande kravnivån kan beskrivas som inledningen av processen. Arbetet på denna nivå inriktas mot **planering** av arbetet, med färdighetstränande strategier som avser att synliggöra konkreta och generella studietekniska färdigheter som bokläsning, läxläsning och en tydlig redovisning av arbetsuppgifter.

Jag kan inte sitta och gissa. Får jag en kort text så skulle det kunna innebära att du har förstått, men jag är inte säker. Då kan jag inte säga att jag tror att du har förstått det, utan du måste visa för mig att du kan det som krävs, att du har den kvaliteten. (Lärare US2.10b)

Planeringens färdighetstränande strategier karakteriseras av att eleven idealt ger sig själv ett pensum i både tid och rum, där framförallt läsning, men även arbete med extrauppgifter sker med viss regelbundenhet såväl i hemmet som i skolan.

**Vägledning** är strategier som följer när elev och lärare har stämt av att eleven har uppnått färdigheten att planera sitt arbete. Strategierna som används på nästa nivå i processen inriktas mot synliggörande av det innehåll som är nödvändigt att kunna. Färdighetsträningen kan antingen ske genom att eleven själv sätter sig in i målen för ämnes- eller arbetsområdet, vilka tillhandahålls av läraren i respektive ämne, eller genom att eleven frågar läraren om råd och återkoppling.

Det viktiga för dig är att sätta dig in i vad det kan innebära för kvalitet för att nå höga betyg. Det räcker inte med att till exempel kunna 20 städer för att få ett E, 30 för att få ett C och kan du 40 får du ett A, utan det handlar om kvalitet i kunskap och kvalitet i det du skriver och visar. Det tror jag du skulle behöva träna på. (Lärare US2.10b)

Genom vägledande färdighetsträning utvecklar eleven en självreglerande förmåga, vilket är en förmåga som ytterst syftar till att eleven på egen hand kan följa instruktioner i arbetsuppgifter och arbetsområden.

När eleven har tillägnat sig strategier för att synliggöra sitt arbete, är det en bekräftelse på att han eller hon klarar av att planera sitt arbete, följa vägledande instruktioner och även vägleda sig själv. De kravnivåer som nu följer innebär att i allt högre grad ta ansvar för att eleven synliggör sitt arbete och sina tankegångar för sig själv.

Att arbeta mer med texterna och sätter sig in i dem är ett sätt att få grundkunskaper och förstå begreppen. Men sedan handlar det också om att utveckla sitt tänkande, att våga föra resonemang ett steg till. Det är också *en kombination mellan arbetsinsats och tankeinsats* [min kursivering], att man inte stannar vid att man har svarat på frågan. (Lärare US1.10a)

Att ta ansvar för **medvetandegörande** innebär färdighetstränande strategier, vilka ständigt kan utvecklas parallellt med elevens utveckling och inte verkar ha någon egentlig slutpunkt. Resultatinriktad individualisering får här sin slutliga bestämning genom att förbättringen har en början i planering som färdighetstränande strategi, men däremot inte förefaller ha något slut. De strategier som dominerar sammanfattas i kategorierna granskning och reflektion.

**Granskning** som färdighetstränande strategi innebär att eleven granskar sitt arbetsresultat och kontrollerar stavning, interpunktion, språk, slutsatser eller beräkningar. Här ingår även träning av muntliga aktiviteter och generell arbetsförmåga. Strategierna stödjer en självständig medvetenhet där eleven själv värderar sin ambition och sina förmågor:

Det viktigaste är att du känner att du har en bra balans, utifrån vad du vill och vad du behöver för att nå dit. För har man satt för höga mål att sträva mot då blir det frustrerande till slut. (Lärare US1.6a)

**Reflektion** innebär en fördjupad abstraktionsnivå med medvetandegörande genom analytiska och problematiserande strategier. Exempel på sådana strategier kan vara att sätta sig in i hur andra tänker och anta flera olika sätt att tänka.

Båda formerna av ansvar, att hållas ansvarig och att ta ansvar, framträder från låg till hög grad och när båda samverkar på en hög nivå, dvs. när eleven har förmåga till att både självständigt synliggöra sitt arbete och i den processen medvetandegöra innehållet både för sig själv och för andra, kan det förstås som att eleven har tillägnat sig strategier som leder till den högsta graden av förbättring, vilket är de förmågor som värderas högst i betygen.



Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter med **mycket gott flyt** genom att, på ett **ändamålsenligt och effektivt** sätt, välja och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag. Genom att göra **välutvecklade** sammanfattningar av olika texters innehåll med **god** koppling till tidsaspekter, orsaksamband och andra texter visar eleven **mycket god** läsförståelse (Lgr 11: 232).

Sammanfattningsvis kan **Resultatinriktad individualisering** ses som en huvudangelägenhet för lärare och elever som är verksamma i en kontext som inriktas mot att uppnå mål och redovisa resultat. Som medlemmar i en sådan kontext hanterar lärare och elever de spänningar och motsättningar som uppstår genom att etablera arbetsformer där de gemensamt (ut)växlar och överför mening genom sina handlingar. Som konsekvens av att mötas och ge olika innebörder i handlingar som inriktas mot **Resultatinriktad individualisering**, kan den omfatta alla och det kan därmed bli möjligt att genom medansvar skapa en process som förenar de två ansvarsformerna att hållas ansvarig och att ta ansvar. I nästa avsnitt redovisas mer i detalj de synliggörande färdigheter som krävs för att det ska bli möjligt att stämma av att eleven i ökad grad kan hållas ansvarig för sin arbetsprocess och sitt arbete.

## Att hållas ansvarig för synliggörande

Det svenska uttrycket att hållas ansvarig motsvaras i engelskan av *accountability*, vilket är en form av ansvarighet som innehåller olika former av redovisningsskyldighet<sup>36</sup>. Synliggörande kan här förstås som individualiserad redovisningsskyldighet där det som värderas som betydelsefulla förmågor ska visas för att bli möjligt att tala och skriva om i det praktiska arbetet.

Tabell 14. Att hållas ansvarig för synliggörande

Resultatinriktad individualisering	
Hållas ansvarig för synliggörande	Ta ansvar för medvetandegörande
Planera	Granska
Vägleda	Reflektera

Det som elever och lärare samtalar om, eller det som bedöms, ska vara möjligt att synliggöra så att eleven kan visa på *förståelse och kvalitet i sin kunskap*<sup>37</sup> (Lärare US2.5b) om något inom ett ämnesområde, vilket kan innebära

<sup>36</sup> 'Accountability' - i svenskan motsvarat av ansvarsskyldighet och av att hållas ansvarig - är en betydelsefull ansvarsform inom de styrningsformer som går under namnet New Public Management (jfr Noren 2003; Biesta 2004b).

<sup>37</sup> Citat i löpande text markeras med kursiv stil.

så skilda handlingar som att kunna redovisa sitt arbetsresultat, kunna redogöra för det och ha kännedom om vilket värde som arbetet eller yttrandet har. Redovisa innebär visa sitt resultat i skrift, medan redogöra innebär att kunna verbalisera det.

Läraren behöver ha kännedom om elevens förståelse för att kunna avgöra betygsnivå och för att kunna ge förslag om lämpliga sätt att gå vidare. För att kunna avgöra detta är det nödvändigt för eleven att synliggöra sin förståelse, inte av innehållet utan främst av hur han eller hon arbetar med det:

[Läraren] tycker att jag ska sammanfatta anteckningarna. Jag tycker att det är lite onödigt, om man har skrivit en sammanfattning så ska man sammanfatta den. Det känns som att man skriver om det igen. Men eftersom det är ett mål, så måste jag göra det. (Elev US1.3a)

Eleven tycker att det är onödigt att sammanfatta, men har förstått att det är något som är nödvändigt att göra. När lärare motiverar varför eleven i ett omdöme uppmanas att skriva längre texter, eller skriva mer utförligt, kan det uttryckas som att *det handlar om att visa förståelse* (Lärare US2.2a), eller mer utförligt som att:

Där försöker vi ofta tala om vilka ord och begrepp som är viktiga och som ni bör försöka lära er och förstå. (Lärare US2.5b)

Det som eleven ska visa förståelse för är sina kunskaper i ämnet, eller närmare bestämt de kunskapskvaliteter han eller hon har. *När du skriver utförliga redovisningar visar du på större förståelse och kvalitet i dina kunskaper* (US2.5b), säger en lärare och uppmanar samtidigt eleven att vid arbete med uppgifter i matematik *se vilka uppgifter du kan och vilka du inte förstår hur du ska göra* (a a). I det här exemplet handlar synliggörandet både om att synliggöra sitt arbete för läraren och att synliggöra det inför sig själv.

Elever uppmanas ofta att synliggöra sina tankegångar så att det framgår hur de har tänkt och också för att använda tankegångarna för att komma vidare så att kunskaperna kan fördjupas:

Ja, just för att komma åt det där mellan raderna och kunna analysera och tolka. /.../ Det är det man kan göra med kompisar också om man läst en bra bok. /.../ Just det här att prata om det. (Lärare US1.7b)

Sättet att komma åt det som lärare och elever uppfattar som de fördjupade kunskaperna, de som finns mellan raderna, är genom att både skriva och tala om dem. Eleven ska kunna visa sig *säker både muntligt och skriftligt* (Lärare US2.1a) och ska kunna *redovisa tydligt så att alla förstår hur man har tänkt och vad man har gjort* (Lärare US2.6a). Mer konkret föreslås att elever ska

*titta på varandra och använda kamratbedömningar, eftersom man kan få väldigt mycket tips och idéer (Lärare US2.4b). Elever kan få uppslag genom att ta del av sina kamraters arbeten och vara öppna för andra sätt att lösa uppgifter och visa tankegångar. De kan även få förslag att granska och jämföra olika författare:*

Ja, hur gör man det? Jag tror att respons är en grej man kan göra /.../ be någon annan titta på det. Men man kan också titta på hur andra skribenter gör /.../ hur författarna skriver dialog och sådana saker. (Lärare US1.5b)

Just att synliggöra olika textgenrer för att kunna göra jämförelser och utveckla variation i sitt eget skrivande återkommer ofta. Elever får då förslag för att utveckla sin förståelse eller fördjupade kunskaper:

Ni behöver läsa olika typer av texter, för att ni ska se hur man kan göra olika texter och jämföra olika texter. (Lärare US2.1b)

Att variera sitt läsande motiveras här som ett medel för eleven att bli uppmärksam på vad som kännetecknar olika slags texter och jämföra dem för att därmed kunna utveckla sina egna texter. På olika sätt betonar lärare genomgående att:

Ni ska använda fakta för att skriva egna texter där vi kan se hur ni använder kunskaperna för att visa hur ni tänker och tycker. (Lärare US2.2a)

Synliggörande ingår i och för sig i en självverksamhet som förutsätter en hög grad av eget ansvar, men eleven behöver på de inledande stadierna inte hitta vägen helt på egen hand. Lärarens uppgift är att *tala om vad det är man måste kunna och hålla koll på att du har kommit dit du ska komma (US2.5b)*. Det som eleven måste kunna formuleras i skriftliga omdömen, vilka grundar sig på läroplanens kursplansdel, där även de olika betygsstegen specificeras:

I de här matriserna med olika förmågor som man bedömer. Det är också lärarens roll att tydligt tala om vad det är som krävs. (Lärare US2.1b)

Lärarens funktion är här att vara uttolkare av och kunna förklara läroplanens kunskapskrav. I kursplanerna för respektive ämne specificeras särskilda krav för varje betygssteg och läraren behöver kunna synliggöra kraven för varje steg för eleven. Elever med ambition att få höga betyg måste till exempel synliggöra vad som förklaras som förmågor:

För att få högre betyg, så måste man visa förmågor. Förmåga att kunna byta perspektiv, att kunna dra slutsatser och se samband. (Lärare US1.13b)

Uttrycket förmåga är frekvent i utvecklingssamtalen. En förmåga är något som eleven har och som läraren kan se i elevens arbetsproduktion eller genom att observera eleven under arbete.

## Att planera

Den begreppsliga kategorin att **planera** har innebörder som styr eller ordnar elevens arbete för att träna just de färdigheter som behöver utvecklas i den aktuella praktiken.

Tabell 15. Att planera för synliggörande

Resultatinriktad individualisering	
Hållas ansvarig för synliggörande	Ta ansvar för medvetandegörande
Planera	Granska
Vägleda	Reflektera

Ett grundläggande villkor för planeringen är att eleven känner till målen och har **målfokus**. I utvecklingssamtalet uppmanas eleven att *tala om sina mål* (Lärare US1.5a) och det finns tecken på att mål har en vid betydelse med innebörder som handlar om olika sorters dokumentation om eleven, till exempel individuella mål, kunskapskrav och även generell kompetens.

Individuella mål är mål som eleven väljer ut, eller föreslås välja ut, i ett ämne för att skriva ner i sin individuella utvecklingsplan. Detta görs som en förberedelse inför utvecklingssamtalet med skriftliga omdömen som underlag:

Lärare: Har du fått något specifikt i ditt omdöme som du ska tänka på eller som läraren kan göra?

Elev: [läser från sitt skriftliga omdöme]: För att utvecklas är det viktigt att du fokuserar på de mål du vill nå.

Lärare: Om man håller koll på målen så vet man vad som är viktigt, vad man ska fundera på. (US2.12a)

Denna förberedelse gör att alla elevens lärare vid utvecklingssamtalet, eller vid ett annat tillfälle, har möjlighet att ställa frågan *Vad hade du satt upp för egna mål?* (Lärare US1.1a) där mål är *konkreta saker som det här ska jag göra och det här ska jag kunna* (Elev US1.6a), mål som ska gå att stämma av.

För andra kan mål betyda kunskapskrav, att det finns tydliga mål för vad som måste ingå med avseende på vad som krävs för de olika betygsstegen:

För att med hjälp av de här [beskrivning av krav för varje betygsnivå] så vet man på en gång vad det är för uppgift och vilket betyg man ska satsa på. (Lärare US2.10a)

Mål kan även betyda en allmän förmåga som gäller i alla ämnen, som att *skriva så att jag alltid förklarar*, vilket i och för sig, som en lärare framhåller, kan göra det svårt för läraren att bekräfta för eleven: *'Du har nått målet', nu prickar vi av att [elevens namn] har nått det* (Lärare US1.4a) I allmänhet ska elevens arbete vara möjligt att stämma av mot ett eller flera mål, vilket betyder att eleven i sin individuella utvecklingsplan kan skriva ner handlingsstrategier som att *ha målkontroll* (IUP2.8a; IUP2.4b). Målkontroll ger kunskaper som gör det möjligt att göra en lämplig planering:

Det gäller också att ha koll på målen. Vad står det i målen? När ni börjar jobba med ett arbetsområde så står det; nu ska ni jobba med det här. Så står det 'vad är det ni ska lämna in?' och då står det kanske 'ni ska göra ett prov och ni ska lämna in svaret på de här frågorna.' Det här datumet ska det vara färdigt. Och så står det 'för det här betyget så är det det' och 'för det här betyget är det så' och 'för det betyget så är det så'. (Lärare US2.10a)

Att känna till och fokusera målen är följaktligen en nödvändig utgångspunkt för att utvecklas och därmed förbättras. Målfokus gör det möjligt att *planera bättre* (IUP1.15a), något som gör det tydligt vilket sammanhang målen ingår i. Att kunna planera är en viktig kompetens att utveckla och vid många utvecklingssamtal ger läraren detaljerade beskrivningar av hur *studieplanering* kan ske:

Så vänta inte till sista kvällen, ta en liten kvart varje dag i stället. Läs ett litet stycke och nästa dag ett annat stycke. Slå upp ord du inte fattar. Sedan när du har fattat varje litet stycke så läser du texten igen och då kommer du att se sambanden och du kommer att förstå. /.../ Det är ju därför vi vill att du gör den planen där när du gör veckoplanen. (Lärare US1.11b)

Framförallt betonas vikten av att strukturera och kontrollera sin tid, rent konkret till exempel genom att *använda almanacka eller mobiltelefonens kalender* (IUP2.4a) för att utveckla en vana vid skolarbete. Även tiden i skolan kan användas för studieplanering, särskilt den tid som eleven varje vecka har med den lärare som är huvudansvarig för den grupp som eleven ingår i:

Jag tror det kan vara en bra idé att använda mentorstiden som en enkel planerings- och kom-ihåg-att-göra-lista för respektive ämne. (Lärare US2.4b)

Med hjälp av rutiner är det möjligt för eleven att både strukturera sitt arbete och hålla reda på när det ska vara färdigt för inlämning. Rutiner hjälper också eleven att utveckla fungerande strategier för att kunna använda *studietechniker* som att anteckna, stryka under och repetera:

Då tänker jag att du börjar läsa tidigare, så fort du får faktatexten i din hand. Vänta inte till dagarna innan det är ett prov eller läxförhör, börja med att läsa den direkt. /.../ Du ska få ett helhetsgrepp; vad handlar texten om? Sedan kan man gå tillbaka och repetera, då kan man läsa en del i taget; vad handlar just det här stycket om?, vad var det viktiga i det?, vilka begrepp var det som var svårast?. Anteckna dem, stryka under så att man förstår. (Lärare US1.10a)

Eleven kan sedan formulera strategier i sin individuella utvecklingsplan som att *sammanfatta mina anteckningar* (IUP1.5a) och *öva sammanfattningar* (IUP1.11a). Strategierna kan också vara så detaljerade att de skrivs som att *dela in i stycken och använda punkt och stor bokstav* (IUP2.22b).

Läsläsning används som en mycket vanlig och generell strategi i de individuella utvecklingsplanerna, både som stöd för att utveckla en fungerande studieteknik och rutiner för arbetsplanering. De skrivs helt enkelt ned som *läxarbete* (IUP2.16a) eller *göra läxor* (IUP1.8a). Läsläsning som studieteknik kan också ses som ett medel för att eleven ska kunna utvecklas till en kompetent elev med betydelsen att känna sig säker i sitt kunnande:

Det du säger nu det är att göra läxa. Man kör ett par gånger extra för att få träning. Och får man extra träning så blir man säkrare. (Lärare US2.2a)

Hur eleven arbetar med sina läxor är en så viktig färdighet att den behöver synliggöras genom att läraren vid utvecklingssamtalet kan ställa frågan hur eleven gör:

Jag brukar läsa först och sedan läser jag ett stycke och tänker över, och försöker beskriva vad det handlar om. (Elev US1.12a)

Planering där färdigheter tränas i form av målkontroll och studieplanering med stöd av olika studietekniker bidrar till att eleven som konsekvens utvecklar den specifika *självdisciplin* som behövs i den aktuella praktiken. De krav som den har på eleven är att han eller hon har kontroll över sin situation och kan disciplinera sig själv genom att *ha koll på målen /.../ så att du siktar på det du vill bli bra på* (Lärare US2.10a).

Det är en självdisciplin som värderar förmågor som att vara noggrann, arbetsam och beslutsam:

Och många lektioner så jobbade du nästan hela lektionen. /.../ I stället för att ligga efter och behöva göra ett extra prov eller så kommer sakerna att bli godkända. Och jag vet ju att när du fått tillbaka dina arbeten som varit godkända, så har du ju känt att det är skönt. (Lärare US 2.4a)

Eleven förväntas arbeta mot tydliga mål i varje ämne och för att kunna göra det behöver en planering tränas in som innehåller strategier som den enskilda

eleven kan komma överens med sin lärare om. Planering är den inledande fasen i processen Resultatinriktad individualisering, där elever utvecklar förmågan, eller visar att de har förmågan, att i varje ämne kunna planera sitt arbete för att nå konkreta mål som är möjliga att stämma av. Att redovisa den förmågan är en nödvändig förutsättning för betyget E, men att det är en förmåga med färdighetstränande karaktär, innebär också att den kan användas som utgångspunkt för vidare utveckling och förbättring.

## Att vägleda

Att **vägleda** som begreppslig kategori tydliggör innebörder av att arbeta i relation till kunskapskrav. Eleven behöver kunna sätta sig in i och lära sig kunskapskraven och färdighetsträningen inriktar sig på olika former av vägledande instruktioner för att ge dem innebörd.

Tabell 16. Att vägleda för synliggörande

Resultatinriktad individualisering	
Hållas ansvarig för synliggörande	Ta ansvar för medvetandegörande
Planera	Granska
Vägleda	Reflektera

En specifik färdighet som eleven behöver utveckla är *ta reda på krav* (IUP2.7a) från varje ämneslärare och även få dem förklarade för sig, vilket kan ske på olika sätt. Förutsättningen för **kravkännedom** är som nämnts i föregående avsnitt att den grundläggande planeringsförmågan har tränats och utvecklats. Eleven behöver dels ha målkontroll, dels förmåga att sätta ord på hur målen ska kunna nås. Med hjälp av målen förväntas eleven också kunna använda strategier som fungerar:

Lärare: Bra mål. Hur ska du nå dem då?

Elev: Läsa fler böcker på engelska för att se hur grammatiken är uppbyggd. Läsa texter och förstå med hjälp av de ord jag kan och kolla upp dem jag inte kan. (US1.7b)

Kravbeskrivningar, även kallade målbeskrivningar, för varje arbetsområde och ämne finns i regel nedskrivna och delas ut till eleven i början av ett arbetsområde. Förutom att beskriva målet för arbetsområdet, specificerar kravbeskrivningen vad som behöver göras för varje kravnivå och som regel även hur uppgiften ska examineras samt arbetsområdets tidsrymd. Kraven åtföljs av **instruktioner** så att eleven ska kunna sätta sig in i arbetsområdet:

För att med hjälp av de här [målbeskrivningar] så vet man på en gång vad det är för uppgift och vilket betyg man ska satsa på. Då kan man säga 'var det en sådan här uppgift? Då kommer jag att satsa på det här betyget'. Eller någon säger 'det här var jättespännande, det här verkar inte vara så svårt så jag tar de högsta betygen'. (Lärare 2.10a)

Kraven vägleder även eleven i lärandet där det är viktigt att *ha fokus på vad som krävs* (IUP2.11b). Målfokus kompletteras med kravfokus där eleven behöver utveckla ett kunnande om vad som krävs på varje nivå. Ett sätt är att bli orienterad genom *exempeltexter* (IUP2.22b), men vanligare är att vid utvecklingssamtalet förtydliga vad det innebär att arbeta i relation till olika kravnivåer:

Ni ska använda fakta för att skriva egna texter där vi kan se hur ni använder kunskaperna för att visa hur ni tänker och tycker, resonerar och funderar. /.../  
Nu är vi ute efter att ni ska använda de fakta som ni hittar i böcker för att skriva något eget. (Lärare US2.2a)

Precis som vid träningen för arbetsplanering behöver eleven synliggöra sin förståelse av de olika kravnivåerna:

Lärare: Vad är det för något som saknas för att det ska bli högre?

Elev: Jag vet inte.

Lärare: För att du ska komma till nästa steg för att få ett högre betyg, så måste du dels börja skriva mer utförligt, dels använda läroboken. (US2.10b)

De strategier som används vid vägledande färdighetsträning innebär att eleven söker eller får *återkoppling* på olika sätt. Återkopplingen tydliggör sammanhanget där kravkännedom och kravfokus ingår så att eleven kan bli bekräftad i om han eller hon är på rätt väg eller inte:

Att få så bra omdöme nu [i årskurs 7] är ju jättebra. Det visar att man hänger med väldigt bra och så har man stora chanser att få det betyget [betyget C] eller att höja. (Lärare US2.12a)

Återkoppling från läraren, att *få feed-back av läraren* (IUP2.11b) är en vanlig strategi i de individuella utvecklingsplanerna. I en skolform där det finns en särskild lärare i varje ämne innebär det oftast att eleven själv förväntas ta initiativ till att få återkoppling:

Prata med oss lärare när du blir osäker på vad du ska göra. Prata med oss om du ligger efter eller om du inte förstår vad du ska göra, så att vi kan ge dig tips och råd. Det är det bästa sättet för dig att få veta om du skriver bra saker. (Lärare US2.10a)



Att tala med läraren för att få information om instruktioner och att följa lärarråd är en generell vägledningsstrategi som kan användas av alla. Kontakten med läraren kan både innebära återkoppling och instruktion för att gå vidare i arbetsprocessen:

När man har ett bra betyg och vill ha ett ännu bättre så brukar det vara bra att ha mycket kontakt med läraren och fråga 'jag tänkte jobba med den här uppgiften, jag tänkte skriva så här är det bra?', kan du ge mig några förslag på hur den här texten skulle kunna bli ännu bättre? (Lärare US2.7a)

En annan strategi är att få vägledning eller feed-back från föräldrar. Föräldrar kan engageras i att *läsa igenom texter* (IUP1.2a) innan de ska lämnas in eller i att läsa samma böcker som eleven för att diskutera dem hemma. Det viktigaste för eleven är att genom olika strategier sätta sig in i vad det innebär att arbeta med uppgifter i förhållande till kunskapskrav, något som även kan uppnås genom kamratvägledning:

När ni byter arbeten med varandra och ger varandra tips och säger 'oj, de här tre sakerna tycker jag var jättebra. Den där saken skulle du kunna skriva mer om eller det här har du inte kommit ihåg att få med'. När du läser någon annans så kommer du att få idéer, sedan när du får tillbaka från någon annan så har du fått kommentarer. Man kan få väldigt mycket tips och idéer genom att använda det här [kamratbedömning]. (Lärare US2.1b)

Att arbeta i förhållande till kunskapskrav ställer följaktligen krav på eleven. Att följa arbetsinstruktioner kräver *självreglering*, där eleven använder sin tid effektivt, pratar mycket med sina lärare och kontinuerligt tränar sina färdigheter:

Det handlar om att höja dina betyg. Du jobbar ju så mycket du kan i skolan. En konkret sak är faktiskt att träna mer. Det måste komma från dig, att du verkligen vill. En bra grej är att gå förbi skåpet varje dag när man går hem och att då fundera på vad man ska ta hem idag. (Lärare US1.13b)

Självreglering är en förmåga som ständigt bör vara aktiv och där varje elev själv väljer *var du vill lägga ribban* (Lärare US15.b). Denna valfrihet har dock konsekvenser som eleven också behöver känna till:

Elev: Senare ska jag skriva en bokrapport, så nu är jag klar och kan sitta och "sofa" (slanguttryck från engelskans soft=mjuk, med betydelsen att ta det lugnt (min förklaring))

Lärare: Det får man inga höga betyg av.

Elev: Men jag jobbar ju på lektionerna, det man ska göra.

Lärare: [i skriftligt omdöme]: Satsa på ämnet och läs mycket, det gör dig säkrare i ämnet. (US2.12a)

Eleven lär sig på den här nivån att arbeta mot tydliga kravspecifikationer för varje betygsnivå i varje ämne. För att göra det måste eleven lära sig hur han eller hon ska kunna få reda på vad som krävs. Instruktioner kan fås på olika sätt och från olika håll och de vägledande strategierna innebär huvudsakligen återkoppling för att stämma av kravnivån mer specifikt. Vägledande färdighetsträning är det andra steget i processen Resultatinriktad individualisering, där förmågan att orientera sig i en kravinriktad individualiseringspraktik tränas. Att inneha och visa den förmågan är en nödvändig förutsättning för högre betyg än E och färdighetsträningen kategoriseras som vägledande på grund av att förmågan att bli instruerad och även instruera sig själv ses som ett centralt inslag i den här fasen. De faser som sedan följer innebär fördjupade förmågor och förutsätter att strategier har utvecklats så att eleven kan synliggöra arbetet för sig själv och i allt större utsträckning tar ansvar för det.

## Att ta ansvar för medvetandegörande

Ansvar i betydelsen ansvarstagande<sup>38</sup> har en lång tradition i grundskolan. Läroplanerna betonar ansvarstagande som en demokratisk medborgares kompetens, vilket gör ansvarstagande i de första läroplanerna för grundskolan beskrevs som kollektiv förmåga med ett gemensamt ansvar för andra medborgare och för det demokratiska samhället i stort.

Tabell 17. Att ta ansvar för medvetandegörande

<b>Resultatinriktad individualisering</b>	
<b>Hållas ansvarig för synliggörande</b>	<b>Ta ansvar för medvetandegörande</b>
Planera	Granska
Vägleda	Reflektera

Medvetandegörande framstår som synliggörandets nästa fas i processen Resultatinriktad individualisering. Medvetandegörande skiljer ut sig som en teoretisk kategori eftersom det förutsätter att ett kunskapsinnehåll eller elevens tankegångar synliggörs för eleven själv.

Om du ska få in ord, befästa dem och göra dem till dina egna, så behöver du en medveten handling som att skriva ner ordet och översättningen. (Lärare US1.5b)

<sup>38</sup>Uttrycket ansvarstagande motsvaras här av engelskans 'responsibility'.

Att skriva ner engelska ord som citatet avser och översätta dem, antas leda till att eleven utvecklar förmågan att medvetet införliva dem i sin vokabulär. Eleven görs här medveten om ett ämnesinnehåll och vad den föreslagna arbetsmetoden syftar till. Eleven behöver också vara medveten om sina begränsningar för att kunna säga till så att uppgifterna eller innehållet kan anpassas:

Det är exakt det som är grejen, att du måste veta vad du kan och vad du vet. Och så måste du veta när det blir svårt. (Lärare US2.1b)

Elever uppmanas att vara medvetna om när det blir för svårt eller för lätt och att då säga till för att kunna arbeta på den nivå han eller hon befinner sig på:

Du är ju väldigt medveten om saker som du kan, sådant du är duktig på och om det finns saker du vill förbättra. /.../ Det är också viktigt att du säger till när du får uppgifter som du kan, så att du får uppgifter som känns utmanande och spännande. (Lärare US2.6a)

Medvetna sätt att arbeta som elever formulerar kan vara att *läsa fler böcker på engelska för att se hur grammatiken är uppbyggd* (Elev US1.7b), det är ett medvetet sätt att hantera skolarbetet som framträder:

När jag skriver prov tänker jag om jag ska skriva det här nu eller om det kommer bättre in sedan. Jag tänker på det när jag svarar. (Elev US1.b)

Att vara medveten är en förutsättning för att kunna göra aktiva val avseende ambitionsnivå, arbetsinsats och betygsnivå. De val som diskuteras handlar samtliga om de krav som formuleras i läroplanen, och det ses som viktigt att de elever som har börjat utveckla förmågan att arbeta på medvetandegörande nivåer också gör självständiga val. Elever som siktar högre, förväntas också ta ett eget ansvar för sin fortsatta utveckling och förbättring:

Men det är ditt val, det är inte så att du inte når godkänt utan nu pratar vi om du vill sikta högre så att säga. /.../ Du väljer ju själv, det är ingen annan som kan välja åt dig. (Lärare US1.11b)

Oavsett ambitionsnivå, kräver medvetandegörandet förmåga att självständigt formulera strategier för hur det ska gå till. Eleven behöver synliggöra sitt arbete eller sitt sätt att arbeta för sig själv för att kunna bli medveten om sin förståelse och sina svårigheter. En arbetsprocess som inriktas mot att alla elever i sitt arbete först hålls ansvariga för att synliggöra sitt arbete för att därefter ta ansvar för att genom medvetandegörande arbeta på fördjupad nivå, får bland annat som konsekvens en praktik där det blir möjligt att arbeta på olika nivåer.

För att fritt kunna välja nivå, som i citatet ovan, behöver eleven följaktligen ha utvecklats så långt i processen **Resultatinriktad individualisering**, att förmågan att synliggöra arbetet både för sina lärare och för sig själv är utvecklad. I analysen har två medvetandegörande strategier begreppslogiskt; att granska och att reflektera.

## Att granska

Tabell 18. Att granska som medvetandegörande strategi

Resultatinriktad individualisering	
Hållas ansvarig för synliggörande	Ta ansvar för medvetandegörande
Planera	Granska
Vägleda	Reflektera

Att **granska** som färdighetsträning bygger vidare på förmågan att bli vägledad och vägleda sig själv, och förutsätter i det här fallet att eleven kan arbeta utifrån mål och vet att varje betygsnivå ställer specifika krav. Detta är en utgångspunkt för att gå vidare från lägre till högre nivåer:

Vi försöker göra [detaljerade mål] så att ni ska förstå och helst så att ni kan förstå och höra av er och fråga. Vi försöker göra det så tydligt vi kan, så att du ska kunna satsa [på en betygsnivå] så här. /.../ Ni ska veta innan vad som krävs så att ni kan bestämma. (Lärare US2.8a)

Även om det framstår som att eleven själv har möjlighet att bestämma betygsnivå, behöver han eller hon först ha lärt sig att kunna arbeta utifrån beskrivningarna i de olika krav- eller betygsnivåerna. Den färdighetsträning som utvecklar granskningsförmåga går i stor utsträckning ut på att visa sitt nivåspecifika kunnande:

För att få högre betyg så måste man visa förmågor. Förmåga att kunna byta perspektiv, att kunna dra slutsatser och se samband. /.../ Man prioriterar, man väljer vad man vill lägga krut på. (Lärare US1.13b)

De elever som kommit så långt i sin utvecklingsprocess att de har orienterat sig i innehållet för de olika **kravnivåerna**, behöver i sitt arbete visa att de har utvecklat förmågor från tidigare faser och att de nu kan fördjupa dem:

Tidigare har ni vant er vid hur vi jobbar och vilka ämnen ni läser. Sedan börjar ni läsa med mer teoretiskt innehåll och nu i åttan och nian förväntar vi oss att ni är färdiga med hur man jobbar, hur man skriver rapporter och vad vi förväntar oss när du ska svara på frågor på prov och så. Så att vi nu verkligen bara kan koncentrera oss på ämnesinnehåll. (Lärare US2.10b)

Att kunna koncentrera sig på ämnesinnehållet innebär också att eleven är medveten om att ett ämnesinnehåll har flera dimensioner där en djupare förståelse för elevens del innebär att:

/.../ du måste veta vad du kan och vad du vet. Och så måste du veta när du tycker att det blir svårt. /.../ När man tar steget från E till C och har förstått hur man gör för att komma dit, då har man förståelsen för hur man går vidare till A. Det svåraste är att ta de första stegen och förstå skillnaden mellan E och C. Har man förståelsen, är man på väg. (Lärare US2.1b)

När eleven känner sig säker och har tränat sig att visa sin förståelse, är det möjligt att gå vidare för att fördjupa sina förmågor. Detta arbete går ut på att i så många sammanhang som möjligt arbeta med en speciell inriktning mot att granska sig själv:

Genom att använda så mycket ord och begrepp som möjligt när ni skriver och svarar på frågor på prov, desto bättre kvalitet blir det. Det handlar om att få med begreppen som en förklaring, det handlar om att göra kopplingar mellan teorin som står i boken och det vi gör här. (Lärare US2.5b)

Det granskande arbetet kräver en medveten hållning från elevens sida. Eleven ska själv kunna **värdera** sitt arbete och veta vad som skiljer ett bra arbete från ett mindre bra, eller dåligt sådant:

När vi har labbar så har vi bara en timme och då hinner man inte skriva någon labbrapport. Då ska man skriva den hemma och det är en ganska stor grej att skriva en labbrapport tycker han [läraren]. Att förklara och reflektera över vad som händer också. Då vill man kunna skriva en bra sådan och använda kemiska beteckningar och så. (Elev US1.12a)

Att skriva och arbeta med texter är ett centralt inslag i den granskande färdighetsträningen. Det handlar både om att *granska sina texter och utveckla resonemang* (IUP1.1a) och om att *bearbeta texter och gå igenom dem* (IUP1.14b). I det sammanhanget kan eleven få förslag på fördjupande arbetsmetoder och även en förtydligande förklaring till vad metoden kan bidra till att utveckla för förmåga:

Man kan också titta på hur andra skribenter gör. Hur gör andra som skriver texter. Alltså jämföra stilar. Man läser en bok och så väljer man en annan typ av bok och tar ett stycke och jämför språk, ord. Hur författarna skriver dialog och sådana saker. Att få syn på hur man gör. (Lärare US1.5b)

Vid nästa utvecklingssamtal kan samma elev sedan få en förtydligande förklaring till vad en utvecklad granskande förmåga kan användas till och hur den kan användas för att fördjupa sina kunskaper och gå vidare till högre kravnivåer:

När man vet att man kan lösa uppgifter, så är det roligt att prova att lösa liknande uppgifter för att se hur svåra uppgifter man klarar av att göra. /.../ Egentligen handlar det om att du skulle behöva en större säkerhet. (Lärare US2.5b)

Det viktigaste på den här nivån är att värdera sitt kunnande och att tänka efter och fundera över om uppgifterna görs på rätt sätt.

Det är **förkovrande** strategier som används för att lära sig att kunna arbeta på de kravnivåer som resulterar i de högre betygen som är C, B eller A<sup>39</sup>. Strategierna kräver att granskande förmågor tränas, vilket i det skriftliga omdömet kan uttryckas som:

Att utveckla: rätta dina skriftliga arbeten, repetera ifall du gjort slarvfel eller ifall du gjort misstag som du behöver lära dig av. (Lärare US1.1a)

I den individuella utvecklingsplanen formulerar eleven sina förkovrande strategier som att *variera sin läsning* och *läsa igenom sina texter* (IUP1.12a). Att *skriva mer* (IUP2.18a) eller *lägga ner mer tid på texter* (IUP1.6b) är ett sätt att träna den granskande förmågan. Den ska också gå att sätta ord på så att eleven kan berätta för läraren, och för sig själv, hur det kan gå till:

Jag brukar typ läsa först och sedan läser jag ett stycke och tänker över och försöker beskriva vad det handlar om. Ibland så skriver jag om vad jag förstod av det. (Elev US1.12a)

Även läraren sätter ord på och bekräftar den nivå som eleven arbetar på:

Lärare: Och där tycker jag att du hade en väldigt bra arbetsmetod. /.../ Från det talade till det skrivna till att du har gjort det till ditt eget. Det här var ju din kunskap, bara att sätta ord på det.

Elev: Att komma ihåg vad du [läraren] sa när man läser sina anteckningar, men också skaffa sig en bild av kunskapen. Så kan man lättare relatera till det man ska försöka få grepp om, så att man inte bara pluggar in ren information utan tänker mer på sitt eget sätt. Det blir lättare att komma ihåg, särskilt när det är mycket information, mycket kunskap. (US1.6a)

---

<sup>39</sup> Betygen C, B och A i Lgr 11 motsvarar ungefär VG (väl godkänt) och MVG (mycket väl godkänt) i Lpo 94:s betygssystem (Skolverket 2014).

Vikten av att värdera sitt arbete betonas på olika sätt vid utvecklingsamtalen, så att det till exempel blir möjligt att *göra det bättre eller på ett annat sätt* (Lärare US1.5b). Den granskande förmågan lyfts även fram inom undervisningen, så att eleven där får möjlighet att träna sig i att värdera arbetets kvalitet:

När ni får tillbaka arbeten som jag har skrivit betyg på, får ni i uppgift att skriva vad ni tror att jag har sett, varför ni tror att ni har fått betyget och vad du själv tycker är bra eller dåligt. Eller så har jag skrivit en kommentar utan att ange betyget och ni får i uppgift att utifrån mina kommentarer skriva vad ni tror att det är för betyg. Detta är för att ni ska träna i att tänka på vad som är bra kvalitet och hur mycket ett arbete kan vara värt. /.../ Det räcker inte med att vi talar om det, för man behöver se saker och få erfarenheter. (Lärare US2.10b)

Den granskande färdighetsträningen leder till att eleverna förkovrar och förbättrar sig genom att få syn på och bli medvetna om hur de arbetar. Konsekvensen är att *självvärdering* blir en viktig förmåga att utveckla i arbetet för högre betyg. Att enbart arbeta hårt är inte tillräckligt för att vara framgångsrik på den här nivån:

Elev: Jag har gjort alla saker man ska göra på lektionerna. Jag har gjort det jag kan göra. Jag gör alla läxor och läser mycket. /.../

Lärare: Vi är gärna med och diskuterar problem och så med dig, men det är du som måste göra jobbet när det gäller att träna och skriva och så. (U 2.1a)

Elever lär sig här i de avslutande faserna i processen **Resultatinriktad individualisering** att värdera sitt arbete och att arbeta på fördjupade nivåer. För att göra det måste eleven även lära sig att värdera de olika kravnivåerna. Granskning kan betraktas som en allmän, så kallad generisk, förmåga som är möjlig att använda och utveckla i grundskolans samtliga ämnen. Strategierna går ut på att eleverna förkovrar sig genom medvetet arbete med sina uppgifter. Att kunna granska bygger på att eleven utvecklat förmågor på tidigare stadier i processen. Resultatinriktningen innebär här att eleven blir medveten om vikten, eller nödvändigheten, av att värdera sitt arbete i relation till olika kravnivåer. När den förmågan har bekräftats och är utvecklad, kan färdighetsträningen fortsätta mot ytterligare fördjupning.

## Att reflektera

Att **reflektera** som strategi tenderar att betona träningsaspekten i första hand, färdighetsträningen, och reflektionen framstår inte som något avklarat med en tydlig slutpunkt, utan den kan alltid fördjupas ytterligare.

Tabell 19. Att reflektera som medvetandegörande strategi

Resultatinriktad individualisering	
Hållas ansvarig för synliggörande	Ta ansvar för medvetandegörande
Planera	Granska
Vägleda	Reflektera

Reflektion, att tänka, tänka efter och tänka igenom är en handling som betonas på olika sätt. Eleven uppmanas att tänka på hur han eller hon arbetar och reflektera över vilka begrepp som då används. Att tänka är ett sätt för eleven att bli medveten om sin egen arbetsprocess och hur den ska kunna utvecklas vidare. Det kan sägas handla om en **kompetensutvecklande** förmåga, i betydelsen att vidareutveckla och tillämpa sedan tidigare utvecklade och bekräftade kunskaper och förmågor.

Ibland kan det kanske kännas lite tråkigt att reflektera igen och man kanske vill gå vidare, men vi tror att de nya frågorna väcks genom reflektion. Man kan komma djupare. Ett sätt att träna reflektioner är att skriva dem och vuxna som är vana skribenter kan komma ganska djupt genom att reflektera tillsammans. Och det kan ju ni också, det blir mer ett sätt att tänka som är bra. (Lärare US1.12a)

Kompetensutvecklingen kan – och bör – tränas både individuellt och kollektivt. Det handlar om fördjupade kunskaper som utvecklats vidare genom färdighetsträning av flera olika förmågor och de ska kunna visas och förklaras på olika sätt så att kompetensen blir tydlig för omgivningen:

Generellt sett är det så att när man kan mycket, är det viktigt att bli en bra problemlösare. Att kunna lösa komplicerade problem och att kunna redovisa tydligt så att alla förstår hur man har tänkt och vad man har gjort. (Lärare US2.6a)

Elever som bekräftas vara på den här nivån av **Resultatinriktad individualisering**, har nått de högre eller högsta kunskapsnivåerna och reflektionen kan alltid fördjupas mer, den framstår som ”bottenlös”. Om det framgår vid utvecklingssamtalet att eleven redan arbetar på den högsta nivån, kan läraren därför föreslå hur den reflekterande förmåga som eleven synliggjort för både sig själv och andra, kan användas vidare:



Det du kan utveckla är sättet att kommunicera i stor grupp. Det handlar dels om att visa mig din kunskap, men också att delge den kunskap du har till andra och ta till dig. (Lärare US1.13b)

Eleven visar nu tydligt förmågan att *se samband och börjar se mönster som står mellan raderna* (Elev US1.1a) och det är ett sammanhang då färdighetsträningen får en inriktning mot **problemlösning och analys**. När läraren genom elevens arbete har fått klart för sig att eleven har denna förmåga, innebär det att eleven är färdig att påbörja det reflekterande arbetet:

Förmåga att generalisera, se saker abstrakt och dra slutsatser. Den typen av förmåga har du /.../ och då känner jag mig inte orolig, för har man den förmågan så har man den. (Lärare US1.5a)

I den individuella utvecklingsplanen kan eleven helt enkelt formulera detta som att *tänka efter* (IUP1.18a). Eleven formulerar sina egna tankar för att därmed lära sig *mycket om sin egen kunskapsprocess* (US1.12a). Läraren bekräftar att eleven har nått den fördjupade nivån genom kommentarer som:

Du tränar dig verkligen i att komma underfund med hur du ska få fram dina egna tankar, funderingar och analyser. (Lärare US2.6a)

Det är en helt annan förmåga det handlar om, jämfört med att behärska tekniker för att ta in och synliggöra sina kunskaper. Kunskaperna sitter djupare så att det nu är möjligt att använda sig av dem:

Det är en sak att ta in kunskapen, men för att sedan kunna förmedla den krävs att den sitter på ett annat sätt. (Lärare US1.12a)

Strategierna som eleven använder går ut på **fördjupad tillämpning** och bygger på utvecklade kunskaper och förmågor som nu används i nya sammanhang. Eleven kan formulera tillämpande strategier som att *använda begrepp* (IUP1.19a), *fördjupa mina resonemang* (IUP1.11a) och *lyssna på andra* (IUP1.14b). I utvecklingssamtalet kan en tillämpande strategi uttryckas som att:

Se konsekvenser av mänskligt handlande och att bli bättre på att systematisera och hitta mönster. (Elev US1.1a)

Det handlar om att börja utveckla sin egen stil och kräver ett **självständigt** sätt att arbeta där eleven tränar på att utveckla *kvalitet i sin kunskap och i sitt skrivande* (IUP2.10b). På den här nivån väljer eleven själv, något som lärarna på olika sätt bekräftar:

Nu väljer du själv. Eftersom du når de mål vi sätter upp, väljer du själv var du vill lägga ribban. Det finns inget hinder där som jag ser. (Lärare US1.12a)

Kommentaren du har ett *så bra omdöme, så du behöver inte satsa*. (US2.7a) kan tolkas som att eleven nu motiverar sig själv och mer eller mindre är självgående, något som också är en målsättning för arbetet i sin helhet:

Det här med projekt och att kunna ta ansvar för att skriva egna texter och ha koll på olika mål och sådant, det är fruktansvärt nyttigt när man kommer till gymnasiet. (Lärare US2.12a)

Arbetet i den här fasen syftar till att eleven lär sig att utvecklas i sitt arbete på fördjupad nivå. För att göra det måste eleven vara medveten om de kunskaper och förmågor som tidigare har utvecklats så att de går att tillämpa vid reflektion. Färdighetsträningen är en specifik förmåga som är möjlig att använda och utveckla för den elev som har kompetenser som att planera sitt arbete, att vägleda sig själv, eller har blivit vägledd i vad det innebär att självständigt arbeta utifrån i förväg angivna krav samt kan granska sitt arbete i relation till olika kravnivåer.

Strategierna går ut på att eleven tillämpar sina kunskaper och förmågor på en fördjupad nivå. Den fördjupade reflektionen bygger på att lärare och elever gemensamt har bekräftat att eleven arbetar på de högsta kravnivåerna, och nu på egen hand förmår att förbättra sig genom att utveckla och fördjupa sin kompetens.

## Resultatinriktad individualisering – ett gemensamt projekt

I såväl utvecklingssamtal som individuella utvecklingsplaner framstår det som nödvändigt att utveckla, konkretisera och stämma av mål och strategier för varje individuell elev. Utvecklingssamtalet och den individuella utvecklingsplanen inriktas på så sätt mot att stämma av det som är lämpligt, i vissa fall möjligt, för eleven att göra. Innehållet har ett tydligt fokus på individuella arbetssätt, vilket i sin tur ställer krav på att möjliga arbetsmetoder tydlig- och synliggörs av läraren:

Kan du inte titta igenom en sida i boken och se vilka uppgifter du kan och vilka du inte förstår hur du ska göra? Då har vi större möjlighet att titta på de exempel som finns och ha genomgång. /.../ Det kan ofta vara bra om man är fler som sitter och pratar om vad man förstår och inte förstår, då hjälps man åt. Det skulle vara bra för dig och det underlättar för oss för vi får lättare att hjälpa dig och så vet vi att det kan vara fler som kan vara hjälpta av att vara med på samma genomgångar. (Lärare US2.5b)

Som framgår av citatet kompletteras här det individuella arbetet med gemensamt arbete. Den individuella förbättringen omfattar både arbetssätt och arbetsformer i betydelsen individuellt arbete med ett innehåll respektive organisering av arbetet. I undervisningen utformas skriftliga planeringar för varje arbetsområde, vilket förutsätter att både lärare och elever har kunskap om mål och krav i läroplanen och även har mötts i gemensamma uttolkningar av dessa kunskaper.

Kunskapskraven måste alltså vara möjliga att tala om vid utvecklingssamtalen. Eftersom det finns fem kravnivåer i läroplanen, en för varje betygssteg där E är det lägsta och A det högsta, har varje enskild elev möjlighet att arbeta på fem olika nivåer inom ramen för det pågående arbetet i den klass eller gruppen tillhör. Det är tydligt att varken elever eller lärare ser nivåerna som statiska, eller nivåtillhörigheten som permanent. Både de elever som arbetar på den lägsta nivån och de som arbetar på den högsta ska ha möjlighet att utvecklas, åtminstone är den gemensamma överenskommelsen mellan lärare och elever utformad utifrån denna förståelse. Utvecklingssamtalet gör det möjligt att hela tiden diskutera möjliga sätt för eleven att utvecklas, såväl kvantitativt genom att göra överenskommelser om fler strategier att använda vid planering eller vägledning, som kvalitativt genom fördjupad granskning eller reflektion.

För elever handlar planeringsstrategier om att klara av att arbeta i relation till kunskapskraven. Varje elev behöver ha förmågan att använda nödvändiga lärandestrategier och för det krävs både förståelse för och kännedom om kraven i varje ämne:

Att orka, att vilja, att använda tiden på lektionerna, använda kompisar som stöd och prata med lärarna, titta på planeringarna och försöka förstå vad betygsformuleringarna betyder. (Lärare US2.10b)

Planering på den lägsta kravnivån, syftar till att eleven har förmåga att vara aktiv och målmedveten samt motiverad och engagerad för att arbeta vidare på högre nivåer. Att arbeta utifrån vägledning ska sedan visa att eleven förstått kunskapsmålen. För att göra det måste eleven utveckla förmågan att ta emot individuellt anpassad vägledning. Vägledningen innehåller omdömen och betyg och eleven ansvarar för att förstå vilken nivå som är lämplig att välja. Det arbete som eleven ska välja lämpliga strategier för är målinriktat och ställer krav på både självdisciplin och självreglering. Lärares arbete och ansvar innebär att bekräfta varje elevs nivå och även att försöka inspirera eleven att fortsätta att förbättra sig utifrån den bestämning som görs:

Reflektionen måste ju syfta på när man gjorde motsvarande sak tidigare. Hur kan jag förändra vad jag ska göra? Vad kan jag göra bättre, vad kan jag göra annorlunda? (Lärare US1.7b)

Kraven är olika för olika elever varför det är nödvändigt för läraren att kunna konkretisera bedömningarna och ge värderande beskrivningar av och till varje elev. Den granskande aspekten av undervisningen upprättar och synliggör skillnader mellan elever, men också likheter där lärare har möjlighet att skapa en undervisningssituation där varje elev idealt får möjlighet att arbeta på sin egen utvecklingsnivå:

Jag vill mer känna mig som en pedagogisk tränare. Säger man lärare tänker man på någon som kan väldigt mycket och som förmedlar och så sitter ni där och tar emot och lär er. Så är det inte, utan jag ser till att ni får uppgifter som tvingar er att tänka och ställa frågor och vi har diskussioner. Det är en miljö där man utvecklas. (Lärare US2.8a)

**Resultatinriktad individualisering** ges på så sätt innebär så att den kan omfatta alla elever i en klass, förutsatt att förmågor som krävs för det lägsta betyget har utvecklats. Planering och genomförande kan på så sätt anpassas såväl efter elevgruppen i sin helhet som efter enskilda elever i gruppen. Att granska och reflektera blir viktiga *förmågutvecklande* strategier såväl i undervisning som i lärande.

För att kunna hantera en undervisningssituation med den variation som kan finnas i en elevgrupp, är det nödvändigt för läraren att eleven görs delaktig i att värdera och reflektera över sin egen utveckling. I elevens arbete ingår därför att gradvis bli alltmer medveten om sin utveckling i relation till kunskapskraven. Eleven behöver känna till kraven för betyget, eller omdömet, på den nivå som han eller hon arbetar för och den kunskapen kan sedan användas för att granska och reflektera över det egna arbetet. Självvärdering och självständighet är nödvändiga förmågor att utveckla för att arbetet ska kunna kvalificeras för högre betyg:

I SO tänker jag faktiskt först. När jag skriver prov tänker jag om jag ska skriva det här nu, eller om det kommer bättre in sedan. (Elev US1.7b)

Eleven måste då ha förmåga att kunna tänka utifrån olika perspektiv och pröva hur de kan användas i olika situationer. Eleven behöver även kunskaper i självbedömning för att utvecklas. Det medvetandegörande inslaget i lärares och elevers arbete kan beskrivas som *fördjupad utveckling av förmågor*, i och med att de förmågor som tidigare utvecklats tillämpas vid fördjupat arbete inom och mellan ämnen.

Synliggörande och medvetandegörande kan ha skilda innebörder med avseende på elevers olika förmågor. Synliggörande strategier omfattar arbete i två steg eller faser, där den grundläggande fasen, processens inledande färdighet, ställer krav på att eleven tränar sig i att planera sitt arbete. Det handlar om strategier för planering som närmare bestämt innebär att elever på den

här nivån tränas i de arbetssätt som förekommer inom olika ämnen. Eleven ska kunna synliggöra detta, för att kunna gå vidare till nästa fas, men en utvecklad planeringsförmåga är generellt tillräcklig för det lägsta betyget E. Från denna fas är det sedan möjligt att gå vidare, men det är samtidigt möjligt att formulera mål och strategier även på den lägsta nivån, som blir den punkt varifrån **Resultatinriktad individualisering** utgår. Varje elev kan på så sätt erbjudas möjlighet att arbeta utifrån sin egen nivå, under förutsättning att det lägsta kravet färdighetstränande arbetsplanering har synliggjorts.

## Resultatinriktad individualisering – en standardiserad modell för individualisering?

Den modell för grundad teori som utvecklats i kapitlet bygger på utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen på grundskolans högstadium. Modellen återger endast en aspekt av vad som pågår i de undersökta skolornas inre arbete, den aspekt som behandlar processen utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner. Det är inte möjligt att med ledning av modellen dra några bestämda slutsatser om vad som för övrigt pågår inom ramen för lärares och elevers dagliga arbete. Däremot är det möjligt att göra vissa antaganden, men för det behövs att kontext och betingelser vidgas till att omfatta utvecklingssamtalens och individuella utvecklingsplaners bakgrund i relation till förändringar i läroplaner och till det omgivande samhället.

Utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen ingår i regleringen av grundskolans verksamhet tillsammans med läroplan, skollag och skolförordning. I grundskolans läroplan framhålls utvecklingssamtalet och den individuella utvecklingsplanen som ett led i skolans mål att varje elev ska utveckla ”ett allt större ansvar för sina studier” och även utveckla ”förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna” (Lgr11: 18. Lpo 94 innehåller samma text med undantag för att individuella utvecklingsplaner saknas eftersom de reglerades först 2006).

Den grundade modell som redovisas här i kapitlet förefaller överensstämma med målet att eleven ska få möjlighet att utveckla förmågan att ta ett allt större ansvar för sina studier och även bedöma sina resultat i förhållande till sin prestation och sina förutsättningar. I processen **Resultatinriktad individualisering** ingår en ökad grad av ansvarstagande där lärare och elever gemensamt sätter ord på och ger ett substantiellt innehåll åt begrepp som ger uttryck för förmåga till självdisciplin, självreglering, självvärdering och självständighet. I alla händelser är just detta en för lärare och elever gemen-

sam angelägenhet som diskuteras vid utvecklingssamtalen och eftersom det är en teoretisk modell som är under utveckling förefaller allt ske på ett strukturerat och standardiserat sätt där varje deltagare vet vad som förväntas, där det finns en strategi som passar varje elev och där eleven endast behöver rätta in sig i ledet för att arbeta utifrån **Resultatnriktad individualisering** i allt mer förfinade former.

Det som inte framgår är samhällskontexten, den tradition och kultur lärare och elever verkar när de samtalar om och dokumenterar arbetssätt och arbetsformer – vanligtvis kallat metoder – i skolans inre arbete. För att belysa den vidare kontext som påverkar och påverkas av lärare och elever när de samtalar om och dokumenterar ökad grad av ansvarstagande och självverksamhet, är det nödvändigt att vända blicken mot den omvärldsutveckling som påverkar lärares och elevers handlingar i skolans inre arbete. I nästa kapitel diskuteras och kontextualiseras den grundade teorin resultatnriktad individualisering i relation till skolans ansvars- och kompetenskultur.

## 6. Resultatinriktad individualisering i skolans ansvars- och kompetenskultur

Instead of a national curriculum for education, what is really needed is an individual curriculum for every child<sup>40</sup>.

Litteratursökningen<sup>41</sup> som genomfördes inför det här kapitlet utgår från riktlinjerna för analysarbetet i grundad teori, där en fokuserad litteratursökning bör följa först när kategorierna har börjat utvecklas (Glaser & Strauss 1967; Glaser 1978). Detta tillvägagångssätt skiljer sig från mer vanligt förekommande som innebär att inleda en vetenskaplig studie för att kontextualisera forskningsobjektet i ett kunskapsobjekt, det vill säga i befintlig teoretisk kunskap inom området (Silverman 2010). I grundad teori fungerar det snarare tvärtom och det ses som viktigare att avgränsa litteratursökningen till begrepp som vuxit fram under analysarbetet, samt även att i så stor utsträckning som möjligt undvika begreppslig påverkan av arbetet med att utarbeta den grundade teorins kategorier. Den ständiga jämförelse som ett analysarbete enligt grundad teori innebär, fortsätter på så sätt även i detta kapitel.

### Inledning

I det här kapitlet diskuteras hur grundade teorins kategorier kan förstås mot bakgrund av de omvärldsförändringar som sammanfattas av begreppen skolans ansvarskultur och skolans kompetenskultur. Enligt avhandlingens grundade teori kännetecknas resultatinriktad individualisering av ansvar för synliggörande och medvetandegörande. Ansvar för synliggörande kommer att diskuteras i relation till forskning om skolans ansvarskultur och ansvar för medvetandegörande i relation till forskning om kompetensbaserat livslångt lärande. Ytterligare ett kännetecken för resultatinriktad individualisering är innebörden i de individuella strategier som avhandlas vid utvecklingssamtal-

---

<sup>40</sup> <http://www.brainyquote.com/quotes/quotes/c/charleshan130980.html> [2015-01-19]

<sup>41</sup> Vägledande för litteratursökningen var ansvarsformerna accountability och responsibility samt individualisering i kombination med utvecklingssamtal, individuella utvecklingsplaner, eget arbete, individuella arbetsformer och individuellt ansvar. De avgränsningar som jag gjorde var att litteraturen skulle gå att relatera till aktuell läroplansforskning, dvs. resultatinriktning avgränsad till utbildning, undervisning och skola.

len. Innebörder i planering, vägledning, granskning och reflektion diskuteras med stöd av forskning om individuella arbetsformer och individualisering genom utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner i grundskolan.

## Synliggörande och skolans ansvarskultur

Den grundade teorins första teoretiska kategori att hållas ansvarig för synliggörande omfattar flera aspekter av ansvar som förefaller ha stor betydelse i skolans inre arbete. Att hållas ansvarig, eller vara ansvarsskyldig – uttryck som motsvaras av engelskans 'accountable' – har enligt Beista (2004b) kommit att bli en internationell rörelse som påverkar i stort sett alla delar av livet i senmoderna samhällen (Bauman 2002; Giddens 2005; Beck & Beck-Gernsheim 2012).

Ansvar inom skolans ansvarskultur har enligt Biesta (2004b) två innebörder; dels en styrningsteknisk, dels en mer generell betydelse av att vara ansvarig för något. Biesta beskriver att den styrningstekniska innebörden handlar om ansvaret för att presentera ett granskningsbart resultat och har sitt ursprung i ekonomisk dokumentation. Den grundade teorins kategori att hållas ansvarig för synliggörande – att kunna visa upp sitt arbete och redogöra för dess olika delar – är möjlig att förstå som att elever och lärare ska kunna presentera ett granskningsbart resultat. I sin ursprungliga ekonomiska kontext syftade en sådan granskning till att avslöja inkompetens och oärlighet vid ekonomiska transaktioner och Biesta argumenterar för att denna logik helt enkelt har förts över till och införlivats i skolans ansvarsstyrning. Eftersom den ansvarskultur som följt med New Public Management och liknande styrningstekniska former betonar en organisations ansvar att redovisa granskningsbara resultat för samtliga aktiviteter som sker, verkar denna logik även på individnivå och för med sig en skyldighet att hela tiden redovisa allt. Elever och lärare vet hela tiden att resultatet av deras arbete kommer att granskas, varför ambitionen verkar vara att alla led i arbetsprocessen ska kunna vara synliga och möjliga att sätta ord på. I den ansvarskultur som betingar resultatindividualiserad individualisering ingår på detta sätt idén om en sorts 'pedagogisk bokföring' genom vilken deltagarnas handlingar ska kunna redovisas.

Biesta (2004b) framhåller att utbildningsmarknaden trots sin valfrihetsretorik inte kan fungera som en fri marknad, eftersom den är hårt reglerad av staten. Kvasimarknad är det uttryck som organisations- och läroplansforskning (Norén 2003; Skolverket 2009) använder för att beskriva denna starkt politiserade styrform (Kelly 2009). I läroplanen och andra föreskrifter specificeras vad lärare ska undervisa om och hur det som lärare undervisar om ska bedömas. Skollagen reglerar individuella uppföljningar genom utvecklingssamtal och kollektiva uppföljningar genom nationella prov (SFS 2010:800).



Bland annat till följd av täta uppföljningar och resultatredovisningar inom skolans ansvarskultur tenderar lärare och elever att bli leverantörer av centralt utformade utbildningsstrategier (jfr Wahlström 2009). Elever och föräldrar har i egenskap av kunder ett visst inflytande, vilket däremot inte gäller för lärare. Biesta (2004b) framhåller att lärare misstänkliggörs i ansvarskulturen. Eftersom ansvarskulturens, i grunden ekonomiska, logik grundar sig i att förhindra inkompetens och ohederligt beteende, betraktas styrningstekniken som en garant för att detta beteende inte släpps fritt. Pedagogisk forskning visar också på sådana konsekvenser. Falkner (1997) bekräftar i sin studie ansvarskulturens misstänkliggörande av lärare och beskriver en utveckling med tendens att proletarisera professionen. Karakteristiskt för de proletariseringstendenser Falkner visar på är att lärare riskerar att bli verkställare av idéer som formuleras och ägs av utbildningspolitiker, statliga och kommunala myndigheter samt skolledning. I sin roll som pedagogisk verkställare utsätts läraren ständigt för att bli misstrodd då det inte nödvändigtvis är pedagogiska överväganden som styr, utan ekonomiska. Om ekonomiska överväganden dominerar, riskerar läraren att hållas ansvarig för att verksamheten marknadsförs på ett sådant sätt att den blir attraktiv för kunderna, det vill säga att den attraherar lämpliga elever som kan göra god reklam för skolan (Montelius 2015). Falkner sammanfattar att omstrukturen av skolan medför omfattande förändringar för lärarprofessionen där en yrkeskompetens att ansvara för hela den pedagogiska processen från pedagogisk idé till konkret genomförande av undervisningen inte längre ses som något självklart.

I den grundade teorin framträder dock inte några tydliga proletariseringstendenser. De kan finnas i skolpraktiken som helhet, men är inte centrala för den resultatutriktade individualisering som lärare och elever riktar sitt intresse mot i skolans inre arbete. Det som är tydligt är däremot att den balans mellan yttre redovisningsstyrning och inre självstyrning som Carlgren (2009b) menar bör fungera just som en balans, tenderar att väga över mot redovisningsstyrning eftersom elevens resultat dominerar i såväl utvecklingssamtal som dokumentation. Det som också är tydligt är att läraren delar ansvaret för genomförandet med eleven. Den angelägenhet de intresserar sig för, elevens fortsatta utveckling mot bättre resultat, förenar dem i något som kan kallas för en 'pedagogisk allians'. För lärare inom ansvarskulturen, där en ekonomisk logik råder som misstänkliggör dem som förväntas verkställa politiska och administrativa beslut, kan därför en möjlig strategi för lärare vara att bilda pedagogiska allianser med eleverna.

Hofvendahl (2006) ger sin avhandling rubriken 'Riskabla samtal' och beskriver risker som både lärare och elever anstränger sig för att undvika vid ett utvecklingssamtal. Lärare riskerar att behöva förmedla en oönskad eller

negativ bild av elevens utveckling och eleven riskerar att behöva försvara sig. Att undvika risker genom att som i resultatriktad individualisering bilda pedagogiska allianser kan därför bidra till att utveckla en ansvarskultur där lärare och elever så att säga gör gemensam sak genom att i samförstånd utveckla en förståelse om vad som är viktigt att åstadkomma. Det innebär också att ansvaret sprids så att konflikter och spänningar kan undvikas om framgångar uteblir. Även Eriksson (2009) visar på tendenser mot denna utveckling när den ansvarskultur som innebär att eleven såväl får som tar ökat ansvar för sitt eget arbete för med sig konsekvenser som att lärare delegerar delar av sitt arbete till eleverna. Undervisning, kommer Eriksson fram till, har blivit en gemensam angelägenhet där lärare delegerat till eleven att planera sitt arbete samt bedöma sin utveckling. Den skolkultur där elever motsätter sig skolan och lärarna (Jackson 1990) verkar vara på väg att försvinna.

## Individuellt ansvar

Eget arbete, självständigt arbete och individuellt arbete är arbetsformer som förefaller bli allt vanligare i och med att skolans ansvarskultur utvecklats mot en allt tydligare – och synligare – resultatriktning. Arbetsformerna förklaras med att elever enligt läroplanens oförytterliga värden ska fostras till ”ansvarstagande” och till ”ansvarig frihet” (Lpo 94: 3; Lgr 11: 7) Undervisningen ska också utveckla elevernas ”förmåga att ta ett personligt ansvar” (Lpo 94: 5; Lgr 11: 8) vilket bland annat kan ske genom att eleven deltar i och ges inflytande över planeringen och utvärderingen av undervisningen. Bakgrundsbeskrivningen i kapitel två visar också att detta är också något som har en lång tradition i den svenska grundskolan. Resultatriktad individualisering möjliggör däremot en utveckling av nya sätt att individualisera innehåll, undervisning och lärande i skolans inre arbete. Värderingar som tydligt anger att elever kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring i kombination med en undervisning där läraren ska ta hänsyn till varje enskild individs förutsättningar och behov, uppmuntrar individualiseringsformer som innebär självständighet, personligt ansvar och arbete utifrån egna förutsättningar.

I grundskolans lägre åldrar fick redan under 1970-talet arbetsformen ’eget arbete’ (Österlind 1998; Carlgren m fl 2006; Eriksson 2009) spridning eftersom eleverna inom den arbetsformen får träna sig i att ta ansvar för planering, genomförande och utvärdering av sitt arbete. Arbetsformen började framför allt tillämpas i åldersblandade klasser i grundskolans lägre åldrar och mycket tyder enligt Vinterek (2006) på att eget arbete i egen takt kan härledas till denna tradition. Sedan läroplaner med fokus på att nå framtida resultat, det vill säga mål, infördes har eget arbete dock blivit allt vanligare (Österlind 1998; Carlgren 2009a). Eget arbete innebär att eleven arbetar efter en egen planering vid vissa av veckans schemapositioner och då själv ansva-

rar för att arbetet görs under en överenskommen tid (Eriksson m fl 2004; Alm 2010). I det egna ansvaret ingår även att arbeta hemma med uppgiften om det behövs. Österlind (1998) kommer i sin studie fram till att eget arbete innebär en mjuk disciplinering av eleverna, en disciplinering med ansvarig frihet som förtecken. Disciplineringen är dock villkorad i och med att arbetsformen eget arbete tycks korrespondera med elevens sociala bakgrund. Österlind visar att elever vars föräldrar är lågutbildade har svårare att hantera eget arbete än elever med föräldrar som har en eftergymnasial utbildning. Elevers sociala och kulturella bakgrund tenderar alltså att påverka deras förutsättningar att kunna ta det ansvar som eget arbete innebär. Elever med för skolprestationer gynnsam bakgrund visar sig generellt hantera eget arbete så att det främjar framgång i studierna, medan elever som på grund av sin bakgrund känner sig mer främmande för skolans kultur i större utsträckning betraktar eget arbete som ett tvingande och kontrollerande inslag i skolpraktiken. Den slutsats som Österlind drar är att eget arbetes krav på prestation, effektivitet och självständighet överensstämmer med traditionella medelklassvärderingar om personligt ansvar och personlig frihet. Eget arbete kan därför medföra att elever som hör till andra grupper känner sig främmande för de arbets sätt de möter. Den resultat inriktade individualiseringen visar inte på att elever reagerar på arbetet som ett tvingande och kontrollerande inslag, tvärtom förefaller elever så väl som lärare att vara engagerade i att möjliggöra arbetsprocesser som främjar ständigt förbättrade resultat. Det förefaller som om den sociala skiktning som Österlind observerar i ökad grad har ersatts av en individuell skiktning.

Eget arbete verkar också ha lett till att den sammanhållna och lärarledda undervisningen minskat alltmer med konsekvenser som minskat utrymme för samtal och samarbete under arbetet (Granström & Einarsson 1995; Carl-gren m fl 2006). Utrymmet för samtal som inriktar sig mot den individuella elevens utveckling har däremot ökat och det går också att förstå den ökade frekvensen av arbetsformen eget arbete i skolans inre arbete som ett sätt att synliggöra elevens förmågor så att de blir möjliga för läraren och eleven att gemensamt tala om. Synliggörandet är också nödvändigt för att kunna föra samtal om hur eleverna ska kunna utvecklas för att uppfylla kraven för de olika betygen.

I relation till individuella arbetsformer som eget arbete utvecklar lärare och elever följaktligen en gemensam begreppsapparat som ger innebörd åt termer som planering utifrån mål, arbete i förhållande till kravspecifikationer och samtala om elevens förmåga att ta ansvar och framtida utvecklingsområden. Inom resultat inriktad individualisering framgår det också att lärare och elever talar 'läroplanska'. 'Läroplanskan' består av en alldeles speciell terminologi och att *förbättra resultatet* är ett av de mest framträdande uttrycken. Andra karakteristiska uttryck är mål och strategier, till exempel genom for-

muleringar som *mina mål är* och *mina strategier är* (IUP och US 1.3a). Både lärare och elever använder vid samtalen uttryck som återfinns i läroplanens allmänna del, i kursplanerna samt i kunskapskraven för respektive ämne. De vanligaste uttrycken som väljs är 'strategi' och 'mål', vilka ursprungligen är militära termer. Att använda strategier går i dessa sammanhang ut på att lära sig att använda olika medel för att nå politiska mål<sup>42</sup>. Termen används i militära och ekonomiska sammanhang i betydelsen att använda sig av en handlingsplan eller metod för att nå långsiktiga mål<sup>43</sup>. Uttrycket förekommer inte alls i grundskolans tre första läroplaner. I Lpo 94:s kursplaner används strategi enbart i samband med språkämnen engelska, svenska, svenska som andra språk och moderna språk. I Lgr 11 förekommer termen i nämnda ämnen samt i matematik, vilket kan ses som ett tecken på 'att lära sig att använda en plan eller metod' har blivit centralt framför allt i grundskolans kärnämnen. Med stöd av Biestas (2004b) argument att logiker från andra områden genom läroplanernas ordval förs över till skolans inre arbete, blir det möjligt att förstå varför dessa uttryck används så frekvent av lärare och elever vid samtal och överenskommelser om mål och strategier inom den resultatnriktade individualiseringen.

Lärare använder som nämnts ofta uttryck från kursplanerna när de med stöd av ämnesspecifika exempel föreslår att eleven ska utveckla förmågor, problematisera och reflektera. 'Läroplanska' blir på så sätt ett språk som deltagarna i praktiken behärskar och det har karaktär av ett praktiks specifikt språk som deltagarna ger specifika innebörder och som kan vara svårt för utomstående att förstå och använda. Lärares och elevers gemensamma fokus tillsammans med ett gemensamt språk, ger intryck av att vara inslag i en professionell verksamhet. Lärare och elever verkar tillsammans utveckla en profession i den resultatnriktade individualiseringen. I skolans inre arbete utvecklas på så sätt en sorts lärar- och elevprofession som karakteriseras av ett gemensamt arbete för att förbättra resultaten. Det språk som lärare och elever använder består av facktermer och specialuttryck, vilket Colnerud & Granström (2002) definierar som ett pseudometaspråk. Colnerud & Granström placerar pseudometaspråket mellan vardagsspråket och metaspråket, där det sistnämnda använder sig av teoretiska modeller för att utveckla en fördjupad förståelse. Karakteristiskt för pseudometaspråket, till vilket 'läroplanskan' kan säga höra, är att det inte används för att sätta in den förståelse som utvecklas i ett större gemensamt sammanhang, utan det avgränsas till att utgöra ett redskap i skolans inre arbete.

---

<sup>42</sup> Ordet kan härledas till grekiskans *stratēgo's*, av *strato's* 'här' och *a'gō* 'leda'. strategi. (Nationalencyklopedin 2013).

<sup>43</sup> A plan of action resulting from strategy or intended to accomplish a specific goal/ a particular long-term plan for success, especially in business or politics. (The Free Dictionary 2013).

Den 'läroplanska' som framträder i den grundade teorin kan relateras till den kontext där konstruktionen av läroplaner sker inom en ansvarskultur som i sin tur konstruerats med stöd av en politisk-ekonomisk terminologi. Denna ansvarskultur samverkar även ömsesidigt med andra tendenser i den globala samhällsutvecklingen, tendenser som i större utsträckning inriktar sig mot den enskilda individen och individens personliga utveckling, på bekostnad av en gemensam utveckling. Skiftet från en inriktning mot en professionell och demokratisk ansvarskultur (jfr Englund 2005) till en inriktning mot en "pseudoprofessionell" styrningsteknisk ansvarskultur ingår i ett större sammanhang där traditionell välfärd skiftat från en kollektiv angelägenhet till en individuell. Beck & Beck-Gernsheim (2012) beskriver hur det moderna samhällets individualisering med grundläggande sociala rättigheter för alla, inklusive allas rätt till arbete, har skiftat till grundläggande individuella rättigheter som inte lämnar utrymme för social gemenskap eller kollektiva överenskommelser på arbetsmarknaden. Individualisering, menar Beck & Beck-Gernsheim har helt andra innebörder i det senmoderna samhället, där de riktlinjer som ramar in utbildning, arbetsmarknad och välfärdsstaten inbegriper ökade krav på att individen ska ta ansvar för sitt eget liv. Den grundade teorins andra teoretiska kod att ta ansvar för medvetandegörande kan relateras till skolans kompetenskultur och till företeelser att utveckla kompetenser för en arbetsmarknad som värderar självständighet, livslångt lärande och entreprenörskap (Forsberg 2009; Englund 2012; Sivesind m fl 2012; Sundberg & Wahlström 2012).

## Medvetandegörande och skolans kompetenskultur

Medvetandegörande och synliggörande samverkar i resultatnriktad individualisering. Det medvetandegörande som framträder i den grundade teorin bör förstås som att synliggöra sina förmågor inför sig själv, vilket med ett annat uttryck innebär att reflektera. Uttrycket reflektera används ofta i samtalen och bör förstås som befäst i lärares och elevers språkbruk. Reflektionen som sådan kan enligt Naeslund (2001) betraktas som ett led i bildningsbegreppets renässans genom 1990-talets utbildningsreformer. Naeslund ser ett samband mellan behovet av bildning i en tid av samhällsomvälvningar, informationsexplosion och kunskapsfragmentarisering. Bildning kan också ses som ett individuellt projekt där individen bär med sig sina kunskaper och utvecklar – eller förväntas utveckla – dem i olika kontexter, en företeelse som när den kopplas till senmodernitetens omstruktureringar på arbetsmarknaden även går under namnet livslångt lärande.

Livslångt lärande kan enligt Field (2000) verka vara något som plötsligt har uppstått inom global utbildningspolitik och framför allt fått stort inflytande

genom transnationella organ som UNESCO<sup>44</sup> och OECD<sup>45</sup>. Field framhåller dock att idén kan härledas redan till 1970-talet och även då lanserades för att hantera en internationell samhällsekonomisk kris. I spåren av 1970-talets oljekris och internationell lågkultur, fördes en transnationell diskussion om livslång utbildning, vilket Field menar utgör fröet till livslångt lärande för att möta vår tids globala samhällsförändringar (jfr även Sundberg & Wahlström 2012). Sveriges medlemskap i Europeiska Unionen förefaller förstärka idéerna om livslångt lärande och kunskapssamhälle som ett sätt att modernisera nationell utbildning och arbetsmarknad (Sundberg & Wahlström 2012). Field (2000) menar att orsaken till att idén fick fäste var att EU:s medlemsländer kände sig hotade av globalisering, informationsteknologi och utomeuropeiska länders vetenskapliga framsteg. Den lösning på problemet som föreslogs var att göra EU-länderna konkurrenskraftiga genom att förändra framför allt utbildning och arbetsmarknad. I det globala samhället avgör inte arbetet en människas identitet på samma sätt som tidigare (Field 2000; Bauman 2002). Den skola som utbildade för industrisamhället var en produkt av industrialiseringen och urbaniseringen, den skola som utbildar för livslångt lärande och kunskapssamhälle är en produkt av senmodernitet och globalisering (Field 2000).

Resultatinriktad individualiserings relation till idéer om det livslånga lärandet framträder tydligast när det gäller att ta ansvar för medvetandegörande genom att dels granska sig själv och sitt arbete, dels reflektera över sin egen förmåga att fortsätta en utveckling mot att bli en alltmer kompetent elev. Det livslånga lärandet inriktas även det mot att ständigt lära sig nya färdigheter för att därigenom hantera en föränderlig arbetsmarknad (Sundberg & Wahlström 2012). Kompetent arbetskraft som ständigt förmår att utveckla sina kompetenser blir ett konkurrensmedel på den globala marknaden. Kompetens definieras som 'förmågan att framgångsrikt möta komplexa krav i en särskild kontext genom att mobilisera sina psykosociala förutsättningar' (Rychen & Salganik 2003 citerad i Sundberg & Wahlström 2012: 344).

Forsberg (2009) har genomfört en undersökning av innehållet i EU:s arbetsprogram om utbildning som godkändes 2002 (EUT C142/ 2002 i Forsberg 2009) med målsättningen att göra EU till världens bästa kunskapsbaserade ekonomi. I detta sammanhang formulerades också nyckelkompetenser för det livslångt lärande, vilka är möjliga att relatera till resultatinriktad indivi-

---

<sup>44</sup> UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. UNESCO är FN:s organ för internationellt samarbete inom utbildning, vetenskap, kultur och kommunikation, inrättat 1946 (Nationalencyklopedin 2015a).

<sup>45</sup> OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. Organisationen har sitt säte i Paris och verkar för ekonomiskt samarbete och utveckling (Nationalencyklopedin 2015b).

dualisering genom att ta ansvar för att medvetandegöra sig själv. Nyckelkompetenser är de kompetenser som alla individer behöver för personlig utveckling, aktivt medborgarskap, social integration och anställbarhet. Kompetenserna är också överförbara och ska kunna användas i många situationer och sammanhang. De åtta nyckelkompetenserna är:

Tabell 20. EU:s åtta nyckelkompetenser (efter Forsberg 2009)

EU:s åtta nyckelkompetenser	
Kommunikation på modersmålet	Lära att lära
Kommunikation på främmande språk	Social och medborgerlig kompetens
Matematiskt kunnande och grundläggande vetenskaplig och teknisk kompetens	Initiativförmåga och företagsanda (entreprenörskap)
Digital kompetens	Kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer

Nyckelkompetensernas innehåll preciseras med hjälp av de tre kategorierna kunskaper, färdigheter och attityder. Forsberg visar att kunskap beskrivs som en individuell förmåga att tillägna sig, färdighet innebär att tillämpa kunskaperna i olika situationer och attityd innebär exempelvis att visa intresse, ansvar samt att kunna bedöma kvaliteter. Av intresse för resultatnriktad individualisering är att kompetenserna – kunskaper, färdigheter och attityder – inte ses som beroende av kontexter, utan det är förmågor som individen ska kunna ta med sig genom livet och bygga på. Det kunskapsperspektiv som framträder kan beskrivas som tekniskt rationellt (Lindberg 2009). Att ta ansvar för sin egen utveckling, granska sitt arbete och att reflektera över hur både den egna och arbetets utveckling ska kunna föras vidare, kräver inte en tydlig koppling till ett specifikt kunskapsområde utan dessa kompetenser är bärbara, de är 'pedagogiskt mobila'. Såväl kunskaper, färdigheter som attityder är något som individen ständigt förväntas utveckla och kompetenserna betraktas inom EU:s arbetsprogram som resultatet av lärande. Synliggörandet och medvetandegörandet i den resultatnriktade individualiseringen kan i relation till EU:s nyckelkompetenser förstås som förmågor att kunna använda som konkurrensmedel på en föränderlig och kontextbefriad arbetsmarknad.

Forsberg (2009) framhåller också att kompetenser kan mätas på en skala från låg till hög och det som är viktigt är inte att avgöra om en person har en kompetens eller inte utan om den kompetens som personen har är tillräcklig för ett särskilt syfte. Sedd i relation till detta kompetensbegrepp, behöver den resultatnriktade individualiseringen i skolans inre arbete främst fokusera på att möjliggöra utvecklingen av kunskaper, färdigheter och attityder samt att stämna av och bedöma de kompetenser som utvecklats.

Hirsch (2013a) visar exempel på hur kompetensutvecklingskulturen kan hitta vägar in till skolans inre arbete genom att den individuella utvecklingsplanen betingas av idéer från såväl utbildningspolitiska beslut och skolverksmyndighetens allmänna råd. Detta kan ske genom de riktlinjer som kommunen skapat som kan innebära att färdiga dokumentationspaket köps in från företag. Hirsch konstaterar att reglering genom individuella utvecklingsplaner på sådana sätt bär med sig specifika egenskaper, eller speciella logiker som Biesta (2004b) skulle kalla det, vilka sedan kan bli incitament för hur lärare och elever lämpligast bör inrikta sina handlingar redan innan de når den lokala skolan. Hirsch (2013b) visar också i en analys att vägledningen i de individuella utvecklingsplanerna kan ha flera dimensioner. De vägledningspraktiker som Hirsch identifierar är först den som utgörs av ren informationsöverföring. Läraren använder den individuella utvecklingsplanen för att vid utvecklingssamtalet informera om elevens studieresultat. I den andra vägledningspraktiken kompletteras informationen med delaktighet. Eleven medverkar i att sätta sina egna mål och utvärdera dem. I den tredje praktiken fungerar den individuella utvecklingsplanen som ett informations- och delaktighetsredskap men även som ett redskap för att vägleda elevens reflektioner och strategier i studiesituationen. Hirsch' analys visar här flera likheter med de processer som ingår i resultatnriktad individualisering där tidiga faser inriktas mot studietekniska färdigheter och senare mot en ökad förmåga att självständigt arbeta med inriktning mot kunskapsmål och aktivt använda kursplaner och kunskapskrav för att kunna anta ett metaperspektiv på sin kunskapsutveckling.

De mest utvecklade faserna i processen resultatnriktad individualisering, eller de högsta nivåerna, där eleverna aktivt medverkar i sin egen kunskapsutveckling och reflekterar över den, visar också på överensstämmelser med de kompetenser för livslångt lärande som återfinns i EU:s rekommendationer för hur medlemsländerna bör utveckla sina utbildningssystem som helhet, dvs. från förskola till högre utbildning (Forsberg 2009; Sundberg & Wahlström 2012). De kompetenser som framhålls som idealiska på den transnationella nivå där internationella överenskommelser om bland annat nyckelkompetenser görs, kan dock medföra problematiska konsekvenser i skolans inre arbete, och inte minst när det gäller demokratiska värden som allas rätt till utbildning och valfrihet.

### Att utveckla förmågor och kompetenser

Det självständiga arbetet, eget arbete eller individuellt arbete antas ha betydelse för att utveckla och fördela ansvar i det inre arbetet och för att eleven ska lära sig att arbeta, men det finns fler dimensioner och det är just att utveckla de kompetenser som efterfrågas i det globala samhället. De grundlägg-



gande kompetenser, eller baskompetenser, som Naeslund (2001) framhåller som nödvändiga för att arbeta självständigt, visar även de en överensstämmelse med EU:s nyckelkompetenser. För att arbeta självständigt behöver eleven ha god läsförmåga, god förmåga att författa texter samt egen kraft att organisera och fullborda sina uppgifter. Dessa förmågor överensstämmer även med den grundade teorin, i synnerhet i att ta ansvar för att medvetandegöra andra och sig själv om sina förmågor. De granskningsstrategier som ingår i resultatnriktad individualisering omfattar olika former av texthantering som genomförs på egen hand, eller i samarbetsformer som inbegriper kamratbedömning. Förutsättningen för att arbeta i enlighet med strategierna är när det gäller samtliga strategier även att arbeta av egen kraft.

Den maktutövning som lärare ändå är tvungna att genomföra i egenskap av ledare i skolans inre arbete, beskrivs som tidigare framhållits som vänlig och mjuk. (Österlind 1998; Granath 2008). Granath (2008) utforskar i sin avhandling den mjuka maktutövningen som bland annat sker genom utvecklingssamtal och konstaterar att elever deltar i vänliga förhandlingar om sin egen utveckling. Alla som deltar i utvecklingssamtalen – elev, föräldrar och lärare – förhandlar gemensamt om de korrigeringar som behöver ske för att eleven ska kunna skapa sig en ny identitet. Med dialogen som mjuk maktutövning har lärare även möjlighet att bedöma såväl arbetsresultat som elevens personlighet. Granaths intryck är att allt ska vara möjligt att föra fram i ljuset genom utvecklingssamtalet, men att det via den vänliga och mjuka tonen också förmedlas korrigeringar som påverkar och formar elever i riktning mot att de ska utveckla förmågor som gör att de kan ta ansvar för sig själva och sitt lärande (jfr Österlind 1998). Att ta ansvar för medvetandegörande kan också ses som ett led i ett identitetsskapande, dock är inte helt fritt trots att det ingår i den mjuka maktutövningen att eleven själv väljer.

I den resultatnriktade individualiseringen framstår det som väsentligt att eleven väljer sin egen nivå att arbeta på, förutsatt att kraven för den lägsta nivån är uppfyllda. Österlind (1998) liksom Ståhle (2006) kommer också fram till att friheten är villkorad genom att eleverna tvingas arbeta självständigt när undervisningen utformas så att de ska välja uppgifter i förhållande till den nivå där de befinner sig. Ståhle (2006) menar också att val av kunskapsnivå bygger på idén om att kunskap utvecklas från det enkla till det mer komplicerade samt att det är möjligt att formulera kunskap i små enheter som kan mätas. Det som eleven har möjlighet att välja, eller måste välja själv, är tidsåtgång, kravnivå, arbetsplats, arbetsmetod och arbetskamrater. Däremot, visar Ståhle, har eleverna varken möjlighet att välja innehåll eller bedömningskriterier. Detta förhållande bekräftas i den resultatnriktade individualiseringen, men vidgas till att även gälla lärare. Lärare förefaller inte ha något nämnvärt inflytande över varken innehåll eller bedömningskriterier, däremot kan lärare och elever mötas i gemensamt arbete för att utveckla de

förmågor som bidrar till elevens självständighet. Ståhle (2006) och även Naeslund (2001) kommer fram till att lärarens uppgift har skiftat från att ansvara för undervisning och ordning till att handleda eleverna genom utbildningssystemet i relation till uppgifter och metoder. Lärares ämneskompetens får i det här sammanhanget betydelse främst i relation till bedömning av elevers prestationer samt vid utformning av uppgifter vägleda av läroplanens kursplaner. Den utveckling som senare års forskning tyder på när det gäller lärarprofessionens utveckling inom den skolans kompetensbaserade kultur kan beskrivas som ett skifte från en ämnesdidaktisk ämneskompetens till en didaktisk bedömningskompetens (Falkner 1997; Naeslund 2001; Colnerud & Granström 2002; Ståhle 2006). Den reglerade friheten innebär en kompetens att kunna forma och reglera sig själv.

Lindgren (2010) menar att utbildningssystemet i det senmoderna samhället har tagit på sig uppgiften att organisera konstruera, analysera och kontrollera individers kvalitet, förmågor och personligheter. Lindgren framhåller även individualiseringens dubbelhet eftersom den inbegriper progressiva idéer om självständigt lärande, dialog och demokratiskt samarbete parallellt med att utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner används som en mild styrning för att eleverna ska fostras till valfrihet och individuellt ansvar. Lindgren kommer fram till att denna milda styrning även inbegriper att eleverna ska förmås att granska sig själva, vilket också bekräftas i den resultatnriktade individualisering som framträder i den här studien. Däremot förefaller disciplineringen av eleverna, den milda styrningen, har utvecklats vidare mot en för lärare och elever gemensam styrning som har drag av 'pedagogisk teambuilding'. Granskningen är den strategi som bidrar till att göra arbetsuppgifter som bedömning och textbearbetning till ett för lärare och elever gemensamt projekt. Samtidigt utvecklar eleven en ökad medvetenhet om sitt eget arbete och sina egna förmågor. Strategin är också en förutsättning för att utveckla de mobila kompetenser som framhålls inom det livslånga lärandet.

Granskning förekommer också på flera nivåer i samhället och har blivit så utbrett att begreppet granskningssamhälle har befasts. Power (1999) menar att såväl enskilda individers som organisationers prestationer har formaliserats, huvudsakligen genom lagstiftning, så att de därmed blir möjliga att granska. Granskningssamhället knyter även an till de kontroller och inspektioner som myndigheter få i uppdrag att genomföra. Isakssons (2009) studie visar på hur den granskning som sker är utformad. Statens skolinspektion ansvarar till exempel för regelbunden tillsyn och kvalitetsgranskning av landets skolor, men Isaksson visar att tillsynen inriktar sig mot en granskning av hur kommuner och enskilda skolor förhåller sig till skollagen och förordningar. Kvalitetsgranskningen inriktar sig mot undervisningens kvalitet i förhållande till elevernas kunskapsresultat, men däremot granskas inte for-

men för undervisning. Granskningen sker på individnivå, framhåller Lindgren, och den här studiens grundade teori bekräftar denna bild, något som även förklarar den starka fokuseringen på resultat och inriktningen mot förbättring. Granskningen i den här studien går även längre, eller djupare, eftersom eleven ska utvecklas mot att genomföra granskningen, sin egen reglering, på egen hand. Isaksson betonar också, precis som tidigare i den här i studiens bakgrundskapitel, att eftersom ideologiska mål i läroplanen uttrycks som riktlinjer i stället för direktiv, blir det möjligt för skolor att använda arbetsformer som till exempel nivågruppering utan att det från myndigheters håll betraktas som något annat än ett normbrott.

## Sammanfattning

Som framhållits i tidigare kapitel<sup>46</sup>, konkretiserar inte en resultatriktad läroplan arbetsmetoder för lärare för hur eleverna ska tillgodogöra sig ett innehåll, utan konkretionen handlar i stället om förmågor som eleverna behöver utveckla. De resultat som den nu gällande läroplanen, Lgr 11, omfattar ger intryck av att vara önskvärda förmågor och kompetenser för en medborgare i det senmoderna samhället. De mer övergripande förmågor som framhålls i läroplanen och som sedan, som incitament för lärares och elevers handlingar (jfr Hirsch 2013a), ytterligare utvecklas i föreskrifter och allmänna råd är individuellt ansvar, individuell delaktighet, självbedömning och självuppfattning. Generella riktlinjer är att förmågorna ska utvecklas genom individuellt anpassad undervisning, utvecklingssamtal och individuell dokumentation. De önskvärda förmågorna och kompetenserna har också olika standard utifrån specifikationerna i respektive kravnivå.

Förändringen från 'public to private good' (Englund 1993) har medfört att statens funktion alltmer inriktas mot att leverera service till sina medborgare. Det är i detta sammanhang som den valfrihet och självständighet som framträder i resultatriktad individualisering verkar få betydelse. Det handlar inte längre om frihet att välja hur samhällets gemensamma välfärd ska fördelas, utan frihet att välja på en servicemarknad (Wahlström 2009). Kvalitets-säkring på nationell och individuell nivå inriktas mot att processerna ska löpa smidigt – till exempel genom nationella prov och skriftliga omdömen – och inte till exempel mot att följa upp gemensamma värden som är önskvärda att utveckla. Valfrihet i sig kan inte ses demokratisk om den inte ingår som en del i ett vidare sammanhang om utbildningens övergripande mål i samhället (Biesta 2006). Om inte, reproducerar endast valfriheten existerande sociala mönster. Ansvarskulturen har nu varit rådande i mer än tjugo-fem år och det finns tecken på att den börjar internaliseras hos såväl lärares

---

<sup>46</sup> Kapitel 2.

som elevers professionella självuppfattning och identitet. En konsekvens är att aktiviteterna i skolans inre arbete tenderar att anpassa sig till kriterier och indikatorer för den resultatredovisning och granskning som beslutats centralt. De arbetsformer som utvecklas som konsekvenser av kan beskrivas som ett lärande betingat av att resultatet kommer att granskas (jfr ”teaching for the test” Gipps 2012).

De handlingar som sker i skolans inre arbete visar på ett ständigt medvetande om att både individuella förmågor och prestationer kommer att granskas. Handlingarna tycks i stor utsträckning ske i relation till ansvars- och kompetenskulturen, och representerar en resultatinkriktad profession och ett resultatinkriktat ansvar. Individualiseringens utveckling i skolans inre arbete visar sig delvis stämma med det här kapitlets inledande citat att varje elev behöver en individuell läroplan. Det finns i och för sig en tydlig inriktning mot den individuella elevens prestationer och förmågor, men det framgår också att lärare och elever i stor utsträckning utvecklar och följer standardiserade modeller som får verka i det inre arbetet. Därigenom förefaller det som att det i stället för en individuell läroplan för varje elev, resulterar i en standardiserad nationell läroplan för alla elever. I avhandlingens avslutande kapitel diskuterar jag några konsekvenser av denna tendens.

## 7. Resultatinriktad individualisering – några konsekvenser

We live in a globalizing world. That means that all of us, consciously or not, depend on each other. Whatever we do or refrain from doing affects the lives of people who live in places we'll never visit. (Zygmunt Bauman 2001: 1)

Den här avhandlingens datamaterial representerar två möjliga sätt att genomföra utvecklingssamtal i vilka skriftliga omdömen och individuella utvecklingsplaner behandlas. Det finns troligtvis fler sätt, men det är också sannolikt att många av dem utgör variationer av utvecklingssamtal som lärare och elever genomför gemensamt, eftersom de värden som framhåller elevens ansvar och delaktighet i sin egen utveckling är tongivande i läroplan och ledsagande styrdokument. Även läroplanens inriktning mot elevens ansvar och delaktighet i att förbättra sitt resultat betingar lärares och elevers handlingar och därigenom det innehåll som värderas i skolans inre arbete.

En läroplan har en mångfald egenskaper och dimensioner och verkar i en kontext som karakteriseras av förändringar på flera nivåer. Skolans ansvarskultur, livslångt lärande, globalisering och samhällelig individualisering är omvärldsföreteelser som genom överskådliga transaktioner, medvetna eller omedvetna, ständigt speglas och återspeglas i skolans inre arbete. Erfarenheter som är möjliga att göra utgör en grund för lärares och elevers kunskapande. Kunskapande förutsätter dock medvetna handlingar – reflektioner som kan leda till insikter – samt att tänkbara innebörder i de begrepp som används gemensamt lyfts fram för att prövas mot de erfarenheter som finns representerade (Biesta & Burbules 2003; Biesta 2004a). Erfarenheter innebär i ett transaktionellt sammanhang inte endast lärares och elevers enskilda uppfattningar, utan de behöver prövas mot erfarenheter som finns representerade i omvärlden, i skolan exempelvis i läroböcker och i de olika ämnenas traditioner. Vilka erfarenheter är då tänkbara att lärare och elever kan göra inom arbetet med resultatinriktad individualisering och vad är det som kan tänkas dominera som reflekterande och insiktsfullt kunskapande?

I avhandlingens upptakt undrade jag vilka innebörder individualisering genom en resultatinriktad läroplan kan få i skolans inre arbete. Individualisering har en lång tradition i grundskolan, både i dess läroplaner och i läro-

plansforskning (Vinterek 2006; Giota 2013) och den utveckling som pågår kan beskrivas som en utveckling från individualisering av undervisningen eller individualiserad undervisning till individualisering av lärande eller individualiserat lärande. Jag återvänder här till avhandlingens upptakt och till datamaterialet som ger en glimt av vad som kan utspela sig vid utvecklingssamtal i grundskolan. Det som lärare och elever verkar rikta sitt gemensamma intresse mot förefaller inte vara undervisningens innehåll och hur det ska kunna planeras och bearbetas, utan intresset riktas mot eleven och planering och bearbetning av elevens individuella, eller personliga (Hofvendahl 2006), förbättring. I de situationer där intresset riktas mot den individuella eleven, som till exempel vid utvecklingssamtalet får resultatnriktningen en språklig dräkt:

Elev: Mina starka sidor är att analysera, resonera och byta perspektiv. Förmåga att ta in nya begrepp och utveckla strategier för det. Mina strategier är att skriva ner nya begrepp och använda dem. Skriva sammanfattningar. /.../

[Läser upp från det skriftliga omdömet] Jag kan läsa olika sorters texter. Jag kan bearbeta utifrån respons. Jag har utvecklats i läsförståelse. Jag läser olika sorters böcker med olika sorters genrer och jag läser mycket. Jag har utvecklats. (US 1:4a)

Vid utvecklingssamtalet beskriver eleven sin egen förbättring och lyfter fram sina starka, positiva, sidor som troligtvis bekräftas och förstärks i och med att de uttalas. De sidor som värderas som starka är att analysera, resonera och byta perspektiv. Dessa förmågor återfinns i stort sett i samma form i EU:s nyckelkompetenser (Forsberg 2009; Sundberg & Wahlström 2012) med det kännetecknade draget av att de har en generell karaktär så att de ska kunna användas inom flera olika ämnesområden och även i flera olika situationer. Förmågorna kan därigenom förstås som för eget – eller personligt – bruk, de formuleras som *mina* starka sidor, *mina* strategier följda av *jag* kan läsa, *jag* kan bearbeta, *jag* har utvecklats. Kunskap kan då förstås som något som ska inhämtas och ägas (Carlgren 2009c) och inte som något som vi alla ingår i och utgör en del av. Det är också intressant att eleven ska utveckla sina förmågor genom att läsa och skriva, vilket också är en individuell aktivitet. Läsa och skriva är dessutom förmågor som kan ha en sorterande funktion i och med att de är en förutsättning för det individuella arbetet (Jackson 1990; Naeslund 2001). Att framgångsrikt arbeta på sin förbättring verkar förutsätta den kommunikativa kompetens som i internationella policydokument och överenskommelser om livslångt lärande (Field 2000; Forsberg 2009) går under benämningen *literacy*. Att inte ha en utvecklad kommunikativ förmåga, eller en bristande sådan, kan då bli ett hinder eftersom det gör att eleven inte självständigt kan arbeta för att förbättra sina resultat (Naeslund 2001).

Denna strävan efter att ständigt utvecklas, inte bara för att förbättra sina resultat utan även för att kunna redogöra för dem, uppvisar flera likheter med det senmoderna yrkeslivets anställningsintervjuer som föregås av ett personligt brev där den arbetssökande marknadsför sig själv.

Förutsättningen verkar också vara att eleven för fram sig själv för synliggörande, om inte så är det inte möjligt att samverka med elevens förbättring som gemensam angelägenhet. Villkoret för förbättring är i så fall att eleven är delaktig i arbetet med sig själv (Forsberg 2000; Vinterek 2006), något som inte är givet utan också behöver skapas som en form av motivationsarbete (Granath 2008; Giota 2013). När eleven väl har gjorts delaktig, deltar eleven i sin egen förbättring genom att göra val:

Nu väljer du själv. Eftersom du når de mål vi sätter upp, väljer du själv var du vill lägga ribban. (Lärare US1.12a)

Denna valfrihet kan förefalla vara något positivt, eftersom frihet som regel har ett positivt värde, men i en obligatorisk skola behöver det inte nödvändigtvis förhålla sig på det sättet. Dels har forskning visat att valfriheten i ett styrsystem uppbyggt enligt logiken i New Public Management är begränsad till val av skola (Norén 2003; Biesta 2004b; Englund 2012), dels kan valfrihet riskera att omformas till val av kravnivå i skolans inre arbete. En tänkbar konsekvens av att eleverna själva väljer var de ska lägga ribban, kan därför bli något som kan kallas för kravnivåindividualisering. Vid kravnivåindividualisering kan den mer eller mindre dolda överenskommelsen bli att eleven själv väljer betygsnivå och blir fastlåst vid ett visst betygssteg (Carlgren 2009c). En fastlåsnings vid ett lägre betygssteg kan i så fall resultera i ytterligare dilemmasituationer såväl för läraren som för eleven, eftersom resultatinriktningen förutsätter ständig förbättring. Att inte förbättras kan helt enkelt betraktas som ett gemensamt misslyckande och ett tecken på bristande framgång.

Förväntningarna på att ständigt förbättras förefaller inte heller ha något tak. Även om eleven blir fastlåst vid det högsta betygssteget, måste förbättringen ständigt fortsätta. Vad detta kan få för konsekvenser är svårt att överblicka, men med ledning av ett utdrag ur avhandlingens datamaterial, som inte återfinns tidigare i avhandlingen, går det att konstatera att en sådan utveckling kan göra det svårt för eleven:

Lärare: Jag har gjort kriterier för hur jag tänker när jag rättar och där står ju att man ska kunna liksom viktiga upptäckter och det här är ju en lysande grej som du vill göra som en redovisningssak.

Elev: Redovisningssak?

Lärare: Ja, du jobbar lite med det och sen får du hålla en lektion.

Elev: Men det verkar jättejobbigt!

/.../

Förälder: Är du ledsen? Är du ledsen på grund av det här? Då ska du inte köra det här, då lägger vi ner direkt. Nu rinner tårarna!

Elev: Kanske för att jag är trött. (US 1.9a)

I det här exemplet är inte bara elevens förbättring en för lärare och elever gemensam angelägenhet, utan både läroplanen och lärarprofessionen framstår som ett gemensamt projekt som till varje pris ska genomföras. Förslaget är här är att eleven med ledning av betygskriterier, eller kunskapskrav, och kursens innehåll ska hålla en lektion. Detta är något som traditionellt betraktas som en lärares uppgift, men här erbjuds eleven att dela lärarens profession. Tidigare har uttrycket deprofessionalisering, abdikering och även proletarisering använts för att beskriva för lärarprofessionen negativa konsekvenser som grundskolans omstrukturering i riktning mot resultat har medfört (Falkner 1997; Forsberg 2000). Utifrån exemplet ovan, är det även möjligt att tala om en reprofessionalisering av såväl lärares som elevers profession där lärare och elever alltmer utvecklar ett för dem gemensamt innehåll att samarbeta kring.

Ytterligare en av EU:s nyckelkompetenser är också samarbete (Forsberg 2009), vilket kan ses som en värdefull förmåga i det entreprenöriella lärandet som är innovativt och inriktas mot produktion av idéer (Kent 1990; Field 2000). Det resultatinriktade samarbetet kan förstås som en annorlunda form av samarbete än det som återfinns i grundskolans innehållsinriktade läroplaner, där samarbete dels framhålls som en värdefull egenskap i det demokratiska samhället, dels som en metod för att organisera undervisningen (Lgr 62; Lgr 69; Lgr 80). Även samarbetet kan förstås som en personlig egenskap, som ett sätt att utveckla för professionen önskvärda förmågor. Samarbetet verkar inriktas mot den personliga nyttan. Ett sådant exempel är kamratbedömning som har blivit allt vanligare efter den senaste läroplansreformen, Lgr 11:

Ni kan titta på varandra [på varandras arbeten] och använda kamratbedömningar, eftersom man kan få väldigt mycket tips och idéer. (Lärare US2.4b)

Kamratbedömningar kan förstås som en resultatinriktad samarbetsform, där arbetet på så sätt inte bara synliggörs för lärarna utan även för kamraterna. Arbetsformer som eget, eller individuellt, arbete som visat sig medföra att lärare delegerar arbetsuppgifter till eleven (Eriksson 2009), har kanske förts vidare ytterligare ett steg här så att elever i samverkansform så att säga blir varandras lärare? En sådan utveckling är eventuellt tänkbar i en resultatinriktad praktik som är betingad av senmodernitetens arbetslivslogik som premierar en kompetensbaserad professionalitet (Biesta 2004b; Forsberg 2009;



Sundberg & Wahlström 2012). Såväl lärare som elever kan inom en sådan logik definieras som professionella och de möts i en form av 'teamwork' där varje individs förmågor och kompetenser bidrar till att utveckla verksamheten.

Intresset för att förbättra elevens resultat verkar följaktligen vara en angelägenhet för både lärare och elever. Läraren behöver därför ha mycket kunskap och information om eleven och elevens aktiviteter. Den information som läraren kan få om eleven i den ämneslärarpraktik som högstadiet utgör är genom arbetet, varför arbetet behöver organiseras så att individuella elevers förmågor blir möjliga att urskilja (Österlind 1998; Ståhle 2006).

Mm. Det blir så här. Att man gör någonting bra, betyder att man kan göra det ännu bättre. Jag tycker inte att jag hör dig så mycket som jag skulle önska på mina lektioner. Det kanske inte finns lika mycket att säga, jag vet inte? (Lärare US 1.4a)

En ämneslärare på grundskolans högstadium arbetar i många klasser och i varje ingår mellan tjugofem och trettio elever. Det varierar mellan ämnena, men en ämneslärare undervisar kanske i fyra klasser under ett läsår – oftast fler – vilket innebär att mer än hundra elevers förmågor på något sätt behöver synliggöras. Lärare behöver därför under sitt arbete vara synnerligen observanta på enskilda elever så att information om elevens förmågor är möjlig att sammanställa inför utvecklingssamtal, bedömning och betygsättning. Eleven behöver både synas och höras på lektionerna och att inte göra det i tillräcklig utsträckning kan bli något som behöver kommenteras. Utvecklingen mot att lärare och elever samverkar i allt högre utsträckning kan även noteras genom att eleven medverkar i planeringen av sina egna utvecklingssamtal:

Lärare: Ja, du har ju planerat hur det här ska läggas upp. Det där är ju omdömena som du fick hem. Och det var väl de som du pratade om med din mentor också?

Elev: Jag har läst det där och jag skulle vilja förbättra matte, svenska och engelska och /.../ Och sen, ska jag försöka göra mitt bästa den här terminen. Och mitt mål är att få godkänt eller mer i de ämnena. Och ja, få godkänt eller mer i matte, engelska och svenska. (US 2.4a)

Eleven utformar här sitt eget utvecklingssamtal och presenterar de områden där förbättring bör ske. Eleven har även i förväg talat med sin huvudansvariga lärare om sin utveckling. Eleven delar här ansvaret med läraren att både vara observant på de förmågor som ska utvecklas och att sammanställa resultatet inför redovisning av sitt resultat. Därigenom syns och hörs eleven även inför sig själv.

## En skola för bildning?

Den utredning som ligger till grund för både 1994 års läroplan, Lpo 94, och den nu gällande Lgr 11, gavs titeln *Skola för bildning* (SOU 1992:94). Med några få revideringar, bland annat genom tillägget entreprenörskap (Lgr 11: 9), gäller fortfarande samma betänkande som grund för den nuvarande läroplanens allmänna del. Bildningsbegreppet kan förstås på olika sätt, men oavsett om det förstås som så kallad finkultur för vissa samhällsgrupper, som ett gemensamt kulturarv eller som folkbildning, så utgör bildningsinnehållet en gemensam referensram (Naeslund 2001).

Bildning ingår även i termen utbildning och även i självbildning, där det senare kanske ofta kan betraktas som möjligt att översätta till lärande. Att sätta likhetstecken mellan självbildning och lärande bör emellertid undvikas eftersom självbildning utgår från någon form av bildningsbegrepp, medan lärande däremot inte självklart har en sådan innebörd. Det som går att konstatera är att lärande i den resultatnriktade individualiseringens spår verkar ha fått en betydelse av individualiserat, individanpassat och individuellt arbete (Vinterek 2006).

Utvecklingen mot en marknads- eller arbetsmarknadsanpassad ansvars- och kompetenskultur i grundskolan tenderar, som konstaterats tidigare i avhandlingen, att alltmer inriktas mot individer och individers lärande. Biesta (2011: 14f) kallar denna utveckling för ”lärandefiering” och menar med det att den terminologi som följer i dess spår gör det svårt att tala om utbildningens syfte på ett mer generellt plan eftersom lärande betecknar en process som är öppen när det gäller innehåll och inriktning. Utbildning, bildning och självbildning handlar däremot alltid om ett innehåll, ett vad, och även om varför just det innehållet ska utgöra utbildning eller bildning. Detta medför inte nödvändigtvis att det finns en överensstämmelse om utbildningens vad eller varför, men att det finns där gör det möjligt att föra medvetna och reflekterande samtal (Englund 2000) i förhållande till en gemensam referensram.

Bildning och utbildning skulle tillsammans med läroplanens oförytterliga värden kunna ha möjlighet att fungera som en gemensam referensram. Mot denna referensram kan grundskolans lärare och elever – och även övriga samhällsmedlemmar – gemensamt diskutera, reflektera och komma fram till mer eller mindre hållbara slutsatser för att kunna utveckla djupare insikter om sig själva, sina medmänniskor och den värld vi lever i. En läroplan med en sådan inriktning skulle också kunna utgöra ”en väv av relationer till omgivningen, relationer som inbegriper en ständig ström av reflektioner och slutsatser” (Wahlström 2009: 236). Den här avhandlingens grundade teori bekräftar att det som finns nedskrivet i en läroplan inte är möjligt för lärare

och elever att direkt omsätta i skolans inre arbete. Lika tydligt bekräftar den att läroplan och läroplansregleringar verkar föra med sig flera olika och för det mesta motsägelsefulla logiker som lärare och elever på något sätt ständigt måste hantera (Biesta 2004b; Hirsch 2013a). Den slutsats som jag drar av detta förhållande är att en läroplan och läroplansregleringar är något som bör hanteras med såväl ansvarsskyldighet som ansvarstagande. Läroplanens delar; demokratiska mål och riktlinjer med grund i lagstiftning, kursplanernas innehåll, former för bedömning och utvärdering, borde inte vara möjliga att i så stor utsträckning stycka upp och behandla som separata delar, utan de borde hellre utgöra en väv av samverkande relationer. Vem vet vad som då skulle framstå som angeläget innehåll för lärare och elever i deras arbete med utvecklingssamtal och andra för läroplanen reglerade redskap?

Slutligen kanske det är så att vi oavsett globalisering, entreprenörskap och livslångt lärande, lever vi våra liv på den här jorden genom att på olika sätt vara beroende av varandra. Det som vi gör, eller inte gör, påverkar inte bara människor jorden runt, utan även människor som ännu inte är födda. En utbildning som sätter eleven i centrum, behöver inte nödvändigtvis leda till konsekvenser som isolerad individualisering med inriktning mot ett mätbart och ständigt förbättrat resultat i förhållande till en internationell standard, det vill säga norm. En utbildning som sätter eleven i centrum skulle lika gärna kunna ge företräde för en utbildningsinriktad läroplan och individualisering som kan bidra till att levandegöra demokratiska värden i skolans inre arbete. Utbildning är, som Dewey (1999) framhåller, inte en förberedelse för livet, utan utbildning är livet.



# Summary

The current Swedish curriculum (Lgr 11) and also the former (Lpo 94) regulate personal development dialogues, written assessments and individual development plans. This regulation means that teachers, students and their parents, once every term, meet in dialogue in order to discuss and document the individual student's development. The point of departure for this dissertation is that it would be possible to develop knowledge about what is important to teachers and students in their internal work by exploring personal development dialogues, written assessments and individual development plans. At least it would be possible to obtain an idea of some aspects of what is going on.

The problem area in this thesis covers many levels. It is grounded in the school's internal work and evolves to curriculum orientations in time and space, and from there further into a globalized context. To enable examination in such an extensive context, the study started from scratch by using a Grounded Theory method. The constant comparative method, originally constructed by Glaser & Strauss (1967), contributed to constructing a theoretical model which describes and explains what is going on when teachers and students are working with personal development dialogues, written assessments and individual development plans in the school's internal work. In accordance with the methodological starting point for grounded theory, which is to explore what can be discovered in what can be understood as an unexplored area, the overall objective of this thesis is broad as a starting point.

The aim of this study is to generate a grounded theory about teachers' and students' primary concerns in their work with personal development dialogues and individual development plans in order to identify and contextualize what appears to indicate the content for teachers and students in their internal work. The open questions that accompany the aim include: What is going on in the school's internal work? What implications will the curriculum and its orientation have for this work? What are the consequences regarding teachers' and students' work with curriculum content, teaching and learning?

The initial aim in a study based on grounded theory is to be open and broad and then become increasingly focused during the analysis process. The initial research question aimed at examining the contents that teachers and students highlighted in personal development dialogues and individual development plans, and then contextualize them in relation to the contents of a goal and result-oriented curriculum. During the analysis process, the original research question became more focused and elaborated. The focused research questions that guided the process are:

- What takes form as content in personal development dialogues and individual development plans using written assessments?
- How is what takes form as content understood in relation to current trends in society?

## Individualization in the national curriculum

A historical backdrop of individualization in the compulsory school is presented in order to describe the development of individualization framed by the national curriculum. The question that accompanies this description is how the orientation of the curriculum interacts and transacts with statements of individualization, of how work and working methods ideally should be performed in the school's internal work. In order to obtain a detailed image of the conditions that affect teacher and student activities with school individualization, the scope of examination is all five of the Swedish national curricula for compulsory school since the first was issued in 1962. Individualization, in combination with teaching, will first be described. This was the case in the first three content-oriented curricula. This will then be followed by a description of personal development dialogues and individual documentation plans aiming at each student setting individual targets in order to achieve the national result-oriented objectives, which is the case in the last two curricula.

Individualization in the compulsory and comprehensive school has emerged as both an ideological, organizational and methodical solution. Ideologically, individualization in the content-oriented curriculum functioned as glue to bond the different parts of the curriculum so that its democratic ambitions corresponded with the general instructions for the school's internal work, as well as with the syllabuses. All parts highlighted individualization as a means to foster democratic citizens, responsible and cooperative, and also as a means for everyone to have a good basic education, disregarding social, cultural and intellectual differences. Organizationally, individualization unified the previous parallel forms of education, for example municipal schools, private schools and schools based on selection. Later, in the seventies, indi-

vidualization unified the students within the school class. Individualization in the first two curricula had a common basis in principles of teaching, in order to guide teacher and student working methods in the school's internal work. The teaching principles derive from European and North American activity pedagogy and with the guidance of the teachers; the task for the school can be regarded as establishing a connection between learners, democratic education and the school's content with the support of individualization of work and working methods.

The teaching principles, abbreviated MAKIS – motivation, activity, concretization, individualization and cooperation – have traditionally legitimized various differentiations of students. Reforms, through which the content-oriented curricula were developed, focused largely on the schools', and later the teachers', inability to methodically work according to the five teaching principles. What the content-oriented curricula aimed for by emphasizing the teaching principles was to maintain a common standard of knowledge for all students, and the substantive issues were the focus of curriculum reforms. Towards the end of the 1980s the curriculum stressed empowerment and participation of teachers and students, and was perceived as a movement towards a civic curriculum conception and democratic participation and collaboration. Individualization was now expected to be a concern for the entire school but still informed by the teaching principles. However, teachers were also expected to set targets, make interpretations of curriculum content and break down curriculum goals into local school plans. Hence, the curriculum of 1980 implicated a change from central regulation towards a decentralized and target-oriented curriculum.

The following curriculum reforms in 1994 and 2011 were implemented in completely new contexts and conditions. The substantive, result-oriented curriculum adopted in 1994, Lpo 94, established a standard by stating objectives for all students to achieve in the ninth grade. The variation between the students thus shifted from a varied and differentiated final standard to varied and differentiated pathways to reaching a uniform final standard. If the curriculum reforms that concluded with Lgr 80 were directed towards control through organizational and educational differentiation and individualization, the subsequent reforms, Lpo 94 and Lgr 11, implicate assessment of individuals through regulation by targets and results in their internal work. Personal development dialogues, written assessments and individual development plans have become part of the overall management system that will ensure that all the students achieve national standard results; hence they have become an important tool for new forms of individualization in internal work.

## Research perspective

A study based on grounded theory has been designed in order to explore the primary concerns for teachers and students in the documental process conversations, written assessments and individual development plans. Grounded theory was confirmed as a research perspective and strategy in the mid-1960s by the work of the sociologists Bernhard Glaser and Anselm Strauss, and their descriptions of how to collect, analyze and compile data in order to develop a theoretical model derived from practice. Their method was regarded as an innovative alternative to quantitative dominance in sociological research. Grounded theory has then primarily been developed within professions where theory and practice simultaneously contribute knowledge that can guide participant activities and actions.

The grounded theory developed in this work is underpinned by pragmatic philosophy and transactional theory. Pragmatic philosophy has influenced grounded theory via Anselm Strauss who was educated in the Chicago School, where John Dewey founded progressive pedagogy. Transactional theory was originally developed by Dewey. The grounded theory informed by pragmatism and transactional theory develops theory from data collected and organized through systematic examination in an ongoing transaction between analysis and data collection. Glaser (1978) emphasizes that all is data and in the grounded theory designed and developed in this thesis, all is really regarded as data. Everything included in the research process is considered as data; teacher and student actions in recorded personal development dialogues and the copies of their individual development plans, scientific literature and articles, education policy texts and also the researcher's thoughts when interpreting and analyzing the data via memo notes. Approaching a research process in this abductive manner turned out to correspond and fit well with pragmatism, as well as with transactional theory. Hence even the theoretical perspective that guides the work can be conceived as grounded. However, the point of departure is pragmatic philosophy with the ambition of answering the ontological question "What is real?"

According to pragmatic philosophy and transactional theory, knowledge is developed through the analysis of actions, where an action is understood as a response to change in the surrounding environment. The experiences that the actions lead to are possible to apply in studies of new and subsequent actions and experiences. The transactional perspective is directed forwards, towards possible consequences and solutions to the problems that are foreseeable. The pragmatic framing of the grounded theory makes it possible to perform a systematic study of a delimited practice without claims of any absolute truth. Pragmatism draws attention to contextual conditions, strategies for actions and activities and possible consequences. The attention in this thesis



is related to the curriculum regulation of personal development dialogues and individual development plans using written assessment within the school's internal work.

## Research strategy

Data consists of recorded personal development dialogues and copies of individual development plans from Grades 7 and 8 of the compulsory secondary school. Data were collected on two occasions in two schools. The analytical work according to methodological guidelines for grounded theory commenced when all the data collection had been completed, and the version of the renewed data collection – essential for grounded theory – used was to select and transcribe the conversations that could best answer the questions raised during the analysis. This approach is represented within grounded theory, though not common, hence it is also possible to develop a grounded theory by analyzing existing data without collecting additional data. My argument, supported by previous grounded theory research, is that the logic of a theory does not only depend on how much data is collected, but also on the data itself and of the quality of the analysis. Reasons for adopting this approach are many, but the most important is that once I had embarked on the grounded theory way by immersing myself in, and becoming a part of, the data, strategies for the analytical method were developed as the grounded theory began to materialize. Thus construction became an ongoing comparative work that lasted throughout the research process.

In the open coding phase every word, line and paragraph in the data was examined focusing on actions and activities. A code-indicator model was used for compiling the codes to a total of four concepts that describe the central action strategies in the individual development plans: planning, guiding, auditing and reflecting. As an aid to working with a focus on participant actions, I formulated codes as active verbs. Glaser (1998) recommends the gerund, a verb form that denotes action and has the suffix -ing, in the English language. Gerunds may, in the Swedish language, be represented by verbs in infinitive tempus, sometimes even with the suffix -ande (cf. *lärande* [learning] and *kunnande* [knowing]), a noun or a verbal noun, the latter represented by the thesis core category and title; result-oriented individualization. The first four in vivo categories have a lower conceptual level of abstraction than the ones developed at later stages of the analysis. The four categories were then used as guiding tools in the subsequent transcriptions and focused coding of the conversations from the second sampling. Supported by a pragmatic axial coding scheme, the categories' conceptual meanings were developed, which is a prerequisite for the writing up process later. Since pragmatism and transactional theory explain actions and their conse-

quences, the perspective was crucial for the conceptual properties developed in the analysis. The theoretical perspective for developing the axial coding scheme was also applied. The pragmatic key concepts conditions, context, action strategies and consequences were used for sorting, comparing and compiling and determination of the theoretical content of the final categories. The analysis focused on the interpretation and conceptualizing of the categories to fit to both the data and each other, which is crucial for a grounded theory.

Selected coding guides the emerging theory and frames its continued development. The theoretical framework enabled the abductive coding approach, where the research question was altered along with the ideas raised in the emerging theory and the theoretical sampling.

Memos are the main tool for analysis in a grounded theory and they should simply be molded in a way that works. Glaser recommends memo writing as ideas emerge, which in this study led to the development of memos during coding, transcription and literature reviews. Supported by axial coding and memos, the core category thus interacts with each category. The constant comparison of each individual category in relation to the conditions, context, action strategies and consequences, finally made it possible to integrate the categories and their conceptual properties and dimensions into a coherent account.

## Result-oriented individualization in the school's internal work

The grounded theory is constructed with the core category as a node: result-oriented individualization, which is the category that contains the participants' main concerns about personal development dialogues and individual development plans. What appears to be important, the problem that teachers and students collaborate to solve, is how the student is going to develop the abilities and skills that will improve his/her results, grades, overall work and the individual as a student.

Table 21. The process of result-oriented individualization with theoretical categories and sub-categories

<b>Result-oriented individualization</b>	
<b>Visualizing accountability</b>	<b>Being aware of responsibility</b>
Planning	Auditing
Guiding	Reflecting

Characteristic for result-oriented individualization is that teachers and students use a common terminology when talking about how students should improve their performance. There is a terminology that is possible to derive from the general curriculum and the section that covers syllabuses and criteria-referenced assessment. In order to develop the ability to work in relation to the knowledge demands, or criteria, teachers and students spend a major part of the time in their personal development dialogues in discussions to jointly give meaning to the syllabus content. The terminology used by teachers and students in the personal development dialogues can be described as specific policy terminology. They speak a specific "curriculum language", thereby establishing a common understanding of what is to be improved in order to make agreements on how to do it. The fact that teachers and students, through this process, develop a conceptual curriculum content focusing on the student's improved results also results in co-responsibility for this improvement.

The strategies within result-oriented individualization can be understood as improvement becoming possible if teachers and students clarify and agree on the students' level of achievement. Also it seems important to clarify that it always is possible to use strategies to move towards future results. In order to discuss and make decisions regarding the students' level of requirements, the work and results have to be made visible in relation to the demands at each level. The efforts to develop the abilities and skills required for the initial, minimum requirement levels demands that the students are accountable for visualizing their work. Visibility requires the students to show their work and includes the first two phases of the process of result-oriented individualization.

The basic requirement level can be described as the beginning of the process. Work at this level focuses on the planning of the work, with ability-training strategies designed to visualize the specific and general technical study skills such as reading books, doing homework and give a clear account of the tasks performed. Guiding strategies follows in the next phase, when the student and teacher have confirmed that the student has achieved the ability to plan. The strategies used in the next stage of the process are focused on visualiz-

ing the necessary content. When the student has acquired strategies to visualize, this is a confirmation that he or she is able to plan their work, to follow guiding instruction and also to guide him or herself. The requirement levels that follow in the subsequent phases involve increased responsibility for the students to visualize their work and thoughts for themselves.

Taking responsibility for awareness involves strategies that can continuously be developed parallel with the students' progress, and there seems to be no actual level of termination. At this point, result-oriented individualization achieves its final determination as a theoretical concept. The result improvement starts with planning strategies for developing planning skills, but it does not appear to have an ending. The dominating strategies are concluded in the two categories auditing and reflecting. Auditing as a skill training strategy connotes that the students examine the result of their work and check spelling, punctuation, language, conclusions or calculations. Auditing also includes training of verbal activities and general work performance. The strategies support an independent consciousness where students individually evaluate their ambitions and abilities. Reflecting, the final phase, implies a deeper level of abstraction and ability to be aware through analytical and problem-solving strategies. Such strategies may include the ability to know how other people think and to adopt many different ways of thinking.

The ability to be responsible as well as to be accountable emerges from a low to a high level. When they interact at a high level, *i.e.* when the students have the ability to independently visualize their work and during this process make themselves and others aware of the content, this can be understood as that the student has acquired the strategies that lead to the greatest degree of improved results, which are the skills with the highest value in the ratings.

## Result-oriented individualization within the school's accountability and competence culture

The first theoretical category of grounded theory visualizing accountability covers several aspects of responsibility that appear to be of great importance in the school's internal work. To be held liable, or to be accountable has, become an international movement that affects virtually all aspects of life in late modern societies. The technical meaning of accountability is to present auditable results and has its origin in financial documentation. In its original context, accountability aimed at revealing incompetence and dishonesty in financial transactions. This logic has simply been transferred to, and incorporated in, school management. Visual accountability in grounded theory can be understood as the students and teachers being able to present audita-

ble results. Students and teachers are constantly aware of the fact that their work will be reviewed; hence all parts of the work process must be possible to visualize and put into words.

Teachers, as well as students, are at risk of becoming executors of ideas formulated and owned by educational politicians, state and municipal authorities and school management. It is evident in the grounded theory that teachers share responsibility for implementation with their students. They have a common matter of interest, which is the student's continued development towards better results, and thus they form something that could be termed an educational alliance. This appears to be a possible strategy for teachers within an accountability culture where students are made accountable for their own work, which also seems to have led to consequences such as teachers delegating some of their work to their students.

In relation to work forms such as individual work, teachers and students consequently develop a common conceptual framework that gives meaning to terms such as planning strategies and goals. Result-oriented individualization also illustrates that teachers and students speak a common curriculum language. To speak 'curriculum' demands a special terminology and the language becomes a specific language that may be difficult for outsiders to understand and use. Consequently, a specialized language with specific technical terms has to a specialized teaching profession and student profession.

The other theoretical code being responsible for awareness is related to the school's competence culture and to phenomena such as developing competencies for a labour market that values independence, lifelong learning and entrepreneurship. Sweden's membership of the European Union furthered ideas of lifelong learning and the knowledge society as a means to modernize national education and labour market. The relationship between result-oriented individualization and lifelong learning becomes obvious as it concerns being responsible for awareness, where students are supposed to develop abilities such as examining themselves and their work, and reflecting on their own abilities in order to continue development towards becoming an increasingly skilled student and future work force member. A skilled work force, constantly able to develop their skills, is a competitive weapon within the global market.

According to transnational agreements, *i.e.* EU and OECD, key competences are competences that all individuals need for personal development, active citizenship, social inclusion and employability. Of interest regarding result-oriented individualization is that competencies such as knowledge, skills and attitudes not are context dependent. To be able take responsibility for your

own development, review your work and reflect on it as well as your own professional development does not require a clear link to a specific area of knowledge. Skills learned in result-oriented individualization are portable, pedagogically mobile, and can be regarded as abilities to use as a competitive advantage in a changing and context-free labour market. The teacher's professional role appears to have shifted from being responsible for teaching to that of guiding students through the education system. Teachers' subject knowledge may, in this context, be primarily of significance for the assessment of students' achievement relative to centralized standards.

Benevolent governance within the competence-based culture also includes students examining themselves, which is confirmed by results-oriented individualization. Auditing and reflection are strategies to make students aware of their own work and of their own abilities. These strategies are also a prerequisite for the development of the mobile competencies highlighted in lifelong learning. Auditing also occurs at multiple levels in society and has become so widespread that the term audit society has become consolidated. Auditing at the individual level explains the strong focus on results and improvement in grounded theory. This study goes even further, or deeper, than external auditing as the students, in order to be successful, must implement an audit on their own.

The freedom of choice and independence that appear in results-oriented individualization do not seem to be about the freedom to choose how society's common welfare should be allocated. The accountability culture has now prevailed for more than twenty-five years and there are signs that it is becoming increasingly internalized in teachers' as well as students' professional self-conception and identities. The consequences of this situation are that the activities in the school's internal work tend to adapt to the criteria and indicators for nationally regulated results and auditing. Schools' internal work can be described as learning conditioned by the outcome that will be reviewed. The work methods that take place within schools' internal work illustrate a constant awareness of the fact that the individual's abilities and accomplishments will be audited. Activities appear to primarily occur in relation to an accountability and competence culture, thus representing a result-oriented profession – for teachers as well as students – and result-oriented responsibility.

## Possible consequences of result-oriented individualization

There are two possible ways represented in the data of performing personal development dialogues. The first school designed conversations led by the students. They inform their parent/s of the content of the written assessments and the teachers approach the student-parent groups in turn. The other school designed their conversations in a more traditional way, with the teacher as leader, but in both cases the student is prepared in advance by reading the assessments and setting targets. There are probably other ways, but it is also likely that they represent variations of those represented in the data since the core values in the curriculum emphasize student responsibility and participation in their own development. The emphasis on student responsibility for and participation in improving their results also conditions teacher and student actions and activities, and consequently the abilities and skills valued in the school's internal work.

A curriculum contains a variety of properties and dimensions and is operated in a context characterized by constant change. The accountability culture of the Swedish school, lifelong learning, globalization and social individualization are external phenomena which, through incalculable transactions, conscious or unconscious, are continuously mirrored and reflected in the school's internal work. The experience gained may provide a basis for teacher and student knowledge making. Knowledge making, however, requires conscious actions – reflections that may result in insights – as well as requiring that possible meanings of the concepts are discussed so they can be tested against the experiences represented. Experiences in a transactional context are not regarded as teachers' and students' individual perceptions, the perceptions represented need to be tested against experiences represented in the outside world. At school, for example, experiences have to be tested in relation to textbooks and different subject traditions. Which experiences can then be made within result-oriented individualization and what can be conceived as reflective and insightful knowledge making?

The objective for teachers and students does not seem be how to plan and process the content of teaching, instead their common objective is the student and the planning and processing of the student's individual or personal improvement. Grounded theory confirms that the formulated curriculum cannot directly be translated by teachers and students in the school's internal work. It also confirms that a curriculum and curriculum regulations appear to transform many different, and mostly contradictory, logics that teachers and students continuously have to deal with. Hence it is possible to conclude that curriculum making and curriculum regulations are something that should be handled with care, without separating accountability and responsibility. The

curriculum content: democratic objectives and guidelines regulated by law, syllabus content, assessment and evaluation, should not be possible separate from one another, they should rather serve as a web of interlocking relationships. Then what would appear to be teachers' and students' primary concern in their work of performing personal development dialogues and other curriculum regulations?



# Referenser

- Adelswärd, Viveca; Evaldsson, Ann-Carita, Krogius, Susanna Reimers, Eva & Svensson Christian (1997). *Samtal mellan hem och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Alm, Fredrik (2010). *Uttryck på schemat och intryck i klassrummet. En studie av lektioner i skolor utan timplan*. Doktorsavhandling. Linköpings universitet. Linköping: Linköping studies in behavioural science.
- Apel, Karl Otto (1981). *Charles S. Peirce: From Pragmatism to Pragmaticism*. Amherst, Mass.: University of Massachusetts.
- Arvidson, Stellan, Stenholm, Britta & Blomberg, Ivan (1958). *Enhetskolan förverkligas*. Stockholm: Tidens förlag.
- Bauman, Zygmunt (2002). *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Beck, Ulrich & Beck-Gernsheim, Elisabeth (2012). *Individualization*. London: Sage.
- Biesta, Gert (2004a). Kunskapande som ett sätt att handla. John Deweys transaktionella teori om kunskapande. *Utbildning och Demokrati*, 13(1), 41-64.
- Biesta, Gert (2004b). Education, accountability, and the ethical demand: can the democratic potential of accountability be regained? *Educational Theory*, 54(3), 233-250.
- Biesta, Gert (2006). *Bortom lärandet: Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, Gert (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Biesta, Gert & Burbules, Nicholas (2003). *Pragmatism and Educational Research*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Blumer, Herbert (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Berkley: University of California Press.
- Broadly, Donald (2011). Skolan, medelklassen och statsprogressivismen. *Kritisk utbildningstidskrift, nr 142-144*, 73-89.
- Bryant, Antony (2009). Grounded theory and pragmatism: The curious case of Anselm Strauss. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(3).
- Carlgren, Ingrid (1995). National curriculum as social compromise or discursive politics? Some reflections. *Journal of Curriculum Studies*, 27(4), 411-430.
- Carlgren, Ingrid (2005). Konsten att sätta sig själv i arbete. I Eva Österlind (red.) *Eget arbete – en kameleont i klassrummet: Perspektiv på ett arbetssätt från förskola från gymnasium*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, Ingrid (2009a). The Swedish comprehensive school – lost in transition? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 12(4), 633-649.
- Carlgren, Ingrid (2009b). Lärarna i kunskapssamhället – flexibla kunskapsarbetare eller professionella yrkesutövare? I Ingrid Carlgren, Annika Lilja, Eva Johansson och Ference Marton. *Den forskande läraren – med ansvar för yrkets kunskapsbildning*. Stockholm: Stiftelsen SAF.
- Carlgren, Ingrid (2009c). Kunskapssynen i 90-talets läroplanskonstruktion. I Ingrid Carlgren, Eva Forsberg och Viveca Lindberg. *Perspektiv på den svenska sko-*

- lans kunskapsdiskussion*. Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll i praktiken 7. Stockholm: Stockholm universitets förlag.
- Carlgren, Ingrid, Kirsti Klette, Sigurjón Mýrdal, Karsten Schnack & Hannu Simola (2006). Changes in Nordic teaching practices: From individualised teaching to the teaching of individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 301-326.
- Charmaz, Kathy (2006). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage Publications.
- Charmaz, Kathy (2014). *Constructing Grounded Theory*. 2nd Ed. London: Sage Publications.
- Clarke, Adele E (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell (2002). *Respekt för läraryrket: om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS förlag.
- Danforth, Scott (2010). Pragmatism and the scientific validation of professional practices in American special education. *Disability & Society*, 14(6), 733-751.
- Dennis, Barbara (2010). Ethical dilemmas in the field: the complex nature of doing education ethnography. *Ethnography and Education* 5(2), 123-127.
- Dewey, John (1915/1976). *The school and society*. Carbondale, Ill.: Souther Illinois University.
- Dewey, John (1916/1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, John (1925). *Experience and Nature*. Chicago: Open Court.
- Dewey, John & Bentley, Arthur (1949). *Knowing and the Known*. Boston: Beacon Press.
- Dey, Ian (1999). *Grounding grounded theory: Guidelines for qualitative inquiry*. San Diego: Academic Press.
- Englund, Tomas (1993). *Utbildning som "public good" eller "private good": Svensk skola i omvandling*. Pedagogisk forskning i Uppsala 108. Uppsala: Pedagogiska institutionen. Uppsala universitet.
- Englund, Tomas (1994). Education as a citizenship right – a concept in transition: Sweden related to other western democracies and political philosophy. *Journal of Curriculum Studies*, 26(4), 383-399
- Englund, Tomas (red.) (1996). *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.
- Englund, Tomas (2000). Rethinking democracy and education – Towards an education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 31(2), 305- 313.
- Englund, Tomas (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, Tomas (2012). Utbildningspolitisk monopolism – nya utmaningar för läroplansteorin. I Englund, Tomas; Forsberg, Eva & Sundberg, Daniel (red.) *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber.
- Englund, Tomas & Quennerstedt, Ann (2008). Linking curriculum theory and linguistics: the performative use of 'equivalence' as an educational policy concept. *Journal of Curriculum Studies*, 40(6), 713-724.
- Englund, Tomas, Forsberg, Eva & Sundberg, Daniel (2012). Introduktion – vad räknas som kunskap? I Tomas Englund, Eva Forsberg & Daniel Sundberg (red.) *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber.
- Eriksson, Inger (2009). Re-interpreting teaching: A divided task in self-regulated teaching practices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(1), 53-70.

- Eriksson, Inger, Arvola Orlander, Auli & Jedemark, Marie (2004). *Att arbeta för godkänt – timplanens roll i ett förändrat uppdrag*. Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll i praktiken 2. Stockholm: HLS Förlag.
- Evaldsson, Ann-Carita (1994). *Med kvartssamtal i fokus*. Arbetsrapport från tema kommunikation 1994:1. Linköping: Linköpings universitet.
- Falkner, Kajsa (1997). *Lärare och skolans omstrukturering: ett möte mellan utbildningspolitiska intentioner och grundskollärares perspektiv på förändringar i den svenska skolan*. Doktorsavhandling. Uppsala Studies in Education 71. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Field, John (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent: Trentham.
- Forsberg, Eva (2000). *Eleveflytandets många ansikten*. Doktorsavhandling. Uppsala studies in education 93. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Forsberg, Eva (2007). What is the logic of an interest-based curriculum? I Eva Forsberg (red.) *Curriculum Theory Revisited*. Research Reports 10. Uppsala: Studies in Educational Policy and Educational Philosophy.
- Forsberg, Eva (2009). Kompetensrelaterade kunskapsdiskurser – i inter/nationell policy om utbildning. I Ingrid Carlgren, Eva Forsberg & Viveca Lindberg. *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*. Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll i praktiken 7. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Forsberg, Eva & Lundahl, Christian (2012). Re/produktionen av kunskap i det svenska utbildningssystemet. I Tomas Englund, Eva Forsberg & Daniel Sundberg (red.) *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber.
- Giddens, Anthony (2005). *Modernitet och självidentitet*. Göteborg: Daidalos.
- Gimmler, Antje (2004). Pragmatic aspects of Hegel's thought. In William Egginton and Michael Sandbothe (eds.) *The pragmatic turn in philosophy. Contemporary engagements between analytic and continental thought*. Albany: State University of New York Press.
- Gimmler, Antje (2012). *Pragmatism as practices – Beyond the practice turn*. Unpublished paper presented at the First European Pragmatism Conference, Rome, Italy 19-21 September 2012.
- Giota, Joanna (2013). *Individualiserad undervisning i skolan – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gipps, Caroline V. (2012). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: Routledge.
- Glaser, Barney (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, Barney (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1965). *Awareness of dying*. Chicago: London.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Granath, Gunilla (2008). *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker*. Doktorsavhandling. Göteborg studies in educational sciences 263. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis .
- Granström Kjell & Einarsson, Charlotta (1995). *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum*. Stockholm: Skolverket.
- Gundem, Bjørg (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, Bjørg (2011). *Europeisk didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

- av Bjørg Brandtzæg Gundem
- Gundem, Bjørg & Hopmann, Stefan (eds.) (1998). *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue*. New York: Peter Lang Publishing.
- Guvå, Gunilla & Hylander, Ingrid (2003). *Grundad teori – ett teorigenererande forskningsperspektiv*. Stockholm: Liber.
- Hartman, Sven (2012). *Det pedagogiska kulturarvet: traditioner och idéer i Svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hirsch, Åsa (2013a). *The individual development plan as tool and practice in Swedish compulsory school*. Doctoral dissertation. School of Education and Communication 20. Jönköping: School of Education and Communication.
- Hirsch, Åsa (2013b). IDPs at work. *Scandinavian Journal of Educational Research*, <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2013.840676> [2015-01-07].
- Homan, Roger (2002). The principle of assumed consent: the ethics of gatekeeping. I Mike McNamee & David Bridges. *The Ethics of Educational Research*. Oxford: Blackwells.
- Hofvendahl, Johan (2004). Förpapprade samtal och talande papper. I Eva Forsberg och Erik Wallin (red.) *Skolans kontrollregim - ett kontraproduktivt system för styrning?* Stockholm: HLS Förlag.
- Hofvendahl, Johan (2006). *Riskabla samtal – en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal*. Doktorsavhandling. Studies in language and culture 7. Linköping: Linköping studies in arts and science 338.
- Härnqvist, Kjell (1960). *1957 års skolberedning. 2, Individuella differenser och skoldifferentiering*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Isaksson, Joakim (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelser. Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. Doktorsavhandling. Studier i socialt arbete vid Umeå universitet 64. Umeå: Institutionen för socialt arbete, Umeå universitet.
- Jackson, Philip W (1990). *Life in classrooms*. New York: Columbia University.
- Kelle, Udo (2005). "Emergence" vs. "forcing" of empirical data? A crucial problem of "grounded theory" reconsidered. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2).
- Kelle, Udo (2007). The development of categories: Different approaches in grounded theory. I Antony Bryant & Kathy C. Charmaz (eds.) *The SAGE handbook of grounded theory*. London: Sage.
- Kelly, A. Vic (2009). *The curriculum. Theory and practice*. London: Sage.
- Kent, Calvin A (ed.) (1990). *Entrepreneurship education: Current developments, future directions*. New York: Quorum.
- Lindberg, Viveca (2009). Kunskapsuppfattningar och inter/nationella redskap för bedömning. I Ingrid Carlgren, Eva Forsberg & Viveca Lindberg. *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*. Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll i praktiken 7. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Lindblad, Sverker, Lundahl, Lisbeth, Lindgren, Joakim & Zackari, Gunilla (2001). Educating for the New Sweden? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(3), 283-303.
- Lindgren, Joakim. (2010). *Spaces, mobilities and youth biographies in the New Sweden. Studies on education governance and social inclusion and exclusion*. Doktorsavhandling. Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen 94. Department of Education. Umeå: Umeå University.
- Lindgren, Lena (2006). *Utvärderingsmonstret. Kvalitets- och resultatmätning i den offentliga sektorn*. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 62 (1962). *Läroplan för grundskolan*. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Utbildningsförlaget.

- Lgr 69 (1969). *Läroplan för grundskolan*. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Lgr 80 (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Liber.
- Lgr 11 (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Lpo 94 (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lundgren, Ulf P, Svingby, Gunilla & Wallin, Erik (1981). *Från Lgr 69 till Lgr 80*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning.
- Lübcke, Poul (1997). *Filosoflexikonet: filosofer och filosofiska begrepp från A till Ö*. Stockholm: Forum.
- May, Katharyn A (1996). Diffusion, dilution, or distillation: the case of grounded theory method? *Qualitative Health Research*, 6, 309-311.
- McCallin, Antoinette (1999). *Pluralistic dialogue: A grounded theory of interdisciplinary practice*. Doctoral dissertation. New Zealand: Massey University. [2013-07-06]
- Marklund, Sixten (1985). *Skolsverige 1950-1975. Del 4. Differentieringsfrågan*. Stockholm: Liber.
- Marklund, Sixten (1987). *Skolsverige 1950-1975. Del 5. Läroplaner*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Merton, Robert (1968). *Social theory and structure*. New York: Free Press.
- Montelius, Anne (2015). *Nya Läroverket. Organiseringen av vardagen i en liten nystartad gymnasieskola*. Institutionen för pedagogik och didaktik. Stockholm: Stockholms universitet.[opublicerat avhandlingsmanus]
- Morawski, Jan (2010). *Mellan frihet och kontroll – om läroplanskonstruktioner i svensk skola*. Doktorsavhandling. Örebro Studies in Education 28. Örebro: Akademin för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap.
- Naeslund, Lars (2001). *Att organisera pedagogisk frihet: fallstudie av självständigt arbete med datorstöd vid grundskola*. Linköping: Läspedagogiska institutet EMIR.
- Nationalencyklopedin* (2013). Strategi. <http://www.ne.se.ezp.sub.su.se/lang/strategi>. [2013-10-18]
- Nationalencyklopedin* (2014). GPS. <http://www.ne.se.ezp.sub.su.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/gps> [2014-12-25]
- Nationalencyklopedin* (2015a). UNESCO. <http://www.ne.se.ezp.sub.su.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/unesco>. [2015-01-18]
- Nationalencyklopedin* (2015b). OECD. <http://www.ne.se.ezp.sub.su.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/oecd>. [2015-01-18]
- Nihlfors, Elisabet (2003). *Skolchefen i skolans styrning och ledning*. Doktorsavhandling. Uppsala studies in education 102. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Nordin, Andreas (2014). Centralisering i en tid av decentralisering: Om den motsägelsefulla styrningen av skolan. *Utbildning och Demokrati*, 23, 27-44.
- Norén, Lars (2003). *Valfrihet till varje pris: om design av kundvalsmarknader inom skola och omsorg*. Göteborg: BAS.
- Orring, Jonas (1970). *Skolan i Sverige*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Oktay, Julianne (2012). *Grounded theory*. Oxford: Oxford Scholarship Online. [2014-12-24]

- Oxford English Dictionary (2014). Transaction.  
<http://www.oed.com/view/Entry/204582?redirectedFrom=transaction#eid>.  
 [2014-12-23]
- Pendelbury, Shirley & Enslin, Penny. (2002). Representation, identification and trust: Towards an ethics of educational research. In Mike McNamee & David Bridges. *The ethics of educational research*. Oxford: Blackwells.
- Popper, Karl R. (1966). *The open society and its enemies*. 5. ed. London: Routledge.
- Power, Michael (1999). *The audit society. Rituals of verification*. Oxford: OUP.
- Reichertz, Jo (2007). Abduction: The logic of discovery of grounded theory. In Antony Bryant & Kathy C. Charmaz (eds.) *The SAGE handbook of grounded theory*. London: Sage.
- Richardson, Gunnar (2010). *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt, Louise M. (1988). Writing and reading: the transactional theory. *Technical Report No. 416*. Center for the study of reading. Illinois: University of Illinois.
- Scholl, Daniel (2012). Are the traditional curricula dispensable? A feature pattern to compare different types of curriculum and a critical view of educational standards and essential curricula in Germany. *European Educational Research Journal*, 11(3), 328-341.
- Sivesind, Kirsten; van den Akker, Jan & Rosenmund, Moritz (2012). The European curriculum: restructuring and renewal. *European Educational Research Journal*, 11(3), 320-327.
- Sjöstrand, Wilhelm (1961). *Skolberedningen och differentieringsfrågan*. Stockholm: Natur och kultur.
- Skott, Pia (2011). Utbildningspolitik och läroplanshistoria. I Esbjörn Larsson & Johannes Westerberg (red.) *Utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 1994:1194. *Grundskoleförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010: 800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Silverman, David (2010). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage
- Skolverket (2005). *Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008). *Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010). *Skriftliga omdömen i grundskolans individuella utvecklingsplaner*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013). *Allmänna råd med kommentarer om utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014). *Betygshistorik*.  
<http://www.skolverket.se/bedomning/betyg/betygshistorik-1.46885>. [2014-12-02]
- SOU 1959:35 1. *Flyttning, kvarsittning och utkuggning i högre skolor i relation till folkskolans betygsättning*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1961:30. *Grundskolan. 1957 års skolberedning*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete – SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan – Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Strauss, Anselm (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Calif: Sage.
- Strübing, Jörg (2007). Research as pragmatic problem-solving: The pragmatist roots of empirically-grounded theorizing. I Antony Bryant & Kathy C. Charmaz (eds.) *The SAGE handbook of grounded theory*. London: Sage.
- Ståhle, Ylva (2006). *Pedagogik i tiden. Om framväxten av nya undervisningsformer: Exemplet Kunskapsskolan*. Doktorsavhandling. Studies in Educational Sciences 84. Stockholm: HLS Förlag.
- Sundberg, Daniel & Wahström, Ninni (2012). Standards-based curricula in a denationalised conception of education: the case of Sweden. *European Educational Research Journal*, 11(3), 342-356.
- The Free Dictionary (2013). Strategy. [www.thefreedictionary.com/strategy](http://www.thefreedictionary.com/strategy). [2013-10-18]
- Todd, Maureen (2011). *The process of becoming a strong GLBT family: A grounded theory*. Doctoral dissertation. Lincoln, Nebraska, USA: University of Nebraska-Lincoln. [2013-05-05]
- Toulmin, Stephen (1992). *Cosmopolis: the hidden agenda of modernity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tyler, Ralph W (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Vallberg Roth, Ann-Christine & Månsson, Annika. (2008). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom. Likriktning med variation. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 13(2), s 81-102.
- Vetenskapsrådet (1990). *Forskningsetiska principer i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>. [2014-08-08]
- Vinterek, Monika (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Forskning i fokus 31. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Waagenar, Hendryk (2011). *Meaning in Action: Interpretation and dialogue in policy analysis*. London: Sharpe.
- Wahlström, Ninni (2002). *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. Doktorsavhandling. Örebro studies in education 3. Örebro: Örebro universitet.
- Wahlström, Ninni (2009). *Mellan leverans och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Wermke, Wieland och Höstfält, Gabriella (2014). Silent and explicit borrowing of international policy discourses. The case of the Swedish teacher education reforms of 2001 and 2011. *Education Inquiry*, 5(4), 445-460.
- Öhman, Johan (2008). Erfarenhet och meningsskapande. *Utbildning & Demokrati*, 17(3), 25-46.
- Österlind, Eva (1998). *Disciplinering via frihet: Elevers planering av sitt eget arbete*. Doktorsavhandling. Uppsala studies in education 75. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.





# Bilagor

## 1. Mitt arbete med den grundade teorin

One can't write without having read - you have to  
read before beginning to write - and universities  
offer a very good opportunity to read.  
(Nathalie Sarraute<sup>47</sup>)

Här i bilagan ger jag en mer personlig redogörelse för hur jag rent konkret har hanterat datamaterialet under den process som resulterat i avhandlingens grundade teori **Resultatinriktad individualisering**. Citatet ovan sammanfattar min erfarenhet av vad analysprocessen till största delen handlar om; att läsa och skriva memoanteckningar, samt att tillbringa min tid – interaktivt eller in vivo – i närheten av kunniga personer, varav många är verksamma vid universitetsbiblioteket. Att svara på frågan 'Vad skriver du om' låter sig knappast göras i ett grundat teoriarbete, eftersom det är ett konstant analysarbete som pågår fram till dess att den tid som finns till förfogande har tagit slut. Den sammanskrivning som trots allt måste ske, innebär huvudsakligen ett arbete med att sammanställa ett ständigt växande anteckningsmaterial som enligt min erfarenhet blir allt svårare att överblicka ju längre tiden går.

Den metod jag har använt är alltså grundad teori, men att enbart ange namnet på metoden ger inte så mycket information. Om man närmar sig grundad teori genom en metodologisk instudering, är det möjligt att urskilja åtminstone tre huvudinriktningar. Den första är den klassiska som Glaser och Strauss utvecklade genom sin studie av döende patienter på sjukhus; *Awareness of dying* (1965). Författarna sammanställde sedan metoden i *Discovery of grounded theory* (1967). En klassisk grundad teori utgörs av ett induktivt och hypotesgrundande analysarbete, där hypoteserna driver arbetet framåt och leder till att kategorier upptäcks. En annan riktning är den som senare utvecklats inspirerad av en nyläsning av Strauss och den pragmatistiska vändningen (Gimmler 2004; Strübing 2007).

---

<sup>47</sup> Brainy Quote, <http://www.brainyquote.com/quotes/quotes/n/nathalies394608.html>. [2014-12-14]

Den teoretiska ramen för den grundade teori som växte fram under analysprocessen – huvudsakligen genom kontstant metodologisk instudering med ledning av frågor som väcktes under analysarbetet – härrör närmast från den riktning som Anselm Strauss indirekt förmedlar genom sin bakgrund i Chicagoskolans pragmatism och symboliska interaktionism (Guvå & Hylander 2003). Jag följde en utvecklingsgren av symbolisk interaktionism som förde mig från prefixet inter- (mellan) till trans- (genom) och därmed till transaktionism eller transaktionell teori. Där symbolisk interaktionism ser att mening och meningskapande sker i samspelet – interaktionen – mellan deltagare och att det är möjligt att deltagare kan befinna sig utanför samspel utan att påverkas av det, ser transaktionismen det som att menings-, eller ännu hellre, kunskapande ständigt pågår i och med att alla levande varelser alltid är i samspel med omgivningen så länge de lever. Menings- eller kunskapandet pågår därför ständigt genom transaktioner. Transaktioner leder alltid till erfarenheter, men alla erfarenheter leder inte till kunskap. För kunskapande krävs symboliska operationer genom vilka handlingar och erfarenheter av dem förvandlas till kunskap. Symboliska operationer kännetecknas av medveten reflektion över tänkbara konsekvenser av de gjorda erfarenheterna, vilka leder till djupare insikter än de nuvarande. Förändring är ett centralt begrepp i transaktionell teori eftersom förändring innebär en störning av jämvikten i den omgivande miljön. Handlingar är sådana ”störande” inslag.

Det mer specifika syfte som växte fram utifrån det inledningsvis öppna syftet, blev till slut att begreppsliggöra processen där lärare och elever arbetar och transagerar med varandra, med läroplanen som en betingande kontext, i sin tur betingad av en senmodern samhällskontext, för att därigenom kunna utveckla en grundad teori som synliggör och förklarar egenskaper och dimensioner i den process som så småningom kom att betecknas som resultatriktad individualisering.

Valet att använda grundad teori avgjordes av de insamlade utvecklingssamtalen och individuella utvecklingsplanerna samt av en kontext betingad av såväl läroplansreglering med olika inriktningar som av omvärldsförändringar med bland annat globalisering, individualisering och marknadsanpassad välfärd. Det stod tidigt klart att få undersökningar genomförts med ambitionen att belysa aspekten samtal och dokumentation i grundskolans inre arbete i relation till regleringar i läroplanen och till omgivande samhällsförändringar. En sådan undersökning omfattar flera nivåer och jag letade länge efter en metod som jag ansåg kunde vara lämplig för att genomföra den undersökning jag ville göra. Under tiden lät jag det insamlade materialet vara, förutom att jag transkriberade ett antal utvecklingssamtal som underlag för att

pröva olika metoder, t ex kritisk diskursanalys (Fairclough 2010<sup>48</sup>), foucauldiansk diskursanalys (Winther Jørgensen & Phillips 2000<sup>49</sup>), innehållsanalys (Krippendorff 2012<sup>50</sup>) och begreppsanalys (Walker & Avant 2013<sup>51</sup>).

Något som var viktigt redan från början, men som fick en allt större betydelse för mig allteftersom jag utvecklade en forskares hållning<sup>52</sup> till data-materialet, var att inte tvinga in materialet i en förutbestämd form. I mitt idoga letande där jag ständigt jämförde mitt material med olika forskningsmetoder, ett tillvägagångssätt som senare visade sig likna analysprocessen i grundad teori, stötte jag på policyforskaren Hendrik Wagenaar som i *Meaning in action: Interpretation and dialogue in policy analysis* (Wagenaar 2011) framhöll grundad teori som en lämplig metod vid undersökningar av multikomplexa praktiker som betingas av offentlig policy och samhällsförändringar. Jag stämde av denna idé i min forskningsgrupp och inledde därefter ett flerårigt arbete som karakteriseras av att under ständig jämförelse inom och mellan de olika praktiknivåerna, samt med min egen utveckling under analysprocessen, arbeta fram det som slutligen har resulterat i det här arbetet.

Anledningen till att jag bestämde mig för grundad teori som den lämpligaste metoden var alltså att jag ville närma mig datamaterialet i syftet att undersöka vad som pågår när deltagarna – lärare och elever – genomför utvecklingsamtal och upprättar individuella utvecklingsplaner. Forskningsfrågan är öppen och stämmer inte överens med en metod som utgår från redan befintliga teorier. Det stämmer inte heller med att undersöka relationer mellan orsak och verkan, till exempel mellan en läroplans intentioner å ena sidan och praktiker där den genomförs å den andra. Kontexten och dess betingelser är alldeles för komplex för den sortens jämförelser. Som jag ser det är det därför inte heller möjligt att utgå från befintliga teoribildningar för att kunna förklara och förutsäga vad som egentligen pågår. I min undersökning strävade jag inte efter att testa om redan existerande teorier stämde med mina insamlade data, eftersom det hade betytt att jag tillskriver det deltagarna gör

---

<sup>48</sup> Fairclough, Norman (2010). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Harlow: Longman.

<sup>49</sup> Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

<sup>50</sup> Krippendorff, Klaus (2012). *Content analysis. An introduction to its methodology*. London: Sage.

<sup>51</sup> Walker, Lorraine & Avant, Kay (2013). *Strategies for theory construction in nursing*. London: Pearson Education.

<sup>52</sup> I bemärkelsen en distanserad observatör, i motsats till mina tidigare erfarenheter som lärare och specialpedagog, vilket innebär att vara en aktiv deltagare i de transaktioner som pågår i praktiken.

innebörder som inte nödvändigtvis behöver stämma med vad som ligger till grund för deras handlingar. Det jag ville göra var att utveckla kunskap som kan bidra med att jag, och förhoppningsvis även andra, bättre förstår och kan tolka de processer i vilka lärare och elever arbetar med att gemensamt ge innebörd åt något som de ägnar sig åt i stort sett varje dag året om. För att kunna göra detta, inriktade jag mig på de handlingar som lärare och elever ger uttryck för vid de tillfällen då de möts i samtal och dokumentation som regleras i läroplanen, vilket också är tillfällen då den individuella eleven är i fokus.

Jag inledde analysarbetet med öppen kodning av handlingar i de individuella utvecklingsplanerna. Jag följde, eller handleddes av, Oktay (2012) och Charmaz (2014) i detta inledande skede. Båda ger tydliga beskrivningar av hur de gått tillväga i arbetet med öppen kodning. Båda representerar också en konstruktivistisk riktning av grundad teori, där interaktioner har en stor betydelse för analysarbetet. Öppen kodning innebär i mitt fall att jag kodar mål och framför allt strategier som skrivits ned i de individuella utvecklingsplanerna. Den specifika kodning jag använder är ord-för-ord-kodning, vilket innebär att jag förser varje ord med ett namn och jag ger namnet formen av ett handlingsverb i enlighet med Glasers (1978) rekommendation att använda verbformen *gerund* som i engelskan innebär att verket förses med ändelsen -ing, som i exempelvis *learn-ing*, *do-ing* och *know-ing*. I svenskan använder jag verbets presensform, alternativt ett substantiverat verb, för att förmedla handling i den öppna kodningen och kodar till exempel 'jag ska fokusera på målen' till *målfokuserar* eller *målfokusering* och 'jag ska läsa igenom det jag skrivit' till *språkgranskar* eller *språkgranskning*. Det kan verka triviale att lägga vikt vid ordklasser och deras böjningsform, men att formulera ord som en aktiv och pågående handling har en signifikant betydelse i grundad teori och i den grundade teori som växte fram under mitt arbete fick handlingen även en vetenskapsfilosofisk och teoretisk innebörd eftersom den ledde till pragmatism och transaktionell kunskapsteori. Till att börja med handlade det dock om att formulera koderna som en aktiv handling eftersom öppen kodning innebär att få syn på de processer som pågår. Memoanteckningar från detta skede i analysprocessen kan se ut enligt följande:

Mål	Strategier – målen uppnås genom att eleven
A. Höja betyget	A. Läser böcker A. Skriver texter A. Arbetar noggrant A. Fokuserar målen (håller koll på målen) A. Tränar glosor
B. Klara målen i En B. Bli godkänd i Sv B. Få ett bra betyg i Id	B. Gör läxor B. Läser böcker B. Utarbetar rutiner
C. Få bättre omdöme C. Förbättra omdömet C. Få bättre resultat	C. Frågar läraren (vad som krävs) C. Arbetar hårt, läser läxor, får råd och tips från lärare C. Gör sitt bästa

Med utgångspunkt i tabeller och memoanteckningar utformade jag de fyra tentativa kategorierna *planering*, *reglering*, *värdering* och *reflektion*. Jag ville bra gärna av estetiska skäl antingen skriva *reflektering* eller hitta ett ord som innehållsligt motsvarade reflektion men med ändelsen -ing, men tvingade mig själv att fokusera på andra aspekter av analysen. Jag informerar om detta inslag för att ge exempel på vad tanken kan uppehålla sig vid under en analysprocess.

Med dessa fyra tentativa kategorier som utgångspunkt fortsatte jag till analysens nästa fas att transkribera och analysera den första datainsamlingens utvecklingssamtal. Kodningen under den här fasen benämner jag med ett uttryck från Charmaz (2014) för fokuserad kodning. Fokusering betyder här att nu inte gå in helt öppet i analysen utan med de fyra tentativa koderna som fokus för databearbetningen. Den ständiga jämförelsen är det viktigaste redskapet i grundat teoriarbete. Den ständiga jämförelsen definierar jag som bokstavlig och den sker mellan de framväxande kategorierna och datamaterialet som bearbetas, mellan kategorierna och mina idéer om egenskaper i kategorierna – som i grundad teori kallas begrepp – samt mellan de olika kategorierna. Den ständiga jämförelsens främsta syfte är att jag som forskare hela tiden ska ha kontakt med mina data. I de inledande faserna ska jag vara ”nedsänkt” i data och i senare skeden ska jag ha ständig kontakt med kategorierna och det innehåll, de egenskaper och sedermera de dimensioner – i min modell i form av att diskutera kategorierna i tid och rum – som genom analysen växer fram i dem.

Genom fokuserad kodning fick kategorierna en tydligare form och jag ändrade namn på två av dem flera gånger. Den första kategorin *arbetsplanering*, eller i sin slutliga form *planering* fick sin form tidigt och har karaktären av en in vivo-kod, en kod som återfinns i datamaterialet och bokstavligen är grundad i data (Glaser & Strauss 1967; Glaser 1978; Charmaz 2014). Det samma gäller för den fjärde kategorin *reflektion*. De två kategorierna däre-

mellan, *reglering* och *värdering* var de vars namn var svårare för mig att få grepp om. Här blev den ständiga jämförelsen verkligen ett hårt arbete.

Ett grundat teoriarbete bör också vara teoriutvecklande och vid något tillfälle i analysprocessen bör därför ett teoretiskt perspektiv tillämpas som stöd för tolkningen av den framväxande teorin. Ett av de perspektiv som ofta används inom grundad teori är symbolisk interaktionism. Symbolisk interaktionism är en teoribildning som används för att studera individers sociala och psykologiska handlingar och samhandlingar för att återge och förstå meningsskapande processer. Forskningstraditionen har som målsättning att förstå människors levda erfarenheter utifrån det perspektiv de som lever det har (Mead 1967<sup>53</sup> ; Blumer 1969<sup>54</sup>). Symbolisk interaktionism som teori utgår från den enskilda individen och fortsätter därifrån analysen till hur individer samspelar med varandra och det som pågår inom ramen för detta samspel.

Nu var min ambition att utforma en modell som visar på nödvändigheten för såväl lärare som elever att interagera med både regleringen i läroplanen och samhällsutvecklingen. Av detta skäl sökte jag efter någon annan modell än den som Symbolisk interaktionism kunde erbjuda utan att egentligen veta om någon sådan fanns. Den fanns men vägen till den gick över pragmatismen som vetenskapsfilosofisk idé och grund. Via pragmatismen kunde jag gå vidare från interaktionism till transaktionism. Transaktionismen erbjuder ett perspektiv där individer inte behöver förstås som från varandra isolerade enheter som möts i interaktioner. Enligt transaktionistiskt perspektiv befinner sig individer alltid i samspel och det finns därför aldrig en situation där samspel inte pågår. Här kan man ställa sig frågan hur detta egentligen är möjligt, och den frågan ställde jag också länge av den anledningen att jag är skolad i ett sätt att tänka där individen ytterst ses som en isolerad företeelse. Cartesius – Descartes – har som bekant tillskrivits aforismen 'Jag tänker, alltså är jag'. Beviset för individens existens är enligt denna rationella teoribildning individens intellektuella förmåga, närmare bestämt att vara medveten om den.

Grunderna för Symbolisk interaktionism lades i tidigt 1900-tal av George Herbert Mead, socialpsykolog från Chicagoskolan och kollega till John Dewey. Båda var inspirerade av amerikansk pragmatism och idén att människor ständigt anpassar sig till en ständigt föränderlig omvärld. En sådan process möjliggörs av det faktum att tanken existerar genom vilken det är möj-

---

<sup>53</sup> Mead, George Herbert (1967). *Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.

<sup>54</sup> Blumer, Herbert (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. New Jersey: Prentice-Hall.

ligt att överväga situationer som uppstår. Symbolisk interaktionism utvecklades sedan vidare av Herbert Blumer, också han sociolog från Chicagoskolan. Medan Meads bidrag främst var filosofiskt med förankring i pragmatismen, utgjorde Blumers en sociologisk teoribildning. I analys enligt symbolisk interaktionism måste forskaren först förklara den process där mening utvecklas och innebörder i den mening som representeras genom interaktioner mellan eller bland människor, och därefter följer att dessa meningar endast kan förstås genom tolkning. För symbolisk interaktionism är det genom uttolkning av mening som mänskligt beteende, interaktioner och sociala processer kan förstås. För att helt förstå en social process behöver forskaren fånga den mening som deltagarna i en särskild kontext erfar. Här har symbolisk interaktionism mycket gemensamt med fenomenologi och i dess betoning av individers levda erfarenheter, den mening som deltagaren uppfattar och att förstå kontexten utifrån deltagarnas uppfattningar. Tillsammans med begreppen 'medvetande' och 'samhälle' som härstammar från Mead, finns begreppet 'jag' eller 'själv' [self]. Självet är produkten av socialt samspel och befinner sig ständigt i interaktion med andra människor. Självet utvecklas och förfinas genom att delta i samhället och förändras på så sätt hela tiden. Självet består av det subjektiva 'jag,' som inte hämmas av andra, tillsammans med det objektiva 'mig' som ser 'själv' som en återspeglning av vad andra ser och det man ser när man ser sig själv utifrån. Jag och mig kommunicerar ständigt med varandra i en inre konversation (jfr jag tänker alltså är jag) innan en handling eller ett beteende formas. Denna möjlighet att reflektera över sig själv och genom att anta andras perspektiv för att översätta andras symboler gör det möjligt för människor att utveckla ett socialt själv. Detta själv-begrepp som skapas genom social interaktion har därför en särskild relevans för att undersöka hur deltagarna tolkar sina identiteter i många grundade teorianalys, dock inte i föreliggande. Eftersom jag inte undersöker hur deltagarna ser på sig själva eller hur de tolkar sina identiteter i sina roller som lärare och elever i en kontext där de interagerar med varandra och med det omgivande samhället, bidrar inte symbolisk interaktionism som teoretiskt perspektiv till den grundade teori som jag behöver utforma. Att interaktioner pågår är däremot tydligt; interaktioner mellan lärare och elever, samt lärare och lärare, elever och elever, i relation till läroplansreglering och samhällsförändringar i tid och rum.

Så här långt in i analysen upptäcker jag att det som pågår i utvecklingssamtalen är något gemensamt, en angelägenhet för både lärare och elever. Jag blir nu intresserad av att försöka förstå vad det är som förenar dem i den här situationen, vilket leder mig vidare från symbolisk interaktionism och meningsskapande till transaktionism och kunskapande (Biesta 2014). Biesta verkar i den senare Deweys tradition och i den artikel Dewey skrev tillsammans med Burbules (Dewey & Burbules 1948) i vilken de metodologiskt

positionerade sig i transaktionell teori genom att överskrida den symboliska interaktionismen.

I transaktionell teori är forskaren en del av det som undersökts genom den abduktiva processen. Den abduktiva ansatsen nödvändiggör ständig jämförelse vilket leder till kunskapande erfarenheter. Inom symbolisk interaktionism ses det som nödvändigt att forskaren kan se deltagarnas erfarenheter på det sätt som deltagarna betraktar dem, transaktionalism ser däremot delaktigheten som något som alltid finns där. När forskaren sänker sig ner i data i en abduktiv process, byggs idéerna upp i växelverkan. En annan utgångspunkt är att transaktionell teori bidrar med ett ramverk för att undersöka hur lärare och elever arbetar med utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner. Därför syftar undersökningen till att upptäcka vad som pågår i processerna.

Teoretisk sampling är datainsamling för att utveckla teori. Forskaren samlar in, kodar och analyserar data och beslutar sig för vilka data som ska samlas in härnäst och var i syfte att utveckla teorin. Teoretisk sampling innebär att noga överväga vilka data som ska samlas in härnäst utifrån de kunskaper eller erfarenheter som kan relateras till teorin. Teoretiskt urval sker bortom den öppna och fokuserade kodningen och sker med ledning av de framväxande kategorierna. Ett vanligt tillvägagångssätt i grundad teori är att använda de frågor som väckts tidigare i analysarbetet för att genomföra fördjupade intervjuer och/eller observationer, men det förekommer även att teorin utvecklas genom att använda befintlig data utan att gå ut eller tillbaka till praktiken för att samla in ytterligare data (May 1996). I min grundade teori utgick jag från de framväxande fyra kategorierna och använde den andra terminens utvecklingssamtal som ett första steg för teoretiskt urval. Det andra steget övervägde jag under lång tid och kom slutligen fram till att fördjupa och integrera den teoretiska modellen genom att använda litteratur för att utveckla kategoriernas dimensioner och egenskaper.

Konstant jämförelse innebär att i varje analysfas göra teoretiska överväganden så att den teori som utvecklas är grundad i data och inte i forskarens antaganden om världen. I detta avseende är konstant jämförelse ett absolut villkor för att överväga handlingar, begrepp, kategorier och deras egenskaper. Den konstanta jämförelsen ger också vägledning för teoretiskt urval.

Strategier för att jämföra och ställa frågor till materialet är på så sätt en del av processen och något som gör det möjligt för forskaren att utforma en praktisknära teori med ett starkt förklaringsvärde. Att använda konstant jämförelse gör att teorin används som en process, dvs. den kan aldrig ses som avslutad. I grundad teori görs jämförelser som ett stöd för begreppsbyggande och kategorisering under datainsamlings- och analysprocessen. Det är



en öppen ansats där själva forskningsfrågan är öppen och de slutgiltiga forskningsfrågorna växer fram under konstant jämförelse. Även forskningsfrågan behöver korrigeras, vilket ofta sker i analysens inledande skede. Det är väsentligt i grundad teori att konstant jämförelse genom analys och insamling av data samt teoretiskt urval sker samtidigt för att den teori som utformas verkligen ska vara grundad i data.

Kodning är den process genom vilken data sorteras och kategoriseras. Det är endast genom kodningsprocessen som data och teori kan kopplas till varandra så att den teori som utvecklas får ett förklaringsvärde. De begreppsliga koderna utgör teorins byggstenar (Glaser 1978: 55). Kodningen delas in i två faser, den första utgörs av öppen eller inledande kodning samt fokuserad eller selektiv kodning, den andra fasen utgörs av teoretisk kodning. I den öppna kodningen bryter forskaren ner data ord för ord eller rad för rad för att kunna undersöka möjliga aspekter av data samt för att utveckla beskrivande koder som betecknar idéer om vad som pågår. De inledande koderna grupperas och begreppsliggörs därefter till kodning på mer abstrakta nivåer och länkas till varandra genom de relationer som växer fram från indikatorer eller innebörder i koderna. Under kodningen behöver forskaren sträva efter att formulera en kärnkategori – jämförbar med den oberoende variabeln, eller förklaringsvariabeln i kvantitativa undersökningar – som är central i förhållande till de övriga kategorierna, detta för att kunna förklara förändringar och dimensioner av handlingsmönster. Kärnkategorin representerar det som är centralt i deltagarnas handlingsmönster. När kärnkategorin har tagit form fortsätter kodningen och blir alltmer fokuserad. Öppen och fokuserad kodning går ut på att begreppsliggöra data inom det undersökta området, medan den teoretiska kodningen begreppsliggör hur koderna kan relateras till varandra. För att göra detta använde jag ett kodningsmönster inspirerat av pragmatism och utvecklat med ledning av Strauss (1987). Kodningsmönstret, eller den axiala kodningen, gjorde möjligt för mig att utveckla koderna vidare till kategorier med begreppsligt innehåll.

I den axiala kodningsfasen relateras koderna – kategorier och egenskaper – till varandra genom abduktivt tänkande. I den axiala kodningen struktureras datamaterialet med ledning av de idéer som väcks. Strukturen, eller ramen, innehåller följande element:

Element	Beskrivning
<b>Fenomen</b>	Begreppet som binder samman elementen. Resultatet och/eller studieobjektet.
<b>Betingelser</b>	Det som direkt påverkar fenomenet. Egenskaper.
<b>Kontext</b>	Den övergripande situationen. Den bakgrund som påverkar fenomenet. Indirekt påverkan på handlingar och strategier.
<b>Strategier</b>	Målinriktade handlingar som är en reaktion på fenomenet, dess betingelser och/eller kontext.
<b>Konsekvenser</b>	Avsedda och oavsedda konsekvenser av handlingsstrategierna.

Det fenomen som är av intresse är kärnkategorin som vid något tillfälle i processen kommer att namnges. Det fenomen som hela tiden har varit av intresse är elevens individuella arbete och hur det ska utformas. Den betingelse som direkt påverkar det individuella arbetet är läroplanens inriktning, i det här fallet mot framtida resultat.

Selektiv kodning innebär att välja ut en kategori som kärnkategori och relatera de övriga kategorierna till denna kategori. Idén är nu att utveckla en sammanhängande berättelse kring vilken allt kan relateras. Grundad teori verkar ha en stark tro på att en kärnkategori alltid går att hitta och jag har inte hittat något exempel i metodlitteraturen där det inte har hänt. I mitt fall var det inte en enkel process och jag har bytt namn på kärnkategorin flera gånger. Egenskaperna och dimensionerna (jag tänker på dimensioner som utsträckning i tid och rum) har nog varit ganska tydliga, men däremot inte namnet! Selektiv kodning handlar i alla fall om att hitta det som driver berättelsen, processen, framåt.

Kärnvariabeln blev till slut **Resultatinriktad individualisering** och då hade jag tidigare prövat *Ständig förbättring*, *Strategisk förbättring* och *Individuell förbättring*, för att nämna några. Eftersom kärnvariabeln även utgör avhandlingens titel känns det viktigt att den förmedlar innebörder som framstår som väsentliga. Både resultatinriktning och individualisering – det senare med en ny innebörd jämfört med en tidigare individualisering som utformades i relation till undervisningen – fångar de handlingar som deltagarna riktar sina ansträngningar mot. Det är målinriktade handlingar som syftar till att ut-

veckla förbättrade förmågor och kompetenser hos den enskilda eleven. Om fenomenet av intresse är resultatriktad individualisering, är betingelserna läroplanens inriktning och dess betingelser, handlingsstrategierna är utveckling av individuella förmågor och kompetenser och konsekvenserna är att förmågorna och kompetenserna tenderar att bli standardiserade samt att även arbetsuppgifterna för såväl lärare som elever har en standardiserad karaktär. Ytterligare konsekvenser är en dold läroplan som ”erbjuder” varje elev en individuellt utformad prestationsnivå som kan innebära en lösning vid en bestämd kravnivå legitimerad av det fria valet och det egna ansvaret.

När jag hade arbetat med axial kodning så pass länge att kärnkategorin jämförts med de övriga kategorierna, fortsatte det ständiga jämförelsearbetet, men nu på en annan nivå. I det här skedet är tolkningsarbetet långt framskridet och har flera gemensamma drag med ett hermeneutiskt arbete och med den hermeneutiska spiralen, där tolkningsprocessen innebär att man i och för sig blir snurrig, men idémässigt aldrig hamnar exakt vid samma punkt som tidigare, eftersom spiralmetaforen innebär att man alltid hamnar på en annan nivå. Wittgenstein lär ha yttrat ”still confused but on a higher level” vilket är en träffande sammanfattning av analysprocessen.

Jag gick nu vidare till strategisk kodning som i mitt arbete innebar att använda delar av det pragmatistiska kodschemat för att utveckla begreppsliga kategorier att använda vid sammanskrivningen. Jag utgick från de tidigare tabellerna från öppen och fokuserad kodning och arbetade vidare med dem. På så sätt utvecklade jag de begreppsliga kategorier som jag markerar med fet text i sammanskrivningen och som rent tekniskt utgör sammanhållande principer för presentationen av kategorin: **Målfokus, planeringsförmåga, studieteknik och självdisciplin.**

## Planering

Kodschema	Begreppslig kategori	Öppen kod
<b>Betingelser</b>	Målfokus	Håller koll på målen, stämmer av med målen, har mållkontroll.
<b>Kontext</b>	Planeringsförmåga	Hittar rutiner, använder tiden, planerar bättre
<b>Strategier</b>	Studieteknik	Läser läxor, läser böcker, tränar på uppgifter, redovisar, bockar av uppgifter, skriver stödord
<b>Konsekvenser</b>	Självdisciplin	Är noggrann, är arbetsam, är beslutsam,
<b>Krav för godkänt</b>	Göra läxor, läsa böcker, arbeta ut rutiner	

Den axiella kodningen (Strauss och Corbin 1990) innebär att utgå från ett pragmatistiskt kodningsmönster som gör det möjligt att utveckla en begreppsapparat som kan bidra till att sätta ord på och beskriva de processer som pågår inom det undersökta området. Alla handlingar medför konsekvenser och en strategi är per definition en målinriktad handling som riktas mot att utveckla den eller de förmågor som kontext och betingelser ställer krav på som nödvändiga. Som ett led i en process mot Resultatinriktad individualisering är planering den förmåga som är ett krav för det lägst godkända betyget.

Jag kodade de resterande tre kategorierna *värdering, granskning och reflektion* på liknande sätt och själva tillvägagångssättet var att sortera datamaterialet på följande sätt:

2.4b Jag tror det kan vara en bra ide att använda mentorstiden som en enkel planerings- och kom-ihåg-att-göra-lista för respektive ämne. KONTEXT, utveckla planeringskompetens

1.11b Så vänta inte till sista kvällen, ta en liten kvart varje dag i stället. Läs ett litet stycke och nästa dag ett annat stycke. Slå upp ord du inte fattar. Sedan när du har fattat varje litet stycke så läser du texten igen och då kommer du att se sambanden och du kommer att förstå. /.../ Det är ju därför vi vill att du gör den planen där när du gör veckoplanen. KONTEXT, sammanhanget för planering.

1.1a jobba aktivt för att utveckla ditt ordförråd. Skriv upp de ord som du inte kan. STRATEGI, studieteknik.

1.10a Då tänker jag att du börjar läsa tidigare, så fort du får faktatexten i din hand. Vänta inte till dagarna innan det är ett prov eller läxförhör, börja med att läsa den direkt. /.../ Du ska få ett helhetsgrepp; vad handlar texten om? Sedan kan man gå tillbaka och repetera, då kan man läsa en del i taget; vad handlar just det här stycket om?, vad var det viktiga i det?, vilka begrepp var det som var svårast?. Anteckna dem, stryka under så att man förstår. Inte hoppa över de svåra orden, för det är de som är de centrala begreppen som säger mer än själva ordet. Som förklarar något utöver det som står där. Förstår man inte det ordet, förstår man inte den innebörden. STRATEGI, studieteknik

För rutiner är jättestarkt, men när man har det så är det så himla mycket lättare, för då gör man alltid samma saker hela tiden och då behöver man inte vara orolig för att glömma det. /.../ Vi tjuvar ju jämt på att alla elever alltid ska ha varsin almanacka och att man skriver in att man ska gå på bio med kompisar, att man ska gå på Gröna Lund eller ha semester. Men man skriver dessutom in att man har läxor, för då blir almanackan en bok som hjälper en. STRATEGI, rutiner

1.11b Då är tipset att börja med texten direkt. Om man räknar antal minuter man sitter och pluggar så behöver det inte bli fler minuter. Många pluggar kvällen innan och råpluggar, den typen av studieteknik är ganska dum för man tappar mycket fort, men man klarade provet i alla fall. Men timmarna man lägger ner på den sista kvällen kan man sprida ut på två veckor. STRATEGI, studieteknik

2.4a Och många lektioner så jobbade du nästan hela lektionen. /.../ I stället för att ligga efter och behöva göra ett extra prov eller så kommer sakerna att bli godkända. Och jag vet ju att när du fått tillbaka dina arbeten som varit godkända, så har du ju känt att det är skönt. KONSEKVENNS, självdisciplin

2.2a Det du säger nu det är att göra läxa. Man kör ett par gånger extra för att få träning. Och får man extra träning så blir man säkrare. STRATEGI, läxa; KONSEKVENNS, självdisciplin

Exemplet avser egenskaper i kategorin planering. Metoden konstant jämförelse använde jag även här, men nu för att mäta kategorierna och som un-

derlag för att gå vidare till nästa fas som utgjorde teoretiskt urval. Det tog lång tid för mig att komma till denna fas och jag upplevde det som att själva analysprocessen krävde att jag stannade upp för att fundera över olika alternativ, ungefär som att behöva fundera över nästa schackdrag medan klockan tickar.

Memoskrivandet är ett sätt att ständigt skriva ner idéer som väcks under kodningen. I memos skriver jag ner idéer om de tentativa kategorierna och hur de skulle kunna relateras till varandra. Avhandlingar vilka genomförts med grundad teori har varit ett viktigt stöd för mitt memoskrivande. Jag vill till och med påstå att avhandlingar, även sådana som använder andra metoder än grundad teori, har fungerat som extra handledare och flera av dem har gjort mig sällskap under långa tider. McCallins (1999) avhandling *Pluralistic dialogue* gav mig flera uppslag när det gällde sammanskrivningen och presentationen av den grundade teorin, även om jag till slut disponerade mina kapitel på ett annat sätt. Hon visade i alla fall på ett möjligt sätt att föra in bakgrundsförhållanden och tendenser i samhällets utveckling i analysarbetet och den grundade teorin. På så sätt bidrog hon till att jag fick möjlighet att pröva olika tillvägagångssätt. Todd (2011) redovisade i sin avhandling *The process of becoming a strong GLBT family* den grundade teorin genom att presentera varje kategori med en tabell som visade de koder och begrepp som hon använt för att bygga upp kategorin. Jag använde hennes tabeller som förebild när jag byggde upp de fyra första kategorierna genom kodning av individuella utvecklingsplaner. Återkommande studier av dessa och andra avhandlingar, samt ett otal artiklar, ingick som en given del i både analysarbete och memoskrivande. Oftast var de till stöd och inspiration, men i vissa fall medverkade de till att jag gick vilse med konsekvenser som att jag plötsligt upptäckte att min tentativa modell inte var grundad i mitt eget material, utan i någon annans. Då fanns det ingen annan utväg än att vända om igen, vilket jag varje gång gjorde genom att gå tillbaka till memoanteckningar och kodningstabeller från tidigare analyskedan.

Kategorierna var till en början genomgående in vivo – ordagrant grundade i datamaterialet, dvs. ord och uttryck som deltagarna använder - och användes som underlag för att bygga upp de mer teoretiska koderna. Jag använder oftast diagram eller tabeller eftersom jag ser kodningsarbete som en väldigt systematisk process och då bidrar diagram och tabeller till systematiken och till att ge överblick. En nackdel som blev uppenbar när jag skulle börja skriva ihop memoanteckningar till sammanhängande text var att jag inte hade så mycket text som jag kunde använda. Jag fick lösa det genom att gå tillbaka till datamaterialet än en gång - något som på alla sätt är förenligt med grundad teori - vilket troligtvis resulterade i vad som kan kallas en grundligare grundning. Att ständigt skriva teoretiska memos var avgörande för det teoretiska urvalet och det var ett viktigt inslag ända fram till slutet av

avhandlingsarbetet. Memoskrivandet bidrog till att jag kunde fatta beslut om hur jag skulle gå vidare för att mäta och diskutera egenskaper och dimensioner i kategorierna. Det bidrog också till att jag fick underlag för själva sammanskrivandet av avhandlingen. Dimensioner fick en innebörd av att diskutera 'resultat' i relation till läroplaners inriktning i ett nutidshistoriskt perspektiv. Egenskaper utgör begreppsliga beskrivningar av resultat som till exempel att med litteratur som data diskutera resultatinriktning i relation till livslångt lärande i kunskapssamhället, välfärdsstyrning genom New Public Management och en entreprenöriell arbetsmarknad.

Den substantiva teorin utvecklas genom jämförande analytiska metoder. Substantiv innebär att teorin är en så kallad 'middle range theory', dvs. en teori på mellannivå om är grundad i datamaterialet men gör anspråk på teoretisk abstraktion. Glaser och Strauss skiljer mellan substantiv och formell teori där skillnaden är generaliserbarheten.

Den kritik som finns mot grundad teori avser jag inte att redogöra för i detalj, eftersom praktikgrundade teorier ofta kritiserats för bristande tillförlitlighet, särskilt riktad från forskning inom så kallade grand theories. De stora teorierna har som regel högre sanningsanspråk än praktikgrundade teorier. Glaser ansåg i alla fall att Strauss avvek från deras ursprungliga grundade teori. Strauss tillåter forskaren att aktivt inter- eller transagera med data och har därför kritiserats för att vara subjektiv. Det är fortfarande en öppen fråga huruvida Strauss ändrade perspektiv eller inte, särskilt då han bibehållit en pragmatistisk hållning från vilken både symbolisk interaktionism och transaktionism har utvecklats. Strauss' hållning är att forskaren mycket väl bör testa sina antaganden om undersökningsområdet genom att göra en noggrann undersökning av området.

Min hållning är att det inte ska vara nödvändigt att välja mellan Glaser eller Strauss för att genomföra en grundad teorigrupp. Tvärtom behövs båda och fler ändå, eftersom det enligt min erfarenhet krävs en hel del instudering för att få det metodologiska stöd man behöver. Det krävs en ständig dialog mellan forskaren och den metodologiska litteraturen. Glasers bidrag, framför allt *Theoretical sensitivity* (1998) har varit stort och det har även Strauss (1987), Strauss & Corbin (1990), Dey (1999), Oktay (2012) och Charmaz (2014). Dessutom har, som jag nämnt tidigare, flera avhandlingar bidragit, inte minst för att de representerar en sammanskriven grundad teori.

Grundad teori har utvecklats inom sociologi och används mest för analys av kvalitativa data i syfte att utveckla tentativa teorier. I skolans inre arbete, i klassrum och andra rum där lärare och elever möts och arbetar, bli i relation till riktlinjer i en läroplan, genomför lärare och elever dagligen olika aktiviteter som svarar mot det de uppfattar som meningsfullt. Att strategiskt arbeta

för resultatriktad individualisering är min benämning på den grundade teori som förklarar den process i skolans inre arbete som uppstår när måluppfyllelse är i fokus för verksamheten. Det är ett kontinuerligt arbete för att förbättra varje elevs resultat som innefattar strategier för att synliggöra arbetet, antingen som en tillräcklig strategi eller som ett led i en process som leder vidare mot medvetandegörande arbete med metastrategier som reflektion. Resultatriktad individualisering blev därför den huvudkategori som förklarar det mesta som händer i den process i skolans inre arbete som uttrycks genom reglerade samtal och reglerad dokumentation.

Resultatriktad individualisering i skolans inre arbete omfattar följande underkategorier:

Att hållas ansvarig för synliggörande:

- Ansvarshållande innebär en skyldighet att visa upp resultatet av sitt arbete. I detta ingår:
- förmåga att självständigt planera, genomföra och redovisa sitt arbete. Här ingår förmåga att ta emot vägledning och att vägleda sig själv.

Ta ansvar för medvetandegörande:

- Ansvarstagande är en förutsättning för större självständighet där individen själv avgör nivån. Här ingår:
- förmåga att granska och även värdera sitt arbete, samt förmåga att reflektera över sin egen arbetsprocess.

En grundad består inte av en väg, utan flera. Det handlar om att ständigt gå tillbaka till sitt datamaterial för att kunna välja en av de många vägarna att slå in på. I mitt fall började jag att gå den klassiska Glaservägen, men slog sedan in på Straussvägen för att vika av på Charmazvägen och slutligen Deweyvägen och Biestavägen. Någonstans längs Deweyvägen, den transaktionella, blev det också tydligt för mig att jag själv utgjorde en del av datamaterialet. i och för sig förenligt med grundad teori, men inte med Glaservägen.

Den beskrivning av min forskningsprocess som jag redogjort för här, visar framförallt på den vågrörelse som en forskningsprocess utgör. Liksom livet självt, är det inte en rörelse längs en rät linje mellan två punkter, utan det är en vandring där möten och erfarenheter avgör riktningen. Det blir mer spännande så.





## 2. Medgivandeblankett för lärare

Gabriella Höstfält  
forskarstuderande

Datum

### **Medgivande för lärare**

**Medgivande för deltagande i en studie om *Dokumentation i form av individuella utvecklingsplaner i grundskolans senare år.***

#### **Projekt**

Arbetet syftar till att undersöka pedagogisk dokumentation i grundskolans senare år, med fokus på hur dokumentationen kommuniceras och används vid upprättandet av individuella utvecklingsplaner.

#### **Metod**

Undersökningen kommer att bestå av ljudinspelning av utvecklingssamtal, insamling av individuella utvecklingsplaner och fokusgruppsintervjuer med lärare. Informella samtal och intervjuer kommer att genomföras. I samtliga fall är det dokumentation i skolan som praktik och företeelse som är fokus för studien.

#### **Resultatredovisning, etik och sekretess**

Undersökningens resultat kommer att publiceras i en avhandling samt redovisas på seminarier och konferenser. I avhandlingen kommer inga enskilda personer att namnges och i den mån namn förekommer, ändras dessa. Alla personuppgifter och andra uppgifter som möjliggör identifiering av individer kommer att hanteras konfidentiellt och under tystnadsplikt i enlighet med gällande lagstiftning (Personuppgiftslagen 1998:204). Insamlade data kommer att sparas i enlighet med arkivlagen (SFS 1990:782).

## Medgivande för lärare

Denna fullmakt ger tillstånd att ljudinspela utvecklingssamtal och uppföljande fokusgruppssamtal, samla in individuella utvecklingsplaner samt att använda det insamlade materialet i undersökningen.

**Medverkan är frivillig och deltagaren/deltagarna kan när som helst välja att avbryta sin medverkan.**

Jag vill medverka i studien.

Jag vill inte medverka i studien.

Datum \_\_\_\_\_

Underskrift \_\_\_\_\_

### 3. Medgivandeblankett för vårdnadshavare

Gabriella Höstfält  
forskarstuderande

Datum

#### **Medgivande för vårdnadshavare**

**Medgivande för deltagande i en studie om *Pedagogisk dokumentation i form av individuella utvecklingsplaner i grundskolans senare år.***

#### **Projekt**

Arbetet har som övergripande syfte att undersöka pedagogisk dokumentation i grundskolans senare år, med fokus på hur den kommuniceras och används vid upprättandet av individuella utvecklingsplaner.

#### **Metod**

Undersökningen kommer att bestå av ljudinspelning av utvecklingssamtal, insamling av individuella utvecklingsplaner och fokusgruppsintervjuer med lärare. Informella samtal och intervjuer kommer att genomföras. Om någon av deltagande parter inte godkänner att ljudinspelning används kommer det att raderas. I samtliga fall är det dokumentation i skolan som praktik och företeelse som är fokus för studien.

#### **Resultatredovisning, etik och sekretess**

Undersökningens resultat kommer att publiceras i en avhandling samt redovisas på seminarier och konferenser. I avhandlingen kommer inga enskilda personer att namnges och i den mån namn förekommer, kommer de att ändras. Alla personuppgifter och andra uppgifter som möjliggör identifiering av individer kommer att hanteras konfidentiellt och under tystnadsplikt i enlighet med gällande lagstiftning (Personuppgiftslagen 1998:204). Insamlade data kommer att sparas i enlighet med arkivlagen (SFS 1990:782).

## Medgivande för vårdnadshavare

Ditt barns lärare har gett sitt medgivande till att medverka i en forskningsundersökning, men det innebär inte att du/ni och ditt/ert barn kommer att medverka utan ditt/ert tillstånd.

Denna fullmakt ger tillstånd till att ljudinspela utvecklingssamtal där du och ditt barn medverkar, att samla in individuella utvecklingsplaner som upprättas i anknytning till samtalet samt att använda det insamlade materialet i undersökningen.

Medverkan är frivillig och ni kan när som helst välja att avbryta deltagandet.

- Jag/vi och mitt/vårt barn godkänner att utvecklingssamtal spelas in.
- Jag/vi och mitt/vårt barn godkänner att individuella utvecklingsplaner samlas in.
- Jag/vi och mitt/vårt barn vill inte medverka i studien.

Datum \_\_\_\_\_

Barnets namn \_\_\_\_\_

---

Vårdnadshavares underskrift

---

Vårdnadshavares underskrift