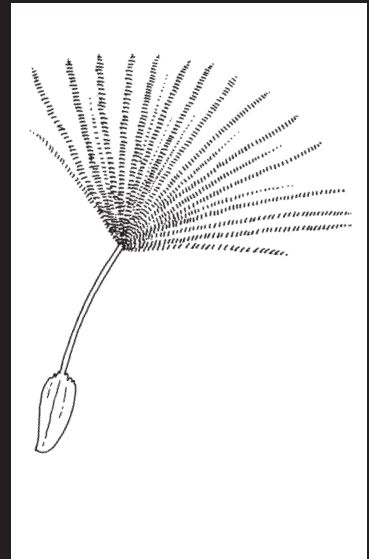


INGELA ELFSTRÖM



# Varför individuella utvecklingsplaner?

En studie om ett nytt utvärderingsverktyg  
i förskolan





Ingela Elfström

# Varför individuella utvecklingsplaner?

En studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan

**Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 26**

Institutionen för individ, omvärld och lärande

Lärarhögskolan i Stockholm (2005)

**Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 26**

utgiven av

Institutionen för individ, omvärld och lärande

Lärarhögskolan i Stockholm (2005)

Box 47 308

100 74 Stockholm

Tel. 08-737 55 00

E-post: IOL-rapporter@lhs.se

Rapporten kan laddas ned i pdf-format från

<http://www.lhs.se/iol/publikationer/>

ISSN 1404-983X ISBN 91-89503-36-8

Ange källan vid kopiering och citering.

All kommersiell användning utan författarens medgivande är förbjuden.

Frågor om innehållet hänvisas till författaren.

E-post: [ingela.elfstrom@lhs.se](mailto:ingela.elfstrom@lhs.se)

## Förord

Min handledare, Gunilla Dahlberg, som är vetenskaplig ledare för forskningsgruppen för Lärandets etik och estetik vid Lärarhögskolan i Stockholm, och jag möttes första gången i och med att min stadsdel Skarpnäck i Stockholm, dåvarande socialdistrikt 7, var med i projektet ”Pedagogik i en föränderlig omvärld” eller som det också kallas ”Stockholmsprojektet”, som var ett samarbetsprojekt mellan forskningsavdelningen, Reggio Emilia Institutet och vår stadsdel. När projektet, som pågick 1993-1996, avslutades fortsatte samarbetet mellan dessa sammanhang i ett samarbetsforum som vi kallar ”Pedagogiska och teoretiska rum” och som är en mötesplats mellan teori och praktik och där praktiskt verksamma pedagoger, forskare och lärarutbildare möts utifrån sina olika professioner. Syftet för samarbetet är att formulera och diskutera aktuella pedagogiska frågor, kring kunskap och lärande i förskola och skola. En sådan aktuell fråga är individuella utvecklingsplaner och hur ett arbete med ett nytt utvärderingsinstrument påverkar den pedagogiska teorin och praktiken.

I inledningsskedet av uppsatsskrivandet kom Gunilla Dahlberg i kontakt med Ulla Wiklund och myndigheten för skolutveckling, dåvarande Stockholmsenheten, som i sitt arbete i olika kommuner mötte många frågor kring just individuella utvecklingsplaner. Jag fick på så vis möjlighet att göra själva intervjustudien som ett expertuppdrag på halvtid från oktober 01-februari-02 vid Stockholmsenheten på Skolverket. Jag vill här tacka för ett generöst mottagande vid enheten och lärariska diskussioner, och då särskilt i ”barngruppen” som jag tillhörde med Anna Kempe, Lars-Åke Bäckman och Ulla Wiklund.

Jag vill också tacka alla som ställde upp för intervjuer och som delade med sig av sina erfarenheter. Samtidigt vill jag också påminna om att intervjuandet inte handlar om att forskaren bara ”samlar in” uttalanden, som Steinar Kvale skriver, utan att båda parter är med och skapar kunskap tillsammans. Under skrivandet har jag även haft förmånen att föreläsa om

sammans. Under skrivandet har jag även haft förmånen att föreläsa om mitt arbete i olika delar av landet, vilket också skapat nya frågor och förståelser, i mötet med andra. Särskilt betydelsefullt var en sådan föreläsning med diskussion i "Pedagogiska och teoretiska rum" i början på skrivarbetet. Mina kolleger i vardagen, förskolechefer och pedagoger i Bagarmossen och Skarpnäck, har också betytt mycket för att väcka frågor och fundera över hur vi ska kunna hantera denna komplicerade fråga i vår vardagliga praktik. Liksom möten med pedagoger och vänner i Reggio Emilia Institutets svenska nätverk.

Till sist vill jag tacka min handledare Gunilla Dahlberg, för att du föreslog ämnet och för tålmodigt stöd och god handledning och för att jag genom den inriktning din forskningsavdelning har, fått upp ögonen för nya poststrukturella teorier som jag, och jag tror fler pedagoger, kommer att ha glädje av i en fortsatt diskussion kring utformning av nya utvärderingsinstrument som till exempel individuella utvecklingsplaner. För mig har arbetet givet en förståelse för att vi står inför nya pedagogiska utmaningar i både förskola och skola. Där vi tillsammans måste ta ställning och ansvar för både pedagogiska och etiska ställningstaganden. Min förhoppning är att min uppsats ska uppmuntra till fortsatta frågor och diskussioner omkring dessa svåra och komplicerade frågeställningar och att vi inte bara ska hamna i enkla svar.

Skarpnäck i maj 2004

Ingela Elfström

# Innehåll

## I

<b>Förord</b> .....	<b>III</b>
<b>Innehåll</b> .....	<b>V</b>
<b>Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>Bakgrund</b> .....	<b>3</b>
Varför individuella utvecklingsplaner och för vem? .....	3
Brytningstid .....	4
Att rikta blicken.....	5
Begreppens makt .....	6
<b>Studiens syfte och genomförande</b> .....	<b>7</b>
Syfte.....	7
Frågeställningar .....	7
Upplägg och genomförande av studien.....	8
Metod .....	8
Intervjustudien .....	10
Val av kommuner.....	11
Urval av informanter .....	12
Intervju som metod .....	12
Tolkning, analys och uppsatsens disposition.....	15
<b>Del 1. Intervjustudien</b> .....	<b>17</b>
Hur ser uppdraget ut och vem utformar det? .....	17
Olika tillvägagångssätt i kommunerna.....	18
Vem utformar dokumenten?.....	23
Vilka teorier finns bakom dokumenten och hur ser kopplingen till läroplanen ut?.....	29
<b>Syftet med individuella utvecklingsplaner</b> .....	<b>32</b>
För barnens skull – omsorgen om barnen.....	32
För barnen/eleverna.....	33

För föräldrarna .....	33
För pedagogerna.....	34
<b>Innehåll och genomförande i arbetet med individuella utvecklingsplaner .....</b>	<b>35</b>
Vad händer innan utvecklingssamtalet - hur förbereder man sig?..	35
Checklista/samtalsunderlag.....	35
Checklistan/samtalsunderlaget - vad ska man titta på? .....	35
Förändrade föreställningar .....	37
Två huvudgrupper av samtalsunderlag/checklistor.....	39
Vilka områden representeras i checklistor/samtalsunderlag?....	41
Insamlandet av information om barnen/eleverna .....	43
Att observera .....	43
Intervjuer med barnen .....	46
”Tester” .....	47
Arbetslaget .....	48
Föräldrarna .....	49
Barnet/eleven.....	50
Innehållet i utvecklingssamtalet .....	50
”Vi pratar om alla barn utifrån de rubriker vi har på samtalsunderlaget” .....	52
Att stärka det som är svagt men inte lägga för stor vikt vid bristerna.....	54
Individuell frihet eller kontrollerad anpassning.....	56
Vem eller vad ska åtgärdas - barnet eller verksamheten?.....	56
Innehållet i utvecklingsplanen.....	57
”Men vi skriver inga mål om det inte är något speciellt” .....	57
Att skriva eller inte skriva.....	60
Uppföljning .....	61
<b>Tillbaka till syftet med utvecklingsplanerna - vad blir resultatet för de olika parterna? .....</b>	<b>62</b>



Barnen – att se sitt eget lärande.....	62
Föräldrarna – delaktighet och delat ansvar .....	63
Att känna igen sig och dela värderingar .....	65
Tydlighet och delad vårdnad.....	67
Skriftlig information .....	68
Hur påverkas verksamheten .....	69
”Det är mycket jobb, men jag tror att undervisningen blir roligare för barnen” .....	69
Rimliga mål i förhållande till verksamheten.....	70
”Det ger en helt annan dialog i personalgruppen” .....	70
”Så det är klart att det inverkar, när man har gjort upp planer vad man ska titta på” .....	72
”Det tar jättemycket tid” .....	72
Skillnaden mot förut.....	73
Pedagogerna - professionalisering .....	74
Visionen om att följa barnet - den röda tråden - Hur fungerar det i praktiken? .....	75
Risker med individuella utvecklingsplaner .....	78
”Meningen är att det ska tillsättas resurser, så att man inte tappar något barn” .....	79
”Att man bara ser problemen” .....	79
”Själva tanken och dokumenten i sig kan jag nog inte se några risker med. Utan det är mer människan som ligger bakom” .....	80
”Att utvecklingsplanen inte följer med” .....	80
”Det är väldigt lätt att det fastnar i nåt som inte är det mest väsentliga runt barnet just nu” .....	80
<b>Vem äger utvecklingsplanen? .....</b>	<b>82</b>
Sekretess och allmän handling .....	83
<b>Varför kommer detta nu? Pedagogernas tankar .....</b>	<b>85</b>

<b>Del 2. Teori och tolkning .....</b>	<b>88</b>
Teoretiska utgångspunkter .....	88
Individuella utvecklingsplaner - ett utpräglat ”modernistiskt” verktyg?.....	91
Utvecklingspsykologins dominerande roll förstärks i arbetet med individuella utvecklingsplaner .....	93
En autonom individ.....	96
Det enhetliga identitetsbegreppet.....	97
Oberoende av sammanhanget .....	97
Innebörden av utvecklingsbegreppet .....	99
Bristen attraherar uppmärksamheten .....	100
Olika diskursiva barnsyner framträder.....	101
Den modernistiska synen på barnet som natur och/eller barnet som kultur- och kunskapsåterskapare .....	102
Det konstruktivistiska barnet som skapar sig själv och sin egen kunskap.....	105
En kritisk analys av det nya konstruktivistiska idealet.....	107
Synen på kunskap och lärande .....	111
Normaliteten som utesluter .....	114
<b>Del 3. Sammanfattning och diskussion .....</b>	<b>119</b>
Varifrån kommer uppdraget att skriva individuella utvecklingsplaner i förskola och skola?.....	119
Utformning .....	121
Syftet med individuella utvecklingsplaner.....	122
Vart riktas blicken? .....	123
Olika barnsyner och kunskapssyner.....	125
Varför uppstår behovet av ett nytt verktyg nu?.....	128
Fler frågetecken kring ett arbete med individuella utvecklingsplaner.....	130

Hur formulerar vi oss tillsammans? .....	130
Verksamhetsutveckling genom arbete med individuella utvecklingsplaner .....	131
Stärkt yrkesidentitet .....	132
Delaktighet för föräldrar .....	133
Sekretess.....	134
Vilken praktik leder det till?.....	135
Individuella planer - kollektiva svar .....	135
Mer kontroll än utveckling? .....	136
Alternativa möjligheter.....	137
Det postmoderna tillägget .....	139
Utrymme för det oväntade - en gästfrihetens pedagogik.....	141
Pedagogisk dokumentation – alternativ till individuella utvecklingsplaner .....	143
Pedagogisk teori som komplement till utvecklingspsykologi .	145
Referenser.....	148
Bilagor .....	152
Bilaga 1 .....	152
Bilaga 2 .....	153



## Inledning

Under senare år har det blivit vanligt att många kommuner skriver in i sina lokala förskoleplaner/skolplaner att pedagogerna i förskolan ska utarbeta individuella utvecklingsplaner för varje barn. Dessa utvecklingsplaner ska vara ett stöd för personalen i det vardagliga arbetet, men kanske främst i utvecklingssamtalen tillsammans med barnens föräldrar. Denna studie är ett försök att förstå varför ett nytt verktyg för planering och utvärdering av det enskilda barnet tas i bruk, hur det utformas, av vem det utformas och hur det påverkar vår syn på barn, kunskap och lärande. Men också hur det påverkar på vilket sätt vi utformar verksamheten i förskolan.

Som förskolechef har jag erfarit ett stort behov från mig och mina kollegor att göra en studie som belyser flera viktiga frågeställningar både när det gäller vilket innehåll en individuell utvecklingsplan ska ha och vilka etiska överväganden som behöver göras. Den måste också ställas i relation till läroplanens mål. I läroplan för förskolan (Lpfö 98) finns inga anvisningar om att man ska göra individuella utvecklingsplaner. Där står: *"I förskolan är det inte det enskilda barnets resultat som ska utvärderas. Betyg eller omdömen utfärdas inte"* (s 4). I förslaget till läroplanen, SOU 1997: 157 "Att erövra omvärlden" skriver man: *"För planering, genomförande och uppföljning av arbetet när det gäller det enskilda barnets utveckling och lärande skall en individuell planering göras"* (s 130). Varifrån kommer termen utvecklingsplaner?

Innan jag började min studie hade flera av de exempel på individuella utvecklingsplaner som jag sett visat på en traditionell syn på barnet, på kunskap och inläring, där stadietänkande och generella principer för utveckling gjorts om till enkla checklistor på förmågor att uppnå och hur man ska tränas för att uppnå förmågorna. Detta tvärt-

emot den syn på utveckling och lärande som genomsyrar läroplanen, där lärande ses som en process och att lärandet ska ske i för barnen meningsfulla sammanhang. Det fick mig att fundera över varför det blivit så och om det inte finns andra vägar att gå.

Hur de individuella utvecklingsplanerna är utformade kommer också att styra den pedagogiska verksamheten i förskolan genom att tala om vilka observationer pedagogerna ska göra och vilka pedagogiska handlingar som blir möjliga att inrymma i förskolans tidsrum. Vad ska blicken riktas mot? Är det mot vad barnen kan? Vilka brister de har? Vilka brister pedagogerna har? Mot förskolan som system? Den pedagogiska miljön?

Min utgångspunkt som förskolechef gjorde att jag fokuserade på förskolan när jag började planera studien. Men när jag sedan mötte pedagogerna och min uppdragsgivare skolverket förstod jag att det inte gick att begränsa sig bara till förskolan, då frågan om övergångarna mellan de olika skolformerna är en central del i idén om strukturen med individuella utvecklingsplaner. Jag hade också en förutfattad föreställning om att man i skolan redan arbetade generellt med individuella utvecklingsplaner. Genom att ha förmånen att få vara observatör i en arbetsgrupp som just påbörjat ett arbete med att utarbeta ett gemensamt dokument för individuella utvecklingsplaner för alla skolformer från 1-19 år, fick jag klart för mig att trots att det finns skillnader i olika skolformer, så överväger likheterna i centrala frågeställningar. Jag har dock begränsat själva intervjudelen till att göra intervjuer med lärare/pedagoger i förskola och skolans förskoleklasser till årskurs 3.

## Bakgrund

### Varför individuella utvecklingsplaner och för vem?

En av anledningarna till att jag ville göra denna studie är att jag själv känt ett motstånd till att vilja arbeta med individuella utvecklingsplaner, till viss del av skäl som jag skrivit om ovan. Jag har också tänkt på hur det skulle vara att växa upp med en ny plan för min utveckling varje termin, en utstakad väg, ett förutbestämt mål för hela mitt liv från ett års ålder tills jag gått ut gymnasiet. För mig har det framstått som något skrämmande, ett intrång i min personliga integritet. Å andra sidan har jag tänkt att detta skulle kanske vara bättre och hederligare, eftersom det skulle vara en öppen redovisning av vad som väntas av mig, mer öppet redovisande av vilka mål jag bör uppnå, än i det utbildningssystem jag själv vuxit upp. Här kan eleverna dessutom, ju äldre de blir, ha mer inflytande över vad som ska stå i de här utvecklingsplanerna. Men det sätt som utvecklingsplanerna är utformade på, sätter också gränser för vad som kan/ska vara mål, vad planen kan handla om och vad jag som individ kan ha inflytande över. Alla dessa frågor gör att det blivit en angelägen företeelse för mig att undersöka.

Det visade sig också att det fanns ett stort intresse för dessa frågeställningar. Dåvarande Skolverket i Stockholms län (numera Myndigheten för skolutveckling), gav mig som expertuppdrag att göra denna studie. De ansåg att det var viktigt att belysa dessa frågeställningar runt individuella utvecklingsplaner då det är en aktuell fråga i många kommuner, skolor och förskolor. Jag tror inte att denna studie kommer att kunna ge svar på hur man ska göra, men däremot belysa olika aspekter och frågeställningar som är viktiga att ta ställning till både som enskild pedagog/lärare, som chef/rektor, förvaltningsledning och

politiker. Det behövs en kontinuerlig debatt och reflektion kring vad man vill med individuella utvecklingsplaner och om det finns alternativa sätt att tänka och utvärdera som kan ersätta eller komplettera dem. Särskilt som det nu också diskuteras att genomföras för hela landets alla barn och ungdomar.

## Brytningstid

En annan anledning till att jag tycker det är en så komplicerad fråga bottnar i att vi i den Stockholmsstadsdel där jag själv arbetar varit med i projektet ”Pedagogik i en föränderlig omvärld” eller ”Stockholmsprojektet”. Genom att arbeta med pedagogisk dokumentation, har vi fått syn på att våra invanda och förutfattade meningar om barnen, som ofta byggt på utvecklingspsykologiska stadieteorier vi lärt oss genom vår utbildning, inte alltid stämmer längre när vi ändrar vår blick till ett annat fokus. Projektet finns beskrivet i Dahlberg, Moss & Pence, 1999 och i Lenz Taguchi, 2000. I och med projektet och arbetet med pedagogisk dokumentation har jag tillsammans med flera av mina kollegor börjat omformulera vårt förhållningssätt till barn, kunskap, lärande och även utvärdering. När jag förändrar min syn ser jag också ett annat barn framför mig, vilket även leder till nya förhållningssätt och nya pedagogiska praktiker. Det är vårt sätt att se och förhålla oss till de barn vi har framför oss som ger ramen för vilka barn vi möter. Av den anledningen har vi insett att det är viktigt hur vi använder begrepp, termer och teorier. Vi behöver bli medvetna om vilka bakomliggande teorier vi bygger vårt seende och vårt handlande på. Först när detta blir medvetet går det att reflektera över och förändra.



## Att rikta blicken

Viktiga frågor blir då: Vad ska vi rikta blicken mot och hur ska vi ta tillvara både det enskilda barnets behov samtidigt som vi ser till de kollektiva processer som pågår i en gruppverksamhet som förskolans. Flera som jag intervjuat menar att det behövs ett nytt verktyg för att tillvarata det enskilda barnets behov och att göra varje barn synligt, i de idag stora barngrupperna. De menar att det är för barnens skull man behöver upprätta individuella utvecklingsplaner. Men att bara se dem som ett sätt att ge varje barn synlighet räcker inte, menar jag. Då måste man också kritiskt fråga sig vilket barn vi gör synligt. Individuella utvecklingsplaner är också ett utvärderingsinstrument för individen – barnet. Elisabeth Nordin-Hultman skriver att barnen genom att träda in i förskolan, inte bara trätt in i en ny barndomsmiljö, utan också in i en ny synlighet, under en ny blick (Nordin-Hultman, 2000). Det gör att vi både som pedagoger och föräldrar tolkar barns beteende, kompetenser och relationer på nya sätt och att nya betydelser uppstår. Samtidigt är det också ett verktyg som styr den pedagogiska verksamheten, genom att tala om vad verksamheten ska innehålla. Utvärderingsinstrumenten och de kriterier man utvärderar emot styr ofta innehållet och organisationen mer än pedagogiska ställningstaganden, förhållningssätt och synsätt i övrigt (Dahlberg, Lundgren, Åsén, 1991).

”Utvecklingspsykologiska observationers renässans kan även kopplas till de allt intensivare utvärderingskraven. Utvecklingsplaner är en planerande och utvärderande verksamhet som kan göras på en mängd olika sätt, men som redan i sitt namn kan kopplas till bedömningar av barns färdigheter och kunskapsutveckling enligt traditionellt utvecklingspsykologiskt snitt. Vad praktiken kring och effekten av utvecklingsplanerna faktiskt blir, hänvisar direkt till de diskurser och diskursiva praktiker som de som utformar utvecklingsplanerna på en förskola/skola har tillgång till och använder sig av” (Lenz Taguchi, 2000, s 105).

I den arbetsgrupp som skulle ta fram riktlinjer för alla skolformer från 1-19 år, påpekade flera av deltagarna under en diskussion att de nationella proven styr undervisningen mer än läroplanen och kursplaner. Dahlberg & Åsén (1994) påpekar att det alltid finns en risk att utvärderingsinstrumenten kommer att ersätta målen som upprättats i en viss praktik och att man på detta sätt från centralt håll återtar den makt man förut decentraliserat ut till verksamheten.

## Begreppens makt

Jag har också undrat över var termen individuella utvecklingsplaner kommer ifrån. Varför kallas det just utvecklingsplaner? Varför kallas det inte handlingsplaner, som på en förskola där jag gjort intervjuer. Räcker det inte med att göra en individuell planering för varje barn? Vad är skillnaden och är det någon skillnad? Vår begreppsvärld och våra teorier organiserar tankarna och handlandet med en makt och en kraft som är starkare än vi, påpekar Nordin-Hultman (2004, s 43). Med det ville hon poängtera hur starkt det påverkar oss vilka begrepp och teorier vi grundar vårt handlande i. Hon menar liksom många av dagens kunskapsforskare att begreppen och teorierna opererar också i vårt omedvetna och finns förverkligade i byggnader, rum och handlingar och i de dokument vi använder till exempel för att göra ett samtalsunderlag till en individuell utvecklingsplan. Just detta är intressant att undersöka och avtäcka. För när det blir medvetet kan vi reflektera över om vi vill fortsätta som förut eller förändra.

## Studiens syfte och genomförande

### Syfte

Mitt övergripande syfte med denna studie är att förstå och belysa varför individuella utvecklingsplaner blir alltmer vanligt förekommande i förskolor och skolor och vad syftet med dessa är. Att undersöka vilka föreställningar om barn, kunskap och lärande som kommer till uttryck i olika former av individuella utvecklingsplaner och sätta dem i relation till läroplanens mål. Att sätta in de individuella utvecklingsplanerna i skilda teoretiska perspektiv och på detta sätt belysa vilka frågeställningar som kan vara viktiga att reflektera över i arbetet med individuella utvecklingsplaner.

### Frågeställningar

Det övergripande syftet har lett fram till följande frågeställningar:

- Var kommer uppdraget ifrån och vem utformar mallarna?
- Syfte – fokus – innehåll i utvecklingsplanerna. Vart riktas blicken?
- Genomförande. Hur påverkar de lärarnas planering?
- Föräldrars och barnens/elevernas delaktighet?
- Vem äger utvecklingsplanen? Offentlig handling eller sekretess?
- Vilka föreställningar om barn, lärande och kunskap framträder?

## Upplägg och genomförande av studien

### *Metod*

Jag har valt att göra en kvalitativ intervjustudie för att få en bild av hur några pedagoger uppfattat hur och varför arbetet med individuella utvecklingsplaner kommit till, hur de själva arbetar med det och vad de tänker om detta arbete. En kvalitativ studie av detta slag kan aldrig ge en heltäckande bild av en företeelse. Detta har inte heller varit min ambition. Istället har jag med intervjuerna som bakgrund kunnat närma mig dessa ofta komplicerade frågeställningar och de utgör med sina exempel olika bilder av hur de kan fungera i verksamheten. Kvale (1997, s 166) rekommenderar att man ställer sig frågan ”*Hur kan intervjuerna hjälpa mig att utvidga min kunskap om de fenomen som jag undersöker?*” Han påpekar också att det är viktigt att utveckla en teoretisk förståelse av de fenomen som ska undersökas innan man planerar intervjuerna. För de frågor och teorier man har påverkar både intervjufrågor och hur man sedan behandlar materialet i tolkning och analys.

I rapporten redovisar jag en mer teoretisk analys efter den del där jag redovisar intervjustudiens resultat. Detta ger sken av att litteraturstudiet tillkommit efter intervjuerna. I verkligheten startade arbetet med litteraturstudier och mina egna frågor som verksam förskolechef. Sedan kom en period av planering, intervjuande och utskrivande. Därefter tolkning och bearbetning av allt material, för att därefter återvända till litteraturen och teorierna igen.

Förutom intervjuer har jag också samlat in mallar för de dokument som utgör själva utvecklingsplanerna, samt de samtalsunderlag/checklistor som används inför utvecklingssamtalen och upprättandet av utvecklingsplanerna. Detta material har jag dels fått från dem

jag intervjuat, men också från en stadsdelsövergripande referensgrupp som arbetade med denna fråga.

Jag gjorde också två bakgrundsintervjuer. I den ena intervjuades en förskolechef och en biträdande rektor i en av kommunerna, för att få ett ledningsperspektiv på frågeställningarna. De ville bli intervjuade tillsammans eftersom de just arbetade med att få en gemensam syn på individuella utvecklingsplaner och även för övrigt hade ett nära samarbete. Jag intervjuade också ordföranden i nämnden i en kommun för att också få en bild av hur politiker tänker och fattar beslut om en sådan här fråga. Det gav ännu ett perspektiv som bakgrund till studien.

Under hösten 2001 hade jag också förmånen att få vara observatör i en arbetsgrupp som hade i uppdrag att göra ett förslag till mall för individuella utvecklingsplaner som ska gälla alla skolformer från 1-19 år. Arbetsgruppen bestod av företrädare för alla skolformer, från förskola, särskola, grundskola och gymnasium.

## *Intervjustudien*

Mitt empiriska material omfattar således intervjuer, auskultation i en arbetsgrupp och insamlade dokument som samtalsunderlag, check-listor och mallar för individuella utvecklingsplaner. Sammanlagt 14 intervjuer med förskollärare, barnskötare och lärare gjordes.

De 14 intervjuerna och övrigt material fördelar sig på följande sätt:

Kommun 1	Kommun 2	Kommun 3	Kommun 4	Kommun 5
Inga intervjuer	5 intervjuer: 5 fskl i förskola (varav 2 fskl tillsammans) 1 fskl i F-klass i blandad F- åk 3	6 intervjuer: 3 fskl i F-klass i förskola 1 lärare åk 1-2 1 lärare F-åk 1 1 gruppintervju med 2 fskl i Fkl +speciallärare	2 intervjuer: 1 fskl i förskola 1 fskl + 1 bsk i förskola	1 intervju: 1 fskl i förskola (en valdes bort – ej ind. planer för alla barn)
Auskultation i arbetsgrupp	Intervju med rektor, fsklchef			
Politikerintervju				
Ett gemensamt dokument utarbetas	Förskolor och skolor gör nu egna dokument	Förskolorna har gemensamt utarbetade dok.	Förskolorna gör egna dokument	Förskolorna gör egna dokument
Nyss taget politiskt beslut om Ind. utv. planer	Politiskt beslut fanns om ind. utv. planer	Förvaltningsbeslut om ind. utv. planer i förskolan, ej i skolan	Politiskt beslut fanns om ind. utv. planer	Förskolornas eget beslut

Intervjuerna varade mellan 45 och 60 minuter och de flesta gjordes ute på förskolor och skolor. Två intervjuer gjordes i ett rum i kommunens stadshus, något som valts av förskolechefen i det området. Alla intervjuer spelades in på band och skrevs ut i sin helhet utom den med tre närvarande lärare, där jag förde anteckningar under

intervjun som skrevs ut samma kväll. En av de intervjuade sa nej till bandspelare. Då det visade sig att man inte arbetade med individuella utvecklingsplaner på denna skola, är den intervjun bara delvis representerad i analysmaterialet.

Av 14 intervjuer utgörs 11 av enskilda förskollärare/lärare, vid två tillfällen ville två pedagoger intervjuas samtidigt och vid ett tillfälle var tre pedagoger närvarande under intervjun. För att garantera anonymitet har intervjuerna vid utskriften numrerats som B1, B2 och så vidare. Där fler personer intervjuats tillsammans betecknas de B3a och B3b.

### *Val av kommuner*

Den första intervjun var en av två provintervjuer och gjordes på en förskola i kommun 5 där man sedan ett par år gjort individuella utvecklingsplaner och som jag själv kände till. Den andra provintervjun valdes bort när det visade sig att man där bara gjorde utvecklingsplaner för barn i behov av särskilt stöd. Två kommuner, nummer 2 och 4 valdes därför att det där finns politiska beslut om att alla barn och elever ska ha individuella utvecklingsplaner. Detta beslut har funnits ett antal år och jag ville få kontakt med pedagoger som prövat att arbeta med individuella utvecklingsplaner under mer än ett år. Det visade sig dock under intervjuerna i den ena kommunen att pedagogerna i förskolan inte hade uppfattat beslutet som obligatoriskt för förskolan, men däremot för skolan. I kommun 3 fanns inget politiskt beslut om att arbeta med individuella utvecklingsplaner, däremot har barnomsorgsförvaltningen drivit att alla förskolor i kommunen gör individuella utvecklingsplaner, något som man dock inte drivit på samma sätt i skolförvaltningen där.

### *Urval av informanter*

För att komma i kontakt med förskollärare och lärare vände jag mig till en centralt placerad person i förvaltningen i varje kommun och frågade om de kunde hänvisa mig vidare. Jag har på så sätt fått namnen på förskolechefer och rektorer i de respektive kommunerna och dessa har i sin tur valt ut eller givit mig namnet på de förskollärare/lärare jag sedan bett att få intervjua. Detta betyder att jag träffat pedagoger som av sina chefer uppfattats som personer som hade erfarenhet av att arbeta med individuella utvecklingsplaner.

Alla de personer som jag intervjuat, utom en biträdande rektor, har varit kvinnor. Detta speglar dock verkligheten inom förskolan och skolans lägre åldrar, som till största delen utgörs av kvinnor. De intervjuade hade alla en relativt lång erfarenhet i yrket, mellan 10 och 26 år. De hade alla varit med när diskussionerna och arbetet med de individuella utvecklingsplanerna startade i deras område/kommun och hade erfarenhet av skillnader mellan att arbeta både utan och med dessa, alltså både före och efter.

### *Intervju som metod*

När man väljer att använda intervjuer i en kvalitativ studie behöver man tänka på vad en intervju betyder av mänskligt samspel. Eftersom intervjun sker som samtal mellan två och ibland fler personer menar Kvale (1997) att det som sker under intervjun är ett gemensamt skapande. Det handlar alltså inte om att jag som forskare bara ”samlar in” uttalanden från olika personer. Den som intervjuar är med och skapar kunskap tillsammans med den intervjuade. *”Intervjuarens frågor leder fram till de aspekter av ämnet som den intervjuade kommer att uppmärksamma och hans aktiva lyssnande till och uppföljning av svaren bestämmer delvis samtalets förlopp”* (a a s 167).



Det förutsätter att intervjuaren/forskaren har kunskap om det område/fenomen som intervjun handlar om. Kvale skriver att forskaren innan intervjuerna planeras behöver utveckla en förståelse av de fenomen som ska undersökas för att ha en grund till vilken den nya kunskapen kan fogas eller införlivas med. Förståelsen eller kunskapen kan komma både genom teori, litteraturstudier och/eller kännedom om miljön och kulturen där det undersökta fenomenet förekommer. Kunskapen om ämnet/fenomenet är en del av intervjuarens hantverksskicklighet.

Intervjuerna genomfördes som samtal. Jag hade utarbetat frågor som jag hade med mig på en stencil. (se bilaga 1). Men jag frågade inte rakt igenom fråga efter fråga, utan hade den mer som en kom ihågslapp, för att jag själv inte skulle glömma bort vad jag skulle fråga om, och frågorna ställdes inte alltid på exakt samma sätt. Min förförståelse spelade mig ibland spratt, då jag vid flera tillfällen borde ha bett om förtydliganden, i stället för att nöja mig med ett svar som jag vid samtalet tyckte att jag förstod. Vid andra tillfällen kunde min förförståelse däremot leda mig vidare i frågandet.

Kvale (1997) skriver att man kan se intervjun som ett sätt att skapa kunskap om ett ämne som intresserar både intervjuaren och den som intervjuas. Det understryker att båda parter är medskapare av det som sägs under intervjun och förutsätter en sorts ömsesidigt intresse. Min förhoppning är att det fanns ett sådant ömsesidigt intresse under intervjuerna. Ett intresse som bottnar i att det är ett nytt verktyg som tas i bruk och som skapar nya frågeställningar. Detta förhållande skapar också etiska frågor om hur man behandlar det inspelade materialet.

I ett forskningsarbete som utgår från intervjuer finns flera steg. I ett första steg skapas kunskap under intervjusituationerna. I nästa steg omvandlas det levande samtalet till text då samtalen som bandats

skrivs ut. Man måste då beakta de förvandlingar som det inledande levande samtalet har gått igenom från ett gemensamt skapande där många uttryckssätt som tal, tystnad, mimik, blickar samspekar till en helhet. Utskriften blir avkontextualiserad. Det är en översättning från ett språk till ett annat skriver Kvale. *”Utskrifter är inte kopior eller representationer av någon ursprunglig verklighet; de är tolkande konstruktioner som fungerar som användbara verktyg för givna syften”* (a a s 152). Genom utskriften sker också en tolkning som framhäver vissa aspekter och utelämnar andra.

I och med utskriften fortsätter forskaren/intervjuaren sitt samtal med texten i analysarbetet. Kvale tar också upp för vem som utskrifterna görs. De skulle kunna vara för att gå tillbaka till intervjupersonerna för att än en gång tillsammans med dem tolka intervjuerna. I detta arbete har intervjuerna inte delgivits informanterna i utskrivet skick utan det är jag som i min forskningsprocess har fortsatt min dialog med texten.

Det tredje steget är för forskaren att fortsätta samtalet med sina läsare genom att presentera sina tankar i en rapport skriver Kvale. Jag har i denna uppsats använt intervjuerna som bakgrundsmaterial. Intervjustudien bildar bakgrund och belyser fenomen som rör individuella utvecklingsplaner och utgör exempel från den praktik som finns runt dem. I den andra delen använder jag denna bakgrund för att fortsätta min dialog med texten genom att sätta in det i skilda teoretiska perspektiv för att skapa frågor och diskutera vad arbete med individuella utvecklingsplaner får för konsekvenser för barnen och sättet att se på utveckling, kunskap och lärande.

### *Tolkning, analys och uppsatsens disposition*

Kvale (1997, s 192 - 195) menar att de frågor man ställer till en text och de svar man får är beroende av flera olika saker. En aspekt är i vilket sammanhang texten tolkas. Han tar fram tre olika tolknings-sammanhang vari frågor till texten kan ställas och hur svaren man får kan användas:

- Subjektiv förståelse - intervjupersonernas egen förståelse - då försöker uttolkaren bara ta fram den mening hon uppfattar att den intervjuade själv ger uttryck för.
- Kritiskt sunt förnuft - att sätta in informanternas uttalanden i ett större sammanhang där förståelseramen är vidare än informanternas egen - det kan man till exempel göra genom att införa en allmän kunskap om uttalandets innehåll som ger möjlighet att vidga och berika tolkningen av det som sagts.
- Teoretisk förståelse - där tolkningengår utöver både självförståelsen och det kritiska sunda förnuftet och där man utnyttjar en teoretisk ram för analysen.

Han menar att man kan välja en eller flera av dessa tolknings-sammanhang. I denna studie har jag valt att låta informanternas uttalanden bilda en berättelse, i resultatdelen del 1, som sätter in deras uttalanden om arbetet med individuella utvecklingsplaner i ett vidare sammanhang om varför och hur man arbetar med dem på några förskolor och skolor. Efter att jag skrivit ut intervjuerna har jag sedan läst igenom svaren flera gånger och sammanställt svaren i olika temagrupper. Dessa temagrupper hör samman med de frågeställningar som jag velat belysa. Frågeställningar som: Var kommer uppdraget ifrån och vem utformar mallarna? Syfte - fokus - innehåll i utvecklingsplanerna. Vart riktas blicken? Hur genomförs arbetet med

individuella utvecklingsplaner? Hur påverkar de lärarnas planering? Föräldrars och barns/elevs delaktighet. Vem äger utvecklingsplanen? Hur ser man på frågan om allmän handling och sekretess? Intervjuerna kompletteras här också av dokument, checklistor/samtalsunderlag och blanketter för individuella utvecklingsplaner, som används i arbetet.

I del 2 av uppsatsen vill jag vidga förståelsen och frågeställningarna genom att använda skilda teoretiska perspektiv i analysen. Här blir min huvudfråga: Vilka föreställningar om barn, kunskap och lärande som framträder i dokument och arbetet med att upprätta individuella utvecklingsplaner.

Slutligen vill jag i del 3 göra en sammanfattning och föra en diskussion om konsekvenserna av ett arbete med individuella utvecklingsplaner. Syftet och avsikterna med ett sådant arbete är gott, men får det också oavsiktliga konsekvenser som vi inte önskar?

## Del 1. Intervjustudien

### Hur ser uppdraget ut och vem utformar det?

Den första frågeställningen berörde varför individuella utvecklingsplaner blivit så allmänt förekommande, varför fler och fler kommuner skriver in det i sina förskole- och skolplaner och hur de som arbetar med dem ser på dem och hur de använder dem. På många håll är det förvaltningsledning eller förskolechefer och rektorer som beslutar om att införa dem, därefter följer politikerna efter och tar beslut om det i förskole- och skolplanen. I andra kommuner är det tvärtom politikerna som skriver in det som en punkt i planerna och det blir sedan förvaltningarnas uppgift att följa upp beslutet.

Det finns ännu inga centrala beslut från staten att alla elever ska ha individuella utvecklingsplaner, men det finns diskussioner om detta. I början av hösten 2001 redovisade en expertgrupp inom Utbildningsdepartementet sitt uppdrag i en departementskrivelse kallad "Elevens framgång - skolans ansvar" (Ds 2001: 19) och där föreslår de bland annat att alla elever ska ha rätt till en individuell utvecklingsplan. Den nya utbildningsministern, Tomas Östros, har också tagit upp till diskussion om att införa individuella utvecklingsplaner för alla elever i skolan. I regleringsbrevet 2003 till Myndigheten för skolutveckling finns uppdrag att arbeta med individuella utvecklingsplaner.

Initiativet till att börja arbeta med individuella utvecklingsplaner skiftar, som beskrivits ovan. I de fem kommuner som mitt empiriska material kommer från finns dessa olikheter representerade. Det är inte heller så att alla som arbetar i samma kommun har helt likartade bilder av hur uppdraget ser ut, även om det finns ett politiskt beslut taget i förskoleplanen och skolplanen. Ett skäl till detta kan vara att den politiska viljan är att inte detaljstyra, utan att ge ramar för verksamheten i

skola och förskola och att det professionella ansvaret ligger på utövarna, pedagogerna. Ett annat skäl kan vara att information om vad som bestäms centralt går genom många led innan det når pedagogerna på fältet och att formuleringsarenan och realiseringsarenan inte möts, vilket av många forskare påpekas är en svårighet i genomförandet av gemensamma projekt särskilt i större kommuner. Även expertgruppen som redovisat sin rapport under namnet ”Elevens framgång – skolans ansvar” (Ds 2001:19) skriver:

”När det handlar om individuella utvecklingsplaner för alla elever i skolan och inte bara som en särskild stödåtgärd för vissa elever, har kommunerna trots ambitioner i skolplanerna inte kommit särskilt långt i det lokala arbetet. I några fall har t.ex. inte personalen uppfattat syftet med politikernas beslut om individuella utvecklingsplaner” (a a s 30).

I en av kommunerna som valdes ut just för att de hade ett politiskt beslut om att alla barn/elever ska ha individuella utvecklingsplaner, visade det sig att pedagogerna i de förskolor jag besökte inte hade uppfattat att beslutet var obligatoriskt för förskolan. De hänvisade till att det var deras chefer som tagit initiativ till att de skulle arbeta med detta.

I kommun 5 som är en storstadskommun står det inget om individuella utvecklingsplaner i den lokala skolplanen. Däremot finns det med i den första gemensamma förskoleplanen som togs i kommunfullmäktige i juni 2003. Dessförinnan hade några stadsdelar skrivit in det i sina egna verksamhetsplaner för förskolan. I den stadsdel där jag själv arbetar till vardags har det hittills inte alls funnits någon gemensam diskussion om att införa individuella utvecklingsplaner som ett krav, varken för skolorna eller förskolorna.

### *Olika tillvägagångssätt i kommunerna*

Här nedan redovisas hur arbetet i tre av de kommuner som jag besökt, startat arbetet med individuella utvecklingsplaner.

## KOMMUN 1

I den första kommunen har politikerna skrivit in det i förskole- och skolplanen och sedan givit förvaltningsledningen i uppdrag att se till att man börjar arbeta med att utarbeta gemensamma dokument för de individuella utvecklingsplanerna. När jag intervjuade ordföranden i kommunens politiska nämnd, sa hon, att det inte är deras sak att detaljstyra, men att hon tror att genom att nämnden själv upplever att kommunens ansvar gäller alla skolformer kan det ha påverkat förvaltningen, när den har utsett den arbetsgrupp som ska arbeta fram dokumenten. Gruppen består av representanter för alla skolformer från förskola, grundskola, gymnasium och särskola och deras uppdrag är att ta fram ett gemensamt dokument som utgör grunden för att man i alla skolformer ska kunna upprätta individuella utvecklingsplaner för alla barn/elever från 1-19 år. Här deltog jag som auskultant vid gruppens arbetsmöten, under hösten 2001. Ett färdigt material finns nu i kommunen. Det implementerades under hösten 2002 för att kunna börja arbetas med under 2003.

## KOMMUN 2

I den andra kommunen började arbetet med individuella utvecklingsplaner på barnomsorgsförvaltningen. Den förskolechef som jag intervjuade berättade så här:

” När vi började fundera på det /.../ hade jag en central placering i kommunen. Jag var chef för alla förskolor i hela kommunen. Det var då vi började arbeta med utvecklingsplaner. Långt före tanken från någon annan att vi skulle ha det. /.../Utvecklingssamtal med föräldrarna har vi haft i många, många år. Så kom läroplanen, först utkastet och sen den färdiga läroplanen. För att då stötta förskolorna och personalen ute i verksamheten och ge dem möjlighet till ett bra underlag till det här, så började vi arbeta centralt och titta på, vad är det för mål som står i läroplanen. Vad är det vi skall nå nu. Det är ju i alla fall mera ”skall” nu för förskolan, än det har varit förut. Förut var det rekommendationer och det är lite skillnad. Det blir också en skillnad för personalen, för det blir ett krav som blir helt annorlunda och då ville vi stötta och hjälpa dem. Det var då vi började fundera över om vi, tillsammans för hela kommunen, kunde göra ett utkast på en utvecklingsplan och

hur den skulle kunna se ut. Det var grundanledningen till att vi började” (A1a).

Det politiska beslutet i den här kommunen kom långt efter att förskolan började arbeta med detta. Idag finns inte längre något gemensamt dokument för kommunens alla förskolor, vilket beror på att organisation och ledning förändrats sen dess. Varje enhet, skola eller förskola ansvarar själv för att genomföra beslutet. Alla sex pedagoger som jag intervjuat i denna kommun uppger dock att de började använda den gemensamma samtalsunderlaget, men att de sedan omarbetat det, då de upplevde det som alltför krångligt. Skolorna i samma kommun har inte kommit lika långt i sitt arbete med detta. Så här beskriver den biträdande rektorn från en skola läget:

”När det gäller skolan, så visst, det finns ett beslut taget att det ska finnas individuella utvecklingsplaner. Men det är väl ingen egentligen som har engagerat sig så mycket i det, skulle jag vilja säga. Utan det är väl mer så att det för oss ligger på idéstadiet och nu ska vi ha en gemensam studiedag (om det) med alla skolor i kommunen” (A1b).

Den biträdande rektorn menade att det politiska beslutet om individuella utvecklingsplaner kom efter att man uppmärksammat att väldigt många elever slogs ut under sitt första gymnasieår, trots att de hade godkänt i alla ämnen och på de nationella proven. Kommunen tillsatte en projektgrupp som skulle analysera varför detta hände. Han berättar att personal från grundskolan och gymnasiet har gått igenom vad det står i nationella dokument att eleverna ska uppnå, att de brutit ner det och konkretiserat det. Det har lett fram till att man är enig mellan grundskolan och gymnasieskolan om vad eleverna faktiskt ska ha uppnått och hur man ska kunna pricka av att eleverna har uppnått det. Nu efter detta arbete finns möjlighet att gå vidare och utarbeta individuella utvecklingsplaner, tror han, som ett nästa steg, eftersom man behöver ett instrument att relatera utvecklingsplanerna mot, som handlar om vad man ska uppnå i de olika ämnena. Han påpekade



också att för att en sådan här uppgift ska bli förankrad hos alla måste det pågå en process under en längre tid, där så många som möjligt av de berörda är delaktiga i diskussionen.

### KOMMUN 3

Ett tredje sätt att introducera individuella utvecklingsplaner står den tredje kommunen för. Här är det också på initiativ från förvaltningschefen som det utarbetats ett gemensamt material för alla förskolor i kommunen. Här finns inget politiskt beslut. I kommunen finns ett pedagogiskt centrum för förskolorna och barnomsorgen som varit den sammanhållande länken i att utbilda de avdelningsansvariga förskollärarna på varje förskola, i hur man ska använda materialet som kallas en modell för kommunikation. Förutom mallen för utvecklingsplanerna finns strukturer för att utarbeta förskolans egen arbetsplan och en mängd mallar för observation, barnintervjuer och frågor till pedagoger och föräldrar. I kommunen använder alla förskolor detta material. Det kan förstås variera i hur långt man kommit på enskilda förskolor.

## KOMMUN 4 och 5

En fjärde väg att börja arbeta med individuella utvecklingsplaner, är att den lokala skolan eller förskolan själv beslutar sig för detta. Så här berättar två olika förskollärare:

”Det jag vet är, att under alla år som vi har jobbat här så har vi haft olika former av planering innan föräldrasamtalen. På något vis har de alltid känts ganska fattiga, tycker jag. Det blev att man drog det här med mat och rutiner, kamrater....., det fanns inga frågor om hur reagerar dom i konflikter, visar dom känslor, förhållande till kompisar och sånt som faktiskt är ganska viktiga saker. Så då vet jag att jag försökte skriva ner en del frågor som planering inför (föräldra)- samtalen. Men så kom också vår förskolechef och sa att han räknade med att det skulle komma och han ville att vi skulle börja jobba med det” (B1).

”Vår dåvarande förskolechef, hon var här i ca tio år. Hon var mycket driftig och före. Hon anammade mycket sånt här, hon följde med. Så det var nog hon som började med att vi skulle göra det” (B9).

Jag själv hade en förutfattad mening om att det var i skolorna man först hade krav på sig att utarbeta individuella utvecklingsplaner. Jag trodde att man redan arbetat så i skolan generellt. Det visade sig istället att i de kommuner jag besökte, var det i förskolan som man på eget initiativ påbörjat processen med att utarbeta gemensamma dokument och samtalsunderlag för individuella utvecklingsplaner. Man hänvisade till läroplanens förarbeten och till den färdiga läroplanen. Att få en läroplan för förskolan tycks ha varit en startpunkt för att påbörja arbetet, då man upplever att kraven på verksamheten och dokumentationen av den ökat. Trots att det inte står i dessa arbeten att man just ska göra individuella utvecklingsplaner för varje barn. Några säger också att man velat ta ett eget initiativ för att vara beredd om det skulle bli ett utifrån kommande krav.

När det gäller skolan, säger de som jag intervjuat, att de tror att det är elevernas resultat i de högsta årskurserna som varit pådrivande när de gäller att starta ett arbete med individuella utvecklingsplaner och

det gäller också för varför politikerna tagit upp frågan i skolplanerna. Det verkar alltså mer vara så, att det är kraven på att uppmärksamma individen, tillsammans med förändringar i uppdraget för förskolan och förändringar i skolan som slopad timplan, samt att inte alla elever klarar godkänt, som får behovet av ett nytt verktyg för dokumentation och utvärdering att uppstå. En lärare sa bland annat:

”Då började jag titta på det här eftersom jag är timplaneansvarig och ansvarig för att vi kommer nåstans med projektet slopad timplan. För man måste ha något som ersätter och då handlar det om att man måste följa varje individ” (A1b).

## Vem utformar dokumenten?

Här nedan redovisas vem som utformar dokumenten i de fem kommuner jag besökt och hur detta gått till.

### KOMMUN 1

Här var det en grupp som tillsatts av förvaltningsledningen i kommunen på uppdrag av politikerna. Till en början bestod gruppen av representanter från alla skolformer. Här är det intressant att notera att uppgiften var att utarbeta ett gemensamt dokument för alla skolformer från 1-19 år. Efter att ha diskuterat fram en ram för dokumentet fick två av representanterna i uppgift att färdigställa materialet. Det blev en mycket omfattande blankett, som var klar våren 2002. Under höstens implementering (2002) diskuteras att blanketten ska vara vägledande och inte obligatorisk att använda, då dokumentationen för varje barn/elev enligt mallen skulle bli ytterst detaljerad.

### KOMMUN 2

I den andra kommunen kom initiativet att utarbeta ett dokument för alla förskolor i kommunen från en central chef. Där utarbetades det av

ett antal förskollärare och förskolechefer och spreds sedan till alla förskolor.

”Vad vi gjorde var att titta i läroplanen, vilka mål ska vi nå. Sen så såg vi också till förskolans uppdrag /.../ Då försökte vi se, hur gör vi det här över 24 timmar, så alla känner sig delaktiga i det. Så vi skrev in i utvecklingsplanerna, att det var mål vi skulle nå och vi hade diskussioner med föräldrarna om hur vi skulle nå de målen. Vi delade in det i olika ansvarsområden, där förskolan tog sitt ansvar och föräldrarna tog sitt ansvar i att nå målen. Så satte vi upp datum för när det skulle vara klart och när nästa utvecklingsamtal skulle vara. Det var grundidéerna” (A1a).

Alla sex förskollärare som jag intervjuade i den kommunen hade provat att använda denna första mall för individuella utvecklingsplaner. De tyckte grundidén var bra men att själva utformningen på blanketten och dess omfång var alltför omfattande och att den var krånglig att arbeta med:

”Men kontentan blev att man gjorde som man ville i alla fall. För man använde den inte för den var väldigt krånglig, väldigt omständig och den var svårtolkad. Och även för föräldrar/.../”(B2b).

”För man ska ju fylla i den tillsammans med föräldrarna. Ja, jag gjorde det en gång och den pappan var helt slut efteråt, när han gick härifrån efter en och en halv timme och det ska ta ungefär en halvtimme./.../ ”Det var för mycket, det var för omständigt och föräldrarna förstod inte språket” (B2a).

Därefter har organisationen i kommunen förändrats och det har kommit ett politiskt beslut om att alla barn och föräldrar har rätt att få både en individuell utvecklingsplan och skriftlig information. Men nu säger de intervjuade att det är upp till varje förskola eller enhet att själv uppfylla detta krav. Det har gjorts att man använt sig av den första mallen som utgångspunkt och reviderat och förenklat den. Det gör att på de olika förskolor jag haft kontakt med så ser mallarna olika ut.

/.../ ”nu har vår förskolechef gjort om den lite, till det bättre tycker vi, mycket enklare” (B4).

I den här kommunen gjordes intervjuer på en skola. Den skolan har en ledning som arbetar för att starta ett arbete med individuella

utvecklingsplaner, men än så länge har de inte kommit igång. Däremot arbetar åtminstone en av de tre yngreenheterna (ett arbetslag med bestående av förskoleklass – årskurs 5) med detta på eget initiativ. Eftersom det ännu inte finns något dokument så använder hon samma mall för sina sexåringar som den förskolan har och de lärare hon samarbetar med har gjort egna mallar.

”Eftersom jag arbetar i det vi kallar en F-3:a, så har vi haft individuella utvecklingsplaner sen 1997, där vi har suttit tillsammans med föräldrar och barn och skrivit upp: ”vad är det du vill, vad är det du behöver, och dels det här som vi har sett att det här behöver du jobba mer med”. Men då har jag varit med när det gäller 1-3:an också. När det gäller förskoleklassen nu, så har jag suttit själv med föräldrarna. Men om vi ska gå tillbaka till det där, att hitta ett bra material, det är det som har varit svårt. Jag har förskolans individuella förskoleplan, den som dom håller på att revidera nu. Men den har jag tagit för jag tycker inte att det finns något som är bra här. Vi som är förskollärare här har diskuterat om att det som finns här i skolan, inte täcker in det vi behöver ha” (B6).

### KOMMUN 3

I kommun tre är det förvaltningschefen och det pedagogiska utvecklingscentret som har utarbetat materialet och utbildat representanter för alla förskolor. Där ingår de individuella utvecklingsplanerna i en större helhet, som kallas en modell för kommunikation. I materialet ingår att varje förskola ska göra sin egen arbetsplan utifrån ett gemensamt ”skelett”/ innehållsförteckning, lika för alla förskolor. Där ingår observationsmallar, intervjufrågor, ett formulär med observationsområden som både pedagoger och föräldrar ska fylla i och den gemensamma blanketten för själva utvecklingsplanen. Dessutom finns en ram för att varje barn ska ha en egen portfölj/ portfolie. Tanken är att både portföljen och utvecklingsplanen ska följa med barnet från det den börjar i förskolan och sedan vidare till skolan.

”En modell för kommunikation kallar vi det. Det är utvecklingsledarna och förvaltningschefen för barnomsorgen som har utvecklat den här planen och

tillsammans med oss också, i och med att de får feedback, genom att vi prövat det här och genom våra utvärderingar” (B9).

”När jag kom till kommunen –98, då var det precis det här nya med arbetsplanerna som kom. Då kallade förvaltningschefen in alla oss förskollärare som jobbar i förskolan och presenterade det här för oss. /.../ Att vi hade två år på oss att genomföra det här och att det skulle finnas på varje förskola och det här skelettet ska alla jobba efter. Vi fick lite handledning och all personal fick introduktion och det tog så lång tid, så fortfarande sitter vi i pedagogiska ledningsgrupper och försöker jobba ihop det här med hur vi egentligen jobbar här på förskolan. /.../ (B13).

I den ena F-9 skolan (skolenhet med förskoleklass och upp till årskurs 9), som jag besökte i den här kommunen, fanns redan en blankett för individuella utvecklingsplaner för år 1-9, som man nyss börjat använda. På skolan hade en diskussion startat om hur den skulle fyllas i, så att alla skulle förstå vad som stod i utvecklingsplanerna. Man efterlyste ett gemensamt språk och ville också utarbeta en gemensam checklista eller samtalsunderlag.

”Jag har alltid haft någon sorts dokumentation, men den har sett olika ut, för varje år, tycker jag, för man vill ju själv ändra när det inte är bra. Men nu vill vi inte hålla på så, utan vi försöker komma fram till en enhetlig dokumentation för hela gården. Så på varje stadiekonferens så försöker vi ta upp såna här saker, som kursplanerna och den här dokumentationen, så att alla ska förstå den. Så att fyornas lärare förstår den, när eleverna kommer till dem, och att sexornas och sjuornas lärare förstår den” (B10).

”För det ska ju finnas individuella utvecklingsplaner för varje barn. Och sen har ju vi utarbetat här på våran skola, en speciell (blankett). En sån här får varje barn. Det ska finnas på varje barn. /.../ Sen har vi precis, eftersom vi är två yngreenheter, så har vi precis gjort i ordning ett gemensamt underlag vad man ska titta på inför utvecklingssamtalet. Och det där gäller då förskolebarnen, då använder vi dom här, osäker, på god väg, säker. Vi sa att det är bra, om vi har samma sak att titta på” (B11).

I en annan skola, år F-5, i samma kommun säger man så här när jag frågar om de arbetar med individuella utvecklingsplaner:

”Nej, det gör vi inte. Alla lärare och förskollärarna i förskoleklassen har utvecklingssamtal och inför samtalen gör varje lärare sin egen bedömning av vad som ska tas upp på samtalen. Här har varje lärare sin egen checklista på vad som man tittar på innan och går igenom med barnen. Man tar upp liknande saker som i utvecklingsplaner, men vi har ingen gemensam blankett som vi följer inför samtalen och vi gör inga utvecklingsplaner tillsam-

mans med föräldrar och elever. Vi har inte så många gemensamma rutiner utan alla gör på sitt eget sätt. Jag tror att det beror på att vi har otydlig ledning här på skolan att den diskussionen inte kommit igång här. Men på den andra skolan där jag arbetar som är en 6-9-skola, där har vi börjat arbeta med individuella utvecklingsplaner på initiativ från lärarna” (B14a).

#### KOMMUN 4 och 5

På de förskolor/skolor där initiativet till att börja arbeta med individuella utvecklingsplaner tagits av rektorer, förskolechefer eller på initiativ från pedagoger, är det cheferna själva tillsammans med en arbetsgrupp med pedagoger som tagit fram de dokument som man sedan använder. I ett fall fanns också föräldrarepresentanter med i arbetsgruppen. Ett vanligt tillvägagångssätt är att man då tagit reda på andra som redan har gjort ett material. Många har använt sig av det material som ”Förskoletidningen” givit ut som ett temanummer som heter ”Utvecklingssamtal i förskolan” skrivet av Harriet Jancke & Elisabeth Klang Matsson. I regel börjar man med ett material som testas i lite mindre skala och som revideras under tiden som det börjar användas, när man ser vad som fungerar eller inte.

När det gäller enskilda förskolor så består ofta arbetsgruppen av förskolechefen och en representant för varje avdelning. En förskola hade också med en representant från föräldrarådet. På den förskolan gjorde arbetsgruppen studiebesök på andra, både kommunala och privata, förskolor som redan arbetade med individuella utvecklingsplaner och samlade skriftligt material både från dem och andra. Arbetsgruppen höll på med förarbeten i ett år innan de var klara med ett eget förslag.

”Ja, för vi började nästan ett år innan och gick runt på en del förskolor som haft IUP ganska länge. /.../ Sen gick vi igenom alla de papper som vi hade tillgängliga och en del av dem var väldigt mastiga, det var rena BVC-kontrollen och det var inte riktigt det vi ville ha. Så vi strök och tittade och tog fram det som vi tyckte var bra” (B1).

Till sist presenterades förslaget för de andra pedagogerna på personalmöten och för föräldrarna på föräldrarådsmöte, innan den slutgiltiga blanketten gjordes. Efter att ha provat den ett läsår har man nu ändrat både hur man går tillväga och formuleringar i själva blanketten.

På en stor förskola med sju avdelningar bildades en mindre grupp med 4-5 representanter som utarbetade förslagen, som de sedan arbetar efter. Men där var inte småbarnsavdelningarna med i arbetsgruppen och de använde sig inte heller av blanketten:

”Vi på småbarn har ju inte det här pappret för vi tycker det händer så mycket med småbarnen. Till exempel kan det ju vara något med språket, men då kan ju det vara över redan på en vecka. Så det är inte samma på småbarn, även om vi tar upp saken på samtalet” (B8b).

En annan förskola började först använda ett material som de fick utifrån av sin förskolechef, där själva foldern som man fyller i utvecklingsplanen var klar. Däremot diskuterades på personalmöten vad man skulle titta på innan, hur själva checklistan skulle se ut, och hur man skulle genomföra samtalen. På den förskolan hade man det senaste året använt växtmål 3-pengar till en kurs som handlat om att utveckla utvecklingssamtalen och utvecklingsplanerna:

”(Vi har) haft en utbildning om just det här hur man ska ha utvecklingssamtal och hur man ska utföra det och hur man ska prata med föräldrarna och hela paketet hur man ska gå till väga. Inte på hur man skulle, men lite förslag, på runt omkring, hade vi. Däremot har vi inte gjort den här slutgiltiga, att vi har ändrat på våran, som du kommer att få se. /.../ Så jag skulle önska, och det har jag sagt, att vi skulle få sätta oss en dag och göra om hela paketet. För nu har vi gjort det ett par år och vi har varit på kurs och pratat mycket. Så nu kan vi sätta ner det, för vi vet hur vi vill ha det” (B7).



## Vilka teorier finns bakom dokumenten och hur ser kopplingen till läroplanen ut?

De dokument som man använder i arbetet med individuella utvecklingsplaner, består av två olika delar. Dels är det checklistan/samtalsunderlaget som ger en beskrivning av nuläget för barnet/eleven. Dels är det själva dokumentet som utgör den individuella utvecklingsplanen. De ämnesområden som finns i samtalsunderlaget styr till stor del vad man tar upp i utvecklingsplanen.

I förskolan kan jag se att läroplanen har varit en drivkraft att sätta igång ett arbete med att utforma individuella utvecklingsplaner. Det material som "Förskoletidningen" givit ut följer läroplanen tätt genom att gå igenom alla delar med frågor för att ringa in hur varje barn får del av det som föreskrivs i läroplanen. Detta material har nått ut till många förskolor och en av de intervjuade hade kommit i kontakt med det på den kurs hennes förskola genomgått. Detta material är dock väldigt omfattande och de exempel på samtalsunderlag som jag sett, som vilar på detta, har kortats ner och innehåller ett mindre antal frågeområden.

I den kommun (kommun 2), som från början utarbetade ett gemensamt material för förskolorna, uppger förskolechefen att där använde man sig också av läroplanen som ett stöd för att få fram frågeområden för nulägesbeskrivningen.

I skolan är det istället kursplanerna i olika ämnen som utgör grunden för beskrivningen av nuläget, samtidigt som man starkt betonar hur viktig den sociala, och ibland emotionella, kompetensen är för de yngre eleverna. Skolverket skriver följande i skriften "Utvecklings-samtal och skriftlig information, kommentarer":

"Utvecklingssamtalet utgår från skolans ansvar för elevernas utveckling. Lärare, elev och föräldrar ska kunna tala öppet och i förtroende och samta-

let skall leda till en ömsesidig, framåtblickande och långsiktig plan. Samtalet bör präglas av jämlikhet. Varje utvecklingssamtal ska vara väl förberett av både lärare, elev och föräldrar. Det ska ge tydliga besked om elevernas studieresultat i förhållande till krav och mål i läroplan och kursplaner. Det ska också ge en tydlig bild av elevens sociala utveckling. Om en elev riskerar att inte bli godkänd i ett eller flera ämnen ska både elev och föräldrar få reda på det på ett så tidigt stadium som möjligt. /.../ Man kan se det så att utvecklingssamtalet är en del av lärandet” (Skolverket 2000:3087, s 3).

/.../ ”(D)et som finns beskrivet i det här följer ett system där det finns rubriksättningar i de olika ämnena vad eleven ska, det som står i nationella dokument, alltså nationella krav. Det står vad eleven ska kunna i nästa spalt. Man kan beskriva det i tre spalter: En spalt med nationella krav och det är ganska klart och tydligt. Det är bara att gå in och läsa dokument. Eleven ska kunna, står det i nästa spalt. Det handlar om att man ska försöka konkretisera vad det faktiskt står att eleven ska kunna, så att det blir lätt att förstå för eleven och även föräldern. Sen finns det en spalt till där det står hur eleven kan visa att han har uppnått det här. Sen diskuterar vi om vi ska lägga till en fjärde spalt om hur gör vi om eleven inte har uppnått det här./.../ Utifrån det ska man diskutera en utvecklingsplan: Hur går vi vidare? För mig är det här en plattform för att kunna föra en diskussion vidare framåt. Den här tittar ju inte framåt på annat sätt än att du kan se vad man ska göra längre fram. Men man kan inte säga hur eleven ska göra för att uppnå. Man konkretiserar bara vad eleven (hittills) uppnått. Utifrån det för man en diskussion hur man ska gå vidare och det blir en utvecklingsplan. Jag kallar det här ”ledstång” (A1b).

I den kommun som har ett samlat material för hela förskolan, har man utgått från Howard Gardners teorier om de sju intelligenserna. Utifrån dessa intelligenser har man satt upp sex förmågor som varje barn beskrivs utifrån. De sex förmågorna/områdena är: emotionell förmåga, social förmåga, motorisk förmåga, perceptuell förmåga, språklig förmåga och logisk-matematisk förmåga.

I övriga fall kunde inte pedagogerna svara på var deras checklistor kom ifrån och de kopplade inte ihop dem med teori. För det mesta var det listor man haft med sig under sin tid som förskollärare, listor man brukat använda inför utvecklingssamtal och som förändrats och utvecklats under årens gång. Nu i samband med att man också ska göra utvecklingsplaner, har man bara tagit bort en del och lagt till annat.

”Vad vi gjorde var att titta i läroplanen, vilka mål ska vi nå. Sen så såg vi också till förskolans uppdrag” (A1a).

”Nej, frågeställningarna har inte förändrats särskilt mycket./../ Det är ju alltid samma saker i barnets utveckling som man tittar på. Det har ju alltid varit så” (B8b).

”På deltidsförskolan där jag jobbade förut, där hade jag en checklista som jag alltid gick efter när jag hade samtal med föräldrarna då. Motoriken, det sociala och allt det här. Det påminner om det, det tycker jag. Kanske är det mer ingående nu” (B7).

”Det kanske finns teorier bakom, men det är inget som jag har tänkt på. Nej. Det är på det här sättet som jag alltid har jobbat och det kanske finns någon teori bakom, säkert. Någonting som jag har läst, som bygger på någon teori i sin tur, men ingenting som jag är medveten om så” (B6).

/.../ ”(D)et är ju väldigt lätt att följa ett barns utveckling om man går via Gardners teorier. Man stirrar ju sig inte blind på den, men den är väldigt lätt att följa gentemot själva utvecklingen. Sen har vi ju dom här utdragen ur böckerna, dom här mallarna där det står vad en femåring bör kunna och vad en fyraåring bör kunna” (B12).

## Syftet med individuella utvecklingsplaner

Utifrån mitt empiriska material har jag fått fram fyra övergripande syften:

- Att alla elever ska gå ut åk 9 med godkända betyg
- Att se/beskriva barnens/elevernas positiva utveckling och hjälpa dem vidare
- Att hitta barn med svårigheter tidigare
- Att övergångarna mellan olika skolformer blir bättre för det enskilda barnet/eleven

Dessa fyra syften är kopplade till omtanke/omsorg om barnen - det är för barnens skull i första hand. Men det handlar lika mycket om samhällets intresse av att eleverna går ut årskurs 9 med godkända betyg. När jag gjorde intervjuerna hade jag med en fråga som av flera personer upplevdes som lite konstig. Den lyder: Vad är syftet med individuella utvecklingsplaner och är det olika för barnen, föräldrarna och pedagogerna? De flesta svarar först bara att de gör individuella utvecklingsplaner för barnens skull, eftersom verksamheten är till för barnen/eleverna. Men under samtalet/intervjun kommer vi in på andra parallella syften. Om syftet riktar sig till barnen/eleverna ligger fokus på att barnen/eleverna ska se sin egen utveckling och få syn på sitt eget lärande. Men när det gäller de yngsta åldrarna uttalas det sällan av pedagogerna som ett mål eller syfte. Men från och med att eleverna kliver in i sexårsklasserna finns det som ett tydligt syfte. Jag menar att det är två olika syften. Att göra det för barnens skull och att direkt rikta sig till barnen/eleverna.

### *För barnens skull – omsorgen om barnen*

Här nedan följer citat som beskriver tankar om för barnets skull:

”Jag gör det för barnet, för att det ska nå vissa mål. Att de ska utvecklas. Det är kärnan i det hela.” (B5).

”Det måste ju vara för barnens skull, att vi ska se varje barn ännu mer och hjälpa dem, så att alla får en bra start, mer och mer. /.../ ”Men syftet för mig det är det som står, en utvecklingsplan, en plan för barnets utveckling” (B7).

### *För barnen/eleverna*

Detta är citat som handlar om syftet att barnen själva ska förstå sin egen utveckling:

”Ja, dom har ofta en väldigt klar bild av om dom är lite osäkra eller vad dom vill ha hjälp med. Det blir bra samtal utifrån det här./.../ Barnen blir också medvetna om vad dom ska lära sig, när man sitter och pratar om det. /.../ Här tydliggör vi ju för barnen (genom en beskrivning av vad man ska lära sig i matte eller svenska i åk 1). Det får dom ta med sig hem och gå igenom tillsammans med föräldern. Det här ska man gå igenom i första klass. För det måste ju tydliggöras för barnen vad det är meningen att dom ska lära sig” (B11).

### *För föräldrarna*

Pedagogerna anger också syftet för föräldrarna, som är att de ska bli delaktiga och medansvariga i sina barns utveckling, genom att aktivt ta del i utformandet av utvecklingsplanerna. Det kan uttryckas exempelvis så här:

”Vi gör det nog också för föräldrarna. För det är ju hela tiden ett samarbete med föräldrarna” (B7).

”För föräldrarna? Jag tror att de flesta tycker att det här är bra och vad syftet är för dom, ja det är väl att få reda på var barnet är i sin utveckling. Men dom brukar ju alltid fråga och det gör dom ju i skolan också, är hon/han där de ska vara?” (B5).

”Jag tror att det är för föräldrarna det här. Det är dom som har drivit igenom det här för att man ska få syn på i ämnena att mitt barn är på väg att klara sig, klara målen. Och är dom inte på väg, aj, vad ska man göra då? Då är man orolig som förälder. Vad gör ni? Vad ska jag göra? Det blir som en press. Så jag tror att man får fart mer på föräldrar med dom här” (B10).

## *För pedagogerna*

Förutom dessa syften finns syftet för pedagogerna. I svar som detta:

”Syftet ska väl egentligen vara att se utvecklingen” (B8a).

För pedagogerna är det starkaste syftet att se barnens utveckling för att kunna hjälpa, stödja och uppmuntra utveckling. En hjälp i att klara sitt uppdrag som pedagog och utvecklingsplanen blir då ett verktyg för pedagogen i första hand.

”Vi ser det som en hjälp i våran verksamhet. Medan politikerna, i varje fall här i kommunen, mer ser det som en betygshets som ska fram. Men det är inte tanken. Utan vi ser det som en hjälp för oss och föräldrarna för att göra det absolut bästa för barnet. Det är barnen i fokus och det har ingenting med betyg att göra” (B2a).

”Jag kan nästan säga till 100% att jag tror att det är så att man ska kunna dokumentera och följa barnens utveckling så att vi ser och att vi vet vad vi jobbar med och att vi strävar mot samma mål i slutändan. Att man ser att barnen följer en viss utveckling och att vi har följt vårt uppdrag enligt läroplanen. Det är lättare att se om man dokumenterar på det här sättet, tror jag” (B12).

Sammanfattningsvis finns tre olika målgrupper för ett fyrdelat syfte:

Syftet för barnet/eleven: Att se sin egen utveckling och sitt eget lärande. Syftet för barnets skull: Att pedagogerna och föräldrarna ska se barnets utveckling och lärande för att kunna hjälpa dem att nå målet - gå ut åk 9 med godkända betyg. Att få bättre övergångar mellan de olika skolformerna ska underlätta detta. Syftet för samhället: Att få elever som klarar åk 9 med godkända betyg så att de klarar sig på gymnasiet och blir goda samhällsmedborgare.

## Innehåll och genomförande i arbetet med individuella utvecklingsplaner

Vad händer innan utvecklingssamtalet - hur förbereder man sig?

De individuella utvecklingsplanerna skrivs i förskolan tillsammans med föräldrarna under utvecklingssamtalen. I skolan är det både elever och föräldrar som i dialog med läraren skriver den individuella utvecklingsplanen under utvecklingssamtalet. För att kunna skriva en utvecklingsplan behövs en beskrivning av nuläget och också ett mål att sträva mot. Innan samtalen har pedagogerna/lärarna förberett sig genom att göra iakttagelser av barnen/eleverna. De följer då en slags checklista med olika punkter, frågeställningar eller områden som man ska titta på, observera, fundera omkring för varje barn. De kan kallas samtalsunderlag eller nulägesbeskrivning. Ibland är det just en checklista med punkter, ibland är den mer utformad som ett flersidigt frågeformulär.

### *Checklista/samtalsunderlag*

I mitt material finns 15 olika blanketter för individuella utvecklingsplaner och 14 olika slags checklistor eller samtalsunderlag som hör ihop med dem. Åtta stycken kommer från förskolor/skolor där jag gjort intervjuer och sju från en stadsdelsövergripande arbetsgrupp i kommun 5. (Flera av de jag intervjuade använde sig av samma dokument, i en kommun använde alla förskolor samma material).

### *Checklistan/samtalsunderlaget - vad ska man titta på?*

Föräldrasamtal har en lång tradition både i förskolan och i skolan, dock med sinsemellan olika fokus i samtalen. I skolan har man haft

fokus på hur eleverna klarar sig i skolämnen. Medan man i förskolan mest riktat uppmärksamhet mot hur barnet ligger till utvecklingsmässigt när det gäller motorik, språk, social och känslomässig utveckling och lek, samt hur väl eller inte barnen är anpassade till de vardagliga rutiner som pågår i förskolan. Christina Gars (2001) har skrivit en doktorsavhandling, vars titel är: "Delad vårdnad? – Föräldraskap och förskolläraryuppgift i den offentliga barndomen", om just föräldrasamtalen i förskolan. Hon fann att barnen till stor del gestaltades genom att förskollärarna beskrev barnens prestationer i förhållande till förskolans dagliga inslag/rutiner och aktiviteter som mat, vila, av- och påklädning, utevistelse, samt till utvecklingsområden omnämnda i barn- och utvecklingspsykologisk teori- bildning. De använde sig av utvecklingspsykologiska teorier som måttstock för vad barn i olika åldrar normalt klarar av. De checklistor/samtalsdispositioner som förskollärarna använde var oftast i punktform och innehöll variabler som de ovan nämnda utvecklingsvariablerna eller det som på förskolespråk kallas just "rutinsituationer", mat, vila osv. Hon kommenterade och förvånades över detta, att just anpassning till förskolans vardag var ett så markant drag. Hon menar att detta är förvånande just för att man i förskolan, ofta själv uppfattar sig vara jämförelsevis fri och obunden och fri från betygsättande omdömen om barnen.

Under den period som gått mellan de intervjuer som Christina Gars gjorde 1995-96 och jag själv gjort nu i årsskiftet 2001-02, har uppdraget förändrats för förskolan genom att läroplanen (Lpfö-98) har kommit och förskolan har blivit en del av skolsystemet. Det innebär att jag i de samtalsunderlag/checklistor och utvecklingsplaner jag samlat in kan se en förskjutning från frågor om anpassning till rutinsituationer mot frågor mer inriktade mot kunskapsinnehåll och av läroplanen ini-



tierade frågor. Denna förskjutning kan man se i hälften av dokumenten som rör förskolan. I skolan däremot finns en annan trend, kanske i och med att sexåringarna kommit in, att dagliga inslag som hur barnen klarar mat och raster förs upp på dagordningen, liksom deras kamratrelationer och sociala utveckling. En av Christina Gars (2001) huvudfrågor handlar om vilka tankefigurer förskollärare och föräldrar har tillgång till för att beskriva/gestalta barnen. Hon skriver att utvecklingspsykologin blir den karta som barnet ritas efter, utvecklingspsykologin blir bilden av barnet. Det finns ett stort antal forskare som visar på detta fenomen som Rose (1999), Hultkvist (1990), Dalberg, Moss & Pence (1999). Detta har hittills varit mest markant i förskolan, medan det i skolan ju av naturliga skäl mer handlat om elevernas prestationer i förhållande till färdigheter och ämneskunskaper. Men även den sociala utvecklingen hör numera till det som ska beskrivas i utvecklingssamtalen för alla elever i grundskolan. (Skolverket: 2000: 3087 s 3)

### *Förändrade föreställningar*

Nu är vi inne i en brytningstid, då barn- och utvecklingspsykologi ifrågasätts till viss del och andra aspekter av barn sätts i rampljuset. Detta beror till stor del på att den moderna barndomen förändras snabbt och nya förhållanden tvingar in oss i nya tankebanor och vi ställs inför nya problemställningar. Men som Christina Gars också sett i sitt material så tränger inte en ny syn eller ny bild av barnen helt bort den äldre bilden. Istället inkorporeras delar av dessa bilder i de efterföljande synsätten. Hon skriver: *"Föreställningar om barn och barndom hade sina rötter i det förgångna och återskapas i det närvarande. Många bilder av barn och barndom förekommer således parallellt"* (a a s 100).

Detta visar sig stämma i mina insamlade samtalsunderlag/checklistor. Flera olika bilder av barnen trängs med varandra. Från början delade jag upp detta material i fyra grupper. I grupp A fanns fyra underlag som inte alls visar spår av att vi fått en läroplan och som i stort rör dagliga rutiner och aktiviteter samt tar upp språk och motorik. De är mycket lika dem som Gars refererar till. Följande intervju-svar får representera den gruppen:

”Nej, frågeställningarna har inte förändrats särskilt mycket./../ Det är ju alltid samma saker i barnets utveckling som man tittar på. Det har ju alltid varit så” (B8b).

Grupp B bestod av fem underlag. De utgår mer från utvecklingsområden och tar upp några rutinsituationer och hänvisar i tre fall till läroplanen och har med något eller några kunskapsområden. Intervjusvar med liknande innebörd som dessa dokument är följande:

”(J)a det är det som jag alltid har tittat på, också när jag jobbade på förskolan. Jag har tittat på deras sociala utveckling, emotionell utveckling, språket, leken, finmotorik, grovmotorik, allt det där skriver jag alltid ner inför ett samtal, så det där har jag koll på då” (B6).

”Sen har jag då gjort en som heter ”barnobservationer” som jag har gjort för varje barn, där jag då tittar på de här olika förmågorna. Dom här sex eller sju förmågorna och vi jobbar mycket utifrån barns olika förmågor, så allt hänger ihop så småningom när vi arbetar och planerar verksamheten. Så det blir en röd tråd./../ Och för dom här olika förmågorna, så har vi en lathund som också är bra som vi kan titta på. Här har vi för den emotionella utvecklingen. Då tittar vi på dom här och så finns det för alla dom olika förmågorna och då blir det också väldigt lika för alla och inte så subjektivt /../ inte så godtyckligt och beroende på vilken person man är” (B9).

Grupp C utgår från läroplanen och hänvisar till den i texten. Två av underlagen följer också läroplanens rubriksättningar: normer och värden, utveckling och lärande, barns inflytande och förskola och hem, som rubriker för de olika frågeområdena. Det är tre underlag från förskolan och här samsas utvecklingsområden med kunskapsområden och dagliga rutiner och aktiviteter. Det är egentligen inte vilka frågeområden som finns med på dessa samtalsunderlag som

skiljer så mycket från de andra två grupperna utan mer hur frågorna ställs. Alla tre underlagen utgörs av ett flersidigt frågeformulär med många detaljerade frågor. Här finns frågeställningar som ”Hur visar barnet sin lust att leka och lära? I vilka situationer visar barnet självförtroende? När och hur och till vem uttrycker barnet sina tankar?”

Grupp D utgörs av de två underlag jag fått från skolor. I det ena är alla skolämnena uppräknade och i det andra, som gäller från förskola till gymnasiet, finns tre områden representerade: kunskapsutveckling, personlig utveckling och att lära sig lära. Ett intervjusvar som speglar samma anda är detta:

”Ja, det är socialt då och sen så har vi för svenska och matte här då. Därför att det är språket och den matematiska förmågan man tittar mycket på då. Och motoriken, motoriken också, så att dom har alla dom här grundrörelserna. Det är dokumentationen för sexåringarna” (B10).

## Två huvudgrupper av samtalsunderlag/checklistor

När jag så granskar och analyserar mina grupper igen gör jag en ny omgruppering med bara två huvudgrupper. Den ena gruppen består då av grupp A, B och D, sammanlagt 11 checklistor/samtalsunderlag och i den andra gruppen återfinns grupp C, 3 stycken samtal-sunderlag. Den första huvudgruppen, grupp A, B och D skiljer sig inte så mycket från varandra, förutom att de i grupp B hänvisar till förskolans läroplan och grupp D tar upp mer av skolämnena. Frågeområdena handlar till exempel om barnens motoriska, språkliga, sociala, emotionella, perceptuella och logiskt-matematiska utveckling/förmåga. De handlar också om hur barnet anpassar sig till de dagliga aktiviteter som förekommer i förskolan, på förskolespråk ofta kallat rutinsituationer, det som man måste göra varje dag, som att äta, vila/sova, klä på och av sig, sköta sin hygien, men också leka ute

och inne, vara med i planerade aktiviteter/lekar och under ”fri lek”, dvs när man får välja själv vad man vill sysselsätta sig med. De beskrivningar som görs av barnen har i de flesta fall som utgångspunkt barn- och utvecklingspsykologiska teorier. Pedagogerna talar om att barnen följer utvecklingen och att deras beteende är åldersrelaterat och adekvat för åldern. Christina Gars (2001) skriver att den tankefigur som både pedagoger och föräldrar har tillgång till för att beskriva/gestalta barnen är barn- och utvecklingspsykologin. I mitt material av dispositioner/ samtalsunderlag finns oftast ingen hänvisning till namn i utvecklingspsykologin, förutom en kommun som använt sig av Howard Gardners teorier om de sju intelligenserna och i ett annat samtalsunderlag från arbetsgruppen i kommun5 tar man upp Daniel Sterns teorier. Däremot talar pedagogerna om åldersadekvat beteende och att utvecklas normalt.

Den andra huvudgruppen innehåller uteslutande dokumenten från grupp C. Här kommer ännu en bild av barnen till synes. Det handlar då inte så mycket om de frågeområden man tar upp. De är i stort sett de samma, men frågorna ställs på ett nytt sätt och de grupperas också annorlunda, efter rubrikerna i läroplanen. Här frågas mer efter barnets intressen, hur det gör och när det gör. Hur visar barnet sin lust att leka och lära? I vilka situationer visar barnet självförtroende och självinsikt? Här framträder plötsligt ett nytt barn. Genom frågorna om hur, när, i vilka situationer som barnet visar och gör framträder tydligare ett mer aktivt barn, där man inte bara prickar av när man har uppnått en viss färdighet och kunskap. Det handlar då också mer om att barnen själva ska bli mer delaktiga i sitt eget lärande, få syn till exempel på sin egen lärostil och vara med i beskrivandet av sin egen historia, få inflytande, men också ansvar för planeringen av sin egen utveckling.

Det kan dock vara mer likheter mellan samtalsunderlag i den första huvudgruppen och dem i den andra huvudgruppen (grupp C) beroende på hur man sen formulerar sig. Under en rubrik som social förmåga kan man ju sedan själv ha liknande frågeställningar som de i grupp 3, fast de inte finns redovisade i pappren som jag sett. Jag menar att det i mina intervjusvar finns några svar som pekar i den riktningen. Några av intervjupersonerna påpekar att de tar med och visar konkret material som barnen har gjort eller tar med berättelser från situationer och händelser där man ser hur barnen agerar.

Så här beskriver Harriet Jancke och Elisabeth Klang Matsson (Jancke & Klang Matsson, 1999) skillnaden mellan föräldrasamtal och utvecklingssamtal, samt hur de ser på arbetet med utvecklingsplaner, i inledningen av Förskoletidningens specialnummer om utvecklingssamtal:

”I utvecklingssamtalet ska man ringa in varje barns förmågor, kompetenser, behov och intressen. I utvecklingsplanen skriver man ner vilka insatser för att stödja barnets utveckling och lärande som man kommit överens om under utvecklingssamtalet. Samtalet ska ge kunskap om det enskilda barnet, ge helheten kring barnet och ta med hela barnet. Skillnaden mellan utvecklingssamtal och de gamla kvartssamtalen är att de senare beskrev nuläget och var mer en information, medan utvecklingssamtalet ska hänga ihop med förskolans mål. Det ska leda barnets utveckling framåt och vi menar att det även ska formuleras i en utvecklingsplan, som tydligt talar om vad personalen i förskolan ska göra för att stödja barnets utveckling och lärande. Utvecklingssamtalet ska bygga på observation och dokumentation om barnet (till exempel observationer, inspelade samtal, videoinspelningar, exempel på saker som barnet gjort i form av skriven text, foton, teckningar mm). Genom att i samtalsunderlaget fråga sig: ”Hur visar barnet?” får man en bild av barnet, som inte är värderande utan som är beskrivande. Samtalsunderlaget bygger på frågor som följer läroplanens strävansmål under de tre huvudrubrikerna och först helheten kring barnet: Se hela barnet, Normer och värden, Utveckling och lärande, Barns inflytande.” (Texten som citeras är förkortad, min förkortning).

### *Vilka områden representeras i checklistor/samtalsunderlag?*

Vid analys av checklistorna har jag kommit fram till att motorik är den punkt som kommer upp i samtliga underlag, följd av

språk/språkutveckling som förekommer på 13 av 14 underlag. Därefter kommer social och emotionell förmåga/beteende/utveckling som på något sätt nämns i 10 respektive 9 underlag. Lek har en egen rubrik på fyra underlag och koncentration som rubrik finns på fem. Medan intellektuell/kognitiv utveckling finns som rubrik på två stycken och perceptuell förmåga på en. De områden som jag här ovan räknat upp har jag gett rubriken utvecklingsområden relaterade till utvecklingspsykologisk teori. På en del listor finns bara rubrikerna, medan det på andra kan finnas många följdfrågor.

Ett andra område är frågeställningar utifrån kunskapsaspekter, som kan beskrivas som mer läroplansinriktade. Den rubrik inom det området som förekommer flitigast är: Nyfikenhet och lust att leka och lära. Den finns med på sex underlag. Under den rubriken finns ofta många följdfrågor om barnets intressen. Vad det tycker om att leka, hur det visar sin lust att leka och lära, om barnet är intresserat av att lära sig nya saker. Förmåga att leka och lära? Hur visar barnet sin nyfikenhet och sin vilja att utforska sin omgivning? Andra rubriker är matematik/logisk-matematisk förmåga, finns på fyra underlag och naturvetenskap på två. Olika varianter på skapande, bild och andra uttrycksformer finns på ett vardera. På två frågas efter lära att lära och att kunna reflektera över sig själv/beskriva sig själv.

Det tredje frågeområdet rör fram för allt variabler som hör till dagliga inslag i förskolans vardag. Det är ofta formulerat som frågor: Hur fungerar barnet vid utelek/utevistelse? Den frågan finns representerade på fem underlag. Hur barnet fungerar vid hämtning och lämning, liksom vid maten finns på fyra. Andra områden som tas upp är vuxenledda aktiviteter, samling, personlig hygien, av- och påklädning och vila.

Till sist finns också andra egna rubriker. På tre underlag ställs frågan: Hur och när trivs barnet i förskolan? En annan fråga är: Vilka positiva egenskaper har barnet? Och: Vilka är barnets förmågor? Hela analys-schemat finns som bilaga 2 i slutet av uppsatsen.

## Insamlandet av information om barnen/eleverna

Inför samtalen och arbetet med de individuella utvecklingsplanerna samlar pedagogerna information om barnen för att kunna svara på frågeställningarna i de samtalsunderlag de använder. Det kan handla om att göra observationer, intervjuer eller att samla annan dokumentation som till exempel material från temagrupper, vardagssituationer och aktiviteter. Samtalsunderlagen/checklistorna är i de flesta fall omfattande och innehåller 10-15 frågeområden eller rubriker, i några fall med ingående frågeställningar och många underrubriker. Hur använder pedagogerna dessa checklistor?

### *Att observera*

De flesta av frågorna besvarar pedagogen/lärare genom att vara uppmärksam på och iaktta barnen i situationer och aktiviteter där barnen agerar i dagligt förekommande inslag. Flera säger att de har ett block eller liknande liggande framme eller i fickan, där de noterar intressanta iakttagelser just när, eller strax efter, de händer. Detta tillsammans med allmänna intryck av barnen sammanställs i samtalsunderlaget. Dessa iakttagelser kallar de allra flesta i mina intervjuer för att de gör observationer, så att titta på/iaktta barnen blir synonymt med att observera. Det finns dock också av tradition ”barnobservationer” i förskolan, vilket länge var ett eget ämne på förskolläraryrket. Denna sorts observationer förknippas ofta med speciella tekniker för att just observera barnen. Då bestämmer

man i förväg på vilket sätt barnen ska observeras och vad som ska observeras hos barnen. Man kan till exempel göra löpande protokoll när man under en viss tidsrymd skriver ner i löpande text allt som barnet gör eller säger. Man kan till exempel ha bestämt sig för att observera hur ett barn rör sig, hur det använder händerna, hur och vad det säger, vad och med vem barnet leker. Man kan också använda olika sorts scheman för att se hur ofta ett barn byter aktivitet under en viss tidsrymd eller hur de använder lokalerna. Eftersom detta att observera eller på andra sätt skaffa information om barnen, spelar en så stor roll för arbetet med individuella utvecklingsplaner vill jag här referera till Hillevi Lenz Taguchi (2000) vars avhandling "Emancipation och motstånd – dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan" handlar om just observerandets och dokumenterandets praktik i förskolan.

Hon beskriver att införandet av barnobservationer i förskolan kom till stånd på 1930 och 1940-talen och då framför allt genom Elsa Köhlers försorg. När hon började sitt samarbete med systrarna Moberg i Norrköping, så blev det också samtidigt den svenska förskolans möte med den nya utvecklingspsykologins teorier. Men Elsa Köhler förordade att pedagogerna själva, snarare än psykologerna, skulle utföra barnobservationer i sin egen praktik. Hon ansåg att detta var en möjlighet för pedagogerna att utöka sitt eget vetande om barnen, som skulle kunna användas för hypoteser om barns utveckling. Observationsmetoderna behövdes för att få kunskap om det enskilda barnet och vilken utvecklingshjälp som barnet eventuellt skulle behöva, för enligt Lenz Taguchi, ansåg Köhler att utvecklingshjälpen var pedagogikens kärnfråga. Elsa Köhler, som kom från Tyskland, hade kontakt med makarna Bühler och Jenaskolan som verkade i John Deweys anda. Mot slutet av 1940-talet och fram till början av 1970-talet var



det dock Arnold Gesells psykologiska teorier som låg till grund för barnobservationerna.

I början av 1970-talet, i och med "Barnstugeutredningen", började den sortens barnobservationer att starkt ifrågasättas. Man förde fram att det behövdes inlevelse i barnens villkor, snarare än objektivt observerande utifrån. Bland annat skrev Von Euler, 1975, om barnobservationernas förändrade roll i ett dialogpedagogiskt arbetssätt och han var emot utvecklingspsykologiska och behavioristiska observationer, eftersom han menade att kunskapsteorin bakom dessa observationer var positivistisk och att människorna där gjordes till objekt, objekt för åtgärder, skriver Lenz Taguchi (2000). Hon skriver vidare att observationerna ändrade fokus under den här perioden.

De ändrade karaktär från att ha setts som objektiva observationer utifrån som syftar till korrektion, med grunden i utvecklingspsykologi och stadieteorier, till att man skulle göra observationer grundade på subjektiv inlevelse. Dessa observationer syftade också till åtgärder, men samtidigt till förståelse för bakomliggande faktorer, och grundade sig i psykodynamisk teori. Men i själva observerandets praktik var det inte så mycket som förändrades. Man använde samma observationstekniker och metoder. Det var i stället talet om barn som förändrades och man tolkade observationerna mot nya teorier. Men fortfarande var det "*något som skulle göras med barnet*" (a a, s 96). Oavsett vilken teori eller förklaringsmodell, så syftar alltid observationerna till en åtgärd och det är barnet som ska åtgärdas, skriver hon. Det finns också tendenser i mitt material som tyder på att talet om barnet även nu håller på att förändras. En fråga att forska mer kring är om observerandets praktik denna gång kommer att förändras. I arbetet med individuella utvecklingsplaner måste man också ställa sig frågan

om vad det är som ska åtgärdas, barnet, miljön, de pedagogiska förutsättningarna?

Jag frågade pedagogerna hur de brukade göra när de observerar:

”Ja, så gör vi (iakttar barnen i den vanliga verksamheten). Vi sitter aldrig speciellt. Ja, i någon situation kan man göra det” (B2a).

”Ja, ibland kan man göra typ löpande protokoll om man vill se exakt hur något barn, ja kanske om ett barn är väldigt livligt och som man tänker lite extra hur fungerar det här barnet egentligen och hur gör dom. Då kan man göra en observation som man skriver ner. Annars tycker jag att man observerar och har det på något vis ... man känner barnen så väl så att man vet” (B2b).

”Ja, det är lite beroende på vad jag vill se, förstår du. Ibland gör jag regelrätta observationer. Sen måste jag ju säga att där handlar det ju mycket om tid att göra dom. Det är väldigt begränsad tid man har för att hinna. För att göra regelrätta observationer, då måste man ha tiden. Men sen så gör man ju egna observationer hela tiden” (B3).

(F)ör att kunna skriva såna här utvecklingsplaner, du måste ju ha fullständig kontroll, du måste känna barnen jätteväl. /.../ Jag har bara, bara fokuserat på barnet. Jag har varit med dom ute och inne. /.../ jag känner att det är guld värt, för jag känner att jag kan alla barn. Jag tycker att jag kan ge alla barn en hyfsat rättvis bedömning /.../ (J)ag är ju jättenära dem och det är observation hela tiden att bara sitta med dom i ett rum. Du är med hela tiden fast du är passiv och så att du har koll på dom hela tiden och det är ju jätteviktigt. Man lär sig otroligt mycket och det är ju jätteviktigt när du ska skriva en utvecklingsplan, att du har alla bitar, så att inget fattas” (B4).

”Det är olika. Vi skriver och observerar kan man säga ”på stället”, snabba observationer./.../ Så det är olika faktiskt. Beroende på barnet också. /.../ om det är något jag inte kan sätta fingret på, och alla säger samma sak, då blir det lite svårare. Då får man ta in dem en och en eller två och två i grupper och se hur dom jobbar. För som det är idag är grupperna stora och det är inte alltid man ser allt och då får man göra så, att man tar in dem och ger dem en uppgift och ser hur dom löser det och det ger ganska mycket” (B5).

”Ja, vi gör observationer, men inte såna man gjorde på 80-talet, när man skrev långa löpande protokoll. Men vi observerar våra barn konstant” (B12).

### *Intervjuer med barnen*

Det är också vanligt att man gör intervjuer med barnen. Ett par av förskollärarna säger att de börjar göra intervjuer med barnen vid 3 år

och samtliga som arbetar med barn från 5 år och uppåt gör någon form av barnintervjuer inför samtalen. Många använder då frågor som ska besvaras av barnet genom att de pekar på ett av tre ansikten, en med en glad mun, en med en ledsen mun och en med neutral mun. Dessa frågor handlar om hur barnen tycker att det är att göra aktiviteter som att måla, vara ute, gå till och från förskolan, leka, jobba i sin temagrupp, äta i matsalen, jobba med siffror. Det finns också frågor som: Vad tycker du är roligast att göra här på förskolan/ i skolan? Vad tycker du är tråkigt att göra här? Vilka är dina bästa kompisar?

### *”Tester”*

Ju högre upp i åldrarna man kommer, ju fler olika sorts ”test” förekommer. Man använder läs- och skrivutvecklingsscheman, för att se hur långt de kommit i sin läs- och skrivutveckling och testar vad de förstår och kan i matematik.

”Ja, i början av terminen när jag inte känner barnen än, så gör jag till exempel i ett prov i skrivdansen, där jag kollar deras finmotorik och ser vad dom klarar av. Sen gör jag lekobservationer där jag tittar på hur dom leker och då skriver jag bara ner spontant det jag ser./.../ Jag gör lite olika tester, de får skriva lite, rita och vi leker väldigt mycket. Jag ser hur samarbetar barnet, hur lyssnar barnet, hur tar barnet för sig, har det lätt att sitta och jobba vid bordet. Sitter det gärna vid bordet och pysslar eller är det barn som måste få jobba med hela kroppen. /.../ Men jag bestämmer mig för att hinna med alla barn under en viss period. /.../ Förra året hade jag också ofta filmkameran på, till exempel på idrotten och då kunde jag efteråt titta på både samarbete och rörelseförmåga och så gör jag intervjuer” (B13).

”Jag gör såna här diagnoser, som den här över klockan och talen upp till tio. Jag tittar i kursplanen och så gör jag en diagnos på det, muntligt, kollar av hur mycket dom kan” (B10).

”Nej, jag gör inga observationer eller sociogram eller så utan jag utgår från dom här frågorna. Och jag vet att förskollärare som har F-1:an i år, har suttit individuellt och frågat och gjort det här med varje barn och kollat upp det här med läsning och intresset för bokstäver” (B11).

## *Arbetslaget*

I förskolan arbetar man ihop i arbetslag med i regel tre pedagoger. Där delar man oftast upp barngruppen så att varje pedagog ansvarar för ett visst antal barn när det gäller utvecklingssamtalen. Pedagogen tittar på, intervjuar och skriver anteckningar om "sina" barn. Men innan samtalen äger rum brukar man prata om alla barn i hela arbetslaget så att de andra pedagogerna kan ge sina synpunkter, lägga till eller förändra synen på respektive barn. I en del förskolor läggs ansvaret för utvecklingssamtalen på den avdelningsansvariga förskol-läraren som då genomför alla samtalen. Men även här hjälps alla åt att titta på barnen och prata om dem innan samtalen.

"Men innan man har utvecklingssamtalet så går man ju igenom med varandra i personalen och checkar av och ser om det är någon som vill tillföra något" (B3).

"Vi gör det alltid tillsammans. Så att det inte bara finns ett omdöme, för vi ser ju olika på barnen och det är det vi försöker säga till föräldrarna också, att det inte bara är mitt omdöme, utan det är arbetslagets" (B4).

"(V)i observerar våra barn konstant och det är vi alla med på, alla som jobbar tillsammans och vi sammanställer dom också tillsammans. Det är jag som håller i samtalen med alla föräldrar, men vi gör jobbet tillsammans och jag fyller oftast i dom här, kladdpapper. Sen går vi igenom alla barn vart efter och dom säger vad dom tycker och vad dom tänker, och dom säger att det där måste du ta upp. Så det hjälps vi åt med. Men det är jag som håller i det och jag som får göra jobbet.(Skriva rent och genomföra samtalen)" (B12).

"Vi brukar säga att vi behöver inte skriva ner några observationer för vi pratar ju om barnen varje dag, så vi observerar ju barnen varje dag. Men vi brukar göra så att vi sätter oss ner, hela personalstyrkan och så går vi igenom barn för barn, om det är något speciellt och då pratar vi om det. Den, som har det här utvecklingssamtalet med föräldern, den sätter sig sen ensam och skriver ner. Sen visar man kollegorna vad man har skrivit, så dom också godkänner, för det är ju inte alltid man ser allt lika" (B8b).

"Nu gör vi så här, att var och en observerar sina barn och sen har vi ett möte och då säger var och en vad hon har skrivit om sina barn och så frågar man om de andra vill lägga till något. Det är just för att checka av, för ibland är det vissa barn och vissa sidor som inte jag hunnit se" (B1).

I skolan är det klassläraren som ansvarar för samtalen och gör förarbetet för alla barn, men eftersom man arbetar i arbetslag även här och olika lärare samarbetar med varann och med fritidsverksamheten, så har de vissa möten där de diskuterar runt alla barn. I en skola delade all personal på samtalen, mer likt förskolans uppdelning, så att personal från fritids också hade egna samtal.

”Vi har såna här elevsamtal, när vi har våra möten, det brukar vi ha, när vi pratar om elever./.../ Så mycket som vi hinner. Jag samarbetar med en som jobbar på fritids./.../ Det är det här med planeringstiden. Ibland över en kaffekopp. Ibland på arbetslagsmöten. För annars har vi inte någon sån tid ihop. För när skolan slutar, då är fritids i full gång. Fast hon har ju lite egen planeringstid. Men det stämmer inte ihop med min planeringstid, utan det är då jag har klass” (B10).

### *Föräldrarna*

I många förskolor/skolor ber man föräldrarna förbereda sig på liknande sätt. De får hem ett liknande frågeformulär som det pedagoger och lärare fyllt i och man ber dem beskriva hur de uppfattar sitt barn. Det kan dessutom finnas med frågor som: Hur upplever du att hämta och lämna ditt barn i förskolan? Vad tycker du är särskilt viktigt att vi pratar om? Är det något som du/ni oroar er för när det gäller ditt/ert barn?

”Jag tycker det blev väldigt bra när vi började med de här frågorna till föräldrarna, för då skrev dom ju ner. Dom hade tänkt igenom en del saker innan dom kom hit. Så där hade vi ju en del saker vi kunde diskutera. De kunde tala om vad de tyckte var bra och om det var något de saknade, hur barnen fungerade hemma och så vidare” (B1).

Föräldrarna till fem-sexåringar och i de lägre skolåldrarna får i en del förskolor/skolor också intervjufrågor till barnen med sig hem. Ibland ber förskolan/skolan föräldrarna ställa samma frågor till barnen som pedagogerna redan ställt till barnen i förskolan/skolan.

”Likadana formulär delar jag ut när jag ska ha det första utvecklingssamtalet med föräldrarna. Då gör jag frågor om skolan, hur dom trivs, vad dom tycker om att jobba med mest; skriva, räkna, sjunga, måla eller leka. Vad

som är roligast att leka, vilket material är roligast att använda. Så går vi igenom formuläret tillsammans och sista frågan är alltid om föräldrarna vill prata om något speciellt” (B13).

### *Barnet/eleven*

Eftersom de lärare jag intervjuat just nu arbetat med barn upp till åk 2, har jag bara information om hur de yngre barnen förbereds inför utvecklingssamtalen. Barnen i förskolan är sällan delaktiga i samtalen, men har från treårsåldern blivit intervjuade. Jag har dock inte fått den uppfattningen att barnen i 3-5-årsåldern är medvetna om att detta ingår i utvecklingssamtalen som förs med deras föräldrar. Ingen av förskollärarna har nämnt det. Däremot är de flesta sexåringar och alla elever från årskurs 1 med på utvecklingssamtalen. I hur hög grad de är medvetna om att de intervjuer och test och frågor som deras lärare och ibland också föräldrar ställt till dem inför samtalen, gör dem mer förberedda, vet jag inte. Det var något jag ej frågade om. Däremot säger lärarna till exempel så här:

”Ja, dom har ofta en väldigt klar bild av om dom är lite osäkra eller vad dom vill ha hjälp med. Det blir bra samtal utifrån det här./.../ Barnen blir också medvetna om vad dom ska lära sig, när man sitter och pratar om det. /.../ Här tydliggör vi ju för barnen (genom en beskrivning av vad man ska lära sig i matte eller svenska i åk 1). Det får dom ta med sig hem och gå igenom tillsammans med föräldern. Det här ska man gå igenom i första klass. För det måste ju tydliggöras för barnen vad det är meningen att dom ska lära sig” (B11).

### **Innehållet i utvecklingssamtalet**

När själva samtalet väl äger rum har alltså både pedagoger och föräldrar, och till viss del skolbarnen, förberett sig på olika sätt. Man går först igenom alla punkter i samtalsunderlaget och båda parter ger sin bild av barnet. Från sexårsåldern är barnet oftast med själv och från och med årskurs 1 är det obligatoriskt för eleven att vara med på samtalet. Eftersom samtalsunderlaget ju i de flesta fall innehåller ett

stort antal punkter, områden eller frågeställningar frågar jag hur de använder dessa. Skriver de ner något på varje punkt för varje barn? Här varierar svaren från att man bara noterar något, där det finns avvikelser till att man tar upp och pratar om alla punkter med konkreta exempel för varje barn i samtalet, men inte skriver ner allt, till att man skriver på varje fråga/område för varje barn. Det som pedagogerna skriver inför samtalen om barnen, är oftast inget man visar för föräldrarna. Det används för egen del för att komma ihåg vad man muntligt ska berätta för föräldrarna. En del gör dock korta skriftliga anteckningar, som stolpar, som förs över till utvecklingsplanen. Här är två bilder av hur samtalet går till:

”Ja, då ger jag min bild av barnet och det skriver jag ner i förväg. Sen säger föräldrarna om det stämmer och sen om dom vill tillägga något som dom tycker. Här skriver man vad barnet är intresserat av och vad dom är duktiga på och är roligt att göra. Sen hur vi ska göra för att få chans att utveckla det här och fortsätta med det. Sen kommer det här om det finns något barnet har problem med eller vad man ska kalla det – det som barnet har svårt för och då tar man upp vad man ska uppmuntra och hur man ska göra det. Det här är ganska kort, men man pratar mycket mer än vad man skriver här./.../ Ja, för sen försöker vi också ta med arbeten från temat, så vi har också försökt att samla dom bitarna i den här mappen. För då kan man ju tänka så här: när vi började jobba, då intresserade han sig för det här och så ritade han då och så här långt har han kommit nu. Det är också roligt att ha något att visa. Istället för att bara prata” (B1).

”Jag brukar alltid utgå från vad föräldrarna tycker. Dom får alltid berätta först. Jag berättar aldrig först. Jag vill höra deras för annars är det så lätt att det blir: ”ja, det tycker vi med, så är det”. Jag frågar i stället väldigt mycket hur det är hemma. För jag säger att där vet ju jag ingenting. Ni beskriver hur ni har det hemma och hur barnet är hemma och vi lägger inte in några värderingar i det. Jag försöker få dem att inte lägga värderingar på det för det handlar ju om en utveckling och samtalen består inte av vad Pelle är dålig på och vad han behöver bli bättre på, utan det bygger hela tiden på att se framåt och se vad som går framåt och hur vi ska göra för att det ska bli bättre. Så det är aldrig dom här samtalen då man sitter och ”nu får ni se till att han sköter sig” det är liksom inga uppmaningar. Det är väldigt skönt, för det är väldigt borta när man går efter den här modellen, för då är det bara sakliga fakta. Du lägger aldrig värderingar” (B12).

*”Vi pratar om alla barn utifrån de rubriker vi har på samtalsunderlaget”*

Sedan Christina Gars gjorde sina intervjuer 1995-96, tycker jag att det skett en förskjutning i hur förskollärarna beskriver samtalens funktion. Det har också skett en förändring i hur de betecknas. Det som tidigare kallades föräldrasamtal eller kvartssamtal heter numera, med stöd i läroplanen, utvecklingssamtal. I Gars undersökning betonade flera av förskollärarna att det var svårt att ha något att komma med ifall barnen utvecklades normalt och inte hade några problem av något slag. De kunde säga att det kändes som om man satt av tiden för att det skulle vara så. De förskollärare och lärare som jag intervjuat, tar inte alls upp frågan på det sättet. De säger istället att de går igenom alla punkter/frågeställningar för alla barn och att det är viktigt att tala om vad som är positivt för alla. För att gestalta barnen beskriver pedagogerna ofta situationer och händelser som barnet varit involverade i, som visar barnen i vardagssituationer. De som arbetar med temagrupper, mindre grupper där barnen arbetar med ett speciellt ämnesområde, tar med material från gruppen. Flera förskolor har någon form av portfoliomapp eller pärm. De tas ofta med till samtalet för att visa teckningar och kort på barnen. Pedagogerna ser också samtalen som viktiga för samarbetet med föräldrarna och för att få mer information om barnen, sånt som bara föräldrarna har kunskap om. De poängterar att föräldrarnas synpunkter är viktiga och att för att kunna dela på ansvaret för barnen måste föräldrarna känna sig mer delaktiga. Flera ger också uttryck för att ändamålet med samtalen är att dela ansvaret för barnens utveckling med föräldrarna.

”Jo, men vi pratar ju om alla barn utifrån alla dom här rubriker vi har, men att det är okej och så ger man exempel, så att föräldrarna förstår. För man kan ju inte bara säga att det är okej, och så säger man inget mer. Det går ju inte. Man måste ju förklara vad det innebär, ja och varför vi har dom här



rubrikerna, sen att vi tycker det är okej för vi har sett henne i dom här situationerna och det var så här och det har hänt och så här” (B5).

”Och stärka barnen om det handlar om det eller ta fram deras positiva saker. Framför allt handlar det om att jobba med dom som inte är så starka på vissa saker och att man kan hjälpa dem och ser att här behöver han nog lite hjälp. Och att man kan jobba aktivt med föräldern, för de måste ju jobba hemma med samma sak. Det går ju inte att bara på förskolan gör det, men att vi tillsammans kan jobba för och underlätta för dom, så att det går lättare sen när man lämnar av dem till en annan avdelning” (B4).

”Vi går igenom alla punkterna. Det gör vi och fokus, det blir det, om det är något speciellt på någon punkt. Men alla punkter går igenom och jag tar det här som är positivt, för alla barn har ju något som är positivt. Och är det något som är jobbigt, så måste man försöka ta upp det också. Men inte döma, utan försöka se vad kan man göra åt det i så fall. Men man får inte blunda för det./.../ Jag gör intervjuer med barnen. Sen brukar jag också låta barnen rita en gubbe, så jag kan kolla såna här saker också. Jag brukar alltid ta med deras pärm (på samtalet), så att de får lite se deras utveckling, som jagutvecklingen” (B7).

De som arbetar med de yngsta barnen, 1-3 år, poängterar att utvecklingen i den här åldern går väldigt fort. Eller att föräldrarna vill veta annat än det som checklistan handlar om.

”Vi på småbarn gör inga utvecklingsplaner för vi tycker att det händer så mycket med småbarnen. Till exempel kan det vara något med språket, men då kan det vara över redan på en vecka. Så det blir inte detsamma på småbarn, även om vi tar upp det på samtalet” (B8a).

”För småbarnsföräldrarna är det mycket viktigt, det här primära. Dom vill veta om barnen sover, äter, vem dom leker med. Inte vad dom leker, utan vem dom leker med. Om dom är snälla och om dom gråter mycket”, men senare säger hon också: ”jag brukar göra som stolpar och så brukar jag ha små situationer som jag relaterar till. Det tycker föräldrar alltid är kul att höra. Vad barnen sa i en viss lek eller hur dom löste ett visst problem.” (B3).

I skolans värld är det sexåringarna som räknas som småbarn. I mina intervjuer skiljer lärarna i skolan på och har olika dokument för barnen i sexårsgruppen och för barnen som börjat årskurs 1.

”Men vi har ju tyckt att när barnen kommer, då lägger vi fokus på den sociala förmågan. Det är det vi trycker på när barnen är sex år. Det andra är liksom grädde på moset, det är lite mer bisaker./.../ En del föräldrar säger: låt dom få leka, medan andra tycker att nu har dom ju kommit in och börjat skolan. Man vill att dom ska läsa, skriva, räkna. Och även om många barn är duktiga på det när dom kommer, så ser man att det är det här, den sociala

träningen dom behöver. På att vänta på sin tur, turtagande i lekar, kunna lösa konflikter utan att smälla till och så där. Så där lägger vi jättestor vikt på” (B11).

”Ja, det är socialt då och sen så har vi för svenska och matte här då. Därför att det är språket och den matematiska förmågan man tittar mycket på då. Och motoriken, motoriken också, så att dom har alla dom här grundrörelserna. Det är dokumentationen för sexåringarna. Men sen kommer ettorna och då blir det dom här pappren som är lika från år 1-9” (B10).

”Ja, jag tänker så här att det här första samtalet utgår väldigt mycket från det sociala och det emotionella, hur de tar emot instruktioner. Men jag går också igenom alla de olika förmågorna. Men eftersom jag då inte har jobbat så mycket med skolämnena i den bemärkelsen. Vi jobbar med Bornholmsmodellen, med skrivlekar och vi har skrivdansen, där vi försöker få in förberedande skrivstilsrörelser. Men eftersom jag inte kollat direkt hur mycket de förstår av matematik, om och hur mycket de kan läsa och såna mer skol saker. Men däremot samspelet; kan dom jobba individuellt, samspeja med andra, har de lätt för att dela med sig, vänta på sin tur, lyssna på andra eller vill dom bara prata rakt ut. Alla de här bitarna som är så viktigt att det ska fungera. Då har det varit mycket det, som varit uppe på samtalet vi har på hösten” (B13).

### *Att stärka det som är svagt men inte lägga för stor vikt vid bristerna*

En av riskerna med att göra utvecklingsplaner som många av pedagogerna tar upp är att det negativa kan få för stor plats. Det är något som de tänker på och som de balanserar i både samtalen och senare när utvecklingsplanen ska skrivas. Men här finns en konflikt inbyggd, då de flesta ändå ser utvecklingsplanen som ett sätt att hitta barnens svårigheter och att kunna hjälpa dem förbi dessa svagheter/svårigheter. För å ena sidan poängterar man starkt att man inte ska betona brister. Å andra sidan ska man stärka det som är svagt, där man inte kommit så långt och vara uppmärksam på om utvecklingen inte går framåt.

”Risken är att det lätt blir negativt, jaa, det kan det vara. För det som ska tas upp ska vara positivt egentligen, men det som kommer upp i handlingsplanen är ju egentligen inte positivt. Ja, även om det här andra då i underlaget, inför samtalet, är positivt. Så kommer det ett men” (B8b).

”Jag försöker att aldrig värdera dom här sakerna. Jag tycker att jag bara konstaterar, att han kan det här och aldrig skriva något negativt i dom här dokumenten. ”Han kan inte läsa, han kan inte” – sånt skriver vi aldrig. Utan man skriver ner vad dom kan och sen så tittar man också om det är åldersrelaterat. För sexåringarna har ju många saker som krånglar just då. Så man får ju också se till att det är normalt och att det är relaterat till åldern” (B9).

Det är lite olika hur man formulerar sig i texten till själva utvecklingsplanen och hur samstämmig utvecklingsplanen och checklistan är. Det kan till exempel stå så här i blanketten till utvecklingsplanen:

”Förmågor och intressen; detta är styrkor hos barnet som ska tas tillvara för att fortsätta utvecklas:

Så här ger vi barnet tillfälle att komma vidare med detta:

Viktiga områden som behöver uppmuntras; Det här är områden som vi vet kommer att vara viktiga för barnet i framtiden, men som vi ännu inte lyckats intressera barnet för eller där barnet ännu inte kommit så långt. Så här ska vi arbeta för att intressera barnet för dessa områden:”

”Vi pratade om innan vi skrev dom här frågorna, att inte fastna på något negativt. Det är väl därför som vi använder ordet uppmuntra. För det är ju inte att dom är dåliga, det är inte det man menar utan varför. Om man till exempel inte tycker om att rita, då gör man det ofta dåligt, men det är inget fel. Så att inte i första hand se det negativa och utan det positiva och sen se om det blir ännu mer positivt om man stöttade under någonstans./../ I stället för att tänka: ”Herregud att han inte har kommit längre, vad är det för fel?” Det är väl lite det där och det tror jag även föräldrarna (är rädda för). Det är farligt om dom tror någonting sånt. För då blir dom rädda och tycker att nu ska dom börja underkänna barnen redan i förskolan. Utan att det verkligen blir något som är positivt. Ja, för om de är duktiga på någonting och verkligen känner att de får uppskattning för det här så kan det påverka att de blir det på andra (områden) också” (B1).

I frågeformuläret som utgör samtalsunderlag till detta utvecklingsplansformulär finns frågor som ringar in vad barnet kan och inte kan, som ”Kan barnet ta hänsyn till andra? Hur samarbetar barnet med andra? Visar barnet nyfikenhet? Barnets förmåga att kommunicera, Hur är barnets intresse för former, mängder och siffror?”

### *Individuell frihet eller kontrollerad anpassning*

Alla dessa frågor ger en fingervisning om vad barnet borde vara intresserat av, att det borde vara nyfiken och vilja lära sig nya saker. Här ligger det dubbla budskap som finns inbäddat i både redskapet individuella utvecklingsplaner och i förskolan och skolans uppdrag: att både se till individen och individernas olikheter, men också att målet är att individen ska anpassas till att klara alla mål. Du får gärna vara lite långsam, du kan få ett år till på dig, men alla ska klara av samma saker. Den individualiserade undervisningen och de individuella utvecklingsplanerna har som syfte att likrikta eleverna. Detta kan både ses som ett mål för frigörelse/emancipation, alla har rätt till samma kunskap. Men det kan också ses som kontroll och begränsning av individerna, det finns bara ett rätt sätt att bli en fullvärdig medborgare. Detta blir allt starkare synligt i skolan och med elevernas stigande ålder. Det blir allt vanligare att barnen får gå om någon årskurs i grundskolan, många i sexårsklassen. Det finns alltså möjlighet att vara flexibel i metoder, men utfallet, resultatet är bestämt (Lenz Taguchi, 2000, Fendler, 2001).

### *Vem eller vad ska åtgärdas - barnet eller verksamheten?*

Man kan förstå/läsa detta som att individen ska anpassas till en normal utveckling som går framåt. En utvecklingsplan ska väl ändå vara en plan som blickar framåt och visar på åt vilket håll den rätta utvecklingen ska gå? Är barnet inte intresserat av former, mängder och siffror, nog borde hon bli det innan förskoletiden är slut? Är det tillåtet att inte visa nyfikenhet eller att till stor del vilja leka själv och inte vilja vara med i samlingsen varje dag? Dessa frågor hör ihop med hur man ser på hur de individuella utvecklingsplanerna hör ihop med planeringen för hela gruppens/klassens verksamhet och hur de

påverkar hela den pedagogiska verksamheten i förskolan och skolan. Är det barnet eller verksamheten som ska åtgärdas? Detta är en fråga som tas upp i "Elevens framgång – skolans ansvar" där det på flera olika ställen i expertgruppens text betonas att: "*Åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner skall inte bara beakta den enskilda individen utan även processen på grupp- och skolnivå*" (s 34) och "*Expertgruppen vill i än högre grad understryka skolans ansvar att analysera hela lärandemiljön*" (s 38). De poängterar också att för att en individuell utvecklingsplan ska få någon reell verkan måste den analyseras och ingå i arbetslagens dokumenterade planering. Den måste också harmonieras med och utgå från den lokala arbetsplanen, förskole- och skolplanen och givetvis med de nationella målen, skriver de vidare.

## Innehållet i utvecklingsplanen

*"Men vi skriver inga mål om det inte är något speciellt"*

Själva utvecklingsplanerna är mycket kortfattade för det mesta. De har bara få frågeställningar och kan vara formulerade så här: "Vad har hänt sen föregående samtal? Mål/ nya mål? Hur ska förskolan stödja barnet att nå målen? Hur ska ni som föräldrar stödja barnet för att nå målen?" Eller: "Vilka förmågor, kompetenser, behov och intressen ska stimuleras och stödjas? Vilka insatser behövs? När ska det ske? Eventuella insatser från föräldrarnas sida? Annat som är viktigt just nu?"

Det finns i själva utvecklingsplanen ofta referenser till vad som kallas barnens förmågor, kompetenser och intressen. Checklistan i samtalsunderlaget har gett möjligheter till att göra en kartläggning av barnets kapaciteter. En beskrivning av det positiva. Det här är saker som

barnet kan. Har det skett en förskjutning i vad man relaterar till? I de intervjuer jag gjort hänvisar både förskollärare och lärare mest till utvecklingspsykologisk teori när de talar om hur de bedömer barnen. De talar om vad som är åldersadekvat och att barnen följer utvecklingen. Detta gäller i stort sett upp till de börjar grundskolan, i år 1 och 2. För som en lärare i ettan säger:

”För det är ganska lite som barnen ändå verkligen ska kunna” (B10).

Det är först när barnen börjar i ettan som det finns mål i skolämnena som man ska kunna, mål att uppnå, och som barnens utvecklingsplaner då kan handla om. Det kan vara att kunna räkna till hundra och kunna alla bokstäver i alfabetet. I förskolan handlar det fortfarande ofta om att utvecklas normalt och vara anpassad till verksamhetens krav.

Skolan har av tradition bedömt och betygsatt barnens prestationer i olika ämnen, medan man i förskolan bedömt det mer privata och personliga som känsloliv och egenskaper. Psykologin som vetenskap ger oss också en bild av barnet som natur, barnen (vi) är på ett visst sätt, som det gäller att studera/observera och då får vi (pedagogerna/föräldrarna) reda på hur barnet är. Här börjar det märkas en skillnad i förskolan genom att man mer talar om vad barnet kan, vilken förmåga/kompetens det har. Som kontrast till detta är det igen intressant att se vad expertgruppen skriver när de i sitt utlåtande föreslår att man ska införa att alla elever ska ha en individuell utvecklingsplan: *”En sådan plan skall inte primärt vara relaterad till prestationer i skolans ämnen, utan snarare beskriva elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling i relation till mål att sträva mot i läroplanen”* (Ds 2001:19, s 36).

När man beskriver vilka kompetenser och förmågor barnet har så talar man samtidigt om vilka förmågor och kompetenser barnet inte

har. Det som är positivt ska stödja det som inte är så bra, stärka de svagare sidorna. Här finns delade meningar i mitt material. Alla säger sig vilja stödja det positiva, men det finns olika sätt att göra det på. En del uttrycker det som att de barn som har en normal utveckling och som klarar sig och tar för sig av verksamheten, för dem behövs inga särskilda mål. De följer den vanliga verksamheten och går framåt som de ska, trivs och har roligt precis som det står i läroplanen. Det är för dem som behöver något extra utöver det som alla barn får del av, som det är viktigt att uppmärksamma i en individuell utvecklingsplan.

Motpolen till detta är vad som nästa förskollärare berättar. Hon bytte förskola, när den hon jobbade på lades ned, och hon beskriver en kulturkrock i hur de två förskolorna använde utvecklingsplanerna. På den gamla förskolan hade man skrivit om alla barn på alla punkter i checklistan:

”För vi hade ju mål för varenda individ, för varenda barn. Det har man ju och så hade vi tolkat det. Men dom (på den nya förskolan) hade bara tolkat, att det var ett mål om det var ett problem. Ja, (om det var ett barn utan problem) det var ju helt blankt. Och vi kom med dom här tjocka bibborna och hade skrivit jättemycket. Men nu har vi liksom mötts och nu är det så att vi skriver om det är, inte problem, men att dom behöver öva mer på vissa grejor. Men vi skriver inga mål om det inte är något speciellt. /.../ Jo, men vi pratar ju om (alla barn) utifrån alla dom här rubrikerna vi har (på samtalsunderlaget). Men att det är okej och så ger man exempel, så att föräldrarna förstår. För man kan ju inte bara säga att det är okej, och så säger man inget mer. Det går ju inte. Man måste förklara vad det innebär, ja själva varför vi har dom här rubrikerna, sen att det är okej för att vi har sett henne i dom här situationerna och då var det så här och det har hänt och så här”. Jag frågade henne då hur de uttryckte sig förut, när de skrev om alla barn: ”Jo, det kunde vara att få henne till nästa steg, så att säga. Vad nu nästa steg är. Men att om hon klarar det här, då kanske vi ska utmana henne med något lite svårare. Så var det. Men det säger jag, även idag. Jag kanske inte har skrivit det, men jag säger det” (B5).

Termen individuell utvecklingsplan talar om för oss att vi ska göra upp en plan för utveckling och inblandade i den kommunikativa processen är pedagoger, barn och föräldrar. Är det möjligt och önskvärt att parterna blir helt eniga om en gemensam plan? Kan man

överhuvudtaget göra en utvecklingsplan för någon annan? En plan för någons utveckling? En gemensam plan, vad kommer den att innefatta? Bara det som är så harmlöst att det är det minsta gemensamma som vi kan bli överens om? Det som inte rör det som bränner till och där vi har olika uppfattningar. Blir det då att det kommer att stå att barnet ska komma ihåg gympapåsen till gymnastiklektionerna, att inte bestämma alltför mycket i leken med kompisarna, att kunna räkna till hundra eller kunna alla bokstäver i alfabetet. Eller finns det plats för olika uppfattningar och bilder av vem barnet är och vad som är viktigt att få med i planen? Nordin-Hultman (2004) frågar om man överhuvudtaget kan göra en utvecklingsplan utan att tala om brister.

### *Att skriva eller inte skriva*

Två förskollärare svarar att det är många av deras föräldrar som inte vill att det ska skrivas någonting. Båda jobbar på småbarnsavdelning. Det finns fyra småbarnsavdelningar representerade i materialet. På den tredje avdelningen använder man inte alls utvecklingsplaner, eftersom man där tyckte att de små barnen förändras så fort, att det är meningslöst. På den fjärde småbarnsavdelningen hade man arbetat med utvecklingsplaner i flera år och ingen av föräldrarna där ifrågasatte detta. På övriga avdelningar svarade man att det när det var nytt hade funnits farhågor hos en del föräldrar, men att dessa försvunnit när det blivit etablerat att det ingår i utvecklingssamtalen. Tre intervjupersoner svarade att det aldrig hänt att någon förälder inte velat att man skulle skriva en individuell utvecklingsplan för deras barn.

”Jaa, en del vill inte alls ha det. Dom tackar nej. Dom vill inte att man skriver ner någonting./.../ Dom är rädda för att det ska vara någonting negativt för barnen i framtiden och då försöker vi, i alla fall jag, tala om att det är precis tvärtom. Det ska ju vara någonting positivt. Att vi ska kunna jobba med någonting som inte fungerar så bra både hemma och i förskolan och att



man sätter upp olika mål och så försöker man jobba mot det här målet och så checkar man av och så. Men många föräldrar tar det som någon negativ bedömning, jag vet inte varför riktigt. Jag kan inte förklara heller./.../ Men samtidigt så känner jag, att det viktigaste är kontakten och samtalet med föräldrarna och då får man börja där. Och sen om dom ser att dom här samtalen, dom muntliga då, man kan ju göra egna små noteringar som inte dom behöver beröras av, så att man kommer ihåg själv, men göra det positivt, så att dom ser att i förlängningen är det något som är bra. Men det är inte så lätt inte. /.../ Jag tycker att man ska vara ärlig och säga att det här är nytt för oss med, men tillsammans kan vi hjälpas åt så att det blir bra, så att dom känner att dom är delaktiga. För det går ju inte att vi jobbar själva utan föräldrarna. Man kanske inte kommer överens med alla föräldrar, det gör man ju inte, men ändå handlar det om att kunna bemöta dem alla” (B4).

”För det handlar ju vad föräldern vill också. Jag tycker att det viktiga i den här planen, för mig, och nu kan jag bara svara för mig, det är diskussionerna runt omkring. Vad jag skriver det är egentligen inte så viktigt för mig, utan dialogen som jag får med föräldrarna. Den tycker jag är det viktiga: /.../ Sen om man hamnar på någonting som vi tycker att vi måste lösa tillsammans, då är det självklart att man går in. Men jag menar dom här vanliga utvecklingsgrejerna, då skulle man ju få skriva på allt. Det tar ju lång tid. Då får man räkna ett par timmar per samtal då. Och den tiden har vi inte. Inte om man ska formulera sig tillsammans och det inte är jag som pedagog, utan det ska vara anpassat till föräldrarna också. För det är ganska stora områden. Skapande förmåga. Där kan du skriva en hel berättelse. Det är väl där det brister. Eller brister och brister. Jag tycker ändå att den är bra att ha som grund för samtalen (samtalsunderlaget och utvecklingsplanen)” (B3).

”Men sen kanske vi båda kommer överens om att det är ingenting och då skriver vi inte. Då tycker vi att vi skulle gå till ytterligheter om vi skulle skriva ner något bara för att det ska stå något. Där alla parter är nöjda och det är ett barn som utvecklas normalt, då ska det inte behöva stå någonting” (B8b).

### *Uppföljning*

Alla utvecklingsplaner som jag sett har med en rad där man talar om när uppföljning av utvecklingsplanen ska ske. Det vanligaste är att man gör det på nästa termins utvecklingssamtal och att man så att säga har det första samtalet på höstterminen och uppföljning på våren. Sedan beror det på om barnet går kvar på samma avdelning i förskolan, eller i samma grupp/klass i skolan nästa år ifall man fortsätter och gör uppföljning eller om det blir en ”ny” utvecklingsplan denna höst.

## Tillbaka till syftet med utvecklingsplanerna - vad blir resultatet för de olika parterna?

### Barnen – att se sitt eget lärande

Från sex år börjar barnen själva delta i samtalen och upprättandet av utvecklingsplaner och från och med att man börjar första klass är det obligatoriskt för eleverna att vara med på samtalen. Hur uppfattar lärarna barnens deltagande? Barnen har oftast intervjuats innan om hur dom upplever skolsituationen och vad de, inte kan, vad de tycker om olika ämnen/aktiviteter i skolan.

”Ja, dom har ofta en väldigt klar bild av om dom är lite osäkra eller vad dom vill ha hjälp med. Det blir bra samtal utifrån det här./.../ Barnen blir också medvetna om vad dom ska lära sig, när man sitter och pratar om det. /.../ Här tydliggör vi ju för barnen (genom en beskrivning av vad man ska lära sig i matte eller svenska i åk 1, bilaga). Det får dom ta med sig hem och gå igenom tillsammans med föräldern. Det här ska man gå igenom i första klass. För det måste ju tydliggöras för barnen vad det är meningen att dom ska lära sig” B11).

”Sen gör jag ett nytt prov i skrivdans nu i slutet på terminen och då är meningen både att jag ska se hur dom utvecklats, men också att dom ska se det själva också./.../ Ja, det är just såna saker som vi ska prata om under utvecklingssamtalet. Det var så roligt, för det var just nu en pojke som kom och sa att det var så roligt att sitta och ha samtal med mig för han hade nog tänkt sig något annat. Men då hade jag den här dialogen när jag frågade honom vad han tyckte att han var bra på och om det var något han ville bli bättre på om det var något som var för svårt och så gick jag igenom alla ämnena. Då kanske han sa att det är inget roligt med siffror, men så förklarade jag vad matematik är, vad det är vi har gjort när vi har jobbat med siffror och när vi har räknat och då sa han att det var ju roligt och det tycker jag är kul. Just det här att man får hjälpa dem att förstå att det inte är bara när man just har siffrorna framför sig som man lär sig (matematik)” (B13).

Ett annat sätt att se på barnen och deras lärande kommer till uttryck i denna utsaga:

”För skulle jag fråga mina barn vad dom tycker om att arbeta med siffror, så har dom inte den blekaste, för så jobbar vi inte. Vi jobbar ämnesövergripande så mina barn vet inte att dom lär sig om bokstäver och siffror, utan dom bara lär sig det av att vi sitter med våra knappar eller våra temasamlingar el-

ler våra påsar med bokstäver eller rim och ramsor. Då kommer det in automatiskt./.../ Men barnen vet inte att dom lär sig” (B12).

## Föräldrarna – delaktighet och delat ansvar

En fråga för sig är hur man ska introducera föräldrarna i ett tänkande kring individuella utvecklingsplaner. Hur man gör det från pedagogernas sida, beror på hur man själv uppfattar både föräldrar och utvecklingsplaner. Några beskriver det så här:

”Det som jag tycker egentligen är det stora med det här, är att förmedla det till föräldrarna. Det är där svårigheten ligger. För mig som är förskollärare och pedagog, för mig är det mitt språk. Jag menar att du och jag vi pratar samma språk, även om jag aldrig har träffat dig förut. Men det kan jag inte göra med en förälder” (B3).

Detta är också något man uppmärksammar i expertgruppens rapport: ”De största svårigheterna ligger oftast inte i att ta fram riktlinjer till de planer som ska ligga till grund för verksamheten, utan snarare i själva införandet, att få acceptans och delaktighet från berörda parter” (Ds 2001:19 s 39). Det gäller förstås både personalen som arbetar i förskolan och skolan, men också elever och föräldrar. Det spelar också stor roll hur man som pedagog tolkar uppdraget, hur man för fram det till föräldrar och elever. På en förskola hade man med representanter från föräldrarådet när man utarbetade sina dokument och förslaget presenterades på ett öppet föräldrarådsmöte innan det beslutades att det skulle användas. Andra sätt, när det väl finns som en del av verksamheten i utvecklingssamtalen, är att introducera det på inskolningen för nya föräldrar och föra diskussioner på föräldramöten.

”/.../ Förra terminen, då hade vi ett föräldramöte, där vi delade upp oss i grupper, smågrupper med en personal. I stället för det här traditionella, när man står upp och säger det här: märk kläderna och allt det där hade vi en dialog utifrån utvecklingsplanen. Jag presenterade den, så här ser den ut och varför vi hade förändrat den. Och det var väldigt intressant, för då blev det en dialog. Det hade nog inte blivit om vi hade suttit i den stora gruppen. Så då började alla fråga och det är positivt för då vet alla vad det handlar om,

när vi sen har samtalen. Då behöver man ju inte gå igenom allt det här en gång till” (B5).

”Vi brukar introducera det (utvecklingsplanen) på det första föräldramötet, och då brukar vi få ganska roliga (ironiskt) diskussioner bara utifrån hur pappren ser ut och jag tror att för föräldrar så kan det vara lite skrämmande. /.../ Men jag menar överhuvudtaget att lämna det här till en nybliven förälder som nyss har fyllt 20 år och så prata om social kompetens. Ja, empati eller motorik, dom kanske inte ens vet vad motorik är. Sen står det i och för sig kroppsuppfattning sen också, men det krävs en ganska stor introduktion av det här. Jag menar, social kompetens av en 1,5-åring, jag kräver inte så stor social kompetens av en 1,5-åring. Det beror ju också på.../.../ Så det tror jag är jätteviktigt hur man introducerar den” (B3).

Flera delar ut ett formulär till föräldrarna innan samtalet, så att de själva kan förbereda sig och själva skriva ner sina tankar inför samtalet. Det ger föräldrarna en möjlighet att vara mer jämlika och lika förberedda som pedagogerna, även om, som en förskollärare uttryckte det: ”Vi är ju kanske alltid ett steg före, eftersom det här är våran värld”.

”Jo, men det är det, och jag tror också att det underlättar att vi delar ut det här pappret, för det är en sak om man går och har dom här funderingarna i huvudet. Men sätter du ner dom på pränt, så kommer dom fram på ett helt annat sätt och då tror jag också att man stärker föräldrarna i att våga ta upp dem på något sätt (B2a).

”(V)i pratade i arbetslaget om hur vi skulle få det mera positivt, och då kom vi överens om, för att för mig känns det viktigt att vi använder det på något vis i alla fall, så att det finns någon slags dokumentation, även om det inte finns så mycket. Det är ju en bra början och då gjorde vi så att vi lämnade ut det här pappret, där det står åtta moment, du vet, empati, social kompetens och motorik är en. Och då lämnade vi ut det här och så sa vi: ”Kan ni tillsammans prata hemma och titta på dom här punkterna och så väljer ni ut tre som känns viktiga för er att prata om när vi har samtal”. Och det har funkat jättebra faktiskt./.../(Jag hade ett samtal förra veckan, det var mamman som hade samtalet, och då berättade hon för mig att dom hade verkligen diskuterat igenom dom här punkterna och dom var inte riktigt överens om vilka tre punkter. Dom hade lite olika uppfattning, två som var lika och en varsin som de ville veta och det var faktiskt jättekul. För dom hade verkligen diskuterat hemma och så kunde vi fortsätta diskutera” (B4).

Några få berättar om sitt eget motstånd:

”I början kände vi lite motstånd mot det här med handlingsplanen, det gjorde man ju. Men nu när man har gjort det några gånger då känns det mer naturligt./.../ Det enda som jag kan känna med den där handlingsplanen är att

det kan vara pekfinger åt föräldrarna. Det kan jag känna” (B8b). Och ”Det kanske är därför vi inte har skrivit sånt för småbarnen, för då kanske det känns som att något är fel, men jag menar en ettåring kan ju inte så mycket” (B8a).

### *Att känna igen sig och dela värderingar*

Vilka värderingar avspeglar sig i samtalsunderlag och i utvecklingsplanens mallar? Stämmer de överens med olika föräldrars förväntningar och värderingar? Barnens och elevernas föräldrar kommer från olika samhällsklasser och kulturer. Får det konsekvenser för utvecklingsplanerna? Det är den svenska förskolans och skolans värderingar som kommer till uttryck och den västerländska utvecklingspsykologin som färgar våra checklistor. Social kompetens står inte för samma sak här som i till exempel Somalia. Där räknas man som socialt kompetent om man som lite äldre barn eller syskon kan ta hand om de yngre barnen/syskonen i grannskapet/familjen. Språkinläringen och språksocialisation går inte heller till på samma sätt i olika kulturer (Rodell Olgac, 2000). Blir syftet då förskjutet från att bli delaktig i sina barns förskoletid och skoltid, till att förstå vad pedagoger och lärare förväntar sig av föräldrarna. Mer av uppfostran och anpassning än delaktighet? Att dela ansvaret för barnens utbildning, men på förskolans och skolans villkor? Följande intervju svar handlar om föräldrars delaktighet:

”/.../ (N)u när föräldrarna har blivit vana vid dom här, så ser dom det som att dom är delaktiga. För jag skriver ju inte att så här ska ni göra. Vi gör ett samarbete runt ikring. De får en möjlighet att berätta att hemma läser vi sagor och han läser sagor. Ja, vad bra, det är ju språklig stimulering. Och då kan jag på förskolan utveckla, vad gör jag kring sagor om han är intresserad av det. Vi kan göra egna sagor och då blir det ju ett samarbete och dom kan känna att de har möjlighet att påverka och vara delaktig i sitt barn. /.../ Även om jag inte stött på nåt motstånd, tvärtom, så vill man ändå förfina det samarbetet och att föräldrarna ska få mer tid på sig. Vi är ju kanske alltid ett steg före, eftersom det här är våran värld” (B9).

”/.../ I början var dom lite ...ja, en sån sak som underskrift av föräldrarna. Då var det vissa föräldrar som inte ville skriva på, för dom ansåg att det var juridiskt bindande. Vad gör man om man inte når målen? Allt det här är tolkningsfrågor, som jag säger. Här till exempel har vi inte (längre) underskrift av föräldrar. Nu står det ”medverkan av förälder”, det är en ändring” (B5).

Christina Gars (2001) tar i sin avhandling upp Donzelots tankefigur om det sociala territoriet. Donzelot menar att man kan se att olika sociala klasser kvalificerar sig för skilda sätt i förhållandet mellan stat och familj. Detta baserar sig på hur makt och kunskap fördelar sig mellan de sociala grupperna. För vissa innebär det ett jämbördigt förhållande karaktäriserat av avtal (kontrakt), men för andra mer karaktären av förmyndarskap (tutledge). I den svenska förskolan/skolan deltar olika grupper av föräldrar också på olika villkor. Men det ligger enligt läroplanen på förskolan/skolan att upprätta goda förbindelser med föräldrarna och skapa förutsättningar för alla att delta. Trots att syftet för många lärare och förskollärare är att delaktigheten ska utvecklas till ett delat ansvar med föräldrarna, kan det ibland uppstå en svår balansgång mellan sinsemellan olika föräldrar och föräldragrupperns krav och önskemål i samma barngrupp.

”Men det är svårt det här med individuella utvecklingsplaner på ett sätt för, jag gör mina intervjuer här och jag ser vad barnen klarar av hos mig, sen måste jag lyssna till vad föräldrarna tycker och då är det deras erfarenheter av skolvärlden och förskoleklass och sen ska vi tillsammans gå vidare från idag. Nu har jag bland annat en pojke som är född nu sent på året, där föräldrarna vill att han ska få leka mycket och dom skulle önska att han fick vara mer med de mindre barnen uppe på den andra avdelningen och att han ska få gå kvar ett år till här. Sen kan andra föräldrar ha önskemål om mer ordning och reda, att jag ska uppfostra deras dotter till att kunna hålla reda på sina saker mer. (Då måste jag) Förklara hur vi jobbar här och vad en sex-åring klarar av och varför man går tillbaka i utvecklingen och så får vi diskutera det, men det är inte alltid dom tror på vad jag säger” (B13).

”Ja, och det är kulturellt också, har jag märkt. För vi har ju väldigt många olika kulturer här och det är en balans också. För det här med utvecklingsplaner är ju inte alltid accepterat av vissa och vissa kräver det och ännu mer. För en del är vana vid betygen från treårsåldern. I Kina är dom väldigt strikta och dom vill att man ska skriva det och det och det. Då försöker man att vi ska ha det i åtanke./.../ Och då är dom lite skeptiska till det här med soci-

al kompetens: vad är det? Vad är emotionell kompetens? Det är ju inte lika konkret som symboler eller alfabetet./.../ Men dom har en oerhörd respekt för det vi säger, när man då förklarar för dem och när de då förstår. Men dom är lite frågande när dom ser dom där rubrikerna. /.../ Ja, det finns dom som ifrågasätter, det har nog varit mest svenska föräldrar som har gjort det, även om det inte så många som har reagerat. Genom att de har läst det här och sen har man fått förklara. Dom undrar är det här ett kontrakt det här?" (B5).

### *Tydlighet och delad vårdnad*

Genom att man skriver utvecklingsplaner anser de flesta av de intervjuade att tydligheten om vad förskolan och skolan står för ökar. Föräldrarna förstår bättre vad barnen gör och ska lära sig, det blir mer konkret. Det blir också tydligare vilka krav som ställs på föräldrarna och att det handlar om ett delat ansvar. Förskolan och skolan som samhällsinstitutioner har tillsammans med föräldrarna, vad som Christina Gars (2001) betecknar som en delad vårdnad av gemensamma barn.

"Ja, syftet med utvecklingsplanerna är ju att föräldrarna ska bli mer delaktiga och dom ska också ta ansvar för en del utav inläringen. Vi ska hjälpas åt. Det är inte bara här i skolan man ska lära sig. Men dom föräldrarna som är engagerade i barnens skolgång, dom är alltid det med eller utan utvecklingsplaner. Men dom som inte är så engagerade, eller så kanske man inte kan säga, men de som lämnar hela ansvaret över till skolan, där hjälper inte utvecklingsplaner /.../ (M)en det som blir lättare är att man kan se tydligare vilka mål som ska uppnås tills nästa gång vi träffas, eller man kan se hur det har gått. Har det hänt någonting? I och med att det blir tydligare, så kanske en del föräldrar som inte tyckt det varit så viktigt, nu genom att de förstår, säger åh det här är viktigt att lära sig. Skolan har inte varit så tydlig förut med sina mål" (B6a).

"Jag tror dom (föräldrarna) får mer insikt i det här, om sitt barn. Jaa, det tror jag. Lite mer än förr, i och med att de får den här (utvecklingsplanen)" (B7).

"Ja, för då frågar dom: vad är det då i svenska som gör att min son inte når... Jaha det är det här, han behöver träna sin läsning. Hur ska jag då träna mer läsning? Då kan jag ge förslag på det. Hur man kan dela upp ord, för de yngre barnen som inte har fått kläm riktigt. Då får man ge tips på det./.../ (För) det krävs träning även hemma och att man peppar barnen och det här att det löser sig inte i skolan, utan man måste jobba hemifrån också, så att barnen känner att det är viktigt det här, att jag måste lära mig saker. Alltså att jag får inte saker utan jag måste göra något själv för att lära mig det. För

barn är så lustriktade. Det ska vara så roligt och det ska gå så lätt. Ibland måste man ”tröga” och jobba. När jag frågar om föräldrarna har blivit mer delaktiga säger hon: (D)et blir mer som ett åliggande för dom också. Man ska ju skriva under. Det är pinsamt att komma tillbaka om man inte har gjort det som står och likadant är det pinsamt för mig om inte jag har gjort det jag har skrivit” (B10).

Hos en av förskollärarna som jag intervjuade fanns en rädsla för att vi genom de här pappren skulle köra över föräldrarna. Hon tyckte att formuläret var bra för henne, men att det viktigaste var att lyssna på vad föräldrarna vill veta om sitt barn och inte glömma de där små sakerna, vad barnen säger och gör och vilka dom leker med. Hon trodde att föräldrarna hellre ville veta det, än om deras 2-åring är socialt kompetent.

### *Skriftlig information*

I två av kommunerna finns förutom beslutet om att varje barn ska ha en utvecklingsplan också ett beslut om att föräldrarna har rätt att få skriftlig information om sitt barn. I förskolan hade ingen av de intervjuade från dessa kommuner varit med om att någon förälder bett om detta. De menade samtliga att det räckte med den skriftliga individuella utvecklingsplanen och frågan var inte särskilt aktuell, eftersom de inte upplevt något intresse från föräldrar. Däremot hade några få föräldrar i skolan bett om att få den skriftliga informationen, som de enligt beslutet, har rätt till. Men även här hade då läraren hänvisat till utvecklingsplanen. Men detta hade satt igång en diskussion i arbetslaget om hur de skulle ställa sig till detta krav i framtiden. Hon säger så här:

”/.../ Men i och för sig tycker jag, att dom kan få det jag skriver. Det är inte konstigare än så. För det som jag har skrivit ner, det är ändå det som jag sitter och pratar med föräldrarna om. Men jag kan inte bara lämna över ett papper och säga varsågod. Då måste vi sätta oss ner och prata så jag kan förklara och också berätta vad som ligger bakom” (B6).



Efter att en kommun beslutat om att ge skriftliga omdömen till alla skolbarn, har skolverket givit ut en liten skrift som förklarar skillnaden mellan skriftliga omdömen och skriftlig information och vad som är tillåtet enligt skollagen. Där står att bara till den som frågar efter det skall skriftlig information ges. *”Skriftlig information får inte ha karaktären av betyg. Den ska innehålla information både om elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling. Läraren ska inte ge sådan skriftlig information utan en överenskommelse i det enskilda fallet”* (Skolverket 2000: 3087, s 5).

## Hur påverkas verksamheten

*”Det är mycket jobb, men jag tror att undervisningen blir roligare för barnen”*

När sedan alla utvecklingsplaner är skrivna ser man över de olika barnens behov och väger samman det och lägger in så mycket man kan av det i den vanliga dagliga verksamheten. Att alla barnen ska kunna delta i de aktiviteter som pågår är viktigt påpekar en av dessa pedagoger och säger apropå planerna:

*”/.../Om du har en stor grupp med mycket motoriska störningar så kanske man är mer ute i skogen eller man jobbar mycket med gymnastik. Man ser ju över, hur ser behovet ut och det är ju det som styr verksamheten väldigt mycket”* (B2a).

*”Ja, det är så att eftersom vi tittar på dom här förmågorna, och när jag har gjort en sån här observation för barnet och sett, till exempel att det finns flera stycken som behöver språklig stimulans. Här uppe har vi ganska många invandrare. Då måste jag ju, när jag ser att det är så många som behöver språklig stimulering, då gör jag en planering där det ingår väldigt mycket rim och ramsor, sagor och berättelser, så att det kan stämma med många av de här barnen. Så att jag har en grupp och då är jag inne på den språkliga förmågan. Då kan jag göra olika nivåer på dom här språkliga, så det kan bli väldigt avancerat för dom som är bra”* (B9).

*”Jaa, det gör det ju. Jag kan ju se saker, som att där behöver jag inte lägga ner så mycket, till exempel har jag nu grepp om att alla barn kan räkna till*

hundra, då håller inte jag på och tjar om det. Utan sen har vi också hittat, det har blivit en arbetsmetod. När vi ska ut på rasterna och när vi ska lämna matsalen, så har vi något vi kallar lösen. För det ligger ju i en, att man ska hitta, att man ska möta individen. Då har vi något som vi kallar för lösen och jag håller på nu utifrån att jag har suttit med varje barn. Så kommer jag att ha en lista för mig, vilka barn kan inte räkna till hundra. Alltså får dom ha det som lite lösen till mig, att räkna till hundra./.../ Det är bra tycker jag för man ser varje barn och man får ett bättre grepp om varje barn. Det är mycket jobb, men jag tror att undervisningen blir roligare för barnen” (B11).

”(E)ftersom det är barnet i centrum och eftersom det är intelligenserna det handlar om, så blir det ju det att man går in och tittar vad det är som behövs. Där ser du ju om det är många barn som har mycket med språk, då lägger man ju in extra mycket språkövningar. Mycket vid samlingarna att vi lägger in rim och ramsor, mycket spel. Så man tar varje bit för sig och är det någon som har väldiga problem då lägger man in det i verksamheten att man kollar var och en” (B12).

### *Rimliga mål i förhållande till verksamheten*

Några av förskollärarna tar upp hur många och hur stora mål som ska formuleras i utvecklingsplanen och de betonar att målen ska vara realistiska att nå både för barnet, men främst för förskolan. Man måste se till vilka förutsättningarna i gruppen är, vilken tid man har till förfogande och vilka personalresurser.

”/.../ Jag försöker att inte ta upp så många saker, utan max en – två. Det gäller ju att leva upp till det här. Vi ska ha en utvärdering sen, där vi ska stämma av. Och sen är det ju bra om man kan göra verksamheter och aktiviteter som många barn kan vara med på. Så man inte bara tänker aktiviteter för ett barn” (B9).

”/.../ Sen när vi träffas på vårterminen då utvärderar vi och ser har vi verkligen gjort det här vi sa. /.../ (M)an måste tänka noga på att innan man fyller i en massa saker här. Kan jag stå för det då. Så det inte är utopier eller dom fina visioner som vi hoppas på och som föräldrarna hoppas på, för sen ska vi utvärdera att vi verkligen har gjort det här. Du kan inte sätta upp ett mål som du tror eller skulle vilja, för att man har ju 17 barn” (B12).

### *”Det ger en helt annan dialog i personalgruppen”*

Det kan också påverka arbetet i arbetslaget mellan pedagogerna:

”Jag tror, eller rättare sagt, jag vet, man får samma struktur på alla samtalen, eftersom all personal har samma utgångsläge. Alla pratar ju om samma saker. Så det tycker jag är jättebra. Jag vet att kommer det en ny person, varsågod, för då har man ju dom här frågorna och då pratar man om det. Annars kunde man ju gå in och prata med en förälder, utan någon struktur på samtalen. Sen tycker jag det är bra, för i och med att man har samma, så vet man mer om vad det enskilda barnet behöver. Det ger en helt annan dialog i personalgruppen” (B3).

Annars är det svårt att säga om det är just utvecklingsplanerna eller om det är att man överhuvudtaget har börjat se på sitt arbete på ett annat sätt idag. En förskollärare tycker att förut var det mer fyrkantigt, att alla skulle göra precis samma saker, men att man nu ser till varje barns behov på ett annat sätt och att barnen styr verksamheten mer än tidigare. En annan förskollärare berättar att de börjat dela upp barnen i smågrupper oftare, men att det beror på att de är med i nätverk, ett projekt med inspiration från Reggio Emilia. Hon säger att de inte delar upp barnen i grupper utifrån vad som framkommit i utvecklingssamtalen, utan att det är i smågrupperna hon får syn på barnen och att det i sin tur färgar utvecklingsplanen. Flera har också tagit upp att det blir en hjälp att se och komma ihåg enskildheter hos barnen, kanske främst hos de barn som annars lätt försvinner i mängden. Det är förstås något som alla alltid har strävat efter. Men nu när det skrivs ner för varje barn blir det starkare.

”Ja, för det finns ju där i bakhuvudet, det fastnar ju där, det just det här barnet behöver. Nu skriver man ner det och det finns dokumenterat på ett annat sätt, men det är alltid så man har jobbat innan, att det fastnar där och det finns. Men självklart är det så att det blir tydligare och för en del barn, för det är inte allt som fastnar heller. Så för en del barn blir det självklart tydligare därför att det blir tydligare för mig också” (B6).

*”Så det är klart att det inverkar, när man har gjort upp planer vad man ska titta på”*

En av lärarna svarar på ett annat sätt när jag frågar hur det påverkar. Hon säger att underlaget/checklistan påverkar innehållet i verksamheten:

”Eftersom man har skrivit ner vissa saker som man ska hålla koll på, då är det klart att det har inverkan på hur man planerar också. I idrotten måste jag ha med åla, jag måste ha med det i fall jag ska veta om barnen kan det. Och likadant om man kan sortera, då måste jag planera in det. Miljösortera eller i olika färger eller former, eller efter eget huvud, så det håller vi ju på med. Så det är klart att det inverkar, när man har gjort upp planer vad man ska titta på. För då måste man ha med det på något sätt” (B10).

Detta att verksamheten styrs av utvärderingsinstrumenten, genom att tala om vad verksamheten ska innehålla och att de ofta styr verksamheten mer än pedagogiska ställningstaganden, förhållningsätt och synsätt i övrigt framhålls, som jag redan påpekat, till exempel av Dahlberg, Lundgren & Åsén (1991) i deras bok ”Att utvärdera barnomsorg”.

*”Det tar jättemycket tid”*

En annan aspekt som tas upp på lite olika sätt i intervjuerna är tid. Det tar tid att göra observationer, skriva om barnen, diskutera i arbetslaget och att genomföra själva samtalen och det ska relateras till den tid som pedagogerna, särskilt i förskolan, har till sitt förfogande utanför barngrupp, till planering. I genomsnitt har en förskollärare 1-1,5 timmes egen/enskild tid för planering i veckan, denna tid är oftast inte lagd utanför schemat, utan man går ifrån sin barngrupp under pågående verksamhet. Arbetslaget på en avdelning har ca 1 timmes gemensam planeringstid varannan vecka och sedan ett avdelningsmöte på kvällstid (2-3 timmar) en gång per månad. Så hur stor del av

sin planeringstid som man lägger ner på de individuella utvecklingsplanerna skulle vara intressant att undersöka.

”När jag tittar på barnens individuella utvecklingsplan, då ser jag att alla lär sig på olika sätt. Så det två-tre första veckorna på terminen då ägnar jag mig mycket åt att se vilka barn jag har i gruppen. Jag gör lite olika tester, de får skriva lite, rita, vi leker väldigt mycket, jag ser hur samarbetar barnet, hur lyssnar barnet, hur tar barnet för sig, har det lätt att sitta och jobba vid bordet. Vi sitter gärna vid bordet och pysslar, eller är det ett barn som måste få jobba med hela kroppen. Det tar jättemycket tid, känner jag. Jag försöker engagera mig i ett barn per dag eller ett barn per vecka” (B13).

### *Skillnaden mot förut*

Många säger att skillnaden är att man blivit mer medveten, men framförallt att det blivit tydligare. En säger att det har blivit tydligare på det sättet att alla kan ta del av vad de gör och att man tittar på det som man gör. Det blir ett medvetandegörande. Det blir tydligt vad just det här barnet behöver. Någon säger att det ligger i tiden att man förbereder sig mera noga nu idag än man gjorde förut.

Men det finns också en kluvenhet till skillnaden. När jag först frågar, svarar flera att det inte är så stor skillnad, eftersom man alltid haft föräldrasamtal. Den traditionen är stark bland förskollärare i förskolan. Frågan kan uppfattas som en kritik av ett tidigare arbetssätt. Men ibland är inte heller skillnaden särskilt stor. Att skriva utvecklingsplanen är en fortsättning på och utveckling av föräldrasamtal och utvecklingssamtal. Det man tidigare bara pratat om, skrivs nu ner. Det blir tydligare för båda parter genom att man formulerar sig tillsammans. De ska enas om texten och texten står kvar. De kan gå tillbaka och se vad de skrev förra gången. Det finns en mall som alla samtal utgår ifrån och den redovisas mer öppet för alla parter. Men det finns också en förskjutning i vad man talar om. Från hur barnet fungerade i/upplevdes i omsorgssituationer, på förskolespråk ”rutinsituationer”, till att idag handla om kompetenser/förmågor; social kompetens, emo-

tionell kompetens, språklig och motorisk kompetens/utveckling. Men det är fortfarande så att man bedömer, att man genom utvecklingssamtalet och utvecklingsplanen vill forma, normalisera och måttet är fortfarande utvecklingspsykologin, ibland nu också mer och mer medicin/biologi genom de många diagnoser som ställs som ADHD, DAMP och andra liknande syndrom.

”Nej, inte så mycket, men det är lite djupare. Jag tycker det är bättre nu, faktiskt. Just därför att man skriver åtgärder, hur man bör försöka jobba lite. För i dagens stora barngrupper är det inte säkert att du kan, men du har det i alla fall i bakhuvudet. Vad barnet behöver, att man har kommit fram till det, det individuella barnet menar jag då./.../ Men jag tycker inte att man körde över förr heller. Det tycker jag inte. Nej, kanske bara mera att det står på pränt, fast jag tycker nog att jag alltid försökt att tillgodose (barnens behov), fast det inte stod på pränt” (B7).

”Nej, inte mycket, det tycker inte jag. Det är ju alltid samma saker i barnets utveckling som man tittar på. Det har ju alltid varit så. /.../ Men i och för sig, den här empatifrågan, den har blivit starkare. Det här med förståelse för andra barn” (B8b).

”Jag har nog alltid haft dom här frågorna. Jag kände mig väldigt hemma när vi började diskutera det här och då tänkte jag att det är ju så här det ska vara. För jag har nog alltid tyckt att, jag har nog alltid varit en sån här ”barnvänlig” fröken, en lekfröken, den här som alltid lyssnar till barnen och jag har känt att barnen gärna kommer fram till mig, för att jag kanske har den här tiden att titta på vem är du och vad vill du. Men samtidigt, så visst, förut behövde man ju inte bry sig så mycket om ifall det här är grejor som barnen kommer att tycka är kul. Då gjorde jag ju mina planeringar för både samlingar och vad jag ville jobba med utifrån vad jag tyckte var kul” (B13).

## Pedagogerna - professionalisering

Flera av förskollärarna tar också upp att arbetet med utvecklingsplanerna gör deras arbete och kompetens mer synlig och att det ökar yrkets professionalisering.

”Det blir mer professionellt tycker jag, att det inte är så godtyckligt, utan här tycker jag att det blir en röd tråd och det blir en större helhetssyn på barnet. Man kan sätta in de här utvecklingsplanerna i det stora sammanhanget, i verksamheten i den pedagogiska planeringen och att man får med föräldrarna så småningom mer och mer i delaktighet, utan att för den skull, som många varit rädda för, gå in i och styra planeringen för mycket. Det är

ju ändå det som vi kan, att lägga en pedagogisk planering för en grupp. Det tycker jag är bra med dom här. /.../ Jag tycker det blir mer professionellt och (tydligare) vad vårt uppdrag handlar om” (B9).

”Jo, på mig ökar ju kravet. Det ska finnas något nedskrivet och om jag ska kunna formulera något här, så måste jag veta mer om varje barn. Jag måste veta mer om Lisa, om jag ska kunna formulera etappmål för Lisa och då måste jag veta vad Lisa kan och då sitter man alltså och tittar på förskolebarnen. Den här (underlaget) bygger ju på kursplanen som bygger på läroplanen./.../ Förut så kunde man ha en känsla. Det är ofta det som är dilemmat, att det är så mycket man lagrar i huvudet. Men nu finns det nedtecknat och jag vet att jag upptäckt saker om barnen som jag kanske inte riktigt har vetat tidigare. För nu har jag suttit individuellt med varje barn och jag har haft ett underlag som jag har gått utefter. Jag tycker det är jättebra” (B11).

## Visionen om att följa barnet - den röda tråden - Hur fungerar det i praktiken?

Intentionen med strukturen kring individuella utvecklingsplaner är att när barnet börjar i förskolan, samtala om och skriva en första utvecklingsplan. Att den sedan fylls på och revideras vid varje nytt utvecklingssamtal och att man utvärderar vad som bestämdes senast. När barnet sen byter avdelning inom förskolan eller flyttar till en annan förskola, eller till skolan, ska utvecklingsplanen följa med.

”(M)eningen är att vi följer den här individen. Vad är det här för en liten flicka eller liten pojke och så ser vi under förskoletiden att det här har hon/han gjort under tiden hos oss och så kommer han/hon till skolan och nu är det ert ansvar. Det kanske blir en bättre dialog då mellan förskola och skola. Det finns ju vissa skolor som har allt i samma hus och jobbar mera nära. Då har vi ju möjlighet att fånga så många elever som möjligt där dom befinner sig i stället för att dom faller igenom sen i nian i stället” (B13).

Ännu hade ingen av de förskolor och skolor, där intervjuerna skedde, arbetat så länge med denna struktur så att de verkligen följde detta mönster. I många av förskolorna tyckte pedagogerna, att de just hade fått ett frågeformulär/samtalsunderlag och en utvecklingsplansblankett som börjat fungera i praktiken på den egna avdelningen och att föräldrarna var positiva till tanken. Nu var nästa steg just detta, att

få överlämningen mellan avdelningar och skolformer att fungera. I första hand då mellan avdelningarna på den egna förskolan. Några få uppgav att de tyckte att detta fungerade ganska bra nu, men att det tagit flera år att få det att fungera.

”Dom (här frågorna) diskuterar vi konstant, vi utvecklas konstant. Vi har kommit väldigt långt inom huset. Dom här har vi kommit väldigt långt med. Alla skriver dom./.../ (Men förut)kunde det ibland stå: ”UA”. En förskollärare har skrivit UA. Hur kan hon veta det att han är utan anmärkning. Vad är utan anmärkning. Eller ”bra”. Den sociala förmågan är bra, men vad är det som är bra. Det är det vi har haft mycket diskussion om. /.../ Så långt har vi kommit väldigt väl, för nu skriver alla efter förmåga på alla avdelningar. Och det får inte förekomma ”bra” utan att man skriver vad som är bra. Så kan man skriva att det här jobbar vi extra mycket med nu. Då vet jag att det där har dom jobbat ganska mycket med, det märks för det ser jag inte nu hos det barnet. Så nu står vi på stadiet utvecklingsplan och är på gång att komma igång ordentligt” (B12).

Andra uppgav att det var svårigheter med att få det att fungera mellan avdelningarna:

”Alltså det är här vi har fastnat. Vi har ännu inte fått in dom rutinerna vid överlämningarna mellan avdelningarna, det byts personal, barnen kanske slutar. Helt plötsligt står man där, för det är tidsbristen det handlar om. För att kunna lämna över, man kan inte bara lämna över ett papper, jag måste ha tid att sätta mig ner och prata. Det här håller vi på med nu alltså” (B3).

I två av de tre skolor jag besökte, arbetade man just nu med att samordna olika modeller till att bli en gemensam för hela skolan och att man skulle fylla i dem på liknande sätt, så att den blir begriplig för hela skolan.

”Det har vi tänkt att jobba med, hur man fyller i ett sånt här. Hur gör du när du fyller i? Vad tar du upp? Hur formulerar du dig? Oss kollegor emellan, så man får en sorts enhetligt språk. Det tycker jag också är viktigt. Annars kanske man tycker: vad står det här för någonting. Vad menas, när man skriver så här. Ja, dels vi men också de andra stadierna och årskurserna. Om man nu kan komma fram till någonting sånt. Men vi har tänkt att vi i våra yngreenheter (förskoleklass – årskurs 5) ska prata ihop oss om hur vi skriver”. Hon berättar vidare att det som är nu är att barnen tar med sin pärm när eleven fortsätter till nästa klass: ”Jo, man har en sorts mapp eller pärm som följer barnen. Man ska ha med sig den här utvecklingsplanen, inte en massa arbeten. För det blir ju så här mycket (hon visar med händerna), utan bara den här utvecklingsplanen, där man har skrivit att nu har den här eleven svårt att uppnå de här målen, så då behöver vi göra det här. Så är det åt-



gärdat, eller det är inte åtgärdat, han fortsätter. Då ska man kunna följa det. /.../ (u)utvecklingsplanerna och kanske något arbete, ett karaktäristiskt jobb dom gjort, kanske i skrivutvecklingen, där man ser att här förstod hon något speciellt, tj-ljudet. Så det blir egentligen typ portfolie” (B10).

I de enheter, där jag har gjort intervjuer, fanns ännu inget sådant samarbete mellan förskola och skola att föräldrar och barn självklart tog med sin individuella utvecklingsplan till skolan. Däremot uppmanar flera förskolor föräldrarna att ta med utvecklingsplanen till skolan. Men eftersom skolans lärare och förskollärare sällan aktivt frågar efter den när föräldrarna kommer på första utvecklings-samtalet, tar föräldrarna inte heller med sig dem.

I två områden i en av kommunerna där jag gjort intervjuer hade man dock ett nära samarbete mellan förskola och skola och där arbetade man aktivt för att få strukturen att fungera genom att hitta gemensamma rutiner och gemensamma dokument. Detta var initierat från ledningshåll och förankrat hos pedagogerna jag intervjuade. Men den förskollärare som jag intervjuade i förskoleklassen påpekade att det är en lång process att få en hel stor skola att vara delaktiga och överens om ett sådant här dokument, så det är en process som tar tid. Hon tyckte att det fungerade väldigt bra med överlämningen mellan förskolan och skolan och inom den egna yngreenheten på samma skola, trots att de ännu inte hade ett gemensamt dokument och att föräldrarna sällan tog med sig utvecklingsplanen från förskolan till skolan. Däremot tyckte hon inte att överlämningen mellan yngre- och äldre- enheten gjordes lika bra.

”Det är det som jag tycker är så bra också, när man jobbar på det här sättet som vi gör, att man verkligen tar reda på var varje barn befinner sig och det gäller ju hela vägen. Det gäller ju att jag får reda på var varje barn befinner sig när dom kommer hit. Att vi har det och att det går vidare sen. Så att man inte stöttar i fel ände” (B6).

I andra områden fanns däremot önskemål om ett närmare samarbete förskola – skola, men i vissa områden med flera skolor och förskole-

enheter där barnen går från samma förskola till olika skolor är det ett stort arbete som krävs för att få till stånd ett sådant samarbete. Det finns också en hel del av tankar liknande de nedan redovisade inom både förskolan och skolan:

”Många lärare vill börja från scratch. De vill kolla själv och göra sig sin egen bild av barnet. Det händer ju så mycket när barnen är små. Lärarna ”lusar” barnen (använder läsutvecklingsscheman) i ettan och ser var dom står. Det är väl så vi lärare är, många av oss, att vi vill själva lära känna barnen” (B14a).

”Sen så vill inte jag vara, jag har alltid varit negativ till att veta vad barnen har gjort innan. Jag vill veta om det här barnet jag har framför mig nu. Så det är väldigt viktigt när du gör dom här utvecklingsplanerna och observationerna, att man visar styrkan hos barnen. Det här är barnet starkt på och det här tycker barnet är roligt, så att det inte blir någon dom eller ett läkarutlåtande typ. Att nu minsann, det här barnet är så störigt i gruppen och kan inte vänta på sin tur och ska bara sitta i knäet, eller vad man kan läsa ibland. Men det är väl inte det jag vill läsa utan vad kan barnet just nu hos dig och vad ska jag utgå ifrån” (B13).

”Ibland har dom skrivit ner några små punkter till oss, som småobservationer. Och vi känner inte igen dom där punkterna sen. För det förändras på bara någon vecka när dom kommer in bland dom större barnen” (B8a).

## Risker med individuella utvecklingsplaner

De flesta av de intervjuade pedagogerna hade en i grunden positiv inställning till att arbeta med individuella utvecklingsplaner och såg dem som ett verktyg som behövdes. Jag frågade också om de såg några risker med att använda sig av dessa.

”Att det ska finnas några risker med det? Vad skulle det kunna vara? Du menar om det skulle vara så att man blir färgad av att det gått dåligt någon gång eller att man bläddrar igenom och ser att det här barnet har tydligen haft svårigheter i skolan? Den risken finns ju alltid, att man stämplar barn. Men barn har alltid chans. Dom kan förnya sig varje dag. /.../ Jag tror att det kan sporra dem lite. Att man har ett hum om hur det är. Att här i rutan för engelska så har jag ett kryss här i rutan för att riskera att inte nå målen – hur kan det komma sig? Så att man kan börja fundera: det kanske är för att jag inte engagerar mig och struntar i att göra läxorna, eller så. Att det har betydelse för vad jag själv gör./.../ Nej, jag blir inte stämplad för att jag inte kan engelska, men jag behöver jobba med min engelska på nåt sätt. Hur ska jag göra? Det är ju det som det är frågan om. Så att man inte alltid ligger på

att man inte når målen. Man måste ju, det här är ju en säkring för att man ska se till att jobba upp till målen” (B10).

”Nej, absolut inte. Det är verkligen ett hjälpmedel” (B12).

*”Meningen är att det ska tillsättas resurser, så att man inte tappar något barn”*

Några tar upp att man genom att kartlägga barnen stämplar dem som har svårigheter och sviker dem ifall det inte blir så, att när man ser att ett barn behöver något extra, inte har resurser till detta extra:

”Risken kan vara att man gallrar, alltså jag tänker på att när man kommer till skolan, att det här följer med barnet och blir en belastning om det inte finns resurser så man kan stötta och hjälpa. Och där kan jag känna att man är på väg att bli utslagen redan i första klass eller i förskoleklassen om det inte finns resurser som kan gå in och stötta och hjälpa” (B2a).

”Men meningen är när man gör utvecklingsplanen, att man ser vad det här barnet behöver och då är det i alla fall meningen att det ska tillsättas resurser, så att man inte tappar något barn, så att dom inte läsa när dom går ut nian. Eller något annat” (B2b).

*”Att man bara ser problemen”*

Något som flera tar upp är att det finns två sidor, att man dels ska beskriva och uppmuntra det positiva, det barnet är bra på, men ändå att planen görs för att stödja det som fattas eller som är svårigheter för barnet. De kan då se det som en risk att problemen överväger.

”Ja, det är det här med att man inte ska problematisera, det är inte syftet, man måste också ta upp det barnet är bra på. Det ska vara hela barnet, det han är bra på och det som man är mindre bra på, man tar upp allt. Ja, det tror jag är risken med det här, att man ser problemen, det negativa. Men det finns alltid positiva saker, så mycket positivt att ta upp. Men det är många som inte tar upp det./.../ För jag tror aldrig att man kommer att nå målen om man bara tar fram problemen. Nej, det tror jag aldrig. För om man bara lyfter fram problemen på ett föräldrasamtal då blir det broms. Hos föräldrar och då blir det broms hos barnet, så neej. För att få utveckling så måste man ta fram det positiva också och det finns alltid” (B5).

”Att det lätt blir negativt, jaa, det kan det vara. För det som ska tas upp ska vara positivt egentligen, men det som kommer upp i handlingsplanen är ju

egentligen inte positivt. Ja, även om det här andra då i underlaget, inför samtalet, är positivt. Så kommer det ett men. /.../ Ja, det gäller att man tänker efter och att man inte skriver negativt just här, just för den här negativa självkänslan” (B8b).

*”Själva tanken och dokumenten i sig kan jag nog inte se några risker med. Utan det är mer människan som ligger bakom”*

En del av de intervjuade menar på att det inte är dokumenten som är en risk utan hur de hanteras och tolkas av dem som använder dem.

”Det skulle i så fall handla om den förskolläraren eller läraren som skriver något som inte stämmer med barnet. Då skulle risken uppstå. Att man skulle tolkat någonting fel. Det är den enda risken jag skulle kunna se. Men samtidigt så tycker jag, att om man sitter med föräldrarna och samtalar, så får ju jag en bild av föräldrarna också” (B6).

”Den risken som jag kan se är om man går in, men då gör man ju fel, om man börjar bedöma och värdera och har för mycket subjektiva (omdömen) som man skriver ner. Har man väl skrivit ner ett ord, så finns det där. Men det handlar ju om den personen som gör det. Själva tanken och dokumenten i sig kan jag nog inte se några risker med. Utan det är mer människan som ligger bakom” (B9).

*”Att utvecklingsplanen inte följer med”*

En förskollärare ser en risk i att intentionen att utvecklingsplanen ska följa med barnen genom hela skoltiden inte följs.

”Jo, jag kan inte säga om det är bra eller dåligt. Men det är ett bra stöd för mig som pedagog, tycker jag./.../ Jo, för våra intentioner som förskollärare, är ju att det ska vara ett stöd för barnet hela vägen ända upp i skolan. Våra intentioner är ju att det ska följa med upp i skolan. Men jag tror ju inte att det kommer att bli så. Jag tror inte att utvecklingsplanen följer med” (B3).

*”Det är väldigt lätt att det fastnar i nåt som inte är det mest väsentliga runt barnet just nu”*

En annan risk som en förskollärare tar upp är att för vissa barn kan föräldrarna vara oroliga för något som inte egentligen är väsentligt för barnet just nu.

”Det kan ju vara risker också, för om du går ut till föräldrarna på informationsträffen redan att det är viktigt att föräldrarna är med och är delaktiga. Det ser jag också nu under dom här åren när föräldrar har mer rätt att välja, dom har rätt att tycka, dom har rätt att påverka. Om du skriver en utvecklingsplan där föräldrarna är med och skriver hur det ska se ut, så är det väldigt lätt att det fastnar i nåt som inte är det mest väsentliga runt barnet just nu. Att jag också kanske går mot fel spår och att vi lägger för mycket energi på något som egentligen löser sig automatiskt om vi bara låter det vara./.../” (B13)

## Vem äger utvecklingsplanen?

Den övervägande delen av dem jag intervjuat säger tveklöst att utvecklingsplanen tillhör barnet/föräldern. De flesta behåller dock originalet på förskolan under den tid som barnen går kvar på samma avdelning. De allra flesta erbjuder föräldrarna en kopia att ta med hem, så de vet vad som sades till nästa utvecklingssamtal. På några förskolor lämnar man över utvecklingsplanen till nästa avdelning när barnen flyttar över och när barnen sedan slutar förskolan får föräldrar och barn utvecklingsplanerna. Om någon inte vill ta emot dem, makuleras de. Ingen har uppgivit att de sparar på utvecklingsplaner till barn som har slutat och det finns ingen förskola i mitt material som lämnar pappren vidare till skolan när barnen går över dit eller till en annan förskola om barnet flyttar. På några förskolor får föräldrarna också originalen när barnen byter avdelning och får själva ta med planen till nästa utvecklingssamtal på den nya avdelningen om den själv vill. I skolan verkar det fungera på liknande sätt. Men på de båda skolor jag besökte som jobbade med utvecklingsplaner, där fanns en diskussion om hur man ska gå tillväga för att få utvecklingsplanerna att verkligen följa med när barnen bytte lärare/klass/stadium.

”/.../ (N)är samtalet är klart, då går jag och drar en kopia. Så föräldern får skriva under, för vi ser ju till att vi är överens och så får föräldern en kopia, som de har till nästa gång. När barnen slutar, då får dom ju hem alltihopa” (B7).

”Ja, för när vi sitter och gör dom här då får ju föräldern med sig en kopia. De får med sig en kopia av dokumentet hem. Så det är tanken, att när man slutar här, då är det föräldrarna som bestämmer över dom här pappren. Om dom ska lämnas vidare och så. Det gör ju inte vi. /.../ Det är föräldrarnas beslut. För vi har ju det här med portfoliesystemet också och det är ju också något som ska följa med till skolan. Men det är föräldern som har ansvaret för det. Vi för ju aldrig något emellan oss. Utan det måste ju föräldrarna bestämma, för vi har ju olika tystnadsplikter” (B9).

”Jag behåller en, som följer barnet, som ligger kvar i den här mappen och föräldern får med sig en kopia hem” (B11).

”Jag lämnar alla mina papper till föräldern och sen gör dom vad dom vill med dom. Vill dom inte lämna dem till skolan så är det upp till dom. Om föräldrarna inte vill ta emot dem, så eldas dom, för vad ska vi med dom till. Men om vi skulle ha samma förvaltning och det skulle vara det livslånga lärandet, då tar jag min mapp och går med den till skolan, det vore mycket bättre. För det är ju så vi gör här när barnen kommer från en annan avdelning” (B12).

## Sekretess och allmän handling

Under år 2000 påbörjades en diskussion i medier och mellan politiker och huvudmän om de individuella utvecklingsplanerna ska räknas som offentlig eller allmän handling. Vilken sekretess ska råda? Än så länge har förskolan och skolan olika sekretess. Förskolan lyder under samma sekretess som skolhälsovården, där det är den det gäller som har tolkningsföreträde om vad som kan räknas som men. Men som vi har sett ovan råder ingen som helst tvekan för pedagogerna om vad de anser om de individuella handlingsplanerna. De ägs av barn och föräldrar och ska inte lämnas ut till andra om inte särskilda skäl föreligger. För att spegla debatten som förs på de andra arenorna citerar jag följande ur ”Elevens framgång – skolans ansvar”:

”Det är viktigt vid utformningen och förvaringen av den individuella utvecklingsplanen beakta att den vid upprättandet blir en allmän handling. För de flesta elever innebär det inte några problem, såvida inte den individuella utvecklingsplanen innehåller uppgifter om den enskildes personliga förhållanden. Sådana uppgifter skall skyddas av skolsekretessen. Det är dock bara om ett röjande av uppgifterna skulle medföra men för den enskilde som de skall hållas hemliga, enligt sekretesslagens bestämmelse. Alla handlingar som innehåller sekretessbelagda uppgifter om enskilda elever skall förvaras på ett betryggande sätt. Expertgruppen går inte närmare in på sekretessfrågan, men anser att frågan om allmän handling och skolsekretess och dess konsekvenser måste beaktas om alla elever skall ha rätt till individuella utvecklingsplaner. Det kan finnas behov av en översyn för att klarlägga vilka regler som gäller” (Ds 2001: 19 s 41).

Våren 2003 tillsatte regeringen en utredning om sekretessfrågan som i stort sett kom fram till liknande slutsatser som de i ”Elevens framgång – skolans ansvar”, att den individuella utvecklingsplanen är en allmän

handling, men att känsliga uppgifter om elever sekretess-belägges. Men fortfarande finns bland pedagogerna, särskilt i förskolan, uppfattningen att om en utvecklingsplan ska innehålla uppgifter om elevens sociala utveckling är det något högst personligt och i många fall känsligt, även om den inte innehåller saker som röjer personliga förhållanden.

”/.../ Det som är, det är ju att det blir så mycket papper hela tiden. Så frågan är var alla papper tar vägen i slutändan. Vem ansvarar, i slutändan, för det är ju sekretessbelagda papper det handlar om. Men det här är ju inga papper som ska ligga och drälla någonstans, om barn. /.../ men för mig är det självklart att jag har mina inlåsta. Den diskussionen hade vi faktiskt uppe på sista APT (arbetsplatsträff). Vad gör man med gamla utvecklingsplaner? Men dom ska ju rivas och förstöras till oigenkännlighet. /.../att det är sekretess som inte vem som helst, ja sen beror det ju på vad det står./.../ Men jag kan ju aldrig ta ansvaret från föräldern, aldrig nånsin, för det är ju deras barn, men sen att jag som pedagog tycker, det är ju helt oväsentligt. Om det blir så (offentlig handling) då får man ju låta bli att skriva allt sånt som kan utelämnas någon. Om någon har svårt att prata och barnet behöver öva blåsljud, det är kanske inte viktigt att sekretessbelägga, utan det är väl andra saker, som kanske berör familjen och det skriver man ju inte” (B3).

”Den ska inte vara en offentlig, det har vi sagt. Den här (handlingsplanen) ska inte sitta här i barnens portfoliepärmar. Utan vi har små såna här pärmar som vi har i en låda, för att inte andra föräldrar ska gå och läsa i dom här” (B8a).

”Så här inne (på kontoret) ska dom finnas inlåsta, en för varje barn på hela förskolan” (B9).

”Dom här mapparna ligger inlåsta. Det är bara jag som har tillgång till dem, eftersom jag är ansvarig. Om mina kollegor ber att få läsa dem, så får dom naturligtvis det, men dom har inte tillgång till dem./.../ Föräldrarna skriver under och jag kan även ge dem en kopia. Så att dom vet vad dom ska jobba med hemma” (B12).



## Varför kommer detta nu? Pedagogernas tankar

Som avslutning på den här första delen av studien vill jag redovisa en del av de tankar pedagogerna jag intervjuade hade om varför ett verktyg som individuella utvecklingsplaner kommer nu. Dessa tankar handlar om att det är en trend som politiker hakar på och att det handlar om den utveckling skolan är stadd i idag. Någon lyfter fram att det är ett led i samarbetet förskola skola. Medan någon annan betonar att det kan vara för att lyfta fram förskollärarnas kunskap och kompetens. Till sist tas också upp att det beror på att alla elever måste få godkänt i alla ämnen i årskurs 9.

”Varför det kommer såna här krav på individuella utvecklingsplaner och det här med skriftliga omdömen, varför politiker lägger sig i det? Ja, trendigt, tänkte jag just säga. Nej, jag vet inte. Men det är väl det att det smittar av sig också. /.../ Men jag tror ärligt att det är trender och att det smittar av sig och politiskt vågar den så vågar den. Det är det samma som med maxtaxa. (Politiker) vågar inte säga nej för att då förlorar de väljare. Jag tror att det är mycket sånt som spelar in” (B5)

”Jo, men det tror jag handlar om den ständigt pågående skoldebatten och jag tror, och den utveckling som skolan är stadd i idag. Att det är, ja att de diskuteras och har diskuterats mycket, mycket mer de senaste 20 åren. Innan var ju skolan, ja men den såg likadan ut och det hände inte så mycket där. Och det var något man inte fick lov att ifrågasätta på samma sätt som man gör nu. Och det handlar om att skolan har öppnat upp mer också. Det händer saker och samhället ser annorlunda ut. /.../ Barnen idag kan mycket mer och dom utsätts för så mycket mer. Det är det ständiga inflödet och det är svårt att sälla. Skolan kan ju inte bli vad den har varit, en isolerad ö, utan den är en del av resten av samhället och också utsatt av en massa olika influenser och olika sorters pedagogiker. /.../ det handlar om att vi har ett annat samhälle och skolan måste vara öppen för hur det ser ut utanför skolväggarna. För vi ska fostra barnen i att vara beredda för det som sker runt omkring dem. Och samhället är i skolan också. Förut kunde man stänga dörren och det var ingen som ifrågasatte vad läraren gjorde, för att lärarna hade en annan status också förr” (B6).

”Det är nog för nu är vi ju inom samma rektorsområde som skolorna och att våra läroplaner går ju in i varandra” (B8b).

”Ja, jag tror att det är för att man ska hinna ta tag i problemen innan de hinner bli för stora. För skolan har ju svårt sen. Det måste man ju ta tag i tidigare” (B8a).

”Naturligtvis tänker jag på att läroplanen spelar en stor roll i sättet och man vill arbeta aktivt för att lyfta fram förskolläraernas roll och den kunskapen och den kompetensen och synliggöra den. Det tror jag kan spela en roll. Sen är det säkert mycket annat också. Men vi har alltid suttit inne med mycket kompetens som inte syns så mycket. Och att när man sätter barnet i fokus från det barnet börjar här och hela vägen upp, för lärarutbildningen är ju lika idag, den här nya, så att det inte nya öar som möter barnet hela tiden, utan att det blir mera enhetligt./.../ (D)det skulle vara bra för barnet med samma modeller hela vägen. Och att det inte är nytt på varje ställe man kommer till. Att det är nytt och annorlunda och man får börja från början. /.../ men sen vet jag inte hur mycket det här kommer sig av att vi är med i EU och att man har tittat lite på andra kulturer också” (B9).

”Ett led i det är tror jag att det handlar om vår professionalitet. Vi får aldrig någon bättre status som yrkesgrupp om vi inte kan visa vad vi arbetar med. Jag tror nog att det är ett led i det här. Vi måste visa vad vi gör. Det är inte bara att passa barn utan vi har ett mål med vårt arbete. Kanske det också är att om vi alla jobbar med barnet från det är tre år och till gymnasietiden med samma linje rakt av. Att meningen är att vi följer den här individen. Vad är det här för en liten flicka eller liten pojke och så ser vi under förskoletiden att det här har hon/han gjort under tiden hos oss och så kommer han/hon till skolan och nu är det ert ansvar. Det kanske blir en bättre dialog då mellan förskola och skola. Då har vi ju möjlighet att fånga så många elever som möjligt där dom befinner sig i stället för att dom faller igenom sen i nian i stället och inte blir godkända och inte har någon möjlighet att ta igen och att det är för sent. Tanken tror jag att det är så att vi ska fånga upp dom långsamma barnen eller dom som behöver jobba mer konstnärligt eller kreativt eller de som behöver ett lugnare tempo. Men då får det inte se ut som vårt samhälle ser ut att det sparas ännu mer på lokaler, pedagoger och resurser” (B13).

”Dels är det ju att alla måste vara godkända./.../ man får inte släppa igenom någon som inte är godkänd i basämnena till exempel, det blir ju individuellt program. Det är ju mycket mer. Man måste kämpa för att alla som går ut nian har den här basen. Det är ju det tror jag, att man redan från början verkligen måste fånga upp dom här barnen som inte...har den tekniken eller den egna drivkraften eller får den träning som den behöver. Resurserna är ju alla fall det här att det är 25 barn i klassen. Det är svårt att få den här resurstilldelningen till de barn som verkligen skulle behöva mer vuxenstöd./.../ har man dokumenterat det då är det lättare att få igenom, än om man istället bara tycker att det här barnet har det svårt verkar det som. Då är det ju mer luddigt. /.../ Nej men jag tror det är att ingen får gå ur skolan och inte vara godkänd” (B10).

”Det har mycket med bekräftelse att göra tror jag. Att man ska bekräfta barnen och att se att dom verkligen fullföljer. Jag tror att det har mycket att göra med att samhället utvecklas så himla fort, så man måste verkligen ta vara på och se att man hinner med alla, för det är många som faller igenom systemet. Det har man upptäckt och varför gör man det? Vad är det som

händer? Vad är det som sker? Och hur kan man göra för att hjälpa alla? Man kan inte rädda alla på jorden, det vet man ju, men hur vi gör inom förskolan för att alla ska bli sedda” (B12).

## Del 2. Teori och tolkning

### Teoretiska utgångspunkter

För att få hjälp i arbetet med att tolka och förstå svaren i studien och få syn på de svårigheter och frågor som arbetet med individuella utvecklingsplaner ställer oss inför har jag valt att utgå från kunskapsforskare som verkar inom postmoderna/poststrukturella perspektiv. Som introduktion i detta perspektiv är mina främsta källor dels "Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives" av Dahlberg, Moss & Pence (1999) och dels Hillevi Lenz Taguchis avhandling "Emancipation och motstånd" (2000). Den förstnämnda har fokus på utvärdering i förskolan i ett kritiskt och globalt perspektiv och den andra behandlar pedagogisk dokumentation i förskolan.

Dahlberg, Moss & Pence (1999) kan läsas som en introduktion i ett postmodernt perspektiv. De skriver att det postmoderna uppträder efter och i relation till moderna positivistiska teorier. De beskriver hur det, som de benämner som "det moderna projektet" startade under renessansen, gick via upplysningstidens tro på frihet via kunskap och över industrialismen till tron på vetenskaplig sanning. Generellt kan man säga att ett modernt positivistiskt perspektiv utgår från att det finns en fattbar värld, som existerar oberoende av mänskligt vetande. Vi kan därför skapa oss kunskap om världen genom vetenskapliga metoder där vi ställer oss utanför världen och objektivt betraktar den. Synen på språket skiljer sig också åt i det moderna respektive det postmoderna/poststrukturella perspektiven. I ett modernt synsätt kan man säga att vi med hjälp av språket avbildar världen. Vi beskriver världen som vi ser eller upptäcker den och det jag som upptäcker

världen är skild från den, kan se den utifrån och med distans. Världen finns där oberoende av jaget.

I det moderna projektet finns också inbäddad tron på framåtskridande och utveckling som gör att vi får det bättre och bättre. Att vi genom vetenskapen når en högre utveckling, som människor och i samhället (a a s 20). Den sanning som vi genom vetenskapen fått tillgång till har vi sett som allmängiltig vilket gör att den kan användas av alla lika över hela världen. De tre forskarna hävdar att alla som levt under denna period i västvärlden är präglade av det moderna projektets idéer och ideal, men att vi sällan är medvetna om det i vardagen. Istället finns föreställningarna förkroppsligade i oss och framträder i våra handlingar och i hur vi ordnar samhället och bygger upp institutioner som till exempel förskolor och skolor.

Genom de samhällsförändringar, ekonomiskt och kulturellt, som sker i en allt snabbare takt och med hjälp av att vi genom ny teknik kan stå i förbindelse med hela den globala världen har framstegstanken i det moderna projektet starkt ifrågasatts under en längre tid. Verkligheten visar upp ett mycket mer komplicerat och mångfacetterat mönster. Vem bedömer vad som är bättre eller sämre? Och för vem? Ur detta ifrågasättande har nya teoretiska perspektiv växt fram under en lång period. Sådana frågor blir också högst aktuella i ett arbete med individuella utvecklingsplaner. Kan någon göra en utvecklingsplan för någon annans räkning?

Vi alla som är vuxna idag är nog precis som forskarna hävdar präglade av det moderna projektets idéer och ideal, men eftersom det västländska samhället och hela världen ständigt förändras, menar man också att vi lever i ett senmodernt eller postmodernt samhälle. De stora gemensamma lösningarna har ersatts av decentralisering och mål-

styrning. Detta kräver nya former av kontroll. De många formerna för utvärdering kan sägas vara ett svar på detta.

I motsats till moderna perspektiv visar postmoderna förhållnings-sätt på olikheter både socialt och kulturellt, vilket innebär både möj-ligheter och risker. I dessa teoretiska perspektiv, skriver Dalberg, Moss och Pence (1999) finns ingen strävan efter att vi ska komma överens om ett enda rätt svar och en sanning. I ett postmodernt per-spektiv finns ingen absolut kunskap, ingen absolut verklighet som väntar ”där ute” på att bli upptäckt. Verkligheten är alltid mer kom-plex än den bild vi kan ge av den. Det finns inte bara en oberoende sanning, utan alltid flera olika perspektiv. Hur vi beskriver värld-en/verkligheten blir då beroende av vem som gör det och i vilket sammanhang den befinner sig i. Man kan då säga att världen är alltid *vår* värld, förstådd och skapad av oss själva, inte som isolerade indi-vider, utan i samspel med andra och vi kan inte på några villkor exi-stera utanför världen. Vi kan inte ställa oss utanför och bara betrakta den och objektivt beskriva det vi ser eller erfar. För genom de bilder, det språk vi använder skapar/bildar vi världen. I ett sådant perspektiv är kunskap alltid värdeladdad och bunden till sitt sammanhang (a a s 24-25). Detta gäller också vår kunskap, våra föreställningar och be-grepp som barn, barndom och förskola. Det gör också att begreppen förändras över tid och i olika kulturer och sammanhang. Vi omskapar och skapar nya bilder eller kartor över tillvaron.

En central gestalt inom den poststrukturella forskningen är Michel-le Foucault. Han har under en lång period haft fokus på och skrivit en historia kring de olika sätt på vilka människor i vår kultur, skapas som och görs till subjekt. Hur skapas en människa till människa? Han ut-går inte från vad en människa är, utan hur vi görs och gör oss själva till människor. I det arbetet har han intresserat sig för alla de detaljer

som bygger upp praktikerna, för hur föreställningarna materialiseras, det vill säga hur vi organiserar vardagens tid och rum i till exempel förskolan och skolan, vilka vanor, rutiner som uppstår där (Dahlberg, Moss & Pence (1999), Lenz Taguchi (2000), Nordin-Hultman (2004). I hans efterföljd har många forskare och pedagoger inspirerats att undersöka de tankemönster och begrepp som organiserar seendet och tänkandet kring barn, deras beteende och relationer till omvärlden och hur dessa begrepp realiseras genom de barnmiljöer vi iscensätter.

En av dessa forskare är Elisabeth Nordin-Hultman (2004) som skrivit avhandlingen ”Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande”. Hon presenterar i sin avhandling ett tänkande som inte gör den ”modernistiska” åtskillnaden mellan teori och praktik utan hänvisar till ett utvidgat språk- och textbegrepp som omfattar de flesta av livets aspekter ”*det vill säga kroppen och alla andra mänskliga uttrycksformer, som arkitektur, film, dans, konst*” ( a a s 40).

”Ett vidgat språk- och textbegrepp omfattar således även handlingar och handlingsmönster. Därmed är också den praktiska pedagogiken teoretisk/diskursiv. Diskurser, teorier och föreställningar materialiseras och tar sig uttryck i handling och i praktik” (a a s 41).

Att arbeta med individuella utvecklingsplaner är en praktik, som i sig bär på teorier, ofta sitter de i ryggmärgen och har på så sätt blivit osynliga och svåra att reflektera över. En av förskollärarna säger:

”Det kanske finns teorier bakom, men det är inget som jag har tänkt på. Nej. Det är på det här sättet som jag alltid jobbat och det kanske finns någon teori bakom, säkert. Någonting som jag har läst, som bygger på någon teori i sin tur, men ingenting som jag är medveten om så” (B6).

### *Individuella utvecklingsplaner - ett utpräglat ”modernistiskt” verktyg?*

Vad är individuella utvecklingsplaner för ett verktyg och varför kommer det nu? I vilken tradition uppkommer det? Vad förväntas det

vara lösningen på? I texter och praktiker som jag mött föreslås att det ska vara ett generellt verktyg som ska vara lika för alla och inte utpeka någon särskilt. Man ska utarbeta individuella utvecklingsplaner för alla barn/elever från 1-19 år. Det finns visioner om att det ska kunna ersätta både betyg och åtgärds- och handlingsprogram för barn som behöver särskilt stöd. Visionen är också att det ska vara ett redskap som binder samman de olika skolformerna, ger en samsyn på barn, lärande och kunskap, ger en röd tråd under barnens /elevernas långa skoltid. Man skulle utifrån detta kunna säga att individuella utvecklingsplaner är ett "utpräglat modernistiskt redskap", precis som Nordin-Hultman (2004) skriver att psykologin är en utpräglat modernistisk vetenskap, att "*psykologin är ett barn av moderniteten*" (a a s 32). Att göra individuella utvecklingsplaner är dock, eftersom det riktar sig till alla, något som sätter fokus på individen och kan knytas till en kontrollidé knuten till en neoliberalistisk föreställning om individens frihet att själv ta ansvar. En av de intervjuade lärarna säger att man inte kan förlita sig på att all inläring ska ske i skolan. Föräldrarna måste också ta sitt ansvar för barnens utveckling och barnen själva ska lära sig ta ansvar för sitt eget arbete och sitt eget lärande. Ansvaret förflyttas från samhället, det generella, till vars och ens ansvar som individ.

I ett postmodernt/poststrukturellt perspektiv utgår man från att vi alla är inskrivna i den moderna diskursen, men att de frågor som vårt nuvarande föränderliga och mångkulturella samhälle ställer oss inför som individer, ställer till våra institutioner och till hela samhället, inte längre enbart går att lösa med enkla generella lagar som gäller lika överallt. Något som det moderna projektet haft som utgångspunkt är just, att finna universella lagbundenheter som ligger under och som kan förklara och ge kunskap. Vi lever både i det postmoderna samhäl-



let och i efterdyningarna av det moderna projektet och kan därför se dess begränsningar och därifrån göra avstamp och inifrån börja göra förskjutningar som skapar nya förståelser. På det viset breddas och förskjuts våra perspektiv och nya frågor uppstår.

Jag vill här citera Gunilla Dahlberg för att visa på att det inte handlar om att bara ersätta ett teoretiskt perspektiv med ett annat, utan att befinna sig i båda samtidigt:

”Det handlar framförallt om att få syn på att det är möjligt att se, tala och handla på ett annat sätt, att bryta gränser, och att kunna skapa ny förståelse och därmed möjlighet att överskrida modernismens storstilade projekt och vilja att kartlägga allt mänskligt liv i sökandet efter det Sanna, det Sköna och det Goda.

Denna analys innebär dock inte ett förkastande av den moderna vetenskapen. Den pekar snarare på betydelsen av att i pedagogiska sammanhang och genom självreflektion kunna överskrida det modernistiska projektets dualistiska tänkande och dess betoning på linjaritet, orsak-verkan och generalitet. Det handlar kanske inte om ett val mellan den exakta vetenskapen med dess betoning på abstrakta, tidlösa, universella och sammanhangslösa frågeställningar och utgångspunkter. Utan snarare om, som filosofen Stephan Toulmin (1995) hävdar, att vi måste ha tilltro till våra befintliga erfarenheter och modet att observera och reflektera med stor detaljriktighet, för att på så sätt också kunna förstå de rika möjligheter som inryms i den mänskliga erfarenheten. Detta betyder att vi också måste se att livet rymmer mångfald, tvetydighet, olikhet och ovisshet och att det är en tillgång och inte en nackdel. För att kunna göra det, menar Toulmin, att vi måste reaktivera den visdom som 1600-talets renässanshumanister ägde och konstruera ett synsätt som kombinerar den moderna filosofins abstrakta strikthet, med en praktisk kärlek för det mänskliga livets alla konkreta detaljer” (Ur: *Modern barndom om: Barnsyn, kunskapssyn och lärande*. REI föreläsningsserie, 2002a)

### *Utvecklingspsykologins dominerande roll förstärks i arbetet med individuella utvecklingsplaner*

Många som forskar inom pedagogik och kunskapsforskning diskuterar och undersöker idag vilka teoretiska resonemang föreställningar om barnet, barndomen, skolan och förskolan, bygger på. De tar upp och diskuterar utvecklingspsykologins dominerande ställning inom den pedagogiska teorin och praktiken (Dahlberg mfl (1999), Fendler

(2001), ), Hultqvist (1990), Lenz Taguchi (2000), Nordin-Hultman (2004), Popkewitz & Bloch (2001), Rose (1999). De menar att utvecklingspsykologin kommit att få denna ställning genom att vara en del av den moderna vetenskapen och ett led i det moderna projektet. Inom detta synsätt existerar världen i avgränsade fenomen som ofta är indelade i dualistiska kategorier, till exempel barn - vuxen, kropp - själ, känsla - tanke. Den är ordnad efter naturlagar och regler och friläggs av de upptäckande och beskrivande vetenskapsmännen. Det går att upptäcka, observera och beskriva barnet utifrån. Progressionstänkande gäller inte bara världens utveckling till något bättre och bättre. Även livet och människans utveckling går också från något primitivt till något mer avancerat. Vetenskapen har avlägsnat sig från det konkreta och tidsbundna och ställer upp generella teorier och ett oberoende av sammanhang. Bort från det enskilda fallet och det konkreta mot universella principer och teorier och en förskjutning från det tidsbundna i riktning mot det tidlösa (Nordin-Hultman, 2004). Utvecklingspsykologi har också förenklats och på så vis blivit produktiv genom att omvandlas till pedagogiska teorier i massutbildningens tjänst, och gett oss synen på barnet, det normala och universella, som utvecklas genom naturenliga stadier oberoende av var i världen det befinner sig och oberoende av kön och klass (Dahlberg mfl 1999).

Nordin-Hultman undersöker i sin avhandling tre av utvecklingspsykologins huvudbegrepp: individ, identitet och utveckling. Efter som detta är tre begrepp som opererar och tydligt framträder när man arbetar med individuella utvecklingsplaner, har hennes text hjälpt mig att tänka vidare kring detta. Nordin-Hultmans avhandlingsfråga handlar om: *"Hur barn på olika sätt, i vår kultur, i de teoretiska och pedagogiska rum som förskolan utgör, skapas och skapar sig som*

*barn/subjekt?*” Ett av de teoretiska rum som många barn i förskolan befinner sig inom idag utgörs till en del av individuella utvecklingsplaner. Man skulle kunna säga att dessa bildar en möjlighetsram runt barnet när det skapas/skapar sig som subjekt.

Inom utvecklingspsykologin beskriver Nordin-Hultman fyra framträdande tankemönster, som jag tolkar som centrala inslag också i arbetet med individuella utvecklingsplaner, så som det framträder i mitt empiriska material. Detta gör mig uppmärksam på att arbetet med individuella utvecklingsplaner kan bli problematiskt. Därför att de begrepp och teorier som ligger ”bakom”, ofta mot vår vilja och våra intentioner drar in oss i ett värderande och bedömande, ett normaliserande av barnen, som vi säger oss inte vilja att de individuella utvecklingsplanerna ska utgöra. De motverkar också flera av de strävanden som läroplanen har i sina strävansmål och i sin värdegrund som att ge plats för mångfald och olikhet. De fyra tankemönster som Nordin-Hultman beskriver och som jag ser som centrala är:

- Strävan mot en enhetlig identitet - att vara ”självlik”, vilket gör det svårt att se och härbärgera motstridigheter och att i motstridigheten se meningsfullhet för det pedagogiska tänkandet.
- Lösgörandet från sammanhanget - det finns ett teoretiskt vakuum för att tänka om barnet som delar av ett sammanhang och att göra det meningsfullt i pedagogiska vardagssammanhang.
- Det ”sammanhangslösa barnet” sätter barnet i centrum och gör på så vis barnet ansvarigt för händelseutvecklingen och ställer pedagogiken i skuggan.
- Bristerna drar till sig blickarna och det blir ett vakuum/tomrum för att uppmärksamma det välfungerande och det engagerande.

### *En autonom individ*

Idag är en viktig del av att vara människa i vårt västerländska samhälle att vara en autonom, självständig individ. De utvecklingspsykologiska teorierna beskriver hur det lilla barnet steg för steg utvecklar självständighet och det är en viktig del av utvecklingen. Men så är det inte överallt i alla kulturer och det har inte alltid varit så här. *”Bilderna av människan som ett individuellt subjekt börjar framträda från slutet av 1500-talet då hon lösgör sig som en avgränsad enhet ur den väv av släktskap och relationer som karaktäriserade det feodala samhället”* ( a a s 153-154). Den som framförallt givit upphov till tankarna om människan och världen är filosofen Descartes, som fått ge namnet åt ”det cartesianska jaget” eller ”Cogitot” - det tänkande jaget, som kan reflektera över sin egen existens. Tänkande lokaliserade Descartes till själen och han menade att det representerade det mänskliga. Kroppen var något annat och hörde till materiens värld. Utifrån denna dualism, dessa två grundläggande dikotomier själ och kropp, har sedan det moderna tänkande byggts upp kring individen med sitt inre tänkande, som förhåller sig till den yttre, världen, som människan kan tänka och skaffa sig kunskap om. Kroppen är en del av den yttre världen som människan alltså kan skaffa sig kunskap om. I sitt inre kan människan tänka och reflektera över sig själv, se sig själv utifrån. Hittills har alltså det västerländska moderna samhället betonat individens självständighet, att vara en avskild del i världen, som också delas upp i ett dualistiskt tänkande om barnet/individen och världen/omgivningen. Detta får som vi ska se också konsekvenser för hur vi uppfattar barnet och dess omgivning i en pedagogisk praktik som förskolan eller skolan.

### *Det enhetliga identitetsbegreppet*

I arbetet inför utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner finns flera moment av att pedagoger först gör observationer för att kunna beskriva barnet på ett så rättvist sätt som möjligt. Man pratar sedan ihop sig i arbetslaget för att kunna ge en så enhetlig bild som möjligt, för att sedan vid själva utvecklingssamtalet tillsammans med förälder och elev samsas om en enhetlig bild av barnet. Detta förefaller vara något som faller inom ramen för hur man inom den utvecklingspsykologiska teoribildningen ser på begreppet identitet där man fokuserar på en enhetlig identitet. Nordin-Hultman menar att det i pedagogiska sammanhang finns just en strävan att definiera varje barn med en enhetlig och sammanhängande identitet, trots att vi alla har vardagliga upplevelser av att barn och vuxna beter sig olika och har olika kompetenser i skilda situationer.

”...i de dominerande psykologiskt-pedagogiska diskurserna finns en strävan att ge en enhetlig bild av barnen. Trots att barn är olika i olika sammanhang försöker man finna det som är mest ”typiskt”. Vilka antaganden är det som får oss att söka efter hur barnen ”egentligen” är, oberoende av här och nu? Vilka föreställningar är det som gör att det snarast uppfattas som en akt av respekt för ett barn att foga ihop vardagslivets konkreta och skiftande intryck till en abstrakt, men sammanhållen bild (Nordin-Hultman s 157).

Det kan betecknas som , skriver hon, ”den personliga identitetens paradox – att vi faktiskt förändras i varje ögonblick, men ändå i vår kultur upplever oss som själv-lika” (a a s 157).

### *Oberoende av sammanhanget*

Ett annat drag som Nordin-Hultman, liksom Lenz Taguchi (2000), lyfter fram som markant i svensk förskoletradition och inom utvecklingspsykologin är att barnet hamnar i fokus. Trots en interaktionistisk idétradition där man talar om att barnet/individens utvecklas och formas, och formar sig själv och sin värld i samspel

med omvärlden, framträder barnet, som relativt oberoende av sammanhanget. I vardagsarbetet, i samtalen, i hur man uppfattar och diskuterar så är det barnen som blickarna vänds mot. Detsamma gäller i observationerna och när man planerar åtgärderna. *”Det är något som behöver göras med barnet”*, skriver Lenz Taguchi, (2000), och ju tydligare barnet framträder ju diffusare blir omgivningen.

”Dessa innebörder i identitetsbegreppet särskiljer individen och bidrar till att hon kan lösgöras och avgränsas från omgivningen. Med föreställningen om en stabil, enhetlig, ”äkta” identitet som bevarar sig som typisk för individen i olika situationer så skapas hon därmed som oberoende av de aktuella sammanhang och miljöer i vilka hon handlar och iakttas” (Nordin-Hultman, 2004 s 164).

Det får till följd att de pedagogiska frågorna blir jämförelsevis sparsamt uppmärksammade och liksom bleknar. Det blir en märklig effekt, eftersom förskolan och skolan är pedagogiska institutioner. Något som förstärker den effekten är att det blivit så naturligt att barn vistas i detaljplanerade miljöer, som förskolor och skolor, att barnen betraktas som avvikare om de inte anpassar sig till dessa tidsprogram och rumsliga planeringar. Just att de betraktas som naturliga miljöer för barn, gör att man glömmet, att vi pedagoger har skapat dem och då blir de i sin tur oflekterade. Detta kan man se i checklistornas rubriker som hänvisar till rutinsituationer i förskolan och att barnen bedöms i förhållande till hur väl eller inte de anpassar sig till dessa. *”Konsekvenserna av ett starkt fokus på barnen är också att pedagogiken blir jämförelsevis osynliggjord eller tas för given”* skriver Nordin-Hultman (a a s 22) och hänvisar till flera forskare, som exempelvis Tallberg-Broman och Ulf P. Lundgren.

”Den psykologiska meningsbärande diskursen tycks således skapa tanke-mönster som individualiserar processer och problem i den pedagogiska praktiken och förlägger dem till barnen. Den tycks göra det svårt att se barnen som inbegripna i ett samspel med ett pedagogiskt sammanhang. Den verkar därmed styra uppmärksamheten bort från undervisningens och peda-

gogikens utformning, från de uppgifter barnen får, de dagsprogram, rutiner, miljöer och aktiviteter som de erbjuds” (a s 22).

Detta är ett dilemma som även ”Elevens framgång - skolans ansvar” tar upp då den skriver:

”Det innebär att en analys av bristande måluppfyllelse inte kan stanna vid den enskilda eleven utan måste också innefatta hela miljön. Skolan måste beskriva och analysera verksamheten såväl på individ-, grupp- som skolnivå” (Ds 2001: 19 s 31).

Vi måste alltså påminna oss om att ett arbete med individuella utvecklingsplaner passar in i en lång tradition av att ställa barnet i centrum för blickar, observationer och åtgärder och att det måste till en stark medvetenhet som också problematiserar det pedagogiska sammanhanget.

### *Innebörden av utvecklingsbegreppet*

Utvecklingsbegreppet bär inom sig fyra viktiga idéer; idén om kontinuerliga framsteg, idén om en naturgiven sekvenserad ordning, idén om ursprunglig likhet eller enhet (likhet är normen - olikhet utgör avvikelser) och idén om ”sömlös” tid, där tid är ett kontinuum där nuet i barns liv får mening och förklaras i förhållande till dess förflutna och dess framtid. Genom utvecklingsbegreppet organiseras föreställningar om förändring i förhållande till tid på ett specifikt sätt inom pedagogiken, skriver Nordin-Hultman.

”Barnets handlingar och det som händer i nuet förknippas således framför allt med det som varit och det som skall komma. I ett sådant perspektiv blir nuet kort och i sig underordnat och de pågående händelserna i barns liv får i sig ett litet värde” (a s 163).

Samtidigt är också utvecklingsteoriernas begrepp och beskrivningar inriktade mot det fixerade, mot det plan som nivåerna, plåtåerna, anhalterna eller stationerna utgör. Att gå från steg till steg i utvecklingstrappan. Det gör att man kan pricka av hur långt barnet har kommit i sin utveckling och om det är normalt för åldern. Många

utsagor i intervjuerna tyder på att det trots allt ligger nära till hands i arbetet med individuella utvecklingsplaner, och kanske just genom att det är utvecklingsplaner det handlar om, att just kontrollera barnen mot denna mall.

Man kan säga att en individuell utvecklingsplan är en berättelse om dåtid och framtid, om vad barnet är, hittills varit, och vad det ska bli/uppnå. Det finns lite utrymme för det pågående, händelserna, de små situationerna - barnens levda liv hör inte hemma i en individuell utvecklingsplan. Men många av de intervjuade beskriver att de också tar med detta i samtalen för att få mer liv i beskrivningarna av det som pågår i förskolan.

Det finns ett tvivel på att moderniteten kan härbärgera olikhet, mångfald, det motsägelsefulla och samtidiga och här vill jag visa på att detsamma gäller för arbetet med individuella utvecklingsplaner. Elisabeth Nordin-Hultman gör oss uppmärksamma på varför det så lätt blir så att barnet kommer i förgrunden och att sammanhanget sjunker undan i ett dunkelt töcken. Genom utvecklingspsykologins centrala begrepp blir paradoxalt nog sammanhanget oviktigt och barnet och dess bakomliggande rätta natur framträder skarpa i denna tankefigur.

### *Bristen attraherar uppmärksamheten*

”För det som ska tas upp ska vara positivt egentligen, men det som kommer upp i handlingsplanen är ju egentligen inte positivt. Ja, även om det här andra då i underlaget, inför samtalet, är positivt. Så kommer det ett men” (B 8b).

Detta gör också att det främst är avvikelserna och då särskilt bristerna som attraherar uppmärksamheten. Eftersom den mest framträdande organiserande principen för att tänka om förskolebarn och pedagogik är utvecklingsbegreppet, så förstås förändringar i barns liv i



förhållande till utvecklingspsykologiska stadier. Deras beteende och handlingar uppfattas och får mening genom att relateras till den underliggande kontinuerliga och naturenliga utvecklingen. Det blir då de situationer där barnen ”underfungerar” eller händelser med negativa förtecken som vållar mest pedagogiskt huvudbry. Nordin-Hultman konstaterar liksom många av de intervjuade pedagogerna att det förefaller som om det är förskolebarnets avvikelser och brister som tenderar att uppmärksammas, fast man har en vision om att se det positiva i barnens utveckling i samband med att man gör de individuella utvecklingsplanerna. Genom de strukturer vi är instängda i och utvecklingspsykologins starka makt över vårt tänkande, blir det bristerna som i huvudsak konstruerar den bild av barnet man arbetar med, snarare än det som är väl fungerande. När man i vardagslag pratar med pedagoger är de ofta upptagna med situationer och barn som inte fungerar som de ska. Många pedagoger har också lättare att se vad som hindrar än vad som befrämjar barns lek och aktiviteter.

Det finns en paradox insmugen i normaliteten som jag tror vi gör motstånd mot. Det normala, att följa normen gör oss anonyma. Det ger oss ingen synlighet. Därför blir beskrivningen av bristerna och avvikelserna det som ger barnet/individen dennes unika identitet.

## Olika diskursiva barnsyner framträder

Vilken barnsyn kan utläsas ur de dokument och intervju svar som redovisas i studien? Detta har varit en av mina frågor under arbetet med att tolka materialet. Av de samtalsunderlag/checklistor som används för att göra beskrivningar av barnen/eleverna inför utvecklingssamtalen och upprättandet av individuella utvecklingsplaner, som jag här har haft tillgång till, utkristalliserade sig två

huvudgrupper. Ett sätt att beskriva dessa olika barnsyner som framträder är att använda Gunilla Dahlbergs tankefigurer om barnet som natur, barnet som kultur- och kunskapsåterskapare samt barnet som kultur- och kunskapsskapare som de beskrivs i Dahlberg & Lenz Taguchi (1994). Ett annat, är att som Lynn Fendler (2001), beskriva det som tre pedagogiska diskurser eller undervisningsteknologier som hon menar samverkar inom utbildningen idag: föreställningen om det ”hela barnet”, utvecklingsdiskursen och interaktiv pedagogik. Som Christina Gars (2001) funnit i sitt material, så tränger inte en ny syn eller bild av barnet bort en äldre bild. Hon visar på att delar av äldre bilder inkorporeras i de efterföljande synsätten så att många bilder/synsätt förekommer parallellt. Det är också mitt intryck, att många synsätt i praktiken finns samtidigt bredvid varandra. Men i de två huvudgrupperna kanske en figur dominerar mer och framträder tydligare.

### *Den modernistiska synen på barnet som natur och/eller barnet som kultur- och kunskapsåterskapare*

I den ena gruppen, huvudgrupp ett, där jag samlat de flesta dokumenten, handlade rubrikerna eller frågeområdena till exempel om barnens motoriska, språkliga, sociala, emotionella, perceptuella och logiskt-matematiska utveckling/förmåga. De handlar också om hur barnet anpassar sig till de dagliga aktiviteter som förekommer i förskolan/skolan, ofta kallat rutinsituationer, det som man måste göra varje dag, som att äta, vila/sova, klä på och av sig, sköta sin hygien, men också leka ute och inne, vara med i planerade aktiviteter/lekar och under ”fri lek”, det vill säga när man får välja själv vad man vill sysselsätta sig med. De beskrivningar som görs av barnen har i de flesta fall som utgångspunkt, eller som mer osynligt bakomliggande

mönster, barn- och utvecklingspsykologiska teorier, då pedagogerna talar om att barnen följer utvecklingen, att deras beteende är åldersrelaterat eller normalt för åldern. I den här gruppen framstår bilden av barnet som natur klarast, men även barnet som kultur- och kunskapsåterskapare. Lenz Taguchi (1997) skriver att den svenska förskolan i hög grad är en blandning av dessa båda synsätt, särskilt i förskolans praktik. I förskolepedagogernas föreställningar om sin praktik däremot, så dominerar en syn på barnet som natur, menar hon.

I skolan där kultur- och kunskapsåterskapandet är en del av uppdraget på ett mycket tydligare sätt har den bilden dominerat, men här kan ses en förskjutning åt att också se på barnet som natur, särskilt i sexårsklassen. Barnen ska fortfarande få vara barn, fria aktiviteter blir viktiga och deras sociala och emotionella förmågor viktigare än kunskapskrav. Detta visar sig i det empiriska materialet också genom att man i skolan använde andra dokument för sexåringarna än för övriga årskurser.

Barnet som natur kan sägas var en sinnebild för en modernistisk bild av barnet. Pedagogen eller forskaren kan genom att studera/observera barnet få reda på hur det är. *"Allt finns i barnet"*, skriver Dahlberg & Lenz Taguchi (1994), om man låter det vara, växa och mogna kommer det att utvecklas efter naturgivna lagar. Det finns en normal utveckling lika för alla, generellt, oberoende av i vilken omgivande kontext man befinner sig och alla går igenom alla stadier i en given ordning. Det går att förutse hur det ska gå, man kan avläsa barnet mot kartan. Genom att iaktta, upptäcka och beskriva kan man som pedagog se om barnet följer den normala utvecklingen och gör barnet det, ska man låta barnet vara ifred. Som en av pedagogerna säger: *"Där alla parter är nöjda och det är ett barn som utvecklas normalt, då ska det inte behöva stå någonting"* (B8b). Men om det däremot är

något som avviker då ska man sätta in stöd och hjälp. Detta att allt finns inom barnet gör också att man måste värna om barnets frihet, som det kommer till uttryck i fritt skapande och i fri lek. Här kommer barnets innersta personlighet till uttryck och inget av det som barnet gör är fel eller mer eller mindre bra. Inom förskolan har detta ofta lett till en terapeutisk inställning i skapande verksamhet med fokus på känslomässig bearbetning, vilket har gjort att själva upptäckten, lärande- och skapandeprocesserna riskerat att bli sekundära. Inom ramen för bilden av barnet som natur finns också en idé om den oskuldsfulla barndomen, som ett arv från Rousseau. Där betraktas barnen både som sårbara och oskyldiga, samtidigt som de också ses som kapabla till intellektuella och moraliska prestationer, som om barndomen är det förlorade paradiset. Hit hör också idén om att barnen måste skyddas från ett korrupt och kommersiellt samhälle, enligt Dahlberg. Dessa idéer skapar bilden av barnet som natur tillsammans med det av psykologin vetenskapliggjorda barnet. Psykologin kan på så sätt sägas vara utgångspunkt för en stor del av verksamhetens innehåll och arbetssätt i förskolan (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994, Lenz Taguchi, 1997).

I skolan har barnet som kultur- och kunskapsåterskapare varit mer framträdande och det finns också företrätt i första delen av läroplanen: *”Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv - värden, traditioner, språk, kunskaper - från en generation till en nästa”* (Lpo-94 s 7). Här är det mer i sättet att anpassa undervisningen, i vilken ordning och när man är mogen att läsa och lära sig vissa saker som man kan skönja ett inflytande från utvecklingspsykologin och meningen är att barnen/eleverna ska överta den kunskap som redan finns färdig och som överlämnas av en generation till nästa att förvalta. Där är minnesfunk-

tionen mer framträdande, än barnens/elevernas kreativa förmåga som Vygotskij (1995) skriver i sin bok om "Fantasi och kreativitet i barn-  
domen". Men man kan också läsa ut att även i förskolan finns ett upp-  
drag att överföra färdig kunskap till barnen, både när det gäller att an-  
passa sig till verksamhetens dagliga liv och när det gäller till exempel  
språket: *"När jag ser att många behöver språklig stimulering, då gör  
jag en planering där det ingår väldigt mycket rim och ramsor, sagor  
och berättelser, så att det kan stämma med många av de här barnen"*  
(B9). Flera av förskollärarna tar upp att de arbetar med språkövningar  
som rim och ramsor och språksamlingar med språk-påsar. Detta kan  
lätt resultera i en form av instrumentell överföring av kunskap. Betö-  
ning på baskunskaper och "kunskapsskolan" ger detta synsätt stark  
genomslagskraft.

### *Det konstruktivistiska barnet som skapar sig själv och sin egen kunskap*

När jag ska beskriva det synsätt på barnet som finns representerat i  
den andra av mina huvudgrupper i materialet från studien, vill jag ta  
hjälp av den analys Lynn Fendler (2001) gör i sin artikel: "Educating  
Flexible Souls: The Construction of Subjectivity through Develop-  
mentality and Interaction". Jag menar att här kommer ett annat barn  
till synes än i den förra huvudgruppen. Inte så mycket genom att nya  
frågeområden tas upp, utan mer utifrån hur frågorna ställs.  
Frågeområden har också fått nya rubriker som följer läroplanens  
rubriksättning (Lpfö-98). Man kan alltså säga att denna bild eller syn  
på barn också finns företrädd i läroplanen för förskolan. Här frågas  
mer efter barnets intressen, hur det gör och när. I frågor som: *"Hur  
visar barnets sin lust att leka och lära?"*, *"Hur visar barnet att det  
utvecklar sin förmåga att värna om sin hälsa?"*. Genom frågorna

framträder ett mer aktivt barn, där man inte bara prickar av när barnet har uppnått en viss färdighet eller en viss kunskap. Det handlar här också mer om att barnen ska bli delaktiga i sitt eget lärande, få syn på sin egen lärstil och vara med i beskrivandet av sin egen historia, få inflytande, men också ansvar för planeringen av sin egen utveckling. Allt detta är samtidigt delmål för själva arbetet med de individuella utvecklingsplanerna, vilket kan tyda på att dessa dokument, till stora delar, svarar bättre upp mot målen för dessa än dokumenten i den första huvudgruppen i mitt material.

Det kan tyckas att de samtalsunderlag som mer påtagligt tagit intryck av läroplanens målformuleringar och som förordar ett aktivt och självständigt barn, som pedagogerna avlyssnar, ger en större frihet åt individen. Det är lätt att uppfatta dessa dokument som mer sympatiska och mindre värderande och normerande. Men likafullt sätter de fokus på individen, precis som de mer traditionella samtalsunderlagen/checklistorna. Samtidigt som de sätter fler egenskaper och förmågor under den granskande blicken. Frågan är kanske inte vad som är bättre eller sämre utan vad de olika sätten att se, lyssna och beskriva barnen på får för konsekvenser.

I sin artikel vill Lynn Fendler (2001, s 119) problematisera vår tids antagande att flexibilitet är universallösningen. Den förmodas vara lösningen på den utmaning som den snabbväxande globala ekonomin utgör och den har redan på många håll skrivits in i målen för utbildning, i läroplaner och i pedagogisk praktik. Till detta ställer hon sig kritisk. I våra läroplaner står det att verksamheten ska utgå från och anpassas till alla barn. Hon skriver att många tror att denna flexibilitet automatiskt för med sig frihet/frigörelse och befrielse från regleringar. Hon påpekar också att flexibiliteten bara gäller vägen till målet, inte målet i sig. Det är givet. Genom att analysera de kunskaps-

teoretiska föreställningar, som hon menar, ligger bakom olika pedagogiska diskurser eller undervisningsteknologier som sammantaget skapar/konstruerar det utbildade subjektet i våra skolor idag, vill hon att vi pedagoger ska vara vaksamma på hyllandet av flexibiliteten. Hon tar upp tre dominerande debatter, som också kan härledas till våra läroplaner: den kunskapsteoretiska diskursen om det ”hela barnet”, utvecklings- och framstegsdiskursen och den interaktiva pedagogiken som ny pedagogisk diskurs.

### *En kritisk analys av det nya konstruktivistiska idealet*

Först analyserar hon de kunskapsteoretiska antaganden som ligger till grund för diskursen om ”hela barnet”. Inom den diskursen beskrivs ”hela barnet” som en aktiv, skapande och självständig elev. Fendler menar att bakom denna aktiva, självständiga elev finns ett antagande om att individen också bär med sig önskan (desire) att vara mottaglig/lyhörd, flexibel, att vara svarsberedd eller som det i undervisningssammanhang också kallas, ha inre motivation. Hon menar att samtidigt som man antar att alla normalt är flexibla och responsibla (respons-able and response-ready) så är det också ett särskilt mål för undervisningen.

” In one aspect, the definition of ’flexible’ has come to mean response-ready and response-able; and the definition of ’freedom’ has come to mean the capacity and responsibility for self discipline. Obviously, response-ready cannot be an autonomous state; there must be a ’stimulus’ to prompt the response. In current discourses, however, the stimulus are also flexible, meaning various and changing. There is no fixed or specified source or pattern of stimuli; if there were, the corresponding subject would not have to be response-ready, just obedient to some designated authority. Response-ready is a mutable and dynamic subject position, but it is a very specific subject position, one that is effected by current historical power relations and normalized in educational discourse” (Fendler, 2001 s 137-138).

Resultatet av ”hela-barnetpedagogiken” är att barnets hela varande blir uppbundet i undervisningsprocessen. Att utbilda hela barnet

betyder att fostra inte bara intellektuella (kognitiva), känslomässiga och beteendemässiga aspekter. Utan också att fostra barnets innersta önsknings. Där får inte finnas någon återstående motvilja mot lärandet. Utbildningen rör ande, själ, motivation, önsknings, längtan, lust, läggning, attityder och värderingar. Detta är också något man kan se i frågeställningarna i samtalsunderlagen, som rör hela barnet från kroppen via motoriken, hygien, till social förmåga, men också vilja att lära, nyfikenhet, humör, vad barnet tycker, tänker och önskar. Ingen del av barnet lämnas orörd. Detta har av tradition varit mer framträdande i förskolan, men blir också mer och mer viktigt i utvecklingssamtal och utvecklingsplaner för eleverna i skolan. Ju mer osynlig pedagogiken blir, desto mer synlig blir barnet, skriver Nordin-Hultman (2004) och hänvisar till de styrningsmentaliteter Fendler skriver om.

Det förefaller som om synliggörandet av barnet breddas, att fler sidor av barnet skapas som vetbara och som föremål för den uppmärksamma blicken.

”Man kan då förstå det som att barnet alltmer ställs i centrum, allt fler kompetenser och personliga karaktäristika kopplas till utvecklingsbegreppets logik och blir något som kan utvecklas och utbildas och att den pedagogiska planeringen blir alltmer ”naturlig” - och samtidigt osynliggjord. Organisationen av den vardagliga praktiken blir på så sätt given och den inordning som krävs av barn, föräldrar och pedagoger blir svår att ifrågasätta och reflektera över” (Nordin-Hultman, 2000 s 90 del 2).

Den andra disciplineringsdiskursen, som Fendler (2001, s 120) tar upp, är antagandet om att det finns en utvecklingsmentalitet, det vill säga ett förutsättande av utveckling och framsteg i läroplaner och läroplansteori, och att dessa samverkar med kursplaner som bygger på utvecklingspsykologiska stadieteorier. Hon beskriver det som en väv bestående av tre trådar, där utvecklingspsykologin, den vetenskapliga basen, är varpen. Inslaget består av två trådar, de framstegseffekter



man tar för givet och en behavioristisk syn på grundläggande utbildningsmål. Hon ser målstyrning i läroplanssammanhang som historiskt kopplad till behaviorismen, på det sättet att det önskade resultatet/responsen är känd och uttalad i förväg. Lärandet är förutbestämt och finns i förutbestämda mål. Hon hävdar att väven av utvecklingspsykologi, tron på framsteg och effektivitet samt målstyrningen i undervisningen blir till normaliseringsteknologi. Med hänvisning till Foucaults styrningsmentalitet, vill hon sätta fokus på de självstyrande effekter som utvecklingsdiskursen har i undervisningspraktiken och kallar detta utvecklingsmentalitet.

Interaktiv pedagogik, den tredje disciplinerings-teknologin, är menar Fendler, en ny innovation som svarar på problemen som associeras med de tidigare lärar- eller barncentrerade pedagogikerna. Interaktiv pedagogik förordar att läraren är lyhörd för barnet i dess läroprocess, till exempel via dialog och samtal istället för att förmedla kunskap via föreläsningar/katederundervisning. Hon argumenterar också för att interaktiv pedagogik liknar andra aspekter av styrning i det nutida samhället med hänvisning till Deleuze's karaktäristik av "kontrollsamhällen". I de samtalsunderlag som jag placerat i grupp två ser det ut som de verkar inom en interaktiv pedagogisk praktik, medan det är svårare att uttala sig om den första gruppen. Jag tror dock att det finns kvar en starkare barncentrerad praktik runt dessa, men att det både i dagens förskola och skola kommer fler inslag av interaktiv pedagogik i enlighet med intentionerna i läroplanerna, genom att pedagogerna ska följa barnens erfarenheter och intressen och bemöta varje barn individuellt, vara i dialog med barnet. De individuella utvecklingsplanerna kan också ses som verktyg anpassade till en interaktiv pedagogik, eftersom var och en måste göra en egen plan för hur man ska nå målen. I grunden vilar dock både den barncentrerade och den

interaktiva pedagogiken på utvecklingspsykologiska teoretiska antaganden.

Fendler skriver att olika utvärderingsformer idag också mäter barnens och pedagogernas motivation och flexibilitet, här kanske mest representerat av dokumenten i grupp två. Detta menar hon är en ny form av kontroll och hon kopplar också det till Deleuze beskrivning av dagens samhällen som ”kontrollsamhällen” (societies of control). Detta till skillnad mot det som Deleuze beskriver som ”disciplinsamhället” (societies of discipline) och som han menar representerar gårdagens moderna samhällen. Kontrollsamhället uppvisar drag som liknar det disciplinära samhället, men med tre klara skillnader. Där man förut nöjde sig med att kontrollera en vara eller en elev vid slutbesiktning eller examen, behövs nu ständiga kontroller och utvärderingar i form av test eller mindre uppsatser. Förut fanns generella normer som individen skulle internalisera och rätta sig efter. Men nu gäller det att ständigt vara beredd att ändra sig efter de normer som råder just nu. Sist men inte minst, förut fanns ett hopp om att bli klar, att avsluta sin examen och slutföra ett arbete. Nu däremot pågår ett livslångt lärande och alla områden i livet betraktas som kontinuerliga processer utan slut. Individuella utvecklingsplaner kan ses som ett sätt att ständigt göra kontroller av att utvecklingen går framåt och när ett mål är uppnått, sätter man upp ett nytt. Man blir aldrig klar (a a s 134-136). Individuella utvecklingsplaner kan också sättas i samband med att det finns intresse av att kontrollera individens frihet på ett annat sätt idag, när det är upp till varje individ att forma sitt lärande. Förut var timplaner och kursplaner en garant för att alla skulle få del av samma undervisning, påpekade den biträdande rektorn som jag intervjuade.

Popkewitz och Bloch (2001) skriver i en artikel också om att den nya konstruktivistiska pedagogiken kräver nya former av kontroll. De

menar att läraren mer blir lik en aktionsforskare. Bedömningen av barnet sker genom livshistorier och portfolier. Barnet är den som skapar och återskapar sin egen biografi - det skapande/konstruerande barnet. Samtidigt som beslutsprocesserna i förskola och skola blivit decentraliserade och kräver lärares och föräldrars delaktighet, styrs de aktiva, samarbetande och delaktiga föräldrarna och lärarna av kommunala, statliga och samhällsliga normer, resultatbaserade utbildningsreformer som förkroppsligar homogena mål och som är pedagogiskt nödvändiga för alla att uppnå.

## Synen på kunskap och lärande

Synen på kunskap skiljer sig åt mellan den moderna positivistiska idétraditionen och de poststrukturella teorierna som jag refererat till ovan. Inom den modernistiska traditionen är kunskap något som finns oberoende av individen och som går att överföra från en individ till en annan, från en generation till en annan. I poststrukturella teorier ses däremot kunskapen som laddad av värden och bunden till sitt sammanhang. Vi skapar kunskapen om världen i samspel med andra genom de bilder, det språk, vi använder. Det finns inte bara en oberoende sanning utan alltid flera olika perspektiv, eftersom verkligheten alltid är mer komplex än den bild vi kan ge av den. I våra läroplaner finns element av båda dessa synsätt med, liksom en konstruktionistisk syn på individen som skapar sin egen kunskap.

”Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper... ”Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv - värden, traditioner, språk, kunskaper - från en generation till nästa” (Lpo-94 s 7).

”Lärandet skall baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra. Barngruppen skall ses som en viktig och aktiv del i utveckling och lärande. Förskolan ska ge barnen stöd i att utveckla en positiv uppfattning om sig själva som lärande och skapande individer. De skall få hjälp att känna tilltro till sin egen förmåga och tänka själva, att

handla, röra sig och att lära sig, dvs bilda sig utifrån olika aspekter såsom intellektuella, språkliga, etiska, praktiska, sinnliga och estetiska” (Lpfö-98 s 10).

Forskare som Dahlberg och Lenz Taguchi menar att den modernistiska synen på kunskap har förändrats, men att den konstruktivistiska synen, som den kommer till uttryck i många nya interaktiva pedagogiker fortfarande har en statisk syn på kunskap, där kunskap ses som skild från barnet/subjektet. Kunskapen ses som sanning, som någonting absolut och oföränderligt, fakta, som ska bibringas barnet och som därför blir separerat från barnet och dess erfarenheter, existerande i ett kulturellt, institutionellt och historiskt vakuum. Men till skillnad från ett traditionellt modernistiskt synsätt, ser kunskapen olika ut för var och en av oss, då vi alla skapar vår egen bild av kunskapen. Dock kvarstår skillnaden mellan subjekt och objekt i ett dualistiskt tänkande där individen med sitt inre tänkande kan förhålla sig till den yttre världen och skaffa sig kunskap om den. Här är ett exempel på hur man i den konstruktivistiska, utvecklingspedagogiska praktiken, uttrycker synen på kunskap, genom Doverborg (1999) citerad i Lenz Taguchi s 109: *”Här vill läraren få syn på glappet mellan barnens kunskaper och lärarens mål”*, och man kan beskriva barnens inläring i tre steg från diffusa idéer och svävande helhetsbegrepp, via ett synande av de isärplockade delarna, till en helhet som barnen kan förstå. Det är de vuxnas arbete att få barnen att förändra sin uppfattning, så att inläring av ett visst kunskapsinnehåll ska bli möjligt. Ett mål är att medvetandegöra barnen om sina egna läroprocesser, så att de själva kan lära sig att lära. Med utgångspunkt i exempelvis intervjuer av barnen kan pedagogen få en uppfattning av vilka kunskaper och uppfattningar barnen redan har och fundera över hur hon kan hjälpa barnen att lära sig, genom att de blir uppmärksamma på hur de tänker och vad de

kan. Barnen får reflektera vidare över detta och på så sätt lär de sig vissa grundläggande färdigheter och insikter som de sedan kan utveckla (a a, s 109-110).

Dessa forskare menar att det i poststrukturella teorier finns en dynamisk syn på kunskap som något som hela tiden förändras med sammanhanget. Det går inte att skilja subjekt och objekt åt.

”Vi lever i ett fullständigt beroendeförhållande till världen. Vi blir till i förhållande till den och i relation till varandra. Ingen annan kunskap finns än den som vi själva konstruerar tillsammans. Kunskap finns alltså inte endast i individens huvud, utan skapas och definieras i samspelet mellan oss människor och finns så att säga emellan oss” (Lenz Taguchi, 1997, s 43-44) och

”Istället för att se kunskapsutvecklingen som en progressiv trappa där barnet går från diffusa, eller primitiva föreställningar till mer komplexa och avancerade, ses kunskapsprocesserna som en social och kooperativ konstruktionsprocess barn emellan, och mellan barn och vuxna, på förskolan” (Lenz Taguchi, 2000, s 111).

För att fånga detta samspel och de läroprocesser som pågår inom och mellan grupper finns inget utrymme i de dokument till utvecklingsplaner som jag sett. Det blir en viktig fråga att ta ställning till när man planerar arbetet med utvärdering av verksamheten.

Individuella utvecklingsplaner, vars syfte är att få barnen/eleverna att förstå och bli delaktiga i sin egen utveckling kan, som jag tolkar det, sägas ha en konstruktivistisk inställning till kunskap och lärande. I de dokument jag har haft tillgång till i min studie tycker jag att denna syn på kunskap framträder klarast i den andra huvudgruppen. I den första gruppen företräds mer en modernistisk syn. Det är svårare att avläsa olika kunskapssyner i det material som intervjustudien utgör eftersom jag inte hade med frågor som berörde detta under intervjuerna. I några intervjuer framkommer ändå svar som pekar på en modernistisk kunskapssyn och några som pekar på en mer konstruktivistisk, men där kunskapen ändå ses mer traditionellt som statisk. I de svaren

läggs vikt vid att barnen själva ska förstå sitt eget lärande. Här är delar ur några utsagor som jag menar är exempel på en detta.

” Ja, dom har ofta en väldigt klar bild av om dom är lite osäkra eller vad dom vill ha hjälp med. Det blir bra samtal utifrån det här./.../ Barnen blir också medvetna om vad dom ska lära sig, när man sitter och pratar om det” (B11).

” Då kanske han sa att det är inget roligt med siffror, men så förklarade jag vad matematik är, vad det är vi har gjort när vi har jobbat med siffror och när vi har räknat och då sa han att det var ju roligt och det tycker jag är kul. Just det här att man får hjälpa dem att förstå att det inte är bara när man just har siffrorna framför sig som man lär sig (matematik)” (B13).

Medan denna utsaga mer är ett exempel på en mer modernistisk syn på barn som natur:

” För skulle jag fråga mina barn vad dom tycker om att arbeta med siffror, så har dom inte den blekaste, för så jobbar vi inte. Vi jobbar ämnesövergripande så mina barn vet inte att dom lär sig om bokstäver och siffror, utan dom bara lär sig det av att vi sitter med våra knappar eller våra temasamlingar eller våra påsar med bokstäver eller rim och ramsor. Då kommer det in automatiskt./.../ Men barnen vet inte att dom lär sig” (B12).

## Normaliteten som utesluter

Thomas Popkewitz och Marianne Bloch (2001) har gjort en analys av samband och skillnader mellan dagens diskussion och praktik med förra sekelskiftets om sättet att utbilda barnen till fria samhällsmedborgare. De menar att likheterna spelar en större roll än vi tror och att vi som arbetar i förskola, skola eller som forskare behöver vara mer vaksamma och kritiskt granskande när vi genomför pedagogiska reformer. För trots att vi nu talar om att det vi vill är att utbilda ett flexibelt jag som är redo för föränderlighet, ett jag som är en problemlösande, självständig individ som kan samarbeta med andra, finns ändå samma drag av universalism som i den traditionella utvecklingspsykologiska diskursen. Detta kompetenta jag (barn/förälder/lärare) ses också som allmängiltigt, likaväl som barnet

som utvecklas enligt generella förutbestämda stadier. En kontextlös individualitet som inte behöver sammanhang, historia eller land. Det gör att det förnuftets system som vi producerar kring familj, barndom, utveckling och pedagogik idag blir till en global konstruktion som är produktiv i dagens skolpraktik över hela världen. Det kan då se ut som den globala normen innesluter alla, men det gör den inte. I stället tycks diagnostiseringen av dem som inte passar in i denna bild att öka.

En annan paradox tycks vara att även när vi talar om att redan det nyfödda barnet är kompetent och unikt, så finns i nästan alla läro- och kursplaner tankar som vilar på utvecklingspsykologiska antaganden om när i tiden barnen är mogna för att ta itu med olika moment och ämnen. Utvecklingspsykologin är även idag den starkaste underliggande teorin för hur våra kursplaner och skolformer är uppbyggda och utformade (Popkewitz & Bloch, 2001, s 103).

För om vi utgår från Foucaults analys, skriver Gunilla Dahlberg, kan utvecklingspsykologiska begrepp och klassifikationer, som t.ex. universella utvecklingsstadier, ses som en typ av språk, som fungerar som abstrakta kartor. När vi då tolkar dessa som sanna avbilder av verkligheten, blir teorierna själva verkligheten, i stället för att ses som socialt konstruerade återgivningar av en komplex verklighet, som *ett* sätt man valt att beskriva världen.

”Genom att rita och förlita oss på dessa abstrakta kartor över barnens liv, och på så sätt avkontextualisera barnet, förlorar vi barnen och deras liv ur sikte: vi förlorar deras konkreta erfarenheter, deras kompetenser, deras teorier, känslor och förhoppningar. Barnen blir på så sätt ett objekt för normalisering via den barncentrerade pedagogiken som har vuxit fram ur utvecklingspsykologin. Att försöka uppnå normen och förebygga och korrigera avvikelser från den blir då viktigare än beskrivningar av och reflektioner kring barnens handlingar och tänkande, kring deras hypoteser och teorier om världen” (Dahlberg, 2002 s 30).

Popkewitz och Bloch menar dock att en liknande process finns även i de nya teorierna om det flexibla och problemlösande barnet/individ. Vi fortsätter att rita kartor, men de ser annorlunda ut.

Genom att göra upp planer för sin egen utveckling tillsammans med pedagoger och föräldrar tränas barnen/eleverna in i att styra/skapa sig själva till att bli det som Lynn Fendler talar om som en ständigt motiverad elev, som önskar och strävar mot det rätta, att vara en självständig och flexibel människa som är ansvarig för sitt eget liv.

”The new flexible, independent, autonomous, responsible, and problem-solving child/parent/ citizen of the turn of the twenty-first century illustrates the ways in which the governing of the soul has shifted, and globalized culture and economic future; however, this shift is not a natural progression toward freedoms but a continuation of internment, enclosures and inclusions/exclusions. These effects of power require a continual critical vigilance” (Popkewitz & Bloch, 2001 s 109).

Här visar också Popkewitz och Bloch på att detta skifte i styrningen inte har någon inneboende naturlig utveckling mot större frihet, utan snarare fortsätter processerna av normalisering. Genom att självstyrning är en global företeelse som är sammanlänkad med den globala kulturen och ekonomin, ser det ut som den är till för och innesluter alla. Men det gör den inte. Normaliseringen förkroppsligar differentiering, den bär med sig processer både av inneslutning och uteslutning. Därför fordrar dess effekter på makten en kontinuerlig kritisk vaksamhet, skriver de. De menar också att det blir allt svårare att göra motstånd och revolt. Därför att dessa nya kunskapspraktiker har krupit närmare in på livet på barnet/eleven/läraren på det sätt som undervisning styrs och genom att individen själv är med och skapar sitt eget liv. Man måste göra motstånd mot sin egen kapacitet och potentialitet, skriver de. Det egna jaget, själen, är platsen för ingripandet (a a s 106).



För samtidigt som vi idag talar om att vi inom förskola och skola ska vara öppna för olikhet och det mångkulturella, finns även i tanken om det kompetenta barnet/föräldern/läraren en föreställning om vad som är normalt eller önskvärt, skriver Popkewitz och Bloch. Vi är fortfarande barn av det moderna projektet som vill arbeta för att vi ska få det bättre och att världen ska bli mer rättvis. De menar inte att detta är fel eller konstigt, men att vi måste inse att samtidigt som vi påstår att alla är kompetenta för att bli den nya flexibla, problemlösande individen, så finns i alla föreställningar om det normala och generella en process av både inneslutning och uteslutning. En konsekvens av detta blir att de barn/familjer som vi definierar som i riskzonen eller som barn i behov av särskilt stöd kommer genom den definitionen att uteslutas från det normala. De blir avvikande från normen om det kompetenta och blir på så sätt utestängda från ”förnuftets rum”, skriver de, och de blir då diskvalificerade för handling och delaktighet (a a s 108). I sin artikel tar de som exempel reformverksamhet riktad mot så kallade socialt, kulturellt och ekonomiskt marginaliserade grupper som ”urban children”, storstadsbarn. I Sverige skulle vi kunna ta exempel som ”ytterstadssatsningen”. Alla vet genast vilka grupper man talar om. Genom definitioner som dessa ställer vi hela grupper av barn/familjer utanför det normala. Men inte bara vi andra utesluter dem, de utesluter också sig själva genom självstyrande processer. Genom att se sig som en som inte kan eller inte hör till. Och vi fortsätter att se det, som en dominerande grupp i samhället, anser vara det normala, som att det är naturligt för alla. Precis som medelklassnormen varit norm för alla i det svenska skolsystemet sen folkskolan infördes, är det fortfarande de dominerande/styrande grupperna i samhället som sätter det normalas norm.

”Constructivism is an amalgamation of different discourses and technologies that is not only directed to develop the freedom of the individual; it is a

set of distinctions, divisions, and rules for action and participation. The new registers of constructivism universalize particular local dispositions as seemingly natural for all” (a a s 107).

Gunilla Dahlberg (2002) påpekar att enligt det postmoderna synsättet är världen så oändligt mycket mer komplex än de beskrivningar och klassificeringar vi gör och använder. Det räcker då inte bara med att vi benämner den avvikande, den Andre, som normal, det förändrar inte makten. Vi måste istället utmana hur vi ser på normen och hur vi ser på identiteten. Hon menar att detta gör att det pedagogiska målet blir att utmana sådana makt/kunskapsdiskurser som bygger på det universella. En teoretisk och pedagogisk fråga blir då hur man ska kunna skapa diskurser där den Andre kan uttryckas just som en Annan. Hon frågar sig: *”Är det möjligt att inta andra hållningar till världen än den objektiverande och normaliserande hållningen och vad har vi för språk som kan uttrycka och gestalta det plurala och mångfaldiga?”* (a a s 31). Många talar idag om att olikheten ska ses som en tillgång, som till exempel i Stockholms stads förskoleplan (2003). Är det möjligt att använda ett verktyg som individuella utvecklingsplaner för att uttrycka och gestalta det plurala och mångfaldiga? På vilket sätt måste verktyget i så fall förändras? Med vad behöver det kompletteras?

Med dessa frågeställningar vill jag avsluta denna del för att i nästa del sammanfatta och föra en avslutande diskussion.

## Del 3. Sammanfattning och diskussion

### Varifrån kommer uppdraget att skriva individuella utvecklingsplaner i förskola och skola?

Eftersom det hittills inte finns ett formellt krav från staten via läroplanerna eller genom andra dokument som gäller hela landet, har skolor och förskolor fått uppdraget att göra individuella utvecklingsplaner på olika sätt. I en del kommuner/stadsdelar tas politiska beslut om detta som förs in i lokala skol- och förskoleplaner. Det kan också vara tjänstemännen i ledningen för skol- och förskoleförvaltningen som tar beslut som gäller alla skolor och förskolor i kommunen. Men det finns också många exempel på att förskolor och skolor själva påbörjar ett arbete med individuella utvecklingsplaner lokalt på den egna förskolan, skolan, enheten.

Det har dessutom funnits en diskussion hos förra skolministern Ingegerd Wärnersson, bland annat i en artikel i LO-tidningen (010831) "Fler vuxna i skolan", som på sikt ser individuella utvecklingsplaner tillsammans med utvecklingssamtal och portfolio som något som kan ersätta betygen. Hösten 2001 redovisade också en expertgrupp inom Utbildningsdepartementet sitt uppdrag i en departementsskrivelse kallad "Elevens framgång - skolans ansvar" (Ds 2001: 19) och där föreslår de bland annat att alla elever ska ha rätt till en individuell utvecklingsplan. De ser också som en framtida vision att individuella utvecklingsplaner ska kunna ersätta betygen och till exempel åtgärdsprogram som idag görs för elever som inte når målen för ett eller flera ämnen. I regeringsskrivelsen "Utbildning för kunskap och jämlikhet" (Rs 2001/02: 188) föreslår man individuella utvecklingsplaner som ett led i att ge tydligare information om elevens studieut-

veckling i grundskolan. Där sägs att den ska stödja elevens kunskapsutveckling, men inte användas för att bedöma den (a a s 19). I dessa båda skrivelser nämns inte förskolan i samband med individuella utvecklingsplaner.

Motiven för att införa individuella utvecklingsplaner i förskolan, som jag stött på i min studie, ser delvis annorlunda ut än för skolan eller hela utbildningsväsendet. Att få en läroplan för förskolan tycks ha varit en startpunkt för att påbörja arbetet där, då man upplever att kraven på verksamheten och dokumentationen av den ökat. Trots att det inte står någonting i läroplanen om att man just ska göra individuella utvecklingsplaner för varje barn. Några säger också att man velat ta ett eget initiativ för att vara beredd om det skulle bli ett utifrån kommande krav.

I skolan har inte de nya läroplanerna varit någon startpunkt för ett arbete med individuella utvecklingsplaner, bland dem som jag intervjuat. Här är det istället elevernas resultat i de högsta årskurserna som varit pådrivande och det gäller också för varför politikerna tagit upp frågan i skolplanerna. För politiker, rektorer och lärare verkar det vara kraven på att alla elever ska få godkänt i alla basämnen, slopad timplan och kraven på att uppmärksamma och utgå från varje individ, som får behovet av ett nytt verktyg för dokumentation och utvärdering att uppstå. Gemensamt för alla är dock att man hoppas uppmärksamma barn och elever som behöver stöd så tidigt som möjligt. En annan orsak är att det finns en stark önskan om att eleverna ska uppleva hela skolsystemet som en röd tråd, från förskolan till gymnasiet. En förhoppning är då att individuella utvecklingsplaner som följer med barnet/eleven mellan olika skolformer ska kunna göra övergångarna bättre, och att den samsyn som läroplanerna eftersträvar ska uppstå med

hjälp av dessa utvecklingsplaner. Det är ett långsiktigt mål och i min studie finns inget exempel på att detta redan nu fungerar.

### *Utformning*

Det finns i materialet exempel på både att en förvaltningschef tar initiativ till och leder ett arbete med att utarbeta riktlinjer och dokument för alla förskolor och/eller för alla skolformer i kommunen. Det är då en arbetsgrupp centralt som får i uppgift att komma med förslag, som sedan diskuteras, prövas och utvärderas och eventuellt omformuleras. När det är en enskild skola eller förskola som tar initiativet, gör de på liknande sätt. De tillsätter en arbetsgrupp som gör förslag som sedan diskuteras och prövas och utvärderas. I mitt material har en förskola använt växtmål 3-pengar för att gå en kurs tillsammans i personalen i syfte att utarbeta sina dokument. På en annan förskola medverkade representanter från föräldrarrådet i den grupp som utarbetade förslaget till individuella utvecklingsplaner.

När man utarbetar sina dokument finns i materialet exempel på att man medvetet utgått från till exempel Howard Gardners teorier om människans sju intelligenser/förmågor. Andra har utgått från läroplanens (Lpfö-98 och Lpo-94) huvudrubriker och kunskapsområden eller kursplaner i olika ämnen, men lika vanligt är att man fortsätter att använda det material man sedan länge haft inför föräldrasamtal och utvecklingssamtal antingen som det är eller att man har det som utgångspunkt och förändrar och lägger till det man tycker behövs.

De dokument som man arbetat fram och som man följer består av två olika delar. Dels är det checklistan/samtalsunderlaget som ger en beskrivning av nuläget för barnet/eleven. Dels är det själva dokumentet som utgör den individuella utvecklingsplanen. De ämnesområden

som finns i samtalsunderlaget styr till stor del vad man tar upp i utvecklingssamtalen och i utvecklingsplanen.

Eftersom det i många fall som jag har sett inte är ett utvärderingsinstrument som kommer ”utifrån” eller ”uppifrån”, utan som utarbetas inom den pedagogiska praktik där det ska användas, så blir de föreställningar, teorier och tankefigurer som de praktiskt verksamma har tillgång till, det som styr hur dokumenten och praktiken runt dem kommer att utformas.

Allt detta gör det angeläget att studera och analysera de verktyg som ingår i utvärderingsprocessen kring individuella utvecklingsplaner. Det gäller både de dokument man använder sig av och hur man samtalar, tolkar och reflekterar kring dokumenten och vilka samtal som förs, dels i arbetslaget och dels i själva utvecklingssamtalen. Man måste också fråga sig om de utvärderingsinstrument man använder stämmer överens med de barn och de värden man vill göra synliga. Speglar de innehållet i vår verksamhet, vårt arbetssätt, det barnen gör och lär sig? Man måste också fråga sig om vi verkligen behöver det här utvärderingsinstrumentet och vem det är som behöver det? Och blir resultatet det vi eftersträvar? Finns det oavsiktliga konsekvenser som vi inte önskar?

## Syftet med individuella utvecklingsplaner

I ett längre perspektiv talar alla om att målet med individuella utvecklingsplaner på sikt handlar om att alla elever ska gå ut åk 9 med godkända betyg. Men i ett kortare perspektiv, det som handlar om barnet här och nu, är målet/syftet att se/beskriva barnens/elevernas positiva utveckling och hjälpa dem vidare. Man hoppas på detta sätt hitta barn med svårigheter tidigare och det ska göra att man når det övergripande målet. Ett fjärde mål är visionen att

se till att övergångarna mellan olika skolformer blir bättre, så att det blir en helhet, en röd tråd, i barnens hela skoltid från förskola till gymnasium och att det ska finnas en samsyn då det gäller människosyn och kunskapssyn mellan olika skolformer.

Men syftet är tre- eller fyrdelat också genom att det finns tre parter inblandade i processen; barnen själva, föräldrarna och pedagogerna och så till sist en fjärde part, samhället. Syftet för barnet: Att se sin egen utveckling och sitt eget lärande. Syftet för barnets skull: Att pedagogerna och föräldrarna ska se barnets utveckling och lärande för att kunna hjälpa dem att nå målet - gå ut åk 9 med godkända betyg. Syftet för samhället: Att få elever som klarar åk 9 med godkända betyg så att de klarar sig på gymnasiet och blir goda samhällsmedborgare. Dessutom kan man se ett ytterligare syfte för pedagogerna, i att de genom arbetet med individuella utvecklingsplaner, upplever att deras yrkesroll förstärks.

## Vart riktas blicken?

Individuella utvecklingsplaner är ett utvärderingsinstrument för den enskilda individen. Det är individen som står i fokus och som skall åtgärdas. Trots att det finns visioner och intentioner som säger att man ska ta hänsyn till helhet och omgivning kommer i praktiken sammanhang och pedagogiska frågeställningar lätt i skymundan. Det är många forskare som studerat detta och ser utvecklingspsykologins dominerande roll som en av de starkast bidragande orsakerna till att blicken dras till individen/barnet och att ju fler sidor av individen som blir möjliga att kartlägga, ju mer tycks sammanhanget, den pedagogiska planeringen och miljön blir förgivettagen som naturlig och undandrar sig reflektion. Det blir barnet som ska åtgärdas. Detta

gäller både mer traditionella checklistor och de nyare mer formade efter läroplanens områdesinnehåll.

I förskolan finns en tradition av att se till ”hela barnet”, men vi har ändå delat upp det hela barnet i olika delar som ska observeras och kartläggas. I skolan har traditionen mer varit att bedöma eleverna mot kursplanens mål. Jag tolkar mitt material så, att nu närmar sig de båda traditionerna varandra och lägger till det som förut fattades. I förskolans läroplan finns nu kunskapsmål ”att sträva mot” och i skolan observeras social och emotionell förmåga. Samtidigt som det också läggs till fler aspekter på individen att observera och beskriva som motivation, önsknings, intressen, nyfikenhet. Barnens innersta, själen, ska blottläggas och styras.

Samtidigt blir de individuella utvecklingsplanerna också ett styrinstrument för verksamheten då det som ska utvärderas styr verksamheten på det sättet att det talar om vad som är betydelsefullt och vad man ska rikta blicken mot. I förlängningen påverkar det också idéer om och definitioner av barn, kunskap, lärande och också vilka sociala relationer och vilka verksamheter som blir möjliga i den pedagogiska praktiken. Många forskare menar också att utvärderingsinstrumenten i många fall kommer att ersätta målen som upprättats för en specifik praktik. I våra läroplaner finns också en sådan motsättning mellan å ena sidan övergripande strävansmål som har en vidgad syn på kunskap och lärande och å andra sidan de konkreta uppnåendemålen.

Trots att förskolans läroplan (Lpfö-98 s 4) uttryckligen poängterar att barnens resultat inte ska utvärderas, det finns heller inga uppnåendemål, bara strävansmål, trots detta finns starka tendenser att genom upprättande av individuella utvecklingsplaner skapa individuella uppnåendemål för varje barn. På så vis börjar pedagoger och föräldrar även att bedöma det enskilda barnets resultat och detta i strid med



både sina egna och läroplanens intentioner. Hur kan detta komma sig? Jag tolkar det som att själva utvärderingsinstrumentet har en sådan inneboende effekt genom sin starka koppling till utvecklingspsykologisk teoribakgrund. I skolverkets nationella utvärdering av förskolan, "Förskola i brytningstid" (2004) tas upp att de lokala arbetsplanerna i vissa fall innehåller en blandning av strävansmål och uppnåendemål som kan tyda på att det kan vara svårt att skilja mellan de två målnivåerna. I rapporten varnar utredarna för att barnens resultat ska bli ett mått på förskolans kvalitet. Detta är något som blivit vanligt när det gäller skolan. Dagstidningarna publicerar skolverkets statistik över hur många procent av eleverna som klarar målen i basämnena och det används som kvalitetsmått för att välja skola. Detta har problematiserats av bland andra Peder Haug (2002) i en artikel där han beskriver en pedagogiskt framgångsrik skola. En skola som tar sitt uppdrag om att vara till för alla barn på stort allvar, men som hamnar långt ner i statistiken över skolornas prestationer i form av elevantal med godkända betyg.

## Olika barnsyner och kunskapssyner

De samtalsunderlag/checklistor som används för att göra beskrivningar av barnen/eleverna inför utvecklingssamtalen och upprättandet av individuella utvecklingsplaner kan se ut på olika sätt, eftersom de utformas i den aktuella praktiken. De speglar på så sätt vad de som arbetar inom en viss praktik har för syn på sin verksamhet och vad de har tillgång till för teorier eller tankefigurer för att beskriva/gestalta barnen. Dessa teorier eller tankefigurer är ofta inte helt medvetna utan finns förkroppsligade i vanor, rutiner, i hur man möblerar, hur man samtalar och planerar sin verksamhet. Många talar om att det sitter i ryggmärgen. Genom att tolka och analysera

materialet som stått till mitt förfogande, tycker jag mig kunna utläsa två olika barnsyner, en modernistisk och en postmodern konstruktivistisk. De överlappar delvis varandra och förekommer parallellt i intervjuerna, men också till viss del i dokumenten. Jag menar också att man kan se att båda dessa barnsyner/människosyner finns representerade i våra läroplaner. Vilket i sin tur speglar att vi idag befinner oss både inom modernistiska och postmodernistiska eller konstruktivistiska idétraditioner och som ibland också krockar med varandra.

I den första gruppen, där jag placerade de flesta dokumenten/checklistorna, menar jag finns en syn på barnet som överensstämmer med en modernistisk vetenskaplig syn på barnet som natur, beskrivet av Gunilla Dahlberg m.fl. Man delar upp barnets jag i olika kompetenser eller förmågor och går igenom varje barn för att se om det utvecklas normalt enligt utvecklingspsykologiskt utformade stadieteorier. Barnet finns här och går att beskriva. Genom observationer menar man sig upptäcka och beskriva barnet och det går att kontrollera mot mallen, kartan/utvecklingspsykologin. I en kommun, där alla använde samma material, fanns också en sådan mall för vad som förväntades av barnen, vilka förmågor de skulle ha uppnått i viss ålder. I övrigt hänvisar pedagogerna till åldersadekvat beteende eller att barnen följer normen.

I den andra gruppen, där bara tre dokument/checklistor finns representerade, ställs frågorna om barnen på ett annat sätt och frågeområden grupperas efter rubrikerna i läroplanen, vilket gör menar jag, att ett annat barn framträder. Genom frågorna om hur, när, i vilka situationer som barnet visar sina förmågor och vad de gör framträder tydligare ett mer aktivt barn, där man inte bara prickar av när man har uppnått en viss färdighet och kunskap. Det handlar också om att bar-

nen själva ska bli mer delaktiga i sitt eget lärande, få syn på till exempel sin egen lärstil och vara med i beskrivandet av sin egen historia, få inflytande, men också ansvar för planeringen av sin egen utveckling. En konstruktivistisk syn på barnet/människa som skapar sig själv och sin egen kunskap. Men det förefaller som att även det konstruktivistiska barnet bedöms mot en mall som vilar på utvecklingspsykologisk grund.

Det kan dock vara fler likheter mellan samtalsunderlag i de båda huvudgrupperna, beroende på, hur varje pedagog eller arbetslag sen formulerar sig när de gör beskrivningarna av barnen. Under en rubrik som social förmåga kan man ju sedan själv ha liknande frågeställningar som de i grupp 2, fast de inte finns redovisade i dokument/checklistor som jag sett. Jag menar att det i mina intervjusvar finns några svar som pekar i den riktningen, då flera påpekar att de tar med och visar konkret material som barnen har gjort eller tar med berättelser från situationer och händelser där man ser hur barnen agerar.

Det verkar som om många pedagoger upplever att arbetet med individuella utvecklingsplaner blir lite för förenklat och inte riktigt ger någon bild av livet i förskolan. Flera förskollärare poängterar att de också tar med sig barnens portfolio/pärm eller dokumentation från temagrupper/smågrupper eller att de beskriver hur barnen agerar i olika konkreta situationer. De vill ge en mer fyllig bild av barnet än vad kategorierna i checklistan ger uttryck för, eller de tycker att det blir missvisande att sätta in, särskilt de yngsta barnen, i utvecklingsplaner över så lång tid som ett halvår, för att de utvecklas så snabbt och inte alltid efter mallar. Men att ju mer synlig individen framträder och är med i skapandet av sitt eget jag - ju svårare blir det att göra motstånd och uppror mot normen.

Det är svårare att avläsa olika kunskapssyner i det material som intervjustudien utgör eftersom jag inte hade med frågor som berörde detta under intervjuerna. I några svar framkommer ändå svar som pekar på det som jag och andra beskriver som en modernistisk kunskapssyn och några som pekar på en mer konstruktivistisk syn, men där kunskapen ändå ses mer traditionellt som statisk. I läroplanerna däremot tycker jag att de olika kunskapssynerna finns representerade och också krockar med varandra. De finns både utrymme för personliga tolkningar, men ger också konflikter i vad som ska ha företräde.

### Varför uppstår behovet av ett nytt verktyg nu?

Ett skäl till varför jag ville göra den här studien var att jag själv kände mig frågande inför att arbeta med individuella utvecklingsplaner. Under arbetet med att analysera materialet och tolka det utifrån olika forskares perspektiv förstår jag det som att vi är i en brytningstid där vi som arbetar inom förskola och skola ställs inför nya problem och frågeställningar och som gör att vi måste ifrågasätta och synliggöra våra omedvetna och medvetna teorier, vanor, föreställningar och vårt praktiska handlande. Många forskare påpekar att det som händer inom förskola och skola inte är lokala företeelser. Det ingår i ett globalt mönster kopplat till både ekonomi och politik, som påverkar hur man ser på hur välfärdsstaten ska ta hand om och styra sina medborgare (Dahlberg, Moss & Pence (1999), Fendler (2001), Popkewitz & Bloch (2001)). I Sverige har förskolan inlemmats i utbildningsväsendet, från att ha varit en del av socialtjänsten. Vi har fått vår första läroplan. Det håller också på att växa fram en ny syn på barndomen. Från att ha varit en tid som ska fredas från vuxenvärldens bekymmer, ses barnen som delaktiga i både familjeliv och samhälle. I stället för att se barndomen som en fredad zon där man leker och växer i sin egen takt,

blir barndomen mer en tid som ska utnyttjas. Man ska vara nyttig, lära sig, skaffa kunskaper och förbereda sig för nästa steg. Tiden är dyrbar och ska användas. Framtiden blir allt viktigare på bekostnad av nuet, det pågående. I det perspektivet är barnet som natur, som Dahlberg beskrivit, inte längre en lika gångbar idé. Nu ska barnen själva vara delaktiga och ansvarstagande. Gränsen mellan att vara barn och vuxen har också på andra sätt blivit suddigare. Barn har kunskaper och insikter i ny teknik och nya uttrycksformer som många vuxna inte har. Modet skiljer inte på vuxna och barn, det är samma utmanande kläder både för flickor och kvinnor och reklam riktar sitt budskap till både barn och vuxna.

Detta sätt att se påverkar också förskolan och skolan. Den nya flexibla, ansvarstagande, självständiga och problemlösande individen har blivit den nya normen för både barn och vuxna. I arbetslivet görs också utvecklingsplaner för medarbetare vid utvecklingssamtal. Ansvaret förflyttas från samhället till individen; barnet/eleven /föräldern/ pedagogen och från staten till kommuner och lokalsamhälle. Det kan se ut som om detta automatiskt betyder en större frihet och befrielse från regleringar säger, Lynn Fendler (2001), men samtidigt skapas nu nya kontrollsystem anpassade till målstyrning. Samtidigt som beslutsprocesserna i förskola och skola blivit mer decentraliserade, så sätts mål som är homogena och som alla ska nå. Frågor som blir angelägna att diskutera i detta sammanhang blir då vad lika rättigheter betyder, liksom samma resurstilldelning, likvärdig kvalitet och en lokal utformning efter lokala behov.

”Hänsyn ska tas till barnens olika förutsättningar och behov. Detta innebär att verksamheten inte kan utformas på samma sätt överallt och att förskolans resurser därför inte skall fördelas lika” (Lpfö-98 s 8).

## Fler frågetecken kring ett arbete med individuella utvecklingsplaner

Det finns flera aspekter i arbetet med individuella utvecklingsplaner som kommit fram i min studie, som jag inte behandlat så ingående men som jag anser vara viktiga att diskutera om man har för avsikt att arbeta med individuella utvecklingsplaner. Eller om man som styrande vill att andra ska arbeta med detta utvärderingsinstrument. Här vill jag kort diskutera några av dessa.

### *Hur formulerar vi oss tillsammans?*

Flera intervjupersoner tar upp svårigheten att formulera sig så att alla förstår. Det är både ett problem i förhållande till föräldrarna som är en mycket heterogen grupp, men också inom och mellan arbetslagen kan det vara svårt att tolka vad den andra menar när den skrivit på ett visst sätt. Därför går mycket tid åt till att tolka och komma överens om hur man ska formulera sig.

Alla pedagoger jag intervjuade har uttryckligen haft som mål att se barnen framför sig. En viktig anledning till att de tycker att individuella utvecklingsplaner och arbetet med dem är bra, är för att det blir omöjligt att försumma något barn. De vill också kunna ge en så rättvis bild av det individuella barnet som möjligt. De ser som ett framsteg att de har arbetat fram dokument som gäller alla pedagoger/lärare på en förskola/skola eller i ett område eller kommun. Det gör att man vet att alla tar upp samma saker, och att alla barn blir bedömda efter samma mall. Det gör att diskussionen i arbetslaget går åt samma håll och man vet vad som är viktigt att arbeta med i de olika barngrupperna. Det finns en stark strävan efter objektivitet, samtidigt som man är medveten om sin subjektiva blick, att vi inte alltid ser samma saker.

Det är då lätt att luras att tro att en gemensam mall gör min blick mera objektiv. Men även en gemensam mall är skapad i sitt konkreta sammanhang och bär på värderingar och teorier. Det handlar, enligt min mening, inte om att bli så objektiva som möjligt utan att reflektera kring om de dokument vi använder får de konsekvenser vi eftersträvar och om de speglar de värden vi anser viktiga att lyfta fram.

Pedagogerna vill dela med sig av sin bild till kollegor och föräldrar och det finns en öppenhet för att andra i arbetslaget kan ha sett saker som de själva missat och att föräldrarna kan se andra sidor av sitt barn hemma än som kommer fram i förskolan/skolan. Trots detta upplever pedagogerna ofta att föräldrarna säger samma sak som de själva om barnen. Föräldrarna är också inskolade i den gemensamma normen och det ligger en strävan i att hitta samstämmighet och samförstånd. Man betonar att man vill ge en rättvis och samstämmig bild av barnet och att utvecklingsplanen ska mynna ut i ett gemensamt dokument där man är överens om formuleringarna. Vad får detta för betydelse? Finns det utrymme för andra uppfattningar än de gängse?

### *Verksamhetsutveckling genom arbete med individuella utvecklingsplaner*

Intervjuerna visar på att det är ett mödosamt arbete att införa ett nytt verktyg som individuella utvecklingsplaner. Det tar ofta flera år att utveckla dokument och tolkningsramar. I en liten enhet går det snabbare att bli överens, men även på en enskild förskola har man oftast arbetat mer än ett år med utformandet av material och tillvägagångssätt. Många pedagoger upplever dock att det lönar sig, att det är mödan värt då det ger vinster i form av ett gemensamt synsätt och att det stärker barnens rättigheter till individuellt bemötande, föräldrarnas delaktighet och en förstärkt yrkesroll för

pedagogerna. Däremot är jag tveksam till om detta är en form av utveckling för verksamheten. Snarare tycks det vara just så som Hillevi Lenz Taguchi (2000 s 105) skriver att:

”Vad praktiken kring och effekten av utvecklingsplanerna faktiskt blir, hänvisar direkt till de diskurser och diskursiva praktiker som de som utformar utvecklingsplanerna på en förskola/skola har tillgång till och använder sig av”.

Verktyget i sig garanterar inte för en utveckling av verksamheten. För att arbetet med att införa individuella utvecklingsplaner ska bli en form av utveckling för verksamheten krävs en mycket medveten och demokratisk process av ifrågasättande av den egna verksamheten. Snarare är risken stor att man cementerar det som är. Lenz Taguchi påpekar att en orsak till detta är den nya renässans för utvecklingspsykologiska observationer som kommit under 1990-talet och som kan kopplas till de allt starkare utvärderingskraven. Individuella utvecklingsplaner är en planerande och utvärderande verksamhet, som redan i sitt namn kan kopplas till bedömningar av barns färdigheter och kunskapsutveckling enligt en traditionellt utvecklingspsykologiskt snitt, skriver hon. De flesta av de intervjuade i mitt material, sa också att det inte var så stora skillnader mot hur de arbetat förut, men att arbetet med individuella arbetsplaner hade gjort deras pedagogiska arbete tydligare och mer synligt både i förhållande till enskilda barn och gentemot föräldrar och utanförstående, men också för dem själva och inom arbetslaget. Ett sådant tydliggörande kan då vara ett första steg i att kunna se på sitt eget arbete med nya ögon och vara starten på en förändringsprocess.

### *Stärkt yrkesidentitet*

Många av pedagogerna uppger också att de upplever att arbete med individuella utvecklingsplaner stärker deras yrkesidentitet. De tycker



att de som pedagoger fått en höjd status. Detta gäller särskilt pedagogerna i förskolan. Samtidigt som de upplever att kraven har ökat i form av större barngrupper och mer dokumentation av verksamheten, ger det också en tillfredsställelse att veta att man gör ett viktigt jobb. Något som de flesta redan förut ansett själva, men som de nu tycker blir mer officiellt erkänt och bekräftat genom arbetet med individuella utvecklingsplaner. Detta kan vara ett skäl till att man trivs bättre med sin yrkesroll och att man känner att man utvecklas och går vidare i arbetet. I sin avhandling beskriver Lenz Taguchi (2000) liknande upplevelser från förskollärare på 1930-40-talet när arbetet med barnobservationer infördes i större skala inom förskolan. Hon menar dock att man ska vara på sin vakt mot den status som arbetet med observation och individuella arbetsplaner skänker yrket. För genom den styrning som dessa utvärderings-instrument utövar återtas en stor del av den decentraliserade friheten som målstyrning antas innebära. De blir på så sätt en kontroll av verksamheten och denna kontroll handlar dels om en anpassning till det som utvärderingsinstrumentet efterfrågar, men det handlar också om den självkontroll pedagogen utsätter sig själv för. Att i enlighet med de normer om vad verksamheten bör gå ut på, det som signaleras via utvärderingsinstrumentets kriterier för en god och riktig pedagogisk verksamhet. Detta kan jämföras med Foucaults begrepp *governmentality* (självreglering).

### *Delaktighet för föräldrar*

Ett annat viktigt mål är att få föräldrarna mer delaktiga i barnens vardag genom att de är aktiva parter i utformandet av de individuella utvecklingsplanerna. En förhoppning från pedagogerna är att föräldrarna ska dela ansvaret med dem för sina barns utveckling i

förskolan och skolan. Christina Gars (2001) menar att föräldrar och förskolepersonal har gemensam vårdnad om barnen i dagens samhälle. Eftersom jag bara intervjuat personal och inte föräldrar finns inte föräldrarnas perspektiv representerat i materialet. Pedagogerna talar om att det finns en del farhågor och motstånd hos vissa föräldrar, som inte vill att något ska skrivas om deras barn. Andra föräldrar vill ha mycket mer detaljerade upplysningar. Pedagogernas utsagor tyder också på att det finns stora skillnader mellan föräldragrupper i hur de upplever delaktigheten, som en inbjudan att få delta på lika villkor eller som att de ska anpassa sig efter förskolans/skolans krav och förväntningar. Såsom Christina Gars visar på med Donzelots tankefigur finns risk för att för vissa barn och föräldrar blir samtalet mer en del av ett förmyndarskap, där det för andra grupper mer utformas som ett jämbördigt avtal.

### *Sekretess*

Ett annat problem som gäller individuella utvecklingsplaner är att de styrande ser dem som allmänna eller offentliga handlingar, något som är helt främmande för alla som jag intervjuat. I förskolan, tror jag, att det har ett samband med den starkare sekretess som råder där. Förskolan har samma sekretess som skolhälsovården. De individuella utvecklingsplanerna, både dem som jag sett i mitt material, och de som förordas av till exempel rapporten "Elevens framgång - skolans ansvar", rör också en mer personlig sfär, än vad många ämbetsmän kopplade till skolan är vana vid. Det handlar om barnets personlighet, där stor vikt läggs vid till exempel social och emotionell förmåga. Då nu även skolan ska ta upp dessa områden i sina utvecklingsplaner bedömer jag det som rimligt att man noga går igenom hur

sekretessfrågan och frågan om allmän handling ska behandlas och i regeringsskrivelsen 2001/02: 188 står att:

”Formerna för hur de individuella utvecklingsplanerna bör regleras bör dock av integritets- och rättsäkerhetsskäl bestämmas först när sekretessfrågorna är klargjorda” (s 18). ”Regeringen kommer att tillsätta en särskild utredare med uppdrag att göra en översyn av sekretessen i samband med utvecklingssamtal, skriftlig information och individuell studieplanering” (s 21).

## Vilken praktik leder det till?

Den bild jag får utifrån intervjuerna är att det går åt mycket tid för pedagogerna för insamlandet av information om barnen genom observationer, iakttagelser, intervjuer, tester, att sammanställa detta och sedan gemensamma diskussioner i arbetslaget. Man måste alltså fråga sig vilken tid och plats som arbetet med individuella utvecklingsplaner tar ifrån annan planering och verksamhet. Detta måste rimligtvis påverka hur den dagliga verksamheten är upplagd. Dels måste barnen få möjlighet att delta i de aktiviteter som finns med i checklistan och dels måste pedagogerna ta sin planeringstid i anspråk för att göra allt dokumentationsarbete. Det påverkar alltså hur dagarna ser ut för barnen om det i checklistan mest handlar om hur barnen anpassar sig till dagliga rutiner eller om det finns frågor om hur och i vilka sammanhang barnet ställer hypoteser om ett visst ämne som de håller på att utforska. Det påverkar också vad som kommer att uteslutas för att det inte finns med eller inte ges tid för.

### *Individuella planer - kollektiva svar*

När jag frågar hur utvecklingsplanerna påverkar den pedagogiska verksamheten svarar de flesta i första hand på hur de använder utvecklingsplanerna som gjorts för individuella barn, när de sedan planerar den fortsatta verksamheten. Många tar som exempel att om

det finns flera eller många barn som har problem med språket, så lägger man in extra mycket av sånger, ramsor, sagoberättande och liknande aktiviteter, främst i samlagen. Man väger samman de olika barnens behov och utformar verksamheten så att alla ska kunna delta och en pedagog förklarar att hon riktar in hela verksamheten mot språket, genom att konkretisera så mycket som möjligt, som att arbeta med språkpåsar och flanomaterial. Om många i en grupp behöver mycket motorisk träning, går man till skogen oftare och har gymnastik och rörelselekar. Andra påpekar också att det inte bara är för barnen med svårigheter som man måste anpassa verksamheten, de som är duktiga måste också få utmaningar. I skolan säger en lärare att undervisningen blir roligare nu när hon vet var alla ligger i till exempel matematisk förståelse. Om nästan alla redan kan räkna till hundra tjuar hon inte mer om det, utan de som ännu inte kan får komma till henne på småstunder och ge det som ett slags lösen till henne för att få gå iväg på rast eller liknande.

Likaväl som att de flesta upplever att individuella utvecklingsplaner blivit ett nödvändigt verktyg nu när barngrupperna är så pass stora som idag, för att uppmärksamma varje barns behov, så säger också flera att de stora barngrupperna gör att man måste vara realistisk när man sätter målen i utvecklingsplanerna. Det ska vara några få mål som är rimliga att nå både i förhållande till det enskilda barnets förmåga, men också i förhållande till de resurser som finns i förskolan eller skolan.

## Mer kontroll än utveckling?

Individuella utvecklingsplaner kan ses som ytterligare ett sätt att kontrollera att alla, visserligen på lite olika sätt ändå når det för alla bestämda målet. Det finns en konflikt inbyggd i kravet på att

individualisering. Varje barn/elev ska mötas utifrån sina erfarenheter och utifrån sina förutsättningar, men det är i en grupp, ett kollektiv detta ska sättas i verket och det finns ett väldigt litet utrymme för att beskriva hur samband, beroenden och relationer fungerar. Hur olik får man vara? Det måste vi utmana om vi menar allvar med att olikhet är en tillgång i pedagogiska sammanhang. Det är i skillnaden som man upptäcker något annat, något nytt, något som gör att jag utvecklas och vidgar eller förskjuter mitt perspektiv. Det som genererar förändring. Skillnader, olikheter och sanningar istället för likhet och sanningen. Men konflikten ligger i att individualiseringen har som mål att alla ska klara av samma saker. Vägen till målet är flexibel, men målet är givet. Det är både ett löfte, en rättighet och en plikt. Det finns egentligen inget val, alla ska utvecklas enligt samma plan och åt samma håll.

Trots att tankarna bakom individuella utvecklingsplaner i till exempel "Elevens framgång - skolans ansvar" är att hjälpa och stödja elever som har svårigheter finns i själva verktyget "inneslutet" tendenser till ökad uteslutning. Diagnostisering av dem som inte passar in i den nya flexibla, problemlösande aktiva människan som blivit ny norm ökar. De utesluts från förnuftets rum, som Popkewitz & Bloch (2001) skriver, och diskvalificeras för delaktighet genom benämningar som "barn i behov av särskilt stöd" och "barn i riskzonen".

## Alternativa möjligheter

För mig känns det viktigt att se att det finns andra möjligheter att utvärdera verksamheten i förskolan och skolan än genom att göra individuella utvecklingsplaner för varje barn/ungdom. I en ordbok står begreppet utveckling förklarad så här: "en process varvid något förändras, och ofta blir mer komplicerat och värdefullt". När vi säger att barnen/eleverna ska utvecklas menar vi då att de bara ska ta in fler

färdiga kunskaper. Eller menar vi att vi ska ge dem möjligheter att få förändra, fördjupa och komplicera i en levande process tillsammans med andra? Jag tror visst att det är viktigt att barn och ungdomar får lära sig att planera och utveckla projektarbeten både i förskolan och skolan och att man ibland behöver handlingsplaner och strategier för hur man ska nå ett bestämt mål. Men att planera och förbereda sitt arbete är något annat än att göra en plan för personlig utveckling. Jag är tveksam till om ett arbete med individuella utvecklingsplaner på det sätt som blivit synligt i min studie är ett svar på de problem och den kris som de pedagogiska verksamheterna står för i samhället idag. Det är stor skillnad på att göra en plan för till exempel ett projektarbete eller ett skolämne och att göra en individuell utvecklingsplan för individens karaktär eller själ.

Jacques Derrida har kommit på ett sätt att "tillfälligt lösgöra sig från" den dominerande innebörden i ett visst begrepp i ett visst socialt och kulturellt sammanhang. Vad han gör är att kryssa över eller tillfälligt utplåna begreppet för att på så vis försöka tänka sig andra innebörder. Man kan till exempel formulera vad ett begrepp inte är för att få syn på vad det är. Att få syn på en skillnad, som han kallar *différance*, men som inte innebär motsatsen, utan den skillnad som uppstår i överskridandet av dikotomins innebörder (Lenz Taguchi, 2000 s 230).

Individuella utvecklingsplaner har som ett av sina syften som pedagogerna väl lyfter fram att se/bedöma och korrigera/stötta barnets utveckling. Man ska beskriva barnets positiva utveckling, men ändå hjälpa dem vidare. Men kan man tala om utveckling, som utveckling vanligen betraktas, utan att tala om brister? Kan utvecklingsplaner ha ett annat ändamål/syfte? Vad händer om man kryssar över begreppet individuell och begreppet utvecklingsplan. Vad är de inte? Individuell

är *inte* något som är gemensamt, beroende av andra, relationellt, samstämmigt. Utveckling är *inte* stillastående, går inte bakåt eller hit och dit, går inte i cirklar runt, runt, trasslar inte in sig, engagerar sig inte och blir passionerad och utveckling är inte kaos. En plan, är *inte* gro-pig, lutar inte åt fel håll, är inte osäker och skakig, ostrukturerad och bakåtblickande. Kan man finna något i de glipor som öppnar sig i skillnaderna som kan hjälpa oss se andra möjligheter?

### *Det postmoderna tillägget*

Begrepp är aldrig neutrala - de klassificerar världen på specifika sätt; de har effekter och de åstadkommer något: "*Concepts are more important for what they do than for what they mean*", säger Nicolas Rose (1999, s 9). I ett postmodernt perspektiv finns ingen absolut kunskap, ingen absolut verklighet som väntar "där ute" på att bli upptäckt. Världen är alltid *vår* värld, förstådd och skapad av oss själva, inte som isolerade individer, utan i samspel med andra i en ständigt pågående process och vi kan inte på några villkor existera utanför världen. För genom de bilder, det språk vi använder skapar/bildar vi världen. I ett sådant perspektiv är kunskap alltid värdeladdad och bunden till sitt sammanhang, som Dahlberg mfl (1999) skriver. Vi kan då inte heller säga att begrepp som barn, vuxen, identitet, utveckling betecknar eller betyder något givet, något som existerar *före* begreppen, utan det är något som skapas *genom* begreppen, skriver Elisabeth Nordin-Hultman (2004, s 40-41). Hon hänvisar till Maturana och Varela som säger att för att uppfatta något som betyder något, måste vi identifiera betydelsebärande skillnader - men de finns inte där ute i världen utan det är människor som skapat skillnaderna genom sina tolkningsakter. Varseblivning och perception är en avkodningsprocess. Det sinnena registrerar är redan en

transformation och en tolkning enligt detta sätt att se och de kan ses som socialt inlärd. Det gör också att det vi inte har kategorier eller begrepp för kan vi inte uppfatta, tänka och reflektera över. Språket, begreppen, kategorierna kommer alltid först. Man kan säga att människan "bor" i språket.

Man kan säga att föreställningar om verklighet och kunskap har genomgått "en vändning mot språket" inom det poststrukturella tänkandet, vilket gör att uppmärksamheten riktas mot instrumenten för kunskap och vetande, det vill säga mot representationsformerna, mot språken, begreppen, kategorierna, klassifikationerna och det man använder för att särskilja och sortera. Det här tänkandet härrör från den franske språkfilosofen Saussure och hans tankar om att språk är tecken och att tecknen inte har någon given relation till det som de betecknar. Många filosofer inom det poststrukturella teoribildandet har gått vidare med hans tankar. De menar att orden/tecknens betydelse har skapats i en social gemenskap, som en kulturell överenskommelse eller konvention. Vad något betyder är en social konstruktion. "*Orden har således ingen betydelse i sig; de ges betydelser.*" (Nordin-Hultman, 2004, s 38).

Men det är samtidigt inte bara en vändning mot språket utan också mot praktiker, mot språkliga kategorier och tankemönster, såväl som socialt och kulturellt formade handlingskategorier och handlingsmönster. Det är en handling att varsebli och skapa vetande, och denna handling skapar, konstituerar, världen - allt vetande är ett också ett görande "all knowing is doing".

Begreppen har en makt som gör att "*de kan gå på tvärs mot en ideologi eller etik man verkar för i praktiker med barn, de kan få effekter i vardagen som går på tvärs mot de man avser*" (Nordin-Hultman, 2000 s 32). Det är sådana spratt som begreppen bakom våra samtals-



underlag inför utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner spelar oss. Därför behöver vi det som de postmoderna teorierna erbjuder oss som ett tillägg till det moderna perspektivet, att som Derrida föreslår dekonstruera begreppen. Plocka isär dem och frilägga de icke ifrågasatta utgångspunkter som teorierna vilar på och är inbäddade i. Men det kan vi bara göra ”inifrån teorierna” - vi är själva inskrivna i diskursen. Dekonstruktionen kan bara växa fram ur diskursens egen inre dynamik. Dekonstruktionen innebär en destabilisering över den makt som begreppen utövar över tänkande och praktik, men dekonstruktion är inte destruktions. Man dekonstruerar inte för att förstöra. Uppgiften är att avvärja inte att förkasta.

”Dekonstruktion som identifierar dominerande tänkande och handlingsmönster kan således ses som en förutsättning för att genomföra förändringar i en pedagogisk praktik” (Nordin-Hultman, 2004 s 197).

### *Utrymme för det oväntade - en gästfrihetens pedagogik*

Att välkomna den andre, se olikheten och låta den vara en tillgång, hur skulle det kunna gå till? Vi söker oss hellre till likheten, att göra oss själva till den andre. Vi diagnostiserar den andres olikhet och ser den som avvikande och något som ska göras om till den Samma. Därför att vi genom upplysningsprojektet med sitt sanningsbegrepp, menar Foucault, har förutsatt en organisering av vårt liv genom skapandet av universalitet, likhet, enhetlighet och kontinuitet. Detta skriver Gunilla Dahlberg (2002) om i en artikel i *Modern Barndom* nr 6, där hon presenterar Emanuel Levinas filosofi och hans syn på etik. Han menar att etiken kommer före både kunskapsfrågan (epistemologin) och frågan om människans natur (ontologin), skriver hon och menar därmed, att vi i en pedagogisk verksamhet alltid måste börja i etiken:

”att pedagogik kan förstås som en relation, som ett nätverk av förpliktelser och en radikal form av dialog med den Andre. Institutioner för pedagogiskt arbete blir då platser för förpliktelser och för en etisk praktik, vilkas syfte inte är att göra den Andre till den Samma” (a a s 32).

Hon menar att detta handlar om en gästfrihetens pedagogik, en lyssnandets och välkommandets pedagogik där vi inte kan tvinga på den andre vår egen förståelse, vilket problematiserar idén om pedagogik som överföring av på förhand bestämd kunskap, som skapar ett självständigt subjekt befriat från förpliktelser. I stället kan man se på pedagogik som en relation, som ett nätverk av beroenden. För Levinas betonar, skriver Dahlberg, att friheten finns i relationen. Frågan vad det innebär att vara tillsammans, blir då mer angelägen, än hur man blir oberoende. Att se relationen som präglad av ett beroende som binder oss samman istället för att sträva efter oberoende och individualism.

Istället för att söka förenkling och tydlighet och verktyg som standardiserar behöver vi kanske än mer sammanhang som kan härbärgera komplexitet och olikhet. Det gör mig frågande till ett utvärderingsinstrument som så fokuserar på individen och som i sig rymmer inneboende drag som gör att det pedagogiska sammanhanget blir suddigt och där normalisering blir resultatet, trots att intentionerna från början är något annat. Jag tror inte heller att det gagnar de barn och elever vi helst vill värna om. De barn som vi kallar ”barn i behov av särskilt stöd” eller barn i ”riskzonen”. Vi vill upptäcka och hjälpa barn med svårigheter så tidigt som möjligt, för att skapa så bra villkor som möjligt för dem. Hur ska vi kunna göra det och samtidigt låta dem behålla sin unicitet? Hur ska vi göra det utan att diskvalificera dem för delaktighet?

## *Pedagogisk dokumentation – alternativ till individuella utvecklingsplaner*

I Reggio Emilias förskolor har man som huvudfrågor: ”Ser vi egentligen barnet? Lyssnar vi på barnen, deras teorier, hypoteser och fantasier?” Det är det som driver dem att arbeta med pedagogisk dokumentation om vad, och hur barnen gör och tänker. För att få syn på det som pågår här och nu mellan barnen. De vill på det sättet motverka att man bara ska gå efter en färdig mall eller karta som talar om vad vi förväntar oss att barnen i den här åldern ska göra. Detta ser jag som en av de stora skillnaderna mellan pedagogisk dokumentation och det arbete med individuella arbetsplaner som framträder i dessa intervjuer.

Om vi återgår till ett av syftena med individuella utvecklingsplaner som är att se barnen och deras utveckling för att kunna hjälpa dem vidare så finns det en skillnad, menar jag, i föreställningarna bakom en fråga som: ”Ser vi verkligen barnet?” en skillnad i hur man ser på barn, kunskap och lärande. För det som kommer fram, det vi ser, vilket barn vi ser beror på vilka glasögon vi tar på oss. Vilka begrepp vi har för att beskriva det barnet är och gör. Genom att intentionerna i ett arbete med individuella utvecklingsplaner är att ta fram barnets förmågor, kompetenser och dess starka sidor just i dessa hänseenden som finns beskriva i checklistan eller frågeformuläret. Det begränsar vårt synfält till redan givna kategorier och vi har också en mall som säger vad som normalt och inte. För att förstå skillnaden i detta arbete och med en fråga som en pedagog som arbetar med pedagogisk dokumentation har som syfte, när de ställer sig frågan: ”Ser vi verkligen barnet?” så bottenar den i en äkta nyfikenhet på vad barnen gör, intresserar sig för och varför, inte för att se var i utvecklingen de befinner sig utan vad är intressant för dem och mig att fortsätta arbeta/leka med.

Syftet med denna fråga är att utforska vad barnen gör, är intresserade av, hur de kommunicerar, hur kan man utmana dem vidare så att de fördjupar sin förståelse och skapar kunskap i meningsfulla sammanhang. Frågan är inte i huvudsak om de har hunnit lagom långt i sin utveckling. Eller om de lärt in det stoff som kursplaner säger är det rätta. Det är inte en koll eller test på hur långt barnet kommit, utan ett verktyg för att fördjupa det arbete som pågår i barngruppen. Dahlberg, Moss & Pence (1999) och Lenz Taguchi (1997) kallar detta en skillnad mellan ett konstruktivistiskt och ett socialkonstruktionistiskt sätt att se på kunskap och lärande. I det konstruktivistiska pedagogiska tänkandet utgår man från barnens erfarenheter för att kunna hjälpa barnen komma till de rätta lösningarna eller kunskaperna. Då finns ett rätt svar som alla ska kunna. Medan strävan i ett socialkonstruktionistiskt pedagogiskt synsätt är att låta barnen utforska och skapa sin egen kunskap utifrån sina egna erfarenheter, kunskap som skapas *mellan* individerna. Kunskaper som de sedan kan jämföra med andras och vedertagen vetenskaplig kunskap. Kunskap som också är stadd i förändring.

Läroplanens strävansmål är egentligen överordnade kunskapsmålen i de enskilda ämnena, men har ändå svårt att hävda sin plats i till exempel utvecklingsplaner och i vardagsundervisningen, enligt Ds 2001:19. Man skulle kunna se strävansmålen som det poststrukturella tillägget till det emancipatoriska modernistiska kunskapsmålen. Att jämföra med att i arbetet med individuella utvecklingsplaner finns strävan att se barnens positiva utveckling, men så kommer det ett men.

## *Pedagogisk teori som komplement till utvecklingspsykologi*

Elisabeth Nordin-Hultman har både i sitt avhandlingsarbete och i flera föreläsningar tagit upp idéer som syftar till att skapa ett teoretiskt utrymme för att göra det möjligt att hålla kvar, skapa mening åt och kunna reflektera över detta att barn ibland framstår på ett sätt och ibland på ett annat, att bilderna av dem är mångtydiga, disparata och att deras identitet och sätt att vara är föränderligt och skiftande. Detta är nödvändigt för att vi ska kunna utforma pedagogiska teorier som utgår från förskolans och skolans praktik. Hon föreslår att vi ska:

- göra det möjligt att uppmärksamma barnet och barnets konstruktion av identitet och kunskap, inte i relation till inre psykiska eller biologiska strukturer eller till exempel barnets sociala bakgrund, utan i relation till det sammanhang, de erbjudanden och regleringar som förskolan utgör, och därmed skriva fram ett annat sätt att föreställa sig relationen mellan individen/barnet och omgivningen
- göra de händelser som barnen är inbegripna i innebördsrika och meningsfulla för den förskolepedagogiska praktiken och därmed öppna för andra tankar och impulser för de pedagogiska insatserna och planeringen
- göra det möjligt att uppfatta förändring och tid i barns värld på ett annat sätt och undvika att placera in barnet i den tidsaxel som utvecklingsbegreppet bygger på och därmed inte med sådan självklarhet måste definieras i termer av avvikelser och brister (Nordin-Hultman, 2000 s 33-34 samt 2004 s 23).

Ett sätt skulle kunna vara att ha händelserna i centrum, att rikta uppmärksamheten mot det som händer i förskolans rum, se det som barnen gör. Då behöver vi använda varierande former av pedagogisk dokumentation.

”Det innebär att händelserna – de unika händelserna – skulle behöva återinföras som meningsfulla enheter för vår reflektion och förståelse. Vår tillvaro har ”avhändelsefierats”, skriver Michel Foucault. Det som gör att händelserna inte varit i fokus, menar han, är att vi i vår kunskapstradition har varit så upptagna av det generella, abstrakta och bakomliggande. Att rikta uppmärksamheten mot händelserna hör ihop med intresset för praktikerna, för görandet, för det pågående. En händelse inträffar i praktikens alla små materiella detaljer. Att ”händelsifiera” tillvaron igen betyder att återuppväcka de möten, de möjligheter, de hinder, de spel av krafter och de strategier som i ett givet ögonblick bygger upp det som annars betraktas som självklart. I intresset för händelserna ligger ett mål att bryta upp det som man kommit att ta för naturligt och nödvändigt. Händelsen är inte given i förväg; den är oavgjord i mötet mellan barnen som är stadda i oavbruten förändring genom sina handlingar och omgivningen/miljön som är oavbrutet förändrad genom dessa handlingar” (Nordin-Hultman 2004, s 200-201).

Barn är görare, skriver Nordin Hultman och utvecklar ett, tycker jag, användbart sätt att tänka vidare om detta när hon poängterar att drivkrafterna uppstår i aktiviteterna. Handlingarna själva skapar avsikter, syften och intentioner och blir på så sätt möjlighetsvillkor eller motiv till fortsatta handlingar eller göranden. Dessa flöden och aktiviteter/handlingar pågår i rum och tid, i olika sammanhang i relation till material och andra barn och vuxna. Vilket gör att barnet/människan inte är ensamt ”den ansvarige” eller uppfinnaren av sina tankar, handlingar, motiv, intentioner och val. Snarare är det medförfattare eller medkonstruktör. Syftena, tankarna, görandet ligger ”ofödda” i den pågående händelseutvecklingen. Man kan säga att den mänskliga aktiviteten förser sig själv, under genomförandeprocesserna, med villkoren för sin egen fortsättning. Det gör också att barnet skapar sig/skapas som olika barn, med olika identiteter, olika interaktioner och kompetenser i olika rum. Vilka barn blir/får möjlighet att vara står i förhållande till de erbjudanden och regleringar som pedagogerna planerat för och i förhållande till de möjligheter för handling och aktivitet som barnen identifierar i våra erbjudanden. I stället för att fundera över, observera och upptäcka hur barnet är, behöver vi börja studera hur barnet skapas/skapas sig och hur

relationer, samband och processer fungerar i ett pedagogiskt sammanhang.

Om vi anser att varje barn/elev måste få en individuell planering, föreslår jag att det ska kallas för det, och att utvecklingsplaner är den term vi använder för verksamheter eller projekt. När den individuella planeringen ska göras måste den, som jag ser det, kopplas samman med den pedagogiska dokumentation som följer det som händer i den pedagogiska verksamheten till exempel i ett projekt om naturen. Pedagogisk dokumentation är dock inte något färdigt koncept utan något som måste förändras utifrån vad som ska dokumenteras. Det är mycket mer krävande än att gå efter redan färdiga frågeformulär.

Men så fort vi frågar: Hur visar barnet intresse för bokstäver och siffror? Måste vi också fråga: Vilka möjligheter har barnet att vara intresserad av bokstäver och siffror i vår verksamhet? Om vi frågar: Hur visar barnet att det kan leva sig in i andras situation? Då blir motfrågan: Vilka möjligheter till inlevelse skapar vi pedagoger? Den granskande blicken måste riktas mot pedagogerna och de pedagogiska planeringar vi gör för tid, rum och relationer. Att se till sammanhanget där mötet mellan barnet och förskolan sker.

Kanske är fördjupning ett mer användbart begrepp i pedagogiska sammanhang än utveckling. Hur ska vi fördjupa barnens förståelse för livsprocesser, för matematik och vilka utvärderingsinstrument behöver vi för att nå dit?

## Referenser

- Dahlberg, G, Lundgren U.P. & Åsén G. (1991) *Att utvärdera barnomsorg*. HLS Förlag, Stockholm
- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H (1994) *Förskola och skola - om två skilda traditioner och visionen om en mötesplats*. HLS Förlag, Stockholm. Särtryck av bilaga 3 ur betänkandet "Grunden för ett livslångt lärande. En barnmogen skola" (SOU 1994:45)
- Dahlberg, G. & Åsén, G. (1994) Evaluation and regulation: a question of empowerment. In Moss, P & Pence, A. (eds) *Valuing Quality in Early Childhood Service*. Paul Chapman Publishing, London.
- Dahlberg, G, Moss, P.& Pence, A. (1999) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. A Postmodern Perspective*. Falmer Press, London.
- Dahlberg, Gunilla (2002) *Annanhetens och välkommandets etik, Modern Barndom nr 6*.
- Dahlberg, Gunilla (2002a) *Barnsyn, kunskapssyn och lärande, Modern Barndom Om, REI föreläsningsserie*.
- DS 2001:19. *Elevens framgång - skolans ansvar*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Förskoleplan för Stockholms stad (2003).



Fendler, Lynn (2001) *Educating Flexible Souls: The Construction of Subjectivity through Developmentality and Interaction*. I Hultqvist, K & Dahlberg, G (eds): *Governing the Child in the New Millennium*. RoutledgeFalmer, New York.

Gars Christina (2002) *Delad vårdnad? - Föräldraskap och förskolläraryrke i den offentliga barndomen*. HLS förlag, Stockholm.

Haug Peder (2002) *En skola för alla barn*, *Modern Barndom* nr 6.

Hultqvist, Kenneth (1990) *Förskolebarnet. En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen*. Symposium bokförlag, Stockholm.

Jancke, H. & Klang-Matsson, E. (1999) *Förskoletidningen*. Ett specialnummer om utvecklingssamtal.

Kvale, Steinar (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur. Lund

Lenz Taguchi, Hillevi (1997) *Varför pedagogisk dokumentation?* HLS Förlag, Stockholm.

Lenz Taguchi, Hillevi (2000) *Emancipation och motstånd - dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. HLS förlag, Stockholm.

Lpfö 98, *Läroplan för förskolan*. Stockholm:

Utbildningsdepartementet.

Lpo-94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*.

Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Nordin-Hultman, Elisabeth (2000) *Det pedagogiska rummet, en miljö för interaktioner, identiteter och kunskapsprocesser* (avhandlingsmanus)

Nordin-Hultman, Elisabeth (2004) *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*. Liber. Kristianstad.

Olsson, L. M. & Åsén, G. (2004) *Förskola i Brytningstid*. Nationell utvärdering av förskolan. Skolverket, rapport 293:2004. Stockholm.

Popkewitz, T. & Bloch, M. (2001) *Administering Freedom: A History of the Present - Rescuing the Parent to Rescue the Child for Society*. I Hultqvist, K & Dahlberg, G (eds): *Governing the Child in the New Millenium*. Routledge, New York.

Rodell Olgac, Christina (2000) *Socialisation och lärande i diasporan. Några somaliska pedagogers röster*. D-uppstas vid Lärarhögskolan i Stockholm nr 5:2000.

Rose, Nikolas (1999) *Powers of Freedom: Reframing political thought*. Camebridge University Press.

RS 2001/02:188. *Utbildning för kunskap och jämlikhet - regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbetet i förskola, skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan*. Slutbetänkande av Barnomsorg och skolakommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utvecklingssamtal och skriftlig information – kommentarer.  
Skolverket: 2000: 3087

Vygotskij, Lev S. (1995) *Fantasi och kreativitet i barndomen*.  
Bokförlaget Daidalos, Göteborg.

## Bilagor

### *Bilaga 1*

Intervjufrågor till pedagoger (och förskolechef/rektor)

Berätta vem du är och var du arbetar!

Hur fick ni uppdraget att börja arbeta med individuella utvecklingsplaner?

Vem har utarbetat dokumentet ni utgår ifrån?

Hur har det kommit till?

Vad bygger det på/kopplas det till teori – läroplanen eller annat?

Berätta hur ni går till väga när ni upprättar utvecklingsplaner för varje barn:

- ”Samtalsunderlag”?

- Använder ni er av observationer? Vilka? Hur gör ni?

– Samtal i arbetslaget?

– Är föräldrarna med i arbetet? På vilket sätt?

Vad innehåller den individuella utvecklingsplanen? Vad lägger du/ni fokus på?

Vad är syftet med dem? För barnet – föräldrarna – pedagogerna?

Möjligheter – risker?

Har arbetet med individuella utvecklingsplaner förändrat ert pedagogiska arbete i vardagen?

Påverkar det hur verksamheten utformas?

Är du nöjd? Vill du göra på något annat sätt eller förändra något?

Hur ser du på varför krav på individuella utvecklingsplaner kommer nu?

## *Bilaga 2*

### *Analysschema för checklistor/utvecklingsunderlag (14 st)*

#### **Utvecklingsområden - relaterade till utvecklingspsykologisk teori** Motorik (14)

Nästa alltid uppdelad på grov- och finmotorik, med underfrågor som: Hur är barnets rörelseutveckling? Koordinationsförmåga och balans. Vad är barnet bra på/tycker om att göra motoriskt? På tre underlag finns en egen rubrik som heter "Kroppsuppfattning". Ett underlag har rubriken "idrott" istället för motorik.

#### Språk (13)

På sex underlag står bara språk, språklig förmåga eller språk/kommunikation. På två underlag står det svenska eller svenska språket och ett har som särskild rubrik, hemspråk. Det finns några underlag som har underrubriker som: uttal, ordförråd, uttrycksförmåga, småbarnsspråk, talsvårigheter, stamning. Tre har underrubriken begreppsbyggnad/begrepp. Ett har underrubrikerna tala, lyssna, läsa, skriva. På övriga underlag finns underfrågor som: Hur utvecklas barnets språk? Kan barnet uttrycka sina tankar/ sin vilja? (4) Hur är barnets förmåga att kommunicera? Har barnet intresse för symboler/skriftspråk? Finns berättande med i leken? Berättar barnet en historia med början, innehåll och slut? Använder barnet språket som verktyg för att undersöka och experimentera?

#### Social förmåga / beteende / kompetens / utveckling (10)

5 underlag har bara överrubriken, på 3 finns många underrubriker och på 2 finns mer konkreta frågeställningar som egna rubriker, till exempel "Hur samspelar barnet med kamrater, syskon och vuxna?" Några av dessa frågeställningar står också under överrubriken "normer och värden". Frågeställningarna handlar om relationer till kamrater och vuxna (7), om hänsyn, inlevelseförmåga och empati (7), samt konfliktlösning (4). Frågorna kan handla om: Vilken position har barnet i gruppen? Kan det vänta på sin tur? Hur är barnets förmåga till etiska bedömningar / rätt och fel? Visar barnet hänsyn till andra? Hjälper det andra? Hur visar barnet ansvar och hänsyn till sin omgivning? Har barnet humor? Hur visar barnet sin vilja för att därigenom få inflytande över sin vardag? Är barnet intresserad av nya barn och vuxna? Hur/kan barnet lösa konflikter?  
Ett underlag har istället rubriken: Trygghet/social kompetens.

#### Emotionell förmåga / beteende (9)

Självkänsla, självförtroende, självständighet, tillit till sin egen förmåga (3), temperament, fantasi finns både som underrubriker och ibland som egna rubriker. Här förekommer frågor som: Kan barnet ge uttryck för sina känslor? (4) Har barnet god självkänsla? I vilka situationer visar barnet självförtroende? Har barnet en tydlig bild av sig själv? Kan barnet skydda sig själv? Integritet. Visar det sund reservation? När och hur visar barnet självständighet? Vad tycker barnet själv att det är bra på? Barnets förmåga att uttrycka känslor i ord och handling. Här finns också frågor om hur, vad, vem barnet leker med.

Lek, som ett eget område (4)

Vem leker barnet med? (3) Vad tycker barnet om att delta i gemensamma lekar/aktiviteter? (3) Vad leker barnet? Vilka lekar? (2) Vad tycker barnet om att leka/sysselsätta sig med? Vad leker barnet när hon/han får välja själv? (2) Hur leker barnet- symbollek, bredvidlek, rollek? Kan barnet lekkoden? (2) Turtagning, samförstånd, ömsesidighet? Tar barnet egna initiativ i leken? Kan barnet leka enskilt? När och hur visar barnet engagemang i gruppen/verksamheten? Med i gruppen? (2)

Koncentration (5)

Uppmärksamhet, uthållighet, ta emot instruktioner, leka och arbeta självständigt. Kan barnet koncentrera sig i lek /aktivitet?

Intellektuell utveckling/kognitiv utveckling (2)

Begreppsuppfattning, orientering i tid och rum, antal, färg, minne, intressen.

Perceptuell förmåga (1)

### **Frågeställningar utifrån kunskapsaspekter (läroplansinriktade)**

Nyfikenhet och lust att leka och lära, barnets intressen (på engelska desire) (6)

Ibland står bara en sådan här rubrik. Den kan också vara formulerad så här: "Barnets förmåga att fantisera, leka och lära". Ofta finns flera frågor kopplande till rubriken som: "Är barnet intresserat av att lära sig nya saker?/Öppen för nya saker och pröva nytt?" (2) "Vad är barnet intresserat av? (3) Vad tycker barnet är roligt/ tråkigt? (2) Hur visar barnet lust och förmåga att leka och lära? Vilken förmåga har barnet att lösa problem? Har barnet börjat planera sina lekar/sysselsättningar? Visar barnet nyfikenhet? Hur visar barnet sin nyfikenhet och sin vilja att utforska sin omgivning? Kan barnet berätt-

ta vad det lärt sig?” Här finns också frågor om hur, vad och med vem barnet leker.

Matematik/logisk-matematisk förmåga (4)

Intresse för former, mängd, siffror? Kopplar barnet siffror och antal? Räknar barnet? Symboler och mönster, taluppfattning, mätning och rumsuppfattning, sortering.

Naturvetenskap (2)

Finns intresse för naturvetenskapliga fenomen? Har barnet begrepp för naturvetenskapliga fenomen?

Skapande, användning av olika material och tekniker, kunna uttrycka sig i olika material (1)

Vilka typer av skapande deltar barnet i/uppskattar barnet? (1)

Bild (1)

Andra uttrycksformer; sång, musik, rörelse, teater (1)

Kunskapsutveckling

Lära att lära (2) Eget ansvar för studier. Läroplan. Planera, utvärdera, reflektera. När och hur kan barnet utvärdera verksamheten? Kan barnet berätta vad det lärt sig? Kan barnet reflektera över sig själv / beskriva/se sig själv utifrån? (2)

**Variabler som hör till dagliga inslag i förskolans vardag**

Dagliga rutinsituationer/rutiner: (2)

Hur fungerar barnet i utelek? Utevistelse (5)

Hur fungerar barnet vid hämtning och lämning? (4)

Hur fungerar barnet vid maten? Måltider/kost (4)

Hur fungerar barnet vid samling? (3)

Hur fungerar barnet vid vuxenledda aktiviteter?/organiserade lekar (3)

Hur fungerar barnet vid toalettbesök/personlig hygien? (3)

Hur fungerar barnet vid av/påklädning? (2)

Hur fungerar barnet vid vila/läsning? (2)

Hur fungerar barnet i fri lek? (2)

Hur fungerar barnet vid utflykter? (1)

Hur fungerar barnet i övergångssituationer? (1) (= pausen /mellanrummet mellan två aktiviteter, som att gå från maten till tvätta sig)

**Andra egna rubriker**

Hur och när trivs barnet i förskolan? (3)

Vilka positiva egenskaper har barnet?

Vilka är barnets förmågor?

Vad finns det för möjlighet för barnet att ha inflytande?

Är barnet aktivt/passivt?

Humör

Speciellt beteende: Tumsugning, nagelbitning, annat oroande?





Denna studie behandlar individuella utvecklingsplaner som är ett relativt nytt utvärderingsinstrument i förskola och skola. I uppsatsen undersöks varför ett nytt verktyg för planering och utvärdering av det enskilda barnet tas i bruk nu, hur det utformas och vilken syn på barn, kunskap och lärande som ligger till grund för detta. Men också hur det påverkar utformningen av verksamheten i förskolan (skolan). Uppsatsen består av två delar. Först en intervjustudie om hur arbetet med de individuella utvecklingsplanerna går till i praktiken, främst i förskolan, samt analyser av de dokument som används inför utvecklings-samtalen och de som utgör själva utvecklingsplanerna. Därefter en teoretisk analys som diskuterar vilka föreställningar om barn, utveckling och lärande/kunskap som de dokument som används ger uttryck för. En utgångspunkt är att förskolan vuxit fram som en del av den moderna välfärdsstaten och att den bär på de modernistiska strukturer och tankefigurer som den moderna vetenskapen är bärare av och där utvecklingspsykologin har haft en dominerande ställning som pedagogisk teori sedan 1930-talet. Men också att vi nu befinner oss i en brytningstid som ställer nya frågor till oss som människor, pedagoger och forskare. För att få syn på och medvetandegöra dessa strukturer användes ett poststrukturellt perspektiv i analysen.

Uppsatsen avslutas med diskussion om hur alternativen till individuella utvecklingsplaner skulle kunna se ut, där förskolan och skolan ses som platser för lärande och skapande av mening som behöver alternativa utvärderingar som tar mer hänsyn till den pågående handlingen, till kooperativa läroprocesser och till subjektivitet och annanhet (alterity).

Rapporten finns att hämta i pdf-format på  
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>



ISSN 1404-983X ISBN 91-89503-36-8

**Institutionen för individ, omvärld och lärande  
Lärarhögskolan i Stockholm**