

Individuella utvecklingsplaner för yngre barn i Sverige

Ett kritiskt ämnesdidaktiskt perspektiv

Ann-Christine Vallberg Roth
Annika Månsson

Läroutbildningen, Malmö högskola, Sverige

Abstract: Individual development plans for younger children from a critical subject didactics perspective. The paper aims to describe and problematize the content of individual development plans (IDP) for preschool and preschool class (age six) pupils from a critical subject didactics perspective. The didactical 'what question' pertaining to content (the object of learning) is central to the analysis. *Subject* refers to the construction of content and not only in the narrow sense of academic subject, but also thematically and pragmatically connected across subject lines to the content of child care, upbringing and children's possible questions. Critical didactics are applied to shed light on the relationships between the actors (children and teacher) and their co-determination and agency. The critical approach also encompasses study of the content in relation to the power dimensions of place, age, gender and ethnicity. IDP material was collected in October 2006 in four municipalities in southern Sweden, three urban and one rural. Both relatively ethnically homogeneous and heterogeneous districts were included in the three urban municipalities. The material comprised 82 randomly selected plans. The analysis can be summed up in three distinguishing main tracks or normalities: *Academic subject-regulated normal children* – in a relatively homogeneous urban district; *Socially and monolingually regulated multicultural children* – in a relatively heterogeneous urban district; *Primarily needs-regulated monocultural children* – in a rural municipality

Artikeln studerar individuella utvecklingsplaner för förskole- och förskoleklassbarn i Sverige ur ett kritiskt ämnesdidaktiskt perspektiv. Vi ger ett exempel på hur vi kan förstå och kritiskt reflektera över ämne, innehåll och didaktik för yngre barn, så som de kommer till uttryck i individuella utvecklingsplaner.

Först tecknas en bakgrund till framväxten av individuella utvecklingsplaner. Därefter berörs metod, urval och den teoretiskt analytiska utgångspunkten: ett kritiskt ämnesdidaktiskt perspektiv för yngre barn. Detta utmynnar i en presentation av tre analyspar samt en avslutande kommentar.

BAKGRUND

Genom ett tillägg i grundskoleförordningen (SFS, 2005:179) är individuella utvecklingspla-

ner (IUP) sedan 1 januari 2006 obligatoriska i den svenska grundskolan.¹ Detta innebär att lärare i grundskolan är skyldiga att i anslutning till utvecklingssamtal upprätta individuella utvecklingsplaner för alla grundskoleelever från årskurs 1 till årskurs 9. Framträdande motiv för beslutet var att få fler elever att uppnå de nationella målen i läro- och kursplaner, och att elever och vårdnadshavare skulle få ökat inflytande över innehållet i elevernas skolarbete (Skolverket, 2005).

Under större delen av 1900-talet fick barn i Sverige betyg från det första till det sista skolåret. På 1980-talet begränsades betygsättningen och de sex första skolåren gjordes betygsfria. Från 1994 begränsades sedan betygsättningen till de två sista åren i grundskolan samtidigt som utvecklingssamtal gjordes till obligatoriska inslag i hela grundskolan. År 1998 infördes även

individuella utvecklingssamtal i läroplanerna för förskolan och förskoleklassen. Dessförinnan förekom motsvarande samtal i form av föräldrasamtal i förskolan och kvartssamtal i grundskolan, vilka introducerades på 1970-talet (Adelswärd, Reimers & Evaldsson, 1997; Gars, 2002; Granath, 2008; Hofvendahl, 2006; Markström, 2008).

Förskola och förskoleklass regleras inte genom tilläggen om individuella utvecklingsplaner i grundskoleförordningen, men har genom förekommande kommunala och lokala initiativ upprättat individuella utvecklingsplaner sedan slutet av 1990-talet (Vallberg Roth, 2001). Under den senaste femårsperioden har införandet av IUP i förskolan ökat från 10 till 48 procent av Sveriges kommuner (Åsén, 2007-12-10). Enligt Skolverket (2006-06-15, s. 2) kan förskolan dock ”inte mot föräldrarnas önskan upprätta individuella utvecklingsplaner”.

Individuella utvecklingsplaner är ett fenomen som griper in i individens möjligheter att agera som subjekt inom ramen för samhällets strukturer, institutionella praktiker och rådande ideologier. Även om det inte rör sig om exakt samma typ av planer och dokument kan vi notera att det tycks handla om en transnationell trend (se t.ex. Sahlin-Andersson, 2000) som sprider sig i många länder, med likartade standardiserande system för reglering på individnivå (se vidare t.ex. Lindgren, 2007; Vallberg Roth & Månsson, 2008; Vallberg Roth & Stoltz, 2007).

Vi har i tidigare artiklar studerat individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan, med fokus på själva de mallar som ligger till grund för de lokala individuella utvecklingsplanerna på varje förskola eller skola. (Vallberg Roth & Månsson, 2006a, 2006b). Vi går nu vidare och studerar mål och innehåll i de ifyllda och sammanställda individuella utvecklingsplanerna. Dessa frågor är förankrade i ett kritiskt ämnesdidaktiskt perspektiv för yngre barn.

Vilket innehåll väljs och konstrueras i individuella utvecklingsplaner för barn i förskola och förskoleklass?

Hur transformeras innehåll mellan stat och individ? Hur konstrueras innehåll i förhållande till plats, ålder, kön och etnicitet?

Vilket inflytande kan utläsas att barn, vårdnadshavare och lärare har vid upprättandet av individuella utvecklingsplaner? Vilken syn på barn och lärande uttrycks i de individuella utvecklingsplanerna?

MATERIAL

Vi samlade in mallar för individuella utvecklingsplaner första gången år 2002. På initiativ från Skolverket gjorde vi under oktober 2006 en uppföljning och samlade in ifyllda och sammanställda individuella utvecklingsplaner, i samma kommuner som 2002. Vid detta tillfälle samlade vi in IUP-material från förskolor, förskoleklasser, samt skolår 3, 6 och 8. En rapport över skolverksprojektet (Öquist & Fredén, 2007) studerar endast planer från skolan, inte från förskola och förskoleklass som är vårt fokus.

Insamlingen av planer gjordes i fyra kommuner i södra Sverige, tre stadskommuner och en landsbygdskommun. I de tre stadskommunerna ingick både etniskt relativt homogena och heterogena kommundelar. I den löpande texten skriver vi fortsättningsvis inte ut termen ‘relativt’ i förhållande till heterogen och homogen kommunedel. Vi vill poängtera att beteckningarna ‘homogen’ och ‘heterogen’ är en något trubbig indelning och att det kan finnas olika grader av homogenitet och heterogenitet i alla kommundelarna. Men det är ett möjligt sätt att i den här studien kortfattat och avgränsat beteckna de olika huvuddragen i kommundelarna utifrån statistiska uppgifter rörande invandrar- och utbildningsbakgrund.

Planerna valdes slumpmässigt på så sätt att insändaren (lärare som fått uppgiften av rektor) ombads att välja vart femte barn eller elev på listan från respektive grupp eller klass som ingick i urvalet. I tidigare artiklar (Vallberg Roth & Månsson, 2006a, 2008) har vi diskuterat frågan om vem som konstruerat de mallar som används av personalen som grund för varje individuell utvecklingsplan. När utformningen av IUP-mallarna beskrevs i intervjuerna år 2002 framgick att det främst var lärare och skolledare, och ibland konsulter, som var konstruktörer. Vid den följande insamlingen av IUP-material år 2006 gjorde vi inga motsvarande intervjuer. Men vi frågade skriftligen efter vem som utformat och sammanställt planerna. Det var detta år pedagogerna eller lärarna i de olika verksamhetsformerna som uppgavs ha sammanställt de individuella utvecklingsplanerna.

Materialet består av totalt 82 individuella utvecklingsplaner från 16 barngrupper i förskolor och förskoleklasser i fyra kommuner (tabell 1), i vissa fall med kompletterande dokument, som blanketter för utvecklingssamtal och åtgärdsprogram. Vi har nästan inget bortfall, eftersom

planerna är allmänna handlingar, som alla har rätt att ta del av.

Stadskommuner

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

I etniskt *heterogena* kommundelar har betydligt fler invånare (mellan ca 40 och 20 procent) utländsk bakgrund. De fem största grupperna kommer från Jugoslavien, Bosnien-Hercegovina, Irak, Polen och Danmark. Av invånarna har drygt 20 procent eftergymnasial utbildning. Majoriteten av insända dokument från heterogena kommundelar tillhör barn med annat modersmål än svenska, t.ex. arabiska, bosniska, engel-

ska, kroatiska, makedonska, polska, romani och urdu².

Landsbygdskommun

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

IUP-materialets omfattning

Sammantaget har vi planer för 82 barn. Antalet sidor per barn är mycket varierande. Materialet från en homogen kommundel är det mest omfattande med upp emot 25 sidor per förskolebarn. Det minst omfattande materialet kommer från en förskola i en etniskt heterogen kommundel, med en sida per barn. Totalt utgör materialet från förskolor och förskoleklasser 411 sidor.

Tabell 1. Antal individuella utvecklingsplaner i förskola och förskoleklass

	Antal barn-grupper	Planer från förskola			Planer från förskoleklass			Summa planer
		totalt	flickor	pojkar	totalt	flickor	pojkar	
Homogena kommundelar	4	9	4	5	10	3*	2*	19
Heterogena kommundelar	6	15	10	5	15	9	6	30
Landsbygd	6	23	14	9	10	7*	3*	33
Summa	16	52	28	19	35	19*	11*	82

* Ovisst antal flickor och pojkar i en homogen stadsdel, namn saknas i förskoleklassdokumenten

Tabell 1 visar att vi har fått fler planer för flickor (minst 47) än pojkar (minst 30) i förskola och förskoleklass. Antalet pojkar och flickor är ovisst i en homogen kommundels förskoleklass, det saknas namn eller beskrivningar där barnens kön framgår. Tabellen visar också att vi fått fler dokument från heterogena än homogena stadskommundelar. Å andra sidan har vi den mest omfattande mallen för att utforma individuella utvecklingsplaner från en homogen stadskommundel. Planen ska gälla för kommundelens samtliga förskolor.

Etiska överväganden

Vi har strävat efter att ingen person i vårt material ska kunna identifieras. Alla namn på barn är fingerade. Det är även viktigt att klargöra att vår intention inte är att kritisera enskilda individer och lärare som ingår i studien. Vi uppfattar att individuella utvecklingsplaner är ett fenomen som dykt upp och införts relativt hastigt, utan någon omfattande debatt. En viktig fråga, som inte denna undersökning ger svar på, är huruvida lärare och skolledare har fått någon utbildning och något stöd, om det skapats förutsättningar för kritisk reflektion. En annan vidare fråga rör vilken beredskap vårdnadshavare och

barn haft att ta ställning till och att vara medaktörer under upprättandet av de individuella utvecklingsplanerna.

TEORETISK–ANALYTISK BAKGRUND

Vår referensram är en kritisk samhällsteori och metod (Alvesson & Deetz, 2000; Beck & Beck-Gersheim, 2001; Foucault 1987/1998; Giddens, 1997). Metodologiskt kan undersökningen beskrivas som abduktiv, dvs. analys och tolkning sker i växelverkan mellan teori och empiri (Alvesson & Skoldberg, 1994). Data utgörs främst av ord och text i dokument som kan betecknas som icke-reaktiva, dvs. data som inte påverkats av forskarens närvaro, till skillnad mot observationer och intervjuer (Merriam, 1994) där forskaren är en del av själva dataproduktionen.

I artikeln ”Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan” (Vallberg Roth & Månsson, 2006a) problematiserade vi begreppet individuella utvecklingsplaner³ utifrån delbegreppen *individuell*, *utveckling* och *plan*. Analysen ledde fram till att det insamlade IUP-materialet främst gav uttryck för *individorienterade normalplaner* och inte individuella utvecklingsplaner (läs vidare i Vallberg Roth & Månsson, 2006a).

Kritisk ämnesdidaktik för yngre barn

Kritiska ämnesdidaktiska studier fokuserar oftast äldre barn och unga, främst i grundskolans senare år och i gymnasiet. Det kan handla om naturvetenskap som subkultur och elevers syn på naturvetare (Sjöberg, 2005), eller vad som händer om ungdomar blir aktörer i förmedlingen av sina egna intresseområden i skolan (Knudsen, 2001), eller skolämnet svenska integrerat med demokratiuppdraget (Molloy, 2007). Selander (2001) skriver om *Ämnesdidaktikens disciplinära järnbur* i rapporten ”Utmaningar för en kritisk ämnesdidaktik” och framhåller betydelsen av att kritiskt granska invanda begrepp.

Kanske är det viktigt att vi går utanför vanliga tankesår, prövar didaktikens gränsområden och kritiskt granskar de invanda begreppen, för att vårt tänkande om didaktik och ämnesdidaktik skall kunna utvecklas, så att bindestrecket i ämnesdidaktik får en meningsfull innebörd (Selander, 2001, s 8).

Kritisk ämnesdidaktik är uppbyggt av tre delbegrepp: kritisk, ämne och didaktik. Här följer en presentation av vad vi avser med begreppen

och relationen dem emellan, först kritisk, sedan ämne och didaktik.

Begreppet *kritisk* är relaterat till demokrati såväl för den vetenskapliga som utbildningsmässiga praktiken (Molloy, 2007; Selander, 2001). Vi närmar oss planerna genom att kritiskt problematisera, ställa frågor och belysa formuleringar, utrymme, spänningar, lakuner och spår. Både det som uttrycks explicit och det som inte skrivs och konstrueras genom mallar och sammanställda utvecklingsplaner är intressant. Något av en kritisk textanalys genomförs (se t.ex. Säfström & Östman, 1999)⁴.

Ämne–didaktik: En integrativ infallsvinkel

Med *ämne* avses konstruktionen av innehåll på en transformeringsarena och då inte enbart snävt i bemärkelse skolämne, utan också ämnesöverskridande tematiskt och vardagligt knutet till omsorgs- och fostransinnehåll och till barns möjliga frågor, idéer och handlingar. Med transformeringsarena avses att skilda aktörer tolkar läroplanerna på olika nivåer (jmf. Kroksmark, 1999; Linde, 2006; Lindensjö & Lundgren, 2000). Vi studerar med andra ord konstruktion av innehåll eller ämne som *kontingent*, dvs. det icke på förhand logiskt givna, och som uttryck för tolkningar och motsättningar på en transformeringsarena mellan nationell nivå och individnivå. Detta är relaterat till det tredje stadiet av läroplansteoriens utveckling. Utbildning och dess innehåll kan då betraktas som ”ett spänningsfält ytterst bestämt av sociala krafter i kamp” (Englund, 1997, s. 130).

Ämnesdidaktik är traditionellt knuten till studier inom ramen för skolämnen, med dess skiftande relationer till bakomliggande vetenskapliga discipliner, ofta med inriktning mot äldre barn eller unga. Dessa studier utgår kanske inte i första hand från ett ämne eller innehåll som konstrueras med utgångspunkt i de yngre barnens frågor och vardagshandlingar.⁵ I ämnesdidaktiska studier har det varit vanligt att innehåll problematiseras innanför skolämnensområdenas ramar, inte ämnesöverskridande eller tematiskt (Klafki, 1997; Linde, 2006). Skolämnen framträder historiskt som relativt hegemoniska innehållskonstruktioner (Fritzén, 2003), eller som en slags kanon. Det kritiska perspektivet kan öppna för och synliggöra det *kontingenta*, ämnesöverskridande och tematiska innehållet knutet till barnens frågor och meningsskapande processer⁶. Här är också forskning om barns perspek-

tiv genom ”Barnen och läroplanen” relevant (Strander & Torstensson-Ed, 1999).

Utmärkande för förskolans läroplan (Lpfö 98) är att det inte finns några uppnåendemål, som i skolans läroplaner, utan enbart strävansmål. Mål ska formuleras för verksamheten och inte för det enskilda barnets prestationer i form av mål att uppnå.

Till didaktikens grundfrågor kan räknas *vem, var, vad, hur* och *varför* (t ex Kroksmark, 1994; Säfström & Svedner, 2000; Uljens, 1997). Centralt för vår analys är didaktikens vad-fråga som rör innehåll (lärandets objekt). Didaktikens hur-fråga rör form, metod och insatser (lärandets akt, se Marton & Booth, 2000), vilket är något som ska framgå av de individuella utvecklingsplanerna enligt grundskoleförordningen. Förskolans och skolans kunskaps- och demokratiuppdrag kan tolkas som didaktikens vad- och hur-frågor i en integrerad helhet (Fritzén, 2003, 2004). Genom kritisk-konstruktiv didaktik (Klafki, 1997) berörs relationerna mellan aktörerna (lärare, vårdnadshavare och barn) och deras medbestämmande, ansvar och inflytande. Vidare framhäver vi förskolans omsorgsuppdrag (Halldén, 2007; Månsson, 2003; Sommer, 2005) i det kritiskt ämnesdidaktiska perspektivet för yngre barn. Sammantaget belyses formuleringar i de individuella utvecklingsplanerna rörande primär, social och kunskapsmässig utveckling.

En intersektionell utgångspunkt

Det kritiska perspektivet inkluderar också en intersektionell infallsvinkel. Genom *intersektionell analys* (de los Reyes & Mulinari, 2005; Lykke, 2005) kan skärningspunkten mellan samhällsliga maktordningar som plats, ålder, kön och etnicitet belysas utifrån de individuella utvecklingsplanerna.

I vår analys har platsdimensionen en viktig betydelse. Platser innehåller maktrelationer som konstruerar normer genom vilka gränser definieras. Dessa gränser är både sociala och spatia (Mc Dowell, 1999). ”Normen för ett accepterat beteende är högst varierande utifrån varifrån man bor” (Sandell, 2007, s. 61). Sundlöf (2008) skriver i sin avhandling i kulturgeografi att den plats och det bostadsområde man växer upp i får stor betydelse senare i livet oavsett vilka individuella egenskaper eller vilken familjebakgrund individen har.

Barndom och ålder som social position utgör en del av den intersektionella analysen. Veten-

skaper som definierat barn och barndom har betydelse för konstruktionerna av denna livsfas (t.ex. Christensen & James, 2000; Qvortrup, 2000, Sommer, 2005). Åldersdimensionen har kopplingar till institutionaliserade livsförlopp som organiseras baserade på ålder och får konsekvenser avseende social position (Krekula, Närvänen & Näsman, 2005). I undersökningen fokuseras ålder i relation till val av innehåll för barn i förskola och förskoleklass.

Könskategorin är relaterad till beskrivningarna av flickan eller pojken i de individuella utvecklingsplanerna.

Etnicitetsdimensionen kopplas till kommunernas beskrivningar av befolkningssammansättning, utländsk bakgrund⁷ och till beskrivningar av barnen i de individuella utvecklingsplanerna med fokus på barnens modersmål.

Vi försöker med andra ord belysa en interkategorisk komplexitet som ett sätt att synliggöra olika relationer mellan dimensionerna (Mc Call, 2005). Ett problem är att balansera de olika dimensionerna mot varandra (Fornäs, 2005). De dimensioner som framträder i vårt material, plats, ålder, kön och etnicitet, är endast ett utsnitt av många tänkbara möjligheter i ett komplext material.

Normalitet och reglering

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

Begreppet *reglering* kan betyda ”ge regler för”, ”ordna”, ”avpassa”, ”rätta till”. I vår studie är regleringsbegreppet kopplat till förskolans och skolans styrdokument på olika nivåer med fokus på individnivå. Individuella utvecklingsplaner kan ses som ett uttryck för både juridisk och ideologisk reglering. I förskola och förskoleklass gäller främst en ideologisk reglering som initierats på kommunal och lokal nivå. Sahlin-Andersson (2000) talar om framväxten av granskningssamhället med transnationell reglering i en ökad global konkurrens. Hon menar att det nya styrsystemet med decentralisering, målstyrning och lokalt ledarskap, innebär en ny framväxande reglering som inriktas på att granska prestationer av lokal praktik, vilket leder till en stor och ökande dokumentation, utvärdering och standardisering. Den nya regleringen kännetecknas av att vara transnationell snarare än na-

tionell, knuten till expertis snarare än demokrati och utvecklas i nätverk snarare än i hierarkier. ”Vidare är den i många stycken frivillig snarare än tvingande och det är vanligt att det är de som regleras som tydligast efterfrågat den nya regleringen” (Sahlin-Andersson, 2000, s 2). Enligt forskaren växer reglerna fram i samspel mellan reglerarna och de reglerade och realiseringen kräver den reglerades aktiva medverkan. Detta kan relateras till vår studie där olika parter i samspel ska upprätta individuella utvecklingsplaner och där initiativet från början växt fram på kommunal och lokal nivå (Vallberg Roth & Månsson, 2006a, 2008). Fenomenet med individuella utvecklingsplaner sprider sig till olika sektorer och sociala rum och har en tendens att täcka in stora delar av barnens liv (a.a.), och även vuxnas liv (jmf ”Livsplan” i Giddens, 1997 och ”Student Biography” i Lindgren 2007).

TRE NORMALITETER: HUVUDSPÅR OCH VARIATIONER

Vår analys är en kritisk textanalys, med en intersektionell infallsvinkel, som en utvidgad hermeneutisk ansats (Alvesson & Deetz, 2000; Johnson, 2001). Analysprocessen kan abduktivt beskrivas ha pendlat mellan helhet och delar, mellan empirinära, öppen läsning–kodning och teorinära kategorisering. Kategorisering och val av beteckning för huvudspåren är på så sätt sammanvävda i ett utfall av empiri och det kritiskt ämnesdidaktiska perspektivet.

Tre kategorier, eller huvudspår, av s.k. *individorienterade normalplaner* (se Vallberg Roth & Månsson, 2006a) kan utläsas. Nedanstående inledande presentationer av innehållet i de tre huvudspåren utgörs av relativt empirinära beskrivningar. Bearbetning och analys har skett i steg och kluster som är delvis överlappande eller integrerade. De tre huvudspåren speglar en tyngdpunkt i olika typ av innehåll, antingen en orientering åt kunskap, fostran eller omsorg, vilket exemplifieras. Det finns inga vattentäta skott mellan kunskaps-, fostrans- och omsorgsinnehåll. Inom respektive huvudspår kan något inslag från alla ”innehållstyperna” uttolkas samtidigt som en dominans åt endera inriktningen blir påtaglig, vilket huvudspårens beteckningar och nedanstående beskrivningar visar.

I hela IUP-materialet för förskole- och förskoleklassbarnen kan vi se tre huvudspår, plats- och institutionspräglade normaliteter:

Skolämnereglerade normalbarn – i homogen stadskommundel,

Socialt och svenskspråkigt reglerade multikulturella barn – i heterogen stadskommundel,

Primärt behovsreglerade monokulturella barn – i landsbygdskommun

A. Skolämnereglerade normalbarn

Ett av huvudspåren i analysen betecknar vi som skolämnereglerade normalbarn i homogen stadskommundel. Här framträder en huvudfråga med skolämnestanknutet innehåll i detaljerade förutbestämda steg, för det ”normalutvecklade” barnet, i hårt standardiserade mallar, med slutna, förutbestämda utvecklingssteg (se tabell 2). Utrymme eller rubrik för barns och föräldrars inflytande över framåtsyftande målformuleringar framhävs inte. Ämnena Svenska, Matematik, Idrott & Hälsa/Motorik, Bild & Musik är framträdande. Studeras intersektionen mellan plats- och åldersdimensionen, noteras något fler skolämnen eller ämnesblock i förskoleklassen än i förskolan. Samtidigt reduceras kriterierna påtagligt för den sociala utvecklingen, från exempelvis ca 60 kriterier i förskolans individuella utvecklingsplaner till tre kriterier i förskoleklassens plan. I förskolans IUP-mall struktureras delmålen för den sociala utvecklingen i fyra områden: Självkänsla, Empati, Ansvar, Samspel. Formuleringarna är relativt könsneutrala och i princip finns inga uttryck för mångfald eller barn med annat modersmål. Hög grad av önskvärd självreglering i förhållande till kunskapsinnehåll kan utläsas utifrån de hårt standardiserade mallarna. Det finns exempelvis en checklista där läraren i förskolan registrerar om barnen kan peka på och benämna 55 olika kroppsdelar.

Den individorientering som framhävs är lärarnas registrering av steg eller uppnåendemål i olika takt enligt förutbestämda kategorier. Här kan vi med andra ord utläsa en slags ämnesbedömningar, i vilken grad ”ämnesmålen” t.ex svenska och matematik är uppnådda, för yngre barn. Huvuddragen exemplifieras i tabell 2.

Synen på barn och lärande som uttrycks genom mallar för planer och ifyllda planer kan tolkas som urbana *normalbarn* med inriktning på *kunskap* och *skolämnen*. Konstruktörerna av IUP-mallen, det framgår att det är förskollärare, framhäver att: ”De olika utvecklingsdelarna är indelade i steg vilka följer det normalutvecklade barnets utvecklingordning” (s. 3, IUP-material från homogen stadskommundel). Denna norma-

Tabell 2. Skolämnereglering i relativt homogena kommundelar*Exempel från hårt standardiserade mallar*

Ämnen (drygt 200 delmål), Svenska, Matematik, Idrott & Hälsa, Bild & Musik

”Svensk utveckling”⁸ Bedöms i tre steg*
Talar rent: alla språkljud, rätt ordföljd. Benämner minst femton bokstäver. Skriver sitt namn i rätt skrivriktning, osv.

”Matematisk utveckling”
Spelar spel med siffertärning. Antalsförståelse: behärskar 1–10. Ramspratar 1+1 är 2, 2+2 är 4, osv.

Social utveckling (ca 60 delmål i förskola och tre delmål i förskoleklass)

* A: Aldrig, I: Ibland, F: För det mesta

litet kan relateras till kommundelens befolkning med hög andel som har eftergymnasial utbildning (drygt 50 procent) och låg andel med utländsk bakgrund (ca 10 procent).

Sammantaget visar materialet exempel där drygt 300 delmål/kriterier formuleras i förskolans IUP, vilket kan jämföras med knappt 20 delmål i förskoleklassens IUP. De individuella utvecklingsplanerna i homogena kommundelar har betydligt fler kriterier för barns sociala och kunskapsmässiga utveckling i förskolan än i förskoleklassen och senare skolår (totalt ca 115 kriterier i skolår 3 och drygt 40 kriterier/delmål i skolår 6). Vi kan utifrån material i homogena kommundelar därmed ifrågasätta den inte ovanliga föreställningen att förskoleverksamheten skulle vara mer fri än skolverksamheten.

B. Socialt och svenskspråkigt reglerade multikulturella barn

Ett annat huvudspår kan betecknas i termer av socialt och svenskspråkigt reglerade multikulturella barn i heterogen stadskommundel. Regleringen är relaterad till kön och ålder och knuten till socialt och svenskspråkigt innehåll (se tabell 3) i halvstandardiserade mallar. Barn och vårdnadshavare tycks inte ha någon högre grad av inflytande över innehållet i de individuella utvecklingsplanerna, trots att det förekommer mallar med särskilt utrymme för deras kommentarer. I de fall vårdnadshavare formulerat något

rör det sig oftast kortfattat om att de instämmer i vad läraren har skrivit: ”Jag instämmer”, ”Instämmer”.

I barnbeskrivningarna framträder ett relativt synligt könsmonster. Flickorna tycks regleras tydligare socialt i förskolan och pojkarna i förskoleklassen. Medan flickorna i förskolan gärna leker i dockvrån leker pojkarna med bilar. Flickorna i förskolan kan vidare beskrivas som ”starka” och i behov av disciplinering. De kan beskrivas i termer av att man måste vara bestämd, sätta tydliga gränser både hemma och på förskolan och att ”hon måste lära sig vänta på sin tur”. I tabell 3 finns exempel från materialet.

I förskoleklassen handlar det om kamratskap och lek för flickor medan pojkarna ska träna sig i att lyssna, vänta på sin tur och ta ansvar för sig själv och sina handlingar. Normaliteten med inriktning på *fostran* av *multikulturella stadsbarn* uttrycks genom olika typer av halvstandardiserade dokument, och kan relateras till kommundelens befolkning med hög andel som har utländsk bakgrund (mellan 20–40 procent) och låg andel som har eftergymnasial utbildning (drygt 20 procent). Majoriteten av insända dokument från kommundelen tillhör barn med annat modersmål än svenska. Resultatet kan relateras till Ljungbergs avhandling (2005) där hon konstaterar att det på ’invandrarskolorna’ talas

Tabell 3. Social och svenskspråkig reglering i heterogena kommundelar*Exempel från halvstandardiserade dokument*

– En flicka med starkt jag. Vill gärna ha uppmärksamhet hela tiden. Vill höras och synas. Måste lära sig bl.a. vänta på sin tur (förskola)

– Härmar svenskan då vi säger till henne (förskola)

– Efter vistelse i sitt hemland lite svårt att komma igång med svenska (flicka, förskola)

– Få Philip att våga prata/träna sin svenska mer (förskola)

– Behöver träna sig att lyssna och vänta på sin tur (pojke, fsk-klass)

– Behöver ta ansvar för sig själv och sitt handlande (pojke, fsk-klass)

om att lärarna måste lägga ner mer tid och energi på social fostran och att det hänger samman med att eleverna förväntas ha mindre av detta med sig hemifrån. Invandrarelever som ett kollektiv kan också ses som en grupp som behöver upplysas för att komma in i samhället.

C. Primärt behovsreglerade monokulturella barn

Ett tredje huvudspår kan betecknas i termer av *Primärt behovsreglerade monokulturella barn* i landsbygds kommunen. Här tycks det handla om ett språk, en kultur och inga markerade könsskillnader eller variationer av modersmål. Samma halvstandardiserade mall används genom hela utbildningssystemet i hela kommunen. Vi kan utläsa hög grad av självreglering i förhållande till primära behov i förskolan och till skrivning och läsning i förskoleklassen (se tabell 4). Här följer exempel på huvuddragen för denna grupp:

Tabell 4. Primär behovsreglering i förskolan/ läsning och skrivning i fsk-klass, i landsbygds kommun

Exempel från halvstandardiserade dokument

- Lisa behöver träna på att klara toalettsituationen själv (förskola)
- Försöka bli trygg vid lämning och träna på att dela sin mat (flicka, förskola)
- Träna på att klara toalettsituationen själv (pojke, förskola)
- Använda kniven mer (pojke förskola)
- Låta Axel träna mer på att själv ta ansvar för av/påklädning (förskola)
- Jag vill lära mig läsa och skriva (pojke, fsklass)
- Vill träna små bokstäver, har lärt sig läsa (flicka, fsklass)

Mål och beskrivningar som inriktas mot barnens ansvar förstärks i förskoleklassen, vilket tydligast framgår genom formuleringar i jag-form, och att barnen själva undertecknar och skriver sina namn under rubriken ”Ansvariga”. Normaliteten med *omsorgsinriktat* innehåll för

monokulturella landsbygdsbarn kan relateras till landsbygds kommunens befolkning med minst 6 procent sysselsatta inom jord- och skogssektorn, ca 10 procent med utländsk bakgrund och 23 procent med eftergymnasial utbildning. Det omsorgsinriktade mönstret med fokus på grundläggande behov kunde även utläsas i citat från intervjuer av kommun- och skolledare i landsbygds kommunen som vi genomförde 2002. Mat och kost framställdes som viktigt och intervju personerna spekulerade kring att bygdens arv och tradition med lantbruk kombinerat med lägre utbildningsnivå och svagare studietradition kanske kunde leda till inställningen att det viktigaste var att barnen var mätta, glada, hela och rena.

Ja, jag tänker på att det är en landsbygds kommun och det här med studietraditioner och kulturen i kommunen och bo i just den här kommunen. Inte lika starkt fokus på kunskapen här. I den här kommunen är det många som har gymnasienivån om man tittar på befolkningen. Sedan så minskar det då på högskoleutbildning. För ibland hamnar vi ju i det att en del föräldrar tycker att det är gott och väl att man är hel och ren och glad och snäll. (Vallberg Roth & Månsson, 2006a, s. 50)

Här ser vi ett exempel på att skolans personal kan uttrycka ett främlingskap inför barnen och föräldrarna. Det är ju inte självklart att föräldrarna själva ser skolans uppgift på detta sätt.

ÄMNE – DIDAKTIK

I vårt material för förskola och förskoleklass tycks platsen och institutionens kontext styra innehållet mer än läroplanerna på nationell nivå. Tidigare studier visar också att läroplaner för grundskolan kan tolkas och verkställas olika beroende på olika upptagningsområden och skolkoder (t.ex. Arfwedson & Lundman, 1984; Popkewitz et al., 1982).

I Sverige är läroplanen ett mål- och styrdokument i ett decentraliserat utbildningssystem. Detta innebär att urval av stoff, innehåll och arbetsformer ska ske lokalt. Barn, elever, lärare och vårdnadshavare ska vara delaktiga i detta arbete, inte minst när det gäller utformningen av den individuella utvecklingsplanen. Målen på nationell nivå formuleras i mycket övergripande termer, med strävansmål för förskolan och både strävans- och uppnåendemål för grundskolan.

I läroplanen för förskolan (Lpfö 98) struktureras målen bland annat under rubrikerna: *Normer och värden* (5 mål), *Utveckling och lärande* (15 mål), *Barns inflytande* (3 mål). Ett tillägg i förskolans läroplan år 2005 (SKOLFS 2005:11) betonar att förskolan ska sträva efter att barn med annat modersmål än svenska ska utveckla sin kulturella identitet och förmåga att kommunicera, såväl på svenska som på sitt modersmål.

I läroplanen för grundskolan (Lpo 94) anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet (1998) struktureras målen under liknande rubriker som i läroplan för förskolan, med flest målpunkter för avsnittet med *Kunskaper* (11 strävansmål och 15 uppnåendemål). Läger vi till läroplanens kursplanedel uppgår antalet krav som eleven ska ha uppnått i femte skolåret till 293 (Hyltegren & Kroksmark, 1999), därtill kan läggas de nya målen för skolår 3. Detta antal kan jämföras med de drygt 300 delmålen i den homogena stadskommundelens IUP-mall för förskolan.

Tematiskt arbetssätt och lek föreskrivs både i Lpfö 98 och Lpo 94.⁹ Innehållet i förskolans läroplan organiseras inte i skolämnen. De 15 målpunkterna under rubriken ”Utveckling och lärande” kan summeras i följande områden: Identitet, självständighet, lust och förmåga att leka och lära; Social förmåga; Kultur, språk, estetiska uttrycksformer; Motorik, hälsa, kroppsuppfattning; Omvärldsförståelse; Natur, matematik, teknik.

Enligt förskolans läroplanstext är inte det enskilda barnets prestationer som ska utvärderas och bedömas. Mål ska formuleras för verksamheten och inte för det enskilda barnets prestationer i form av mål att uppnå. Redan 2004 konstaterade Skolverket (2004) i en utvärderingsrapport att barns prestationer dokumenteras och bedöms i ökad omfattning i förskolan, vilket strider mot grundtankarna i läroplanen.

Urval, avgränsning och transformering av innehåll som sker mellan nationell och lokal individnivå är intressant. En stor del av det innehåll som föreskrivs på nationell nivå kan utelämnas på individnivå, som exempelvis Naturorienterat innehåll, Teknik, Samhällsorienterat och Interkulturellt innehåll. Majoriteten av målpunkter rörande barnens utveckling och lärande på nationell nivå motsvaras i någon mån enbart i de homogena stadskommundelarnas individuella utvecklingsplaner. Men dessa mål för förskolebarn, formulerade i olika steg och som mål att uppnå i de individuella utvecklingsplanerna,

kan tolkas som en motsättning till strävans- och verksamhetsmålen i Lpfö 98.

Genomgående ämne – Svenska-Språk

Ett ämne är genomgående i samtliga kommun- delars individuella utvecklingsplaner och det är Svenska-Språk. Innehållet synes dock vara olika inriktat på olika platser. I den homogena stadskommundelen och landsbygdskommunens förskoleklass inkluderas målformuleringar både om att tala, lyssna, läsa och skriva, medan det i den heterogena stadskommundelen är inriktat på att tala och lyssna.

Något av ett interkulturellt innehåll saknas. En enspråkig norm för multikulturella, flerspråkiga barn kan skönjas (jmf t.ex. Elmroth, 2006). I de individuella utvecklingsplanerna tenderar inte tillägget om modersmål och kulturell identitet i förskolans läroplan (SKOLFS 2005:11, se not 17) att få genomslag. Här saknas konkreta uttryck för mångfalden som tillgång, och att barnen utvecklar sin kulturella identitet och sin förmåga att kommunicera, såväl på svenska som på sitt modersmål. De multikulturella barnens möjliga bidrag till konstruktionen av innehåll exkluderas. När det gäller dokumentens språkliga karaktär är det i princip enbart svenskt skriftspråk som förekommer i såväl mallar som ifyllda planer och fria formuleringar. *Barnkonventionen* föreskriver rätten till en egen kultur (artikel 30) och att barn och ungdomar ska få tillgång till bra material och information på sitt modersmål (artikel 17). Mallar och sammanställningar borde således förekomma på andra språk än svenska.

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

Kan myror räkna sina steg?

Barns möjlighet att konstruera innehåll reduceras och exkluderas. Vart tar kreativa, nyfikna, kritiska och reflekterande barn vägen? Vi saknar i princip barnens egna handlingar, idéer, frågor och funderingar i de individuella utvecklingsplanerna. Barnens bidrag skulle kunna utgöra en god kritisk och kreativ grund för att få grepp om och konstruera ett innehåll med anknytning till barns perspektiv (se även Sundkvist, 2007-08-22; Vasquez, 2004). Barns intresse, nyfikenhet och frågor antyds i några av planerna, men det framgår inte ur exemplen nedan vilket innehåll frågorna har:

Nyfiken, frågar en del, vill gärna ha svar
(flicka, förskoleklass)

Kunskapsförstående, frågar, vill veta
(pojke, förskoleklass)

Fortsätta att vara glad/positiv till allt lärande
(flicka, förskola)

Barns frågor, samspel och uttryck i handlingar kunde vara öppnande. Följande exempel har vi hämtat från våra egna möten med barn i förskola och förskoleklass: – Hur ska jag göra för att få vara med och få kompisar? – Varför heter det hotdog? – Kan myror räkna sina steg? – Vad är en toalett? – Vad är ett land? – Varför är is hal? – Varför har en traktor stora och små hjul? – Hur fångar man en boll? – Vem är tjuv? – Använder djur sig av namn? – Varför knäpper vissa händerna när de ber? – Var bor Ronja och Alfons? – Hur kan en ö ligga i vatten utan att sjunka? – Varför kan man inte kittla sig själv? – Har vi alltid haft siffror? – Finns det sjörövar? – Vad är hiphop? – Vad betyder habib?

Barns möjliga frågor, och uttryck i handling, kan med andra ord röra sig över en vid palett av ämnen och problemområden. Innehållet i frågorna kunde kanske tematiseras och relateras till det innehåll läroplanerna föreskriver.

Tematiserat innehåll

Studien synliggör en utveckling där innehåll för yngre barn som historiskt ofta organiserats i ämnesintegrerade enheter, som arbetsmedelpunkt, intressecentrum, system, aktivitetsområdet och teman (Vallberg Roth, 2001), nu blivit mer uppdelat och skolämneshögt fokuserat på individnivå. Fördelarna med det ämnesintegrerade framför det ämnesuppdelade innehåll kunde i statligt riktgivande texter från 1970-talet moti-

vereras utifrån ett barnperspektiv: ”Om de vuxna delar in aktiviteterna i olika ämnen blir de lätt meningslösa för förskolebarn. Barnen förstår inte ämnets anknytning till de upplevelser av helheter de själva gör i vardagen” (Socialstyrelsen, 1978, s 73). Synsättet kan spåras till Dewey som menade:

... att barn inte uppfattar omvärlden som systematiserad i olika läroämnen (subject matters) som ska läras in var för sig utan av sammanhang (helheter) som det kan erfara. Barnet är gränsöverskridande och rör sig obehindrat mellan olika områden” (Hartman & Lundgren, 1980; Stensmo, 2007, s. 218).

Det tematiserade innehållet är påtagligt osynligt i planerna till förmån för tydligt avgränsat fokus på svenska-språk som färdighetsämne, matematik, idrott samt socialt innehåll. Enligt Nilsson (2007) kan det förekomma olika typer av tematiserat innehåll, skolämneshögt teman (t.ex Djur, Vikingatiden, Afrika) eller teman som är mer problem/relationorienterade (t.ex. Rädsla, Mobbning, Vänskap). Barns relationsarbete och samspel med inneslutning och utslutning utgör en central del i det vardagliga innehållet (t.ex Jonsdottir, 2007; Wrethander Bliding, 2007). Gustafsson (2003) framför att det saknas en gemensam definition av temabegreppet i arbetslaget (med lärare från förskola, grundskola och fritidsverksamhet som arbetar med barn i åldern sex till nio år). Det finns en osäkerhet och ambivalens gentemot temaverksamheten. Gustafsson menar att det i praktiken är lärarna ”som på förhand bestämmer vilket tema som de skall arbeta med samt vilken kunskap som skall läras in, införlivas i barnet” (s. 256).

Strander och Torstenson-Ed (1999) frågar vilken bild av förskola och skola som barnperspektiv och läroplan tillsammans kan ge. De konstaterar, efter att ha bett ungdomar berätta om sina barndomsminnen i förskola och skola, att ”Barnen vill ha levande dialoger med andra barn, med vuxna, med intressanta innehållsområden som ger glädje och utmaningar. De vill ha utrymme för *egna val, intentioner och intressen*” (s 166). Andra barns betydelse betonas starkare än vuxnas betydelse av barnen och ungdomarna själva, vilket inte innebär att vuxna är oviktiga. Frågor om vad som krävs för att skolan ska vara en plats där barn kan handla, samspela och vara demokratiska aktualiseras av Biesta (2006).

Vad vi behöver fråga är därför om skolor kan vara platser där barn och elever kan handla – det vill säga där de kan föra sina begynnelse till en värld av pluralitet och skillnad på ett sådant sätt att deras begynnelse inte hämmar andras möjligheter att föra också sina begynnelse till världen... Det kräver en utbildningsmiljö som inte enbart fokuserar på reproduktion av läroplanens innehåll, utan en som gör det möjligt för elever att på sina unika sätt svara på de möjligheter till lärande som läroplanen erbjuder. Detta förutsätter också en annan syn på själva läroplanen, där denna inte bara ses som en uppsättning kunskaper och färdigheter som ska förmedlas till eleverna, utan där olika läroplansområden utforskas och utnyttjas med tanke på de specifika möjligheter som de ger elever att föra sina egna unika begynnelse till världen. (Biesta, 2006, s. 124–125)

Vi uppfattar inte att de individuella utvecklingsplanerna fokuserar den pedagogiska miljön och de befrämjar inte nämnvärt barnens ”egna unika begynnelse till världen”. Lek, samlek och samarbete med andra barn förekommer sparsamt i planerna. De ger inget specifikt stöd för frågande processer, kritisk reflektion och kreativ kommunikation med utgångspunkt i barnens perspektiv. De karakteriseras snarare av reglering och normalisering.

Didaktikens hur-fråga: Decentralisering, individualisering och autodidaktik

I en decentraliserad mål- och resultatstyrning ska hur-frågan formuleras nära verksamheten på lokal nivå. Men de individuella utvecklingsplanerna är i princip mer eller mindre tomma i denna fråga. I några fall uttrycks stöd i mer allmänna ordalag som: ”Stötta och lyfta fram honom i olika situationer”, ”Uppmuntra och lyfta fram Anna i olika situationer”. Men idealet som uttrycks i materialets huvudfåra, både i det som formuleras och genom lakuner av metoder och insatser, tycks vara det självreglerade och självlärd barnet, vilket kan leda till reflektion kring barn som autodidakter. I de fall det går att utläsa några insatser är de kortfattade: Barnet ska träna själv, ta ansvar och följa instruktioner. Alla dessa mål och kriterier utan anvisningar och beskrivningar om *hur* barnen individuellt, med stöd i lärare, barngrupp och pedagogisk miljö, ska nå målen ger intryck av en autodidaktisk inriktning med självlärd barn (jmf. Bartholdsson, 2007).

Vinterek (2006) betonar tendensen med ett ökat individuellt ansvar i skolsammanhang. Hon menar i sin studie att de skillnader som kan noteras i fråga om den individualisering som kommer till uttryck i skolpraktiken i första hand är den markanta ökningen av ansvarsindividualisering. Formuleringar i de individuella utvecklingsplanerna ger stöd för tolkningen med ansvarsindividualisering och självreglering: Barnen ska själv ta ökat ansvar, arbeta och lära sig mer självständigt.

Vi vill avslutningsvis poängtera att det finns undantag i vårt insamlade material som bland annat ger exempel på något mer utförliga beskrivningar av hur målen ska nås. Ett undantag kan spåras i en förskoleklass från en heterogen kommunal del, där formuleringar rörande metod berörs. Metoderna är både inriktade på barnet, miljön, pedagogiskt material och på läraren. Genomgående handlar det om att läraren ska ge stöd, uppmuntran och beröm, och i något fall samtala, träna och utföra olika övningar och uppgifter, samt ordna en avskild plats. Ansvaret är inte förlagt till barnen utan till lärare och alla på avdelningen.

AVSLUTNING

De individuella utvecklingsplanerna formuleras i hög grad utifrån styrande lokala mallar, och uttrycker också en låg grad av inflytande för barn och vårdnadshavare. Med utgångspunkt från vårt insamlade material från en homogen kommunal del, där man använder en IUP-mall med drygt 300 delmål i förskolan, vill vi ifrågasätta den vanliga föreställningen att förskoleverksamheten skulle vara friare och mindre styrd än skolverksamheten. Dessa lokala delmål har formulerats som mål att *uppnå* för det individuella barnet, och går därför utöver vad som sägs om strävans- och verksamhetsmål i läroplan för förskolan. I läroplanen är det verksamheten, inte det individuella barnet som står i fokus för målstyrningen.

Frågan är om de olika normaliteter som planerna uttrycker grundlägger inskränkta eller vidgade möjligheter att agera i samhället. Skapar de ojämlikhet eller likvärdighet i det så kallade kunskapssamhället, ett samhälle byggt kring produktion, spridning och användning av kunskap?¹⁰ Barnombudsmannen framhåller att de färdigheter som krävs av barn och unga för att fungera i vår samtid måste lyftas fram och belysas (BO, 2007-10-12). Enligt Barnombuds-

mannen ställer samhället allt högre krav på alla människors förmåga att söka och kritiskt analysera information, ta initiativ, ifrågasätta och presentera information både muntligt och skriftligt. I de individuella utvecklingsplaner vi granskat saknas i hög grad ett intresse för att grundlägga flertalet av dessa förmågor och färdigheter. Vi frågar oss huruvida dessa i hög grad standardiserade dokument bidrar till utvecklingen av kritiskt kreativa medborgare.

NOTER

1. Beslut om ny utformning av den individuella utvecklingsplanen trädde i kraft i juli 2008 (Departementspromemoria, 2008). Den individuella utvecklingsplanen ska nu även innehålla omdömen om elevens kunskapsutveckling i varje ämne från skolår 1. Dessa omdömen får vara betygslänkande och rektor beslutar om den individuella utvecklingsplanens närmare utformning. Detta kommer vi att fokusera i kommande studier.

2. Språk som är gemensamt skriftspråk i de islamiska delarna av Indien. Byggt på hindi men med starka persiska inslag. Hindi och urdu är de två största språken i Indien

3. I artiklarna beskrivs också forskningsprojekt rörande IUP som växt fram parallellt med vår studie. Här kan vi framhålla Ingela Elfströms lic-avhandling (2004) i vilken individuella utvecklingsplaner studeras som ett utvärderingsverktyg.

4. Vi har tagit intryck av kritisk pragmatism enligt läroplansteoretikern Cherryholmes (1988, 1999), där uppgiften är att tolka olika former av samtal och texter i ljuset av den kontext där de förekommer och de regler som är uttalade och underförstådda i denna kontext. Att vara kritisk är att tydliggöra och värdera makt.

5. Vi vill också framhålla förekomsten av "ämnesdidaktisk" forskning med utgångspunkt i de yngre barnens lärande och tänkande, av exempelvis Anders Arnqvist, Maj Asplund Carlsson, Elisabeth Doverborg, Karin Gustafsson, Caroline Liberg, Elisabeth Mellgren, Ingrid Pramling Samuelsson, Birgitta Qvarsell och Susanne Thulin. Vi har även stött på initiativ från ämnesdidaktiska konferenser (inriktning på äldre barn) med rubriken "Ämnesdidaktiska möten", exempelvis Matematik & Litteratur, Naturvetenskap & Bild och Historia & Teknik (UVK-konferens 2007), Natur & Teknik: NoT

6. Meningsskapande processer kan ses som sökande efter en "karta" som gör det möjligt att förstå och hantera världen utifrån rådande situation, en process

av förhandlingar och omförhandlingar av en mängd möjliga alternativ (Assarsson, 2007).

7. För problematisering av begreppet etnicitet och utländsk bakgrund se t.ex. Högdin, 2007.

8. Formuleringen "Svensk utveckling" (i mall för homogen stadskommundel, 2006, s. 22–29) tycks vara en felskrivning, men ändå utmärkande för den "normalplan för önskad svensk medborgare" som är kännetecknande för homogen kommunaldels IUP-material.

9. För en jämförelse mellan svensk och norsk läroplan se exempelvis Alvestad, 2001. Motsvarande studie av dansk läroplan, med dess innehåll och möjliga praxis behandlas t.ex. av Broström (red.), 2004.

10. För en vidare reflektion med samhällsanknytning vill vi hänvisa till exempelvis Lindgren, 2007 och vår artikel: Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom: Likriktning med variation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13(2), 81–102.

LITTERATUR

- Adelswärd, V, Evaldsson, A.-C. & Reimers, E. (1997). *Samtal mellan hem och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, M. (2001). *Den komplekse planläggninga*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Arfwedson, G. & Lundman, L. (1984). *Skolpersonal och skolkoder: Om arbetsplatser i förändring*. Stockholm: Liber.
- Assarsson, I. (2007). *Talet om en skola för alla: Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Malmö: Avhandling i pedagogik vid Malmö högskola.
- Barnombudsmannen (2007-10-12) *Remissvar: Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* (SOU 2007:28). Elektroniskt tillgänglig 2007-10-19: <http://www.bo.se/Adfinity.aspx?pageid=6283#>
- Bartholdsson, Å. (2007). *Med facit i hand: Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Stockholm: Avhandling vid Stockholms universitet.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2001). *Individualization*. London: Sage Publications Ltd.
- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen, Malmö Studies in Educational Sciences No 36.

- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet: Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Broström, S. (red.) (2004). *Pædagogiske læreplaner: Et arbejde med didaktik i børnehaven*. Århus: Systematic Academic.
- Cherryholmes, C. (1988). *Power and criticism*. New York: Teachers College Press.
- Cherryholmes, C. (1999). *Reading Pragmatism*. New York: Teachers College Press.
- Christensen, P. & James, A. (Ed.) (2000). *Research with children: Perspectives and practices*. London: RoutledgeFalmer.
- Departementspromemoria (2008). *En individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Elfström, I. (2004). *Varför individuella utvecklingsplaner? En studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm. Tillgänglig 2006-10-13: <http://www.lhs.se/iol/publikationer>
- Elmroth, E. (2006). Monokulturella studier av multikulturella elever: Att mäta och förklara skolresultat. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 11(3), 177–194.
- Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I Michael Uljens (Red.), *Didaktik* (s. 120–145). Lund: Studentlitteratur.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Fornäs, J. (2005). Röster som gjorde skillnad: Korsande identifikationer i folkhemmets populärkultur. *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, 26(2–3), 57–68.
- Foucault, M. (1987/1998). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv.
- Fritzen, Lena (2003). Ämneskunnande och demokratisk kompetens – en integrerad helhet? *Utbildning & Demokrati*, 12(3), 67–88.
- Fritzén, L. (Red.) (2004). *På väg mot integrativ didaktik*. Växjö: Växjö University Press.
- Gars, C. (2002). *Delad vårdnad?: Föräldraskap och förskolläraryuppgift i den offentliga barndomen*. Stockholm: HLS Förlag
- Giddens, A. (1997). *Modernitet och självidentitet: Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Granath, G. (2008). *Milda makter: Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gustafsson, J. (2003). *Integration som text, diskursiv och social praktik: En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Halldén, G. (2007) *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson.
- Hartman, S. G.. & Lundgren U. P. (1980). *Individ, skola och samhälle: Pedagogiska texter av John Dewey*. Urval, inledning och kommentarer av Sven G Hartman och Ulf P Lundgren. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hofvendahl, J. (2006). *Riskabla samtal: En analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingsamtal*. Linköping: Avhandling, Studies in language and culture, Arbetslivsinstitutet.
- Hyltegren, G. & Kroksmark, T. (1999) Läraren och läroplanen: Kraven i 0–9-skolan. I Tomas Kroksmark (red.) *Didaktikens Carpe diem* (s 174–217). Lund: Studentlitteratur.
- Högdin, S. (2007). *Utbildning på (o)lika villkor: Om kön och etnisk bakgrund i grundskolan*. Stockholm: Avhandling vid Stockholms universitet, Institutionen för socialt arbete.
- Johnson, B. (2001). Aktörer, strukturer och sociala konstruktioner. *Statsvetenskaplig tidskrift*, 104 (2), 97–114.
- Jonsdottir, F. (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan: Sambhörighet tillhörighet vänskap utanförskap*. Malmö: Avhandling vid Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I Michael Uljens (Red.), *Didaktik* (s. 215–228). Lund: Studentlitteratur.
- Knudsen, S. V. (2001). Om ikke-pædagogisk tekster i pædagogiske kontekster (s. 26–50. I Staffan Selander (Red.). *Utmaningar för en kritisk ämnesdidaktik: Rapport från symposium 29 april 1999*. Stockholm Library of Curriculum studies 8. Stockholm: HLS Förlag.
- Krekula, C., Nervänen, A.-L. & Näsman, E. (2005). Ålder i intersektionell analys. *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, 26(2–3), 81–94.
- Kroksmark, T. (1994). Didaktiska strövtåg: Didaktiska i éer från Comenius till fenomenografisk didaktik (2:a uppl.). Göteborg: Daidalos.
- Kroksmark, T. (Red.) (1999). *Didaktikens Carpe diem*. Lund: Studentlitteratur.
- Ljungberg, C. (2005). *Den svenska skolan och det mångkulturella en paradox*. Malmö: Linköpings universitet/Malmö högskola.
- Linde, G. (2006). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindsjö, B. & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindgren, J. (2007). Biography as education governance. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(4), 467–483.

- Lpfö 98 (1998). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Lpo 94 (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94 anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Lykke, N. (2005). Nya perspektiv på intersektionalitet: Problem och möjligheter. *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, 26(2–3), 7–17.
- Malmgren, L.-G. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Markström, A.-M. (2008). Förskolans utvecklingssamtal: Ett komplex av aktiviteter i tid och rum. *EDUCARE*, (1), 50–67.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Mc Call, L. (2005). Intersektionalitetens komplexitet. *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, 26(2–3), 31–56.
- Mc Dowell, L. (1999). *Gender identity and place: understanding feminist geographies*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2007). *Skolämnet svenska: En kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Månsson, A. (2003). De yngsta barnens omsorg och lärande i en forskande förskolemiljö. I E. Gannerud & K. Rönnerman (Red.) (2003). *Lärande och omsorg i förskola och skola* (s. 89–106). Rapport Nr 2003:3 från ett forskarseminarium 21–22 november 2002. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Nilsson, J. (2007). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Popkewitz, T. et.al (1982). *The myth of educational reform: A study of a planned change*. Madison: University of Wisconsin.
- Qvortrup, J. (2000). Macroanalysis of childhood. I P. Christensen & A. James (Ed.) *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 77–97). London: RoutledgeFalmer.
- de los Reyes, P. & Mulinari, D. (2005) *Intersektionalitet: Kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Malmö: Liber.
- Sahlin-Andersson, K. (2000). *Transnationell reglering och statens omvandling: Granskningsambällets framväxt*. Stockholm: Score Rapportserie 2000:14.
- Sandell, A. (2007). *Utbildningssegregation och självsortering: Om gymnasieval, genus och lokala praktiker*. Malmö: Avhandling vid Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Selander, S. (Red.) (2001). *Utmaningar för en kritisk ämnesdidaktik: Rapport från symposium 29 april 1999*. Stockholm Library of Curriculum studies 8. Stockholm: HLS Förlag.
- SFS, ändring av Grundskoleförordningen, 2005:179.
- Sjöberg, S. (2005). *Naturvetenskap som allmänbildning: En kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid: Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- SKOLFS 2005:11. Förordning om ändring i förordningen (SKLOFS 1998:16) om läroplan för förskolan.
- Skolverket (2005). *Den individuella utvecklingsplanen: Allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2006-06-15). *PM: Individuella utvecklingsplaner i förskolan*. Elektroniskt tillgänglig: 2006-10-13: <http://www.skolverket.se/content/1/c4/64/42/IUP%20i%20f%C3%B6rskola.14%20juni.pdf>
- Socialstyrelsen (1978). *Arbetsplan för förskolan 1. Vår förskola: En introduktion till förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Liber.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi: Utveckling i en förändrad värld*. (2:a uppl.) Hässelby: Runa förlag.
- Stensmo, C. (2007). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Strander, K. & Torstenson-Ed, T. (1999). *Barnen och läroplanen? om barns och vuxnas syn på lärande*. Stockholm: Gothia.
- Sundkvist, M. (2007-08-22). *Utbilda förskollärare med ämnesinriktning*. *Lärarnas nättidning* Elektroniskt tillgänglig: <http://www.lararnastidning.net>
- Sundlöf, P. (2008). *Segregation och karriärposition*. Uppsala: Avhandling vid Uppsala universitet.
- Säfström C.-A. & Svedner P.-O. (Red.) (2000). *Didaktik: Perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Säfström, C.-A. & Östman, L. (1999). *Textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Thorsen, K. E. (2008). *Individual plans as strategy to adapted learning*. Paperpresentation, NERA Copenhagen 7/3 2008.
- Uljens, M. (Red.) (1997). *Didaktik: Teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A.-C. (2001). *Läroplaner för de yngre barnen: Utvecklingen från 1800-talets mitt till idag*. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(4), 241–269.
- Vallberg Roth, A.-C. & Månsson A. (2006a). *Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan*. *Utbildning & Demokrati*, 15(3), 31–60.

- Vallberg Roth, A.-C. & Månsson, A. (2006b). Kan man planera individuell utveckling? *Förskoletidningen*, 31(3), 4–11.
- Vallberg Roth, A.-C. & Stoltz, P. (2007). *Power, citizenship and individual development plans* (Poster). Konferensen CiCe Nordic (Children's Identity & Citizenship in Europe) 2007-10-04/05.
- Vallberg Roth, A.-C. & Månsson, A. (2008). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom: Likriktning med variation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13(2), 81–102.
- Vasquez, V. M. (2004). *Negotiating critical literacies with young children*. UK, Oxford: Routledge.
- Vinterek, M. (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Wrethander Bliding, M. (2007). *Inneslutning och uteslutning: Barns relationsarbete i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Åsén, G. (2007-12-10). Föredrag om nationella utvärderingar av förskolan. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Öquist, O. & Fredén, B. (2007). *Individuella utvecklingsplaner: En studie efter införandet av nya bestämmelser i det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Skolverket.