



GÖTEBORGS UNIVERSITET

INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

IUP – en styrning i tiden

Om identitetsbildning i
förskolans individuella utvecklingsplaner

Eva Brendelökken

Examensarbete:	Magisteruppsats i pedagogik, 15 hp
Kurs:	PDA 161
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt- 2008
Handledare:	Ingela Andreasson
Examinator:	Göran Lassbo

Abstract

Arbetes art: Magisteruppsats i pedagogik, 15 hp. Kurs PDA 161
Titel: IUP- en styrning i tiden
Om identitetsbildning i förskolans individuella utvecklingsplaner
Författare: Eva Brendelökken
Handledare: Ingela Andreasson
Examinator: Göran Lassbo
Datum: 2008- 09- 16

Bakgrund: Intresset för ämnet väcktes då jag arbetar i förskolan och upprättar individuella utvecklingsplaner. Flera gånger har diskussioner i arbetslaget uppstått om vad som kan skrivas fram om barnen utan att det blir en negativ framskrivning. Att förhålla sig professionellt i framskrivningen av elevers eller förskolebarns individuella utvecklingsplaner är viktigt för barnens identitetskonstruktion. Jag blev nyfiken på hur barnen skrivs fram i individuella utvecklingsplaner i förskolan och vill därmed bidra med fördjupande insikter om hur förskolan skriver fram barnen.

Syfte: Studiens syfte är att analysera och problematisera hur förskolebarns identiteter i individuella utvecklingsplaner konstrueras.

Metod: Kunskapsteorin utgår ifrån ett postkonstruktionistiskt perspektiv där verkligheten blir till genom våra sätt att kategorisera den. Utifrån ett diskursanalytiskt förhållningssätt problematiseras sociala kategorier och olika företeelser. Foucaults teorier har använts för att förstå institutionernas påverkan av individer och den kunskap och makt som finns där för att disciplinera människor i institutionen. Det empiriska materialet har strukturerats utifrån större teman. Utifrån diskursanalytiska verktyg har nodalpunkter, kluster och tecken använts i analysen.

Resultat: Förskolebarnens identitet konstrueras utifrån mallar. Mallarna styr framskrivningen av barnen och har begrepp hämtade ifrån en skoldiskurs. Barnen skrivs fram utifrån sociala färdigheter, kunskap och lärande samt mål och utveckling. Identitetskonstruktionen skrivs i flera fall fram som positivt men också negativt. Mål och utvärdering saknas i flera fall desto oftare förekom mål och utvärdering när barnen hade ett beteende som skulle disciplineras. I de fall där flickor identifierades som de som slogs saknades mål till skillnad från i pojkarnas IUP. I analysen identifieras pojkar som de som slåss och som i fler fall har disciplinerande mål. Pojkar skrivs oftare fram som ledare än flickor. I flera fall saknades mål och utvärdering. Syftet med IUP som ett sätt att utvärdera och utveckla verksamheten faller bort. I barnens identitetskonstruktion identifieras barnens tillkortakommanden hellre än deras intressen. Barnen skrivs också fram utifrån hur de reagerar utifrån odemokratiska handlingar. Den individuella utvecklingsplanen konstaterar mer än den har ett praktiskt syfte. I analysen framkommer att skolverket har kunskaper om att IUP brister i framskrivningen av barnen. Trots detta läggs ett förslag fram av regeringen att IUP ska vara betygsgrundande.

*Till minne av mina föräldrar Einar och Vivan Brendelökken
För all lärdom, vägledning och positivt tänkande*

Förord

Ett stort tack till min handledare Ingela Andreasson som bidragit med konstruktiv feedback under arbetets gång. Tack också till rektorerna som deltog i studien samt kollegor och föräldrar för visat intresse för studien. Studien kommer förhoppningsvis förskolebarnen till gagn. Tack även till Adlerbertska stipendiefonden.

Jag har under åren erfarit var det innebär att arbeta heltid och läsa på halvfart. För mig har det inneburit en sammanflätning av arbete, intresse och fritid som tillsammans genererat det lustfyllda lärandet. På något sätt har det lustfyllda lärandet genom åren kommit till uttryck och skapat det livslånga lärande som hänger starkt ihop med mig som person. Något som många med mig säkert också upplever. En av dem är min pojkvän Per där vi under åren visat varandra intresse och nyfikenhet för varandras studerande och lärande. Tack för uppmuntrande ord under skrivprocessen.

Eva Brendelökken
Vår sommarstuga i Dalsland
28/9- 2008

Innehållsförteckning

Kapitel 1. Inledning.....	1
Ämnesval och tolkningsperspektiv	1
Syfte och frågeställningar.....	1
Förskolan som samhällsfostrare	2
Förskolan del av ett normerande utbildningssystem	2
Förskolan i brytningstid	3
Olika syn på förskolans måluppfyllelse.....	4
Kapitel 2. Att förstå IUP.....	6
Idén med IUP i skolan och förskolan	6
Kapitel 3. Teoretiska perspektiv och tidigare forskning	9
Teoretiska utgångspunkter	9
Tillsammans språkar vi verkligheten – en del av epistemologin.....	9
Ett diskursanalytiskt förhållningssätt.....	10
Foucault: Makten och styrningen av individen	10
Makten och styrningen att påverka sig själv och andra	11
Den auktoritäres röst.....	11
Diskurserna formar subjektet.....	13
Tekniker som disciplinerar subjektet.....	13
Burr och Hall: Identiteten – en språklig konstruktion.....	15
Elevskapet (att formas) i skola och elevplaner.....	16
Förskola och skola en normaliserande och konstruerande miljö.....	16
Kapitel 4. Material, analys och tillvägagångssätt.....	19
Insamling av empiriskt material och avgränsningar	19
Diskursanalys med flera metoder	19
Att göra något med sitt material	19
Innehållsanalys: Bakhtin och språk- genre	20
IUP - som en brukstext	21
Textanalys med diskursanalytiska verktyg.....	21
Forskningsetiska överväganden	22
Kritik mot diskursanalys	23
Studiens trovärdighet.....	24
Kapitel 5: Innehållsanalys	25
Textdokumenten - olika mallar men ändå lika.....	25
A. Sociala färdigheter.....	27
- Glada barn	27

– Självständiga barn	29
– Hjälpredor	29
– Ledarbarnen	30
Pojkar som stora ledare	30
En diplomatisk ledarflicka	31
– Pojk och flick- diskurser kolliderar	32
– Barn som vågar	32
– Känslösamma barn.....	34
– Bestämmande barn.....	36
– Osäkra barn	39
– Blyga förskolebarn våga inte påverka	39
B. Kunskap & Lärande	40
– De lekande barnen	40
– Att tala och tänka rätt- en normalisering	41
– Tjalliga barn.....	43
– Att motoriskt göra rätt.....	44
– Barns ointresse – en fråga om perspektiv	45
Kapitel 6. Mål & Utveckling.....	48
Mot nya identiteter i utvecklingsmålen, eller?	48
– Barn som utsätts/ utsätter andra för icke demokratiska handlingar	48
– Barn som inte vågar påverka eller är osäkra.....	50
– Barn som skrivs fram utan intresse.....	51
Kapitel 7: Avslutning	56
Litteraturlista	
Bilaga: 1	
Bilaga: 2.....	
Bilaga: 3.....	
Bilaga: 4.....	
Bilaga: 5.....	
Bilaga: 6.....	

Kapitel 1. Inledning

Ämnesval och tolkningsperspektiv

Jag har valt detta ämne för att jag tycker det är viktigt att vi som arbetar inom förskola och skola har kunskaper om hur och varför vi skriver fram barn i individuella utvecklingsplaner. En viktig anledning är att ökad kunskap kan leda till förändringar, förbättringar eller påverka arbetet med individuella utvecklingsplaner. Anledningen till studien är att tillföra nya insikter om hur förskolebarn skrivs fram i individuella utvecklingsplaner och konsekvenser av detta. Enligt Skolverket (2006b) är det vanligt att barns individuella utveckling fokuseras i förskolan. Det är vanligare att enskilda barns utveckling på olika sätt dokumenteras. Ett exempel är att många förskolor utformar individuella utvecklingsplaner, ofta efter politiska beslut eller krav från ledningsansvarig i kommunen. Detta trots att det inte finns några individuella mål att uppnå och därför inte heller krav på individuella planer i förskolans läroplan eller i förordningen om individuella utvecklingsplaner.

Mitt tolkningsperspektiv är att vi människor genom språket konstruerar den sociala världen (Alvesson & Sköldberg, 2007). Detta gör att vår verklighet bara är tillgänglig för oss genom våra sätt att kategorisera och tala om den. Dessutom är vår kunskap om världen kulturellt och historiskt präglade. Det betyder att den kunskap jag konstruerar om världen kunde varit annorlunda och kan förändras med tiden (Winther Jørgensen & Phillips, 2007).

Jag ser förskolan och skolan som institutioner som har kunskap och makt att kunna påverka barnet och eleven genom sitt sätt att arbeta samt normerande styrdokument.

Syfte och frågeställningar

Studiens övergripande syfte är att analysera och problematisera hur förskolebarn skrivs fram i individuella utvecklingsplaner med fokus på identitetsskapandet. I studien kommer jag att granska individuella utvecklingsplaner framskrivna i förskolan.

Jag förstår diskurs som ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller utsnitt av världen)”(Winther Jørgensen & Phillips, 2007.s.7). Engström (2008) skriver att det finns mönster och ordningar i våra sätt att tänka, tala och skriva. Jag förstår mönster som kategorier och föreställningar som skrivs fram om förskolebarnet i individuella utvecklingsplaner. Kategorisering och föreställningar är som kunskapsobjekt eller utsaga som säger något om hur förskolebarns identitet konstrueras samt vad begreppen har för innebörder. I mönstret menar jag finns våra föreställningar om vad som är normativt men också avvikande. Likt Engström (ibid.) anser jag också att det vi har lärt oss begränsar hur vi kan tänka kring olika saker. Det måste finnas förgivettagna utsagor för att överhuvudtaget kunna uppfatta något som sant och giltigt, samtidigt som de utesluter andra sätt att se det.

Runfors (2003) skriver att människor hanterar och ordnar sin sociala omgivning genom social kategorisering. Med hjälp av kategorierna urskiljer vi likheter och olikheter. Vi sammanför och framkallar olika aspekter av tillvaron. Detta pågår ständigt och överallt och är ett sätt för oss att skapa ordning i omvärlden, bemästra vardagen och göra den begriplig. Sociala konstruktioner ses som verklighetsbeskrivningar och som berättar om det sammanhang eller

det samhälle där de brukas. Kategorierna styr våra blickar, formar våra erfarenheter och formar våra uppfattningar vilka vi själva är och vilka andra är. En avvikelse uppstår i sociala interaktionsprocesser beroende på hur vi människor tolkar, definierar och kategoriserar varandra.

Syftets huvudfrågor

- 1) Vilka begrepp är viktiga i framskrivningen av förskolebarnen?
- 2) Vilka identiteter skrivs fram/ erbjuds i individuella utvecklingsplaner?
- 3) Vilka konsekvenser får framskrivningen av identiteterna i en förskolediskurs?

Förskolan som samhällsfostrare

Förskolans historia tar form i Sverige under slutet av 1800- talet (Broman, 1995). Barnkrubbor startade under mitten av 1800- talet som en konsekvens av det allt mer ökade behovet av omsorg. I samband med stora samhälleliga förändringar som industrialiseringsprocessen flyttade människor i större utsträckning in till städerna för att få arbete. I och med flytten till storstäderna ökade avståndet mellan släkt och familjemedlemmarna. Avståndet gjorde att familjen inte kunde hjälpa varandra lika mycket t ex vård och tillsyn av barnen. Det nya samhälle som växte fram krävde att något skulle ske med barnen. Behovet av omsorg och utbildning för barnen ökade i samhället. Den samhällsförändring som pågick i Sverige under förskolornas bildning hade som syfte att sprida ny kunskap och fostran än den som tidigare fanns i jordbruksamhället.

Förskolan del av ett normerande utbildningssystem

Förskolan har under sin uppbyggnad tillhört den sociala sektorn och är en viktig del av svensk familjepolitik (Skolverket, 2004). Året 1998 genomfördes en reform som innebar att förskolan numera ingår och utgör det första stegen i det samlade utbildningssystemet för barn och ungdom. Förskolan har under året 1996 gått från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet. I januari 1998 övertog Skolverket myndighetsansvaret för hela barnomsorgen samt att regelverket från socialtjänstlagen fördes över till skollagen. I nuläget finns ett förslag från skollagskommittén som syftar till gemensam lagstiftning för förskola och skola (SOU, 2002). Kommittén anser att förskoleverksamhet och skolbarnsomsorgen har relativt oförändrande tagits in i skollagen från socialtjänstlagen. De anser att deras förslag ska främja utbildningen kvalitet och likvärdighet för olika åldersgrupper inom skolväsendet bl.a. genom en gemensam skollag. Kommittén föreslår att förskolan bli en egen skolform inom skolväsendet (ibid.)

I dagens läroplan (Lpfö- 98) formulerar staten övergripande nationella mål och riktlinjer för verksamheten. Kommunen är huvudman och ska ge förutsättningar för att verksamheten bedrivs i enlighet med läroplanens mål. De professionella d.v.s. rektorer och personal ska ansvara för tolkning och tillämpning av målen. Läroplanen för förskolan uttrycker vilka krav och förväntningar föräldrar och barn kan ha på förskolan. Läroplanerna för skolan och förskolan innehåller föreskrifter och är ett politiskt normerande instrument. Skolan och förskolans läroplan påminner och varandra samtidigt som de skiljs åt. Båda är uppbyggda på likartat sätt och gemensamma nämnare är att främja barnens utveckling och lärande samt förankra samhällets grundläggande värden. Skillnaden är att förskolans mål är formulerade som strävansmål. ”De beskriver således verksamhetens processer snarare än färdiga resultat” (Skolverket, 2004.s.11). Det enskilda barnets ska inte bedömas eller utvärderas.

I skolans läroplan formuleras uppnående mål där betyg är viktiga resultatmått. I betygen uttrycks elevernas prestationer. Förskolans läroplan uttrycker inte att barnet ska uppnå en viss kunskapsnivå. Läroplanen för förskolan bygger på skollagen. I skollagen finns de grundläggande bestämmelserna som gäller i förskoleverksamheten. Bl.a. är förskolans uppgift att bedriva en pedagogisk verksamhet som erbjuder barnen fostran och omvårdnad (Skolverket, 2004).

Förskolans läroplan Lpfö 98 (Skolverket, 2006a) ligger till grund för barnets livslånga lärande. Läroplanen lyfter fram det lustfyllda lärandet där leken är viktig.

Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande skall prägla verksamheten i förskolan. I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem. (Skolverket, 2006a, s.6)

Skolverkets studier (Skolverket, 2004) visar genom intervjuer med personalen att förskolan arbetar mer individualiserat än tidigare. Barnen delas i större utsträckning upp i mindre grupper. Förskolor utformar individuella utvecklingsplaner bland annat för att kunna följa varje enskilt barns utveckling samt utformar andra dokumentationer som portfolio. Dock visar studien även att det finns svårigheter att utgå från varje barns behov pga stora barngrupper och tidsbrist. Att arbeta individualiserat i stora barngrupper är svårt speciellt i de socialt utsatta områdena. Det finns en konflikt mellan individens behov kontra gruppen som helhet. Konsekvenserna blir att personalen får arbeta med individuella behov i större grupp.

Förskolan i brytningstid

Enligt Skolverkets studier (Skolverket, 2004) har läroplanen haft olika betydelser för förskolan verksamhet. Största betydelsen har varit att den gett stöd för personal i det pedagogiska arbetet och höja förskolans status. Andra betydelser är att läroplanen gör så att alla förskolor strävar mot samma mål. Läroplanen lyfter fram att personalen ska få möjlighet till kompetensutveckling för att på ett professionellt sätt utföra sitt arbete. IUP (Individuell utvecklingsplan) som prioriterat område finns inte med i utvärderingen.

Förskolan uppdrag är brett och omfattande. Enligt läroplanen ska förskolan lägga grunden för ett livslångt lärande. I Lpfö 98 (Skolverket, 2006a) står att förskolan ska ”erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet, där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet” (s.8). Skolverkets utvärdering (2004) visar att förskolan befinner sig i en brytningstid. Förskolan tyngdpunkt har förskjutits från omsorg till lärande. Förskolan fokuserar mer på barnens intressen och initiativ. Studien visar också att förskoleverksamheten eftersträvar vad barnen ska lära sig inför skolstarten. Några intervjusvar i studien med personal markerar förskolans särart. Förskolans lärande är annorlunda än skolans och personalen uttrycker en oro för att förskolan ska bli alltför lik skolan (Skolverket, 2004).

Förskolan är ett viktigt stöd för familjerna i deras ansvar för barnen utveckling och fostran (Skolverket, 2004). Relationen mellan förskolan och hemmet är väsentligt för förskolans arbete. I Skolverkets intervjuer med personal betonas förskolans viktiga roll att ”framföra sin syn på barn och berätta hur man arbetar med barnen. I detta avseende kan man tala om en normöverförning från förskola och familj” (ibid.s.125). I liknande svar betonas det gemensamma ansvar förskola och hem har vad gäller samsyn och gemensamma normer.

Dock ska inte förskolan överta ansvaret från föräldrarna. ”Samtidigt är ett genomgående tema i intervjuerna att föräldrarna har huvudansvaret för sina barn och att personalen inte ska överta detta ansvar” (ibid.s.125). Personalen upplever dock att förskolan tar ett för stort ansvar och att personal och föräldrar har olika normer för barns uppfostran. I lågresursområden beskriver personalen hur föräldrar har svårt att sätta gränser gentemot barnen medan i högresursområden finns en samsyn mellan förskola och hem hur problem ska lösas. I lågresursområden upplever personalen att förskolan får ägna mycket tid åt att stödja och ibland ”fostra både barn och föräldrar” (ibid.s.125).

Läroplanen för förskolan genomsyrar förskoleverksamheten och i de flesta kommuner förverkligas förskolans värdegrund och uppdrag (Skolverkets, 2007). Förskoleverksamheten ska enligt läroplanen för förskolan (Skolverket, 2006a) främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet. Enligt skolverkets rapport (Skolverkets, 2007) genomsyras de flesta verksamheter av en medvetenhet om hur barn lär och utvecklas samt stimulerar en allsidig utveckling hos barnen. Lpfö 98 (Skolverket, 2006a) skriver att dagens förskolor ska komplettera hemmen genom att skapa dem bästa möjliga förutsättningar för att varje barn ska kunna utvecklas rikt och mångsidigt.

Enligt Lpfö 98 (Skolverket, 2006a) ska förskolans verksamhet ”präglas av en pedagogik, där omvårdnad, omsorg, fostran och lärande bildar en helhet” samt att verksamheten ska utgå ifrån barnens erfarenheter, intressen, behov och åsikter (ibid.s.8). Enligt kommunens skolplan (Skolplan 2007/2008) ska utvecklingsplanen vara framåtsyftande och utgå ifrån den enskildes förutsättningar. Under rubriken Allas rätt till utvärdering och återkoppling står det att ”Uppföljning och utvärdering av arbetssätt och arbetsformer sker utifrån individperspektiv och grupperspektiv”. Varje termin ska förskolan erbjuda utvecklingssamtal med föräldrarna om det som rör barnets utveckling och lärande.

Olika syn på förskolans måluppfyllelse

Förskolans övergång till ett mål- och resultatstyrt utbildningssystem har enligt Skolverket (2004) ”fått konsekvenser för synen på måluppfyllelse i förskolan och hur det kan mätas och bedömas” (ibid.s.142). En kommun av de 10 som ingick i fallstudien har formulerat egna uppnående mål för förskolan i skolplanen. Detta strider mot intentionerna i läroplanen. I de flesta fallkommuner problematiseras inte att förskola och skola har olika typer av mål. Utan istället behandlas förskola och skola gemensamt i skolplan och kvalitetsredovisningar. Gränsen mellan strävansmål och uppnåendemål i fallen blev flytande och inte synliggjort. Till följd av detta blev skolans mål ibland en norm vid bedömningar av förskolans verksamhet. Dock fanns det fallkommuner som formulerade verksamhetsspecifika mål utifrån strävansmålen i förskolans läroplan. Måluppfyllelse bedömdes i relation till barnens gensvar på det som verksamheten erbjuder, om barnen var trygga, trivdes eller hade roligt. På detta sätt involverades barnen i bedömningen av förskolans måluppfyllelse utan att bedöma deras prestationer. I studien var det vanligt förekommande att enskilda barn observerades och dokumenterades för att utvärdera förskolornas strävansmål.

I vissa fall blir barnens utveckling en mätare på verksamhetens kvalitet, vilket är tveksamt i förhållande till läroplanens skrivningar om att det enskilda barnets resultat inte ska utvärderas i förskolan (ibid.s.143).

Engström (2005) skriver i sin studie om individuella utvecklingsplaner att det finns starka tendenser i förskolan genom att upprätta individuella utvecklingsplaner i förskolan skapa individuella utvecklingsmål för varje barn. Pedagogerna och föräldrar börjar på så vis att

bedöma enskilda barns resultat trots att detta strider mot deras och läroplanens intentioner. Författaren tror att detta beror på att utvärderingsinstrumentets har en stark koppling till utvecklingspsykologisk teoribakgrund. Skolverket (2004) tror att läroplanen kan ha varit en startpunkt för det arbete som Elfström (2005) ser i sin studie eftersom personalen upplevde att kraven på verksamheten och dokumentationen ökat.

Kapitel 2. Att förstå IUP

Idén med IUP i skolan och förskolan

1974 började skolan arbeta med åtgärdsprogram. Ett åtgärdsprogram utarbetas av berörd personal i samråd med den elev som behöver särskilda stödåtgärder och elevens vårdnadshavare (Skolverket, 2003). Eleven skulle själv vara aktiv i analysen av sina egna skolsvårigheter samt beskrivningen av åtgärder. Föräldrarna skulle också medverka i upprättandet av åtgärdsprogram. Åtgärdsprogrammen växte i sin betydelse under 1980-talet och enligt Lgr 80 (Läroplan för grundskolan) infördes krav på att åtgärdsprogram skulle upprättas.

Åtgärdsprogrammet skulle omfatta beskrivning av individens insatser samt organisationens utveckling (Skolverket, 2003). Rektorens och lärarnas arbete skulle synliggöras och det var viktigt att eleven inte blev föremål för åtgärder. Lgr 80 (läroplan för grundskolan) betonade att det var viktigt att programmet utgick ifrån elevens starka sidor och att programmet sågs utifrån ett utvecklingsperspektiv. Sedan 1 januari 2001 skall åtgärdsprogram upprättas för elever i alla skolformer utom förskoleklassen och vuxenutbildningen (Skolverket, 2003). Särskolan har sedan tidigare arbetat med individuella utvecklingsplaner (IUP) och individuella målprogram (IMP). IUP målfokuserade på skolan och IMP hade ett bredare perspektiv där hemmiljön beaktades.

Regeringen utredde under våren 2000 behovet av insatser i grundskolan för att stärka måluppfyllelse samt den individuella planeringen (Skolverket, 2003). Eftersom syftet med åtgärdsprogram är att optimera elevens lärande genom att planera elevens utbildning ansåg expertgruppen att syftet skulle omfatta alla elever. I slutrapporten föreslås att varje elev skall ha rätt till en individuell utvecklingsplan. ”Planen skall enligt expertgruppen inte primärt ta sin utgångspunkt i skolans ämne utan i elevens kognitiva och sociala utveckling där *mål att sträva mot* skall vara i fokus” (ibid.s.12). Skolan skulle ansvara för att alla elever fick en individanpassad undervisning samt att deras utveckling dokumenteras i en plan som följde med eleven.

Den 1 januari 2006 beslutade regeringen att alla grundskolor skulle upprätta individuella utvecklingsplaner (IUP) i samband med utvecklingssamtalen. Den individuella utvecklingsplanen ska enligt grundskoleförordningen vara framåtsyftande och sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven skall uppnå målen inom ramen för läroplanen och kursplanerna. Vid varje utvecklingssamtal skall läraren, eleven och föräldrarna samtala om hur eleven kan stödjas i sin kunskapsutveckling och sociala utveckling. Skolverket skriver i rapporten att eleven och föräldrar betyder mycket vid utformningen av IUP (Skolverket, 2007). IUP är allmänna handlingar vilket innebär att alla har rätt att ta del av offentliga uppgifter.

Förskolans läroplan innehåller inte några uppnåendemål, d.v.s. nivåer för barnens förmågor eller kunskaper (Skolverket, 2006b). ”Strävansmålen anger inriktningen på förskolans arbete och bedömningar bör syfta till en utveckling av verksamheten och inte till en kategorisering av barn” (ibid.s.5). I den kommunala förskolan är en individuell utvecklingsplan en allmän handling i lagens mening.

I sekretesslagen anges vilka uppgifter i en allmän handling som kan betraktas som hemliga. I förskolan gäller det uppgifter om barnets personliga förhållanden, om det inte står klart att uppgiften kan röjas utan att barnet eller någon närstående lider men. Det råder således en stark sekretess och ordet ”men” syftar på integritetskränkningar (Skolverket, 2006b.s.4)

Skolverket (2006b) skriver att individuella utvecklingsplaner i förskolan kan innehålla integritetskänsliga uppgifter t ex uppgifter om det enskilda barnets behov, förutsättningar och intressen. Det finns en risk skriver skolverket (ibid.) att individuella utvecklingsplaner i förskolan handlar om barnens brister. Sannolikheten att individuella utvecklingsplaner i förskolan innehåller hemliga uppgifter är därför ganska stor. Om allmänna handlingar innehåller hemliga uppgifter måste de enligt sekretesslagen registreras. De ska då förvaras på en säker plats eller inlåsta. Skolverket (ibid.) skriver att om någon begär tillgång till en individuell utvecklingsplan ska personalen (d.v.s. den som ansvarar för planen) göra en prövning om det finns integritetskänsliga uppgifter i planen som kan vara till men för barnet eller barnets anhöriga om de lämnas ut. Det är barnets eller de anhörigas uppfattningar som är utgångspunkten och inte personalens. Det som är kränkande för en individ behöver inte vara det för en annan individ. ”Om uppgifterna i de individuella planerna inte är hemliga är förskolan skyldig att lämna ut dem till dem som begär det” (ibid.s.5).

Förskolan har inga krav att upprätta individuella utvecklingsplaner (Skolverket, 2006). I Skolverkets nationella studie (2004) ges en bild av flera förskolor som upprättar individuella utvecklingsplaner ofta efter politiska beslut eller krav från ledningsansvariga i kommunen. Kommunen som ingår i denna studie har agerat på liknande sätt som förskolorna i Skolverkets studie (2004). Enligt kommunens skolplan ska alla barn och unga – förskolan till gymnasieskolan ha en individuell utvecklingsplan. I kommunens skolplan för 2007- 2008 som omfattar all verksamhet i förskoleverksamhet, förskoleklass, skolbarnomsorg, grundskola, gymnasieskola, särskola och gymnasieskola skall alla barn och unga ha en individuell utvecklingsplan. Sedan 2004 har förskolorna som ingår i studien arbetet med IUP.

Nordin- Hultman (2004) skriver att utvecklingssamtal och utvecklingsplaner har satt begreppet utveckling mer i fokus än tidigare. Det för med sig att utveckling konstrueras på ett nytt sätt samt frambringar nya sätt att se på barn. Begreppet utveckling innebär framsteg och mot något bättre. I samband med att utveckling ses som något linjärt och framåt gående uppstår en förväntan om ett typiskt eller normalt utvecklingsförlopp. Skolverket (2006) skriver att det är viktigt att individuell utvecklingsplan i förskolan är ett material som grundas på förskolans strävande mål som anger inriktningen på förskolans arbete. Bedömningar ”bör syfta till en utveckling av verksamheten och inte till en kategorisering av barn” (ibid.s.3). Tillsammans med föräldrarna ska förskolan följa barnens utveckling och lärande och ”hela tiden anpassa verksamheten till barnens behov och intressen” (ibid.s.3). Skolverkets utvärdering (2004) visar att barns utveckling kopplas till ökade utvärderingskrav där enskilda färdigheter och prestationer bedöms. Skolverket (2003) skriver i sin kartläggning av åtgärdsprogram att det är viktigt att vara medveten om att känslig information följer eleven genom skolåren och därför hanteras varsamt. I samband med skolbyte är det rimligt att barnet och föräldrar ges möjlighet att avgöra vilken information som skall föras vidare.

Skolverket (2007) har gjort en studie om hur individuella utvecklingsplaner används. I studien ingick 10 kommuner. Lärare och rektorer fick under året 2006 delta i konferenser som Myndigheten för skolutveckling anordnade. Dessa konferenser var enligt studien av stor betydelse men mest betydelsefullt var rapporten från Myndigheten för skolutveckling som

hette Individuell planering och dokumentation. Resultatet visar att det är svårt att nå ut via konferenser. Studien visade också att nio av tio av rektorerna var positiva till skolverkets Allmänna råd och kommentarer och var av stor betydelse för arbetet med IUP.

När det gäller betydelsen av social utveckling ansåg en tredjedel av lärarna att IUP hade en liten eller mycket liten betydelse för elevens utveckling (Skolverket, 2007). Lärarna i studien visade på åtskilda uppfattningar hur viktig IUP var. I årskurs 3 ansåg nio av tio av lärarna att IUP var av stor eller mycket stor betydelse för elevens kunskapsmässiga utveckling jämfört med tre av fyra lärare i årskurs åtta. När det gäller den sociala utvecklingen ansåg fyra av fem lärare i årskurs tre att IUP hade en mycket stor betydelse jämfört med tre av fem lärare i årskurs åtta. Jag tolkar detta som att lärare för yngre åldrar är mer tillfredsställda med individuella utvecklingsplaner jämfört med de lärare som arbetar med äldre elever.

Skolverket skriver att arbetet med IUP förde med sig olika satsningar inom skolan (Skolverket, 2007). Arbetet med IUP förde med sig egeninitierad fortbildning bland lärarna och kompetenshöjande insatser i skolan. Utvecklingsarbetet har fört med sig att lärarna vill förändra utformandet av IUP blanketten. En av kommunerna i studien hade ett blankettsystem som ett utbildningsföretag tillverkat. Några lärare ansåg att blanketterna var för mycket ett avprickningsschema som behövdes modifieras. I stället för att köpa en process ansåg lärarna att det var dags att gå vidare. Lärarna ville inte arbeta med blanketter som var ett förtryckt material. Lärarna ansåg att blanketter och scheman inte var tillräckligt utan att IUP innebär att man måste börja med ett gemensamt yrkesspråk.

Kapitel 3. Teoretiska perspektiv och tidigare forskning

Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel beskriver jag det teoretiska ramverk som används i uppsatsen. Valet av utgångspunkter anses av mig användbara för att göra intressanta tolkningar och insikter av det empiriska materialet.

Tillsammans språkar vi verkligheten – en del av epistemologin

Diskursanalys är en nyare teori kring kultur och samhälle (Winther Jörgensen & Phillips, 2007). Den vilar på en socialkonstruktivistisk grund. Grunden för diskursanalys utgår från vissa premisser som handlar om epistemologiska (läran om kunskap) antaganden. Dessa antaganden tar även Bergström & Boréus (2005) upp i sin bok. De skriver att språket ger oss olika uppfattningar och perspektiv på verkligheten som är föränderliga. Språket återger inte verkligheten direkt utan bidrar till att forma den. Epistemologin i teorin utgår från att språket är en social aktivitet som formas i en social kontext. Därför är språket viktig grund både för vad vi gör och tänker. Språket påverkar synen på vilka vi själva är. Språket konstruerar hela vår syn på världen och ger oss perspektiv på verkligheten (Bergström & Boréus, 2005).

Epistemologiska antaganden:

- Kunskapen är inte objektiv. Verkligheten blir till genom våra sätt att kategorisera den.
- Världen är föränderlig och identiteter kunde varit annorlunda samt kan förändras över tid.
- Kunskap skapas i social interaktion.
- Kunskap och sanning vilar på olika sociala världsbilder och får därmed olika sociala konsekvenser. (Winther Jörgensen & Phillips, 2007)

I den första punkten står det att verkligheten blir tillgänglig genom våra kategorier. Det är genom språket vi kan veta något om verkligheten. Genom språket skapar vi representationer av verkligheten. Representationerna är inte bara speglingar av verkligheten utan bidrar också till att skapa den. Jag förstår diskurser som språkhandlingar som talar om och bestämmer hur vi bör tala och tänka om verkligheten men inte hur den är. Diskurserna får sin form genom hur vi kategoriserar och benämner verkligheten. Kategorisering är en representation av verkligheten och ett sätt att göra verkligheten begriplig enligt min förståelse.

Diskurserna föreställer och skapar världen samtidigt (Alvesson & Sköldberg, 2007). Två nyckelord i diskursen är variation och nyfikenhet. Forskningens inriktning är att forskarens egen kreativitet som hellre söker öppningar än tillslutande och definitiva sanningar. Författarna anser att det är av intresse att studera diskurser och sociala konstruktioner utifrån vad som sägs, hur något sägs men också hur det annars skulle ha kunnat uttryckas. Diskurserna anger gränser dels för vad som får och inte får sägas i sociala och kulturella sammanhang. Mer som är av intresse för diskursanalysen gäller frågan vem som får tala. Diskurser är talordningar som bestämmer vad som är kulturellt accepterat. I den miljö där diskursen verkar råder talordningen över vem som definieras som mest välorienterad, vem som har mest kapacitet till det seriösa talandet. T ex kan en aktör definieras som subjektiv, felinformerad eller andra sätt som ifrågasätter trovärdigheten av uppgiftslämnaren

Varje berättelse eller talet är kontextbundet och tar form utifrån den aktuella diskursen (Alvesson & Sköldberg, 2007). Hur en berättelse är upplagd, hur tonläget tar sig uttryck är styrt av diskurens ordning. Olika sociala kontexter har sina traditioner kring hur man får tala t ex skolans föräldramöten. Gränserna för diskursen, vem som får tala och på vilket sätt är ofta under förhandling. Kring olika samhällsfenomen och hur de skall definieras finns strider och kontroverser. Dessa kontroverser och definieringar fångar diskursanalysen upp i sin forskning (Alvesson & Sköldberg, 2007).

Ett diskursanalytiskt förhållningssätt

Diskursanalysen problematiserar allt från sociala kategorier till olika företeelser. Problematisering av företeelser kan vara vad som gjorde kategorierna relevanta och möjliga. Frågor som diskursanalysen ställer sig är hur kategorier konstrueras i kulturella sammanhang. (Börjesson, 2003). Författaren skriver att ”*Hemmafrun är inte, hon konstrueras med hjälp av kategorin och dess kulturella sammanhang*” (ibid. s.24). Hur analysen tar sig uttryck är öppet för olika tolkningsmöjligheter och beror på forskarens val av perspektiv. Till skillnad från traditionella frågor hur verkligheten är beskaffad ställer sig diskursanalytikern frågor hur verkligheten skapas och konstrueras och varför just på det sätt etc. Diskursanalysen ställer frågor kring den verklighet som människan skapar i samhället och vilka kulturella föranshållande som ligger till grund för konstruktionerna av verkligheten.

Diskursanalyser kan se ut på olika sätt beroende på vetenskapsteoretisk utgångspunkt och teoretisk nivå (Börjesson, M, Palmblad E, 2007). Individuella utvecklingsplaner skrivs i ett sammanhang där styrdokument och individens situation möts.

Diskursanalysen har ett brett register av fokuseringar där mitt fokus är konstrueringen av identiteter i individuella utvecklingsplaner i förskolan. Utifrån teman som tolkas fram ur textdokumenten kommer nya diskursfält att växa fram som ska analyseras (Bergström & Boréus, 2005). Inspirerad av Foucaults teorier om institutionens inflytande över subjektet kommer jag att analysera det empiriska materialet. Arbetet stödjer sig på Foucaults teorier för att förstå institutionernas påverkan av individer samt den kunskap och makt som finns där för att disciplinera människor i institutionerna.

I konstruktionen av den här diskursen har jag sett individuella utvecklingsplaner som en brukstext, en text som har ett praktiskt syfte. En individuell utvecklingsplan är inte vilket dokument som helst samt att där står inte vilken text som helst. Här har jag använt Bakhtin teorier om texter där genren är viktig. För att arbeta med mitt material har jag utgått ifrån Laclau och Mouffe analysmetoder. Jag har arbetat med nodalpunkter och kluster. Analysmetoden finns under kapitlet Material, analys och tillvägagångssätt.

Foucault: Makten och styrningen av individen

Michel Foucault föddes 1926 i Frankrike och dog 1984. (Olesen, G S & Möller, P, 2004). Han var historiker och filosof. Foucaults författarskap handlar om hur makten utövas när det inte är synlig och när den symboliseras av stora auktoriteter. Han menade att makten är osynlig när den verkar genom produktion och synliggörande av kunskap om människor. Kunskapen handlar om de människor som ledningen eller maktutövandet riktar sig mot. Förskolan, skolan, hemmet, familjen är arenor för detta maktutövande. Dessa pedagogiska rum formar människor, beteenden, egenskaper, deras kroppar, etc. (Olesen, G S & Möller, P, 2004). Foucault intresserade sig för experternas och institutionernas inflytande då det gäller formande och styrning av subjektet (Andreasson, 2007).

Makten och styrningen att påverka sig själv och andra

Foucault intresse att studera olika styrningsformer historiskt grundar sig på hans problematisering om vad frihet är. De olika styrningsformerna sedan 1800- talet handlar om att styra sig själv eller något annan, styra något moraliskt eller att göra något för att förbättra förhållande mellan individer (Fogh J A, 2005). Gemensamt för alla styrningsformer är att de handlar om styrning av enskild individ eller kollektiv.

Under 1800- talet började man genom olika discipliner och normaliserande institutioner att styra arbetare, galna, fattiga, och barn. Foucault har skrivit om fängelset uppkomst och historia. När Foucault skriver om fängelset historia är det en historia om styrning och normalisering av individer för att anpassa sig till samhället. Fängelse som institution är uttryck för disciplineringen av människor (Fogh J A, 2005).

Foucault anser att makten i det moderna samhället är riktad mot subjektiviteten och formningen av den (Fogh J A, 2005). Makten tar sig uttryck genom att subjektet binds till en viss identitet. Mänskliga subjekt formas av maktens styrning och reglering. Självuppfattningen formas t ex av ledarskapet, betygsättning, utbildning, massmedia och barnuppfostran. Maktens effekter för med sig att vissa potentialer hos individerna utvecklas. Disciplinering eller makten av individerna för med sig att de utvecklas till självdisciplinerade, läraktiga och produktiva individer. Det kallas maktens ekonomi. Med makten följer bl.a. en viss typ av identitetsbekräftelse och identitet. Disciplinering, styrning och formning av subjektet syftar till människoförbättring. Foucault ansåg att psykologin och andra vetenskaper är förknippade med den moderna makten som styr och disciplinerar subjektet. Vetenskaper som är förknippade med makten är farligt ansåg Foucault. Trots att kunskap framställs som oftast välmenande är sambandet mellan vetenskap och makt farligt. Jag förstår detta som kunskapen kan missbrukas och om vetenskapen innehar en stor makt kan det ge negativa konsekvenser på individen.

Foucaults teorier skapar insikt om maktens styrning av individen. Allwood & Erikson (1999) skriver att Foucaults teorier kan öka forskare och praktikers reflexivitet. Då ökar forskaren/praktikern sin förståelse vad man håller med och eventuellt leder till revidering av vad som bör forskas i.

Den auktoritäres röst

Det finns tre stora utestängningssystem som drabbar diskursen. De är det förbjudna ordet, avskiljandet av vansinnet och viljan till sanning (Foucault, 1993). Utestängningsprocedurerna kontrollerar och begränsar diskurserna. Det tydligaste och mest bekant är förbudet. Foucault menar att alla vet vad man får och inte får tala om i vissa sammanhang. Det finns tabuerade ting och ritualer för olika tillfällen. För att få tala i en viss diskurs måste vissa krav uppfyllas eller vara kvalificerade för att uppfylla dem. Diskursernas områden är inte lika öppna eller lätta att tränga in i.

Ända sedan djupaste medeltid är dåren den vars diskurs inte får cirkulera som andras. Ibland uppfattas hans tal som obefintligt, utan vare sig sanning eller betydelse, utan beviskraft, utan makt att legalisera en handling eller ett kontrakt... (Foucault, 1993, s.8-9).

Diskursens bas handlar om vem som har möjlighet att tala, när och med vilken auktoritet samt vad som är möjligt att sägas eller tänkas inom en viss epok eller kultur (Andreasson, 2007). Den diskurs som uttalas av den rätta personen eller fruktas mest av människor är den diskurs som talar om vad som är rätt och fel.

I historien har den sanna diskursen ”- alltså den diskurs man respekterade, fruktade och gjorde klokast i att underkasta sig eftersom den var rådande- den diskurs som uttalades av rätt person och enligt erforderlig ritual. Den sade vad som var rättvist och tilldelade var och en sin del” (Foucault, 1993, s.11).

Viljan till sanning handlar vetenskapen och olika discipliner (Foucault, 1993). Jag förstår det som att människor söker kunskap om verkligheten men att vetenskapen ska ses utifrån den rådande diskursen. Den rådande diskursen beror på när och var den uppstår. Foucault (1993) skriver att läkarvetenskapen inte konstrueras av allt som är sant. Läkarvetenskapen som disciplin består av sanningar såväl av misstag. Misstagen är oskiljaktiga från sanningarna och har positiva funktioner. Enligt författaren uppfyllde läkarvetenskapen olika villkor under olika tider. Under 1800- talet ansågs inte metaforiska begrepp medicinska. Sådana satsar uppfattades som individuella fantasier eller folkliga föreställningar. Annat exempel är botaniken. Under 1500- talet behandlades växternas symbolvärde för att senare under 1600- talet behandlade utifrån en forskningssats om struktur och system av närliggande och mer avlägsna likheter Jag förstår det som att disciplinerna kontrollerar människors sätt att uppfatta och förstå världen. Varje tid har sin vetenskap som genererar nya teorier och som förändras över tid. Vetenskapen bygger på tidigare erfarenheter för att antas som vetenskap. Disciplinerna är som diskurspolisier om vad som är rätt och fel. Foucault (1993) skriver att:

Det är alltid möjligt att man råkar säga det sanna i utanförskapets vildmark, men i det sanna är man endast om man lyder ”diskurspolisens” regler, vilka man måste aktivera på nytt i varje diskurs”. Disciplinen är en kontrollprincip för diskursproduktionen (ibid.s.25).

Diskurserna är inte tillgängliga för alla och kontrolleras av olika subjekt som bestämmer över rådande diskurser och för vem de ska vara tillgängliga för (Foucault, 1993). Författaren skriver att det sker en gallring bland de talade subjekten. Detta trots att utbildningar försöker undvika detta.

Utbildningen försöker förgäves, men med rätta, vara det instrument som i ett samhälle som vårt gör det möjligt för varje individ att få tillgång till vilken typ av diskurs som helst. (Foucault, 1993, s.31).

Foucault (1993) anser att läran verkställer en underkastelse i dubbel bemärkelse där de talande subjekten underställs diskursen samtidigt som diskursen i sin tur underställs gruppen av talande individer. Foucault skriver att:

Läran verkställer en dubbel underkastelse: de talande subjekten underställs diskursen och diskursen underställs, så förutsätts det åtminstone, gruppen av talande individer (Foucault, s.31).

Utbildning och kunskap är politiska styrmedel som för med sig makt (Foucault, 1993). ”Varje utbildningssystem är ett politiskt medel av diskurser och därmed också de kunskaper och den makt de bär med sig ”(s.31). Foucault (ibid.) liknar diskurserna vid ett spel med olika tecken, ”- ett skriftspel i det första fallet, ett läsespel i det andra och ett utbytesspel i det tredje” (s.35). Jag förstår det som att diskurserna består av ord och text som människor kämpar om att få bestämma över.

Detta utbyte, denna läsning och denna skrift sätter aldrig något annat i spel än tecken. På så sätt sätter upphäver diskursen sin egen verklighet

genom att underställa sig det betecknandes ordning (Foucault, 1993, s.35).

Jag förstår det som att det skrivna och talade ordets makt bestämmer och utgör en diskurs samtidigt som den underordnar sig talets ordning.

Diskurserna formar subjektet

Foucault ansåg att subjekt formas i olika sociala praktiker. I stället för att se autonoma subjekt såg Foucault att diskursen styr och definierar individerna. I den historiska och kulturella diskursen samspelar praktiker som formar subjektet. Till exempel menar Foucault att kriminalitet och moral är socialt skapade objekt. Under varje epok produceras olika tekniker för en viss typ av kunskapsobjekt. Detta nya kunskapsobjekt för med sig kunskap och åtgärdsplan. Det som uppfattas under en tid som omoraliskt eller mental sjukdom klassificeras och differentieras på ett materiellt och kunskapsmässigt plan (Allwood & Erikson, 1999). Foucaults studier handlar om relationen makt/kunskap i förhållande till subjektet. Med hjälp av tabeller, diagnoser, kategorisering, se samband med mera, försöker forskningen behärska sociala och psykiska fenomen som ofta är obestämda och tvetydiga. I kunskapssökande kring olika fenomen studeras och ordnas dem för ett ordnat vetande. Foucault anser att denna kunskap står i nära relation till makten.

Makten har kapacitet att göra något med det mänskliga subjektet till exempel att placera människor i institutionella kontexter som sjukhus, psykiatri och fängelser (Allwood & Erikson, 1999). I de olika institutionella kontexter placeras människor i olika kontrollerade situationer där de reagerar på särskiljanden och stimuli. Kunskapen utvecklas i de olika kontexterna när människor bekänner i olika terapi och rådgivningssammanhang. Kravet på bekänning och underordning är en förutsättning för utvecklande av kunskapen. Denna kunskap i sig inrymmer makt då den strukturerar och låser fast en viss föreställning om hur något förhåller sig. Kunskapen anger normer som människor har att förhålla sig till. Inom psykologin finns en normalitet som placerar in personer i förhållande till denna. Kunskapen har en sanningsskapande effekt som för med sig makt. Kunskapen har ingen självklar relation till den verklighet som föregår eller fastställs i den vetenskapliga kunskapen. Istället formas verkligheten av kunskapen som aktivt skapar olika identiteter (subjektivitetsformer) och sociala förhållanden. Enligt Foucault är meningen inte att skilja åt sanning (kunskap, vetenskap) från ideologi (fördomar, feluppfattningar). Istället är tanken att avslöja de processer som konstrueras i en makt- kunskapsrelation. Foucault menar att makten finns i kunskapen och att det är kunskapen som skapar sanningen (Allwood & Erikson, 1999). Makten tar sig uttryck genom sin kapacitet att kunna forma subjektivitet, bestämma normer och regler för sätt att vara på.

Tekniker som disciplinerar subjektet

Enligt Andreasson (2007) menar Foucault att människor regleras och disciplineras av samhällets olika teknologier. Teknologier är "ett samlingsnamn på de psykologiska, pedagogiska och administrativa aktiviteter som disciplinerar människor på olika sätt för att upprätthålla normalitet" (ibid. s.29). Kunskaper om till exempel människors beteende omvandlas till sanningar om människans natur. Denna kunskap är tänkt att människorna ska ta till sig för att själva kunna styra sitt beteende efter de sanningar som den övergripande diskursen representerar. (ibid.). Disciplineringen blir en förgivettagen kunskap hur livet ska se ut och en individ kan därmed disciplinera sig själv genom egna handlingar och aktiviteter. Den disciplinära makten är en teknologi som präglar våra föreställningar och handlingar.

Fängelsestraffet är en typ av disciplinering som har syftet att omvandla fångarna till nya människor (Andreasson, 2007). Bristerna som den kriminella har är avvikelser från det

normala. Fängelset är ett normativt system. Den disciplinära makten behärskar den sociala människan. Foucault drar liknelser med denna disciplinerande makt till skolsalar, fabriksbyggnader mm, där individerna kan särskiljas ur kollektivet och bli utsatta för olika disciplinära tekniker (ibid.). Normalisering, övervakning och examination kännetecknar den disciplinära makten och är ett starkt inslag i det moderna samhället anser Foucault (Andreasson, 2007).

Genom att normalisera skapas en norm som definierar det normala. Avvikande beteende från det som definierats som normalt och önskvärt bestraffas. Övervakning är en form av självreglering som bygger på Benthams panoptikon där fången övervakar sig själv med kontrollerande blick av den centralt placerade vakten (Andreasson, 2007).

Bekännelsen är ytterligare en form av teknologi som är ett centralt inslag i det Foucault kallar den pastoraliska makten (Andreasson, 2007). Enligt Lundgren (2006) menar Foucault (1982) att den pastoraliska makten är en gammal maktteknik i ny politisk skepnad. Den pastoraliska maktens mål var förr att frälsa människorna för livet efter detta. Idag kännetecknas den pastoraliska makten av att människor ska uppleva välbefinnande, hälsa och skydd mot olyckor under sin livstid. Den pastoraliska makten har två sidor dels en omsorgsbetonad sida med syfte att hjälpa och skydda människor mot olyckor och utanförskap dels en annan med möjlighet att utöva makt och disciplinering för att inordna och kontrollera individen. Lundgren (2006) anser att utvecklingssamtalen i skolan kan ses som tekniker för pastoralisk makt.

Elever och föräldrar bjuds in för informationsbyte och kunskap erhålls. Om inte dessa samtal innehåller former av välviljighet riskerar samtalen sin existens. Informationen som erhålls dokumenteras i diverse mappar och journaler för att möjliggöra skapandet av en bild av individen och bildar underlag för kontroll" (ibid.s.67).

Foucault menar att kunskapen som dåtidens pastorer fått genom bikten har använts som en teknik för att styra församlingsmedlemmarna. Bekännelsen är en funktion som människan använder för att forma identiteten. Genom bekännelserna kan kunskapen om människors inre säga något om deras behov, svagheter och styrka och sedan använda uppgifterna för styrning (Andreasson, 2007).

Andreasson (2007) anser att elevplaner har drag av pastoralisk makt. I samtal med specialpedagog och föräldrar kan känslig information om eleven komma fram. Kunskap om elevens förmågor, intressen, utveckling etc. används till att styra och forma eleven. I elevplanerna kan identitet befästas och skapas.

Burr och Hall: Identiteten – en språklig konstruktion

Hur man definierar vad identitet är varierar mellan olika perspektiv. Inom psykologin är det vanligt att se identitet som något statiskt och individbaserat begrepp där det finns en inre kärna som är det sanna jaget. Sociologin har flyttat tyngdpunkten vad gäller identiteten ”från individen till gruppen och till de sociala identiteter som har sitt ursprung i grupper” (Engblom, 2004. s.18.). I och med skiftet blev kategoriseringar som t ex kön, social klass kopplat till samhälleliga strukturer som något väsentligt för identitetsperspektivet. Identiteten kan på så sätt förutsäga eller förklara något om en individ eller grupp.

Socialkonstruktionism som rörelse har sin upprinnelse och influenser ifrån olika discipliner och intellektuella strömningar under postmodernismen bl.a. från Foucault (Burr, 1995).

I socialkonstruktionistisk anda konstruerar vi identiteterna enligt Burr (1995). Eftersom man inte kan säga något meningsfullt om personligheten använder hellre socialkonstruktionismen begreppet identitet. Genom att prata om identitet undviks syftning till någon form av essens. Burr (1995) skriver att det är vi som konstruerar identiteter: ”The point is that it is you that is doing the identifying” (ibid.s.30). Alla människor har sina unika kombinationer av karaktäristiska drag. Författaren skriver att människor ofta refereras till sina personligheter t ex blyg, generös, självisk.

The common- sense notion of personality (‘common’ in that it is a widely shared idea) can be described as ‘essentialist’- ‘Essentialist’ is a way of understanding the world that sees things (including human beings) as having their own particular essence or nature, something which can be said to belong to them and which explains how they behave... (s. 19).

T ex kan människan ses som en produkt av ett kapitalistiskt samhälle där konkurrens är nyckelord (Burr, 2005). Samhället struktureras runt individer och organisationer som konkurrerar med varandra om jobb etc. Personen med mest charm, intelligens etc. vinner där andra förlorar.

‘Competitiveness’ and ‘greed’ then come to be seen as products of the social and economic structure we live in rather than as features of an essential human nature (Burr, 1995, s.23).

Språket precis som samhället förändras över tid. Det finns en trend att beskriva inre upplevelser med ord som t ex känslor i stället för vårt handlande, hur vi gör. Beskrivningarna har blivit psykologiserade hellre än beskrivna utifrån vårt handlande. Det mänskliga livet beskrivs mer och mer i psykologiska termer t ex känslor, personliga egenskaper istället för att se hur och vad vi gör med människor (t ex hur vi bryr oss om varandra, hur man är omhändertagande). Oftare refereras begreppen till våra känslor än till hur vi gör i aktion (Burr, 1995).

Enligt Barker och Galasiński (2001) anser Hall att identitet inte utgör någon inre kärna som är oföränderlig. Istället skiftar identiteten beroende på hur subjektet blir tilltalat eller presenterat. Hall menar enligt författarna (ibid.) att vi aldrig kan säga vad vi egentligen är. Däremot kan vi överväga vilka beskrivningar som gör oss bättre och mer betydelsefulla. Identitet är inte någon form av en hel kärna som vi föds med eller finns inom oss. Hall (1996) skriver att identiteten konstrueras i diskursen. Identitetskonstruktionen pågår hela tiden i en process.

Identiteten anser Hall, formas i interaktion mellan den inre världen och den yttre sociala världen (Barker och Galasiński, 2001). Den sociala världen representeras till en börja av familjemedlemmar som visar hur vi ska vara i samspel med andra. I den kulturella processen formas vi av beröm, bestraffning, imitation och språkliga förvärv samt värden och normer.

The subject assumes different identities at different times, identities which are not unified around a coherent 'self'. Within us are contradictory identities, pulling in different directions, so that our identifications are continually being shifted about. If we feel that we have a unified identity from birth to death, it is only because we construct a comforting story or 'narrative of the self' about ourselves (Barker & Galasiński, s.277).

Burr (1995) skriver också att det inte finns något riktigt jag. I stället har vi ett flertal olika själv som är minst lika riktiga som ett jag. Diskurserna formar vår identitet. De formar vad vi gör och vad som förväntas av oss. Diskurserna är kopplade till hur samhället är organiserat och drivs. I samhället finns institutioner med lagar, utbildning, familjen och kyrkan. De erbjuder oss sociala positioner och status.

Enligt Barker & Galasiński (2001) har Hall i sina kulturella studier identifierat olika sätt att tala om identiteten. En benämning är "the fractured (de- centred) or 'postmodern subject'" (Barker & Galasiński, 2001, s. 40). Detta tolkar Andreasson (2007) som att subjektet är splittrat och har inget unikt jag utan är socialt konstruerat i diskursen. Identiteterna omformas och förhandlas i de sociala praktikerna.

Elevskapet (att formas) i skola och elevplaner

Förskola och skola en normaliserande och konstruerande miljö

Ronström, Runfors och Wahlström (1995) har i en studie undersökt daghemskulturen¹ i norra Botkyrka och hur den påverkas av bl a skolan, föräldrar, ideologimakare och myndigheter. Daghemmen enligt författarna är en social institution för barntillsyn samt ett kulturellt system som skapar och återskapar värderingar i samhället. Verksamheten, organisationen och personal är kulturbärare som vidareförmedlar antaganden om hur verkligheten är beskaffad. Författarna anser att daghemmen förkroppsligar centrala drag i svensk kultur. Text föreställningar om barn, arbetsmoral, könsuppfattning och förhållandet till naturen. De motsättningar som finns i den svenska kulturen gestaltas extra tydligt i den normativ miljö daghemmet utgör.

Forskning som Runfors (2003) gjort handlar om hur invandrarskap formas i grundskolan. Hennes teoretiska perspektiv är konstruktivistiskt. Genom talet och andra handlingar bidrar människan till att forma den sociala verkligheten och därmed till att skapa och omskapa strukturer. Författaren observerade hur lärarna talade om barnen, hur de i tal och andra handlingar relaterade till barnen och vilka effekter detta fick. Hennes resultat visar att skolorna hade den fria och oberoende individen som idealbild. Barnen sågs som en enhetlig kategori med vissa behov. Svenska barn eller vanliga barn var en vanlig måttstock bland lärarna. Utifrån måttstocken bestämdes vad eleverna skulle tillägna sig under skoltiden. Eleverna i skolorna stämde många gånger inte överens med måttstockarna och dilemma i undervisningen uppstod. Eleverna som inte nådde upp till måttet kom att representera brister

¹ Författarna skriver att de lånat ordet dagis från barnstugevärlden. Ordet är inte bara en vardagsspråklig förkortning för daghem utan också en övergripande beteckning för förskolan som "en relativt autonom provins i samhället, en egen liten värld" (s. 17).

och problem. Svenska språket tillmättes stor uppmärksamhet. Lärarna kompenserade invandrarbarnen med undervisning dock med en bild av eleverna som eftersatta och i behov av lärarnas hjälp för att klara sig. Kategorin invandrarbarn konstruerades i förhållande till gruppen - svenska barn, och blev en grupp elever som var åtskilda, sammanförda samt utgjorde en enhetlig grupp – med hänvisning till ett icke- svenskt ursprung. Invandrareleverna osynliggjordes som de individer de var samtidigt som de ständigt hamnade i rampljuset för det de inte var. Invandrareleverna hade fått en social position skapad och det var – ett invandrarskap.

Andreasson (2007) skriver i sin avhandling om åtgärdsprogram att skolan efter att ha infört mål- och resultatstyrning i undervisningen, har fokus riktats mot uppföljningar, utvärderingar och annan dokumentation. Författaren skriver att

En inledning till denna decentralisering kan sägas vara då Skolöverstyrelsen omvandlades till Skolverket i början av 1990- talet. Skolverkets uppgifter formulerades då i termer av utvärdering och uppföljning till skillnad från skolöverstyrelsens tidigare uppgifter som formulerades utifrån kontroll och reglering (s. 65, *ibid.*).

Elevplanerna kan sägas vara en del av dokumentationskulturen som växte fram när ett utbildningspolitiskt systemskifte ägde rum (Andreasson, 2007). Systemskiftet innebar en ny skoldiskurs vad gäller styrning, undervisning och ekonomi. Den nya skoldiskursen har ersatt ett tidigare kollektivt perspektiv till ett numer individuellt perspektiv. Förändringar kan ses utifrån dagens kunskapssamhälle där det finns behov av andra slags kompetenser och där gårdagens skola är ineffektiv. Författaren anser att det postmoderna samhället mer går åt ett håll där social kompetens är viktigare än något annat. Den sociala kompetensen som skrivs fram i elevplanerna är ett resultat av postmodern skoldiskurs. Det betyder att skolan eftersträvar en nyare bild av en idealelev än bara goda resultat i ämneskunskaper.

På vägen in i den postmoderna tidsåldern måste skolan kanske finna sig i att något måste offras. Det kan bli kvaliteten på inläringen i klassrummet om lärare och läroplaner sprids ut för att möta allt fler krav (*ibid.* i Hargreaves, 1998, s. 183).

Andreassons (2007) avhandling handlar om hur elever i behov av särskilt stöd konstrueras i elevplanerna. Hennes studier visar att eleverna skrivs fram genom särskiljning utifrån hur de inte är i förhållande till skoldiskursens idealelev. I resultatet finns också en skillnad mellan könen. Utifrån klustret socioemotionella svårigheter skrivs pojkar fram som behov av struktur, behöver bli medveten om sina svårigheter, bristande social kompetens, koncentrationssvårigheter (uppmärksamhetsbrister, impulsivitet, utagerande). För flickor gäller följande kluster; positiva och glada, behöver trygghet, osjälvständiga och behöver trygghet. Pojkarna beskrivs oftare utifrån bristande förmåga och färdigheter medan flickorna beskrivs utifrån personliga egenskaper, trots att pojkar och flickor bedömts ha liknande svårigheter. Författaren anser att det finns en risk att skolan normaliserar en ojämförbar bild av könen och reproducerar en traditionell könsuppfattning. Det är viktigt att pedagoger får utbildning som ska skriva denna dokumentation eftersom det påverkar elevens identitetsskapande och framtida liv. Hennes resultat visar också att elevernas identitet i åtgärdsprogrammen skiljer sig från den ideala eleven i skoldiskursen². I skoldiskursen framgår en elev som självständig, flexibel och har stor social kompetens. Skolan har en

² Ex på en skoldiskurs är lagar, läroplaner och läroböcker. Diskurser finns på olika nivåer. ”Dels övergripande diskurser (formulerade på statlig nivå) och dels lokala diskurser” (Andreasson, 2007 s. 22).

idealiserad bild av en elev som grundläggs i pedagogiken. I elevplanerna är det i flera fall fokus på barnets sätt att vara mer än på kunskapsförmågor. I dessa fall ses barnets sociala kompetensutveckling vara en förutsättning för kunskapsinhämtning. Skolan strävar efter att se barnen utifrån ett helhetsperspektiv. Bedömningar och dokumentationer av elever har visat sig omfatta fler förmågor och kompetenser som t ex initiativförmåga, självförtroende, samarbetsförmåga ansvar och självständighet. ”Enligt den nuvarande skoldiskursen skall skolan inrikta sig på att forma själreglerande, flexibla, ansvarstagande och kreativa elever som besitter social kompetens och kan söka sin egen kunskap” (s.68, ibid.).

Elfström (2005) skriver att individuella utvecklingsplaner är som en ”berättelse om dåtid och framtid, om vad barnet är, hittills varit, och vad det ska bli/uppå. Det finns lite utrymme för det pågående, händelserna, de små situationerna – barnens levda liv hör inte hemma i en individuell utvecklingsplan” (s.100).

Den individuella utvecklingsplanen är enligt Skolverket en allmän handling. Den skall därför inte innehålla uppgifter som är integritetskänsliga. Studier som är gjorda av Skolverket (2007) visar att lärare är osäkra på vad man får skriva och inte får skriva i IUP. Risken finns att lärarna söker andra vägar för att slippa sådant som kan komma i offentlighetens ljus. Detta får konsekvenserna att det som skrivs i utvecklingsplanen slätas ut. När det gäller betydelsen av att sporra och utmana eleverna har IUP en lite betydelse för eleverna för att gå vidare i sin utveckling både vad gäller duktiga eller särbegåvade elever (ibid.).

Kapitel 4. Material, analys och tillvägagångssätt

Insamling av empiriskt material och avgränsningar

I studien av individuella utvecklingsplaner ingår tre förskolor från en stadsdelsnämnd som tillhör en större kommun. Syftet med studien är att bidra med nya insikter kring individuella utvecklingsplaner i dels den egna förskolepraktiken men också till andra.

I utskicken till förskolorna efterfrågades individuella utvecklingsplaner skrivna under läsåret 2006/2007 (bilaga 4). Jag har valt ett läsår för att kunna ta del av uppföljning/utvärdering av målen. Det empiriska material som skickades till mig var lite blandat (se bilaga 6). Alla barn hade t ex inte en IUP från 2006 utan bara för 2007 och tvärtom. Material som är skrivna under vårterminen och höstterminen 2006 har skickats i stället för det angivna. Jag har valt att använda mig av det material som har delgivits mig eftersom studiens syfte är att studera hur förskolebarnen konstrueras i individuella utvecklingsplaner oberoende tiden för upprättandet av IUP.

I samråd med rektorer deltar tre avdelningar i studien från olika förskolor. Det empiriska materialet består av 91 skrivna utvecklingsplaner (se bilaga 6). Enligt forskningsetiska rådet är det viktigt att den som deltar i studien samtycker. I samråd med först en rektor visade ytterligare två rektorer intresse att delta i studien. Rektorerna utsåg vilka avdelningar som skulle ingå i studien. Rektorerna ville att materialet skulle avkodas innan det delgavs mig. Därför avkodades materialet innan jag fick ta del av det. Enligt etiska rådet krav på konfidentialitet är barnen och personalens namn anonyma även för mig. Föräldrarna har delgivits information om studien och har kunnat välja att avstå genom att meddela personalen på förskolan (bilaga 3). De individuella utvecklingsplanerna skickades till mig avkodade med endast kön och ålder på barnen samt kön på underskrifterna från personal och förälder enligt mitt önskemål. Jag har ställt skrivna frågor till rektorerna som rör förskolan och avdelningen (bilaga 5). Jag har fått svar av två rektorer av de tre som ingick i studien.

Diskursanalys med flera metoder

Att göra något med sitt material

Diskurser är något som representerar eller föreställer verkligheten. Diskurserna föreställer och skapar världen samtidigt. Två nyckelord i diskursen är variation och nyfikenhet. Forskningens inriktning är att forskarens egen kreativitet som hellre söker öppningar än tillslutande och definitiva sanningar (Alvesson & Skoldberg, 2007).

Börjesson (2003) skriver att empirin aldrig talar för sig själv utan behöver ”prentas, dramatiseras och förstås inom ramen för en intressant problematisering” (s.22). Världen och dess diskurser framträder först när forskaren gör något med sina observationer. Diskursanalysen är att se ett fenomen som någonting. Situationen kan fokuseras på en mängd olika sätt. Dessa olika sätt är upp till forskaren att undersöka. Det är då forskaren gör något med sitt material och som skapar mening, förståelse och sammanhang. När fenomenet ses som någonting sker också en öppning för relativisering. Det är genom diskursernas tolkningsramar som vi kan förstå någonting. Om tolkningsramarna inte fanns skulle varje enskildhet stå för sig självt utan sammanhang, orsak och förståelse. Diskursiva praktiker skapar förståelse och meningssammanhang. Diskursanalys är det som forskaren gör. Forskarens analys tillför således något nytt. Diskursiva analyser är som ”en konst att fånga det

för-givet-tagna, det som är lika dolt som självklart sant – i en organisation, i en viss politisk struktur eller skolan klassrum” (ibid.s. 23).

Innehållsanalys: Bakhtin och språk- genre

När man undersöker texter är det viktigt att förstå i vilket sammanhang de ingår i (Bergström & Boréus, 2005). För att kunna sätta in texten i ett sammanhang är genrekänning en del av detta. Bakhtins teorier om språkgenrer används inom flera olika områden vid t ex litteratur och kultur studier (Bakhtin, 1996).

Bakhtin var en rysk författare under 1920- talets f.d. sovjetunionen (Bakhtin, 1996). På senare år har hans idéer blivit kända för att hans tankar passar in i västvärldens senare postmoderna teorier om hur världen är ordnad. Postmodernism (Alvesson & Sköldberg, 1994) är en term som är vanlig att använda mot tidigare moderna idéer som den västerländska traditionen vilade på. Postmodernismen betecknar nya idéer kring språket och subjektet. Det finns inga stora eller absoluta sanningar utan vetenskapen är provisorisk. Språket är av central betydelse i forskning och de postmoderna teorierna gör anspråk på dess tvetydighet. Språket är inte entydigt eller avbildande utan mer representerar en verkligheten. Postmodernismen problematiserar forskningens auktoritet och om forskningen kan säga något om verkligheten som är kvalitativt överlägset andra utsagor. Frågor kring vad som utgör en sanning eller bra tolkning är öppna svar.

Burr (1995) skriver att postmodernism som en intellektuell rörelse tar sin ansats i arkitektur, litteratur och kulturella studier. Eran representerar ett ifrågasättande av upplysningstidens (under 1800- talets mitt) sökande efter sanningen, som gick att nås via förnuftet och rationellt tänkande.

Enligt Bakhtin (1994) talar och skriver vi inom bestämda språk- genrer. Språket och det skrivna språket utgör en mängd olika språkgenrer. När vi lär oss prata betyder det att vi lär oss att konstruera uttalanden. Uttalanden är ekon och återklang från andra uttalanden. Vårt språk bygger inte på individuella meningar utan på en gemensam och specifik språksfär. T ex har arbetsplatsen eller militären sin typ av språksfär. Enligt författaren skulle det nästan vara omöjligt att kunna kommunicera med varandra om språkgenrer inte fanns. Jag förstår författaren som att språket sker i interaktion med varandra. Det är tillsammans som vi lär oss att använda språket. Uttalanden bygger på att det finns en mottagare. Talet och det skrivna språket konstrueras i dialogen. Uttalanden i språkgenrererna går att studera utifrån tematiskt innehåll, struktur och uppbyggnad.

Hur textdokumenten skulle tematiseras och struktureras växte fram under skrivandet. Jag började med att renskriva alla individuella utvecklingsplaner i ett ordbehandlingsprogram. Då jag upptäckte att flickor skrevs fram på ett annat sätt än pojkar delades analysen även upp i pojkar och flickor. Med hjälp av ordbehandlingsprogram kunde jag söka på ord eller fraser som återkom i texten. I textdokumenten fanns många begrepp som beskrev barnet. Materialet delades upp i större tema för att få perspektiv (Hellspång, 2001).

Analysen gjordes i tre steg:

1. Struktur av texterna utifrån större teman (se Hellspång, 2001)
 - A. Socialt samspel
 - B. Kunskap & Lärande
 - C. Mål & Utveckling.
2. Tecken som bildar kluster utifrån nodalpunkter

3. Analys av makt och styrning av förskolebarns identitetsskapande.

Jag vill tydliggöra några saker angående det empiriska materialet. Alla individuella utvecklingsplanerna har lagts ihop och utgör gruppen förskolebarn i en kommun. Jag kommer inte att presentera varje förskola för sig eller göra några jämförelser dem emellan. I uppsatsen kommer jag att använda ordet textdokument om individuella utvecklingsplaner i uppsatsen. När jag bearbetar och gör något med mitt empiriska material och riktar fokus på vad som konstruerar barnen i texten känns det tydligare att använda benämningen textdokument. Hur barnen möter de framskrivna identiteterna och hur de hanterar de identiteter som tillskrivs dem ligger utanför ramen för denna studie. Med hjälp av analysverktygen kan studien söka vilka identifikationsmöjligheter som erbjuds samt vad diskursen åstadkommer för identiteter.

IUP - som en brukstext

En individuell utvecklingsplan är inte vilket textdokument som helst. Det tillhör ett visst sammanhang och ingår i en särskild kontext. Språket kan ha olika karaktärer beroende på situation t ex vid utvecklingssamtal eller högtidstal.

We speak only in definite speech genres, that is, all our utterances have definite and relatively stable typical forms of constructions of the whole. Our repertoire of oral (and written) speech genres is rich. (Bakhtin, 1996, s.83).

Språket skapar mening i en särskild språklig omgivning eller s.k. språk genre. Detta genre-rum skapar en bestämd språklig miljö och medverkar till att talet uttrycks och förstås på ett särskilt sätt. ”Genren bestämmer ramarna för vad som kan sägas i en särskild kontext” (Onsjö, s. 56). Genren skapar förväntningar både hos den som talar och den som lyssnar. Det är genren som anpassar texten.

Språket har olika karaktärer t ex vid högtidstal, utvecklingssamtal. Det finns en mängd olika texter som vi dagligen möter. Tidningsnyheter och bruksanvisningar är exempel på brukstexter. Textdokumenten i studien är som en brukstext. Brukstexter känns igen för att ha ”praktiska eller teoretiska syften i motsats till estetiska” (Hellspong, 2001.s.13). Skönlitteratur och diktning är inte brukstexter. Brukstexter har en annan funktion i vårt samhälle än konstnärliga texter. När man studerar brukstexter uppmärksammas de språkliga tecken som fungerar som redskap för att tänka och handla. ”På så vis får vi kunskaper av ett allmänt mänskligt intresse (s. 13). En text som har en mångstämmig dialog kring en gemensam angelägenhet kallas för diskurs. Strukturen och vem som talar genom texten visar relationerna mellan deltagarna. ”Ofta har en verksamhet utvecklat mer eller mindre fasta strukturer för texter av olika slag. Det kan gälla såväl språkformen och innehållet som den sociala funktionen” (s. 21, ibid.). Sådana mönster kallas genrer. Textdokumenten i studien bygger på läroplanen och styrdokument. Textdokumenten har ett praktiskt syfte – att skriva fram barnen på ett bestämt sätt som bygger styrdokument. Intertextualiteten i dokumenten är den normerande texten ifrån läroplanerna och styrdokumentet.

Textanalys med diskursanalytiska verktyg

För att kunna konstruera identiteter i diskursen har jag i metoden inspirerats av Ernesto Laclau och Chantal Mouffe (1985) analysverktyg. Ernesto Laclau och Chantal Mouffe har enligt Börjesson och Palmblad (2007) inte själva beskrivit hur man praktiskt gör diskursanalyser men deras analysmetod innebär att man analyserar hur aktörer använder språket i en social kontext.

Enligt Bergström och Boréus (2005) anser Laclaus och Mouffe att språket är ett teckensystem. Jag förstår tecken som våra föreställningar vi har och får genom begreppen. Tecknen kan alltså betyda många olika saker beroende på vilken föreställning man har om ett uttryck. Tecknen kan hota någon form av stabilitet i diskursen men belyser samtidigt diskursens mångtydighet. Tecknen utsätts hela tiden för en kamp som dock förblir mångtydiga. I diskursen finns många tecken som har positiva och negativa funktioner.

Noden är ett nav i diskursen som andra tecken rör sig kring. Noden eller nodalpunkten som det också kallas (Winther Jörgensen & Phillips, 2000) är det betydelsefulla tecknet ”kring vilket de andra tecknen ordnas och från vilket de får sin betydelse” (ibid.s.33). Författarna skriver att ”Diskursen etableras genom att betydelse utkristalliseras kring några *nodalpunkter*” (s.33).

I ekvivalenskedjor får tecken betydelse genom distinktioner. Distinktionerna är ett system av associationer som är relativa beroende på vilken diskurs det är. Associationerna bildar en diskurs kring noden (Bergström & Boréus, 2005). Likt Andreasson (2007) använder jag mig av kluster som begrepp istället för ekvivalenskedja. Metaforen kedja kan bli missvisande eftersom den associerar till något som krokas i varandra som en länk. Klustret ses istället som det som kretsar kring noden d.v.s. associationerna kretsar kring noden utan beroende intilliggande association.

Forskningsetiska överväganden

I enlighet med de forskningsetiska reglerna för humanistisk- samhällvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2002) har följande beaktats:

Informationskravet – Rektorer, personal och föräldrar har skriftligt blivit informerade om studien.

Samtyckeskravet – Rektorerna har själva valt att delta. Föräldrarna har tillfrågats om de samtycker att det går bra att deras barns IUP ingår i studien. Materialet är offentligt men ett samtycke från rektor och föräldrar har ändå beaktats. De föräldrar som inte ville att deras barn skulle ingå i studien behövde inte det.

Konfidentialitetskravet - Det är inte barnen i sig som ska studeras utan texten som står i IUP. Materialet har avkodats innan jag har tagit del av det. Förskola, barn och personal är anonyma i studien. Information om namn, förskola tillför inte studien något. Jag har även tagit bort text personliga kopplingar som kan syfta till ett barn t ex antal timmar barnet går, hemförhållanden etc.

Nyttjandekravet – Materialet i min studie kommer att användas till undersökningens syfte.

Kritik mot diskursanalys

Kritik mot diskursanalys handlar om att den återger en verklighet som bara finns i våra huvuden och som uppstår i en social överenskommelse (Börjesson, 2003). Finns det då ingen objektiv sanning enligt diskursanalysen? Till exempel kan en synskada upplevas som en absolut verklighetsbeskrivning och ett tillstånd som går att beskriva objektivt.

Diskursanalysen menar på att man istället kan se synskadan i relation till seendet (Börjesson, 2003). Synskadan definieras utifrån det normala hos människan. Synskadan blir något som avviker från det normala hos människan och för med sig en särbehandling. Vetenskapen bär på moraliska ställningstaganden som bygger på normativ grund. Hur vetenskapen blir att definiera olika tillstånd för med sig olika konsekvenser. T ex omsorg för de sjuka, anstalter för de kriminella mm. Sett ur ett historieperspektiv kan flera beskrivningar ges. Dels kan ett tillstånd beskrivas genom medicinsk diagnos eller dels utifrån sociala problem och samhällsförändringar. En synskada kommer alltså till i den kulturella och politiska kontext som råder. Diskursen skulle med andra ord kunnat tänkas annorlunda nu eller tillbaka i historien. Diskursanalysen gör därför inte anspråk på att s.k. objektiv sanning finns.

Alvesson och Sköldberg (2007) tar också upp kritik mot diskursanalys som handlar om att det finns en risk att man på ett ensidigt sätt betonar inkonsekvenser och variation. När världen kategoriseras för det med sig maktordningar, hierarkier och värden. Börjesson (2003) skriver att ”Vetande och kategoriuppställningar är inga ofarliga verksamheter, vare sig om det handlar om vetenskap, journalistik eller spontana vardagliga bestämningar av hur verkligheten bör förstås” (s. 38). Men att genom att se vilka kategorier som ordnar världen ser man också vilka andra kategorier som diskurserna inte tillåter.

Studien återger således inte någon absolut sanning. Språket ger verkligheten olika perspektiv vilket utgör en relationell ontologin vilket betyder att uppfattningar om verkligheten är föränderliga (Bergström och Boréus, 2005). Börjesson (2003) menar dock att det är viktigt att skriva fram en verklighet ur olika perspektiv. ”Betydelsemöjligheterna blir då en viktigare forskningsingång än att försöka slå fast var sig det vanliga, det genomsnittliga – eller ens det verkliga” (ibid. s. 18). Det för med sig att det inte finns samma foglighet gentemot ”de stora namnen och deras begreppsbildningar” (ibid. s.18). Detta öppnar upp forskningsfältet för en större lyhördhet för empirin. Forskaren kan ta sig rätten att tolka mer på egen hand och skapa en intressant och teoretisk grundad version av verkligheten.

Ytterligare kritik som är riktat mot diskursanalysen är teorierna om socialkonstruktionism. Drar man socialkonstruktionismen till sin spets blir alla sociala identiteter kontingenta³ och all form av regelbundenhet i det sociala löses upp. Winter Jørgensen och Phillips (2007) skriver till socialkonstruktionismens försvar att

De konkreta situationerna ger mycket begränsande ramar för vilka identiteter en individ kan anta och vilka utsagor som kan accepteras som meningsfulla (s.12).

Jag har använt mig av Laclau & Mouffes angreppssätt för att skapa regelbundenhet i min diskursanalys.

³ Alla ingår i grupper finns inte något som utgör en individ (egna anmärkningar)

Studiens trovärdighet

Människor är inneslutna i en social och kulturell kontext där språket medierar vår förståelse. (Allwood och Erikson, 1999). Mitt empiriska material (individuella utvecklingsplaner i textform och svar från rektorer) får sin mening när jag utifrån det empiriska materialet skriver fram och förstår det utifrån olika perspektiv. Alvesson & Sköldberg (2007) skriver att språket inte avspeglar verkligheten men däremot ger språket perspektiv på verkligheten. Bergström och Boréus (2005) skriver att genom språket konstrueras även den politiska och sociala verkligheten.

I diskursanalys är variation av stort intresse och att fokusera på nyanser, motsägelser och vagheter. Lika viktigt som det som skrivs är det som inte skrivs av betydelse. Reliabiliteten i studien är variationen i analysen (Alvesson, Sköldberg, 1994). Författarna skriver att ”ser man tillräckligt förutsättningsfritt på olika människors utsagor noterar man att de inrymmer en hel del variation” (s. 283). Att jag arbetar med textdokument stärker studiens reliabilitet eftersom jag kan återkomma till texterna och läsa dem vid fler tillfällen Validitetens styrka i arbetet är en forskningsplan som är välarbetad och där läsaren kan följa med i tankegången. Validiteten stärks ytterligare genom tidigare forskning som visar på liknade resultat (Patel & Davidson, 1994).

Diskursteori kan dock tillskrivas en viss skeptiskhet eftersom utsagor och språk har en förmåga att vara relativa. Språket är tvetydigt. Denna medvetenhet är viktig att ha med sig vid uttalande om generaliserbarhet. Alvesson och Sköldberg (1994) skriver att ”samma händelse beskrivs av olika individer på olika sätt men – och detta är poängen – samma individ tenderar också att beskriva händelsen på olika sätt” (s. 283). Min roll som författare påverkar också studien genom valet av litteratur och genom att konstruera en verklighet utifrån mitt sätt att kategorisera den.

Börjesson (2003) skriver att diskursanalys inte kan användas som en allmän tillämpad metod utan teoriansknytning. Författaren skriver ”Det handlar om att göra något med sitt studieobjekt – att ge perspektiv på fenomenet, att ge det ett meningsfullt sammanhang, och så vidare” (s.25). I diskursteorin hänger teori och metod ihop. Validiteten i arbetet är att tydligt presentera valet av teorin och hur jag går tillväga i min analys.

Kapitel 5: Innehållsanalys

Textdokumenten - olika mallar men ändå lika

Samliga textdokument liknas vid förtryckta mallar (Se bilaga 1 och 2). Rubrikerna ger anvisningar om vad som ska skrivas fram i textdokumentet. I min analys styr rubrikerna vad som ska skrivas fram om barnen. Textdokumenten är underskrivna av pedagoger och föräldrar. I störst utsträckning är det kvinnliga pedagoger som närvarat vid utvecklingssamtalet. Av 91 upprättade textdokument har 65 skrivits under av kvinnliga pedagoger, 5 textdokument av manliga pedagoger samt 21 textdokument saknar pedagogens underskrift (se bilaga 6). SOU (2006:75) skriver att andelen män alltid har varit låg i förskolan. Det är få män som utbildar sig för att arbeta i förskolan. 2-3 procent män arbetar i förskolan enligt SOU (ibid.) är det inte mycket som talar för att den här trenden kommer att vända de närmaste åren.

Förskolan har skrivit fram barnen för hand eller på datorn under de förtryckta rubrikerna. Barnen beskrivs utifrån ett nuläge. I textdokumenten ska nya utvecklingsmål samt utvärdering av utvecklingsmålen skrivas fram. Rubrikerna som skrivs fram handlar om barnets sociala utveckling, demokratiska och personliga utveckling.

I min analys hämtar ett textdokument (bilaga 1) rubriker i från en skoldiskurs. Begreppen är vilken skola och klass barnet går i. I min analys borde det stå vilken förskola och avdelning som förskolebarnet går på. Mallen (bilaga 1) omfattas av ett blad.

Flera pedagoger fortsätter skriva fram barnen på baksidan av pappret. I flera fall (Bilaga 6: 20,23,25,37) är rubriken klass överstruken och ersatt med Avd. (Avdelning). Under Nya utvecklingsmål finns en ruta som heter Insatser och åtaganden – elev, skola, vårdnadshavare. I min analys skrivs förskolebarnen fram utifrån mallar som tillhör en skoldiskurs. Begreppen kan påverka framskrivningen av barnet såtillvida att barnet skrivs fram som en elev i stället för ett förskolebarn. En elevs utvecklingsplan grundar sig på läroplanens och kursplanens mål samt vad eleven ska uppnå (Skolverket, 2005). Läroplanen för förskolan (Skolverket, 96) arbetar med strävande mål och inte uppnåendemål. I min analys är ytan för liten för framskrivningen av barnet då texten fortsätter på baksidan.

Andreasson (2007) skriver att det finns skäl ”att vara observant i användandet av olika mallar och formulär eftersom de också kan få oönskade effekter” (s.79). Blanketter, formulär och mallar kan styra våra tankar och fungera som ett raster för vad som anses vara relevant för konstruktionen av förskolebarnen i IUP (jmf Andreasson, 2007, Börjesson, 2003).

Huruvida berörda personer påverkats av skoldiskursen i textdokumenten kommer inte att framgå i denna studie men ändå viktigt att uppmärksamma.

Föräldrar och lärare ska skriva under textdokumentet. Längst ned ska också eleven skriva under. Textdokumentet är framskrivet till en elev som är skrivkundig. Inga textdokument har blivit undertecknade av förskolebarnet. I min analys har barnet inte varit deltagande i framskrivningen om sig själv i textdokumenten. Förskolan har inga uppnående mål att barnet ska kunna skriva (Skolverket, 2006).

Mallen har en logga i vänstra hörnet som är avsändaren av mallen vilket är kommunen.

Den andra mallen (bilaga 2) skiljer sig från första mallen (bilaga 1) då den istället för elev använder begreppet barnet om förskolebarnet i textdokumentet. Mallen är också mer detaljerad. Textdokumentet har specifika frågor om vad barnet gör i olika situationer och vad barnen klarar av fysiskt. Rubriken ger förslag på hur barnet reagerar i konfliktsituationer vilket enligt Andreasson (2007) kan fungera som ett raster för den som skriver fram barnet, t ex att barnet blir ledset eller arg (se bilaga 2). I min analys erbjuder mallen barnet genom sina rubriker olika egenskaper och sätt att vara på. Mallen styr framskrivningen av barnet och vad som är viktigt att skriva fram. Risken finns att barnets egenskaper och sätt att vara på skrivs fram i textdokumentet samt utvärderas då mål och utvärdering är ytterligare rubriker (se bilaga 2). Elfström (2005) visar i sin forskning om individuella utvecklingsplaner att förskolan mot läroplanens intentioner skapar individuella uppnåendemål för varje barn. Författaren anser att pedagoger och föräldrar på så vis börjar bedöma det enskilda barnets resultat, detta i strid med läroplanen. I min analys är det kommunen i detta fall som med mallar skapar ett raster som inte går in linje med läroplanens intentioner för förskolan.

Mallen (bilaga 2) ställer även frågor kring barnets matematiska, skapande, språkliga och motoriska färdigheter bl.a. genom hur barnet visar intresse för detta. För varje rubrik finns en målruta och utvärdering av målen. Frågorna är ställda till ett "Du" som ska svara på frågorna. Frågorna är ställda till en läskunnig person som skriver om förskolebarnet. Mallen objektiverar barnet genom att frågorna ställs om barnet och inte till barnet. I min analys inbjuder inte mallen barnet till att tycka något i sin individuella plan. Detta går emot läroplanens mål att sträva mot att varje barn "utvecklar sin förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter och därmed få möjlighet att påverka sin situation" (Skolverket, 2006).

Mallen (bilaga 2) är på 3 sidor. I slutet av mallen står texten "Berörd personal på skolan får ta del av ovanstående information" (bilaga 2) – datum för utvecklingssamtalet och målsmans och pedagogens underskrift. Begrepp från en skoldiskurs skrivs fram i textdokumentet. Till höger om detta finns rubriker för uppföljningssamtalet och plats för målsmans och pedagogens underskrift. Mallen är tillgänglig för "berörd personal på skolan".

I min analys är inte mallen framtagen för förskolan. Förskolan har inga krav att upprätta IUP (Skolverket, 2007) men eftersom ett beslut tagits i kommunen som ingår i studien upprättar förskolan det ändå. Förskolebarnen i mallen (bilaga 2) skrivs inte bara fram utifrån en förskolediskurs utan även en skoldiskurs. I några mallar (bilaga 2) har rubriker fallit bort eller tillkommit. T ex saknar mallen bl.a. rubrikerna mål och uppföljning (17,18). IUP ska enligt Skolverket (2005) innehålla mål och uppföljning. I min analys konstrueras några mallar om och rubriker faller bort.

I sin helhet påminner mallarna om varandra. De innehåller rubriker, anvisning för underskrifter och datum. Mallarna styr hur barnen konstrueras i texten. Rubrikerna talar om vad som är viktigt att lyfta fram i konstruktionen av barn. Barnen konstrueras utifrån motoriska, språkliga, kognitiva och sociala rubriker. Vallberg Roth och Månsson (2006) anser att i en tid av heterogena ideal finns "en tendens till homogenisering" (ibid.s.38) i individuella utvecklingsplaner.

Jag ser det som att mallarna inte inbjuder barnet att ha åsikter om sin individuella utveckling istället framställs barnet som ett objekt. Vallberg Roth och Månsson (2006) som har studerat arbetet med individuella utvecklingsplaner, anser att IUP uttrycker en reglerad barndom som rör sig i olika sociala rum. Författarna skriver att IUP "främst är ett uttryck för jakten på känsla av kontroll i vår tid" (ibid.s.38). I vissa mallar har väsentliga rubriker fallit bort som

utgör själva syftet med IUP; mål och utvärdering. Eftersom rubriker kan ha fallit bort eller medvetet tagits bort äger förskolan makten att definiera hur barnet ska skrivas fram i IUP. Andreasson (2007) skriver att officiella styrdokument och mallar är en språklig styrning av innehållet i de individuella utvecklingsplanerna.

I analysen saknar vissa mallar rubriker som mål och utvärdering. Detta kan få negativa konsekvenser för barnet och verksamheten. Det negativa är att själva idén med IUP faller att kunna se brister och förbättra verksamheten då den kan fungera som en mätsticka (Skolverket, 2003). Om viktiga delar saknas i IUP finns risken att verksamheten inte tar det ansvar som ålagts förskolan. Verksamheten kan heller inte utvärdera huruvida den ser till barnets behov eller utvecklat sitt arbete eller hur verksamheten kan förbättras (Skolverket, 2005, 2006a).

I min analys av textdokumenten ses tre större teman som genomgående i mallarna och som intressanta att studera vidare. Temana är hur identiteter konstrueras utifrån A. Socialt samspel, B. Kunskap & Lärande och C. Mål & Utveckling.

Nedan följer större tema rubriker – sociala färdigheter, kunskap och lärande, samt mål och utveckling. Under varje tema- rubrik följer ett kluster av tecken som ger nodalpunkten innehåll. Nodalpunkter organiserar diskurserna. Runt nodalpunkterna kretsar tecken som tillsammans utgör klustret.

A. Sociala färdigheter

- Glada barn

Klustret för glada barn är *att äta bra, att vila, lära sig något nytt, leka med varandra*. Att vara glad är ett viktigt ord i framskrivningen av barn. Ordet ”glad” förekommer totalt 52 gånger i alla individuella utvecklingsplaner för de 49 förskolebarnen. Över hälften av barnen har en IUP som inleds med ordet glad i texten. (15 pojkar och 14 flickor av 49 förskolebarn totalt).

Är allt som oftast glad. Äter mer såser och grytor. Lär sig ännu dela med bestick. Sover mycket sällan. Tar mycket mat men äter ej upp allt. (p.47)

Glad kille, tycker om fsk. Äter bra o allt fint bord skick. Somnar ibland Utvärdering: Lugn och glad kille. Äter bra, mycket. (p.49).

Glad lugn. Trött på morgonen, orkar inte alltid äta frukost. (p.33)

Oftast glad, tycker om att skoja, äter bra till lunch, inte frukost, för trött? Duktig på vilan (p.32)

Oftast glad, ledsen om hon är trött. Äter bra! (f.42)

Glad när han kommer, verkar trivas, växlar stort och snabbt i sitt humör. Glad och duktig kille. Tycker om förskolan. Äter mycket fin varje dag. (p.36)

Oftast glad, tycker om att skoja, äter bra till lunch, inte frukost, för trött? Duktig på vilan (p.32)

X är oftast glad och tycker om att leka allt möjligt. Ibland nöjer han sig med att bara inspektera på håll. Äter ordentligt och långsamt. Sover när han är trött. (p.40).

Alltid glad när hon kommer, man smittas av henne. En lugn tjej, trygg i sig själv. Äter oftast 1 portion, ibland bara ris, potatis- ej såsen el grytan. (f. 11)

Uppföljning: Han har haft en bra period några månader då han har varit väldigt go och glad. Tycker tidiga dagar är lite jobbigt. (p.47)

Framskrivningen av glada barn bygger på att de äter bra till frukost och till lunch. Förskolan skriver in barnen i en omsorgsdiskurs där det är viktigt att barnen äter och vilar för att orka dagen på förskolan. I Lpfö 98 (Skolverket, 2006) står det att förskolan ska ”erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet, där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet” (ibid.s.8). I min analys lägger förskolan stort fokus på att barnen ska må bra.

Skolverkets utvärdering (2004) visar istället att förskolans tyngdpunkt har förskjutits från omsorg till lärande i och med införandet av läroplanen. Skolverkets studier (ibid.) visar att förskoleverksamheten mer eftersträvar vad barnen ska lära sig inför skolstarten. Förskolan befinner sig enligt Skolverket (ibid.) i en brytningstid. I min analys visar framskrivningen av barnen på en omsorgsorienterad diskurs.

I min analys skriver förskolan fram hur barnen är, vad de gör och kan. Detta skapar en helhetsbild som enligt läroplanen (Skolverket, 2006a) skall prägla verksamheten. Andreassons (2007) har funnit liknande framskrivning i elevers åtgärdsprogram. De vanligaste orden som beskrev elevens positiva sidor var glad, trevlig och positiv. Enligt författaren är detta beskrivningar som är knutna till eleverna egenskaper snarare än till elevens kompetens. Författaren anser att det handlar om vem man är istället för vad man kan och vad man gör ex. ”Erik är en glad och positiv pojke som är omtänksam mot sina kompisar” (ibid.s.99). Likt författaren kan jag också se att framskrivningen av förskolebarnen i studien lyfter fram personliga egenskaper.

Blir glad när han lärt sig något nytt. Medveten om sin inläring. Har ett stort ordförråd och bra begreppsuppfattning/ordförståelse. (p.26).

Blir glad när hon lyckas återge sin lösning. (f. 10)

Trygg och glad tjej som går att resonera med. (f. 6)

Glad av aktiviteterna på dagis. Följer rutinerna. Trivs på förskolan. (f. 9)

Andreasson (2007) anser att omdömena positiv, glad och trevlig mer beskriver elevernas starka sidor än elevens förmågor i ett mer ämnesspecifikt vokabulär. I min analys skrivs barnen starka sidor också fram i begreppet glad men också vad som gör dem glada. Barnen blir glada av aktiviteterna, att få berätta hur man tänker samt att få lära sig nya saker.

X är glad hela tiden: av kompisarna, förskolan, att leka osv. (p. 1)

Glad trivs på fsk fått nya kompisar. B som han bygger mycket med. (p. 2)

Är oftast glad med många kompisar. (f.44)

Just nu: X blir glad av andra barn. (f. 17)

– glad och nyfiken med lust att lära. Har humor och kan skoja med andra. Äter bra, kan rutinerna.(f. 18)

X blir glad av att skapa, läsa böcker och framförallt av att leka med kompisarna. (p. 5)

Just nu: X är oftast glad med många kompisar. Är hon trött kan hon bli ledsen ibland. Äter av allt och bra med portioner. (f.44)

Förskolan skriver fram leken och kompisar som viktiga faktorer som gör barnen glada. I min analys lyfter förskolan fram många omsorgsbitar i barnens IUP som handlar om omsorg och hälsa. Förskolans uppdrag (Skolverket, 2006) är att erbjuda en god pedagogisk verksamhet där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet. De glada barnen skrivs fram i överensstämmelse med läroplanen. I min analys bildar omsorg, fostran och lärande en helhet.

– Självständiga barn

Begreppet självständig återfinns 19 gånger i textdokumenten totalt. Tecken i klustret är *att hjälpa andra, välja utifrån sig själv, känna tillit*.

Väljer vad hon vill själv- inte utefter vilka barn som är där. (f.23)

X är helt självständig vid de olika omsorgssituationerna och hjälper gärna andra. (p.13)

glad positiv på fsk. Bjuder på sig själv, positiv, självgående (p.1)

X som jag upplever det trivs och kan och fatta självständiga beslut. (p.15)

Han har tillit till sin egen förmåga och är väldigt självständig (p.39)

självständig och har tillit i vad han gör. (p.26)

Kan rutinerna. Är självständig. (f.6)

Försöker först och främst på egen hand, klarar hon inte av det hon ska göra- ber oss om hjälp” (f.48).

Om han inte förstår så frågar han” (p.21).

Vet var han har oss vuxna om han skulle behöva det självgående. Man kan oftast lita på X (p.1).

Förskolebarnen skrivs fram som självständiga barn som går att lita på. Framskrivningen av barnen är positiva. De självständiga barnen har tillit till sin egen förmåga, tar egna initiativ, tar egna beslut, klarar olika moment, väljer själv. De självständiga barnen fattar beslut och litar på att barnen säger till om det är något. Förskolan skriver fram ett ansvar hos barnen att be om hjälp om det är något.

– Hjälpredor

Begreppet hjälpa återkommer 13 gånger i samtliga dokument. Tecknen i klustret är *hjälpa andra, tala om om något har hänt*.

Hjälper gärna de små och kommer och ber om hjälp om något händer (f.2).

Säger ifrån om något är fel (p.26).

Kan berätta på ett tydligt sätt vad som hänt i en konflikt (f.24)

Hjälpredorna berättar om konflikter som händer i verksamheten eller om något annat händer. I analysen är det barn som agerar som hjälpredor till personalen. I analysen skrivs barnen fram som hjälpredor som redovisar för vuxna när något har hänt eller vad som hänt i en konflikt. Hjälpredorna skrivs fram som något positivt i textdokumenten. Hjälpredorna kontrollerar att inget händer och meddelar personalen när något hänt samt kan återberätta detta. Foucault (1984) anser att disciplin är en styrningsteknik. Disciplinering identifieras ofta i institutionella sammanhang och är ett uttryck för makt. "Generally speaking, it might be said that the disciplines are techniques for assuring the ordering of human multiplicities" (ibid.s.206). I analysen har hjälpredorna absorberat institutionens styrningsteknik genom att hjälpa till att upprätthålla ordning i verksamheten. Disciplin och straff hänger ihop enligt Foucault för att ordning ska eftersträvas eller upprätthållas. Straff kan ta sig olika uttryck och har sett olika ut under historiens gång t ex fängelsets historia och disciplineringen av individer. I analysen undviker hjälpredorna att framskrivs negativt om de kan berätta vad som hänt. Hjälpredorna skrivs fram på ett positivt sätt.

Bartholdsson (2008) ser i studie om den vänliga maktutövningen i skolan och förskoleklassen, om vidden av att tala sant och att tala sanning. Att tala sanning har olika kvaliteter anser författaren. Studien visar att sanningen om sig själv är oantastlig och svår att bevisa. Sanningen om någon annan kan däremot få mer svårförutsägda konsekvenser. När eleven sade sanningen om hur han eller hon upplevde lärarens uppträdande eller inte var intresserad kunde det slå tillbaka mot eleven själv. Detta genom att läraren inför alla dryftade en elevs negativa attityd vilket bland elever upplevdes som obehagligt och att man själv inte ville hamna i liknande situation. Att tala sanning "förutsätter därför också förmågan att förstå vad mottagaren vill höra och i vilken form detta ska framföras" (ibid.s.171). Dessa tekniker tränade eleverna på genom olika övningar och i tillrättavisningar av deras uppträdanden. Dessa tekniker kan liknas vid bikten skriver författaren. Bikten där individen ska förbättra sitt syndamedvetande, göra detta frivilligt och uppnå sann och varaktigt förändring. Författaren skriver att som ett styrningsinstrument fungerar utvärderingar på liknade sätt som bikten och det terapeutiska samtalet "som redovisning av att man som elev, efter att ha identifierat sina tillkortakommanden, är på rätta vägen mot målet att bli ett gott, måttfullt, självreglerande och anpassat 'sig själv'" (ibid.s.172).

– Ledarbarnen

Pojkar som stora ledare

Pojkar i textdokumenten skrivs fram som ledare i flera fall än flickorna. Ordet ledare används 2 gånger i flickors och 14 gånger i pojkarnas texter. Jag har inte tänkt jämföra flickor och pojkar i studien, men eftersom skillnad är tydlig tas detta upp.

Ledarpojkar skrivs fram med tecknen; *stora ledare, kan växla sitt ledarskap beroende på vem dem leker med samt positiva som ledare.*

Han är både medhängare och ledare. Inne kan han leka det han känner för för stunden. Inte lika mycket dockvrån. (p.49)

Är en stor ledare Påhittig kille. Kan också vara en medhängare. Har fått många vänner. Men föredrar Y. Det är hans "bästis". Leker även med a,b,c, även flickorna ibland. (p.36).

En pojke med ledarförmågor leker inte lika mycket i dockvrån och har många vänner samt leker med flickor ibland.

En diplomatisk ledarflicka

Ledarbarnen skrivs fram i fler fall hos pojkar än flickor. I ett fall skrivs ledare fram hos en flicka. Tecknen skrivs fram utifrån följande tecken- *Diplomatisk ledare, leker det mesta med de flesta leka i dockvrån.*

Leker mycket roll-lek i dockvrån, bygger en del lego. Att pyssla och baka play-doo. En ganska diplomatisk ledare... / . Hon leker det mesta med de flesta. (f.44)

I analysen skrivs ledarflickan fram utifrån det ledarpojken inte skrivs fram som. T ex leker i dockvrån och det gör inte ledarpojken. Hon är diplomatisk, ledarpojken leder eller är medhängare. Ledarpojkenas lek definieras mer än flickan som leker ”det mesta med de flesta” (f.44). I människors vardagsföreställningar skriver Svaleryd (2006) ingår ofta att flickor och pojkar har olika egenskaper. Flickor väljer att leka olika lekar med olika leksaker. Flickor ska vara snälla och hjälpsamma. Pojkarna däremot är och ska vara aktiva, kräva uppmärksamhet och dominerande. I t ex skolan där barn delar en vardagstillvaro uppstår utifrån normer och förväntningar på de två könen, flickkulturer och pojkkulturer. Den vardagliga verksamheten består av två världar där flickor och pojkar sällan möts. ”Pojkar väljer pojkar och flickor väljer flickor när de ska välja arbetskamrater, vid placering i klassrummet och på raster. Samma förhållanden gäller i förskolan” (ibid.s.16). Barnen väljer leksaker och aktiviteter könsstereotyp d.v.s. pojkar väljer varandra och ett speciellt rum att vara i och speciella saker att leka med. Flickor väljer varandra på liknande sätt och aktiviteter i närheten av vuxna. Pojkar skapar en könsidentitet utifrån avskildhet och olikhet. Pojkar söker motpolen till kvinnliga pedagoger och flickor. ”Pojkarna ska bli något annat. De ska bli män” (ibid.s.16). I analysen av ledarpojken skrivs de fram vad det inte leker så mycket med – dockvrån. Pojkarna konstrueras i motsatt till den diplomatiska ledarflickan som leker i dockvrån.

Utifrån de reaktioner och den respons barnen får från andra människor skapas tysta överenskommelser om vilka positioner barnet kan inta och vilka positioner som är lämpliga endast för pojkar respektive flickor (Svaleryd, s.25)

I min analys av textdokumenten bidrar de till att konstruera i viss mån könsstereotypa pojkar och flickor.

Har inte lika mycket tid att göra alster som innan. Vill helst leka med kompisarna i stället.../ . X tid går till annat på bla att leka med kompisarna.../ . Intresse: kompisar (p. 1).

X har lät för att anpassa sig i nya miljöer och har inte svårt för att beblanda sig med nya människor. Han är social och öppen, och har inte svårt för att kommunicera med nya människor. (p.39).

Intresserad av bokstäver bygga mm, vill gärna bygga kojor med A, B då vill dem vara för sig själva. Räkna. Positiv ledare oftast. (p.1)

I leken växlar X mellan att vara medlöpare och ledare, beroende på lek och situation, val av lek och lekkamrat. (p.4)

Svaleryd (2006) skriver att pojkar umgås ofta i stora grupper. När de leker är hierarkin stark. De tränar kroppsuppfattning, självständighet, initiativförmåga och ledarskap. Flickor leker i

nära och känslomässiga relationer. Tillsammans med en bästis tränas lyhördhet, anpassning, samspel, hänsyn och medkänsla. I analysen skrivs flickors diplomatiska ledaregenskaper fram utifrån lekar där barnen tränar bl.a. anpassning och samspel medan pojkar i sin lek tränar ledaregenskaper.

– Pojk och flick- diskurser kolliderar

Han leker bra med alla men är inte så mycket av en ledare.
(p.40)

Ingen ledare. Jämlik med sina kompisar (p.37)

Ledarpojken skrivs fram utifrån en pojkkultur där förskolan förväntar sig att pojkar ska skrivas fram som ledare (jmf Svaleryd, 2006 ovan). Pojkar som inte skrivs fram utifrån en ledardiskurs skrivs fram utifrån sina tillkortakommanden som ledare. Barnen skrivs fram utifrån vad dem inte är.

I analysen av pojkar som inte är ledare är framskrivningen negativ samtidigt som den skrivs fram ur en ledarflickas diskurs. Svaleryd (2006) skriver att flickor tränas bl.a. lyhördhet, samspel och hänsyn i leken. Pojkarna skrivs fram som jämlika och inga ledare. Egenskaperna skrivs fram som något negativt. Henkel (2006) skriver att de budskap barn möter är 85 % negativa i sitt innehåll. ”Barn får ofta höra vad de inte får göra eller inte borde gjort och mest är det pojkar som möts av dessa negativa budskap” (ibid.s.17).

Svaleryd (2006) skriver att vuxna i större utsträckning hjälper pojkar och att de generellt får mer hjälp av läraren eller pedagogen. Genom att vuxna tillmötesgår och omedelbart tillfredställer pojkar behov signalerar de vuxna till pojkarna att de har makt.

Till flickor signaleras att de kommer i andra hand och att de inte är lika viktiga. Därmed vidmakthålls genuskontraktet, som innebär att män och pojkar har och ges mer makt än kvinnor och flickor (ibid., s. 19).

De pojkar som skrivs fram som inga ledare har en diskurs som påminner om ledarflickans diskurs. Ledarflickans diskurs skrivs fram i en negativ diskurs likt diskursen om pojkar som inte lever upp till förväntningarna som ledare. Ledaregenskaperna hos flickan skrivs fram i analysen som något som inte är lika viktigt som ledarpojkenas diskurs. Framskrivningen av barnen präglas av en könsstereotyp diskurs. Henkel (2006) skriver att mannen som norm präglar vårt och andra länders språk. Att vara norm betyder att vara ideal och regel. En outtalad måttstock som allt mäts i från. I analysen utgör klustret hos ledarpojken en norm som andra icke ledarpojkar och flickor avviker ifrån. ”Att mannen görs till norm innebär en värdering och att en hierarki skapas där det manliga värderas högre än det kvinnliga. Det manliga görs till det normala och det kvinnliga blir därmed det avvikande och onormala som värderas lägre” (ibid.s.23).

– Barn som vågar

De vågade barnen skrivs fram utifrån följande tecken kring nodalpunkten i klustret: *ta plats i gruppen (f.29), visa känslor och markera (p.15) samt ifrågasätta (p.1)*. Begreppet våga skrivs fram 21 gånger i samtliga dokument.

Han har mycket att berätta om: om Pippi, vad de andra barnen gör/gjort- vågar prata i grupp, större o mindre. Ifrågasätter vid behov .../. X är med på allt. Vågar det mesta. (p.1)

Vågar prova om vuxen hjälper till.../..Har blivit mer rörlig grovmotoriskt, vågar mer.../. Är trygg vågar tala om att /när något blivit fel.../. Vågar ta plats, på ett positivt sätt (p.26)

vågar också visa känslor och markera, vilket är positivt (p.15).

Vågar också "busa" mer. (p.39)

Vågar prova nya aktiviteter. (p.28)

Vågar nu vara med på allt. (f.46)

Vågar ta plats i gruppen. (f.29)

Bra fin och grovmotorik, vågar vara mer aktiv nu än tidigare (f.22)

Tar mer plats=språket, Gör sin röst hörd, säger vad hon vill/inte vill (f.23').

Att våga är en viktig och positiv konstruktion av barnet. I min analys skrivs både pojkar och flickor fram i en jämn fördelning, fram som de vågade barnen. Enligt Svaleryd (2006) handlar de utmaningar som pedagoger ställs inför när det gäller arbetet med att få flickor att våga pröva nya saker om sviktande självkänsla. "Har barnet låg självkänsla läggs de egna förväntningarna på dess kapacitet lägre än vad man faktiskt kan prestera" (ibid., s.55). Flickor som söker sin identitet genom att vara till lags behöver stärkas. Flickor behöver stärka sitt självförtroende innan deras intresse för att pröva nya områden, tekniker eller förmågor kan väckas. Författaren skriver att "för att varje barn ska utveckla en god självbild så att de vågar våga" (ibid.s.55), måste vi arbeta med barnens självtillit. Självtillet når barnen när de utvecklats både självkänsla och självförtroende. Enligt Svaleryd (2006) finns en förväntan att pojkar tar mer fysisk plats.

Det gör att pojkar i klass- och förskolerum tillåts vicka på stolen, springa eller gå omkring, medan flickor möter kravet att de ska sitta still. Dessa olika regelsystem leder till att pojkar omedvetet tillåts ha huvudrollen, tillåts avbryta och tillåts tränga sig före (ibid., s.18).

I analysen skrivs de vågade barnen fram både som flickor och pojkar. Både flickor och pojkar tar utrymme och fysisk plats. De vågade barnen är mer jämställda än diskursen om ledarpojkar och den diplomatiska ledarflickan. Jämställdhet handlar om alla människors lika rättigheter, skyldigheter och möjligheter oavsett kön (Hengel, 2006). Flickor och pojkar skrivs fram som barn som vågar ta plats.

Blyg? el, religionen? Men är med mera o mera. Nu. Målar nu mera och gillar att skapa: Duktig! Sjunger inte ofta högt i samlings! (p.36).

I analysen skrivs barnet fram utifrån värderingen att religion gör barn blyga. Vem säger att religionen konstruerar barnets blygsel? Enligt Erikson (1983) som är barnpsykolog är blygsel ett uttryck för en självmedveten person. Från det att barnet börjar lära sig stå blir barnet medveten om skillnader i storlek och styrka. Om barnet upplever att det skäms vill barnet göra sig litet. Den som blygs vill ofta göra sig osynlig eller sjunka ner i marken. Författaren anser att denna vetskap används ofta som uppfostringsmetod; "klander som framkallar blygsel" (ibid., s.229). Tvivel hör ihop med blygsel. Ur känslan av förlorad självbehärskning eller överdriven kontroll av andra uppstår tvivel och blygsel. Däremot känslan av självbehärskning och självkänsla växer känslan av stolthet. I analysen bejakar inte förskolan

barnets behov av ökad självkänsla. I stället noteras religionen som en orsak att vara blyg. I analysen är förskolans tal om religion nedsättande och diskriminerar barnets religion.

Förskolan ska motverka traditionella könsmonster och könsroller. Flickor och pojkar skall i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller (Skolverket, 2006, s.4).

2003 beslutade regeringen att tillsätta en jämställdhetsdelegation för förskolan som skulle lyfta fram och förstärka och utveckla jämställdhetsarbetet i förskolan (SOU 2006:75). Det livslånga lärandet ska ses med ett genusperspektiv i förskolans arbete. Bakgrunden till jämställdhetsarbetet var att förskolan precis som skolan hade svårt att uppnå de jämställdhetsmål som angavs i läroplanerna. Enligt SOU 2004:115 (Statens offentliga utredningar) visade forskning att förskolan istället för att motverka traditionella könsroller och könsmonster stärkte dessa (ibid.).

Delegationen kommer fram till (SOU 2006:75) att förskolans alla delar behöver mer kunskap; förskolelärare, barnskötare, rektorer, administratörer och kommunpolitiker. Förskolan behöver påbörja ett jämställdhetsarbete med just genusperspektiv. Genusperspektiv kan bidra till jämställdhetsarbete inom förskolan. I analysen generaliserar framskrivningen att religion gör förskolebarn blyga än att ge en pedagogisk förklaring. Förskolan vill gärna förklara varför ett barn är som det är. När förskolan gör det är risken att förskolan värderar och generaliserar.

– **Känslösamma barn**

De ledsna barnen skrivs fram utifrån tecknen; *att de inte får sin vilja fram, när det inte blir som dem vill, när barnet inte får vara med och leka, om någon tar något från barnet, när barnet är trött, vid konflikter.* Ordet ledsen förekommer 30 gånger totalt i textdokumenten.

Glad tjej som verkar trivas. Har ett mycket bestämt humör. Blir ofta sur när man säger till! Lyssna inte så bra. (f.45)

Känslomässigt kan hon bli ledsen utan att till synes förklariga orsaker. (f.29).

Oftast glad men blir ledsen när han är trött eller inte kan förklara vad han vill (språket). Gråter om han blir ledsen, kommer då till vuxen. (p.41)

Kan bli ledsen vid vissa tillfällen när hon känner sig utanför. (f.44)

Blir han för stött kan han bli ledsen. (p.38)

De känslomässiga barnen skrivs fram som en grupp barn som inte visar samma positiva och glada framtoning som de ovan nämnda positiva barnen. De känslösamma barnen kopplas ihop med vilka situationer som gör dem ledsna. Barnets identitet skrivs fram utifrån hur de reagerar känslomässigt i situationerna. Förskolan förklarar vilka situationer som barnet reagerar känslomässigt på. I min analys konstaterar dokumentet att barnet reagerar känslomässigt. Textdokumenten fördjupar sig inte i barnets trötthet, ledsamhet, surhet. I analysen verkar inte tiden finnas att bemöta de barn som skrivs fram som känslomässiga.

2006: Skapande: Tycker även om att rita o måla men är lite rädd för att bli smutsig. Mål: Lära sig att det ej är farligt att bli smutsig det går att tvätta bort!

2007: Skapande: Har inget större intresse för något speciellt nu.
(f.45)

I texten skrivs känslolösa barn fram negativt. I fallet ovan tycker flickan om att måla 2006. I målet fokuseras flickans rädsla och inte hennes intressen. Terminen därpå 2007 har flickan inget större intresse. I analysen finns en risk att de känslomässiga barnens intresse inte tillgodoses. I stället ska ett visst beteende korrigeras.

Våren 07: Nuläge:

Glad tjej som verkar trivas. Har ett mycket bestämt humör. Blir ofta sur när man säger till! Lyssna inte så bra. Äter mycket till lunch, men spiller mycket. Äter lite frukost, somnar på vilan.

Mål: Att få X att lyssna bättre. Inte bli sur o skrika på kompisarna.
Bättre bordsskick.

Intresse: - Mål: - Uppföljning:- (f.45).

I detta fall framgår inte barnets intressen. I analysen ska barnets bordsskick förbättras, barnet ska inte skrika samt lyssna bättre. Bartholdsson (2008) har i sin studie studerat hur maktutövningen och den normala eleven skapas i skolan. I studien ingår en förskoleklass och en skolklass. Hon har studerat vanliga skolsituationer i klassrummet och tagit del av processer som pågått mellan lärare och elev. Hon beskriver processen som konstruerar en elev. Författaren fokuserar på elevsocialisation, maktrelationer, styrningstekniker och läroprocesser genom vilka elevskap formas. Författaren skriver att normalitet gör två saker samtidigt. Det både beskriver det typiska men också utgår ifrån antaganden om hur det borde vara. Det som var viktigt för ett gott elevskap var att ha rätt inställning, vara positiv och ta ansvar. Men om eleven uttryckte en negativ attityd utsätter sig eleven för risken att det slog tillbaka på en själv. Författaren anser att detta tar sig uttryck likt ett samverkansprojekt där elever och lärare samlas kring att förändra elevers attityder och beteende. Andra risker som kunde slå tillbaka på eleven var att lyfta elevens attityd och inställning inför hela slöjdgruppen. Detta är enligt författaren en kraftfull normaliserande sanktion. Alla andra elever upplevde det obehagligt när en tråkig inställning slog tillbaka på en själv. I min analys tillrättavisas flickan i fallet ovan starkt av förskolan. Fokuset är bara på ett normaliserande av hennes beteende. Det som slår mot flickan är både den nedskrivande texten men också att ingen fokus riktas mot hennes intressen.

Andersen och Kampmann (1991) har gjort en studie om förskolan och små barns utveckling. Författarna har studerat småbarns vardag på institutionen och pedagogernas förhållningssätt. Författarna skriver att barnen upptäcker nya uttryckssätt i olika aktiviteter. Barnen prövar och utvecklar sina sinnen med kroppen. Barnet lägger ned mycket energi på att behärska kroppsfunctioner och styra kroppen. ”Det mödosamma tämjandet av den egna kroppen kan tyckas vara ett försök att vända på maktförhållandet, så att det inte är kroppen som styr barnet utan barnet som styr kroppen” (ibid., s.75). För barnet finns inget nödvändigt samband mellan att äta och sitta stilla. Den vuxne lägger stor möda att tämja barnets kropp. Författarna skriver att ”Barnets kroppsliga energi stör den vuxne” (ibid.s.76). Den vuxne försöker lära barnet att vänja sig vid vissa kroppsuttryck som inte är passande i den eller den situationen.

När man äter är kroppen bara mun och händer, när man ritar är den bara ögon och fingrar, när man promenerar är den bara ben som väl att märka skall användas till att gå med” (ibid.s.76).

Denna uppfostran sker även utanför institutionen. T ex när barnet ska sitta still bak på cykeln, inte röra något i bilen eller affären. Andersen och Kampmann (1991) anser att vuxenvärlden på och utanför institutionen ihärdigt försöker disciplinera barnen till att skilja huvudet från kroppen och dela upp den i enskilda funktioner. I analysen fostras barnen att kontrollera sin kropp.

Mål: Arbeta med toalettbesöken, inte tjata för mycket Uppföljning:
Rutiner fungerar bra men toalettbesöken är fortfarande känsliga. (p.38)

Intresse: Klä ut sig, bra fantasi i uteleken- är i huset- bakar o målar.
Musik. Bygga med möbler- Buss fordon Mål: - Uppföljning: - (p.38).

Framskrivna intressen hade också p.41 och f.44. De känslomässiga barnen som blir ledsna har en mjukare framskrivning än barn som känslomässigt blir arga. I min analys fokuserar texten på barnets intresse och är mindre uppfostrande. Förskolan skriver fram barnet på ett mjukare sätt när barnen uttrycker att det blir ledsna.

Leker gärna rollek och är inte bara ett djur i leken (vilket inträffade ofta förut ex. vårterminen) Har nu andra roller ex. syster. Vuxen går in och styr upp leken vid återgående till djurrollen. (Pratar inte då i leken) X behöver tydlighet i känslor, talspråk och kroppsspråk, få det till ett samband.

Nya utvecklingsmål: Att utveckla förståelsen, tydligheten, i känslor, talspråk och kroppsspråk. Att få det till ett samband. (f.29)

Känslomässiga barn som blir ledsna, både flickor och pojkar skrivs fram mjukare i textdokumenten. Förskolan beskriver mer hur de arbetar med barnen och fokuserar på barnens intressen. Till skillnad från känslomässiga barn som blir arga. Här ignoreras barnets intresse och fokus är på uppfostran.

I analysen fokuserar förskolan mer på känslomässiga barns intressen än vad förskolan kan arbeta med för att förebygga barnets ledsamhet. I textdokumenten konstateras att barn blir ledsna och vad som gör dem ledsna – att känna sig utanför (f.44), känna sig stött (p.38), förskolan vet inte varför (f.29). Att barns ledsamhet skrivs fram tyder på enligt mig att det är viktigt att det står med i textdokumentet. Enligt Andersen och Kampmann (1991) påkallade de minsta barnen vuxna genom att gråta. I studien beskriver pedagogerna att tidsbristen är ett stort problem. Pedagogerna upplevde att de var låsta till tidsmässiga rutiner som om det gällde livet. Tidsfenomenet genomsyrade det mesta till vardags. De är mycket som ska hinnas med. Hinna hem från en utflykt i tid till lunchen, byta på barnen innan de ska sova. Man ska hinna prata med den som har stängningsansvaret så den vet vad som har hänt, hinna äta frukt innan barnen hämtas städa upp osv. Tidsbristen har att göra med personaltätheten skriver författarna. Jag tolkar författarnas studie som att pedagogerna har fullt upp att hinna med andra saker samtidigt som barnen behöver den vuxnes uppmärksamhet. Förskolan ovetskap varför barn gråter kan bero på att känslomässiga barn vill ha den vuxnes uppmärksamhet och omvårdnad. Pedagogerna är upptagna och ser inte barnen som blir ledsna.

– Bestämmande barn

Klustret hos de bestämmande barnen är framskrivna som; *anpassa sig, buffliga, underordna sig socialt samspel*. Begreppet bestämma förekommer 5 gånger totalt i textdokumenten.

Personlig utveckling: Han kan inte bestämma vad som skall ske. Uppmärksamma andra runt omkring (vad gör de barn som är positivt runtomkring?) Att underordna sig ett socialt samspel (p.30).

Socialt, träna på att inte vara bufflig i leken. Träna samarbete, anpassa sig i leken. Lyssna in vuxna/barn (p.28)

Tycker om att bestämma, kan behöva ”hjälp” med att låta andra bestämma (f.24)

Nya utvecklingsmål: Att utveckla sin känsla av vad som händer runt omkring. Han kan inte bestämma (alltid) vad som ska ske, just när han vill det. Att ta till sig andras argument (som är för hans eget bästa) Att fortsätta uppmuntra intresset för ord, skriftspråket. Att arbeta vidare med utvecklingsmålen. (p.30)

De bestämmande barnen skrivs fram i analysen som buffliga barn. De odisciplinerade barnen ska uppfostras genom underordning och anpassning. I analysen skrivs underordning fram som ett nedsättande ord på bekostnad av ett socialt samspel som är något positivt. Samspel är något som Lpfö- 98 lyfter fram som något positivt. Förskolan använder gruppen av samspelade barn som bestraffning och disciplinerande straff. Bartholdsson (2008) har i sin studie observerat hur lärare använder elevgruppen mot en elevs negativa attityd för att korrigera dennes negativa attityd. I min analys korrigeras barnens negativa beteende eller attityd genom att skriva det mot barnet. Barnen uppmanas att träna samarbete, lyssna in vuxna etc. Denna framskrivning att barnets ska ta ansvar över sina brister eller tillkortakommande ser Onsjö Asp (2006) i sina studier om hur elever skrivs fram i åtgärdsprogram. Hennes studie visar att åtgärdsprogram från olika skolor skrivs fram på olika sätt. En skola har en omsorgsinriktad diskurs i framskrivningen av eleven i åtgärdsprogrammen. I denna diskurs rekommenderas eleven att besöka olika instanser, skolsköterska läkare och kurator för att undersökas. Enligt författaren ligger detta synsätt i linje med där problem individualiseras och medikaliseras. Ett synsätt där det medicinska perspektivet håller på att öka i vår nutida kultur. ”Konsekvensen av denna *medikalisering* blir att individen ses som bärare av sin egen problematik” (ibid.s.158). En andra skola skriver fram åtgärdsprogram utifrån en expertisinriktad diskurs. Utmärkande för denna diskurs är att viss personal saknar tillgång till viktigt information om barnet. Logoped och socialpedagog har större inflytande hur eleven problematik skrivs fram där klassföreståndaren ensam har ansvaret för elevens utveckling. Att bestämma i analysen är något negativt och har att göra med att barnens viljor på ett eller annat sätt inte är passande.

Vågar ta plats, på ett positivt sätt (p.26)

Har grupp-känsla, är med alla barnen. Väntar på sin tur, samverkar i leken. Tar in andra i leken men vill gärna att andra frågar, om de får vara med. Han har lätt för att anpassa sig i olika situationer. Visar empati, och medkänsla, visar att han tar till sig något om det blir fel ex. i leken. Speciellt när han vet att han själv orsakat felet (p.26)

Förskolan har en normerande inställning hur man tar plats på ett positivt sätt. Framskrivningen av barnet ovan är i positiva ordalag. Precis som Bartholdsson (2008) studerar i sin studie att vissa beteenden slår mot eleven själv genom läraren ser jag i min analys. De elever som har ett sätt som förskolan vill normalisera har ett textdokument som skiljer sig från barn som har ett positivt sätt att vara på.

I min analys liknas brukstexten vid en åtgärdande och disciplinerande text som även saknar barnperspektiv. Enligt kommunens skolplan ska ”grundläggande gemensamma värden och

normer.../. göras tydliga och omfatta alla”. Förskolan skriver fram en skillnad mellan ett positivt och ett negativt sätt att bestämma och påverka på förskolan.

Förskolan värderar rätt och fel beteende hos barnet istället för att lyfta förskolans gemensamma värden. I analysen skrivs barn tillkortakommanden fram på ett negativt sätt. Underordning är en form av disciplinering av de barn som bestämmer för mycket.

Kommunens skolplan och Lpfö 98 (Skolverket, 2006a) lyfter demokrati som gemensamma värden i skolan och förskolan. De underordnade barnen bestämmer inte på lika villkor som de barn som skrivs fram positivt. I min analys verkar förskolan ha svårt att skriva fram en text som är positiv och framåtsyftande utan att bli korrigerande och disciplinerande.

I frågor ställda till rektorerna vilken utbildning pedagogerna har fått kring IUP svarade de genom en föreläsning av två forskare från Malmö samt en genomgång av en chef som ingick i arbetsgruppen som tog fram materialet till IUP. Rektorerna i studien skriver att ledningsgruppen för förskolan valde ut vilka dokument som de skulle använda. Ledningsgruppen bestod av rektorer och specialpedagoger för förskola och skola. En mindre grupp var delaktig i en grupp som skolutvecklingsenheten hade kring IUP. Denna mindre grupp återkopplade till den stora ledningsgruppen. Tiden för utarbetning av materialet påbörjade våren 2004 och skulle vara klart innan sommarlovet 2004. Arbetsgruppen tittade på hur andra kommuner gjort. När det var klart fick alla pedagoger ute i verksamheten en pärm med alla dokument och en genomgång av dessa, vilka som skulle användas och vilka som var valbara. Arbetsgruppen ville ha återkoppling från pedagoger hur det fungerade för att sedan utvärdera och revidera materialet. Dock skedde ingen utvärdering eller revidering. Rektorerna skriver att de tittat på andra kommuners material samt gjort självstudier kring IUP. Rektorerna skriver i intervjufrågorna att kommunen tog beslut om att förskolan skulle upprätta IUP. Uppdraget kom ifrån verksamhetschefen och att det skulle vara klart 2004.

Asp Onsjö (2006) har i sin studie om åtgärdsprogram studerat att personal på skolor lägger ned mycket tid på att utveckla dokumentationen på skolan. Tidigare har specialpedagoger utarbetat åtgärdsprogrammen för att numera lärare tillsammans med stöd av specialpedagoger ha det ansvaret. Tillsammans utarbetar de åtgärdsprogram och tar fram mallar för hur de ska skrivas som därefter förankras i skolans ledningsgrupp. Specialpedagoger träffas sedan arbetslag 2-3 gånger på termin för pedagogiska diskussioner som exempelvis rör dokumentation. I utarbetande av åtgärdsprogram anser en rektor i studien att det är viktigt att elever och föräldrar är delaktiga.

I min analys saknas samspelet mellan barnet och pedagogen. Kärrby (1992) har studerat kvaliteten i pedagogiska verksamheter. Hennes resultat visade att det mest betydelsefulla kriteriet för kvalitet i förskolan och lågstadiet är samspelet mellan barn och personal. Kärrby (ibid.) skriver att all utveckling är beroende av att pedagogen har en varm relation till barnen.

Hög kvalitet i samspelet innebär en fostran präglad av demokratiska ideal där barnen stöd i sina försök att ta egna initiativ, får fatta egna beslut och uppmuntras i att fullfölja dem. Konflikter bör vara tillfällen för barnen att lära sig förstå motivet för handlingen eller hur man tillsammans kan lösa konflikten på ett konstruktivt sätt beroende på ålder. (Kärrby, 1992, s.94)

I min analys skrivs barn fram utifrån en verksamhet som inte har den höga kvalitet som Kärrby (1999) funnit i sina resultat. Bae (1988) skriver i en artikel hur viktig relationen är mellan

vuxna och barn. Hon har i sin forskning studerat relationens betydelse för självkänslan mellan vuxna och barn. Författaren anser att förskolepedagogiken grundar sitt arbete mer på arbetsmetoder eller metodik. Fokus har varit på dagsrytmen, aktiviteter mm, i stället för en mer systematisk metodisk genomtänkning av kommunikation och samspelesprocesser. Hur man ska uppträda, naturämnen, gymnastik, musik mm, har en självklar plats i förskolelärares kunskapsbakgrund jämfört med hur kommunikationsprocesser mellan vuxna och barn skapar förutsättningar för barns självkänsla och utveckling. Bae (1988) skriver att det är viktigt att rikta uppmärksamheten mot relationen mellan vuxna och barn och den kommunikation som förekommer dem emellan på förskolan.

– Osäkra barn

Osäkra barn skrivs fram 23 gånger totalt i textdokumenten. Tecken i klustret är *osäkerhet när någon bråkar, osäker vid påklädning, osäker när man räknar eller klär på sig, när man är otrevlig, pratar otydligt, medhängare*

Osäker när någon bråkar med henne eller tar hennes saker (f. 9)

Matematik: Sorterar, räknar till 10, lite osäkert därefter

Skapande: Lite osäker innan hon börjar rita- studerar ibland hur de andra gör o funderar innan. Sedan ritar hon väldigt bra! (f.3).

Osäker vid på/avklädning. (f.45)

Uttrycker sig oftast vänligt och artigt men kan om han blir osäker låta otrevlig ("bossig") (p.21)

Pratar fortfarande lite otydligt säger S istället för F tex syra för 4 kvast- väst (till utflykten) kan vara en anledning att hon ibland pratar tyst att hon är osäker på styrka henne språkligt. (f.29)

Kan vara osäker när han ska berätta något (p.32)

Är försiktig och lite osäker i motoriken men det kommer mer och mer.(p.47)

Medhängare, lite osäker. (f.11).

I analysen skrivs barnets identitet fram i icke demokratiska handlingar där någon bråkar med barnet eller tar barnets saker. I analysen är det barnen som får representera dem odemokratiska handlingarna och inte förskolan. Detta tar jag med i djupare analys i kapitlet Mål och utveckling. I min analys kring dessa barn erbjuder förskolan identitetspositioner utifrån icke demokratiska och jämlika handlingar. Barns osäkerhet skrivs fram utifrån deras tillkortakommanden i analysen. Fokus är på vad barnen inte kan. Framskrivningen av barnen är inte positiv vilket strider mot intentionerna med IUP (Skolverket, 2005) som ska lyfta fram barnets starka sidor.

– Blyga förskolebarn våga inte påverka

Klustret hos de barn som är blyga handlar om talet; *tala lågt, att inte våga, självförtroende,*

En glad tjej, lite blyg. Tycker om vuxenkontakt! I de flesta situationer är hon säker, men kan ibland vara lite blyg, och talar lite lågt (f.46).

I samlingen ibland vågar inte prata än inför hela gruppen. (f.45)

Inte längre blyg i samling. Vågar prata inför hela gruppen. Bra! Pratar gärna ofta o mycket. Gott självförtroende. Inte osäker på nått spec.(p.35)

Flera barns identifieras som blyga. Barnen ska vara delaktiga i sin verksamhet och vara med och påverka enligt Lpfö- 98 (Skolverket, 2006). Om barnen är blyga påverkar de inte på samma sätt som de barn som vågar.

Vågar prova nya saker.../..som vågar påverka vad han vill göra (p.26)

När barnet skrivs fram som ett barn som vågar för det med sig en framskrivning att barnet gör det barnet vill göra (p.26). I analysen är det viktigt att barnen vågar pröva för att kunna vara delaktiga i verksamheten. Detta tänker jag ta upp i senare analys i kapitlet mål och utveckling.

Börjesson & Palmblad (2003) har studerat vad det innebär att vara barn och normal. Genom att studera beskrivningar av problembarn har de sökt de i olika avseenden önskvärda barnet såsom det är kulturellt bestämt. De har vänt blicken mot de institutioner och experter som bär upp kontrollen av barnen och deras föräldrar. Författarna skriver att de studerat utredningar, rapporter och test. Författarna anser att skola och förskola är platser för prestation på olika sätt. Här finns krav och förväntningar på barnen.

Vissa saker skall man kunna, andra saker skall man förstå. Något bör man vara mindre medveten om, och mitt i alltihop skall man bete sig önskvärt (ibid.s.8).

I personakter (Börjesson, Palmblad, 2003) som författarna studerat blottläggs hur vi människor fixerar oss vid roller. ”Vi möter barns som benämns inställsamma, falska trotsiga, olydiga, dumma, gråtmilda, överkänsliga, dagdrömmande; på olika sätt mindre livsdugliga” (ibid.s.43).

Börjesson & Palmblad (2003) skriver att när barn har ett icke önskvärt beteende kommer åtgärdsarsenalen att aktiveras. I min analys verkar blyga barn inte aktivera en åtgärdsarsenal. Borde inte förskolan reagera då de blyga barnen skrivs fram som barn som inte vågar göra sig hörda. I tidigare avsnitt om barn som vill påverka och bestämmer för mycket korrigeras förskolan det oönskade beteendet. Vill förskolan inte att barn ska påverka? Hur uppmuntrar förskolan de blyga barnen att synas och höras mera?

I kapitlet Mål & Utveckling kommer jag studera närmare hur förskolan bemöter dessa barn.

B. Kunskap & Lärande

Följande rubriker är nodalpunkter som är betydelsefulla för konstruktionen av barns identitet. Klustret till varje nodalpunkt bildar tillsammans identitetskonstruktionen från kunskapsmässig framskrivning. Förskolan ska stimulera barnens olika färdigheter och barnens lust att lära. Barnens olika färdigheter och hur de visar sig intresserade av lärandet representerar deras identitetspositioner.

– De lekande barnen

I klustret om det lekande barnet skrivs följande tecken fram; *rita, rollekar, cykla, konstruktion, pyssla och läsa*. Ordet leker skrivs fram 94 gånger totalt i textdokumenten.

Leker mycket roll-lek i dockvrån, bygger en del lego. Att pyssla och baka play-doo (f.44).

leker rollekar (familj, konditori, el. liknande). Bygger med klossar o annat material, ritar, målar, tycker om sagor. Leker med många barn (f.11).

X leker gärna ”fysiska lekar”. Han hoppar springer, cyklar med mera både inne och ute. (p.13)

Leker med bilar, läsa och pussla. Roll- lek att bråka (p.40).

Mycket kreativ, ritar spännande och varierat. Leker oftast rollekar men även konstruktionslekar som med t.ex lockon (f.22).

Förskolan skriver fram det lekande barnet som leker tillsammans. Leken är viktig i framskrivningen av barnen. Barnet kreativa förmåga skrivs fram i vad barnet gör. Det är en positiv framskrivning av barn som kan göra fysiskt många olika saker. I textanalysen konstrueras kreativa och lekande barn.

I överensstämmelse med Lpfö 98 (Skolverket, 2006a) ska förskolan främja lekens och det lustfyllda lärandets olika former.

Leken är viktig för barns utveckling och lärande.../. I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem (ibid.s.6).

Pramling och Asplund Carlsson (2003) skriver att förskolan av tradition ansett att leken i förskolan är ett uttryck för barns eget lärande och meningsskapande. Enligt författarna är leken karaktäristisk för förskolepedagogiken. Utifrån författarnas tolkning av olika teorier och barns lek och lärande präglas förskolebarnen i textanalysen av Fröbels (1995) syn på leken. Leken som nödvändig verksamhet, skild från lärande och arbete.

– Att tala och tänka rätt- en normalisering

I klustret skrivs barnen fram till att tala och tänka rätt. Tecken kring nodalpunkten är *strukturering, anpassa sig, hålla fokus*.

Träna på att ta in vad andra säger. Inte bara vad han säger. Allt blir inte som han vill, anpassa sig efter andra, Lyssna på vuxna, Inte följa de barn som gör fel (p.28).

hjälp gärna de små och kommer och ber om hjälp om något händer. Positivt – inte bara prinsessprat (f.23)

Hon har blivit mer strukturerad i sina tankar.
Håller sig till det som är nu om hon berättar något utifrån nuet
Det är viktigt att hon har en vuxen bredvid sig, för att hålla fokus.
(f.29)

Håller sig till sanningen om det inträffar en konflikt i leken.
Leker gärna rollek och är inte bara ett djur i leken (vilket inträffade ofta förut ex. vårterminen). Har nu andra roller ex. syster, vuxen går in och styr leken vid återgående till djurrollen (f.29).

Lpfö-98 (Skolverket, 2006a) skriver att ”Språk och lärande hänger oupplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling”(ibid.s.6). Förskolan fostrar barnen att lyssna på vuxna och inte göra det som är fel. Barnen blir tillrättavisade i min analys. I identitetsskapandet ska

individerna lyssna till vuxna, prata rätt saker som förskolan anser är positivt samt göra rätt. I min analys är det, det barnen gör som är del av förskolans fostran.

I äldre års barnstugeutredning från 1968 ansågs det att barn först i slutet av förskoleåldern hade tankemässiga resurser att dra slutsatser om värderingars betydelse och innebörd (Skolverket, 2004). Därför skulle den vuxne förhålla sig sakligt och nyanserat för att barnen inte skulle hamna i funderingar och grubblerier som var mindre bra för dem. I dagens läroplan uppmuntras reflektion och medvetenhet kring sitt eget lärande. I analysen styrs förskolan av äldre synsätt hur barnet skrivs fram att tänka; hålla sig till sanning, hålla fokus, att inte göra fel utan göra rätt mer än att reflektera över sitt sätt att tänka och tala.

Etiska värden har haft olika funktioner och innebörd beroende på vilken tid förskolan är en del av samt funktionen förskolan fyller (Johansson, 2001). Förskolan betonar vikten av att individen ska vara strukturerad i sina tankar, att tala rätt inte göra det som är fel. I analysen styr förskolan individen och genom sin makt skrivs barnets identitet fram under kontroll då en vuxen sitter bredvid för att hålla barnets fokus samt gå in och styra rolleken. Barnet ska fostras till disciplin och självkontroll.

Tre utvecklingslinjer har Dahlberg och Taguchi iakttagit i sina studier om förskolan. Utvecklingslinjerna som de hittat i förskolans utveckling är ”den inre självkontrollen, gemenskapsbygget och det vetenskapliggjorda barnet” (Johansson, 2001, s.67). Den inre självkontrollen är hämtat ifrån Fröbel och Pestalozzi starka betoning på religion, moral och vördnad för fosterlandet. Förskolorna har med tiden byggts upp och är en del av det sociala ansvarstagandet som utvecklats i det svenska samhället s.k. gemenskapsbygget.

Under 1930- talet växer det vetenskapsgjorda barnet fram utifrån socialvetenskapens och psykologins entré. Institutioner skapades som skulle behandla alla medborgare objektivt och rättvist. ”Sociala och politiska spörsmål omvandlades till psykologiska. Fostran av barn skulle baseras på vetenskap” (Johansson, 2001, s. 67). Utvecklingslinjerna har påverkat förskolan som brottas med frågor om styrning i förhållande till frihet, den starka förankringen till psykologin samt relationen till familj och samhället. I början av förskolans utveckling var arbete, gudstro och sedlighet karaktäristiska värden i förskolan. Barnen skulle fostras till att bli glada, goda och flitiga barn, detta gällde främst att fattiga barn lärde sig för att skyddas från att hamna på samhällets baksida. Under 1900- talet inspirerades förskolan av Frøbels idéer att barnen genom religiös fostran skulle ärligt, allvarligt och själuppoffrat söka det goda. Under 1940- och 1950- talen genomfördes en rad sociala reformer. Vikten av en demokratisk skola och en mer vetenskaplig syn på barn växte sig starkare.

Mål: Stanna upp o tänka – är detta ok att göra, eller göra jag fel då?
Tänka själv! (p.1)

Är en bra kompis, håller sig till sanning, om det inträffar en ”konflikt” i leken.
(f.29)

Saker händer och sker även om han inte tycker så. Han behöver träna på att ta till sig andras argument. (p.30).

Behöver däremot träna på att lyssna på en berättelse när någon läser”
(p.30).

X är inte blyg utan säger vad han tycker och tänker, han lyssnar även på kamraterna och oss vuxna och låter dem/oss tala till punkt.(p.39)

Barnens identitet styrs av förskolan. Det skrivs fram en ordning att tänka rätt. I textdokumenten förväntas att barn lyssnar, är strukturerade samt tänker rätt. I analysen synliggörs förskolans betoning på den kognitiva utvecklingen samt vetenskapligandet av barnet. Hur barnen tänker är viktigt, i analysen tidigare där barnen skrivs fram utifrån odemokratiska handlingar skedde ingen större korrigering. I analysen är hur barnen tänker viktigare än barnens handlande. Språkutvecklingen och utvecklingspsykologiska teorier har ett stort utrymme i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2006) genom att betona språket som en viktig del av barnets identitetsutveckling.

– Tjalliga barn

Klustret kring barn som tjallar är *att tala om vad andra gör för fel, när barnen själva inte kan lösa konflikter, när man inte är inblandad*

Mycket bättre, men fortfarande lite ”tjallig” även om hon inte är inblandad. (f.43)

Uppföljning: Egen konfliktlösning bättre. ”Tjallar inte så mycket nu”
Bra! Slåss ej. (p.49)

Slåss inte. kommer numera gärna o ”skvallrar” (p.49)

ibland: Men kommer också oxå o säger till. ”Tjallar” väldigt ofta på andra vad dom gör för fel. (p.36)

Att förskolan har talet om sanning som ett viktigt styrningsinstrument har skrivits fram tidigare i analysen. Språket är i flera fall ett sätt för barnen att visa sin självständighet men också att kunna få hjälp att utföra något självständigt. Att vara verbal och gå till en vuxen och berätta vad som hänt skrivs fram positivt i texten. Framskrivningen av tjalliga barn låter negativt i analysen. Att berätta eller tjalla verkar vara en balansgång mellan vad som är positivt och negativt. Bartholdsson (2008) anser att det som är en legitim sanning inte nödvändigtvis hör ihop med den enda sanningen utan att den är den för tillfället önskvärda. Att tjalla således kan ses som en icke önskvärd sanning. Författaren anser att elevers egenskaper hänger ihop i ett egenskapspar. Elever ska anpassa sig efter skolans normer. Hur barnen anpassade sig handlade om att behärska en balansgång mellan t ex vilja men inte vilja för mycket; att vara för beroende eller för självständig. Varje egenskapspar hade en egen normalitet och ”måttfyllighet framträdde som en nyckelegenskap” (ibid.s.103). Författaren skriver att det handlar om att vara lagom och balansera samtliga förväntningar. I min analys ser jag likt författaren hur förväntningar finns mot barnen om måttfullhet som barnen behärskar olika framgångsrikt. De barn som kommer för ofta och berättar är tjalliga. Bartholdsson (2008) skriver att det var ”just förmågan att anpassa sig, och göra detta måttfullt, som kvalificerade elever som mogna” (ibid.s.105). I min analys signalerar förskolan att barnen själva ska komma och berätta vad som hänt inte någon annan. Bartholdsson (ibid.) ser i sin studie också att det var viktigt att eleverna lärde sig att tala sanning och att bekänna för att kunna göra rätt och kunna förbättra sig. I min analys skrivs barn fram som skvallriga i relation till de barnen som egentligen ska komma fram och bekänna vad som hänt. Förskolan disciplinerar detta beteende genom att skriva ned skvaller som något negativt och något som ska upphöra. Förskolan betonar i och med detta den pastorala makten.

Bartholdsson (2008) skriver att skolan har integrerat väl beprövade tekniker för att nå fram till sanningen om eleven. Författaren skriver att dagens granskningskultur, utvärderingar och självreglerande individer kan liknas vid bikten. Genom bikten ska individen förbättra sig, göra detta frivilligt och uppnå en förändring. Författaren ser i sin studie att tala sanning och

erkänna var positiva handlingar. Motsatsen var att ljuga, skylla ifrån sig eller underlåta att berätta. Författaren anser att bekännelser kan vara en straffåtgärd i sig. Ett papper som författaren hittade bland dokumenten var ett erkännande från en pojke som kallat ett barn något annat som inte var ok. Båda barnen har skrivit under, samt föräldrarna. Bekännelsen hade, anser författare fått en byråkratisk form.

Tvånget, eller förväntningen på att bekänna, fungerar som en sanktion i sig, när den offentliggörs i en byråkratisk form och läggs till handlingarna (Bartholdsson, 2008, s.179)

Tidigare skrev jag om identitetspositionen medhjälpare. Medhjälparen är verbal och kan återberätta konflikter. Förskolan drar dock en gräns mellan att skvallra och berätta något. Barn som förskolan upplever kommer och skvallrar skrivs fram på ett negativt sätt. Att tjalla är att frånga ett normativt beteende. Förskolan tycker det är bra att barn inte skvallrar. Att komma och berätta något till en vuxen skrivs både fram som negativt samt positivt. Om den vuxne har missat något eller inte sett en konflikt är det bra om barnet kan berätta vad som hänt. Annars skrivs barnen fram som skvallriga.

Barnen skrivs fram som skvallriga om något som förskolan anser att barnet inte är inblandat i eller kommer och berättar vad andra gör för fel. I analysen är skvallra något negativt.

– Att motoriskt göra rätt

I textdokumenten är fin och grov motoriken viktig att lyfta fram i textdokumenten. Motoriken är viktiga faktorer i konstruktionen av barn. Begreppet motorik förekommer 57 gånger i totalt i textdokumenten. Tecknen i klustret är; *vighet, bra kroppsuppfattning, bra grov och fin motorik, göra kullerbytta, hoppa, klä på sig själv*

Har en bra kroppsuppfattning. Tycker om att vara aktiv grovmotorisk (p.26).

Kan all grovmotorik. (p.40)

Har en bra utv.grov/fin motorik. (f.29).

Barnens grovmotoriska utvecklings skrivs fram som medfödda egenskaper mer än något man tränar och utvecklar. Förskolan kan missa det livslånga lärandet där barn utvecklas sin grov och fin motorik. Förskolan ser inte som sin uppgift att träna barnens motorik då barnen har med sig färdigheterna naturligt. Barnens motoriska färdigheter skrivs fram listvis vad de kan göra:

Gör kullebytta, rullar, hoppar på ett ben, klipper, ritar, håller pennan rätt (f.29)

vig i kroppen Ritar syr mm. (f.12)

Har precis börjat på en duk- går bättre och bättre bra träning öga-hand- koncentration” (f.23).

Motorik: Bra grov o fin motorik, visar just nu inget större intresse av klippning måla osv. (p.35)

Ritar och klipper bättre och bättre med sax (p.26).

Motorik: Duktig med bestick, ritar bra, kan klä på o av sig men är lite ofokuserad ibland. Mål: - Uppföljning: Lite lat när hon ska promenera. (f.42)

Vad barnen gör och hur är viktigt i framskrivningen av barnen. Textdokumenten skriver fram utifrån framsteg barnet gör samt utifrån expertkunskaper om vad som är ett rätt sätt att hålla en penna. Förskolan har kunskaper som styr och förmedlar normativa uppfattningar. Börjesson & Palmblad (2005) skriver att när barnets yttre observeras är det bara startpunkten på andra kroppsliga egenskaper. Iakttagelsen glider över till kroppens hastighet, begåvningsnivå etc. Författarna skriver att kroppen under historien blivit föremål för människovetenskapliga discipliner. Även idag är kroppen ett sätt att uttala sig om personligheter och karaktärer. Barnets kropp, utseende och beteende ”har med det myckna talet om ’motorik’ blivit en vida spridd observationsteknik, från barnavårdscentralernas kontroller, via förskolans ritande, över till skolgymnastikens bedömningar och så vidare” (ibid. s.174).

– Barns ointresse – en fråga om perspektiv

Klustret kring nodalpunkten skriver fram avsaknaden av intresse för; *matematik, skapande, inga intressen.*

Matematik: Inget intresse just nu. Kommer med tiden (f.46).

Skapande: Har än så länge inte visat något större intresse kring detta (f.46).

Matematik: Med hjälp kan han räkna till 10, annars lite hipp som happ. Mål:- Uppföljning: Ganska normalt intresse som ger sig uttryck i att frågar saker i vissa situationer som vid pyssel och mat (p.40)

Matematik: Räknar till tio, inte alltid ”rätt” intresset finns! Mål: - Uppföljning: Räknar gärna men inte rätt. (p.41)

Våren 2007: Har inget större intresse för något speciellt nu. Ibland mäta med tutfärger. Mål:- Uppföljning:- (f.45)

Bra grov o fin motorik, visar just nu inget större intresse av klippning måla osv. (p.35)

Matematik: Hoppas över 3?Mål: -Uppföljning: Räknar längre, storlek, antal. Intresserad av klockan. (f.42)

Textdokumenten skriver fram matematik som en viktig kunskap då den specifikt skrivs fram i mallen. Gemensamt för fallen ovan är att de är framskrivna från mall 2 (bilaga 2). Mallen är något mer detaljerad än mall 1 (bilaga 1).

Visar att han tycker det är kul med matematik. Kategoriserar, räknar, organiserar i grupper. Har lust att lära (p.26).

Matematik: Tänker och reflekterar över detta ämne har eller funderar ut en lösning på sitt speciella sätt. Samtal med föräldern: Mål/Uppföljning: Kan och vill utv. i detta ämne visar och delar med sig i hur hon har tänkt ut ett svar på en uppg. Blir glad när hon lyckas återge sin lösning. (f.12)

Matematik skrivs fram som viktigt även i mall 1(bilaga 1) som inte har en färdigtryckt rubrik. I min analys skrivs barnets intresse fram positivt i mall 1 än i mall 2 (bilaga 2). Barnens

intresse för matematik skrivs fram utifrån en kunskap och barnets perspektiv att uppleva matematik. Detta fångar pedagogen upp i textdokumentet. I mall 2 fångar dokumentet upp ett ämne som i textanalysen skrivs fram utifrån perspektivet intresserad eller inte intresserad. Förskolan förhåller sig inte utifrån barnets perspektiv att uppleva matematiska färdigheter. I den mer detaljerade mallen (bilaga 2) finns risken att barnens skrivs fram som ointresserade barn när förskolan inte ser matematik utifrån barnets perspektiv. I mall 2 skriver förskolan fram bedömningar av barns matematiska kunskaper. Det handlar om att kunna räkna rätt eller fel.

Johansson (2003) behandlar i sin artikel vad barns perspektiv kan innebära i pedagogiskt arbete med barn. Hon har analyserat pedagogers syn på barn mot bakgrund av närhet och distans till barns egna perspektiv. Hennes observationer visar en vuxens perspektiv på barns bästa. I detta perspektiv utgår pedagogerna ifrån att barn behöver öva eller lära sig saker fast de inte har samma inställning till detta som de vuxna. Författaren anser att pedagogerna möter ett dilemma där barnet inte vet sitt egna bästa och där det är det vuxnas uppgift att se till att barnen underordnar sig vissa beslut.

Den normativa avsikten är att barn ska lära sig tåla motgångar vilket innebär att barns perspektiv explicit bryts eller underordnas andras, ofta de vuxnas. (Johansson, 2003.s. 50).

Johansson (2003) skriver att det finns situationer där pedagogen avstår från att närma sig ett barns horisont⁴ eller undersöka om barn kan ha avsikter bortom de man tar förgivna. Denna barnssyn anser författaren motverka att barns perspektiv kommer till uttryck. I detta möte med barns horisont blir det ett hinder snarare än en tillgång för pedagogiken. Författaren anser att synsätt på barn handlar om människosyn. Hur barn definieras har betydelse för det bemötande och den omsorg de får. Inom sociologin har två synsätt polariserats på barn. Ena synsättet där barnen ses som ofullkomna vuxna ”human becomings” det andra som ”human beings”⁵. Ett human beings perspektiv är att se barnen som ”medmänniskor med intentioner och förmåga till mening även om barn inte har vuxnas begreppsapparat, eller samma kroppsliga och verbala förmåga” (ibid.s.47). I ett human becomings- perspektiv blir barndom en brist, som ska åtgärdas genom socialisation och utveckling. Barn blir representanter för sin ålder, sättet barnet uttrycker sig blir tecken på att det har en viss ålder eller befinner sig på ett visst utvecklingssteg. Synsättet där barn ses som ”human beings” antas barn i hög grad delaktiga i en livsvärld som de delar med vuxna. Denna gemensamma värld utgör den främsta inspirationskälla för barns aktiviteter tillsammans med varandra.

Johansson (2003) finner i sin studie ett perspektiv som författaren kallar Barn är medmänniskor. I detta perspektiv riktar sig pedagogerna till

barnet som en person med behov, önskningar, vilja och skilda förmågor som det gäller att försöka förstå och ta hänsyn till. Man strävar efter att möta barnet på dess egna villkor, försöker få en insikt i barns upplevelser, behov och individualitet. Utgångspunkten tycks vara barns erfarenheter och känsla av kontroll. De vuxna har en ambition att ge barn upplevelser av överblick och kontroll över sin tillvaro (ibid.s.47).

⁴ Författaren har en livsvärldsfenomenologisk ansats. Horisont är ett begrepp i teorin som författaren använder för att tolka pedagogens förhållningssätt som uttryck för olika synsätt på barn. Förståelse horisonten är ett sätt att närma sig eller distansera sig i mötet med andras sätt att förstå världen.

⁵ Johansson (2003,s.47) använder dessa begrepp.

På det sätt vuxna talar till barnet eller sätter ord på deras handlingar och upplevelser samt vad de reagerar på eller inte grundar sig på vuxnas definitionsfakt skriver Bae (1988). Författaren har studerat vuxna och barns kommunikationsprocesser i förskolan och hur dessa skapar förutsättningar för barns självkänsla eller mer helhetliga utveckling. Definitionsfakt och anerkjennelse⁶ är två begrepp som författaren hämtar ifrån dialektisk relationsteori. Används definitionsfakten fel kan den hämma barns självständighet, tron på sig själv, respekt mot sig och andra. Den kan också användas för att underminera barns autonomi. Problemet med definitionsfakt existerar i alla förhållanden där den ene parten är avhängig av den andre på ett eller annat sätt t ex lärare/elev. Författaren studerar hur pedagoger dominerar interaktionen med barn att de glömmer att vara uppmärksam på vad en handling betyder utifrån barnets referensram. Om pedagogen inte försöker förstå barnets intentioner kommer resultatet bli att barnet blir mindre mottaglig eller positiv till deras vägledning.

I min analys skrivs ointresserade barn fram utifrån förskolans avsaknad av anerkjennelse. Utmärkande för denna framskrivning är i mall 2. I mall 1 skrivs barnen fram med intresse för matematik utifrån deras referensram. Framskrivningen av barnen i mall 1 visar mer på ett barns perspektiv där pedagogen definierar i framskrivningen ett matematiskt intresse utifrån ett barns perspektiv. I min analys kan mall 2 som har fler ledande rubriker tvinga fram ett tal om något där pedagogen brister i anerkjennelse. Mall 1 som har färre ledande rubriker, tvingar inte pedagogen att skriva fram barnet utifrån vad barnet inte är intresserad av eller vad faktiskt pedagogen saknar anerkjennelse om t ex huruvida barnet faktiskt är intresserad av matematik men pedagogen saknar ett barns perspektiv. Analysen utesluter inte att textdokumenten i sig saknar ett barns perspektiv men det är inget som denna studie fördjupar sig i.

⁶ Jag använder mig av ordet anerkjennelse. Författaren skriver att begreppet är ett stort och mångfasetterat fenomen. Det bygger på likvärdighet och ser till helheten i relationen. Det är ingen kommunikationsteknik utan ett sätt att vara på eller förhållningssätt. Man låter den andre vara expert på sin egen upplevelse. Det är ett ideal, något att sträva mot. Om relationen är god sker utveckling.

Kapitel 6. Mål & Utveckling

Mot nya identiteter i utvecklingsmålen, eller?

I allmänna råd och kommentarer (Skolverket, 2005) står det

Vid utvecklingssamtalet skall läraren i en framåtsyftande individuell utvecklingsplan skriftligt sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven skall nå målen och utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanerna och kursplanerna.//...Informationen vid utvecklingssamtalet bör grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i förhållande till målen i läroplanen och kursplanerna (s.8).

I flera fall saknar barnen strävande mål i textdokumenten. Totalt saknar 35 barn mål och uppföljning (22 pojkar och 13 flickor). Tre barn har mål framskrivna men saknar utvärdering. 11 textdokument skriver fram mål samt följer upp dessa.

I denna del av analysen ser jag närmare på de fall som jag anser fått en negativ framskrivning. I flera fall skrevs barnen fram utifrån sina tillkortakommanden i tidigare analys ovan. Förskolan skall enligt Lpfö- 98 ”arbeta för att nå de mål som ställts upp för den pedagogiska verksamheten. Omsorg om det enskilda barnets välbefinnande, trygghet, utveckling och lärande skall präglade arbetet i förskolan” (Skolverket, 2006a, s.4).

– Barn som utsätts/ utsätter andra för icke demokratiska handlingar

Ordet slåss förekommer totalt 17 gånger, 4 gånger i flickornas dokument och 13 gånger i pojkarnas. Klustret för Mål och utveckling: inga mål eller uppföljning, lösa konflikter utan att slåss, ojämsställdhet

2006: Självförtroende: Osäker när någon bråkar med henne eller tar hennes saker. Sjävsäker när hon sitter och pysslar med något och i rutinsituationer. Mål:- Uppföljning:-
Våren 2007: Bra självförtroende. Mål:- Uppföljning:- (f. 9)

Vt- 2007: Vad gör barnet i konfliktsituationer (pratar, slår, gömmer sig, kommer till vuxen, gör det bra igen, inlevelseförmåga)? Blir ledsen, har börjat slåss mkt. Mycket bråk med A. Vill ha tröst av vuxen. Mål: - Uppföljning:-
Våren 2007: Skriker o slåss ibland. Mål:Få X att sluta med det. Hämta oss eller prata med personen. Uppföljning:- (f.17)

Kan bli ledsen vid vissa tillfällen när hon känner sig utanför.
Mål: - Uppföljning: - (f.44)

B) Antingen går han till vuxen och berättar eller så blir han ledsen.
Inga mål el. uppföljning (p.47)

I de fall där barnen är ledsna beror det på händelser som sker i verksamheten. Barn som är ledsna och slåss saknar framåtsträvande mål samt hur verksamheten bemöter detta. I allmänna råd (2005) står det att elevens utveckling ska vara i ”förhållande till målen i läroplanen och kursplanerna”(ibid.s.8).

I Lpfö- 98 (Skolverket, 2006) står det att förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar "sin identitet och känner trygghet i den" (ibid.s.9). Arbetslaget skall ansvara "för att varje barn får sina behov respekterade och tillgodosedda och får uppleva sitt eget värde" (ibid.8). I min analys saknar textdokumenten en framåtsyftande plan hur de ledsna barnen, eller de som slåss, de som känner sig utanför ska utvecklas i överensstämmelse med styrdokumentet.

B) Slåss eller sparkas. Svär eller spottas. Ibland säger han till oss. Inte så ofta.

Mål: Få X att sluta slåss! Att muntligt kunna lösa en konflikt. Komma till oss och be om hjälp.

Uppföljning: En pil från Mål, Jobba vidare. Slåss fortfarande. (p.36)

Har börjat slåss hemma.

Mål: Lösa konflikter utan att slå.

Uppföljning: Har börjat slå igen. Kan annars lösa konflikter till viss del själv. (p.37)

B)Slåss inte. kommer numera gärna o "skvallrar" Bättre förut på att lösa d själv.

Mål: Uppmuntra sin egen konfliktlösning.

Uppföljning: Egen konfliktlösning bättre (p.49)

I fler fall är det pojkar som slåss i textdokumenten jämfört med en flicka (f.17). Det är också pojkarna som har framskrivna mål och uppföljning till skillnad från flickorna. Pojkarna skrivs fram att de ska ändra sitt beteende. I uppföljningen har förändring skett i texten, pojkar som slåss ska lösa konflikter själva. Flickor som slåss har ingen form av korrigering i sitt beteende.

Nya utvecklingsmål:*stimulera kreativiteten *stå på sig
t. ex när killar vill gå före i kön (f.22)

I framskrivning av flickor som slåss eller är ledsna saknas framåtsträvande mål. I en flickas fall skrivs pojkars tillkortakommande fram som "killar vill gå före i kön", därför ska hon stå på sig. Pojkar skrivs fram i textdokument som bråkiga och som tränger sig före i kö. I min analys finns en föreställning om att pojkar är dem som går före samt de som måste sluta slåss. Svaleryd (2006) skriver att pedagoger ofta omedvetet tillskriver pojkar makt. Ett exempel som författaren tar upp är när en flicka kommer in i lärarrummet mitt i rasten. Flickan har ont i ryggen efter en knuff hon fått av en jämnårig pojke som hon lekt med. När flickan tröstas får hon höra att hon måste lära sig att säga ifrån och att hon borde veta att just han ofta tar i lite hårt i leken. "Det budskap som hon uppfattar, gett i all välmening, blir: 'Akta dig för pojkar', och att det som ger sig in i leken, får leken tåla" (ibid.s. 66).

I skola och förskola ska den som verkar främja jämställdhet mellan könen (Henkel, 2006). Jämställdhet definieras som alla människors lika rättigheter, skyldigheter och möjligheter oavsett kön. Jämställdhet är en rättighetsfråga och en demokratifråga. Alla människor ska kunna påverka sitt eget liv utan att begränsas av föreställningar och förväntningar som baseras på könstillhörighet. I min analys främjas inte ett jämställt perspektiv på pojkar och flickor. Det finns förväntningar i textdokument att pojkar går före i kö samt att det är ok att flickor slåss men inte pojkar. Vilket inte är en del av förskolans grundläggande demokratiska värderingar (Skolverket, 2006a).

Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickor och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan skall motverka traditionella könsmonster och könsroller (ibid.s.4).

Läroplanen slår fast att ojämställdhet handlar om vuxnas sätt att bemöta och förvänta sig olika saker av barn. Det är de vuxna som har ett ansvar och måste förändra sitt handlande och därmed sitt bemötande av barnen. Förskolan har enligt lagen ett ansvar att motverka stereotypa könsroller (Henkel, 2006). Författaren skriver att vuxna och barn kan hamna i en ond spiral av negativ uppmärksamhet. Om barnet ofta får höra att det är bråkigt påverkar detta barnets självbild men också andra barn och vuxnas bild av barnet. ”Om samma barn istället får uppmärksamhet genom bekräftelse i positiva situationer försvinner så småningom behovet av att ”bråka” för att bli sedd” (ibid.s.34). I min analys motverkas jämställhetsarbetet av att pojkar ska sluta slåss och lösa konflikter med ord medan det förväntas att flickorna inte ska sluta slåss. Tvärtom kan det tolkas att flickor ska slåss istället för pojkar. Henkel (2006) skriver att jämställdhet kan få dubbla budskap i förskolor och skolor. T ex att flickor ges möjlighet att ta plats och klara sig själv medan pojkar ska ges möjlighet att dela med sig samt hjälpas åt. Författaren anser att kompensatorisk jämställdhetspedagogik kan användas. Målen med den är att alla barn ska ges tillgång till både självständighet och samhörighet.

– Barn som inte vågar påverka eller är osäkra

Ordet våga skrivs fram 20 gånger totalt i textdokumentet. Osäker förekommer 22 gånger totalt. I klustret för barnen som inte vågar påverka är tecknen; öva, att prata inför grupp, stimulera språket

Våren 2007: I samlingen ibland vågar inte prata än inför hela gruppen.

Osäker vid på/avklädning.

Mål: Hjälpa X att våga. Öva med kläderna hemma.

Uppföljning:-

Pratar fortfarande lite otydligt säger S istället för F kan vara en anledning att hon ibland pratar tyst att hon är osäker stärka henne språkligt.

(f.45)

Nya utvecklingsmål: Leka språkövningar med material som stimulerar språket vilket stärker X Läs mycket böcker, låta X återberätta spela spel i liten grupp.

Utvärdering av utvecklingsmålen: -

(f.20)

De barn som skrivs fram som att inte våga påverka eller är osäkra har utvecklingsmål framskrivna som ska stimulera språket. Uppföljning saknas i flera fall. Språket och hur man pratar är viktigt för framskrivning av barnen. I överensstämmelse med Lpfö- 98 (Skolverket, 2006a) skall förskolan lägga stors vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling. I analysen finns en variation hur mål skrivs fram. Första fallet har ett sparsamt mål andra fallet skriver fram hur barnet ska stärkas språkligt. Eftersom båda fallen saknar uppföljning/utvärdering vet inte förskolan huruvida målen eftersträvades. Skolverket (2004) skriver i sin rapport att förskolechefer och personal uttrycker en skepsis för att använda individuella utvecklingsplaner. Deras uppfattningar är bl.a. risken för att man betygsätter barnen. Andra svar i studien (ibid.) var att utvärderingar är ett kvitto på om man arbetar åt rätt håll.

I min analys skriver förskolan fram barnets personliga egenskaper – inte våga prata inför hela gruppen, pratar tyst för att man inte kan säga S. Andreasson (2007) finner liknande resultat i sin studie om elevplaner. Författaren skriver att glad, trevlig och positiv är beskrivningar som är knutna till egenskaper snarare än till elevens kompetens. ”Det handlar alltså om vem man är istället för vad man kan och vad man gör” (ibid.s.98). Detta belyses också i Allmänna råd och kommentarer (Skolverket, 2005). Individuella utvecklingsplaner ska ”inte innehålla

värderingar av elevens personliga egenskaper” (ibid.s.11). I min analys har de två fallen ovan ingen relation till verksamhetens beskrivning och strävans mål. Förskolan kan inte göra en utvärdering som inte grundar sig på förskolebarnets personliga egenskaper. En IUP ska utgå ifrån elevens starka sidor, förmågor och intressen (Skolverkets allmänna råd, 2005). I min analys har förskolan svårt att utvärdera målen eftersom det är barnets egenskaper (att inte våga, pratar tyst) som då kommer att utvärderas.

– Barn som skrivs fram utan intresse

Tecken i klustret är att inget intresse finns för matematik, klippa, måla, etc. Intresse finns totalt 121 gånger totalt i textdokumenten (i rubriker och i text). I studien är det fler pojkar som skrivs fram utan intresse.

Ht- 06 Skapande: Tycker om drama, rytmik o musik. Tycker även om att rita o måla men är lite rädd för att bli smutsig.

Mål: Lära sig att det ej är farligt att bli smutsig det går att tvätta bort!

Uppföljning:-

Ht- 06 Matematik: Inget intresse just nu. Kommer med tiden.

Mål:- Uppföljning: ”Samma”

Intresse:

(f.46)

Vt- 07: Har inget större intresse för något speciellt nu. Ibland mäta med tuffärger.

Mål:- Uppföljning:-

(f.45)

I textanalysen saknar ointresserade barn framåsyftande mål eller uppföljning. I ett fall har en flicka intresse av drama, rytmik och musik. I utvecklingsmålet fokuserar förskolan på hennes rädsla för att bli smutsig. På våren utvärderas inte målen. Flickan skrivs fram att hon inte har något större intresse. I analysen kan detta tolkas som att förskolan fokuserat på barnets brister istället för hennes starka sidor. Konsekvensen av detta kan tolkas som att flickan tappar sina tidigare intressen. I analysen uppmärksammar inte förskolan att framskrivning av barnet gått från ett intresserat barn till ett barn utan större intresse för något. Syftet att skapa kontinuitet för barnen vid byten av lärare, grupp och skola (Skolverkets allmänna råd, 2005) faller i och med att mål och utvärdering saknas.

Rektorernas val av förskolor i studien var av anledningarna att just de förskolorna hade textdokument som sträckte sig för läsåret 06/07 samt att samma personal arbetat under dessa terminer. I min analys är barns framskrivning i textdokumenten beroende av personal samt vilken förskola barnet går på. Enligt Skolverkets allmänna råd (2005) är just syftet med individuella utvecklingsplaner att skapa kontinuitet för barnen vid byten av lärare etc.

Asplund Carlsson m.fl. (2001) skriver att ”Eftersom det är målen som anger riktningen för den önskade kvalitetsutvecklingen i förskolan och skolan är det graden av måluppfyllelse som utmärker förskolans och skolans pedagogiska kvalitet” (ibid.s.24). I min analys har förskolan svårt att utvärdera sitt förhållningssätt gentemot barnens strävande mål i textdokumenten. Förskolan har då ingen möjlighet att utvärdera och arbeta mot ny önskad kvalitetsutveckling. Författarna skriver att ”Förskolor av hög kvalitet främjar barns möjligheter att utveckla vanor och egenskaper som hjälper dem att samspela med andra människor och lösa olika uppgifter på ett positivt sätt” (ibid.s.24). För att kunna garantera barns säkerhet, hälsa, rätt till god omsorg och lärande har olika system för kvalitetssäkring utvecklats. En nationell studie (National Association for the Education of Young Children, NAEYC, 1991 se ibid.) har i ett antal forskningsresultat funnit olika faktorer som är viktiga för barns lärande och utveckling.

De faktorer som hade störst betydelse för verksamhetens kvalitet var pedagogernas förhållningssätt till barnen, förekomsten av mål, samarbete med föräldrarna och ledarskapet på förskolan. Enligt Asplund Carlsson m.fl. (2001) har Kärby (1997) och Pramling (1994) kommit fram till liknande resultat i sina studier om den pedagogiska verksamhetens kvalitet i förskolan. Viktigt för verksamhetens kvalitet är framförallt pedagogernas förhållningssätt och förekomsten av uttalade mål.

Förhållningssättet skall präglas av lyhördhet, engagemang i arbetet och kunskap om varje enskilt barn, kunskap om hur barn lär och medvetenhet om vilket innehåll han eller hon vill att barn skall lära om. Fokus är på pedagogernas förhållningssätt i relation till det innehåll, uttryckt i form av mål, som barn skall utveckla kunskaper om (Asplund Carlsson m.fl., 2001, s.26)

Enligt Skolverkets allmänna råd (2005) står det i grundskoleförordningen att läraren skall vid utvecklingssamtalet sammanfatta skriftlig hur elevens kunskapsutveckling och sociala utvecklings bäst kan stödjas inom ramen för läroplanen och kursplanerna. Utgångspunkter för den individuella utvecklingsplanen är individuell dokumentation som stöd i arbetet för att följa upp elevens lärande och bedöma effekterna av vidtagna insatser samt eventuellt förändra dem eller sätta in nya. ”Planen följs upp kontinuerligt och utvärderas i samband med nästa utvecklingssamtal” (ibid.s.15). Det är viktigt att utvecklingsplanen konkret beskriver vilka insatser som ska göras av skolan och vilka insatser som eleven eller vårdnadshavaren kan göra för att eleven ska ha framgång i skolarbetet och planen.

Skapande: Bygger med lego. Vid fråga om måla ok, men inte så intresserad av det.

Mål: uppmuntra färger

Uppföljning: Kan en del färger uppmuntra honom att måla teckningar. (p.47)

Matematik: Räknar hipp som happ. Inget direkt intresse just nu. Siffra och antal. Måttord: Varmt- kallt, lite- mycket. Symbolkänedom höger- vänster

Mål: Uppmuntra att räkna sifferkänedom.

Uppföljning: Är duktig på att räkna nu.

(p.47)

Skapande: Inget större intresse av att måla. Gillar mer rörelse- musik och lek.

Mål: Arbeta med färger.

(p.38)

I fler fall skrivs pojkar fram som de barn som saknar intresse för något. Pojkarnas ointresse för att måla, räkna kommer åter i målen. Hur förskolan ska arbeta med målen framkommer inte. Textdokumenten utgår inte från barnens starka sidor eller intressen. Det är viktigt att den framåtsyftande individuella utvecklingsplanen ”utgår från elevens förmågor, intressen och starka sidor” (Skolverkets allmänna råd, 2005).

Inte så intresserad av stillasittande aktiviteter.

Mål: -

Uppföljning:- Kan nu sitta koncentrerat lite längre stunder. Vill gärna prova/göra själv. Bra grovmotorik.

Matematik: Räknar till tio, inte alltid ”rätt” intresset finns!

Mål: -

Uppföljning: Räknar gärna men inte rätt. (p.41)

Matematik: Med hjälp kan han räkna till 10, annars lite hipp som happ.

Mål:-

Uppföljning: Ganska normalt intresse som ger sig uttryck i att frågar saker i vissa situationer som vid pyssel och mat (p.40)

Bra grov o fin motorik, visar just nu inget större intresse av klippning måla osv.

Mål: -

Uppföljning: Bra grov.fin. Gillar mera nu att ”pyssla”.
(p.35)

I min analys skrivs betoningen på lärandet mer fram som orsaken till barns ointresse. Förskolebarnens lustfyllda lärande försvinner i min analys då det är viktigt att skriva fram att barnet inte räknar rätt. Asplund Carlsson m.fl. (2001) skriver att lek och lärande är centralt i läroplaner både för skolan och för förskolan. Lustfyllt lärande har de aspekter som utgör lek t ex att det är lustfyllt, socialt samt att processen är viktigare än produkten. Lärande i skolan ses som kontrast till leken enligt författarna där lärande är liktydligt med hårt arbete. Författarna anser att det finns olika föreställningar om vad som gäller i olika miljöer.

I förskolan har processen och barns egna intentioner varit centrala, medan produkten och utifrån styrda mål har tillhört skolans värld. Nu finns det också uttalade mål för förskolan. Det blir då viktigt att fundera över denna förändring och att inte anamma skolans tradition där lek och lärande skiljs åt. Det är något som man också delvis gjort i förskolan, även om man samtidigt alltid tillmätt leken stor betydelse för barns utveckling och välbefinnande (ibid.s.29)

Avsaknad av framåtsträvande mål och lekens betydelse för det lustfyllda lärandet utgör ett tomrum i textdokumenten. I min analys har förskolorna svårt att skriva fram framåtsträvande mål utifrån ett lustfyllt lärande. Förskolorna i studien utgörs av personal som är utbildade förskolelärare och barnskötare enligt rektorernas utsaga i studien. Asplund Carlsson m.fl. (2001) framhåller vikten av att personalen har en bra utbildning och har uttalat gemensamma mål i förhållande till den verksamhet som skall bedrivas. Vad som också spelar roll för kvaliteten i förskolan är storleken på barngrupperna. Barngruppens storlek kan vara så stor att den påverkar verksamhetens kvalitet och innehåll. Författarna anser ”att en grupp om 13- 15 barn i de äldre förskolåldrarna (4-5 år) är att föredra, om barnen skall utvecklas på ett optimalt sätt” (ibid.s.90). Enligt författarna visar Howes (1997) studier att personalens höga utbildningsnivå inte fullt ut kunde kompensera för den försämrade verksamheten i de stora grupperna. Textdokumenten i studien ingår i förskolegrupper mellan 20- 21 barn. Vilket är fler barn än Asplund Carlsson m.fl. (2001) anser är att föredra. Skolverket rapport (2007) tar också upp barnantalet som en viktig faktor i barns utveckling. Året 2006⁷ var 66 procent av alla 1- 5 åringar inskrivna i den kommunala förskolan. Skolverket har utvärderat kvalitet i förskolan och kommit fram till en grupp på 15 barn är lämpligt för att barn ska utvecklas på ett optimalt sätt. Under 1990- talet har förskolan drabbats av nedskärningar och ökade barngrupper. Under 2002 och framåt minskar barngrupperna och 2006 var den genomsnittliga gruppstorleken 16,7⁸ barn (Skolverkets, 2007).

Enligt rektorernas utsaga har de och personalen fått en utbildning om IUP i form av föreläsning år 2005. Rektorerna anser att detta inte är tillräckligt då osäkerheten finns vad som ska beskrivas i IUP. Liknande resultat ser Skolverket (2004) i sin utvärdering.

⁷ År 2006 var 13 procent av 1- 5 åringar inskrivna i enskild regi

⁸ Skolverkets statistik ser ingen skillnad på barngrupperna i kommunal regi eller enskild.

Utvärderingen visar att förskolechefer och personal är skeptiska till att använda sig av individuella utvecklingsplaner. De är tveksamma till om de verkligen gagnar barnen. Personal och förskolechef ansåg att det fanns en risk att man betygsätter små barn och etiska frågor att förhålla sig till. Skolverkets studie (2007) visar att det är tidskrävande att upprätta individuella utvecklingsplaner. Personal i studien uttrycker att man vill ha mer tid för att förfina arbetet med IUP. Vissa skolor i studien hade fått särskild avsatt tid för att arbeta med underlag för utvecklingssamtalen och IUP. Dock upplevde hälften av lärarna att de hade denna tid. I min analys kan tiden spela en stor roll i upprättandet av IUP. Det kan tolkas att förskolan lägger en mindre tid på upprättande av IUP då barngrupperna är stora och pedagogerna inte hinner med.

Skolverkets nationella utvärdering (2004) visar att det är vanligast att förskolan har fokus på verksamheten och hur den utvecklats vid utvärderingar men det finns förskolor som utvärderar barnens prestationer utifrån uppnåendemål som de själva formulerar. ”Detta strider mot intentionerna i läroplanen, där det anges att enskilda barns prestationer inte ska utvärderas i förskolan” (ibid.s.93). Utvärderingen visar också att det är ett fåtal förskolor som involverar barnen i sina utvärderingar av verksamheten. Kommuner som ingår i studien har på olika sätt satsat på kompetensutveckling. Sedan 1999 hade de flesta kommuner (10 kommuner/kommundelar ingick i studien) satsat mest på läroplanen och dess genomförande samt språk och utveckling. Fortbildning och kompetensutveckling hade i störst utsträckning fattats på lokal nivå (75 %, 3 % på kommunalnivå samt 18 % på kommunal och lokal). Skolverket skriver att förskolecheferna är en nyckelgrupp för att få kunskap om kvalitetsutvecklingen på förskolan. ”Om förskolecheferna inte agerar som pedagogiska ledare uppstår ett glapp mellan kommunnivån och verksamhetsnivån och det blir svårt för kommunen att driva relevanta utvecklingsfrågor” (Skolverkets nationella utvärdering, 2004, s.57).

SOU (Statens offentliga utredningar, 2006:75) skriver att det är

huvudmannen för verksamheten som ansvarar för att personalen får möjlighet till den kompetensutveckling och det stöd som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sitt arbete. Men i praktiken är rektorn eller förskolechefen som -inom vissa givna ramar- fattar beslut om dessa frågor” (ibid.s.218).

Men det är ett kommunalt ansvar att förskolan ges förutsättningar att fullgöra sitt uppdrag. ”Kommunens uppgift är att utifrån skollagen och läroplanens mål leda, organisera och utveckla verksamheten samt att tillhandahålla nödvändiga resurser” (Skolverket, 2004,s. 44). I min analys är det ett glapp mellan kommunen och det lokala utvecklingsarbetet. Enligt en rektor i denna studie skedde aldrig en återkoppling till arbetsgruppen som tog fram materialet till IUP, för att utvärdera och revidera materialet. I min analys fångar inte kommunen eller huvudmannen upp rektorers osäkerhet om huruvida personalen har tillräckligt med kunskaper om individuella utvecklingsplaner.

Utbildningsdepartementet (2008) har i promemorian ”En individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen” föreslagit en ändring av gällande lagstiftning.

Där föreslås att skolor från och med den 1 juli 2008 ska ge skriftlig information med omdömen i samband med utvecklingssamtalet och vid behov. Dessa omdömen får vara betygsliknande och ska grundas på en utvärdering av elevens utveckling i relation till målen i varje ämne, för varje årskurs. Även information om den sociala utvecklingen ska kunna ges. Rektor föreslås besluta om den närmare utformningen.

I promemorian föreslås en ny utformning av den individuella utvecklingsplanen. De nya förslagen är att de individuella utvecklingsplanerna inte enbart ska vara framåtsyftande (Utbildningsförvaltningen, 2008). IUP ska även innehålla omdömen om elevens kunskapsutveckling i varje ämne från år 1.

Dessa omdömen får vara betygslänkande och dagens förbud utgår. utvärdering av elevens utveckling i relation till målen i varje ämne och lämnas i samband med utvecklingssamtalet och vid behov. Rektor ska besluta om den närmare utformningen. Planen föreslås också få innehålla annan information om elevens skolgång om rektor beslutar om detta. Med annan information avses framförallt elevens sociala utveckling. Enligt nuvarande lagstiftning kan sådan skriftlig information enbart lämnas på begäran av elevens vårdnadshavare. I förslaget ska sådan skriftlig information ges till samtliga vårdnadshavare vid utvecklingssamtalet. (ibid.s.2-3).

Utbildningsförvaltningen skriver att de tänker starta ett arbete för att skapa ytterligare stödprocesser kring betyg och bedömning samt arbetet med skriftlig information (Utbildningsförvaltningen, 2008). Förvaltningen skriver att arbetet kommer leda till ett utökat behov av utvecklingsarbete och kompetensarbete. Utbildningsförvaltningen anser att det bör vara tillåtet för en kommun/huvudman att skapa en gemensam mall/struktur för skriftlig information. Utbildningsförvaltningen välkomnar förslaget att Myndigheten för skolutveckling ges i uppdrag

att ta fram ett nationellt stödmaterial med lärande exempel för att utveckla och dokumentera formerna för en ny förstärkt individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen samt att en revidering av de allmänna råden för den individuella utvecklingsplanen genomförs. Det är vidare viktigt att uppgifterna om elevernas prestationer som dokumenteras i den skriftliga informationen uppfyller höga krav på rättssäkerhet, förutsägbarhet och likvärdighet (Utbildningsförvaltningen, 2008, s.5).

Riksdagen har beslutat att skriftlig information om elevers skolgång i samband med utvecklingssamtal i grundskolan och motsvarande skolformer får ha karaktären av betyg (Utbildningsförvaltningen, 2008).

I min analys skrivs förskolebarn fram utifrån mallar där kommunen saknar uppföljning eller kunskaper om brister i framskrivningen av barnen. Detta kan jag även tolka som att det brister mellan huvudman och lokalt utvecklingsarbete som vidare ger utslag på förskolans framskrivning av barnen så till vida att en osäkerhet finns vad som ska skriva fram i IUP. När riksdagen nyligen beslöt att godkänna skriftliga omdömen som betygsgrundande i skolan avser utbildningsförvaltningens att ge kompetensutveckling inom område. Förordningsändringen föreslås träda i kraft den 1 juli 2008 (Utbildningsförvaltningen, 2008).

Kapitel 7: Avslutning

I framskrivningen av barnen är mallen av stor betydelse. Mallen kan ha skapat ett raster för hur förskolebarnen skrivs fram. Mallarna som arbetats fram för förskolorna i studien har enligt rektorernas utsaga tagits fram av en ledningsgrupp. Kanske gick det lite för snabbt i framtagningen av individuella utvecklingsplaner för förskolan.

Förskolan har anpassat sig till mallarna som varken har begreppen för en förskola eller vilar på läroplanen för förskolan. Jag syftar på t ex. rubrikerna som klass, skola och mål som tillhör en skoldiskurs. Mallarna skriver fram mål istället för förskolans strävans mål. Min egen reflektion är att förskolans arbete med IUP inte tas på tillräckligt allvar vilket i sin tur går ut över förskolebarnen. Här kan man se talets ordning där skolan har tolkningsföreträdet och förskolan får anpassa sig. Skolans sätt att tala är viktigare än förskolans.

I analysen skrivs skolan fram som innehavare av en större kunskap om IUP än förskolan. Enligt Skolverket (2007) har skolor fått kompetensutbildning och deltagit i konferenser som Myndigheten för skolutveckling haft. Skolor har arbetat fram underlag och material till utvecklingssamtal och IUP genom sin kompetensutbildning. Några skolor har t.o.m. avsatt tid för att lärarna ska utveckla arbetet med IUP. Enligt rektorerna utsaga i studien har de och personal fått för lite utbildning om arbetet med IUP.

Jag vill lyfta fram att utebliven kompetensutveckling drabbar till stor del kvinnor eftersom det nästan bara är kvinnor som arbetar i förskolan men också barnen i förskolan. Detta är en jämställdhets diskussion som jag inte närmare tänker gå in på här men är viktig att belysa (se SOU, 2006).

Omsorgen för barnen är viktig i framskrivningen liksom lärandet, vilket också är läroplanens intentioner. Det finns dock en risk att barnens egenskaper skrivs fram och utvärderas. Förskolan har svårt att förhålla sig till mål och utvärdering i utvecklingsplanerna. I de flesta fall har text uteblivit. Verksamheten har då svårt att använda sig av IUP som en mätsticka och utvärdera hur verksamheten utvecklas eller behöver utveckla mer. Framskrivningen av barnens identiteter bygger på en omsorgsdiskurs som liknas vid det Foucault omnämner den pastoral makt. D.v.s. samtidigt som förskolan månar om barnens hälsa och välbefinnande finns en stark fostran att disciplinera och kontrollera individen. T ex att barnen pratar och tänker rätt och räknar rätt.

Resultatet från min analys visar att det är viktigt att barnen skrivs fram som glada på förskolan eftersom begreppet glad förekommer ofta. Att vara intresserad är också ett begrepp som förekommer ofta. Att vara glad och intresserad för med sig positiva egenskaper som att våga påverka verksamheten och göra sin röst hörd. När jag i analysen studerade närmare de barn som var osäkra eller rädda är det dessa barn som förlorar på att textdokumenten saknar mål och utvärdering.

I flera fall skriver förskolan fram en verksamhet där barnen utsätts för odemokratiska handlingar. Förskolan lär barnen att stå på sig och säga ifrån. Detta gäller speciellt för flickor i studien. Det finns en risk att pojkar och flickor skrivs fram utifrån icke jämställd diskurs. Flickor i diskursen framställs som de som ska försvara sig mot pojkar i diskursen. Pojkar framställs som en grupp som ska fostras. Pojkar har i större utsträckning än flickor framskrivna mål som gäller disciplinering av negativt beteende. Pojkarnas tillkortakommande är i störst fokus i målen jämfört med flickornas.

Textdokumenten lyfter fram matematik, skapande, språket som viktiga faktorer i barnens individuella utvecklingsplaner. I vissa fall skrivs barnen fram som ointresserade. Vad är det barnen är ointresserade av egentligen? Barnen skrivs fram som om det är olika ämnen de ska visa sig intresserade eller inte intresserade av. Här skulle t ex framskrivningen av barnen istället handla om förskolans verksamhet som stimulerar barnens matematiska förmågor. Barnen kan ju inte vara intresserade av något som kanske inte ens uppmärksammas i verksamheten. Om förskolan inte arbetar mot några strävansmål vad gäller matematiska färdigheter och uppmärksammar det i sitt arbete kan detta påverka framskrivningen av barnet som ointresserad. Barnet skrivs då fram som ointresserad utifrån en verksamhet som brister i strävans mål och utveckling. Barnen är egentligen inte ointresserade av matematik utan det är personalen som brister i sin förförståelse om hur barn lär och förstår matematik utifrån sin begreppsvärld. Kanske IUP kan ses som en mätsticka huruvida den bemöter barns behov och sätt att tänka. I så fall behöver förskolan reflektera och utveckla sitt förhållningssätt. Det kan också vara så att tiden inte räcker till för att upprätta IUP i förskolan. Tiden har visat sig vara av betydelse i upprättande av individuella utvecklingsplaner. Kanske att IUP är ett arbete som får litet utrymme ute i verksamheten. I båda fallen påverkar detta framskrivningen av barnen negativt.

Textdokumenten har en normaliserande framskrivning av barnet vad gäller den språkliga och motoriska utvecklingen. Det betyder att barnet ska tala och göra rätt. Vuxna skrivs fram i textdokumenten som de styr i leken och hjälper barnen hålla fokus på rätt saker.

Ett barn som konstrueras utifrån identitetspositionerna arg, bestämmande, tjalliga har en tendens att skrivas fram negativt. I flertalet fall har denna framskrivning lett till nya mål. De nya målen utgår från barnets tillkortakommande vilket dominerar i textanalysen. Det är barnens personliga egenskaper som utvärderas. Pojkar skrivs fram de som slåss i större omfattning är flickor. När pojkar slåss följer disciplinära mål i större utsträckning är om flickor slåss som saknar nya mål. I textanalysen diskuteras jämställdhetsbegreppet om alla människors lika rättigheter, skyldigheter och möjligheter oavsett kön (Henkel, 2006).

I textanalysen är leken viktig i framskrivningen av barnet. Leken definierar vad barnet leker med på förskolan. I de fall när mallen (bilaga 2) varit styrande med flera rubriker finns tendenser att barnet utvärderas och skrivs fram utifrån ämnesspecifika kunskaper i matematik. Studien hade inte tänkt jämföra olika mallar men det måste ändå lyftas fram att skillnaden finns. Rubriker som t ex matematik kan skapa framskrivning av ointresserade förskolebarn utifrån en skoldiskurs. I de mallar med färre styrande rubriker skrivs de s.k. ämnesspecifika ämnena fram naturligt i texten utan något tillkortakommande.

Efter fyra års arbete med individuella utvecklingsplaner i kommunen är det nog mer arbete kvar att göra. Skolan brottas med liknande dilemman d.v.s. tendenser att skriva fram eleverna utifrån deras tillkortakommanden och personliga egenskaper dessutom ska arbetet med IUP i skolan bli betyggrundande material (Skolverket, 2007). I min analys finns tendenser att förskolan får ärva skolans material fast om läroplanen för förskolan blir reviderad återstår ändå svårigheterna i förskolan och skola att skriva fram elever och barn positivt och professionellt. Den individuella utvecklingsplanen konstaterar mer än den har ett praktiskt syfte. I analysen framkommer att skolverket har kunskaper om att IUP brister i framskrivningen av barnen. Trots detta läggs ett förslag fram av regeringen att IUP ska vara betyggrundad.

Litteraturlista

Allwood CM, & Erikson MG (1999). *Vetenskapsteori för psykologi och andra samhällsvetenskaper*. Lund: Studentlitteratur.

Alvesson M. & Sköldberg K. (2007). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.

Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Asplund Carlsson, M & Lunneblad J. (2007) ”När han är arg är han turkisk” – Identitetsskapande i Lin Hallbergs kompisbokstrilogi. I EDUCARE, 2007.

Asplund Carlsson, M. & Pramling Samuelsson I. & Kärrby G. (2001). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola- en kunskapsöversikt*. Kalmar: Lenanders tryckeri

Bae, B. (1988). Norsk pedagogisk tidskrift. *Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse*, (4), 213- 227)

Bakhtin, Michail. (1986). *The Bakhtin reader: selected writings of Bakhtin, Medvedev and Voloshino*. London: Arnold, cop.

Barnombudsmannen (1998). Yttrande över betänkandet (SOU 1997:157) Att erövra omvärlden - Förslag till läroplan för förskolan. <http://www.bo.se/Nav.aspx?pageid=3148>

Barnombudsmannen. (2007). Upp till 18 - fakta om barn och ungdom, <http://www.bo.se/Adfinity.aspx?pageid=6380>

Bartholdsson, Å. (2008). *Den vänliga maktutövningens regim- om normalitet och makt i skolan*. Navarra: Graphycems.

Barker, C & Galasin´ski, D. (2001). *Cultural studies and discourse analysis: a dialogue on language and identity*. London: Sage.

Bergström G. & Boréus K. (2005). *Textens mening och makt*. Lund: Studentlitteratur.

Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge

Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.

Börjesson, M. & Palmblad, E. (2005). *I problembarnens tid*. Smedjebacken: ScandBook AB.

Elfström, I. (2005). *Varför individuella utvecklingsplaner? En studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan*. Stockholm: Lärarhögskolan.

Engblom, C. (2004). *Samtal, identiteter och positioner Ungdomars interaktion i en mångkulturell miljö*. Edsbruk: Akademitryck

Engström, K. (2008). *Genus & genrar – forskningsanknutna genusediskurser i dagspress*. Umeå: Print & Media

Fogh Jensen, A. (2005). *Mellem ting: Foucaults filosofi*. Frederiksberg: Det lille forlag .

Foucault, M. (1982). The Subject and Power. I H. L. Dreyfus, & P. Rabinow (Red.), *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics*, (s.208- 226). Hertfordshire: The Harvester Press Limited.

Foucault, M. (1991b). *Discipline and punish, the birth of the prison*. Harmondsworth: Penguin.

Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning: installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Stockholm; Stehag: B. Östlings bokförl. Symposion.

Foucault, M. (2002a). *Sexualitetens historia: Band.1. Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos.

Foucault, M. (2003). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.

Fröbel, F. (1995). *Människans fostran*. Red. Av J- E Johansson. Lund: Studentlitteratur.

Barker, C. & D. Galasiński (2001). *Cultural studies and discourse analysis: a dialogue on language and identity*. London: Sage

Hall, S. (1996). Introduction: Who Needs 'Identity'? I S. Hall, & P Du Guy (Red.), *Question of Cultural Identity*. London: Sage Publications.

Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur

Hellspong, L. (2001). *Metoder för brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Henkel, K. (2006). *En jämställd förskola teori och praktik*. Falun: Scandbook

Howes, C. (1997). Children's experiences in center- based child care as a function of teacher background and adult: child ratio. *Merriam- Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 43, 404- 425.

Johansson, E. (2001). *Etik i små barn värld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis

Johansson, E. (2003). *Att närma sig barns perspektiv Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv*. Pedagogisk Forskning i Sverige 2003 årg 8 nr 1–2 s 42–57
http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/johansson_e.pdf

Kärrby, G. (1992). *Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn*. Svenskt Tryck

Kärrby, G. (1997). Bedömning av pedagogisk kvalitet. *Förskolan i fokus. Pedagogisk forskning i Sverige*, 2(1), 25- 42.

Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso

Lindgren, S-Å. (2003). Michael Foucault. I P. Månson (Red.), *Moderna samhällsteorier*. Stockholm: Prisma.

Lundgren, M. (2006). *Från barn till elev i riskzon En analys av skolan som kategoriseringsarena*. Göteborg: Intellecta Docusys

Olesen, G S. & Möller, P. (2004). *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv: en presentation av: Karl Marx & Friedrich Engels, Émile Durkheim, Michel Foucault, Niklas Luhmann, Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas, Thomas Ziehe, Anthony Giddens*. Lund: Studentlitteratur.

Onsjö Asp, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Permer, K., & Permer, L.-G. (2002). *Klassrummets moraliska ordning: Iscensättning av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet*. Malmö: Malmö Högskola. Lärarutbildningen.

Pramling Samuelsson, I. (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Pramling Samulesson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber

Ronström O., Runfors A., Wahlström K. (1995). *"Det här är ett svenskt dagis": en etnologisk studie av dagiskultur och kulturmöten i norra Botkyrka*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.

Runfors A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: en studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.

Skolverket, (2002). *Utvärdering i förskolan – frågor och exempel* <http://www.skolverket.se/publikationer?id=930>. (080829).

Skolverket (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*

Skolverket, (2004). *Förskola i brytningstid Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket, (2005a). *Allmänna råd och kommentarer Den individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2006a). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Ödeshög: Utbildningsdepartementet

Skolverket,(2006b). *PM Individuella utvecklingsplaner i förskolan* (080829). <http://www.skolverket.se/content/1/c4/64/42/IUP%20i%20f%C3%B6rskola.14%20juni..pdf>

Skolverkets aktuella analyser. (2007). *Hur används individuella utvecklingsplaner? En studie efter införandet av nya bestämmelser*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1723>

SOU (2002:121). *Skollag för kvalitet och likvärdighet. Betänkande av 1999 års skollagskommitté*. <http://www.regeringen.se/sb/d/218/a/677>. (080829)

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Utbildningsdepartementet. *En individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen*. PM 2008 RIV, Dnr 322-136/2008

Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad. (2008). *Promemoria om en individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen*. <http://insyn.stockholm.se/utbildning/document/20080313/Dagordning/7/0407%20Remiss%20pm%20IUP%20m%20skriftliga%20omd%C3%B6men.pdf>. (080927).

Vallberg Roth & Månsson (1992). *Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. Uppsala: Centrum för didaktik.

Vetenskapsrådet, (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. http://www.vr.se/download/18.427cb4d511c4bb6e38680002601/forskningsetiska_principer_fix.pdf. (080829).

Mall 1

INDIVIDUELL UTVECKLINGSPLAN

Namn:	Datum:
Klass: Skola:	Personnr:

Nuläge – kunskapsmässigt, personligt, demokratiskt och socialt	
Nya utvecklingsmål – kunskapsmässiga, personliga, demokratiska och sociala	
Insatser och åtaganden – elev, skola, vårdnadshavare	Ansvarig
Utvärdering av utvecklingsmålen	

Elev

Vårdnadshavare

Ansvarig lärare

Mall 2

INDIVIDUELL UTVECKLINGSPLAN FÖR

		Mål	Uppföljning
JUST NU	Hur upplever du barnet i stort (glad av, ledsen av, humör, mat-/sovvanor, rutiner)?		
LEK & SOCIALUTV.	Vad tycker barnet är roligt att leka? Med vilka? Vilken roll (ledare, brevidlek, medhängare)?		
	Vad gör barnet i en konfliktsituation (pratar, slår, gömmer sig, kommer till vuxen, gör det bra igen, inlevelseförmåga)?		
SJÄLV-FÖRTROENDE	I vilka situationer visar barnet självförtroende/osäkerhet, tillit till sin egen förmåga?		

SPRÅK	Hur upplever du barnets språk (ordförråd, uttal, begrepp, göra sig förstådd, lyssna, reflektera, skriftspråk, rim, ramsor, ta instruktioner, uttrycka sina åsikter)?		
MOTORIK	Hur upplever du barnets motorik och kroppsuppfattning? (Grovmotorik: åla, krypa, hoppa, springa, cykla, klättra, balansera. Finmotorik: av-/påklädning, knäppa knappar, pennfattning, klippa, bestick)		
SKAPANDE	Hur upplever du barnets skapande förmåga (i bild & form, drama, rytmik, musik, lek)?		

MATEMATIK	På vilket sätt visar barnet intresse för matematik? (Räkna, taluppfattning, mäta, tidsuppfattning, rumsuppfattning, sortering, mönster, symboler mm)		
INTRESSE	Vad visar sig barnet extra intresserat av?		
	Vad ska vi på förskolan uppmuntra/stimulera?		
ÖVRIGT	Synpunkter på verksamheten utifrån barnets behov. Frågor?		

Berörd personal på skolan får ta del av ovanstående information.

Utvecklingssamtal, datum 20...../...../.....

Uppföljningssamtal, datum 20...../...../.....

.....
målsman

.....
pedagog

.....
målsman

.....
pedagog

Xxx 2008-02-25

Hej alla föräldrar

Jag heter Eva Brendelökken och är yrkesverksam pedagog i xxx. Jag håller på att skriva min magisteruppsats i pedagogik på Göteborgs universitet. Mitt fördjupningsarbete kommer att handla om individuella utvecklingsplaner i förskolan (IUP).

Sedan en tid tillbaka arbetar förskolan med individuella utvecklingsplaner. Enligt skolverket är det viktigt att individuella utvecklingsplaner i förskolan är ett material som grundas på förskolans strävande mål som anger inriktningen på förskolans arbete. Tillsammans med föräldrarna ska förskolan följa barnens utveckling och lärande och hela tiden anpassa verksamheten till barnens behov och intressen.

Syftet med min studie är att undersöka hur förskoleverksamheten bemöter barnens individuella utvecklingsmål i dem skrivna dokumenten. Jag vill undersöka detta för att kunna bidra med mer kunskaper kring upprättandet av IUP.

Jag kommer att be personalen samla ihop IUP skrivna under läsåret 2006/2007 och skicka till mig. I undersökningen kommer inga namn att nämnas, förskolan kommer också att vara anonym. Om det är någon förälder som ändå inte vill att barnets IUP ska delta i studien får ni meddela personalen om detta.

Hälsningar Eva Brendelökken

x 2008-02-25

Till rektor och pedagoger på förskolan

Jag heter Eva Brendelökken och är yrkesverksam pedagog i xxx. Jag håller på att skriva min magisteruppsats i pedagogik på Göteborgs universitet. Mitt fördjupningsarbete kommer att handla om individuella utvecklingsplaner i förskolan (IUP).

Er förskola ingår i en studie som jag gör i xxx. Er medverkan är betydelsefull för arbetet med barnen och individuella utvecklingsplaner i förskolan.

Syftet med min studie är att undersöka hur förskoleverksamheten bemöter barnens individuella utvecklingsmål i dem skrivna utvecklingsplanerna. Jag vill undersöka detta för att kunna bidra med mer kunskaper kring upprättandet av IUP. I studien kommer personal, barn, föräldrar och förskola att vara anonyma.

Jag bifogar informationsblad som ni kan dela ut till föräldrarna på förskolan om min studie. Om det är någon förälder som inte vill att sitt barns IUP ska delta i studien så går det bra, då kan ni väl skriva ett meddelande till mig i samband ni skickar materialet till mig.

Det empiriska materialet är barnets Individuella utvecklingsplaner som är upprättade under läsåret 2006/2007. Jag tar tacksamt emot samtliga barns individuella utvecklingsplaner på adressen:

Eva Brendelökken

XXX

XXX

Tack för hjälpen!

Hälsningar

Eva Brendelökken

XXX

xxx 2008-02-25

Till rektorerna Y, Z och Å

Materialet som ingår i studien är barnets individuella utvecklingsplaner som är upprättade under läsåret 2006/2007, d.v.s. hösten 2006 och våren 2007.

Eftersom det är x som gör avkodning av materialet är det viktigt att namn ersätts av kön på – barn, pedagoger och föräldrar och att barnets ålder står kvar men att de sista fyra siffrorna stryks.

Jag har några bakgrundsfrågor att ställa till Dig som rektor om det går bra. Du kan skicka svaren till mig så fort du är klar.

Hälsningar Eva Brendelökken

1. Hur länge har du som rektor arbetat på förskolan?
2. Vilket år började förskolan upprätta individuella utvecklingsplaner?
3. Varför började förskolan upprätta individuella utvecklingsplaner?
4. Hur många barn går det på avdelningen som ingår i studien?
5. Hur många personal arbetar på avdelningen och omfattning?
6. Vilken utbildning har personalen?
7. Hur många har fått utbildning kring IUP? När var det?
8. Vilken utbildning har du fått om IUP? När var det?
9. Varför har Du valt att delta i studien?
10. Hur valde du ut avdelningen till studien?
11. IUP som skriftliga dokument – hur arbetades det fram i Lundby?
12. Vilka arbetade fram dokumenten till den Individuella utvecklingsplanen?

Bilaga: 6

Förskolebarn	Pojke	Flicka	Ålder vid angiven tid då IUP upprättades					Antal upprättade IUP 2a.ht06/vt07, 2b.vt07/ ht07 1c:a.ht06 1c:b vt07 1d. saknar datum 2e.vt06/ht06	Underskrift av pedagog vid tillfällena Man	Underskrift av pedagog vid tillfällena Kvinna	Underskrift saknas av pedagog vid de aktuella tillfällena
1	1		5				2b		2		
2	1		5				2b		2		
3		1	4				2b		2		
4	1		4				2a		1:2 (06)	1:2 (07)	
5	1		4				2a		2		
6		1	3				2a		2		
7	1		5				1c:b		1		
8		1	5				1c:b		1		
9		1	4				1c:b		1		
10		1	4				1c:a		1		
11		1	5				1c:b		1		
12		1	5				2b			2	
13	1		3				2a			2	
14	1						1d			1	
15	1		3				2a			2	
16		1					1d			1	
17		1	3				2a			2	
18		1	3				2a		2		
19	1		3				2a		2		
20		1	4				2a		2		
21	1		4				2a		2		
22		1	4				2a		2		
23		1	3				2a		2		
24		1	3				2a		2		
25	1		3				2a		2		
26	1		4				2a		2		
27	1		3				2a		2		
28	1		3				2a		2		
29		1	3				2a		2		
30	1		4				2a		2		
31		1	4				1c:a	1			
32	1		5				1c:a		1		
33	1		5				1c:a			1	
34	1		2				2e		2		
35	1		4				2e		2		
36	1		4				2e+2b			4	
37	1		3				2a		2		
38	1		3				2a	1:2 (06)	1:2 (07)		
39	1		3				2b		2		
40	1		3				2a	1:2 (06)	1:2 (07)		
41	1		3				2a		2		
42		1	3				2a		2		
43		1	3				2a			2	
44		1	4				2a+ 1 vt05	1:3 (06)	2:3 (05,07)		
45		1	2				2a		1:2(06)	1:2(07)	
46		1	4				2e+1c:b		2:3 (e)	1:3(c:b)	
47	1		4				2a	1:2(06)	1:2(07)		
48		1	3				1c:b		1		
49	1		4				2a		1:2(06)	1:2(07)	
Totalt	Totalt	Totalt	5 år	4 år	3 år	2 år	-	Totalt	Totalt	Totalt	Totalt
49	27	22	8	17	20	2	2	91	5	65	21
			Totalt								