

Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom

Likriktning med variation

ANN-CHRISTINE VALLBERG ROTH
ANNIKA MÅNSSON
Lärarytbildningen, Malmö högskola

Sammanfattning: I den här artikeln analyseras individuella utvecklingsplaner (IUP) som uttryck för en reglerad barndom och institutionell praktik. Individuella utvecklingsplaner ses som ett fenomen i framväxten av ett »granskningssamhälle». I ett kritisk didaktik perspektiv belyses relationerna mellan aktörerna och deras inflytande och ansvar, varvid barnen ses som subjekt i relation till innehåll, form och bedömning. Insamlingen av det empiriska materialet genomfördes 2006 i fyra kommuner i södra Sverige; tre stadskommuner och en landsbygdskommun. I de tre stadskommunerna ingick såväl etniskt relativt homogena som heterogena kommundelar. Materialet omfattar 82 slumpmässigt valda utvecklingsplaner för barn i förskola och förskoleklass. Fram tonar en mångkontextuell reglering av barndom och institutionell praktik. Resultatet av analysen kan summeras i tre huvudspår eller »normaliteter» vilka visar på en likriktning med variation: (i) Skolämneshetade normalbarn i relativt homogen stadskommundel, (ii) socialt och enspråkigt reglerade multikulturella barn i relativt heterogen stadskommundel, samt (iii) primärt behovsreglerade monokulturella barn i landsbygdskommun. Bedömningarna i de skolämneshetade planerna tenderar att bli betygslänkande – i strid med de nationella direktiv som säger att enskilda barns prestationer inte ska utvärderas och bedömas – medan bedömningarna i de socialt fostrande och primärt omsorgsinriktade planerna tenderar att bli personligt orienterade och ibland gränsande till integritetskränkande.

Genom ett tillägg i grundskoleförordningen (SFS 2005:179), är *individuella utvecklingsplaner* (IUP) sedan 1 januari 2006 obligatoriska i den svenska grundskolan. Detta innebär att lärare i grundskolan är skyldiga att i anslutning till utvecklingssamtal upprätta individuella utvecklingsplaner för alla grundskoleelever från Skolår 1 till Skolår 9. Läraren ska sammanställa dokumentet i dialog med vårdnadshavare och elev. Framträdande motiv för införandet var att fler elever skulle uppnå de nationella målen i läro- och kursplaner, och att elever och vårdnadshavare skulle få ökat inflytande över innehållet i elevernas skolarbete.¹

Förskola och förskoleklass regleras inte genom tilläggen i grundskoleförordningen, men har genom förekommande kommunala och lokala initiativ upprättat individuella utvecklingsplaner sedan slutet av 1990-talet (Vallberg Roth 2001). Under den senaste femårsperioden har införandet av individuella undervisningsplaner i förskolan ökat från 10 till 48 procent av Sveriges kommuner.² Enligt Skolverket (2006 s 2) kan dock förskolan »inte mot föräldrarnas önskan upprätta individuella utvecklingsplaner».

Syftet med den här artikeln är att studera individuella utvecklingsplaner som uttryck för en reglerad barndom och institutionell praktik. Individuella utvecklingsplaner är ett fenomen som griper in i individens möjligheter att agera som subjekt inom ramen för samhällets strukturer, institutionella praktiker och rådande ideologier. Vi har i tidigare artiklar, med fokus på icke ifyllda IUP-mallar, studerat individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan (t ex Vallberg Roth & Månsson 2006).

Det är angeläget att nu gå vidare och problematisera mål och innehåll i de ifyllda och sammanställda individuella utvecklingsplanerna. Vilket innehåll väljs och konstrueras i individuella utvecklingsplaner för barn i förskola och förskoleklass? Vilket inflytande och ansvar tycks barn, vårdnadshavare och lärare ha vid upprättandet av individuella utvecklingsplaner? Vilken syn på barn, lärande och bedömning kommer till uttryck i de individuella utvecklingsplanerna? Vilka uttryck för barns möjliga identiteter och subjekspositioner kan utläsas? Studiens frågeställningar samordnas i ett kritiskt didaktiskt perspektiv och i en övergripande fråga: Vilka kritiskt didaktiska spår kan utläsas utifrån de individuella utvecklingsplanerna för barn i förskola och förskoleklass?

MATERIAL – NÄRMANDE – HUVUDBEGREPP: URVAL OCH INSAMLING AV EMPIRISKT MATERIAL

Insamling av IUP-material genomfördes första gången år 2002. Fenomenet uppdagades i anslutning till tidigare läroplanshistoriska studier (Vallberg Roth 2001). Det var i kommunala skolplaner i slutet av 1990-talet som formuleringar om individuella utvecklingsplaner först uppmärksammades. Detta kunde formuleras: »Varje barn/elev ska senast 2001 ha en egen individuell utvecklingsplan/studieplan som lärare, föräldrar, barn/elev tillsammans upprättat.»

I de kommunala styrdokumenterna fanns inga definitioner eller motiv för införandet. Vi blev intresserade och samlade genom intervjuer med kommun- och skolledare in ett material omkring fenomenets framväxt och förekomst i några sydsvenska kommuner år 2002. Arbetet resulterade i artiklar som publicerades 2006. Genom ett initiativ från Skolverket gjorde vi därefter en uppföljning och insamling av material (oktober 2006) i samma kommuner som 2002. Denna gång samlade vi in upprättade och ifyllda individuella utvecklingsplaner från förskola, förskoleklass, Skolår 3, Skolår 6 och Skolår 8. I den här artikeln fokuseras materialet från förskola och förskoleklass. I något fall ges också exempel från grundskolan.³

Insamlingen av IUP-materialet genomfördes i fyra kommuner i södra Sverige, tre stadskommuner och en landsbygdskommun. I de tre stadskommunerna ingick både etniskt relativt homogena och heterogena kommundelar⁴. Planerna valdes slumpmässigt på så sätt att insändaren (rektor som delegerade till lärare) ombads att välja vart femte barn/elev på grupplistan/klasslistan från respektive grupp/klass som ingick i urvalet. Materialet består av totalt 82 individuella utvecklingsplaner från förskola och förskoleklass, med i vissa fall kompletterande dokument⁵. Vi har nästan inget bortfall, planerna är allmänna handlingar.

Stadskommuner – exempel på befolkningssammansättning och utbildningsbakgrund

Av invånarna i etniskt homogena kommundelar har, enligt uppgifter på kommunernas hemsida för år 2006, cirka 10 procent utländsk bakgrund (födda i utlandet eller födda i Sverige med båda föräldrarna födda i utlandet). De fem största grupperna är från Danmark, Polen, Tyskland, Finland och Jugoslavien. Av invånarna har drygt 50 procent eftergymnasial utbildning.

I etniskt heterogena kommundelar har invånarna mellan cirka 20 och 40 procent utländsk bakgrund. De fem största grupperna är Jugoslavien, Bosnien-Hercegovina, Irak, Polen och Danmark. Av invånarna har drygt 20 procent eftergymnasial utbildning. Majoriteten av insända dokument från heterogena kommundelar tillhör barn med annat modersmål än svenska (t ex arabiska, bosniska, engelska, kroatiska, makedonska, polska, romani och urdu⁶).

Landsbygdskommun – befolkningssammansättning och utbildningsbakgrund

En landsbygdskommun kännetecknas av att mer än 6 procent av befolkningen är sysselsatta inom jord- och skogssektorn (Svenska kommunförbundets kommungruppsindelning 2006). Av invånarna i landsbygdskommunen har, enligt uppgifter på kommunens hemsida för år 2006, cirka 10 procent utländsk bakgrund och 23 procent eftergymnasial utbildning.

Det empiriska materialets omfång

Sammantaget har vi, som nämnts, fått individuella utvecklingsplaner för 82 barn. Antalet sidor per barn är mycket varierande. Materialet från en homogen kommundel är det mest omfattande med upp emot 25 sidor per förskolebarn, medan det minst omfattande materialet kommer från en förskola i en etniskt heterogen kommundel, med en sida per barn. Totalt omfattas materialet från förskolor och förskoleklasser av 411 sidor.

Tabell 1 visar att vi har fått fler individuella utvecklingsplaner för flickor (minst 47) än för pojkar (minst 30) i förskola och förskoleklass. Antalet pojkar och flickor är oviss i en av de homogena kommundelarnas förskoleklasser (här saknas namn eller beskrivningar där barnens kön framgår). Tabellen visar också att vi fått fler dokument från heterogena än från homogena stadskommundelar. Å andra sidan har vi den mest omfattande mallen från en homogen stadskommundel vilka avses gälla för hela kommundelens

Tabell 1. Antal individuella utvecklingsplaner (IUP) i förskola och förskoleklass.

	Förskola			Förskoleklass			Samtliga
	totalt	flickor	pojkar	totalt	flickor	pojkar	
Homogena kommundelar	9	4	5	10	3*	2*	19
Heterogena kommundelar	15	10	5	15	9	6	30
Landsbygd	23	14	9	10	7	3	33
Summa	52	28	19	35	19*	11*	82

* Ovisst antal flickor och pojkar i utvecklingsplanerna från en av de »homogena» stadsdelarna. Inga namn finns angivna i förskoleklassdokumenten.

förskolor. Sammantaget består materialet av individuella utvecklingsplaner från fyra barngrupper i homogena stadskommundelar, sex barngrupper i heterogena stadskommundelar och sex barngrupper i landsbygdskommun.

Etiska överväganden

Vi har strävat efter att inte någon person i materialet ska kunna identifieras. Alla namn på barn är fingerade. Det är även viktigt att klargöra att vår intention inte är att kritisera enskilda individer och lärare som ingår i studien. Vi uppfattar att individuella utvecklingsplaner är ett fenomen som dykt upp och införts relativt hastigt. Någon omfattande debatt har inte förts. En viktig fråga, som denna undersökning inte ger svar på, är huruvida man som lärare har fått tillräcklig utbildning liksom vilka förutsättningar och vilken beredskap vårdnadshavare och elever haft för att vara medaktörer under konstruktionen och upprättandet av de individuella utvecklingsplanerna.

TEORETISKT-ANALYTISKT NÄRMANDE OCH STUDIENS HUVUDBEGREPP

Vi närmar oss studieobjektet genom att problematisera, ställa frågor, belysa formuleringar, spänningar, lakuner och spår. Både det som uttrycks explicit och det som inte skrivs och konstrueras genom mallar och sammanställda utvecklingsplaner är av intresse. Något av en kritisk text- och läroplansanalys genomförs (se t ex Säfström & Östman 1999). Metodologiskt kan sättet som vi genomför undersökningen på beskrivas som abduktivt, det vill säga att analys och tolkning sker i växelverkan mellan (empiriladdad) teori och (teoriladdad) empiri (jfr Alvesson & Skoldberg 1994).

Huvudbegrepp i studien är *individuella utvecklingsplaner* med *kritisk didaktik* som perspektiv. I artikeln »Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan» (Vallberg Roth & Månsson 2006) problematiseras begreppet *individuella utvecklingsplaner*⁷ utifrån de tre delbegreppen: *individuell*, *utveckling* och *plan*. En inbyggd oklarhet och dissonans visade sig mellan begreppens definitionsmässiga innebörder och vad fenomenet tycktes representera och omfatta i normativa texter och i det empiriska materialet.

Vi kom fram till att det insamlade materialet snarare gav uttryck för att det rörde sig om »individorienterade normalplaner»⁸ än om »individuella utvecklingsplaner». Termen *normalplan* speglar här den mall av normalitet, mot vilken barnen bedöms, och som kännetecknas av att vara allmän (allmän handling), skolämnesorienterad och som har en monokulturell, enspråkig karaktär. Begreppet *normalplan* betecknar vidare de mallar som är standardiserade, med förutbestämda och fastlagda steg i olika ämnen.

Med »individorienterad» istället för »individuell» avses att planerna har ett mått av individorientering eftersom man skriver och fyller i en plan (mall, blankett) för varje barn. »Orienterad» står här för inriktning åt ett visst håll, åt en individ. Här tycks råda ett visst utrymme för individen att följa »stegen» och nå målen i egen takt (Vallberg Roth & Månsson 2006, Vinterek 2006). Men planerna kan med något undantag inte betraktas som individuella i meningen att de skulle vara personligt präglade och multikulturellt färgade. Utifrån det empiriska materialet tolkas därför »individorienterade normalplaner» vara en närmare och precisare beteckning av fenomenet än begreppet »individuella utvecklingsplaner» (Vallberg Roth & Månsson 2006).

Analysen i föreliggande studie utmynnar i tre huvudspår eller normaliteter som visar skiftande typer av reglering. Med begreppet *normalitet* avses både det som är vanligt förekommande och det som kan tolkas vara önskvärt (Foucault 1998, Bartholdsson 2007) i de individuella utvecklingsplanerna.

Läroplansarbete betraktas som en didaktisk verksamhet (Gundem 1997, Gundem & Hopmann 1998). Till didaktikens grundfrågor räknas *vem*, *var*, *vad*, *hur* och *varför* (t ex Uljens 1997, Säfström & Svedner 2000). Centralt för analysen i föreliggande artikel är didaktikens *vad*-fråga som rör innehåll (lärandets objekt). Med konstruktion av innehåll avses inte enbart skolämne utan också ämnesöverskridande tematiskt innehåll, som kan vara vardagligt knutet till omsorgs- och fostransinnehåll och till barns möjliga frågor. I den här undersökningen fokuseras konstruktionen av innehåll på en transformeringsarena, med vilket avses att skilda aktörer tolkar läroplanerna på olika nivåer (Lindensjö & Lundgren 2000, Linde 2006). Fokus i studien ligger på individnivå.

Didaktikens *hur*-fråga rör form, metod och insatser (lärandets akt), vilket är något som ska framgå av de individuella utvecklingsplanerna enligt grundskoleförordningen. Genom kritisk didaktik (Klafki 1997) belyses relationerna mellan aktörerna och deras medbestämmande, ansvar och inflytande. Förskolans och skolans kunskaps- och demokratiuppdrag kan tolkas som didaktikens *vad*- och *hur*-frågor i en integrerad helhet (Fritzen 2003, 2004). Vi

framhäver förskolans och skolans omsorgsuppdrag (Sommer 2005, Halldén 2007).

Vår tid kännetecknas bland annat av en alltmer mångkontextuell barndom⁹ och en glidning från skolreglering till självreglering i ett »granskningssamhälle» (Power 1997, Sahlin-Andersson 2000, Vallberg Roth & Månsson 2006). »Individen som grundenhet» (Giddens 1997, Beck & Beck-Gersheim 2001) i en »modern»¹⁰ tid, leder till fokus på olika typer av bedömningar (se t ex Gipps 1995, Lindström & Lindberg 2005, Giota 2006) och individrelaterad dokumentation i olika kontexter. Därigenom berörs även barn-, plats- och identitetsforskning i närmandet (Scourfield, Dicks, Drakeford & Davies 2006). Lundahl (2006) framhåller betydelsen av att rikta intresset mot de olika aktörer, som bedömer och hur bedömningar bidrar till att legitimera olika identiteter och positioner. Frågan är vilka uttryck för barns möjliga identitet och subjektpositioner som kan utläsas i de individuella utvecklingsplanerna från de olika platserna (kommundelarna). Sammantaget studeras barnen som subjekt i relation till innehåll, form och bedömning i de individuella utvecklingsplanerna.

REGLERAD BARNDOM – TRANSNATIONELL REGLERING

Förskolans och skolans läroplan från år 1998 betonar en individanpassning och individuella utvecklingsplaner dyker, som tidigare nämnts, upp på kommunal nivå i slutet av 1990-talet. »[T]he individual is becoming the basic unit of social reproduction for the first time in history.» (Beck & Beck-Gersheim 2001, s xxii)¹¹ Individuella utvecklingsplaner, som i vissa fall utformas som avtal eller kontrakt vilka undertecknas av vårdnadshavare, lärare och barn, kan betraktas som den hårdaste regleringen på individnivå i förskolans och skolans historia.

Detta är intressant med tanke på att vi i vår tid talar om en avreglerad skola. Regleringen tycks ha ändrat karaktär och glidit från skola till individ, från skolreglering till individ- och självreglering (Vallberg Roth & Månsson, 2006). Fenomenet med individuella utvecklingsplaner sprider sig till olika sektorer och sociala rum och har en tendens att täcka in stora delar av barnens liv (Vallberg Roth & Månsson, 2006), och även vuxnas liv (jfr begreppet *livsplan* i Giddens 1997).

Även om det inte rör sig om exakt samma typ av planer och dokument, kan vi notera att det tycks handla om en transnationell trend och tendens med likartade standardiserande system av dokumentation, kontrakt och redskap för reglering på individnivå. I engelskspråkiga länder förekommer benämningen *Individual Educational Plans/Programmes*. Detta är efter vad vi förstår främst en motsvarighet till åtgärdsprogram då det förekommer i texter som rör specialpedagogik (Persson 2004).

IUP och åtgärdsprogram liknar ofta varandra och är i flera fall identiska dokument, men med olika rubriker (Asp Onsjö 2006). Ett annat begrepp som förekommer inom den engelska förskoleverksamheten är *Individual diary*. »A profile of each child and their progress is kept in their individual diary which

is available at all times to the parent/carer.» (Walkergate Early Years Centre 2004 s 7)

Walkerline (1995) tar upp något hon kallar »rapportkort». Dessa är vanligt förekommande i engelska förskolor och innehåller utvecklingspsykologiska punkter om barnets språk, motorik, sociala och emotionella förmåga. I Norge används begreppet ILP – *Individuelle Laereplaner* (Utbildningsdepartementet 2001), eller *Individuelle opplaeringsplaner*. Dessa tycks i likhet med »Individual Educational Plans/Programmes» ha en specialpedagogisk bakgrund (Persson 2004, Bollingmo & Jørgensen 2005). Men det förekommer också lokala initiativ i Norge med individuella planer för barn i hela klasser i olika skolämnen som norska, matematik och engelska.¹²

Den danska motsvarigheten kallas *individuelle læseplaner* (Persson 2004). Den »framåt-reglerande» planen för alla barn (till skillnad från åtgärdsprogram för vissa barn eller den bakåtblickande och summativa betygsättningen), som en allmän handling, utmärker rörelsen med IUP i Sverige.

Begreppet *reglering* kan betyda »ge regler för», »ordna», »avpassa», »rätta till». I vår studie är regleringsbegreppet kopplat till förskolans och skolans styrdokument på olika nivåer med fokus på individnivå. Individuella utvecklingsplaner kan ses som ett uttryck för både juridisk och ideologisk reglering. I förskola och förskoleklass gäller främst en ideologisk reglering som initierats på kommunal och lokal nivå.

Sahlin-Andersson (2000) talar om framväxten av granskningssamhället med transnationell reglering. Hon menar att det nya styrsystemet (decentralisering, målstyrning och lokalt ledarskap) inneburit en ny framväxande reglering som inriktas på att granska prestationer av lokal praktik, vilket innebär en stor och ökande dokumentation, utvärdering och standardisering. Den nya regleringen kännetecknas av att vara transnationell snarare än nationell, knuten till expertis snarare än demokrati och utvecklas i nätverk snarare än i hierarkier:

Vidare är den i många stycken frivillig snarare än tvingande och det är vanligt att det är de som regleras som tydligast efterfrågat den nya regleringen. (Sahlin-Andersson 2000 s 2)

Enligt Sahlin-Andersson växer reglerna fram i samspel mellan reglerarna och de reglerade och realiseringen kräver den reglerades aktiva medverkan. Detta stämmer väl överens med Tallberg Broman och Holmberg (2008), vilka menar att framhäandet av barns eller elevers och föräldrars medinflytande kan diskuteras i relation till styrningsteknologi:

Subjekten som är föremål för styrning (exempelvis barnen/eleverna) görs själva involverade i processen, formulerar själva sina mål och sina förändringsambitioner. Inflytande blir en del i en styrningsmentalitet, där barnen/eleverna/föräldrarna engageras och blir medaktörer i skolans arbete. (Tallberg Broman & Holmberg 2008 s 12)

Kännetecknen för den transnationella regleringen kan relateras till vår studie där olika parter i samspel ska upprätta IUP och där initiativet från början växt fram på kommunal och lokal nivå (Vallberg Roth & Månsson 2006). I

samband med konstruktion och upprättande av de individuella utvecklingsplanerna sker oftast en standardisering av dokumenten med viss variation på olika platser och med en önskvärd självreglering riktad mot barnen, där förskoleklassbarnen även skriver under med sitt namn som ansvariga.

Styrningen kan också tolkas bli utvidgad och gränsöverskridande mellan olika sociala rum som skolan och hemmet. Med utgångspunkt i analys av läroplaner och forskning som berör individualisering i skolsammanhang framhäver Vinterek (2006) en förskjutning av fokus från elever som grupp och samhällsmedlemmar till individer. Undervisningen och verksamheten sker nu i högre grad också på en privat arena¹³ framför en offentlig, samtidigt som innehållet blivit alltmer privat, erfarenhetsbaserat och personlighetsorienterat.

Vinterek (2006) menar att detta medför att resurssvaga elever blir mer utsatta. Vanligt förekommande är exempelvis innehåll av typen »boken om mig», »min plats i universum», »mina förfäder», »mitt boende», »mat jag tycker om» »mina kompisar», »roliga minnen». Det privata kan på så sätt tolkas bli offentligt skolinnehåll.

I dagens samhälle karakteriseras barndom och lärarprofession i hög grad av arbete med och möte genom dokumentation i en förändrad kommunikativ praktik. Förr tog sig påverkan på familjen mer formen av förebildlighet, av information, av påbud. Nu sker denna påverkan i hög grad genom dokumentation, kommunikativt förhandlande och genom inslag av förrättsligande, som kontrakt, avtal och formulär för åtgärder och individuella utvecklingsplaner.

TRE NORMALITETER – LIKRIKTNING MED VARIATION

I hela IUP-materialet för förskole- och förskoleklassbarnen kan tre utmärkande huvudspår, plats- och institutionspräglade normaliteter, tentativt uttolkas i ett kritiskt didaktiskt perspektiv (Vallberg Roth & Månsson 2007)¹⁴:

- *Skolämnereglerade normalbarn* – i homogen stadskommundel,
- *Socialt och enspråkigt reglerade multikulturella barn* – i heterogen stadskommundel,
- *Primärt behovsreglerade monokulturella barn* – i landsbygdskommun.

I det följande kommer vi att ta upp innehåll-form, bedömning, barns identitet och subjektsformering i förhållande till dessa normaliteter.

KONSTRUKTION AV INNEHÅLL PÅ EN TRANSFORMERINGSARENA

Vi studerar »ämne» och konstruktion av innehåll som kontingent och som uttryck för tolkningar och motsättningar på en transformeringsarena. Detta är relaterat till det tredje stadiet av läroplansteorins utveckling. Utbildning och dess innehåll kan då betraktas som »ett spänningsfält ytterst bestämt av sociala krafter i kamp» (Englund 1997 s 130), något som blir än tydligare i ett decentraliserat utbildningssystem.

Det yttersta maktcentrumet för denna kamp är staten, men det är också en »uttolkningskamp» som förs på alla nivåer (och givetvis blir allt tydligare med decentralisering, friskolor etcetera). Det sätt på vilket utbildningssystemet därmed formar olika sociala identiteter, manifesterar hur omvärlden ska uppfattas och avgör hur skolkunskap konstrueras innebär i själva verket att vissa bestämda maktrelationer konsolideras eller transformeras. Denna ideologiförmedling är utsatt för ständiga förskjutningar i takt med successivt förändrade styrkeförhållanden (Englund 1997).

Vår nutida decentraliserade målstyrning innebär att mål för innehåll föreskrivs på nationell nivå medan urval av innehåll, metoder och insatser ska formuleras på lokal nivå. Målstyrningen, eller deltagande målstyrning, innebär att urval av stoff och innehåll ska ske lokalt där barn eller elever, lärare och vårdnadshavare ska vara delaktiga i urvalet (Linde 2006). Tidigare studier visar att gemensamma läroplaner kan tolkas och verkställas olika beroende på olika upptagningsområden och skolkoder (jfr Popkewitz, Tabachnick & Wehlage 1982; Arfwedson & Lundman 1984).

Reglering av innehåll på individnivå

I föreliggande IUP-material tycks platsdimensionen och institutionskontexten styra innehållet mer än läroplanerna på nationell och kommunal nivå. På transformeringsarenan noteras en spänning mellan nationella och kommunala läroplansmål angående kreativitet, kritiskt tänkande och mångfald å ena sidan och bedömnings- och betygsliknande registrering i standardiserade och likriktade modeller av individuella utvecklingsplaner å andra sidan (jfr Beach & Dovermark 2005).

Vidare är det urval och avgränsning av innehåll som sker mellan nationell, kommunal och lokal individnivå intressant. En stor del av det innehåll som föreskrivs i läro- och skolplaner utelämnas på individnivå; exempelvis naturorienterat innehåll, teknik, samhällsorienterat och interkulturellt innehåll. Majoriteten av målpunkter rörande barnens och elevernas kunskaper och utveckling liksom lärande på nationell nivå (15 strävansmål i Lpfö 98; Skolverket 1998) och 15 uppnåendemål i Lpo 94 (Utbildningsdepartementet 1998) motsvaras i någon mening enbart i homogen stadskommundels individuella utvecklingsplaner. Men målen för förskolebarnen, formulerade som uppnåendemål, kan tolkas som en motsättning i förhållande till de nationella strävansmålen. Enligt nationella direktiv ska enskilda barns prestationer inte utvärderas och omdömen ska inte utfärdas.

I landsbygds kommunens skolplan betonas språk och lästräning, vilket får stort genomslag i förskoleklassbarnens planer. I en stadskommuns skolplan framhävs barnens behov av utmaningar som utvecklar kritisk och kreativ förmåga, vilket enbart motsvaras av någon mening i något fall. Utifrån övriga kommuners skolplaner utläser vi delvis en relativt låg motsvarighet för prioriterade mål i de individuella utvecklingsplanerna.

Genomgående ämne: Svenska-Språk

Ett ämne är genomgående i samtliga kommundelars IUP och det är Svenska-Språk. Innehållet synes dock vara lite olika reglerat på olika platser. I den

homogena stadskommundelen och landsbygds kommunens förskoleklass inkluderas målformuleringar såväl om att tala, lyssna, läsa som att skriva, medan det i den heterogena stadskommundelen är inriktat på att tala och lyssna.

Något av ett interkulturellt innehåll saknas. Skolämnet *Modersmål* eller *Svenska som andraspråk* nämns med något undantag inte på individnivå i någon av kommundelarnas planer för barn i förskola, förskoleklass eller grundskola. Här kan en enspråkig norm för multikulturella, flerspråkiga barn skönjas (jfr t ex Elmroth 2006). Tillägget i förskolans läroplan som betonar att förskolan ska sträva efter att barn med annat modersmål än svenska ska utveckla sin kulturella identitet och sin förmåga att kommunicera, såväl på svenska som sitt modersmål (SKOLFS 2005:11), tenderar inte att få genomslag i de individuella utvecklingsplanerna och dokumenten på individnivå.

Här finns inga konkreta uttryck för mångfalden som tillgång och att barnen utvecklar sin kulturella identitet och sin förmåga att kommunicera, såväl på svenska som på sitt modersmål. De multikulturella barnens möjliga bidrag till konstruktionen av innehåll exkluderas. När det gäller dokumentens språkliga karaktär är det i princip enbart svenskt skriftspråk som förekommer i såväl mallar som ifyllda planer och fria skrivningar. Barnkonventionen (1989) föreskriver rätten till en egen kultur (Artikel 30) och att barn och ungdomar ska få tillgång till bra material och information på sitt modersmål (Artikel 17). Mallar, sammanställningar och skrivningar borde således också förekomma på andra språk än svenska.

Tidigare forskning exemplifierar och presenterar en ämneskonception som kan beskrivas som »svenska som färdighetsämne», att träna enskilda och isolerade element inom ämnet (t ex Malmgren 1996, Bergman 2007, Molloy 2007). Vår studie visar ett likartat mönster för de yngre barnen, vilket tycks lämna föga utrymme för barnen att ställa egna frågor och spegla sina egna livserfarenheter i det valda innehållet. Resultatet kan relateras till Fast (2007) undersökning som visar att barnen tidigt i livet praktiserar olika sidor av skriftspråket tillsammans med familjemedlemmar, kamrater och närstående. De tillägnar sig en rik repertoar av ord, berättelser, sånger och bilder knutna till familjens kultur, religion och modersmål, men dessa erfarenheter och kunskaper av textorienterade aktiviteter lämnas utanför i mötet med förskolan, förskoleklassen och skolan.

Självreglering och ansvar

De tre ovanstående normalitetskonstruktionerna färgas av olika grader av självreglering och ansvarstagande. Mönstret med självreglering förekommer i individuella utvecklingsplaner inom samtliga områden (platser), men kopplade till olika innehåll. Hög grad av självreglering knutet till »skolämneshåll» förekommer i homogen kommun, vilket tycks vara utmärkande genom skolåren. I landsbygds kommunen kan vi utläsa en hög grad av självreglering relaterat till vardagsinnehåll med fokus på barnets primära behov liksom till läsning och skrivning i förskoleklassen.

Från Skolår 3 och uppåt blir det dock en markant koncentration till skolämneshåll i landsbygds kommunens planer. För heterogen kommun har

graden av självreglering anknytning till socialt och svenskspråkigt innehåll i förskola och förskoleklass, för övrigt nämns inte skolämnen förrän i Skolår 8. Ämnena svenska, matte, kemi och engelska berörs då till synes sporadiskt och kortfattat i något fall.

Barnens ansvarstagande uttrycks starkast i landsbygdskommunen, med målformuleringar i »jag-form» där flera barn skriver under och framförs som ensamt ansvariga från förskoleklassen och uppåt genom skolåren. Enligt Göhl-Muigai (2004) förekommer formuleringar om att förskolebarnen ska få hjälp att »ta ansvar för sina egna handlingar» för första gången i det pedagogiska programmet som kom 1987. I Lpfö 98 finns sammanlagt elva formuleringar där »ansvar» har en koppling till barn (Göhl-Muigai 2004). Dovermark (2007) problematiserar begreppet *ansvar* och beskriver hur decentraliseringen medfört en ansvarsförskjutning som förutsätter att elever kan och vill ta ansvar. I vår studie ökar graden av önskvärd självreglering, disciplinering och ansvar markant för det sociala och svenskspråkiga innehållet från Skolår 3 i den heterogena kommundelen. Nedan några exempel:

Isa ska lära sig att acceptera ett nej, genom att lyda alla vuxna

Isa ska arbeta mer självständigt genom att arbeta mer själv och inte fråga hela tiden

Isa ska försöka skriva en längre berättelse utan hjälp, genom att läsa ännu mer och berätta om det hon har läst

Bli bättre på svenska. Ta större ansvar (pojke)

Den i Foucaults (1998) mening subtila disciplineringen, främst självdisciplineringen, får stöd i de individuella utvecklingsplanerna, men då snarare i explicit än subtil form. Fostran till ett betydande mått av självstyrning är framträdande (Lundahl 2001). Begreppet *lydnad* i ovanstående citat ger associationer till äldre tiders fostran och disciplinering (av underklassen). Qvarsebo (2006) skriver om lydnadens omvandling från tvång till självreglering. Runt 1960-talet framträder den disciplinära fostran i en ny skepnad, då skulle man disciplinera genom samverkan och förtroende – dold disciplin på distans. »Idealet var att eleverna disciplinerade sig själva.» (Qvarsebo 2006 s 120)

Monika Vinterek (2006) betonar tendensen med ett ökat individuellt ansvar i skolsammanhang. Hon menar i sin studie att de skillnader som kan noteras i fråga om den individualisering som kommer till uttryck i skolpraktiken i första hand är den markanta ökningen av ansvarsindividualisering. Formuleringar i de individuella utvecklingsplanerna ger stöd för tolkningen med ansvarsindividualisering och självreglering. Barnen ska själv ta ökat ansvar, arbeta och lära sig mer självständigt utan hjälp av vuxna. Här finns inga spår av insatser och stöd för ett kritiskt kreativt reflekterande över läroinnehåll och arbetsformer i samspel med lärare och elevgrupp.

I talet om individens fria val och att eleven ska ta ansvar för sitt eget lärande blir den enskilde utlämnad till sina egna förutsättningar. Eleven väljer utifrån det som är bekant och vad hon eller han tror sig klara av. Då skapas en social reproduktion grundad på elevens kulturella och sociala kapital (Österlind

2005, Dovermark 2007). Dovermark (2007, s 177) menar att »[d]et vore kanske rimligare att tala om ett ansvarigt lärande subjekt som involverar andra i sitt lärande».

INDIVIDUELLA UTVECKLINGSPLANER SOM BEDÖMNINGSSYSTEM

Individuella utvecklingsplaner baseras på någon typ av bedömning. Förskolans läroplan har inga mål att uppnå och verksamheten beskrivs ofta som relativt fri (»betygs- och bedömningsfri») i relation till skolan. I Lpfö 98 föreskrivs att enskilda barns resultat inte ska utvärderas. Betyg eller omdömen ska inte heller utfärdas. De individuella utvecklingsplanerna är emellertid impregnerade av bedömningar. Vilken typ av bedömningar kan då avläsas: uppnående- och prestationsbedömningar, person- eller integritetskränkande bedömningar?

Bedömningarna i de kunskapsorienterade planerna tenderar att bli betygsliknande, medan bedömningarna i de socialt fostrande och primärt omsorgsinriktade planerna tenderar att bli personligt orienterade och ibland gränsande till integritetskränkande. I »homogen stadskommundel» är i princip hela utrymmet i mallen avsatt för avprickning av nuläge och prestations- och betygsliknande bedömningar, det vill säga huruvida de predestinerade utvecklingsstegen för respektive barn och år är uppnått i termer av A (aldrig), I (ibland) eller F (för det mesta).

Vi frågar oss huruvida detta kan vara förenligt med förskolans strävansmål där det enskilda barnets resultat inte ska utvärderas eller betygsättas. I »heterogen stadskommundel» och »landsbygdskommun» finns inga tydliga betygsliknande omdömen (i vad mån målen är uppnådda) i dokumenten från förskola och förskoleklass. Personliga omdömen är något tydligare och förekommer främst i dokument från förskolan, oftast positiva. Exempel:

Tyst, självständig (pojke i förskola)

Har humor, har blivit mer spontan i sin framtoning (flicka, förskola)

Ansvarsfull (pojke, förskola)

Hon kan vara yvig och okoncentrerad (flicka, förskoleklass)

Enligt Skolverket (2005 s 11) ska IUP och utvecklingssamtal inte »innehålla värderingar av elevens personliga egenskaper».

De individuella utvecklingsplanerna uttrycker på samma gång ett bedömningssystem som kan vara såväl bundet som fritt i relation till kontextuella villkor. De är bundna till mallar som är specifika för kommundelarnas förskolor och skolor och som är antingen kunskapsorienterade och inriktade mot speciella skolämnen, eller inriktade på social fostran eller primära behov. De är »fria» i förhållande till den pedagogiska miljön (i princip få explicita formuleringar relaterade till läraren, gruppen, verksamheten/undervisningen, materialet/läromedel) och bundna till föreställningar om individens förutbestämda kunnande (jfr Fritzen 2003).

Bedömningssystemet är inte särskilt öppet och stärkande för möjlig variation utifrån barnens individuella eller gemensamma frågor, handlingar, intressen och idéer. Det rör sig oftare om »snäva görandemål» av uppnående-karaktär (jfr UNESCO 2003) än kunskapskvaliteter som är relaterade till strävansmålen i läroplanerna eller till barnens erfarenheter.

Fritzén (2004) problematiserar lärandebegreppet utifrån tendensen att det i undervisningen varken läggs tillräcklig vikt vid »klassrumsbundna» mönster eller samhällsanknutna problem. Fritzén framhåller den globaliserade utvärderings- och bedömningstrenden som delvis ansvarig för denna utveckling som leder till instrumentalitet där mätbara kunskaper möjliggör rangordning mellan olika länder.

Hon menar vidare att fokuseringen på det mätbara kan innebära att barns och ungas lärande blir ytligt och fragmentariserat och att demokratiska värden går förlorade, och pekar på att det funnits en tradition av motsättning mellan kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget. I studiet av utvecklingsplanerna kan vi se att barns röster, frågor och undringar är relativt osynliga och demokratiaspekter enbart delvis formulerade i mallarna. Fritzén (2004 s 69) ställer frågan:

Är det möjligt att uppfatta demokratisk kompetens som en del av ämneskompetensen och vice versa? Om så är fallet, vilka villkor gäller då för en pedagogisk praktik där kunskap, lärande och demokrati uppfattas som en integrativ helhet.

Det finns mycket att reflektera omkring när det gäller *bedömning* med dess teoretiska förankring (formativ, summativ, s k pedagogisk bedömning etc; Gipps 1994, Lindström & Lindberg 2005, Giota 2006). Bedömningsteori har en utgångspunkt i utvärderingsforskning och forskning om betyg, prov, test, med mera, det vill säga en tillbakablickande typ av bedömning, vilket också blir påtagligt i de individuella utvecklingsplanerna. Kanske kunde begreppet *transformativ bedömning* prövas i förhållande till den framåtblickande bedömning och de individuella målformuleringar som visionen om IUP delvis kan karakteriseras av. En transformativ bedömning kan vara öppen för möjliga variationer i utvecklingsvägarna relaterade till tid, plats och kultur, till pedagogisk miljö. Framåtblickande bedömning kan möjligen sträva efter att ligga inom en proximal utvecklingszon, vilken kan vara öppen för och stödja barnets egna frågor, funderingar och kritiskt kreativa samspel och tänkande.

BARN, PLATS OCH IDENTITET

Föreliggande studie har utmynnat i belägg för att platsen (kommundelen) har stor betydelse för hur barn regleras och därför går vi vidare med en problematisering av vad detta kan få för betydelse för barns identitetskonstruktion och subjektsformering. Andreasson (2007) menar att skolans roll som identitetsförmedlare i form av skrivna texter behöver fokuseras. Hon framhåller att det finns en låg medvetenhet i skolan om vilka konsekvenser dokumentationen kan få. Dokumenten kan komma att påverka elevernas identitetsbygge genom att olika formuleringar erbjuder olika identiteter.

De individuella utvecklingsplanerna, som till stor del är konstruerade och skrivna av förskollärare och inte i kommunikation med barnet, kan ses som en del i en »blivande»-process där det intersubjektiva inte är en del. Taylor (1994) menar att den individuella identiteten inte kan förstås utan individens självförståelse och att i denna förståelse ingår personens tolkning och erfarenhet av sig själv i olika sociala och kulturella kontexter. Ett barn som är en del av en kulturell praktik som exempelvis en skola eller en förskola lär ett språk och deltar i olika praktiker som har inbäddade värden. Skolan blir på det sättet en del när det gäller att forma barnets identitet. Det individuella barnets identitet kan inte förstås enbart som ett eget individuellt val utan formas i intersubjektiva handlingar.

Individuella utvecklingsplaner, identitet och subjektformering: tre plats- och institutionspräglade normaliteter

Med utgångspunkt i de tre här aktuella plats- och institutionsrelaterade normaliteterna är det sannolikt att barn konstruerar delvis olika identiteter. Dessa är, med tanke på den låga graden av inflytande för barnen, främst vuxen-/lärardrivna och inriktade på olika uppdrag.

I mötet med den »homogena kommundelens» IUP, med inriktning på kunskapsuppdrag, är det sannolikt att barnens identitet delvis färgas och konstrueras som: »Jag är normal och ska lära mig olika ämneskunskaper, särskilt svenska, matematik och idrott. Jag är en insider».

I mötet med den »heterogena kommundelens» IUP, med inriktning på fostransuppdrag, är det sannolikt att barnens identitet delvis färgas och konstrueras som: »Jag är någon som behöver tydliga gränser, någon som behöver socialt fostras och disciplineras. Jag behöver lära mig ett språk – det svenska språket (som är minoritetsspråk i världen men majoritetsspråk i den nation och på den plats jag lever). Jag är något av en »outsider» som ska fostras till något av en »insider»». (jfr Scourfield, Dicks, Drakeford & Davies 2006)

Enligt Ljungberg (2005) talas det på »invandrarskolorna» om att lärarna måste lägga ner mer tid och energi på social fostran och att det hänger samman med att eleverna förväntas ha mindre av detta med sig hemifrån. Liksom att invandrarelever som ett kollektiv kan ses som en grupp som behöver upplysas för att komma in i samhället. Det är i sammanhanget angeläget att problematisera begreppet social exklusion. Vi frågar oss vilken potential som utvecklas hos barn som lever i situationer som kännetecknas av social exklusion. Stigendal (2006) framhåller att människor som inte har det som betraktas som normalt i samhället kan ha något annat. Vidare menar han att problem som associeras med social exklusion sannolikt bara kan förändras om lösningarna bygger på synsättet att social exklusion inrymmer en positiv potential.

I mötet med »landsbygdens» IUP, med inriktning på omsorgsuppdrag är det sannolikt att barnens identitet delvis färgas och konstrueras som: »Jag behöver klara av vardagliga situationer som mat, toalett, ta av och på mig mina kläder. När jag är sex år ska jag ta ansvar och lära mig läsa och skriva.» Det

omsorgsinriktade mönstret kunde även utläsas i citat från intervjuer av kommun- och skolledare i landsbygdskommunen som genomfördes 2002. Det visade sig vara större fokus på grundläggande biologiska behov än på kognitiva lärandemål. Mat och kost var viktigt och intervjupersonerna spekulerade omkring att bygdens arv och tradition med lantbruk kombinerat med lägre utbildningsnivå och svagare studietradition ledde till inställningen att det viktigaste var att barnen var mätta, glada, hela och rena:

Ja, jag tänker på att det är en landsbygdskommun och det här med studietraditioner och kulturen i kommunen och bo i just den här kommunen. Inte lika starkt fokus på kunskapen här. I den här kommunen är det många som har gymnasienivån om man tittar på befolkningen. Sedan så minskar det då på högskoleutbildning. För ibland hamnar vi ju i det att en del föräldrar tycker att det är gott och väl att man är hel och ren och glad och snäll. (Kommun- och skolledare i landsbygdskommun)

Men vi vet ju att föräldrar håller sina barn hemma därför att nu ska vi köra i betorna. Alltså då får man va ledig från skolan för att man ska hjälpa till hemma. Därför att jag ska ändå ta över gården sen va. (Vallberg Roth & Månsson 2006 s 50)

Det finns inga vattentäta skott mellan kunskaps-, fostrans- och omsorgsuppdrag. Omsorgsbegreppet har en tradition av koppling till pedagogik och till lärande i förskolan (Gannerud & Rönnerman 2003, Månsson 2003). I utvecklingsplanerna behandlas omsorgen i form av formuleringar som i vissa fall benämns »primär kompetens», det vill säga frågor kring på- och avklädning, måltider och då ofta i någon slags bedömningsform: »Han klarar på- och avklädning».

Ordet *omsorg* finns inte nämnt i planerna. Dahlberg, Moss och Pence (2003) integrerar ett omsorgsetiskt tänkande i lärandet och gör även kopplingar mellan omsorgsetik, etiska principer för möten och därmed demokratiskt deltagande och medborgarskap. Omsorg som en egen dimension, inte enbart kopplad till lärande, kan därmed bli osynliggjord. Halldén (2007) framhåller betydelsen av omsorg som ett självständigt begrepp vid sidan av lärandebegreppet. Hon menar samtidigt att denna syn inte står i konflikt med den argumentation som Dahlberg Moss och Pence (2003) för, utan ska ses som en betoning av omsorgens roll i det institutionella livet för småbarn.

VARIATION, AVVIKELSE, MOTSTÅND OCH INDIVIDUELLA UTTRYCK

För att nyansera bilden vill vi framhålla att det finns avvikelser från de tre normaliteterna både på kommun- och individnivå. Vi har en stadskommun som vid tiden för den första insamlingen inte arbetade med IUP. Följande är citat från undersökningen år 2002:

Ett tag diskuterades om man skulle införa blanketter som var gemensamma för alla, men det stötte på motstånd. Eftersom verksamheten

är målrelaterad ville man jobba på olika sätt. Förr var det regelstyrkt, det fanns mallar och allt leddes från Skolkontoret. Mallarna försvinner och man utvecklar egna modeller. Olika skolor har kommit olika långt, men man jobbar med det. (Utvecklingschef i Stadskommun 3)

Vid den senare insamlingen och i vissa kommundelar ges intryck av att man konstruerar mer öppna och reflekterade dokument som inte är så ämnesmässigt och innehållsligt reglerade. Följande rubriker är ett exempel på en sådan mer öppen mall:

Individuell utvecklingsplan för förskolan

Barnets starka sidor

Vad behöver stödjas och utvecklas?

Hur ska det ske?

Hur kan hem och skola samarbeta kring detta?

Utvärdering (hur och när?)

Vi söker också efter individuella uttryck i de ifyllda planerna, i meningen enskilt präglade och unika. Här kan vi utläsa ett fåtal i mängden av schablonmässiga planer. I en förskoleklass har man valt att ha en utvärderingsmall i stället för IUP. Barnens röster blir här mer påtagliga:

Vad tycker du att du är bra på?

Ord och bokstäver, spela bandy, springa (tappa tänder).

Vad tycker du att du kan bli bättre på?

Det vet jag inte.

Enstaka individuella uttryck kan spåras genom beskrivningar av spänningar och motstånd knutet till de tre plats- och institutionspräglade normaliteterna och kanske tydligast i den heterogena kommundelen. Här framträder individuella spår av barn som gör »motstånd». Här finns beskrivningar som:

Stark person, mycket självständig. Tar inte tillsägelser om hon inte vill.

Stänger av och svarar »nej!» när hon inte vill eller förstår

I »homogen kommundel» är det svårt att utläsa uttryck av individualitet i de hårt standardiserade mallarna i förskola och förskoleklass. Möjligen kan man utläsa individualisering i takt och tempo mellan de förutbestämda stegen i förskolemallen. »Hastighetsindividualisering» och individualisering som bygger på »egen takt» är enligt Vinterek (2006) den mest framträdande formen av individualisering i skolsammanhang, vilket också blir påtagligt i förskolans individuella utvecklingsplaner. Något tydligare blir det för de lite äldre barnen, som skriver att de inte förstår, eller vet hur de ska nå målen i vissa ämnen och knyter an till pedagogisk miljö där lärare enbart fokuserar barnet.

I landsbygdskommunen är det en ganska dominerande bild av monokulturella barn som framträder. Avvikande och individuella spår kan tydligast

uttolkas beträffande ett barn med annat modersmål. Här formuleras, under de framåtsyftande överenskommelserna för det fortsatta arbetet, behov av att barnet ska signalera (säga till) om det inte förstår (se nedanstående utdrag).

Denna uppmaning finns inte formulerad för några av de andra barnen. I övrigt följs det specifika mönstret för plats och ålder med skoldiskurs och innehållsorienteringen att läsa och skriva för förskoleklassbarnen. Läraren har sammanställt målet medan barnet själv skrivit sitt namn under ansvarsrubriken. Det formuleras så att det är barnet själv som ansvarar för att träna, vara aktiv, förstå och säga till när han inte förstår. Vi frågar oss i vilken grad detta är möjligt.

Överenskommelser för det fortsatta arbetet

Jag vill lära mig läsa och skriva. Jag ska träna på att säga till om jag inte förstår och vara mer aktiv och räcka upp handen. (pojke, förskoleklass)

Ansvarig: Kev (barnets handstil)

AVSLUTNINGSVIS

Avslutningsvis vill vi framhålla att de individuella utvecklingsplanerna dels visar en hög grad av styrande och standardiserade mallar i olika riktningar, dels önskad självreglering och låg grad av inflytande för barn och vårdnadshavare. Övergripande tonar något av en mångkontextuell reglering av barn- och institutionell praktik fram. Barnens subjektformering tycks röra sig om en likriktning med variation beroende på var barnen råkar växa upp. Vi frågar oss hur dessa skiftande normaliteter grundlägger inskränkta eller vidgade möjligheter att agera i samhället, om det skapar ojämlikhet eller likvärdighet i det så kallade kunskapssamhället¹⁵.

Barnombudsmannen (2007) framhåller att de färdigheter som krävs av barn och unga för att fungera i vår samtid måste lyftas fram och belysas. Enligt Barnombudsmannen förändras samhället snabbt och ställer allt högre krav på alla människors förmåga att söka och kritiskt analysera information, ta initiativ, ifrågasätta och presentera information både muntligt och skriftligt. Vår granskning av ett antal individuella utvecklingsplaner tyder på att grundläggandet av vissa av dessa förmågor och färdigheter saknas i stor utsträckning i dessa. Vi frågar oss huruvida dessa i hög grad standardiserade dokument bidrar till utvecklingen av kritiskt-kreativa medborgare¹⁶.

NOTER

1. Det föreligger en departementspromemoria (Utbildningsdepartementet 2008) och ett beslut om en ny utformning av den individuella utvecklingsplanen (Proposition 2006/07:86) som träder i kraft 1 juli 2008. Den individuella utvecklingsplanen ska då även innehålla omdömen om elevens kunskapsutveckling i varje ämne från Skolår 1.
2. Gunnar Åsén vid ett föredrag om nationella utvärderingar av förskolan vid Lärarutbildningen, Malmö högskola, 2007.12.10.

3. En initial analys finns publicerad i en skolverksrapport med titeln »Individuella utvecklingsplaner – en studie efter införandet av nya bestämmelser i det obligatoriska skolväsendet» (Öquist & Fredén 2007). Skolverksrapporten berörde inte IUP i förskola och förskoleklass, dvs det material som vi tar upp i föreliggande artikel.
4. I den löpande texten skriver vi fortsättningsvis inte ut termen »relativt» i förhållande till heterogen och homogen stadskommundel.
5. Exempelvis blanketter för utvecklingssamtal och åtgärdsprogram.
6. Språk som är gemensamt skriftspråk i de islamiska delarna av Indien. Byggt på hindi men med starka persiska inslag. Hindi och urdu är de två största språken i Indien.
7. I artiklarna beskrivs också något forskningsprojekt rörande IUP som växt fram parallellt med vår studie. Här kan vi framhålla Ingela Elfströms (2005) lic-avhandling i vilken individuella utvecklingsplaner studeras som ett utvärderingsverktyg.
8. *Normalplan* är en term som i svensk läroplanshistoria kan ses som föregångare till läroplansbegreppet. Normalplan användes under senare delen av 1800-talet och stod för centralt utarbetade förslag till lokala tim- och kursplaner för folkskolan. Efter förra sekelskiftet hette det *nationella läroplansdokumentet* (Skolöverstyrelsen 1955) fram till mitten av 1900-talet. Det var först därefter (Lgr 62) som läroplansbegreppet började nyttjas på central nivå. För den lokala skolans huvudsakliga tim- och kursplan användes läroplansbegreppet dock redan i 1882 års folkskolestadga (Marklund 1987, Vallberg Roth 2001). Normalplanerna under 1800-talet var inte individorienterade.
9. Se *Mångkontextuell barndom – Skola, fritid, familj i förändring och gränsöverskridande* med Vetenskapsrådet (UVK), som finansiär och professor Ingegerd Tallberg Broman som vetenskaplig ledare: www.mangkontextuellbarndom.se
10. Det moderna respektive det traditionella samhället diskuteras bl a i Sara Högdins (2007) avhandling *Utbildning på (o)lika villkor – om kön och etnisk bakgrund i grundskolan*.
11. *Individualism* som tankeinriktning kan dock sägas vara fullt utvecklad redan under 1600-talet. Tocqueville tycks vara en av de första som (vid 1800-talets mitt) använde ordet i meningen: Uppfattning där individens frihet och oberoende ses som ett högsta värde. Individualismen förenas oftast med åsikten att samhället endast kan förstås som en sammanslutning av individer, vilkas avsikter och handlingar ytterst avgör samhällsomvandlingen (Liedman 1998). Begreppet *individualisera* har ända sedan *Undervisningsplan för rikets folkskolor* (Skolöverstyrelsen 1955) diskuterats i svensk skola och löpt som en röd tråd genom olika specialpedagogiska åtgärder.
12. Kirsten Thorsens paperpresentation på NFPPs kongress i Köpenhamn, 2008.03.07: »Individual plans as strategy to adapted learning»
13. Text i hemmet, via Internet.
14. Artikel »Individuella utvecklingsplaner för yngre barn i ett kritiskt ämnesdidaktiskt perspektiv» är inskickad till tidskriften *Utbildning & Demokrati*.
15. Kunskapssamhället – ett samhälle byggt kring produktion, spridning och användning av kunskap.
16. Arbete med artikel om medborgarskap och individuella utvecklingsplaner pågår (Vallberg Roth & Stoltz 2007).

LITTERATUR

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. 1994: *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andreasson, I. 2007: *Elevplanen – när ordets makt följer eleven*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Arfwedson, G. & Lundman, L. 1984: *Skolpersonal och skolkoder: Om arbetsplatser i förändring*. Stockholm: Liber.
- Asp Onsjö, L. 2006: *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Barnkonventionen, 1989: *FN's konvention om barnets rättigheter*. Rädda Barnen/ Save the Children Sweden. <http://www.rb.se/NR/rdonlyres/0559FCAA-94D1-4BB2-B52F-57E1BBB0A5F1/0/Barnkonventionenfullversion.pdf> (2008.07.21)
- Barnombudsmannen, 2007: *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* (SOU 2007:28). <http://www.bo.se/Adfinity.aspx?pageid=6283#> (2007.10.19)
- Bartholdsson, Å. 2007: *Med facit i hand: Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Stockholm: Stockholms universitet, Socialantropologiska institutionen.
- Beach, D. & Dovermark, M. 2005: Kreativitet som en kulturell handelsvara: En etnografisk studie av kampen om kreativitet. *Didaktisk Tidskrift*, 15(1/2), 5–18.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. 2001: *Individualization*. London: Sage.
- Bergman, L. 2007: *Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. (Malmö Studies in Educational Sciences No 36) Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Bollingmo, G. & Jörgensen, I. 2005: *Individuella läroplaner – manual: For grunnskolen – For videregående skole*. <http://inge.no/ilpinfo.htm> (2005.05.17)
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. 2003: *Från kvalitet till meningsskapande: Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dovermark, M. 2007: *Ansvar – hur lätt är det? Om ansvar, flexibilitet och valfrihet i en föränderlig skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet, 2001: *Elevens framgång – skolans ansvar*. (Ds 2001:19) Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Elfström, I. 2005: *Varför individuella utvecklingsplaner? En studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Elmroth, E. 2006: Monokulturella studier av multikulturella elever: Att mäta och förklara skolresultat. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 11(3), 177–194.
- Englund, T. 1997: Undervisning som meningserbjudande. I M. Uljens (red): *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Fast, C. 2007: *Sju barn lär sig läsa och skriva: Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Foucault, M. 1998: *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv.
- Fritzén, L. 2003: Ämneskunnande och demokratisk kompetens – en integrerad helhet? *Utbildning & Demokrati*, 12(3), 67–88.
- Fritzén, L. (red) 2004: *På väg mot integrativ didaktik*. Växjö: Växjö University Press.
- Gannerud, E. & Rönnerman, K. (red) 2003: *Lärande och omsorg i förskola och skola. Rapport från ett forskarseminarium 21–22 november 2002*. (Rapport 2003:3) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Giddens, A. 1997: *Modernitet och självidentitet: Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Giota, J. 2006: Självbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 11(2), 94–115.

- Gipps, C. 1995: *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. New York: Falmer.
- Gundem, B. Brandtzaeg. 1997: Läroplansarbete som didaktisk verksamhet. I M. Uljens (red): *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Gundem, B. Brandtzaeg & Hopmann, S. (red) 1998: *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue*. New York: Peter Lang.
- Göhl-Muigai, A-K. 2004: *Talet om ansvar i förskolans styrdokument 1945–1998: En textanalys*. Örebro: Örebro universitet, Pedagogiska institutionen.
- Halldén, G. 2007: *Den moderna barndomen – och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson.
- Högdin, S. 2007: *Utbildning på (o)lika villkor – om kön och etnisk bakgrund i grundskolan*. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för socialt arbete.
- Klafki, W. 1997: Kritisk-konstruktiv didaktik. I M. Uljens (red): *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 62, *Läroplan för grundskolan 1962*. (SÖ:s skriftserie 60.) Stockholm: Kungliga Skolöverstyrelsen.
- Liedman, S-E. 1998: Individualism. I *Nationalencyklopedin*. Höganäs: Bra Böcker.
- Linde, G. 2006: *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, L. & Lindberg, V. (red) 2005: *Pedagogisk bedömning: Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. 2000: *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Ljungberg, C. 2005: *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?* Malmö: Malmö högskola, IMER.
- Lundahl, C. 2006: *Viljan att veta vad andra vet: Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Malmgren, L-G. 1996: *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Marklund, S. 1987: *Skolsverige 1950–1975: Del 5 Läroplaner*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Molloy, G. 2007: *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Månsson, A. 2003: De yngsta barnens omsorg och lärande i en forskande förskolemiljö. I E. Gannerud & K. Rönnerman (red): *Lärande och omsorg i förskola och skola. Rapport från ett forskarseminarium 21–22 november 2002*. (Rapport 2003:3) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Persson, B. 2004: Specialpedagogik och dokumentation i en skola för alla: En fråga om likvärdighet, rättvisa eller rättigheter. *Utbildning & Demokrati*, 13(2), 97–113.
- Popkewitz, T.S., Tabachnick, R.B. & Wehlage, G. 1982: *The myth of educational reform: A study of school responses to a program of change*. Madison, Wis: University of Wisconsin Press.
- Power, M. 1997: *The audit society: Rituals of verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Proposition 2006/07:86: *Vissa skolfrågor*. http://www.riksdagen.se/Webbnav/index.aspx?nid=37&dok_id=GU0386&rm=2006/07&bet=86 (2007.09.08)
- Qvarsebo, J. 2006: *Skolbarnets fostran: Enhetsskolan, agan och politiken om barnet 1946–1962*. (Linköping studies in arts and science, 365) Linköping: Linköpings universitet.
- Sahlin-Andersson, K. 2000: *Transnationell reglering och statens omvandling: Granskningssamhällets framväxt*. (Score rapportserie 2000:14) Stockholm: Stockholms centrum för forskning om offentlig sektor.

- Scourfield, J., Dicks, B., Drakeford, M. & Davies, A. 2006: *Children, place and identity: Nation and locality in middle childhood*. London: Routledge.
- SFS 2005:179. *Förordning om ändring i grundskoleförordningen (1994:1194)*. <http://62.95.69.3/SFSDOC/05/050179.PDF> (2008.07.24)
- SKOLFS 2005:11. *Förordning om ändring i förordningen (SKLOFS 1998:16) om läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 1998: *Läroplan för förskolan*. (Lpfö 98) Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, 2005: *Den individuella utvecklingsplanen: Allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2006: *Individuella utvecklingsplaner i förskolan*. (PM) Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se/content/1/c4/64/42/IUP%20i%20f%C3%B6rskola.14%20juni.pdf> (2006.10.13)
- Skolöverstyrelsen, 1955: *Undervisningsplan för rikets folkskolor. U 55*. Stockholm: Kungliga Skolöverstyrelsen.
- Sommer, D. 2005: *Barndomspsykologi: Utveckling i en förändrad värld*. Hässelby: Runa.
- Stigendal, M. 2006: *Young people – from exclusion to inclusion: Revitalising European cities*. <http://webzone.lut.mah.se/projects/MS1/upload/download.asp?file=60422155604461> (2008.07.24)
- Säfström C-A. & Svedner P-O. (red) 2000: *Didaktik – perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Säfström, C-A. & Östman, L. 1999: *Textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, I. & Holmberg, L. 2008: *Läraryrke i förändring: Lärare i förskola och grundskola om inflytande, jämställdhet och mångfald*. Malmö: Malmö högskola, EDUCARE. (i tryck)
- Taylor, C. 1994: *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton: Princeton University Press.
- Uljens, M. (red) 1997: *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- UNESCO, 2003: *Open file on inclusive education. Support materials for managers and administrators*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001321/132164e.pdf> (2008.07.24)
- Utbildningsdepartementet, 1998: *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94 anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet, 2008: *En individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vallberg Roth, A-C. 2001: Läroplaner för de yngre barnen: Utvecklingen från 1800-talets mitt till idag. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6(4), 241–269.
- Vallberg Roth, A-C. & Månsson A. 2006: Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan. *Utbildning & Demokrati*, 15(3), 31–60.
- Vallberg Roth, A-C. & Månsson A. 2007: *Individuella utvecklingsplaner för yngre barn i ett kritiskt ämnesdidaktiskt perspektiv*. Bidrag till Nätverkskonferensen för barn- och barndomsforskning, Malmö högskola, 2007-08-23.
- Vallberg Roth, A-C. & Stoltz, P. 2007: *Power, citizenship and individual development plans* (Poster). Konferensen CiCe Nordic (Children's Identity & Citizenship in Europe) 2007.10.04–05.
- Vinterek, M. 2006: *Individualisering i ett skolsammanhang*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Walkerdine, V. 1995: Utvecklingspsykologi och den barncentrerade pedagogiken: Införandet av Piaget i tidig undervisning. I K. Hultqvist & K. Peterson (red): *Foucault – namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik: Texter om maktens mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och biopolitik*. Stockholm: HLS Förlag.

Walkergate Early Years Centre, 2004: *Nersery information*. New Castle: Walkergate Nursery.

Öquist, O. & Fredén, B. 2007: *Individuella utvecklingsplaner – en studie efter införandet av nya bestämmelser i det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Skolverket.

Österlind, E. (red) 2005: *Eget arbete – en kameleont i klassrummet: Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium*. Lund: Studentlitteratur.