

Bedömnings-, dokumentationspraktiker och pedagogiska identiteter

*Ingela Andreasson, Maj Asplund Carlsson
och Marianne Dovemark*

When competition and an increasing level of marketisation characterises school life, the number of evaluations and the level of control has grown out of proportion. Through comparisons, assessments and ranking systems, also called 'the terrors of performativity' according to Ball (2003) commercial agents have gained influence over practices of assessment and documentation within the education system. Increased demands on pupils' and parents' participation and a belief that written documentation will lead to better results has caused an extensive use of different web based tools like Unikum. With the point of departure in a collected material of more than a hundred Individual Education Plans (IEP) where commercial web based tools have been used, we make an analysis with Basil Bernstein's (1996, 2000) concepts Pedagogic Identity, and Instructional and Regulative discourse in relation to expectations and constructions manifest in the plans. The results show that all four identities are expressed in the plans however, with an emphasis on a neo-liberal identity. We discuss the results in relation to the instructional and regulative discourses. The conclusion is that the tools both shape and determine possible identities and possible discourses in the web based interaction between children, parents and teachers.

Keywords: Keywords: Identity, Individual Education Plans, Pedagogic Discourse, Performativity, Regulativity

Ingela Andreasson, docent, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Utbildningsvetenskapliga fakulteten, Göteborgs universitet
ingela.andreasson@ped.gu.se

Maj Asplund Carlsson, senior professor, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Utbildningsvetenskapliga fakulteten, Göteborgs universitet
maj.asplund.carlsson@gu.se

Marianne Dovemark, docent, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Utbildningsvetenskapliga fakulteten, Göteborgs universitet
marianne.dovemark@ped.gu.se

Inledning

I en tid av konkurrens och tilltagande marknadisering har antalet utvärderingar och kontroller ökat inom utbildningsväsendet. Genom jämförelser, bedömningsmatriser och olika rankingsystem, vad Ball (2003) kallar ‘terror of performativity’, har kommersiella aktörer numera ett betydande inflytande över bedömnings- och dokumentationspraktiker inom förskola och skola. Ökade krav på elevers och föräldrars delaktighet och en förhoppning om att skriftlig dokumentation ska leda till ökad måluppfyllelse har lett till intensifierad användning av olika webbverktyg. Unikum, Info Mentor och Fronter är exempel på de största aktörerna på marknaden.

Med utgångspunkt i ett insamlat material av drygt ett hundra Individuella Utvecklings Planer [IUP] där kommersiella dokumentationsverktyget Unikum har använts, gör vi i denna artikel en analys utifrån Basil Bernsteins (1996, 2000) begrepp pedagogisk diskurs och pedagogisk identitet i relation till de förväntningar och konstruktioner som skrivs fram i materialet. Syftet är således att studera hur olika pedagogiska diskurser formar de identiteter som skrivs fram av barn, föräldrar och lärare i de individuella utvecklingsplanerna.

Bakgrund

Skolreformer i Sverige som decentralisering, mål- och resultatstyrning och valfrihet har på senare år banat väg för utveckling av en skolmarknad och en kultur av individualism. Individualiseringen skrevs tydligt fram bland annat i 1994 års läroplan (Lpo 94) med sitt starka fokus på ansvar (Dovemark, 2004). I kölvattnet av reformerna började individuella utvecklingsplaner att dyka upp inom utbildningsväsendet och sedan 2006 har det varit obligatoriskt att upprätta en individuell utvecklingsplan för alla elever i grundskolan¹. Denna plan ska vara framåtsyftande (formativ) och upprättas i samband med utvecklingssamtal med vårdnadshavare för att beskriva elevers skolsituation och kunskapsutveckling. 2008 gjordes ett tillägg att IUP skulle kompletteras med skriftliga omdömen med syfte att beskriva elevens kunskapsstatus i varje ämne i förhållande till kursplanemålen. Dessa omdömen ska till skillnad från den individuella utvecklingsplanen vara av tillbakablickande karaktär (summativ). De skriftliga omdömena kan antingen ges i beskrivande form eller i standardiserad form som exempelvis en symbol eller uttryck (t.ex. ”ej uppnått målen”). För att minska lärares administrativa arbetsuppgifter gjordes dock en lagändring i november 2013 som innebar att för de årskurser där betyg sätts, finns det inte längre krav på upprättande av IUP (SFS 2010:800; Skolverket, 2013).

Syftet med införandet av IUP var att skapa ett verktyg i skolan för ökad måluppfyllelse, att öka elevers och föräldrars delaktighet samt att likvärdigheten skulle stärkas (Skolverket, 2005). På nationell nivå ska introduktionen av IUP också ses i ljuset av att skolans mål- och resultatstyrning skulle få ökad genomslagskraft (Andersson, 2011).

Den individuella utvecklingsplanen ska enligt allmänna råden (Skolverket, 2013) användas kontinuerligt under hela skolarbetet för planering och utvärdering av elevens lärande. Upprättande av IUP och de kontinuerliga bedömningar som föregår denna, såsom exempelvis portofolier eller självvärderingar, ska hjälpa eleverna att förstå sina egna inlärningsprocesser och på så sätt ta ansvar för sina studier (Dovemark, 2004) vilket också ligger i linje med den formativa bedömningen som uppmärksammas under senare år (se exempelvis Black & Wiliam, 1998; 2009; Hattie & Timperley, 2007;

1 Gäller även grundsärskolan, specialskolan och sameskolan

Lundahl, 2011). IUP:n ska också ses vara utgångspunkt för lärarens kontinuerliga utvärdering och planering av undervisningen. Rektor kan besluta att även information om elevernas sociala utveckling kan ingå. Riktlinjerna i Allmänna råden om utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen (Skolverket, 2013) betonar emellertid att ”varken informationen om elevens sociala utveckling eller kunskapsutveckling får innehålla subjektiva beskrivningar av elevens karaktär och beteenden, som kan kränka elevens personliga integritet” (s.14).

Noterbart är att IUP inte är en isolerad bedömningspraktik utan existerar i ett komplext sammanhang tillsammans med andra kunskapsmätningar i skolan. Bedömningar (ofta i form av olika test) har sedan lång tid tillbaka varit en viktig drivkraft för att styra skolan både i Sverige och internationellt (Lundahl, 2011; Lingard et al, 2006; Jeffrey & Troman, 2012). Det finns inget krav på nationell likvärdighet när det gäller de skriftliga omdömena. Jämförelser mellan skolor kan inte göras eftersom det är varje enskild rektor som bestämmer utformningen av skolans IUP med skriftliga omdömen. I en uppföljningsstudie av IUP påpekar emellertid Skolverket (2010) att en utveckling av ett gemensamt och likriktat språk är av betydelse när det gäller bedömningsformuleringar på varje enskild skola. I omdömena ska också anges mot vilka mål i läroplanen eller kursplanen som bedömningen görs. Detta gäller även för bedömningar av den sociala utvecklingen.

Ända sedan införandet har den individuella utvecklingsplanen emellertid varit omdiskuterad och styrdokumentens intentioner har haft svårt att förverkligas i praktiken. I Skolinspektionens och Skolverkets rapporter (Skolinspektionen 2009; 2012; Skolverket, 2010) påpekas att variationen mellan skolorna är mycket stor när det gäller hur man arbetar med IUP och i vilken mån som IUP är kopplad till läroplanens kunskapsmål. Resultaten pekar vidare mot att varken i den individuella utvecklingsplanens framåtsyftande del eller i de skriftliga omdömena finns den tydlighet som efterfrågas och uppdraget har därmed uppfattats olika av lärare och rektorer. Många lärare har dessutom känt sig osäkra hur dokumentationen ska genomföras trots Skolverkets riktlinjer i de allmänna råden (Skolverket, 2008; 2013). Andra synpunkter som

framkom var att skrivandet av IUP och skriftliga omdömen tagit mycket tid i anspråk, tid som tas från undervisningen.

Tidigare studier av elevdokumentation visar vilka förväntningar som riktas mot eleverna i texterna. De begrepp som används i dokumenten visar att elevernas förhållningssätt till lärande betonas i högre utsträckning än själva lärandet. Själständighet, motivation och lust att lära betonas ofta (Andreasson, 2007). Flera studier har också visat att elevdokumenten ofta fokuserar elevernas eget ansvar och handlar till syvende och sist om självreglerande bedömningar som styrningsteknik (jfr Foucault, 2000). Skolsvårigheter beskrivs ofta som individuella brister hos eleverna (Isaksson, Lindqvist & Bergström 2007; Asp Onsjö, 2006; Vallberg Roth, 2009). Vidare framkommer att ”personliga” omdömen ofta är rikligt förekommande i dokumenten, beskrivningar som kan påverka ett barns identitetsutveckling (Andreasson, 2007; Vallberg Roth & Månsson, 2008). Skolverket har, som tidigare nämnts, senare i sina allmänna råd (Skolverket 2008; 2013) också slagit fast att dokumenten inte ska innehålla värderingar och omdömen av integritetskränkande karaktär. Det finns även studier som har fokuserat på själva arbetsprocessen vid upprättandet av IUP. Eva Morell-Olsson (2012) visar i sin avhandling att både elever, föräldrar och lärare uttrycker att arbetet med IUP möjliggör ett förändrat arbetssätt som sätter elevens eget lärande i fokus. Studien visar emellertid också på att det i arbetsprocessen framträder olika former av makt, kontroll och förhandling. I ytterligare en avhandling visar Åsa Hirsh (2013) att de lärare som är mest positiva till arbetet med IUP:n är de som lyckats införliva det i det dagliga arbetet och gjort det till ”sitt eget”. De ser då IUP verktyget som en självklar del av arbetet och något man arbetar kontinuerligt med tillsammans med eleverna.

I en internationell metastudie av nästan 300 studier visar Mitchell, Morton och Hornby (2010) att det finns en generell kritik mot systemet med elevdokumentation som verkar återkomma i olika sammanhang. De visar på starkt inflytande av beteende- och utvecklingspsykologi med en överbetoning på det individuella och personliga i dokumenten. Det finns med andra ord anledning att ytterligare granska denna praktik och sätta in den i ett utbildningssociologiskt snarare än ett individualpsykologiskt sammanhang.

Pedagogiska identiteter som förväntningar och konstruktioner

Till hjälp i vår analys har vi haft användning av Basil Bernsteins (1990; 1996; 1999; 2000) utbildningssociologiska teorier² som i hög grad baseras på idén om att vårt medvetande formas och har sina rötter i sociala och ekonomiska relationer, med andra ord är materiellt betingat. Vår utgångspunkt är således att utbildning ska ses som ett kollektivt åtagande (jmf t.ex. Bourne, 2004:79). Från denna position, är det sociala och det pedagogiska, med andra ord även relationen mellan lärare och elever, grundläggande för att förstå elevers framgångar och tillkortakommanden i skolan. Bernstein skiljer här mellan den *instruktionella diskursen* som handlar om skolans och undervisningens innehåll, och elevernas kunskaper, färdigheter och förmågor och den *regulativa diskursen* som ses som en moralisk och fostrande diskurs då den handlar om ordning och uppförande. Den regulativa diskursen ses alltid som överordnad den instruktionella och egentligen kan man tala om en enda diskurs. Analytiskt är det dock en poäng att urskilja två skilda diskurser vilket vi gör i analysen av vårt material. Den pedagogiska diskurs som markerar den sociala relationen mellan lärare och elev konstruerar inte bara kunskaper och färdigheter som ska förvärvas, utan även de specifika sociala identiteter och inriktningar som får betydelse för elevers skolkarriärer (jfr. Bourne, 2008; Singh, 2013; Singh *et al*, 2013). Bernstein (1996) uppmärksammar hur den officiella pedagogiska diskursen konstruerar två samtida utbildningsmodeller, dels en *prestationsmodell* och dels en *kompetensmodell*. Prestationsmodellen grundar sig på ett sammanhang där kompetens, rutiner och ämnesområden är klart och tydligt definierade, med andra ord starkt klassificerade och inramade. Lärare och elever har liten kontroll över urval och sekvensering. Eleverna bedöms utefter tydliga kriterier efter vad de har åstadkommit och de upplyses också om vad de ska uppnå i framtiden. Däremot görs de inte medvetna om hur deras lärande är socialt betingat och beroende av det institutionella sammanhanget, utan istället presenteras prestationer som ett resultat av medfödda talanger och förmågor (jfr Bourne, 2008).

2 I vår beskrivning av Bernsteins teori har vi haft god hjälp av nutida forskare som Jill Bourne och Parlo Singh.

Till skillnad från prestationsmodellen grundar sig kompetensmodellen på ett sammanhang där ämnesområden är mer diffusa, integrerade i form av projekt och teman. Ämnen är svagt klassificerade och inramade och eleverna har mer kontroll över urval och sekvensering. Undervisningen bygger mer på valfrihet och kontrollen är personlig och fokuserad på självreflektion och självdisciplinering (jfr Beach & Dovemark 2007; 2009; 2011). Lärare bedömer elevers prestationer men (i motsats till prestationsmodellen) är den oftast dold och delas inte med eleven (Dovemark, 2013). Eleverna kan därför inte veta hur de uppfattas i förhållande till andra i sin åldersgrupp förrän kanske för sent, när de får finna sig placerade i lägre årskurser, eller finna sig i att anses vara ”svagpresterande” (Dovemark, 2004). De ges därmed inte heller någon möjlighet till vidare utbildning (jfr Bourne, 2008). Bilden är naturligtvis mer komplex med en bred typologi av pedagogiska modeller och stilar (Bernstein, 1990), men i syfte att göra vårt fall synligt och klart görs dessa distinktioner.

Vid olika tider och i olika nationella sammanhang, kan antingen prestations- eller kompetensmodellen vara mer eller mindre framträdande i den officiella pedagogiska diskursen. Samtidigt kan olika diskurser vara dominerande för olika elever, dels den som fokuserar på elever som kategoriseras som ”högpresterande”, och dels den som fokuserar på de elever som kategoriseras som ”lågpresterande” (Bernstein, 1996; jfr Bourne, 2008). De skilda diskurserna kan således framträda i olika skolor eller inom en och samma skola och klass vid samma period eller vid olika tider. Följaktligen konstruerar varje form av pedagogisk modell en viss form av ”idealelev”, som ”framstående”, ”lydig” och följsam till regler eller helt enkelt som ”stark” och ”begåvad och talangfull”. Mot denna ”idealelev”, konstrueras andra kategorier av elever som ”långsamma”, ”underpresterande”, ”svaga”, elever med ”särskilda behov”. Genom de olika formerna av pedagogiska diskurser och deras sätt att kategorisera elever olika, skapas en strukturering av elevens identitet (Bernstein 1999: 259). Vi menar att olika diskurser blir synliga i elevdokumenten beroende på om eleven anses som ”stark” eller ”svag”.

För att ytterligare komplicera bilden av hur elever kategoriseras i IUP-planerna inför vi även begreppet pedagogisk identitet (Bernstein, 2000). Bernstein beskrev pedagogiska identiteter som

meningsskapande, en känsla av tillhörighet. Pedagogiska identiteter är inte individuella attribut, men inte heller är de politiskt eller ideologiskt konstruerade eller följden av en viss läroplan, utan uppstår snarare genom ett samspel mellan officiell och lokal kunskap och de metoder som används inom en pedagogisk gemenskap (Bernstein, 1996). Pedagogisk identitet är alltså inbäddad i de sociala praktiker som existerar inom utbildningsvärlden inom olika ”sociala ordningar” och utvecklar i detta sammanhang relationer “av ömsesidigt erkännande och stöd, ömsesidig legitimering och slutligen genom förhandlade kollektiva syften” (Bernstein, 1996:73 vår övers.). Enligt Bernstein (1996, 2000) är pedagogiska identiteter konstruerade inom institutionen, såväl som utåt jämfört med andra institutioner. De är inte nödvändigtvis stabila positioner utan kan förväntas skifta beroende på möjligheterna att behålla den diskursiva och ekonomiska basen för identiteten (jfr Lundahl et al, 2014).

De pedagogiska identiteterna består av fyra positioner som representerar olika förhållningssätt till reglering och förvaltning av moraliska, kulturella och/eller ekonomiska förändringar (Bernstein, 2000). De centrerade traditionellt konservativa och neo-konservativa identiteterna reflekterar en sorts ”top-down” politik som syftar till enhetlighet i bevarandet av stora nationella, religiösa och kulturella berättelser. Det handlar således om att skapa en kollektiv identitet. Samhället investerar i utbildning för att i viss mening behålla status quo i form av ett stabilt samhälle in i framtiden. Resultatet i form av en färdig produkt är en individ som är bärare av traditionella värden och som i en snäv mening är bildad, för sin egen skull. Den neo-konservativa identiteten är också den framåtriktad och bärare av ett bildningsideal för att stärka kollektivet inför framtida konkurrensutsatta prövningar.

De två andra identiteterna, den marknadsorienterade och den terapeutiska pedagogiska identiteten betraktas som de-centrerade. Dessa identiteter uppfattar utbildning mer som ett privat projekt och utveckling av den enskilde individen (Bernstein, 2000:66). De två sistnämnda identiteterna genereras från lokala resurser, vilket visar på att lokala institutioner har stor självständighet gällande t.ex. anställningar, kompetensförsörjning och företagande.

Bernstein förutspådde att den decentrerade marknadsidentiteten bildar en skola som fokuserar på att skapa en “produkt” med ett

bytesvärde som är livskraftig på marknaden. Fokus ligger snarare på kortsiktighet än långsiktighet och på externa snarare än på interna mål, helt enkelt på vad som anses vara nyttigt och säljbart på arbetsmarknaden (jfr Lundahl et al, 2014). Pedagogiska identiteter ska, liksom prestations- och kompetensmodellerna ovan, ses som idealtyper. De existerar inte i "rena" former i verkligheten, utan erbjuder ett analysverktyg för att få syn på olika önskvärda och mindre önskvärda elevidentiteter i vårt material.

I denna artikel använder vi framförallt begreppen regulativ och instruktionell diskurs jämte pedagogisk identitet på en institutionell nivå. Vi sätter in begreppen i prestations- och kompetensmodellen såsom de speglas i en polarisering av elevpositioner. Vi undersöker med hjälp av dessa teoretiska verktyg hur skolaktörers, elevers och föräldrars texter skrivs fram i ett digitalt verktyg och hur olika diskurser framträder i de analyserade individuella utvecklingsplanerna.

Empiriskt material, metod och analys

De individuella utvecklingsplanerna, totalt 118 stycken, som utgör vårt empiriska material samlades in under läsåret 2011/2012 genom ett slumpmässigt urval från elever i årskurs fem i en kommun i Sverige³. Ett urval gjordes från klasslistor där var femte namn på listan valdes ut. Anonymiserade IUP med skriftliga omdömen för de utvalda eleverna samlades därefter in från varje skola.

Planerna är skrivna i det webbaserade dokumentationsverktyget Unikum och har en omfattning av mellan 10-40 sidor per elev. Unikums verktyg bygger på en textuell dialog mellan elev, föräldrar och lärare inför utvecklingssamtalet på skolan. Inledningsvis i mallen finns 27 stycken självreflekterande frågor som eleven ska besvara. Dessa handlar om skolmiljön i relation till trivsel, kamrater, skolmat etc. Därefter ska eleven reflektera över sin personliga och sociala utveckling, sitt eget lärande och hur hon/han tar ansvar för sitt lärande. Frågorna ska eleven besvara i en fyrgradig skala genom att kryssa för gubbar med olika ansiktsuttryck (glad gubbe, ledsen gubbe etc.). Först efter denna självskattning ska eleven också kommentera denna och därefter ska

3 Materialet utgör en del av en större studie finansierad av Högskolan Väst (se Sjöberg, 2015).

läraren och föräldrarna också kommentera och ge synpunkter på elevens självskattning. Efter självskattningsfrågorna inklusive kommentarer börjar de skriftliga omdömena i varje enskilt ämne i Unikums mall. Dessa omdömen bygger i princip på samma dialogform som tidigare. De inleds med elevens självskattning (fygradig skala med olika ansiktsuttryck, från glad till ledsen) i varje kunskapsämne. Rubrikerna för elevens självskattning är: ”Mitt intresse...”, ”Jag kan...” samt ”Jag behöver bli bättre på...” följt av elevens egen kommentar runt självskattningen. Därefter följer lärarens sammanfattande omdöme och föräldrars kommentarer. Dokumentationsverktyget avslutas genom upprättande av en individuell utvecklingsplan för varje elev, det vill säga den framåtsyftande delen med mål och insatser för den kommande terminen.

Det finns en stor variation i hur mycket elever, lärare och föräldrar använder sig av att skriva kommentarer. Det finns föräldrar i materialet som inte skriver någon kommentar alls medan andra skriver flera kommentarer i varje ämne. Det visar sig också att elever hoppar över och inte svarar på självskattningsfrågorna. Antalet kommentarer och bedömningar varierar därför mellan 20-70 stycken per dokument.

Vårt fokus ligger på dokumentens diskursiva funktion. Vi utgår ifrån att de digitala verktygens design och innehåll styr bedömningarna genom sitt sätt att forma våra tankar. I processen skapas, genom sättet att ställa frågor och uppmaningar inom specifika områden, en bild av vad som kan anses vara relevant eller inte inom undervisningen. Således utgår vi ifrån en föreställning om att de sätt, på vilka policydokument, rutiner och mallar (i vårt exempel webbverktygens mallar) utformas och uttrycks, påverkar hur bedömningspraktiker utförs. Diskurserna som finns inbäddade i dokument och mallar ramar in de faktiska bedömningarna på speciella sätt och representerar olika diskursiva praktiker. Dokumentens och mallarnas form ska således förstås som agenter i skolpraktiken (Andreasson & Dovemark, 2013). På en mer generell nivå ska dokumenten ses som ett medel för styrning (Foucault, 2000; Simons & Masschelein, 2008).

Vi har läst de individuella utvecklingsplanerna upprepade gånger. Ett återkommande mönster angående undervisningens innehåll framkom i texterna. Dessa mönster analyserades därefter med hjälp av Bernsteins teoretiska begrepp. Nedan presenteras inledningsvis

exempel på den regulativa och den instruktionella diskursen i de analyserade dokumenten. Därefter exemplifierar vi skolaktörers, elevers och föräldrars uttalanden och hur dessa orienterar sig mot olika pedagogiska identiteter. Vi har för tydlighetens skull försökt att skriva fram de olika identiteterna var för sig trots att vi är medvetna om att de sällan eller aldrig förekommer renodlade utan gränserna är flytande.

Den överordnade regulativa diskursen

Analysen pekar mot en stark relation mellan ämnesspecifikt innehåll och elevens sociala utveckling (moralutveckling), i Bernsteins (2000) termer den regulativa respektive instruktionella diskursen. Den regulativa diskursen handlar framförallt om elevens moraliska värderingar och sociala utveckling såsom beteende, karaktäristika och ordningssamhet. Den instruktionella diskursen handlar istället om det ämnesinnehåll som elever förväntas möta i skolan dvs. begrepp, texter och fakta som hör till ett specifikt ämne. Det är emellertid viktigt att återigen poängtera att den regulativa diskursen alltid är överordnad den instruktionella och att särskiljandet görs för att tydligare göra en analytisk poäng (Bernstein, 2000).

De studerade individuella planerna består både av ämnesspecifika bedömningar utifrån en prestationsinriktad modell och av bedömningar av elevers skolsociala liv utifrån en kompetensinriktad modell. Dokumenten har i allmänhet en stark betoning på en nyttighetsorienterad marknadslogik mot framtida anställningsbarhet. En traditionell bildningsdiskurs med fokus på en framtida samhällsmedborgare förekommer endast sporadiskt. Att lärare använder bedömning och betyg i rent disciplinerande syfte visar både Selghed (2005) och Tholin (2006) i sina studier och även i våra studerade planer förekommer rikligt med reglerande skrivningar (se även Andreasson, 2007; Vallberg Roth, 2009). Analysen visar på en tydlig regulativ diskurs som riktar sig mot frågor om attityd, arbetsförmåga, läxor, reflektionsförmåga (medvetenhet om hur man lär), tid, ordning och uppförande. Av de drygt 5000 kommentarer och bedömningar vi har läst i de 118 analyserade individuella utvecklingsplanerna har en klar majoritet, cirka 65 %, visat på en överordnad regulativ diskurs.

Det är ett starkt individualiserat förhållningssätt som framträder i dokumenten dvs. det mesta tillskrivs eleven att göra, medan skolans pedagogiska ansvar ofta blir osynliggjort. I dokumentmallen finns till exempel en rubrik som uppmanar eleven att skriva fram vad hon/han ”behöver bli bättre på”.

En elev påpekar att han inte förstår vad läraren menar. Han skriver:

att fatta vad Erik [läraren] säger ...

Läraren Erik svarar upp mot denna önskan med följande kommentar:

Att inte glömma penna och sudd till lektionerna.

Att försöka vara koncentrerad på skolarbetet under lektionerna.

Exemplet visar att läraren undviker att svara på elevens önskan att förstå lärarens instruktioner utan lägger över hela ansvaret på eleven själv. Insatserna individualiseras således och läggs på individnivå där eleven själv påläggs ansvar för eventuella förbättringar genom självreglerande disciplinering (Foucault, 2000). Lärarens reflektion över sin egen undervisning och dess innehåll finns inte framskriven. I Skolverkets allmänna råd (2007, 2008, 2013) poängteras emellertid att det är den pedagogiska organiseringen som ska förändras för att svara upp mot elevens behov. Frågan är hur eleven känner inför lärarens svar då han försökt uttrycka vad han behöver bli bättre på. Även följande exempel visar på den regulativa diskursens starka disciplinerande kraft då lärare uppmanar eleverna till eget ansvarstagande för att de ska nå sina mål:

Satsa på eget ansvar och använd tiden väl, då har du goda möjligheter att nå målen

Ansvara för dig själv, ditt material och arbeta på, ta hem och göra klart om du inte hinner

I ett annat dokument skriver en elev om vad han skulle behöva förbättra i engelska:

Nothing!!! engelska är tråkigt för att vi håller på med repetition.

Eleven kommenterar undervisningen, men även här förläggs ansvaret på den enskilde eleven. Läraren svarar eleven:

Du behöver ta mycket bättre ansvar för hur din egen språkinläring sköts och tänka på hur du lär dig engelska. Det fungerar inte bra med läxor, inlämningar och elevutvärderingar. Detta är **JÄTTEVIKTIGT** och ligger till grund för fortsatt bra utveckling./.../ men då är det viktigt att ändra inställning och inse att det **ALLTID** finns saker man kan bli bättre på.

I dialogen ovan uttrycker sig eleven i relation till ämnesinnehållet, att engelska är tråkigt när de jobbar med repetition, dvs. eleven rör sig i den instruktionella diskursen, medan läraren svarar och ger bedömningar utifrån den regulativa diskursen. Det är således eleven som ska ändra inställning och ta ansvar för sina läxor, inlämningar etc. för att kunna lära sig engelska. Läraren bidrar inte med något om att ändra undervisningens innehåll och/eller organisering för att gå eleven till mötes.

Att ta ansvar och göra sina läxor är vanligt förekommande reglerande uppmaningar i planerna, vilket följande exempel från ett skriftligt omdöme visar:

Kalle sköter sina läxor bra och får då goda resultat.

Läxorna fungerar inte. Viktigt att ta hem dem och träna. Engelska glosor till exempel kräver nötning och det hinner du inte göra i skolan. Jobba stenhårt för att göra dina läxor.

Den omfattande läxdiskursen visar bland annat lärarnas förväntningar att mycket av lärandet ska ske i hemmet. Även föräldrarna förväntas hjälpa till och det är inte ovanligt med direkta uppmaningar riktade till föräldrar eller andra vårdnadshavare:

Vårdnadshavare kan fortsätta stötta Lisa i hennes skolarbete, påminna henne att göra läxor och ta med i tid till skolan.

Hjälpa hemma med läxor. Kontrollera läxorna hemma.

Hjälp av föräldrar vid läxor och annat skrivande hemma.

Ovanstående citat visar att föräldrarna också innefattas av skolans regulativa diskurs och det tas för givet att skolarbete också ska göras i hemmet. Forsberg (2007) har studerat läxdiskursen i Sverige och menar att kontrollen och hjälpen med barnens läxor är starkt kopplat till diskursen om ett gott föräldraskap. Att vara en bra förälder innebär inte bara att ta hand om barnen hemma, man behöver även ha ett aktivt intresse för barns utbildning och prestation i skolarbetet (jfr. Bouakaz, 2007).

Elevens förmåga att reflektera och medvetandegöras om hur man lär ingår även det som en del i den regulativa diskursen.

Det är bra att du är medveten om vad du behöver tänka på och jag tycker det har blivit bättre och du lyssnar på instruktionerna. Fortsätt att jobba på och vara aktiv så kommer du att utvecklas ännu mer.

I en annan plan skriver en elev att han i ämnet svenska vill bli ”bättre på att skriva och jobba”. Läraren svarar genom följande korta och koncisa påståenden:

Du har utvecklat din vilja att läsa litteratur av eget intresse. Du kan utveckla din förmåga att reflektera över hur du lär dig.

Svaren saknar råd och vägledning om hur eleven ska bära sig åt för att bli ”bättre på att skriva och jobba”. Här finns heller inga råd om hur den pedagogiska organiseringen skulle kunna förändras för att hjälpa eleven.

Det är vanligt att lärarna skriver att eleverna behöver reflektera över sitt eget lärande. Eleven förmodas genom denna reflektion förbättra sitt lärande. Några anvisningar och råd från lärarnas sida hur denna reflektion ska gå till förekommer dock inte. Texterna vittnar istället om ett förgivet-tagande från lärarnas sida gällande de elvaåriga elevernas förmåga att reflektera över hur man lär sig.

Tid är ytterligare en viktig faktor i skolans regulativa diskurs där även ordning och uppförande ingår. Exempelen nedan visar på hur denna diskurs omfattas av skolans olika aktörer.

Tänk på tiden, det är viktigt att komma i tid. Det senaste har du kommit både fem och tio minuter för sent flera gånger. (lärare)

Sköt dig själv och använd tiden i skolan. (förälder)

Mina mål är att veta när man ska vara tyst och när det är ok att prata. (elev)

Kan lyssna på en instruktion och vänta på sin tur. (lärare)

I dessa citat blir tid också kopplad till skolans praktik som plats. Att vara på rätt plats på rätt tid tillskrivs stor betydelse för att socialiseras in i skolans normsystem. Det finns i citaten ovan en tydlig moralisk underton som verkar disciplinerande.

Sammantaget visar analysen att lärarnas bedömningar betonar både ämnesområden (instruktionell diskurs) och den sociala utvecklingen inklusive moraliska värderingar (regulativ diskurs) vilket enligt Bernstein (2000) är ofrånkomligt i all undervisning. Analysen visar också att i flera exempel är den regulativa diskursen överordnad i förhållande till den instruktionella, även när eleven kommenterar pedagogikens organisering och innehåll.

Pedagogisk identitet

Dokumentens diskurser visar inte endast på en instruktionell och regulativ diskurs utan orienterar sig också mot olika pedagogiska identiteter (Bernstein, 2000).

Retrospektiv eller konservativ pedagogisk identitet

Dokumentverket är konstruerat utifrån ett starkt klassificerat innehåll där skolans elevbedömningar är framskrivna i form av en matris. Klassificeringen har att göra med makten över det som ska läras. Detta kan förstås som en form av retrospektiv konservativ identitet då läroplan- och kursmål är starkt styrande för verksamhetens innehåll. Rubriker i planerna för att kontrollera att eleven når upp till dessa mål är exempelvis: ”Förväntas att nå nationella målen”; ”Riskerar att ej nå nationella målen” samt ”På väg att nå nationella målen”. På så sätt konstrueras en kollektiv nationell identitet i form av en ”idealelev” som även möter upp mot de gemensamma målen för hela den svenska skolan.

Den elvaåring som når målen i alla ämnen ingår därmed i ett stabilt nationellt kunskapskollektiv. Den retrospektiva eller konservativa identiteten positioneras med hjälp av traditionella ämneskunskaper i till exempel svenska (stavning, grammatik, ordförråd) och matematik (aritmetik och geometri). En elev skriver under rubriken ”Vad jag behöver bli bättre på”:

Jag kan det mästa [sic] och gör mitt bästa!

Eleven utvecklar sina egna tankar om vad som skulle kunna förbättras:

Jag skulle vilja göra något annat än att jobba i böcker och sånt skulle va kul.

Läraren lägger i sitt svar tillbaka ansvaret på eleven utan att komma med några idéer om hur hon/han skulle kunna ändra på undervisningens innehåll och organisering:

Svenska är ett stort ämne där vi ska lära oss många olika saker som t.ex. det vanligaste reglerna för skriftspråket och språkläran, de vanligaste reglerna för stavning (veckans ord) och att använda en ordlista (ordresor). /.../ du kan utveckla din förmåga att bearbeta dina texter och reflektera över hur du lär dig.

Eleven uppmanas i citatet att bearbeta sin text och reflektera över sitt eget lärande. Några konkreta verktyg för hur detta ska genomföras ges emellertid inte. Liknande resultat visas i Andersson Vargas (2014) studie där hon diskuterar vikten av att lärare ger elever verktyg för att kunna utveckla sitt lärande.

Uppmaningar från lärare om betydelsen av att träna traditionella kunskaper förekommer frekvent i planerna, det vill säga en orientering mot en konservativ pedagogisk identitet:

Satsa på att göra snygga jobb och vårda handstilen!

Han känner till ordklasserna substantiv och verb och vet hur han använder en ordlista. Han har också blivit säkrare på när han använder stor bokstav och skiljetecken men han behöver öva lite till.

Multiplikationstabellen måste du öva mycket på framöver så att du snart kommer att känna dig säkrare...

I denna retrospektiva konservativa pedagogiska identitet ingår således traditionella ämneskunskaper såsom multiplikationstabellen, stavning, språklära och handstil. Ett innehåll som länge varit en del av skolans bedömningspraktik oavsett olika läro- och kursplaner.

Prospektiv eller neokonservativ pedagogisk identitet

Orientering mot den prospektiva identiteten innebär att synliggöra och motivera läroplan- och kursmålen för eleverna. Måluppfyllelse ligger i fokus där målen på varje nivå ska vara väl kända. Nedanstående exempel i ämnet engelska visar vad en elev anser sig behöva ”bli bättre på” och där läraren svarar med kursplanens målformuleringar:

prata engelska (elev)

Du visar att du har förmåga att delta i samtal på engelska. (lärare)

Läraren fortsätter:

Kunna läsa och tillgodogöra sig det viktigaste innehållet i enkla instruktioner och beskrivningar.

Kunna reflektera över hur den egna inläringen av t.ex. ord och fraser går till.

Kunna genomföra korta, enkla muntliga och skriftliga uppgifter i samarbete med andra eller på egen hand.

Citaten visar på ett starkt resultatinriktat innehåll och omdömenas formuleringar vävs samman med kursplanens målformuleringar så gott som ordagrant. Ytterligare ett exempel är hämtat från de samhällsorienterade ämnena där lärarens omdömen också är starkt kopplade till kursplanens formuleringar:

Du har utvecklat din förståelse för demokratins värdegrund.

Du har utvecklat din kunskap om hur det är i andra länder.

Du har god förmåga att kritiskt granska hur saker är i samhället.

Du har god förmåga att reflektera över olika frågor som är viktiga för dig.

Du har god kunskap om natur och samhälle.

Du har utvecklat din förmåga att se människans påverkan på naturprocesser.

Citatet visar på hur läraren använder sig av kursplanens ord då han/hon skriver fram bedömningen i ämnet vilket gör bedömningen generell och till sin form opersonlig och rigorös.

Den prospektiva pedagogiska identiteten har också en orientering mot kollektiva värden och en framtida kollektiv identitet. I citaten nedan kan skönjas en önskan om kollektiva gemensamma värden som demokrati- och medborgarfostran. En elev som i dokumentverket uppmanas att skriva om vad hon vill arbeta med framöver formulerar följande:

Jag skulle vilja jobba med andra länder och bli bättre på det. Det skulle vara kul.

Läraren svarar eleven:

Du har utvecklat din förtrogenhet med vilka rättigheter och skyldigheter du har som medborgare. Du har utvecklat din förståelse för centrala begrepp. Du har utvecklat din självständighet i att söka, bilda och använda kunskap om samhällsfrågor. Du kan utveckla din förmåga att reflektera över samband och sammanhang som finns mellan det som händer i samhället nu och det som har hänt förr i tiden.

Även i denna dialog svarar läraren på flickans önskan om att vilja arbeta med andra länder genom att ge direkta svar och formuleringar från kursplanens mål. Frågan reser sig hur eleven uppfattar och förstår svaret på sin önskan genom dessa formuleringar. Nedan följer ytterligare exempel på en orientering mot en prospektiv identitet mot kollektiva framtida värden. Lärare skriver:

God förmåga att samarbeta, lyssnar på andras idéer, bra för gruppen, frågar så att alla hänger med i grupparbeten.

Släppa in andra kompisar när det är grupparbete.

Utvecklar sin förmåga att arbeta i demokratiska former.

Sammantaget visar planerna på att oberoende av ämnesinnehåll är omdömen och kommentarer starkt sammanvävda med kursplanens målformuleringar vilka i många fall bli omöjliga för elever att förstå i termer av språk och ordval. Både den retrospektiva och den prospektiva identiteten riktar sig mot kollektiva värden där den konservativa framförallt vilar på traditionella färdigheter och värden medan den neo-konservativa skapar en gemenskap inför framtida förmågor och värden.

Terapeutiska pedagogiska identiteten

I de studerade dokumenten framträder även betydelsen av elevernas trivsel och hälsa i skolan. Detta framstår som en central diskurs vilket i vår analys tolkas som en orientering mot den terapeutiska identiteten:

Jag e social och snäll. (elev)

Ja, du är snäll och vill alla väl. (lärare)

Snäll och hjälpsam både mot vuxna och kamrater. (förälder)

Visar att han bryr sig om andra, är omtänksam. Verkar vara en bra kamrat. (lärare)

Fortsätta att vara positiv och glad tjej. Bra för gemenskapen i klassen. (lärare)

Pigg och glad klasskamrat som sprider glädje i klassen. (lärare)

Den terapeutiska identiteten handlar snarare om känslomässiga och sociala aspekter än kognitiva i det pedagogiska innehållet. Den visar bort från en kollektiv gemenskap mot individuella och lokala mål, från framtid och dåtid mot en tydlig nutid. Ett exempel som handlar om läxor, visar på hur viktig denna trivsel betraktas inom den terapeutiska identiteten. En pojke skriver om sina läxor och får svar från läraren:

Väldigt svåra men roliga!

Läraren: Vad skönt att du trivs i skolan. Läxorna är svåra. Det får vi tala mer om på samtalet.

Läraren poängterar att trivseln är viktig i skolan medan läxorna får en underordnad betydelse. Tidigare studier av elevdokumentation har även visat på liknande resultat där trivsel och anpassning till skolans normer var mer framträdande i dokumenten än kunskapsdiskursen (se Andreasson, 2007)

Inom den terapeutiska identiteten ingår också idén om personlig utveckling. I nedanstående exempel framkommer betydelsen av ”att vilja” som en viktig komponent för denna personliga utveckling.

Läraren: Du vet att jag väldigt gärna hjälper dig. Men för att lyckas måste du vilja det själv. Det är där vi måste börja. Jag vill att du tar vara på dina chanser att bli säkrare på matematik

Läraren tar i detta exempel upp ”viljan” som en förutsättning för att läraren ska hjälpa eleven med matematik, det vill säga eleven behöver vara motiverad att lära sig. Här läggs ansvaret återigen på elevens egenansvar att själv se till att bli motiverad och att vilja. Det nämns ingenting om en förändring av undervisningssituationen. Matematiken blir här en personlig strävan mot säkerhet snarare än en gemensam möjlighet för eleven att ingå i ett nationellt kunskapskollektiv.

Det finns exempel i planerna på en retorik som ger uttryck för en hållning om att läraren och eleven gemensamt ska hjälpas åt med elevens personliga och sociala utveckling. I nedanstående citat är det läraren som erbjuder sig att hjälpa till med en förändring av elevens beteende. Eleven skriver under rubriken ”Jag behöver bli bättre på”:

Att inte springa runt. (elev)

Läraren svarar:

En sak som jag skulle önska att du funderade över är hur vi tillsammans kan komma i ordning med det där att du vandrar runt i klassrummet. Det får bli våran gemensamma utmaning.

I detta citat framkommer att eleven själv är medveten om sitt problem att ”springa runt” i klassrummet. Eleven ska förändras med lärarens hjälp. Det blir i citatet en ”gemensam utmaning” vilket kan tolkas orientera sig mot den terapeutiska identiteten där läraren och eleven

kan erhålla en speciell stödrelation. De ska göra detta ”tillsammans”. Vi konstaterar att eleverna positioneras i ett individuellt rum där ordning och reda framstår som ett nödvändigt villkor för att senare – kanske – kunna arbeta med kunskapsmålen.

Marknadsliberala pedagogiska identiteten

I skollag (SFS 2010:800) och läroplan (Lgr 11) framställs vilka värden som är förenliga med dagens samhälle där samarbete, entreprenöriellt lärande, ansvar och självständighet lyfts fram som viktiga. Detta är också något som är frekvent förekommande i de studerade dokumenten. I planerna framträder en entreprenörsdiskurs där en tydlig nyttoaspekt blir uppenbar. I dokumentverket finns en fråga som lyder: *Vad vill jag särskilt lära mig under det kommande halvåret?* Eleven svarar och skriver:

Jag vill kunna prata engelska

Läraren svarar:

Det är viktigt att kunna tala engelska, det är ett språk som pratas över allt och man kan komma långt med engelskan när man reser och jobbar.

Lärarens omdöme senare i det skriftliga omdömet inom ämnet engelska lyder:

Det är viktigt att du fortsätter så att du tar mer ansvar för dina läxor och arbetsuppgifter och rättar i arbetsboken och du måste också fråga om du inte förstår.

Läraren svarar upp mot elevens önskan genom att poängtera användbarheten och vikten av kunskaper i engelska för framtida arbete och fritidsaktiviteter. För att nå upp till detta mål uppmanas eleven att bland annat ta ”ansvar för sina läxor”. Ansvaret läggs därmed på den enskilde individen snarare än på undervisningen vilket också eleven visar sig helt inställd på. Eleven lägger ansvaret på sig själv, och kommenterar genom att framhålla ”*jag ska sköta läxan*”.

Nedan ges fler exempel på en orientering mot en marknadsliberal identitet i lärarnas skriftliga omdömen:

Ambitiös, noggrann och flitig.

Våga prata mer i klassrummet.

Ta mer plats under lektionstid.

En tjej som arbetar mycket självständigt.

Våga säga ifrån och stå upp för sig själv.

Fortsätta att utveckla sina positiva ledaregenskaper

kommer med goda idéer.

Vill gärna bestämma. Är ambitiös och vill hela tiden utvecklas.

Det som premieras i många av de studerade individuella utvecklingsplanerna är sociala individuella ledarskapsförmågor som ”självständighet”, ”att våga” och ”ta plats” vilket också framställs i skollagen (SFS 2010:800) och läroplanen (Lgr 11) som viktiga mål. Även här individualiseras förmågorna till eleverna även om diskursen i en förlängning ska bidra till byggandet av gemensamma materiella värden. Vi kan dock konstatera att ingenstans i läroplaner och kursplaner finns några motsvarande nationella mål.

Den regulativa diskursen och pedagogiska identiteter

Studien har haft som syfte att illustrera hur skolaktörers, elevers och föräldrars texter i 118 Individuella utvecklingsplaner skrivs fram i ett standardiserat webbverktyg och mot vilka olika pedagogiska identiteter texterna är orienterade. Vi kan konstatera att det webbaserade dokumentationsverktyget styr de pedagogiska diskurserna starkt (jmf Andreasson & Asplund Carlsson, 2009; Andreasson & Asplund Carlsson, 2013; Andreasson & Dovemark, 2013). Resultatet av vår studie visar att i de studerade planernas texter runt pedagogikens innehåll och organisering och kommunikationen runt densamma, framträder en orientering mot såväl traditionella konservativa (retrospektiva), som neo-konservativa (prospektiva), terapeutiska och marknadsliberala identiteter. Ett påfallande mönster som framträder är att planerna speglar en starkt regulativ diskurs. Enligt Bernstein (1996) påverkas lärare av en förändrad skolpolitisk diskurs; den

inbjuder eller tvingar dem att tolka och anpassa sig till nya idéer. Även kravet på dokumentation i olika webbverktyg tvingar in lärare i vissa rutiner. I vår studie framträder de olika aktörernas texter som intvingade i webbverktygets mall bland annat genom verktygets tydliga framskrivning och koppling till läro- och kursplanernas mål. Lärarnas formuleringar följer i många fall kursplanemålets formuleringar till punkt och pricka. Frågan är hur de inblandade förstår kommentarerna och hur mycket det hjälper eleverna till en måluppfyllelse.

En prestationsmodell (Bernstein, 1996), grundad på klara och tydligt definierade ämnesmål orienterad mot en marknadsliberal identitet utkristalliseras i de studerade planerna. Lärare och elever har liten kontroll över urval då kursplanernas mål styr genom att frågor och kommentarer i verktyget gång på gång relateras till kursplanens mål. Eleverna bedöms utefter tydliga kriterier efter vad de har åstadkommit (eller inte) och de upplyses också om vad de ska uppnå i framtiden bland annat genom formuleringar som ”har ännu inte uppnått de nationella målen”. Däremot saknas formuleringar gällande planering och utvärdering av elevens lärande vilket var de intentioner som låg till grund för införandet av Individuella utvecklingsplaner (Skolverket, 2005). Det som framträder i texterna är snarare bedömningar av sociala förmågor, personlighet och färdigheter såsom samarbetsförmåga, relationer till kamrater, viljan att göra sitt bästa, hur läxorna görs, uppförande etc. Den regulativa diskursen överordnas den instruktionsella.

Ett starkt individualistiskt förhållningssätt framkommer i planerna där individuella ledarskapsförmågor som till exempel självständighet, att våga och att ta plats premieras. Detta kan jämföras med det fokus i läroplanen som numera lyfter fram vikten av att elever ”skall utveckla ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap” (Lgr 11:9).

Till skillnad från Skolverkets allmänna råd (2008; 2013) där man poängterar vikten av pedagogikens förändring av innehåll och organisering visar vår studie att ansvaret för ett förändringsarbete snarare läggs på den enskilde eleven. Det är eleven som ska ändra sig, genom självreglering och reflektion för att medvetandegöras hur man lär och hur man bör vara och bete sig. En diskussion om anpassning av undervisningen förekommer mycket sparsamt i de studerade planerna. Istället finns det ett flertal exempel på hur läraren för tillbaka

ansvaret på eleven (jfr Beach & Dovemark 2009, 2011; Dovemark, 2004). Eleven uppmanas att förändra sin egen uppfattning och sitt eget förhållningssätt om undervisningens innehåll och organisering.

Vad som ska bedömas styrs genom mallens frågor och utformning och även hur dessa bedömningar kommuniceras bestäms av bedömningsverktyget i de analyserade planerna (Andreasson & Dovemark, 2013). Frågan är hur dessa verktyg påverkar lärarnas professionalitet eftersom dessa uppgifter traditionellt sett ingått som en del av lärarnas kärnverksamhet. Vår studie visar att kommersiella och privata aktörer har kommit att få ett stort inflytande över skolans bedömningspraktik på bekostnad av lärares professionalitet.

Referenser

- Andreasson, Håkan (2011). Skriftliga omdömen. I Agneta Hult & Anders Olofsson (Red). *Utvärdering och bedömning i skolan. För vem och varför?* (ss 195-211). Stockholm: Natur och Kultur
- Andreasson Varga, Pernilla (2014). *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen.* (Göteborg Studies in Educational sciences, 359). Göteborg: Acta.
- Andreasson, Ingela (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation* (Göteborg Studies in Educational sciences, 259). Göteborg: Acta.
- Andreasson, Ingela & Asplund Carlsson Maj (2009). *Elevdokumentation - om textpraktiker i skolans värld* Stockholm: Liber.
- Andreasson, Ingela, & Asplund Carlsson Maj (2013). Individual Educational Plans in Swedish Schools--Forming Identity and Governing Functions in Pupils' Documentation. *International Journal of Special Education*, (28), 58-67.
- Andreasson, Ingela & Dovemark, Marianne (2013). Transforming Insecurity into a Commodity: using the digital tools Unikum and InfoMentor as an example in Swedish education. *European Educational Research Journal*. (12), 480-491.

- Asp-Onsjö, Lisa (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. (Göteborg Studies in Educational sciences, 248). Göteborg: Acta
- Ball, Stephen J. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, (18), 215-228.
- Beach, Dennis & Dovemark, Marianne (2007). *Education and the Commodity Problem: Ethnographic Investigations of Creativity and Performativity in Swedish Schools*. London: Tufnell Press.
- Beach, Dennis & Dovemark, Marianne (2009). Making 'right' choices? An ethnographic account of creativity, performativity and personalised learning policy, concepts and practices. *Oxford Review of Education*, 1465-3915, (35). 689-704.
- Beach, Dennis & Dovemark, Marianne (2011). Twelve Years of Upper-Secondary Education in Sweden: The Beginnings of a Neo-liberal Policy hegemony. *Educational Review*. (63), 313-327.
- Bernstein, Basil (1990). *Class, codes and control. Vol. 4, The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, Basil (1996). *Pedagogy, Symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor and Francis.
- Bernstein, Basil (1999). Official knowledge and pedagogic identities, in Frances Christie (Red.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness*. (ss. 246-261) London: Continuum.
- Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, Symbolic control and identity: theory, research, critique*. [Rev.ed.] Oxford: Rowman & Littlefield.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. London: School of Education, Kings College.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (2009). Developing the Theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. (21), 5-31.
- Bouakaz, Laid (2007). *Parental involvment in school: what hinders and what promotes parental involvement in an urban school*. Malmö Studies in Educational Sciences, 30. Lärarutbildningen, Högskolan i Malmö.

- Bourne, Jill (2004). Framing talk. Towards a 'radical visible pedagogy'. I Johan Muller, Brian Davies & Ana Morais (Red). *Reading Bernstein. Researching Bernstein*. (ss. 61-74). London: Routledge Falmer.
- Bourne, Jill (2008). Official pedagogic discourses and the construction of learners' identities. I Nancy H. Hornberger, (Red.). *Encyclopedia of Language and Education*. (ss. 798-809). Springer US.
- Dovemark, Marianne (2004). Pupil Responsibility in the Context of School Changes in Sweden: market constraints on state policies for a creative education. *European Educational Research Journal*, (3), 658-673.
- Dovemark, Marianne (2013). A school for all? Different worlds: Segregation on the basis of freedom of choice. I Ulf Blossing, Gunn Imsen & Leijf Moos (Red.). *The Nordic Education Model: 'A School for All' Encounters Neo-Liberal Policy* (ss. 173-189). Dordrecht: Springer.
- Foucault, Michel (2000). Governmentality. I James. D. Faubion (Red.), *Essential works of Foucault, 1954-1984. Power. Vol.3*. (ss. 201-222). New York. The New Press.
- Forsberg, Lucas (2007). Homework as serious family business: power and subjectivity in negotiating about school assignments. *British Journal of Sociology of Education*, (28), 209-226.
- Hattie, John & Timpeley, Helen (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, (77), 81-112.
- Hirsh, Åsa (2013). *The individual development plan as tool and practice in Swedish compulsory school* (Doktorsavhandling). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Isaksson, Joakim, Lindqvist, Rafael & Bergström, Erik (2007). School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*. (22), 75-91
- Jeffrey, Bob & Troman, Geoff (Eds). (2012). *Performativity in UK Education. Ethnographic Cases of its Effects, Agency and Reconstructions*. Hockley: Tufnell Press.

- Lgr 11 (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes
- Lingard, Bob, Mills, Martin & Hayes Debra Nola Anne. (2006). Enabling and Aligning Assessment for Learning: some research and policy lessons from Queensland, *International Studies in Sociology of Education*, (16), 83-102.
- Lpo 94 *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* Stockholm: Fritzes
- Lundahl, Christian (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Nordstedts.
- Lundahl, Lisbeth, Erixon Arreman, Inger, Holm, Ann Sofie, & Lundström, Ulf (2014). *Gymnasiet som marknad*. Umeå: Borea.
- Mitchell, David, Morton, Missy & Hornby, Garry (2010). *Review of the literature on individual education plans*. Report to the New Zealand Ministry of Education. Ministry of Education.
- Morell Olsson, Eva (2012). *Att göra lärandet synligt? Individuella utvecklingsplaner och digital dokumentation* (Doktorsavhandling). Umeå universitet. Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Interaktiva medier och lärande
- Selghed, Bengt (2005). *Betygen i skolan*. Stockholm: Liber
- SFS (2010:800). *Skollag*. Stockholm: Fritzes
- Simons, Maarten & Masschelein, Jan (2008). The governmentalization of learning and assemblage of a learning apparatus. *Educational Theory*, (58), 391-415.
- Singh, Parlo (2013). Unlocking pedagogic mazes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* (34), 799-807.
- Singh, Parlo, Thomas, Sue & Harris, Jessica (2013). Recontextualising policy discourses: a Bernsteinian perspective on policy interpretation, translation, enactment, *Journal of Education Policy*, (28), 468-480
- Sjöberg, Lena (2015). The Construction of Mathematical Knowledge and Learning in and Through Individual Education Plans. *EDUCARE* (2015:1), 7-29

- Skolinspektionen (2009). *Skolinspektionens bedömning av skolors arbete med skriftliga omdömen*. Dnr 40-2009:2348. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2012). *En skola med tilltro lyfter alla elever. Skolinspektionens erfarenheter och resultat från tillsyn och kvalitetsgranskning 2011*. Dnr 40:2012:2991. Stockholm: Skolinspektionen
- Skolverket (2005). *Allmänna råd. Den individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2007). *Hur används individuella utvecklingsplaner. En studie efter införandet av nya bestämmelser*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008). *Allmänna råd. Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2010). *Individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen i grundskolan – en uppföljning och utvärdering av skolornas arbete*. Dnr 71-2009:115. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013). *Allmänna råd. Utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Skolverket
- Tholin, Jörgen (2006). *Att kunna klara sig i okänd natur. En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Borås: Institutionen för pedagogik, Högskolan i Borås.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2009). Styrning genom bedömning av barn. *EDUCARE*, (2009:2–3), 195–219.
- Vallberg Roth, Ann-Christine & Månsson, Annika (2008). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom. Likriktning med variation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, (13), 81-102.