



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

IUP ett fenomen i tiden?

Det sitter i betraktarens ögon

Johanna Callegård och Ann-Sofie Thorbjörn

Examensarbete:	15 hp
Program :	Specialpedagogiska programmet 90 hp
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2009
Handledare:	Agneta Simeonsdotter Svensson
Examinator:	Eva Gannerud
Rapport nr:	HT09-2611-09 Specped

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet 90 hp
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2009
Handledare:	Agneta Simeonsdotter Svensson
Examinator:	Eva Gannerud
Rapport nr:	HT09-2611-09 Specped
Nyckelord:	IUP, förskola, dokumentation, fenomenografi

Inledning: Under vår utbildning till specialpedagoger har det förekommit flera diskussioner om hur och vad skolan och förskolan skriver fram om barn i olika dokument. Ett av dessa dokument är individuell utvecklingsplan (IUP) vilken skolans pedagoger är ålagda att utforma för samtliga barn. Förskolan har ej detta krav då dess läroplan är utformad efter strävansmål. Tidigare forskning visar att IUP ändå är ett vanligt förekommande fenomen i förskolan. Då vi själva är utbildade förskollärare och har egna erfarenheter av arbetssättet individuella utvecklingsplaner väcktes nyfikenhet över hur IUP på olika sätt kan användas i den pedagogiska verksamheten.

Syfte: Studiens syfte är att undersöka hur pedagoger i förskolan använder och uppfattar fenomenet individuella utvecklingsplaner som dokumentation. Våra frågeställningar är:

- Vem har initierat arbetssättet IUP?
- Hur förs samtalet kring fenomenet IUP och vilka möjligheter och risker uppfattar pedagogerna?
- På vilka olika sätt använder sig pedagogerna av IUP i förskolans verksamhet?
- Hur uppfattar pedagogerna att föräldrarna görs delaktiga i arbetet med IUP?

Metod och teori: Studien utgår från en fenomenografisk ansats som handlar om att beskriva människors uppfattningar av ett fenomen. Forskarens uppgift är att beskriva, analysera och tolka hur ett fenomen kan uppfattas på olika sätt beroende på vem som betraktar det. För att ta reda på hur förskolans pedagoger uppfattar och använder sig av arbetssättet IUP valde vi att utföra intervjuer av fyra fokusgrupper samt att samla in två, oidentifierade, dokument från varje fokusgrupp. Datamaterialet analyserades utifrån studiens syfte och frågeställningar och redovisas i olika kategorier under resultatavsnittet.

Resultat: Studien visar att samtliga fokusgrupper på något sätt använder IUP:er vid planering av sin verksamhet, men främst som underlag inför utvecklingssamtalet med föräldrar. Det är vid dessa samtal som IUP:n upprättas om föräldrarna så önskar. Fokusgrupperna ser positivt på föräldrarnas delaktighet vid utformandet av IUP, men några av grupperna önskar mer aktivt deltagande föräldrar och eftersträvar ett tydligare samarbete mellan förskola och hem. Då IUP:n utformas på skilda sätt visar resultatet exempel på att en del mallar i högre grad bjuder in föräldrarna till delaktighet. Både föräldrar och pedagoger skriver under IUP:n utan att reflektera över varför detta sker. Samtliga fokusgrupper ser både möjligheter och risker med arbetssättet IUP. Vidare lyfts att informanterna tycker det är svårt att formulera sig på ett korrekt sätt utan att det skrivna upplevs bedömande eller värderande.

Förord

Då vi är två som genomfört studien har vi haft huvudansvar för olika delar i skrivandet, Ann-Sofie för bakgrundsavsnittet och Johanna för metodavsnittet. Trots uppdelat ansvar har båda aktivt varit delaktiga i samtliga avsnitt då vi hjälpts åt att samla in aktuell data och ta del av litteratur. Inledning, syfte och frågeställningar, analys av resultatet samt diskussion har bearbetats och skrivits tillsammans.

Denna studie är ett examensarbete på Specialpedagogiska programmet. Det har varit en utmaning att snirkla sig i den vetenskapliga världen och många gånger har vi tvivlat på den egna förmågan att ro studien i land, men vi hittade stranden.

Ett stort tack till vår handledare Agneta Simeonsdotter Svensson som lotsat oss genom denna utmaning.

Vi vill även passa på att tacka de pedagoger som med kort varsel ställde upp så vi kunde genomföra våra fokusgruppsintervjuer, utan er hade studien aldrig varit möjlig. Vi är stolta över våra kollegor ute på fältet som mottagit oss med nyfikenhet, glädje och värme, och som dessutom delat med sig av sina erfarenheter.

Tack till våra familjer och vänner som ställt upp och stöttat oss under utbildningen och studiens gång, ert tålamod är enormt. Slutligen vill vi ge varandra ett stort tack för alla skratt och intressanta diskussioner som uppkommit under skrivandet.

Göteborg den 2009-12-30

Johanna Callegård och Ann-Sofie Thorbjörn

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte	3
3. Litteraturgenomgång	4
3.1 Förskolan en historisk arena	4
3.1.1 Guds läroplan	4
3.1.2 Det goda hemmet och hembygdens läroplan	5
3.1.3 Folkhemmets socialpsykologiska läroplan	5
3.1.4 Det situerade världsbarnets läroplan	5
3.1.4.1 Läroplan för förskolan, Lpfö 98	6
3.1.4.2 Förslag på ny läroplan för förskolan	7
3.2 En historisk tillbakablick på dokumentation och observation	7
3.3. Individuell Utvecklings Plan	9
3.3.1 Syfte med IUP	10
3.3.2 Fenomen i tiden	12
3.3.3 ”Kärt barn har många namn”	13
3.3.4 Fördelar och nackdelar med IUP:er	14
3.3.5 Pedagogers olika barnsyn	15
3.3.6 Syn på kunskap och lärande	16
3.4 En förskola för alla	16
3.4.1 Förhållningssätt	17
3.4.2 Vad är specialpedagogik?	17
3.4.3 Segregering, integrering och inkludering	18
3.5 Sammanfattning	20
4. Teoretisk referensram	21
4.1 Fenomenografi	21
4.1.1 Första och andra ordningens perspektiv	21
4.1.2 Tre inriktningar	21
4.1.3 Kritik	22
5. Metod	22
5.1 Intervju	23
5.1.1 Fokusgrupper	23
5.1.2 Fördelar och nackdelar med fokusgruppsintervju	24
5.1.3 Pilotstudie	24
5.1.4 Urval	25
5.1.5 Undersökningsgrupp	25
5.2 Insamling av dokument	26
5.3 Genomförande	26
5.4 Etik	27
5.5 Bearbetning av datamaterialet	28
5.6 Studiens tillförlitlighet	29
6. Resultat	30
6.1 Uppdraget IUP	30
6.1.1 Vem ger uppdraget?	30
6.1.2 Erfarenhet av arbetssättet IUP	30

6.1.3 Påverkansmöjligheter.....	31
6.1.4 Sammanfattning	31
6.2 IUP som användningsområde.....	32
6.2.1 Samtalsunderlag.....	32
6.2.2 Arbetsgången	32
6.2.3 Upprättande och utvärdering	33
6.2.4 IUP som grund vid planering av verksamheten.....	33
6.2.5 Sammanfattning	34
6.3 Pedagogernas upplevelser av möjligheter och risker med IUP.....	34
6.3.1 Möjligheter.....	34
6.3.2 Risker.....	35
6.3.3 Sammanfattning	36
6.4 Språkformen	36
6.4.1 Sammanfattning	37
6.5.1 Sammanfattning.....	39
7. Diskussion och analys.....	40
7.1 Metoddiskussion.....	40
7.2 Vem beslutar om arbetssättet IUP?	41
7.3 Helhetssyn	41
7.4 IUP som avtal	42
7.5 Möjligheter och risker med IUP	43
7.6 Förhållningssätt	44
7.7 IUP som fenomen	45
7.8 En förskola för alla	45
7.9 Förslag till fortsatt forskningsområde	46
Referenser	47
Bilagor.....

1. Inledning

Under vår utbildning till specialpedagoger har det förekommit diskussioner om hur och vad som skrivs i barns och elevers individuella utvecklingsplaner (Individuell utvecklingsplan kommer fortsättningsvis att förkortas IUP). Denna typ av dokumentation är pedagogerna i skolan ålagda att genomföra (Skolverket, 2008), men för oss väckte det en nyfikenhet om hur man använder sig av IUP i förskolan. Ordet dokumentation betyder enligt NE (1991) ”något man hämtar lärdom ur” men även ”sammanställning av skriftligt underlag”. Därav kan IUP ses som en skriftlig sammanställning om barnet som det skall gå att hämta lärdom ur.

I förskolans läroplan finns strävansmål riktade mot verksamheten, det finns inga individuella mål att uppnå. Däremot står det att den pedagogiska verksamheten ska utformas efter barnens olika behov och intressen.

Omsorg om det enskilda barnets välbefinnande, trygghet, utveckling och lärande skall prägla arbetet i förskolan. Hänsyn skall tas till barnens olika förutsättningar och behov. (Utbildningsdepartementet 2006b, sid 4)

Enligt både läroplan och grundskoleförordningen finns inga krav på att upprätta IUP i förskolan (Vallberg Roth & Månsson, 2006a). Vår upplevelse är att detta ändå förekommer som lokala bestämmelser i flera kommuner. Detta bekräftas även av Elfström (2005) som i en studie visar att det under senare år har blivit allt vanligare att kommuner i sina lokala förskoleplaner/skolplaner skriver in att pedagogerna i förskolan ska upprätta IUP:er för varje barn. Dessa utvecklingsplaner ska ses som ett stöd för personalen i vardagsarbetet, främst i utvecklingssamtal med barnens föräldrar (a.a.). Vi ställer oss frågande till om IUP används som ett underlag för att tillgodose varje barns behov i den pedagogiska verksamheten eller är det ett dokument som pedagogerna utformar utan att fundera på varför? Blir IUP:n ett bedömningsmaterial eller ett pedagogiskt redskap? Med bedömningsmaterial menar vi att barnens egenskaper och prestationer skrivs fram på ett värderande sätt, medan pedagogiskt redskap för oss innebär att dokumenten används för att utvärdera den pedagogiska verksamheten och genom dem söka nya läroprocesser. Dessa funderingar ledde oss fram till studiens syfte: att studera hur pedagoger i förskolan använder IUP som dokumentation. Denna studie ska ses som en förstudie till en eventuell forskning, dels för att tiden som fanns till förfogande varit knapp, tio veckor, och dels för att antalet informantgrupper är få. Tidigare forskning inom området är sparsamt, vi har hittat ett fåtal studier som det flitigt hänvisas till i texten. Enligt Simeonsdotter Svensson (2009) är studier av barn i förskoleåldern med ett specialpedagogiskt perspektiv ett relativt outforskat område.

Att arbeta med arbetssättet IUP är något som vi båda är bekanta med sedan vårt tidigare arbete i förskolan. Vi måste därav vara mycket uppmärksamma på den förförståelse och till viss del de fördomar som våra tidigare erfarenheter har skapat. Siv Fischbein (2007) skriver att det inom det specialpedagogiska verksamhetsfältet krävs att man kan sätta på sig ”olika glasögon” och utforska omvärlden med olika utgångspunkter i vetenskapsteorin. Dessa ”glasögon” kan hjälpa forskaren att få syn på ny kunskap inom området.

I vårt kommande arbete som specialpedagoger finner vi möjligheten att stödja förskolans pedagoger i deras arbete med IUP:er. Vi anser oss kunna hjälpa pedagogerna att se på sin egen dokumentation med kritiska ögon, samt stötta dem för att verksamheten skall fortsätta utvecklas i positiv riktning. Det är viktigt att medvetandegöra pedagogerna om att dokumenten kan formuleras ur olika perspektiv så som individ- eller grupp-nivå. Då man formulerar ett dokument på individnivå, är vår definition att man ser till barnet. Vad är det

som fungerar bra/mindre bra, hur ser barnets kunskapsutveckling ut, den sociala och emotionella utvecklingen, och den motoriska utvecklingen. Mål som skrivs på individnivå är riktade till barnet, vad barnet ska utveckla. Gruppnivå innebär för oss att dokumentet som skrivs bl.a. beskriver pedagogernas arbetssätt, hur den pedagogiska miljön är utformad, hur dagen är strukturerad och hur man låter barnen bli delaktiga i den pedagogiska verksamheten. Mål som skrivs på gruppnivå är riktade mot vad verksamheten och pedagogerna kan göra för att tillgodose varje barn dess behov. Vi anser att det är av stor vikt att förskolans pedagoger blir medvetna om den makt de innehar i utformandet av dokumenten samt hur stor del de kan ha vid barnens identitetsskapande.

I den aktuella studien används begreppet pedagoger, vilket inkluderar både lärare mot tidigare åldrar, förskollärare och barnskötare. Vi har valt att inte utesluta någon av ovanstående yrkeskategorier, även om det från många håll bland annat i Skolverkets (2004) fallstudieintervjuer med ledningsansvariga och förskolechefer framkommer att förskollärare på grund av sin längre utbildning borde ges större pedagogiskt ansvar. Detta lyfts även fram i regeringens förslag till ny läroplan (Skolverket, 2009) där förskolläraren ska ha ett särskilt ansvar för ”att verksamheten följs upp, utvärderas och utvecklas” (a.a., s.32) i förhållande till läroplanen i sin helhet samtidigt som hela arbetslagets del i verksamheten betonas. Vår uppfattning är att det i dagens praktik inte görs någon större skillnad mellan olika yrkeskategorier när det gäller ansvarsfördelning och delaktighet i arbetet. Därav ser vi inga hinder för att låta pedagoger med olika utbildning delta i studien.

Studiens innehåll ser ut på följande sätt. Då syfte och frågeställningar redan från studiens start varit tydligt för oss har vi valt att presentera dem tidigt i uppsatsen. I bakgrunden får läsaren en inblick i hur förskolan och dess styrdokument vuxit fram, en historisk tillbakablick på dokumentation och observation, begreppet IUP och vad ”en förskola för alla” skulle innebära. Därefter följer ett metodavsnitt som innehåller vald ansats, metoder för insamlandet och bearbetning av datainsamling, undersökningsgrupp, genomförande, etiska aspekter och studiens tillförlitlighet. I resultatet av analysen redovisas det insamlade datamaterialet med hjälp av de för studien gemensamma kategorier som tagits fram ur det transkriberade textmaterialet. Studien avslutas med en diskussion där resultat, tidigare forskning och egna funderingar problematiseras mot varandra.

2. Syfte

Studiens syfte är att undersöka hur pedagoger i förskolan använder och uppfattar fenomenet individuella utvecklingsplaner som dokumentation. Våra frågeställningar är:

- Vem har initierat arbetssättet IUP?
- Hur förs samtalet kring fenomenet IUP och vilka möjligheter och risker uppfattar pedagogerna?
- På vilka olika sätt använder sig pedagogerna av IUP i förskolans verksamhet?
- Hur uppfattar pedagogerna att föräldrarna görs delaktiga i arbetet med IUP?

3. Litteraturgenomgång

Att förskolan ser ut som den gör idag beror mycket på hur den tidigare sett ut, därav inleds bakgrundsavsnittet med en genomgång av förskolans och läroplanens framväxt. Vidare beskrivs ur ett historiskt perspektiv, dokumentation och observation. Därefter presenteras fenomenet IUP. Avsnittet avslutas med det specialpedagogiska perspektivet ”en förskola för alla”.

3.1 Förskolan en historisk arena

Sverige har en lång förskoletradition med anor ända från 1800-talets mitt (Vallberg Roth, 2002a; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). Förskoleverksamheten har genomsyrats av en helhetssyn vilket innebär att tonvikten legat på hela barnet och den totala aktiviteten. Detta värnande om hela barnet kan ses som en markering mot skolans ämnesuppdelade och kognitivt inriktade verksamhet. I förskolan har daglig omvårdnad, hygien, matlagning etc. haft samma värde som den övriga verksamheten (Vallberg Roth, 2002a). Under olika perioder har varierande ämnen ansetts vara så kallade högstatusämnen och synen på barns lärande, lärares förhållningssätt och förskolans pedagogik har skiftat över tid (Vallberg Roth, 2002a; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). Dessa skiftningar måste relateras till den samhälleliga bakgrund som vid en viss tid är rådande och den som äger diskursen kontrollerar också tidsepokens rådande läroplan (Vallberg Roth, 2002a; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). Enligt Vallberg Roth (2002a) handlar läroplansteorier i vid mening om vad som uppstår som lärostoff och innehåll i verksamheten och som då även avgör vilken av all världens kunskap och lärande som anses vara den giltiga. Även om förskolan fick sin första läroplan så sent som 1998, så har det alltid funnits riktlinjer som påvisat vad som ansetts vara det rätta (a.a.). Här nedan kommer en redogörelse över de olika så kallade läroplansteorier som funnits under framväxten av det som vi idag kallar förskola.

3.1.1 Guds läroplan

När Sverige övergick från bondesamhälle till industrisamhälle upplöstes hushållet som samarbetsenhet (Vallberg Roth, 2002a). Eftersom många föräldrar nu började arbeta utanför hemmet kunde de inte längre uppfylla plikten om tillsyn, fostran och hemundervisning. Barndomen skildes alltmer från de vuxna och institutioner för små barn började växa fram. I och med detta utvecklades även specialiserade yrkeskategorier som skulle ha ansvar om barndomen. I småbarnsskolorna hade de som arbetade där till uppgift att ta över det som tidigare ansetts vara föräldrarnas ansvar, att ge omvårdnad och passande uppfostran (a.a.).

Denna första period i förskolans historik sträckte sig från mitten till slutet av 1800-talet och hade ett läroplansmönster som kan summeras i begreppet *Guds läroplan*. Den kristna tron genomsyrade verksamheten och något som skulle läras utantill var Lilla Katekesen. Under periodens första del var lek något som barnen främst fick ägna sig åt på rasterna och lekmaterial var sparsamt (Vallberg Roth, 2002a). Schemat över dagen hade en inrutad struktur och barnen skolades genom mekaniska metoder till gudsfruktan, undernådighet och arbete (Vallberg Roth, 2002b). Under slutet av 1860-talet kan man dock tala om en revidering av den rådande läroplanen för småbarnsskolan. Verksamhetsbeskrivningen blev nu mer Fröbelinspirerad och undervisningsmomenten tonades ned för att lämna mer plats till lek och sysselsättningar som ansågs vara mer anpassade för barnens ålder. Den Fröbelorienterade barnträdgården visade sig senare att bli ett huvudspår (Vallberg Roth, 2002a).

3.1.2 Det goda hemmet och hembygdens läroplan

I slutet av 1800-talet påbörjas den period som kan kallas för *Det goda hemmets och hembygdens läroplan* och som tidigare nämnts visade sig den Fröbelförankrade pedagogiken i barnträdgården att bli den dominerande riktningen (Vallberg Roth, 2002a). Barnen skulle nu inte längre skolas utan ledas (Vallberg Roth, 2002b). De texter som låg till grund för verksamheten under denna tid var bland annat tidskriften *Barnträdgården*. Det var hemmet som stod som förebild och små hemliknande institutioner var att föredra till skillnad från de stora institutioner som de tidigare småbarnskolorna var (Vallberg Roth, 2002a). Genom att utnyttja det husliga arbetet i undervisningen skulle man ge barnen kunskaper som behövdes i deras framtida liv (Vallberg Roth, 2002b). Verksamheten hade en kultur- och traditionsbevarande funktion och man värnade om traditionella högtider. Även om barnträdgården inte skulle efterlikna skolan så kan man se att den ändå fungerade som en viss förebild till de kunskapsförmedlande samtalen som kallades för teoretisk-praktiska åskådningslektioner eller kindergartenlektioner (Vallberg Roth, 2002a).

Under 1930-talet började Frøbels dominans och ideologi att avta för att lämna plats till de psykologiska rön som nu började tillta. Den psykologiska erans stora genomslag kom under 1950-talet. Alva Myrdal kan sägas vara en av pionjärerna till detta paradigmskifte. Hon markerade ett intresse för barnpsykologi och arbetade för att alla barn skulle få en bra start i livet. Dessa tankar kan sägas vara grundläggande idéer för en enhetlig svensk förskola (Vallberg Roth, 2002a).

3.1.3 Folkhemmets socialpsykologiska läroplan

Den tredje läroplansperioden kan kallas för *Folkhemmets socialpsykologiska läroplan*, och sträcker sig från mitten av 1900-talet till mitten av 1980-talet. 1943 beslutade Sveriges riksdag att nyöppnade daghem skulle få stadsbidrag och i samband med detta blev Socialstyrelsen en central huvudaktör (Vallberg Roth, 2002a). Till en början var det fortfarande tidskriften *Barnträdgården* som fyllde funktionen som styrdokument. Efterhand ökade inflytandet från Socialstyrelsen och deras pedagogiska råd och anvisningar för förskola och eftermiddagshem/fritidshem blev nyckeltexter för den pedagogiska verksamheten (a.a.). Dessa texter innebar att förskolan för första gången fick ett gemensamt officiellt program för sitt arbete (Skolverket, 2009). Det psykologiska perspektivet var dominerande, organisation och arbetssätt skulle bygga på en utvecklingspsykologisk grund och barns behov och tillfredsställelse skulle stå i centrum (Vallberg Roth, 2002a; 2002b). Barn som var i behov av särskilt stöd, vilket kunde vara invandrabarn, barn med motoriska, språkliga och socioemotionella hinder, skulle särskilt uppmärksammas (Vallberg Roth, 2002a).

I slutet av 1970-talet ifrågasattes det utvecklingspsykologiska perspektivet och det individinriktade psykologiska perspektiv som varit rådande övergick under början av 1980-talet till ett mer kulturellt och grupporienterat synsätt. Det som nu betonades var socialisationsperspektivet och jämlikhetsaspekter (Vallberg Roth, 2002a).

3.1.4 Det situerade världsbarnets läroplan

Den fjärde läroplansperioden som sträcker sig från slutet av 1980-talet till nutid kallas för *Det situerade världsbarnets läroplan*. Utmärkande drag för den här perioden är målstyrning, decentralisering, globalisering och marknadsorientering (Vallberg Roth, 2002a). I mitten av 1990-talet tog Utbildningsdepartementet över det ansvar som tidigare legat på

Socialdepartementet. Då utformades även ett utbildningsmässigt sammanhållet system där planer för både förskola, fritidshem och grundskola, på kommunal nivå, formulerades i ett och samma måldokument (a.a.). Under denna period har begreppet livslångt lärande vuxit sig allt starkare, lärande sker hela livet och i olika miljöer, både i skolan och i hemmet (Vallberg Roth, 2002b). Vallberg Roth (a.a.) menar att ”det livslånga lärandet innebär en förskjutning av ansvar från stat till individ (s.17).

När skolverket, under slutet av 1990-talet, blev huvudman för utbildningsväsendet utformades läroplaner för ett sammanhållet utbildningsmässigt system av förskola/förskoleklass, fritidshem/skolbarnsomsorg och skola. Dessa läroplaner består av tre nyckeltexter, Läroplan för förskolan Lpfö 98; Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94, samt Allmänna råd och kommentarer för fritidshem 1999 (Vallberg Roth, 2002a).

3.1.4.1 Läroplan för förskolan, Lpfö 98

Förskolans läroplan trädde i kraft den 1 augusti 1998 (Skolverket, 2003). Förskolan skulle nu ses som det första steget i det samlade utbildningssystemet för barn och unga. Läroplanen utgår ifrån en ansvarsfördelning där staten anger de övergripande målen och riktlinjer medan kommunerna ansvarar för genomförandet (a.a.). I dag ses förskolan som en första del i det svenska utbildningssystemet och sambandet med skolan har förstärkts. Förskolans familjepolitiska uppgift, att vara organiserad så att föräldrarna kan studera eller förvärvsarbeta, kvarstår dock fortfarande (Skolverket, 2009). Både Lpfö 98 och Lpo 94 är inriktade på värdegrund och metalärande och demokratin förväntas ha en konkret innebörd i det pedagogiska arbetet (Vallberg Roth, 2002a; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). En tydlig skillnad är att det i Lpfö 98 enbart finns strävansmål medan skolans läroplan, Lpo 94, utöver strävansmål även har mål att uppnå (Vallberg Roth, 2002a). Förskolans arbete kännetecknas av att ha fokus både på gruppen samt barnets eget jag. Under den senaste tiden kan dock utläsas att förskolor börjat arbeta med individuell planering och tester för att upptäcka om det är problem med något barn (a.a.).

I Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006b) kan läsas att de som arbetar i förskolan skall ge varje barn förutsättningar att grundlägga en tilltro till sin egen förmåga. Barnet skall stöttas på ett sätt som gör att det utvecklar en positiv uppfattning om sig själv och sin förmåga att lära. ”Förskolan skall lägga grunden för ett livslångt lärande” (a.a. s.4) och hänsyn skall tas till barns olika behov och förutsättningar. De barn som behöver extra stöd skall få det och detta stöd skall utgå från vad varje enskilt barn behöver. Barnen skall i förskolan möta vuxna som ser deras individuella möjligheter samt engagerar sig i samspel med både det enskilda barnet samt barngruppen (a.a.).

Skolverkets nationella utvärderingar gjorda 2004 och 2008 visar hur läroplanen tagits emot och vilka avtryck den gjort i verksamheten (Skolverket, 2009). Dessa utvärderingar visar att läroplanen är uppskattad av förskolans personal och att den fått ett starkt genomslag på relativt kort tid. Utvärderingarna visar även att andelen barn som anses vara i behov av särskilt stöd kraftigt ökat. Skolverket menar att detta problem kan förknippas med de lokala utvärderingar som görs av verksamhetens kvalitet. De menar vidare att det sker en alldeles för stor fokusering på enskilda barns prestationer, som t.ex. bedöms utifrån vad barn ska klara vid vissa åldrar, vilket inte är förenligt med läroplansmålen (a.a.).

Tidigare läroplansteorier visar att olika teorier varit gällande vid olika tidpunkter och i och med detta kan vi se ett mönster som tyder på att läroplaner är preliminära och utbytbara (Vallberg Roth, 2002a). Vallberg Roth (a.a.) påpekar att det alltid är svårt att läsa av sin samtid och hur framtiden kommer att se ut kan vi bara sia om. Redan nu finns ett förslag på en ny läroplan för förskolan.

3.1.4.2 Förslag på ny läroplan för förskolan

År 2008 fick Skolverket i uppdrag av regeringen att senast 30 september 2009 lämna in ett förslag på en förnyad läroplan för förskolan (Skolverket, 2009). I regeringsuppdraget ingick ett förtydligande av vissa mål i den nu gällande läroplanen. Dessa områden omfattas bland annat av att förskolan i högre utsträckning än i dag skall ge tidig pedagogisk stimulans för barns språkliga och matematiska utveckling. Skolverket lyfter i sitt förslag fram att barns lärande och utveckling är intimt förknippade med varandra och påpekar att den pedagogiska verksamheten skall bygga på en helhetssyn som främjar en allsidig utveckling av barnet. Förslaget på ny läroplan innehåller, precis som Lpfö 98, bara strävansmål. Dock har en omformulering av "Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar..." skett till att nu formuleras "Förskolan skall främja barns utveckling och lärande genom att ge varje barn rika tillfällen att..." (a.a., s.12). Denna omformulering har gjorts för att förtydliga att det är kvaliteten av verksamheten och inte det enskilda barnets prestationer som skall fokuseras då måluppfyllelsen utvärderas (a.a.).

3.2 En historisk tillbakablick på dokumentation och observation

Barnobservationer har varit en utbredd företeelse i förskolans historik tills de dömdes ut på 1970-talet (Lenz Taguchi, 2000). Under slutet av 1900-talet har arbetet med observationer och olika former av dokumentation åter fått ett uppsving (a.a.). Även Nordin-Hultman (2004) anser att det i nuläget är en ökande "diagnostisk kultur" i förskolan och skolan. Det senaste decenniet har man börjat med en alltmer genomgripande bedömning av varje barn. Att observera, följa upp och bedöma barns lärande och utveckling är ingenting nytt (a.a.). Redan på 1930-talet hade Elsa Köhler en vision som innebar att observations- och dokumentationspraktikerna skulle utformas av pedagogerna själva, för att de skulle kunna utveckla den egna pedagogiska praktiken (Lenz Taguchi, 2000). Köhler var emot de tekniker som var utformade för psykologisk forskning. Den senare delen av 1900-talet får Köhlers idéer genomslag genom den pedagogiska dokumentationen med rötter i Reggio Emilia (a.a.). I början av 1900-talet hade den medicinska vetenskapen och utvecklingspsykologin hög legitimitet, under denna tid var det vanligt att man kartlade barngruppens sjukdomar i scheman. År 1931 inledde Köhler ett samarbete med Fröbelinstitutet och systrarna Moberg, som startade de första barnträdgårdarna i Sverige, genom att vara delaktig i utbildandet av personalen till barnträdgårdarna. Köhler ansåg att pedagogerna själva skulle utföra barnobservationer i sin praktik, vilka kunde spela en stor roll för den framtida psykologiska forskningen (a.a.). Med utgångspunkt i barnobservationerna skulle man enligt Köhler kunna utföra personlighetsstudier och skapa hypoteser om barns utveckling. Man skulle se "barnet som en växt", barnet styr sig själv med hjälp av en "biologisk drift". Barnobservationerna var till för att få kunskap om vilken utvecklingshjälp som barnet behövde för att genomgå en normal utveckling. Enligt Köhler var utvecklingshjälpen pedagogernas kärnfråga (Lenz Taguchi, 2000). Köhlers idéer om barnobservationer lever kvar än idag (Dahlgren & Lenz Taguchi, 1994). Efter andra världskriget fick de amerikanska behavioristiska teorierna ett fäste i Sverige. Barnet blev ett subjekt kring vilket man talade om på ett nytt sätt och upprättade nya praktiker kring (Hultqvist i Lenz Taguchi, 2000). Förskolan blev en central

praktik för den politiska rationalitet som innebar ett kollektivt uppbyggande av det svenska folkhemmet (a.a.) Genom att observera och dokumentera barnet som ett subjekt fick man kunskap om vilket beteende och vilka färdigheter som ansågs genomsnittliga och därmed normala i en viss ålder (Lenz Taguchi, 2000). Denna erhållna kunskap användes sedan som norm i förhållande till alla barn. Barnen blev objekt för denna kunskap i bedömningar av barns normalitet. Redan på 1950-talet erhöll förskolan den utmärkande helhetssynen på vård, omsorg och pedagogik (a.a.). Även Skolverkets skrift "Förskola i brytningstiden" (2004) lyfter förskolans långa tradition av att se barns utveckling som en helhet, exempelvis kan barnets sociala utveckling inte särskiljas från den språkliga utan de har ett ständigt samspel. Enligt Carin Ulin (i Lenz Taguchi, 2000) skulle förskolans pedagoger visa moderlig ömhet och omvårdnad förenat med pedagogisk ledning. Att detta tankesätt lever kvar i förskolan än idag kan ses i följande citat ur förskolans läroplan

"Förskolan ska erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet" (Utbildningsdepartementet, 2006b, s.4)

Målet med förskolans observationer var enligt Ulin (i Lenz Taguchi, 2000) att få "svåruppfostrade barn att anpassas till normala lekkamrater". De barn som observerades som normala skulle lämnas i fred, det ansågs skadligt att påskynda utvecklingen (a.a.). Som tidigare nämnts började barnobservationer och objektivitetsbegreppet att ifrågasättas under 1970-talet. Inlevelsen i barns villkor blev enligt Arvidsson (i Lenz Taguchi, 2000) en hörnpelare, pedagogerna skulle föra dialog med barnen. Syftet med dialogen var att närma sig barnen, lära känna dem och förstå dem för att sedan komma fram till åtgärder (a.a.). 1970-talets dominerande diskurs var ett socialt och personligt engagemang (Lenz Taguchi, 2000). Trots de psykodynamiska teoriernas diskursiva uppsving fanns utvecklingspsykologins teorier stadigt kvar i arbetet med observationer. Ur detta växte Piagets och Erikssons dialogpedagogiska teorier fram. På 1970-talet skulle pedagogerna möta barnet med dialog och förskolan skulle integrera barn med särskilda behov (a.a.).

Under 1980-talet var det alltid något som behövdes göras med barnet. Oavsett vilken teori eller förklaringsmodell som användes syftade alltid observationerna till en åtgärd och det var barnet som skulle åtgärdas. Barnet var och förblev ett objekt. En vanlig dokumentationsteknik under 80-talet var en pärm som kallades "Min bok"/"Boken om mig själv". Denna pärm skulle fungera som ett minne av barnets utveckling på förskolan och hade inspirerats av Reggio Emilia (Lenz Taguchi, 2000).

På 1970-talet hade observationer och dokumentation enligt Lenz Taguchi (2000) till syfte att frigöra barn i förhållande till utvecklingspsykologisk kunskap. Under 1990-talet ökar intresset för olika former av observation vilka enligt författaren troligtvis har ett utvärderande syfte. Observationerna ska göras på ett så neutralt, värderingsfritt och objektivt sätt som möjligt. Exempel på metoder som hämtas från den psykologiska forskningspraktiken är löpande protokoll, systematiska observationer, enkäter. Åter igen talar man om avvikelser från det normala. 1990-talets diskurs liknar den som förekom under 1930-60-talet (a.a.). Det är barnet som blir föremål för observationer och det är mot barnet som individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram riktas. Det är barnet som ska förändras och anpassas (Nordin-Hultman, 2004).

Oavsett vilken teori eller förklaringsmodell som används så syftar alltid observationer till en åtgärd och det är barnet som ska åtgärdas (Lenz Taguchi, 2000 s.96).

Skolverket (2004) anser att dokumentation har blivit allt vanligare i förskolorna. Dokumentationen handlar om att följa enskilda barns utveckling och används för att ge barnen möjlighet att få syn på sitt eget lärande eller för att visa föräldrarna hur barnet utvecklas, vad de upplevt och producerat. Enligt Skolverket (a.a.) är det sällan dokumentationen kan kallas för pedagogisk dokumentation där pedagogerna tillsammans reflekterar över det som dokumenteras i syfte att utveckla verksamheten. Detta trots att det i regeringens förord till läroplanen står:

Genom pedagogisk dokumentation kan verksamheten i förskolan synliggöras och bli ett viktigt underlag i diskussionen kring och bedömningen av verksamhetens kvalitet och utvecklingsbehov. (Utbildningsdepartementet, 2006b, s.4)

Dokumentation handlar om att synliggöra praktiken och innebär ett reflekterande förhållningssätt till verksamheten (Dahlgren & Lenz Taguchi, 1994). I ett reflekterande förhållningssätt tillvaratar man och försöker bygga vidare på beprövad erfarenhet. Detta innebär att pedagogerna blir delaktiga i producerandet av ny kunskap. Enligt Dahlgren och Lenz Taguchi (1994) kräver en pedagogisk praktik självreflektion och bearbetning om den ska utvecklas och förändras. Dokumentation kan vara ett medel för att förändra verksamheten men utan kommunikation och dialog kring dokumentationen sker ingen förändring. I dessa diskussioner knyter man samman teori och praktik och på detta sätt blir dokumentation en lärprocess och en viktig del i utvärdering, fortbildning samt att skapa tilltro för verksamheten (a.a.). Dokumentation innebär att göra handlingar, utsagor och dagliga aktiviteter synliga (Vallberg Roth & Månsson, 2006a). Detta leder till frågor om maktposition, att betrakta respektive att bli betraktad. I en IUP är det barnet som blir betraktat men vem är det som har tolkningsföreträde (a.a.). Enligt Skolverket (i Vallberg Roth & Månsson, 2006a) kan förskolan: ”inte mot föräldrarnas önskan upprätta IUP: er” (s.2)

3.3. Individuell Utvecklings Plan

Begreppet individuella utvecklingsplaner (IUP) dyker upp i slutet av 1990-talet och är idag ett aktuellt ämne som fler och fler stöter på i förskolan (Vallberg Roth & Månsson, 2006a). Fr.o.m. 1 januari 2006 ska varje elev i grundskolan, den obligatoriska särskolan, specialskolan och sameskolan ha en individuell utvecklingsplan (Skolverket, 2008). Då förskolans läroplan innehåller strävansmål som är riktade mot verksamheten finns det inga krav på individuella utvecklingsplaner varken i Lpfö 98 eller i grundskoleförordningen, det finns inga individuella mål att uppnå i förskolan (Vallberg Roth & Månsson, 2006a).

Strävansmålen anger inriktningen på förskolans arbete och bedömningar bör syfta till en utveckling av verksamheten och inte till en kategorisering av barn (Nordenstam, Ulveson & Åsén, 2006, s.3)

Trots detta finner Elfström (2005) i en studie tendenser som tyder på att det skapas individuella uppnåendemål för varje barn vid upprättandet av IUP:er i förskolan. År 2007 genomförde Skolverket en utvärdering i hela landet och kom då fram till att 48 % av alla förskolor använde sig av arbetssättet IUP. Fem år tidigare var siffran endast 5 % (Nilsson, i Ekberg & Karlsson, 2008) Nordin-Hultman (2004) liknar begreppet individuella utvecklingsplaner vid ett slags kontrakt som innebär att barn, föräldrar och pedagoger förbinder sig att arbeta med något som barnet särskilt behöver utveckla eller arbeta extra med. I regeringens förord till läroplanen står:

I förskolan är det inte det enskilda barnets resultat som skall utvärderas. Betyg eller omdömen utfärdas inte. Förskolan bedriver en pedagogisk verksamhet i vilken barn kan börja vid olika

åldrar och delta under olika lång tid. Förskolan skall vara trygg, utvecklande och lärorik för alla barn som deltar utifrån vars och ens förutsättningar. (Utbildningsdepartementet, 2006b, s.4)

Vallberg Roth och Månsson (2006a; 2006b) delar upp begreppet IUP i tre delar:

Individuell i betydelsen enskild, personlig motsatsen till enskild är allmän och offentlig (Vallberg Roth & Månsson, 2006a). Den individuella utvecklingsplanen ses som en ”allmän handling” samtidigt som den är ”individuell”. En fundering som enligt författarna uppstår är vem som äger utvecklingsplanerna. I studien framkommer att IUP:erna inte var individuellt utformade utan enspråkiga, framförallt var det hänsyn till barnets kulturella tillhörighet som saknades (Vallberg Roth & Månsson, 2006b). Ordet individuell kan även prövas i förhållande till utvecklingsplan, utformning och konstruktion. Vem har tolkningsföreträde? (Vallberg Roth & Månsson, 2006a)

Utveckling: ordet förutsätter ett ändamål och är ett värdeladdat ord. Utveckling i modern tid kännetecknas av en förutbestämd linjär process, en normal utveckling som alla går igenom (Vallberg Roth & Månsson, 2006a). Det rör sig alltså inte om individuella utvecklingsmönster (Vallberg Roth & Månsson, 2006b). Utveckling i senmodern tid är en konstruktion som är bestämd och relaterad till tid, plats och kultur och stödjer ett individuellt, mångkulturellt utvecklingsmönster. Utvecklingen kan ses som ett nät som utvidgar sig med barnets ålder i en livslång och livsvid utveckling. Dagens IUP:er är ofta färgade av ett modern synsätt som är knutet till utvecklingspsykologins stadier (a.a.)

Plan: är en genomtänkt ordning, vilken kan utformas på kort sikt eller på lång sikt. IUP kan ses som en långsiktig plan om man tar utgångspunkt i grundskoleförordningens formulering om att planerna ska upprättas en gång i halvåret i samband med utvecklingssamtalet (Vallberg Roth & Månsson, 2006a). En plan kan vara utformad som ett avtal, vilket förklaras som en förpliktigande överenskommelse mellan två eller flera parter att utföra en viss prestation (Vallberg Roth & Månsson, 2006b). Vallberg Roth och Månsson (a.a.) funderar på om en plan som avtal är förenlig med förskolans mål att sträva mot och med förskolan som frivillig verksamhetsform.

Enligt Skolverket (2008) är alla handlingar som upprättas i en kommunal skola en allmän handling. Detta innebär att vem som helst kan begära att få se den. Sekretess gäller endast om man tror att ”den som uppgiften rör eller någon anhörig till denne lider men om uppgiften röjs”, när det gäller uppgifter om barnets personliga förhållanden, i dessa fall ska handlingarna förvaras inlåsta (Nordenstam m.fl., 2006; Skolverket, 2008). Dessa regler gäller även de IUP:er som utformas i förskolan och det är viktigt att tänka på att pedagogerna inte kan upprätta individuella utvecklingsplaner mot föräldrarnas vilja (Nordenstam m.fl., 2006).

3.3.1 Syfte med IUP

Enligt Elfström och Wennbo (i Horgby, 2007) har det förts en argumentation om att se IUP som en ”röd tråd” för att underlätta barns och elevers övergångar mellan skolor och skolformer, och för att hitta barn som behöver extra stöd så tidigt som möjligt. Dessa argument har använts för att göra IUP obligatoriskt medan det enligt Elfströms och Wennbos (a.a.) åsikt är statens missnöje med skolans måluppfyllelse och en önskan att återta den gamla kontrollen av skolan som är orsaken. IUP skulle kunna vara ett sätt för staten att stärka skolornas kvalitetssäkring. (a.a.).

Enligt Vallberg Roth och Månsson (2006a), Elfström (2005) och Nordenstam m.fl. (2006) är det vanligt att arbetet med IUP:er i förskolan initieras av politiker och tjänstemän på kommunal nivå. Enligt en departementsskrivelse (Utbildningsdepartementet, DS2001:19) skulle IUP ses som en del av arbetslagets dokumenterande planering. Dessa kunde bestå av åtgärdsprogram, skriftlig information och övrig dokumentation (a.a.). Enligt Skolverket (2008) är syftet med IUP i skolan följande:

Den individuella utvecklingsplanen ska ge elev och vårdnadshavare tydlig information om elevens kunskapsutveckling och, om rektor så beslutar, elevens sociala utveckling samt innehålla en plan för elevens fortsatta lärande. Den ska också vara ett redskap för att identifiera olika elevers stödbehov. (s.13)

IUP:er ska upprättas i anslutning till utvecklingssamtalen och ska genomföras minst en gång per termin (Skolverket, 2008). IUP är både framåtsyftande och tillbakablickande. Bedömningarna ska vara sakliga och grunda sig på dokumentation och analys av var eleven befinner sig i sin kunskapsutveckling. Dokumenterandet av elevens lärande och kunskapsutveckling ger pedagogen möjligheten att bedöma effekterna av sin egen undervisning och vid behov förändra den (a.a.). IUP är enligt Skolverket (2008) ett naturligt underlag för lärarens fortskridande planering och uppföljning av undervisningen.

Elfström (2005) kommer i en studie fram till att förskolans läroplan har fungerat som en drivkraft för att sätta igång arbetet med att utforma IUP:er. En anledning kan vara att pedagogerna upplever att kraven på verksamheten och dokumentation av den har ökat. Vidare lyfter författaren fyra övergripande syften med upprättandet av individuella utvecklingsplaner som framkommer i studien:

- Att alla elever ska gå ut åk 9 med godkända betyg. Detta syfte har ett långt perspektiv och kallas samhällets syfte. Med detta menas att eleverna ska klara sig på gymnasiet och bli goda samhällsmedborgare.
- Att se barnets positiva utveckling och hjälpa dem vidare. Detta kallas syftet för barnens skull. Det innebär att pedagoger och föräldrar ska se barnens utveckling och lärande för att hjälpa dem nå målet godkänd.
- Att hitta barn med svårigheter tidigare.
- Att övergångarna mellan olika skolformer blir bättre för det enskilda barnet/eleven. IUP ska vara ett redskap som binder samman de olika skolformerna, ska ge en samsyn på barn, lärande och kunskap och fungera som en röd tråd från 1- 19 år (a.a.).

Skolverket (2004) finner att läroplanens införande har skärpt kraven på att arbeta individuellt. I Lpfö 98 finns en betoning på att förskolan ska stimulera varje enskilt barns utveckling och lärande. Ett tecken på att individualiseringen i förskolan har ökat är att utformandet av IUP:er förekommer i nästan alla av de kommuner som ingår i Skolverkets fallstudie (a.a.). IUP beskrivs som ett hjälpmedel för att kunna följa enskilda barns utveckling. Vidare framkommer i studien att planerna kan ha olika syften:

- Som grund för planering
- Den används i utvecklingssamtal med föräldrar
- Följer barnen till förskoleklass och skola

- Som grund för att bedöma förskolans måluppfyllelse.
- Ett hjälpmedel för att få syn på barns behov och ligger till grund för olika åtgärder (a.a.).

3.3.2 Fenomen i tiden

I en studie om hur IUP kan förstås som ett fenomen i tiden, samhället och förskolan inspireras Vallberg Roth och Månsson (2006a) av Giddens sociologiska perspektiv. Detta perspektiv innebär att

...den pågående globaliseringen av moderna institutioner åtföljs av en omvandling av vardagslivet med konsekvenser för det personliga livet (a.a. s.36).

Individen försöker bemästra framtiden och alla val samtidigt som de moderna institutionerna försöker anpassa sig till globaliseringen. Media spelar en stor roll i det förändrade samhället och skapar en individfokusering och individexponering. Ur detta uppkommer behov av en livsplan för val av livsstil, möjligheter och riskkalkyler (Vallberg Roth & Månsson, 2006a). Författarna (a.a.) relaterar Giddens tankar om en livsplan till framväxten av IUP:er i en målstyrd och decentraliserad skola. Individen förväntas förändra, utveckla, frigöra och förverkliga sig själv (a.a.).

I detta kan IUP:er ses som ett redskap för att synliggöra hur varje enskilt barn kan utvecklas och sträva mot förskolans mål i sin takt och på sitt sätt, som ett steg inom sitt livslånga, livsvida lärande och sin livsplan (a.a. s.36)

Vi lever i ett samhälle som ständigt förändras. Stora gemensamma lösningar har ersatts av decentralisering och målstyrning (Vallberg Roth & Månsson, 2006a). Detta kräver nya former av kontroll och enligt Elfström (2005) kan utvärdering sägas vara ett svar på detta. Lenz Taguchi (2000) ser IUP:er som en planerande och utvärderande verksamhet som kan göras på flera olika sätt, men som redan i sitt namn kan kopplas till bedömning av barns färdigheter och kunskapsutveckling. Hur utvecklingsplanerna sedan används i praktiken och vilka effekter de får beror på den diskurs som råder på den förskola/skola där planerna utformas (a.a.). Som tidigare nämnts har enligt Lenz Taguchi (2000) utvecklingspsykologiska observationer åter fått framgång under 1990-talet, en orsak är de ökade utvärderingskraven. Elfström (2005) anser att IUP:er är ett utvärderingsinstrument för den enskilda individen/barnet. Det är barnet som är i centrum och som ska åtgärdas. I förskolan finns en tradition att se till "hela barnet". I det samtalsunderlag som pedagogen skriver innan en IUP utformas, beskrivs det "hela barnet" ändå i delar som ska observeras och kartläggas (a.a.). Elfström (2005) lyfter precis som Vallberg Roth och Månsson att ansvaret för eget lärande och eget arbete förflyttas från samhälle till vars och ens eget individuella ansvar. I sin studie lyfter författaren vikten av att som pedagog reflektera kring om de dokument man använder får de konsekvenser man tänkt sig och om de speglar det som man anser viktigt att lyfta fram. Många gånger utarbetas IUP:erna inom den praktik där de ska användas. Precis som Lenz Taguchi (2000) kommer Elfström (2005) fram till att de föreställningar, teorier och tankefigurer som verksamhetens pedagoger har styr hur dokumenten och praktiken kring IUP:erna kommer att utformas (a.a.). Det senaste decenniet genomförs enligt Nordin-Hultman (2004) oftare en genomgripande bedömning av varje barn. Uppföljning har fått en förändrad inramning och ett förändrat innehåll. Ett exempel på förändrad inramning är att samtalen som förs kring barn kallas "utvecklingssamtal", vilka ofta avslutas med upprättande av en IUP. Med förändrat innehåll menar Nordin-Hultman (a.a.) att de underlag som man formulerar

innan utvecklingssamtalen har anpassats utifrån läroplanens olika rubriker. Detta kan ses som ett försök att omfatta barnet med en helhetssyn. Från att ha varit en snäv bedömning av intellektuella funktioner och traditionell inläring innefattar det nu även ”flera intelligenser” eller ”mjukare” kvaliteter och förmågor. I dag lyfts även det som ansetts höra till barnets karaktär eller personlighet (a.a.). Det är en nutidens trend att omdömen om barns individuella utveckling fungerar som underlag inför föräldrasamtalen i förskolan (Wehner - Godéer i Eriksson & Petersson, 2007). Enligt Wehner – Godéer (a.a.), som förespråkar skrivandet av IUP, bedömer människor varandra hela tiden och detta kan bli en meningsfull del i vardagen. IUP kan ge barnet möjlighet till en bild av var de befinner sig i kunskapsprocessen, det är först när bilden blir negativ eller fastlåst i att ”han/hon är sån” som det kan få motsatt effekt (a.a.). IUP:er kan ses som ett styrinstrument då det som ska utvärderas styr verksamheten på det sättet att det talar om vad som är betydelsefullt och vad man ska rikta blicken mot (Elfström, 2005). Enligt Lenz Taguchi (2000) garanterar inte skrivandet av IUP:er en utveckling av verksamheten. För att en utveckling ska ske krävs en mycket medveten och demokratisk process där man måste ifrågasätta sin egen verksamhet (a.a.).

3.3.3 ”Kärt barn har många namn”

I en studie kommer Vallberg Roth och Månsson (2006a) fram till att det förekommer flera olika benämningar för IUP:er exempelvis behovsdokument, individuell studieplan, individuell planering. Författarna anser att de IUP:er som de studerat kan liknas vid ”individinriktade normalplaner”. Vidare beskrivs normalplaner som en mall av normalitet mot vilka barn bedöms. Planerna är dessutom individorienterade istället för individuella eftersom man skriver och fyller i en plan för varje barn. Planernas text är inte personliga eller mångkulturellt färgade. I några fall kan planen beskrivas som en berättelse där en bakåtblickande och en nutidsorienterad beskrivning av barnet dominerar texten istället för en framåtblickande plan (a.a.). Författarna finner att det finns en oklarhet om IUP ska vara en framåtblickande plan, ett förpliktande avtal, ett lösare samtalsunderlag och/eller redogörelse i efterhand för elevens arbete, resultat och utveckling. IUP:er som utformas som ”avtal”, vilka skrivs under av föräldrar, lärare och barn, kan ses som den hårdaste regleringen på individnivå i förskolans historia (a.a.). I studien framkommer även att IUP:er i förskolan är mer styrda av utvecklingspsykologiska behovsområden och att planerna många gånger saknar anknytning till läroplanen (a.a.). Utvecklingspsykologins teorier handlar om det normala och förväntade utvecklingsnivåer, vid observationer fokuseras barnet på ett sätt som minimerar betydelsen av det sammanhang som barnet befinner sig i och samspelar med (Horgby, 2007). Vallberg Roth och Månsson (2006a) visar på att det finns olika syn på IUP dels som stöd för utveckling och dels som kontrollinstrument. Vidare framkommer i studien att IUP kan bli en pusselbit i barnets identitetsbygge. Barn växer upp och konstruerar sin identitet med hjälp av dokumentation, måttstockar och självvärdering. Vilka konsekvenser kan detta få? Enligt Aspelin (i Vallberg Roth & Månsson, 2006a) är det viktigt att fundera på om vi alls ser barnet, det finns en risk att barnet objektifieras.

Elfström (2005) förespråkar termen individuell planering istället för utvecklingsplan. Författaren anser att planeringen som skrivs måste kopplas till den pedagogiska dokumentation som följer det som händer i den pedagogiska verksamheten. Den granskande blicken måste hela tiden riktas mot pedagogerna och de planeringar som görs för tid, rum och reflektioner. Pedagogerna måste tänka på om man i sin verksamhet möjliggör för barnet att kunna utvecklas/stimuleras på det sätt barnet behöver (a.a.). Detta synsätt delar även Wennbo (i Horgby, 2007) som lyfter möjligheten för pedagogerna att använda IUP:er som en spegel för hur man arbetar i skolan. Genom att arbetslagsvis lägga upp alla elevers individuella mål

och jämföra med varandra kan man få syn på vad verksamheten kan göra för att hjälpa eleverna att nå sina mål (a.a.)

Att se till sammanhanget där mötet mellan barn och förskola sker. (Elfström, 2005, s.147)

3.3.4 Fördelar och nackdelar med IUP:er

Det är viktigt att tänka på att strukturen i vissa planer, med en tydlighet och ordning i utskrivna detaljerade mål att uppnå, kan ge stabilitet och trygghet för en del barn/elever. Planerna kan fungera belönande i och med bekräftelse på egen måluppfyllelse (Vallberg Roth & Månsson, 2006a). I en departementsskrivelse föreslås att "alla elever ska ha rätt till en IUP" (Utbildningsdepartementet, DS 2001:19, s.28). Detta synsätt kan enligt Vallberg Roth och Månsson (2006a) ses uttrycka en demokratisk rättighet där elever/barn som tidigare kanske varit osedda kan få mer uppmärksamhet. Här tolkas IUP:er som ett redskap för erkännande, allas lika rätt att bli sedda och bekräftade. Författarna ställer sig frågande till om IUP:er kan ses som ett uttryck för jakten på känslan av kontroll i vår tid. Som dokumentation kan de ge oss en känsla av sammanhang (a.a.). Argumentet att se IUP som en "röd tråd" och att eleverna upplever hela skolsystemet sammanhängande från förskoletiden till gymnasiet utvecklar Elfström (i Horgby, 2007) ytterligare genom att fundera på varför det kan vara värdefullt att formulera utvecklingsplaner för de små barnen som oftast inte deltar vid utvecklingssamtalen, inte ska ha konkreta kunskapsmål och utvecklas så snabbt att individuella mål lätt blir meningslösa. Elfström (2005) finner att pedagogerna med hjälp av IUP anser att det blir omöjligt att försumma något barn. Informanterna menar att det behövs ett nytt verktyg för att tillvarata det enskilda barnets behov och att göra varje barn synligt i dagens stora barngrupper. Dock måste man tänka på hur målen i planerna skrivs. Målen ska vara anpassade till det enskilda barnets förmåga men också i förhållande till förskolan/skolans resurser (a.a.). Studien visar att pedagogerna anser att arbetet med IUP:er gör deras arbete och kompetens mer synligt och att det ökar yrkets professionalisering, det stärker deras yrkesidentitet. Enligt informanterna finns det en stor risk att det negativa kan få för stor plats i IUP:er (a.a.). Samtidigt som pedagogerna poängterar att man ska uppmuntra och beskriva det positiva hos barnet så görs planen för att stödja det som fattas eller där barnet har svårigheter. Vid kartläggningen finns det risk för stämpling av de barn som har svårigheter. Samtidigt så sviker man dessa barn om de inte får den hjälp de behöver (a.a.). Elfström (a.a.) kommer fram till att det inte är IUP:erna i sig som är en risk utan hur de hanteras och tolkas av dem som använder dem.

Elfström (2005) skriver att IUP ska vara ett generellt verktyg som ska vara lika för alla och inte utpekande. Vidare lyfter författaren följande frågor: Vem bedömer vad som är bättre eller sämre? Kan någon göra en utvecklingsplan för någon annans räkning? Vem är det som har tolkningsföreträde? Termen IUP talar om för oss att vi ska göra en plan för utveckling och inblandade i den processen är barn/elev, pedagog och föräldrar (a.a.). Nordin-Hultman (2004) ställer sig frågande till vad dessa omfattande bedömningar och upprättande av IUP:er betyder för barnen. Vad betyder det för ett barn att från tidig ålder rikta en granskande blick på sig själv och leta svaga respektive starka sidor, något att bli bättre på. Har IUP:er någon effekt på föräldrars blick på och samvaro med sitt barn? Vilken effekt har IUP på pedagogernas planering av den vardagliga praktiken? (a.a.)

3.3.5 Pedagogers olika barnsyn

Synen på barnet i en viss tid är resultatet av de val som görs när man organiserar o förverkligar de institutioner som barnen skall leva i (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994, s.1).

Grunden till den barnsyn som fortfarande lever kvar i förskolan lades under 1700-talets upplysningstid och Rousseaus bok "Émile eller om uppfostran" (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994). Denna barnsyn byggde på moral och etik i kombination med ett förnuftsorienterat tankesätt, en naturuppfattning. Även Fröbels barnsyn om moral, Gud och fosterlandet har, som även tidigare nämnts, varit viktiga ingredienser. För Fröbel var "den frihet som var sammanknuten med den inre självkontrollen" viktig (a.a. s.14). Leken sågs som en väg mot lärande. Denna diskursiva regim (Foucaults begrepp som förklaras närmare i slutet av avsnittet) kallas "den inre självkontrollen". På 1800-talet kom Barnkrubbe- och Kindegartenrörelsernas idéer om att man kunde styra och reglera individens, gruppens och de sociala klassernas liv och beteende mot ett bättre liv och därmed skulle ett bättre samhälle bli allt vanligare (a.a.). Denna diskursiva regim kallar Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) för gemenskapsbygget. På 1930-talet dominerar det vetenskapliggjorda barnets diskursiva regim. Här anpassas utbildningen till en utvecklingsgång som antas vara naturligt nedlagd i individen och lika för alla människor (a.a.). Enligt Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) kan man hitta delar av dessa tre diskursiva regimer i förskolan än idag.

I en studie av Elfström (2005) framkommer två olika syner på barn i de insamlade IUP:erna. Dels "barnet som natur" och dels "barnet som kultur- och kunskapsåterskapare". "Barnet som natur" innebär en modernistisk bild av barnet. Pedagogen kan genom att studera barnet få reda på hur det är. Om man låter barnet vara, växa och mogna så kommer det att utvecklas efter naturgivna lagar (a.a.). Barnen ska få uttrycka sig själva, sina känslor och sina tankar vilket leder till att de uttrycker sin personlighet (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994). Allt finns i barnet och måste ges frihet att uttryckas, bearbetas och utvecklas (a.a.) I de dokument som Elfström (2005) studerade och knöt till barnsynen "barnet som natur" fanns rubriker om t.ex. barnens motoriska, språkliga, sociala, emotionella utveckling och förmåga. I dessa texter kunde även ses hur barnen anpassar sig till de dagliga aktiviteterna i förskolan. "Barnet som en kultur- och kunskapsåterskapare" handlar om att barnen ska bli delaktiga i sitt eget lärande, få syn på sin egen lärostil och vara med i beskrivandet av sin egen historia. Barnen får inflytande men också ansvar för planering av sin egen utveckling (a.a.). Denna barnsyn är vanlig i skolan (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994). Här framträder ett mer aktivt barn (Fendler, i Elfström, 2005). I textanalysen har frågeområdena fått nya rubriker som följer Lpfö 98 rubriksättning (Elfström, 2005). Man kan säga att denna syn på barn är företrädd i förskolans läroplan. Här frågas mer efter barnets intressen, hur det gör och när. Dessa dokument har också fokus på individen samtidigt som de sätter fler egenskaper och förmågor under den granskande blicken (a.a.). Enligt Lenz Taguchi (i Elfström 2005) finns det i den svenska förskolan en blandning av båda dessa synsätt, framförallt i förskolans praktik. Enligt Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) är synen på barn i förskolan en konstruktion av den rådande tidens kultur och sociala förhållanden. Michel Foucault (i Dahlberg & Lenz Taguchi., 1994) kallar detta för diskursiva regimer vilket innebär att det finns diskurser som bär på föreställningar och idéer som dominerar ett område under en viss tidsepok. På det sätt man talar och tänker om utbildningens förhållande till människan, barnet och samhället och som dominerar diskursen styr därmed verkligheten. Verksamheten i förskolan blir då enligt Foucaults tankar ett resultat av en diskursiv regim tillsammans med traditionsarvet och ekonomiska och juridiska förhållanden (a.a.).

Vi är idag delaktiga i skapandet av morgondagens människa och samhälle. (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994, s. 2)

3.3.6 Syn på kunskap och lärande

I Elfströms (2005) studie framkom även att pedagogerna hade olika syn på kunskap och lärande vilket kunde utläsas då författaren studerade de skrivna IUP:erna. Det fanns en modernistisk tradition där kunskap är något som finns oberoende av individen och som går att överföra från en individ till en annan. Kunskap som går från generation till generation. Vidare framkom en poststrukturell teori där kunskap är laddad av värden och är bunden till sitt sammanhang. Kunskap om omvärlden skapas i samspel med andra genom de bilder, det språk vi använder. Här finns inte bara en oberoende sanning utan alltid flera olika perspektiv. Båda dessa synsätt finns representerade i Lpfö 98 tillsammans med en konstruktivistisk syn på barnet som innebär att barnet skapar sin egen kunskap. Kunskap ses som sanning, absolut och oföränderligt, som ska bibringas barnet (a.a.). Förskolan måste sträva efter en filosofisk pedagogik som utgår från barnet, dess erfarenheter och dess kunskaper både de kunskaper som barnen får inom och utanför förskolan. Dessa erfarenheter och kunskaper som barnet har är viktiga för det fortsatta lärandet (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994). I sin studie tolkar Elfström (2005) att IUP:er kan sägas ha en konstruktivistisk inställning till kunskap och lärande då dess syfte delvis är att få barnen/eleverna att förstå och bli delaktiga i sin egen utveckling.

3.4 En förskola för alla

Ahlberg (1999) lyfter att det i Lpo 94 står:

...skolan skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling (a.a. s.30).

Om pedagogerna lyckas nå upp till de mål och värden som finns skrivna i skolans styrdokument kan man enligt Ahlberg (1999) nå visionen "en skola för alla". Författaren definierar "en skola för alla" som en skola där samtliga elever är delaktiga i den sociala gemenskapen vilken ger dem trygghet och vilja och lust att lära (a.a.). Allas rätt till undervisning finns skrivet i Deklarationen om mänskliga rättigheterna från 1948 men i och med Salamancadeklarationen, 1994, är nu undervisning en rättighet för alla oberoende av individuella olikheter (Svenska Unescorådet, 2006). Utbildningen ska utformas och genomföras så att varje barns unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov tillvaratas. I Salamancadeklarationen uttrycks en strävan efter "en skola för alla" där alla barn, när det är möjligt, undervisas tillsammans oberoende svårigheter eller inbördes skillnader (a.a.). År 1989 kom Konventionen om barns rättigheter, en konvention är rättsligt bindande (Brodin & Lindstrand, 2004). I denna finns fyra principer som anses mycket viktiga och som speglar den barnsyn som genomsyrar Barnkonventionen. De fyra principerna är: alla barn har lika värde, barnets bästa ska sättas främst, barnens rätt till utveckling och barns möjlighet att påverka sin egen situation (a.a.). I förskolans läroplan (Utbildningsdepartementet, 2006b) kan man se att förskolan ska vara till för alla barn. Här blir visionen "en förskola för alla". Vikten av att ta hänsyn till alla barns olika förutsättningar och behov betonas, detta medför att man inte kan fördela alla resurser lika och förskolornas verksamhet kan ej heller utformas på samma sätt (a.a.). Vidare betonar förskolans läroplan att den pedagogiska verksamheten skall anpassas till alla barn i förskolan.

Omsorg om det enskilda barnets välbefinnande, trygghet, utveckling och lärande ska präglade arbetet i förskolan. (Utbildningsdepartementet 2006b, s.4)

Barnen ska möta vuxna som ser varje barns möjligheter (Utbildningsdepartementet, 2006b). Precis som det står i Lpo 94 står det även i förskolans läroplan att förskolan ska ta hänsyn till barnens olika erfarenheter och livsmiljöer (Ahlberg, 1999; Utbildningsdepartementet, 2006b).

3.4.1 Förhållningssätt

Alla människor med eller utan handikapp har betydligt större resurser än man föreställer sig (Danielsson & Liljeroth, 1996). De föreställningar och uppfattningar som omger barnet i olika situationer är avgörande för dess utvecklingsmöjligheter. Enligt Danielsson och Liljeroth (a.a.) påverkar det förhållningssätt som människor i omgivningen tänker och handlar utifrån på så sätt att det antingen kan hämma eller främja barns utveckling. Tack vare Emanuella Carlbeck, som formade kunskapsgrunden inom särskolan, har begreppet förhållningssätt funnits sedan slutet av 1800-talet men då pratade man om sinnelag. ”Det kristna sinnelaget skulle omsättas i praktiskt handlande” (a.a. s.26)

Förhållningssätt som fenomen utgörs av en individs tankar, föreställningar och idéer, och den centrala funktionen är tänkandet. (a.a. s.25)

Förhållningssättet påverkas av en individs erfarenheter, kunskaper, värderingar, känslor, relationer, kommunikationsförmåga och allt övrigt, som finns i den enskildes livshistoria och som förmedlas av viktiga personer men också allmänt av samhälle och kultur. (a.a. s.25)

En persons förhållningssätt påverkar kvaliteten på, samt värdet av vad man gör och om en metod blir mer än en teknik (Danielsson & Liljeroth, 1996). För att få barn delaktiga krävs att pedagogen gör något mer än att lyssnar till barnen och låter dem bestämma (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). Det handlar om att anamma ett förhållningssätt där man tolkar barnens agerande och har tillit och förväntningar på att barnet klarar av vissa uppgifter med rätt stöd och handledning (a.a.).

3.4.2 Vad är specialpedagogik?

Enligt Brodin och Lindstrand (2004) kan specialpedagogik ses som

...de åtgärder som sätts in där den vanliga pedagogiken inte räcker till för att ett barn ska kunna tillgodogöra sig undervisning på samma villkor som andra barn. (a.a., s.84)

Nilholm (2003) anser att specialpedagogiken uppstod som ett svar på att den vanliga skolan inte passade alla grupper av barn. Författaren (a.a.) ser på specialpedagogiken ur tre olika perspektiv: det kompensatoriska, det kritiska och ett dilemmaperspektiv. Det kompensatoriska perspektivet innebär att problemen tillskrivs barnet och diagnosticering är centralt, detta perspektiv har en medicinsk/psykologisk tradition. Specialpedagogikens uppgift är att kompensera barnet utifrån de brister denne uppvisar, här sker arbetet ofta i grupp där deltagarna har liknande problematik. Det kritiska perspektivet har fokus på vad samhället gör med individens olikheter. Orsaker till misslyckanden bör sökas utanför barnet. Här ses diagnos som en nackdel för barnet men en fördel för förskolan/ skolan som inte behöver förändras utan kan skylla misslyckanden på barnet, specialpedagogik anses vara förtryckande. Det kritiska perspektivet har en utopi där specialpedagogiken upphör och att varje förskola/ skola klarar av att möta varje barns behov utifrån dess egna förutsättningar. Dilemma perspektivet

uppkommer ur kritiken av det kritiska perspektivet där man anser att det skulle bli problematiskt att komma till ett skeende där alla skolproblem skulle upphöra. I stället eftersträvar man att se alla barn i termer av olikhet. Hur kan barnet kompenseras utifrån sina tillkortakommanden eller hur kan miljön förändras för att anpassas till barns olikheter. Nilholm (a.a.) lyfter tre viktiga faktorer i dilemma perspektivet: den politiska kontexten, skolornas verkliga liv och undervisningen. Dilemmaperspektivet uppkommer enligt Nilholm (i Ahlberg, 2007) då skolans ideologiska uppdrag konfronteras i den dagliga verksamheten. Det handlar om problem som inte går att lösa, de finns redan inbyggda i utbildningssystemet och skolans vardag. Specialpedagogiken har ofta motstridiga uppgifter till exempel att upptäcka och etikettera det särartade, formulera enskilda barns framtid, motivera särskilda undervisningsformer, normalisera barn/elever så att framtida avvikelser förebyggs och att fungera "ordningshållare" i den normala undervisningen (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2004). Det specialpedagogiska förhållningssättet i skolan är enligt Simeonsdotter Svensson (2002) att alla "duger" och har rättigheter efter sina behov oavsett bakgrund. Specialpedagogikens uppgift är att se till att alla barn får en inlärningssituation där det ges möjligheter till utveckling utifrån egna förutsättningar (Danielsson & Liljeroth, 1996). Alla barn och elever har förutsättningar att utvecklas men dessa måste aktiveras och sättas in i ett sammanhang (a.a.). Att pedagogerna skall ha ett specialpedagogiskt förhållningssätt lyfts tydligt fram i Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006b), där det står att arbetslaget ska ansvara för att arbetet i barngruppen genomförs så att "barnen utvecklas efter sina egna förutsättningar" (a.a. s.10).

Vidare är det arbetslagets ansvar att alla barn får sina behov respekterade och tillgodosedda och får uppleva sitt eget värde. Grunden för det livslånga lärandet läggs i förskolan (Utbildningsdepartementet, 2006b).

Utveckling i ett livslångt perspektiv handlar om att vidga sitt seende, se mer och djupare, men också att lära sig att på ett kreativt sätt omvandla det i handlande (Danielsson & Liljeroth, 1996, s.14).

Varje situation bör erbjuda alla barn undervisningskvalitet vilket innebär att allas olikheter ska kunna mötas och bemötas inom en institutionell verksamhet (Simeonsdotter Svensson, 2009). Här kan specialpedagogiken hjälpa till att skapa möjligheter och förståelse för vad ett barns totala utveckling i ett långsiktigt perspektiv innebär (Danielsson & Liljeroth, 1996). Haug (i Brodin & Lindstrand, 2004) menar att specialpedagogiska kunskaper är nödvändiga för alla verksamma inom förskola/skola, detta krävs för att det ska finnas möjligheter att utveckla en mer inkluderande verksamhet. Barnets utveckling sker i samspel med miljön (Brodin & Lindstrand, 2004) och är beroende av de vuxna som finns i omgivningen, vilka aktivt bör stimulera med uppmuntran, korrigering, vägledning, aktivering m.m. Som vuxen är man en viktig faktor i utvecklingsförloppet. Pedagogerna bör ha ett korrekt förhållningssätt tillsammans med kunskaper om barns olika förutsättningar och vetskap om den livsmiljö barnet växer upp i (a.a.). Persson (i Brodin & Lindstrand, 2004) menar att den omgivande miljön har stor betydelse för barnens/elevens möjligheter att tillgodogöra sig undervisning i förskola/skola.

3.4.3 Segregering, integrering och inkludering

Den mest segregering och exkluderande formen inom skolan som någonsin funnits är enligt Brodin och Lindstrand (2004) särskolan. Under förskoletiden kan man tala om "en förskola för alla" men vartefter barnet växer ändras begreppet till att handla om "en skola för vissa men inte för alla elever" (a.a.). Vidare funderar författarna på om strävansmålet "en skola för

alla” är en för högt uppsatt utopi. Den som inte klarar kraven i grundskolan flyttas ner till särskolan o.s.v. Hur påverkar dessa nedflyttningar barnets självkänsla (a.a.). Inom specialpedagogiken ses normalitet och avvikelse som centrala begrepp (Tideman m.fl., 2004). Vad som definieras som avvikande växlar över tid beroende på vad den rådande diskursen i samhället kallar normalt eller avvikande. Det normala ses som en grundläggande värdering och är eftersträvansvärt. Tideman m.fl. (a.a.) redogör för att det som anses avvikande kan variera från förskola till förskola. Pedagogernas förväntningar på det normala beteendet och toleransgräns för det avvikande är mycket viktigt för vad som kommer att ses som avvikande (a.a.). Emanuelsson (i Brodin & Lindstrand, 2004) upphöjer i likhet med Tideman m.fl. (2004) mångfald och olikhet vilka ska ses som en resurs och något att värna om. Emanuelsson anser att avvikelse är kopplat till maktutövande och att den som definierar vad avvikelse är också är den som bestämmer (i Brodin & Lindstrand, 2004). Maktutövaren har ofta behov av att inför sig själv och andra klargöra och rättfärdiga sitt sätt att handla. Detta kan ske genom att ta beslutsfattandet ifrån barnet och föräldrarna (a.a.). Enligt Brodin och Lindstrand (a.a.) bör man se barnens variationer som det normala och deras olikheter som utvecklande och viktiga att ta tillvara. Det gäller att som pedagog tänka på hur alla barn kan göras delaktiga i förskolans verksamhet och hur man bemöter dem på ett värdigt sätt (a.a.). För att kunna skapa ”en skola för alla” måste de barn och elever som betraktas som avvikande istället ses som och utgöra en resurs (Tideman m.fl., 2004).

Att vara integrerad innebär att barnet betraktas som en naturlig del i klassen/gruppen och upplever sig ingå i gemenskapen trots eventuella svårigheter (Tideman m.fl., 2004). För att bli integrerad krävs en aktiv inplacering av någon som tidigare varit utanför, d.v.s. segregerad (Vallberg Roth, 2002a). I och med Salamancadeklarationen sker en förskjutning från principen om integrering till inklusion (a.a.). Enligt Vallberg Roth (a.a.) innebär inkludering ett synsätt där alla barn från början innefattas av den ordinarie verksamheten. Inkluderad är man om man hela tiden varit innesluten, en självklar del av en enhet (Brodin & Lindstrand, 2004). Om skolans inkluderande verksamhet ska ha möjlighet att lyckas krävs enligt Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) att man redan på ett tidigt stadium i förskolan kan identifiera, bedöma och stimulera de barn som har särskilda undervisningsbehov. Tillsynen av små barn bör utvecklas och det bör finnas pedagogiska program som förbereder barnen inom olika utvecklingsområden inför skolstarten. Dessa program bör utarbetas utifrån inkluderingsprincipen (a.a.).

Haug (1998) lyfter fram två olika ideologiska perspektiv på social rättvisa. Enligt författaren innebär social rättvisa att alla barn har rätt till lika utbildning, alla barn ska få samma villkor i förskola/skolan och betraktas som likvärdiga oavsett de egna förutsättningarna (a.a.). Enligt Haug (i Ahlberg, 1999) är begreppet social rättvisa centralt när man studerar om barns utbildning är likvärdig. Det första perspektivet kallar Haug (1998) det kompensatoriska perspektivet vilket har en objektivistisk kunskapsyn. Detta perspektiv innebär att barnet får möjligheter att fungera i inlärningssituationen genom att det tillsätts extra resurser för att stärka barnets svaga sidor. Det finns en risk att barnen blir stigmatiserade eftersom de blir särbehandlade (a.a.). Barnen ska erbjudas den hjälp de behöver för att ha samma kunskaps- och färdighetsnivå som sina jämnåriga kamrater, nå det normala för åldern. Experter avgör vilka barn som behöver extra stöd och vilka åtgärderna blir (Ahlberg, 1999). Det andra perspektivet kallar Haug (1998) för det demokratiska deltagarperspektivet vilket har ett subjektivistiskt kunskapsperspektiv. Detta innebär att barnet blir accepterad för den man är utifrån sin egen förmåga (a.a.). Alla bidrar efter förmåga och allas bidrag värderas lika (Haug i Brodin & Lindstrand, 2004). Fokus är inte endast på det enskilda barnet utan även det sociala och kulturella sammanhang som barnet befinner sig i (Ahlberg, 1999). Utifrån

deltagarperspektivet blir inkludering en självklarhet (Haug i Brodin & Lindstrand, 2004). I en senare bok skriver Haug att den inkluderande förskolan/skolan ger en känsla av demokrati och solidaritet, då den innebär att inget barn ska kunna stigmatiseras eller skiljas ut på grund av bakgrund, kön, intresse eller funktionshinder (a.a.).

Under 1990-talet kan man enligt Tideman m.fl. (2004) se att skolan utvecklas mot att bli mer segregering igen, istället för att rikta sig mot ett mer inkluderande arbetssätt. Detta betyder att elever med olika förutsättningar allt mer sällan möts i den dagliga verksamheten. Dessutom blev 1990-talet ett uppsving för diagnostisering av avvikelser som resulterar i en mer segregerad skolvardag med sortering och kategorisering (a.a.).

3.5 Sammanfattning

Sveriges förskoletradition är lång och har anor ända från mitten av 1800-talet. Helhetssynen på barnet, vilket innebär att tonvikten ligger på hela barnet och den totala aktiviteten, har under förskolans framväxt och förändringar genomsyrat verksamheten. Det har under tidens gång funnits flera olika styrdokument som styr den pedagogiska verksamheten, dessa har varierat och påverkats av tidens politik och samhällets rådande diskurs. Den 1 augusti 1998 fick förskolans sin första, än idag gällande läroplan. I och med den kom förskolan att ses som en första del i det svenska utbildningssystemet. Idag finns en ny läroplan från regeringen ute på remiss och i detta förslag lyfts fortfarande att den pedagogiska verksamheten skall bygga på en helhetssyn som gynnar allsidig utveckling hos barnet. Det betonas att det är verksamheten som ska fokuseras, inte det enskilda barnet.

Att på skilda sätt dokumentera och observera barn har mer eller mindre, alltid varit förekommande i förskolans verksamhet. Under slutet av 1990-talet fick observationer åter ett uppsving och i samband med detta dök begreppet individuell utvecklingsplan (IUP) upp. Sedan 1 januari 2006 ska alla barn i grundskolan, obligatoriska sarskolan, specialskolan och sameskolan ha en IUP. Detta gäller inte förskolan som har strävansmål riktade mot verksamheten, ändå är det ett vanligt förekommande fenomen. Flera studier visar att Lpfö 98 kan ses som en bidragande orsak till införandet av arbetssättet IUP. IUP kan tolkas som en demokratisk rätt för alla barn att bli sedda. Omdömen om barns utveckling fungerar vanligtvis som ett underlag inför utvecklingssamtalet med föräldrar. Trots att målen i IUP:n ska fokusera det positiva hos barnet är risken stor att det negativa tar överhand. Flera av författarna i avsnittet funderar över vad utformandet av IUP har för påverkan på barnens identitetsskapande. De kommer fram till att det inte är IUP:erna i sig som är en risk utan hur de hanteras och tolkas av dem som använder dem.

Enligt Lpfö 98 ska förskolans verksamhet anpassas till alla barn i förskolan. Barnen ska möta vuxna som ser varje barns möjlighet. De föreställningar och uppfattningar som omger barnet i olika situationer kan vara avgörande för barnets utvecklingsmöjligheter. Som pedagog är det viktigt att ha ett förhållningssätt där man tolkar barnets agerande samt har tillit och förväntningar på att barnet med rätt stöd och handledning klarar av vissa uppgifter. Om detta uppfylls finns chansen att nå visionen "en förskola för alla", där alla barns olika egenskaper anses vara lika mycket värda och ses som tillgångar.

4. Teoretisk referensram

Under detta avsnitt beskrivs studiens tillvägagångssätt utifrån en fenomenografisk ansats. Först presenteras en genomgång av den fenomenografiska forskningsansatsen och därefter följer en beskrivning av studiens datainsamling och genomförande. Avslutningsvis behandlas etik och studiens tillförlitlighet.

4.1 Fenomenografi

Fenomenografi är en kvalitativ forskningsansats som handlar om att beskriva människors uppfattningar av fenomen i sin omvärld (Uljens, 1989). Ordet fenomenografi är sammansatt av orden fenomeno(-n) och grafia. Fenomenon kommer från grekiskans phainomenon och betyder ”det som visar sig”. Även ordet grafia härstammar från grekiskan och betyder ”beskriva i ord eller bild”. Sammansättningen av de två orden leder fram till att fenomenografi handlar om att beskriva det som visar sig (Alexandersson, 1994). Utgångspunkten är att ”företeelser i världen kan ha olika innebörd för olika människor” (Uljens, 1989, s.10) och grunden i fenomenografi är just intresset för att beskriva fenomen i världen såsom andra betraktar dem (Marton & Booth, 2000). Det handlar om att analysera människors uppfattningar av företeelser eller av fenomen. Med andra ord kan det sägas att forskaren beskriver, analyserar och tolkar hur fenomen i omvärlden på olika sätt uppfattas av andra människor (Uljens, 1989). Alexandersson (1994) belyser att uppfattningsbegreppet inom fenomenografiska studier främst användes under 1980-talet för att senare även kompletteras med erfarenhetsbegreppet. Det kan då sägas att analysen även uppmärksammar hur människor erfar något samt hur olika erfarenheter kan relateras till varandra. Författaren (a.a.) skriver även att uppfattningar och erfarenheter är grundläggande enheter när det gäller hur människan skapar kunskap om världen. Uljens (1989) belyser att det i fenomenografiska termer alltid är något som uppfattas, vilket innebär att det är omöjligt att tala om uppfattningar i sig själva utan innehåll. Människans tolkningar är aldrig helt slumpmässiga. En individ uppfattar inte något *som vad som helst* utan uppfattar alltid något *som något* (a.a.). De uppfattningar människor har kring ett visst fenomen är knutet till fenomenets specifika innehåll (Alexandersson, 1994). Uljens (1989) beskriver detta då han skriver att den meningsbärande enheten som uppfattningen utgör binds samman med en kontext, ”erfarenheten är den grund utifrån vilken uppfattningen skapas och (...) verkligheten konstitueras av uppfattandet.” (s.14)

4.1.1 Första och andra ordningens perspektiv

Uljens (1989) hänvisar till Marton som menar att man skall skilja på första och andra ordningens perspektiv för att kunna granska människors uppfattningar. I första ordningens perspektiv är det forskaren själv som beskriver de aspekter av verkligheten som är av intresse. Medan forskaren som använder sig av andra ordningens perspektiv intresserar sig för att beskriva hur andra personer uppfattar aspekter av verkligheten. Fenomenografins huvudsyfte, att beskriva fenomen i världen såsom andra betraktar dem, koncentrerar sig på andra ordningens perspektiv (Marton & Booth, 2000; Uljens, 1989).

4.1.2 Tre inriktningar

Inom fenomenografien kan det identifieras tre generella inriktningar (Alexandersson, 1994). Den första inriktningen handlar om att studera förändringar av uppfattningar som människan

får genom utbildning (Uljen, 1989), dvs. söka efter sambandet mellan människors sätt att tillgodogöra sig ett bestämt innehåll och deras uppfattning av lärande (Alexandersson, 1994). Den andra inriktningen rör frågor kring centrala begrepp inom olika ämnesområden, t.ex. matematik, fysik och ekonomi (Uljen, 1989). Inom den tredje inriktningen, som har central betydelse för denna studie, intresserar man sig över hur människor uppfattar företeelser av mer specifikt eller allmänt slag (a.a.).

Alla undersökningar inom fenomenografien utgår från att individer har olika uppfattningar om samma företeelse.

Olikheter i uppfattningar förklaras av att *olika* människor gör *olika* erfarenheter genom att de har *olika* relationer till världen. Människor gör sedan *olika* analyser och erhåller *olika* kunskap om dessa objekt. Fenomenografins forskningsintresse är att beskriva dessa olikheter.” (Alexandersson, 1994, s.72-73)

4.1.3 Kritik

Kritik som riktas mot fenomenografiska studier är hur forskaren kan veta att de informanter som deltar i studien ”tänker” på samma sak då de ombeds att beskriva ett visst fenomen eller en viss företeelse (Uljen, 1989). Hur vet forskaren att informanterna *erfar* samma företeelse eller fenomen då de ombeds att beskriva den (Alexandersson, 1994)? Dessa frågor rör validiteten kring förhållandet mellan erfarenhet och utsaga (a.a.). Även om validitetsfrågan är central för ansatsen, så är den inte specifik för fenomenografien, utan generell inom den kvalitativa forskningsmetodologin (Uljen, 1989).

För att i möjligaste mån kunna säkerställa validiteten urskiljs två aspekter av en uppfattning (Alexandersson, 1994). När individen agerar eller tänker i ett sammanhang, gör hon alltid det i förhållande till något. Detta något har ett innehåll och det är mot det innehållet som individen riktar sitt medvetande. Det objekt som tanken är riktad mot dvs. innehållet i uppfattningen, benämns här som *vad-aspekt*. Den process som uppkommer då innehållet i uppfattningen struktureras benämns som *hur-aspekt* (a.a.). Med andra ord kan det sägas att *hur-aspekten* är de processer som leder fram till avgränsningen av *vad-aspekten*. Vad och hur har ett ömsesidigt beroende och kan inte lösgöras från varandra (Uljen, 1989).

5. Metod

Enligt Larsson (1986) kan den data som samlas in vid en kvalitativ studie vara av olika slag, t.ex. intervjuer, observationer, dokument etc. Det går även bra att använda sig av flera metoder i samma studie (a.a.). Data till denna studie har samlats in via intervjuer, samt dokument bestående av IUP:er som är skrivna av informanterna. Att använda sig av flera undersökningsmetoder vid datainsamlingen kallas för triangulering och är lämpligt att använda sig av när man vill få ett område belyst på mer än ett sätt (Stukát, 2005). En anledning till att samla olika typer av data är att det ökar studiens tillförlitlighet (Wibeck, 2000). Intressant i denna studie har varit att jämföra informanternas utsagor från intervjuerna med de skrivna dokumenten för att se vilka skillnader och likheter som finns mellan det som sagts och det som skrivs.

5.1 Intervju

En av de viktigaste datainsamlingsmetoderna i den fenomenografiska ansatsen är intervjun (Alexandersson, 1994). En intervju är ett samtal som har en struktur och ett syfte (Kvale, 1997). Samtal är grundläggande för allt mänskligt samspel. Genom samtalet lär vi känna människor, får veta om deras erfarenheter, känslor och förhoppningar om den värld de lever i. Enligt Kvale (a.a.) är den kvalitativa forskningsintervjun ett professionellt samtal som bygger på vardagen. Den är alltså inte ett samspel mellan likställda utan det är intervjuaren som definierar och kontrollerar situationen, det uppstår en maktsituation (a.a.). Det är därför av stor vikt att intervjufrågorna är formulerade på ett sätt som gör att informanterna upplever att forskarens syfte är att få reda på hur något uppfattas, alltså inte att forskaren är ute efter ett svar som anses vara rätt (Alexandersson, 1994). Enligt Lenz Taguchi (2000) kan alla situationer där modiga pedagoger lägger fram sin dokumentation på bordet för att talas, formuleras och omformuleras ses som en "farlig" och riskfylld situation. Pedagogerna vet inte om deras praktik eller de själva är densamma när de går därifrån.

I would like to do the genealogy of problems, of *problématiques*. My point is not that everything is bad, but that everything is dangerous, which is not exactly the same as bad. If everything is dangerous, then we always have something to do. (Michel Foucault, i Lenz Taguchi, 2000, s. 12)

Styrkan med intervjusamtalet är att fånga en mängd olika personers uppfattningar om ett ämne och ge en bild av en mångsidig mänsklig värld (Kvale, 1997). Det handlar om att tolka meningsfulla relationer där tonvikten är lagd på informanternas upplevelse av ett ämne (a.a.). Enligt Kvale (a.a.) är det viktigt att intervjuaren kan bygga upp en atmosfär där informanterna känner sig trygga att prata om sina upplevelser och känslor. En av intervjuarens huvuduppgifter är att förstå innebörden av vad informanten säger. Det är viktigt att lyssna till det direkt uttalade beskrivningarna och innebörderna och inte minst till vad som sägs mellan raderna under intervjusituationen och försöka ställa följdfrågor som kan ge svar på om tolkningen som genomförts är korrekt. Som intervjuare är det av vikt att ha kunskap om det ämne som intervjun berör (a.a.).

Registrering av intervjun kan ske med hjälp av en bandspelare. Detta sätt att registrera är bra då de flesta informanter tänker bort bandspelaren och talar obehindrat (Wibeck, 2000). Intervjuaren kan då koncentrera sig på ämnet som diskuteras (Kvale, 1997). En nackdel är att man inte kan se vem det är som pratar men det har mindre betydelse för denna studie (Wibeck, 2000). Efter intervjun bör det inspelade materialet transkriberas, skrivs ut i sin helhet (Stukát, 2005). Utskriften av intervjun är en konstruktion av en muntlig kommunikationsform som har blivit skriftlig (Kvale, 1997). Det är viktigt att tänka på att varje utskrift medför en rad bedömningar och avgöranden som bygger på tolkning från den som transkriberar materialet (a.a.).

5.1.1 Fokusgrupper

Intervjuerna i denna studie utfördes med fokusgrupper. Kvalitativa forskningsintervjuer med fokusgrupper innebär gruppintervjuer med en mindre grupp människor som fritt diskuterar ett specifikt ämne som forskaren bestämmer (Wibeck, 2000), i denna studies fall hur pedagogerna använder individuella utvecklingsplaner som dokumentation. Denna metod kan enligt Wibeck (a.a.) användas för att studera innehåll. Forskaren får en vetskap om hur kunskap och idéer utvecklas och används i en viss kulturell kontext samt om hur

informerarna i en grupp tillsammans tänker kring ett fenomen (Kitzinger i Wibeck, 2000). Svenning (2003) liknar gruppintervjuer med en diskussion, medan Morgan (i Wibeck, 2000) definierar ordet fokusgrupp på följande sätt:

Fokusgrupper är en forskningsteknik där data samlas in genom gruppinteraktion runt ett ämne som bestämts av forskaren. (s.130)

En fokusgruppsdiskussion är ett gruppsamtal med fler än två informanter (Wibeck, 2000). För att ett samtal ska ses som "äkta" måste det som de olika informanterna säger ha samma fokus. Som forskaren bör man kunna tala gruppens språk, lyssna aktivt, svara neutralt på frågor och vara flexibel (Wibeck, 2000).

Studien består av ostrukturerade fokusgruppsintervjuer, vilket innebär att informanterna talar med varandra, inte med forskaren (Wibeck, 2000). Det finns inga specifika frågor som ska besvaras utan det huvudsakliga är att lyssna till vad informanterna själva tycker är viktigt kring ett av forskaren bestämt ämne. Som forskare bör du vara beredd att gå in och styra diskussionen i gruppen om man kommer ifrån det aktuella ämnet. Det är även viktigt att alla informanter får komma till tals. Det är bra att ha en frågeguide med breda problemområden som är intressanta och har identifierats i förhand (a.a.). Stukát (2005) föreslår att man har ett antal huvudfrågor som ställs till alla grupper på ett liknande sätt och kompletterar dessa med individuella följdfrågor.

5.1.2 Fördelar och nackdelar med fokusgruppsintervju

Har man begränsad tid och vill använda sig av metoden intervju är fokusgrupper ett mycket bra alternativ då man får tillgång till mycket data på relativt kort tid (Wibeck, 2000). Om diskussionen i gruppen blir lyckad erhåller forskaren ett material som kan analyseras på flera sätt. Informanterna kan i samtalet hjälpa varandra genom att diskutera tillsammans och därmed ge mer uttömmande svar på frågorna. Hur användbar data forskaren får beror på hur informanterna känner sig inför att dela med sig av sina tankar och erfarenheter i gruppen (a.a.). Ett arbetslag är en redan existerande grupp där förhoppningsvis ingen är rädd för att gå in i diskussion. Det finns en risk att vissa ämnen inte berörs då det kan finnas ämnen som gruppen tar för givna. Informanterna kan även falla in i de roller de har i den vardagliga interaktionen. Dessa rollfördelningar kan vara svåra att upptäcka för forskaren då informanterna oftast är okända och forskaren ej vistats en längre tid i den studerande miljön (a.a.). Det finns en risk att informanterna påverkar varandra och att man får en majoritetsåsikt som egentligen inte någon står för (Stukát, 2005). Enligt Kvale (1997) leder samspelet mellan informanterna ofta till spontana och känsloladdade uttalanden om det ämne som diskuteras. Detta kan leda till en svårighet för den som leder intervjun då dennes kontroll över situationen kan minskas. Forskaren får en kaotisk datainsamling som kan bli svår att analysera om informanternas åsikter är för olika (a.a.).

Det är viktigt att tänka på den inbyggda maktdimensionen som Ahlberg (2009) och Kvale (1997) menar alltid finns i kontakten mellan forskare och informant. Enligt Wibeck (2000) kan forskaren minska upplevelsen av makt genom att redan från början tydliggöra sin roll i gruppen.

5.1.3 Pilotstudie

Att pröva de tänkta intervjufrågorna i en pilotstudie är något som Kvale (1997) rekommenderar främst för att träna på intervjurollen vilket ökar självförtroendet hos

forskaren. I en pilotstudie kontrolleras frågornas relevans och om det finns risker för missförstånd, om frågorna genererar de svar forskaren är ute efter (a.a.).

Då det varit svårt att finna arbetslag till studien har en pilotstudie valts bort. Att inte ha gjort en pilotstudie kan ses som en brist då intervjuguiden inte har testats innan de ”riktiga” intervjuerna. Ytterligare en faktor som kan påverka resultatet är att intervjuerna är ovana vid arbetssättet och lätt kan missa tillfällen där följdfrågor hade varit lämpliga.

5.1.4 Urval

De arbetslag som deltagit i studien är valda utifrån kriteriet att de arbetar med IUP som dokumentationsform. Dessutom ansåg vi att det var viktigt att pedagogerna var villiga att delta i studien. Att handplocka undersökningsgrupper utifrån bestämda kriterier kallas för avsiktligt urval (Alexandersson, 1994). För att finna de aktuella arbetslagen genomfördes en sökning på internet. Via kommuners hemsidor kunde vi finna förskolor som arbetade med IUP. Då fler av de förskolor som kontaktades uppgav att de inte längre arbetade med IUP valde vi att även kontakta våra gamla arbetsplatser.

5.1.5 Undersökningsgrupp

Undersökningsgruppen består av fyra fokusgrupper från tre olika kommuner. Varje fokusgrupp är ett arbetslag bestående av tre pedagoger. I studien används begreppet pedagog vilket är ett samlingsnamn för de olika yrkesgrupper som finns representerade i arbetslagen på de aktuella förskolorna. Dessa yrkesgrupper är: lärare mot yngre åldrar, förskollärare och barnskötare. Totalt deltar tre lärare mot yngre åldrar, sex förskollärare och tre barnskötare i studien. Enligt Wibeck (2000) är tre fokusgrupper ett minimum för att en studie ska kunna genomföras på ett bra sätt. Enligt författaren påverkar tids- och resurstillgången valet av antalet grupper/arbetslag. Att använda sig av redan existerande grupper kan enligt Wibeck (2000) fungera positivt då ingen är rädd för att delta i diskussionen. Dessutom ges forskaren möjlighet att få en inblick i de sociala kontexterna där idéer formas och beslut tas (Kitzinger i Wibeck, 2000). Då man inom fenomenografin studerar hur människor erfar olika företeelser kan man genom fokusgruppsintervju få flera pedagogers syn på den studerade företeelsen, i denna studie IUP, samtidigt som pedagogerna får vetskap om varandras syn på fenomenet (Alexandersson, 1994).

Homans (i Svedberg, 2007) definierar ordet grupp på följande sätt:

Med en grupp menar vi ett antal personer som kommunicerar med varandra under en viss tid och är tillräckligt få för att varje person ska kunna kommunicera med alla övriga. (s.15)

Dunbar (i Wibeck, 2000) skriver att den övre gränsen för antalet människor i en grupp går vid fyra. Vid större grupp går det enligt författaren inte att behålla allas uppmärksamhet (a.a.). Svedberg (2007) är av annan åsikt. Författaren anser att tre är en nedre gräns för antal människor i en grupp. Den eftersträvd värda gruppen är under tio men över fyra. I en liten grupp finns det möjligheter och tid till att diskutera och fråga, alla deltagare får plats och chans att uttrycka sina tankar och åsikter (a.a.). Läser man vad Svenning (2003) anser vara den ultimata gruppstorleken så kommer han fram till att grupper omkring 6-7 personer fungerar bäst. Här ges alla möjlighet att komma till tals (a.a.). Stukat förespråkar att en gruppintervju bör bestå av tre till sex personer. Kvale (1997) nämner inte något om antalet personer i en grupp men uttrycker det hela enkelt:

...intervjua så många personer som behövs för att ta reda på vad du vill veta (s. 98)

Vidare rekommenderar Kvale (1997) att antalet intervjuer i en intervjustudie bör ligga runt 15+/- 10. Antalet kan skifta beroende på den tid och de resurser som finns för studien. Intervjuernas kvalitet är viktigare än kvantiteten (a.a.).

5.2 Insamling av dokument

Som tidigare nämnts har det förutom intervjuerna även samlats in dokument i form av IUP:er skrivna av pedagogerna i de aktuella arbetslagen. Enligt Skolverkets allmänna råd (2008) är IUP:er en allmän handling. De skall inte innehålla integritetskänsliga uppgifter som omfattas av sekretesslagen (a.a.). Dokumenten som samlats in har avidentifierats av pedagogerna innan de lämnats vidare till oss.

5.3 Genomförande

När ämnet för studien valts var det dags att börja förbättra kunskaperna inom området individuella utvecklingsplaner i förskolan med hjälp av litteraturstudier. Kvale (1997) framhåller att det som forskare är viktigt att vara påläst om det ämne man ska studera och genomföra intervjusamtal kring. Genom sökning av relevant litteratur på bibliotek, tidigare uppsatser och avhandlingar och artiklar på nätet pågick litteraturstudierna under studiens gång.

Som tidigare nämnts påbörjades sökandet av informanter på internet. Ett missivbrev (se bilaga 1) där studien presenterades sändes ut till rektorer på fyra förskolor. Några dagar senare togs telefonkontakt med berörda rektorer för att få reda på om intresse att delta i studien fanns. Då studien skulle bestå av fyra undersökningsgrupper kunde det ej ske något massutskick, vi som forskare var tvungna att invänta svar från de rektorerna innan kontakt med ny förskola kunde tas. Detta visade sig vara en nackdel för studien då mycket tid förflöt utan positiva svar från någon av rektorerna. När telefonkontakt togs visade sig svårigheten att få tillträde antingen, för att förskolorna inte arbetade med IUP:er, hade slutat arbeta med IUP:er eller att tiden var för knapp. Endast ett arbetslag kunde finnas på detta sätt. Därefter togs första kontakten via telefon direkt med pedagogerna, vilket resulterade till att en andra fokusgrupp kunde hittas. När tiden gick utan att några fler arbetslag visade intresse, gick förfrågan till de skrivandes tidigare arbetsplatser, vilka gärna deltog. I dessa fall togs en personlig kontakt genom ett besök på förskolan och frågan riktades direkt till de berörda pedagogerna. För att hantera denna situation etiskt så gjordes intervjuerna av den forskare som ej tidigare arbetat på berörd förskola. Undersökningsgruppen bestod nu av fyra arbetslag från tre olika kommuner.

Ytterligare en svårighet som uppkom då fokusgrupperna bestod av arbetslag var problemet att kunna frigöra alla pedagoger samtidigt under dagtid. För att lösa detta erbjöds hjälp att ta hand om barngruppen.

Då alla intervjuer var bokade utformades en intervjuguide (se bilaga 2). Precis som Stukát (2005) förespråkar formades intervjuguiden med några breda och öppna huvudfrågor som lätt kunde kompletteras med följdfrågor som anpassades individuellt. Frågorna fick inte upplevas som ledande av informanterna och det skulle inte finnas något rätt eller fel svar. Syftet med intervjuguidens frågor var dels att ta reda på hur informanterna själva använder fenomenet

IUP i sin verksamhet och dels att genom gruppdiskussion lyfta att det kan finnas olika syn på begreppet IUP (Kvale, 1997; Wibeck, 2000).

Intervjuerna genomfördes i en för informanterna trygg och känd miljö där vi kunde sitta ostört, vilket Stukát (2005) anser vara viktigt. Innan samtalets början klargjordes studiens syfte, forskarens roll under samtalet och Vetenskapsrådets etiska aspekter. Intervjuerna tog mellan 30-45 minuter vilka inleddes med en öppningsfråga som berörde alla i gruppen, på denna fråga kunde informanterna ge ett kort svar, detta är något som Wibeck (2000) rekommenderar. Under samtalen uppkom ett avspänt klimat där alla informanter fick komma till tals. Det var inga svårigheter att hålla sig till ämnet vilket resulterade i informativa och givande diskussioner. Samtalen avslutades med en slutfråga om det var någon som ville tillägga någonting. Intervjuerna spelades in med hjälp av en MP3-spelare vilket informanterna erhöll information om innan samtalets början. Efter varje intervju transkriberades de inspelade intervjuerna till text av den forskare som utfört intervjun. För att komplettera intervjuerna insamlades två skrivna och avidentifierade IUP:er från varje förskola. Dessa dokument användes tillsammans med de transkriberade intervjuerna vid analysen av resultatet.

5.4 Etik

Forskningsetik handlar enligt Ahlberg (2009) om hur man tar hänsyn till och skyddar deltagare och informanter som berörs av studien, det okränkbara människovärdet ska alltid respekteras. I Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2007) nämns fyra allmänna huvudkrav på forskningen: informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Forskaren har skyldighet att informera de informanter som deltar i studien om deras uppgift samt vilka villkor som gäller för deras deltagande. Det är viktigt att informera om att deltagandet är frivilligt och går att avbryta under undersökningens gång. Detta kallar Vetenskapsrådet för informationskravet. Nästa regel är samtyckekravet som innebär att deltagarna själva bestämmer över sin medverkan. Då den aktuella studien ej innefattade frågor av privat eller etiskt känslig natur kunde samtycke inhämtas från exempelvis skolledningen, forskaren behövde inte få samtycke av informanterna (a.a.). För den aktuella studien var det av vikt att pedagogerna själva uppvisade ett intresse för att delta i studien så att det inte blev något som ålades dem från ledningen. Detta skulle kunnat påverka studiens resultat då informanterna möjligtvis kunde varit negativt inställda till att delta i fokusgruppsintervjun. För att undvika detta skrevs i missivbrevet till berörda rektorer hur viktigt det var att arbetslagen själva ville delta. Konfidentialitetskravet innebär att de som deltar i studien inte ska gå att identifiera. Under denna punkt hamnar även de dokument som ingick i studiens dokumentanalys. Innan dokumenten lämnades ut fick informanterna i uppdrag att avidentifiera dessa. Nyttjandekravet säger att det datamaterial som samlats in under studiens gång endast fick användas till det som informanterna blivit informerade om, alltså denna studie (a.a.).

Då studien inte lägger någon större vikt vid vilka kommuner som deltar kommer det inte att finnas någon beskrivning av dem. De kommuner som berörs av studien har ett stort antal förskolor vilket gör identifiering av utvalda förskolor svårare. Ett problem som kan uppstå är att arbetslagen kan identifiera sig själva i texten genom olika uttalanden. För att undvika detta redovisas inte de olika arbetslagen med olika beteckningar till exempel a,b,c,d. Vi har även valt att inte lyfta ut enskilda citat ur nulägesbeskrivningar och IUP:er, eftersom det skulle kunna upplevas som utpekande av informanterna.

Ahlberg (2009) lyfter att återföring till informanterna är viktigt. Vår ambition är att låta informanterna ta del av den slutgiltiga uppsatsen.

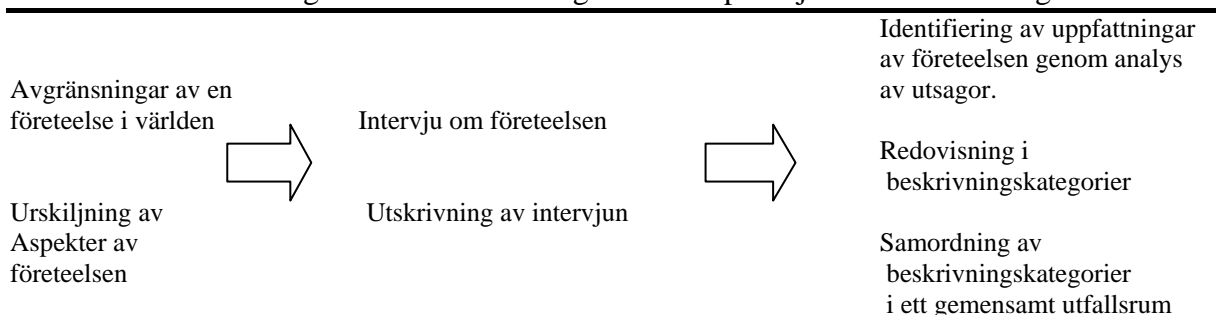
Ett problem som kan uppstå vid tolkning av data är forskarnas egen förförståelse. Enligt Gadamer (i Bergström & Boréus, 2005) närmar sig varje läsare en text med en förförståelse och i vissa fall med fördomar. Utan viss förförståelse är tolkningen omöjlig. I denna studie är det två forskare med olika förförståelse som hjälps åt att tolka texterna. Trots att forskarna har likvärdig pedagogisk utbildning och att båda arbetat inom förskolan så har man inte erfart samma saker, vilka säkerligen har påverkat förförståelsen.

Enligt Kvale (1997) är etiska avgöranden aktuella under hela studien, från början till slut. Det är viktigt att fundera på vilka etiska problem som kan uppstå under intervjutillfället. Då fokusgruppsintervjuerna ska bearbetas bör man fundera på hur djupt och kritiskt de kan analyseras utan att studiens slutskrift ska få obehagliga konsekvenser för informanterna och för den grupp/ institution de representerar (a.a.).

5.5 Bearbetning av datamaterialet

Enligt Marton (i Simeonsdotter Svensson, 2009) är den fenomenografiska ansatsen ett sätt att finna människors uppfattningar om verkligheten, inte att beskriva hur verkligheten är. Alexandersson (1994) visar tydligt hur bearbetning av materialet kan gå till:

”Nästan alla fenomenografiska undersökningar baseras på följande arbetsordning.



Figur 1. Arbetsordningen i den fenomenografiska forskningsansatsen.” (Alexandersson, 1994, s.73)

När alla intervjuer var genomförda och färdigtranskriberade var det dags att börja bearbeta den insamlade empirin. Med syftet och frågeställningarna som utgångspunkt påbörjades analysarbetet av den transkriberade texten från intervjuerna. Efter flera genomläsningar kunde det utformas ett antal kategorier som är gemensamma för alla informantgrupper. Att söka efter kategorier som beskriver hur fenomenet framstår på olika sätt hos människor är centralt i kvalitativa studier (Larsson, 1986). Enligt Larsson (a.a.) är det i fenomenografiska studier vanligt att stödja kategorierna med citat. Syftet med citaten är att hjälpa läsaren att förstå den tolkning som forskaren gjort av en uppfattning (a.a.). Dessa uppfattningar ska ej ses som absoluta sanningar. När det gäller fokusgrupper handlar det om att lyfta fram gruppens uppfattningar kring fenomenet och inte vad enskilda individer tycker (Wibeck, 2000).

Larsson (1986) betonar att forskaren i sitt analysarbete hela tiden skall söka efter likheter och skillnader. För att komplettera intervjuerna har även dokument i form av skrivna IUP:er samlats in. Dessa jämfördes med informanternas utsagor, för att finna likheter och skillnader.

5.6 Studiens tillförlitlighet

Stukát (2005) lyfter att studiens och resultatets trovärdighet ökar då fler personer ser samma sak. Det kan anses vara till fördel att två personer analyserat och tolkat datamaterialet.

Patel & Davidsson (1994) poängterar att förutsättningen för en god reliabilitet är att forskaren är van intervjuare. Då vi båda är ovana intervjuare kan detta ha påverkat resultatet. En pilotstudie kunde ha hjälpt till att minska denna risk. Dels för att testa frågor och minska nervositet, men framförallt för att få en uppfattning om vad som framkommer i den transkriberade texten. Vid analysarbetet av intervjuerna uppmärksammades att vår egen förförståelse begränsat antalet följdfrågor för att förtydliga informanternas utsagor. När texten bearbetades och resultatet sammanställdes upplevdes vid flera tillfällen att den egna förförståelsen gjorde att vi tolkade fram sådant som informanterna ej uttryckt med egna ord. Vid en pilotstudie hade detta kunnat uppmärksammas tidigare och därmed ha åtgärdats inför studiens intervjuer.

Ytterligare en faktor som ökar reliabiliteten är att samma person utför alla intervjuer (Wibeck, 2000). Detta är något som diskuterats, men då två fokusgrupper endast kunde vid samma tid valde vi att dela på ansvaret och leda två intervjuer var. En annan fara som kan påverka trovärdigheten vid fokusgruppsstudier är att deltagarna på grund av grupptryck eller andra upplevda hot, inte säger vad de tänker på (Wibeck, 2000). Det händer också att informanter utelämnar information som ej anses vara socialt önskvärt och bara säger sådant som är socialt accepterat (a.a.). Genom att komplettera intervjuutsagorna med skrivna dokument har vi försökt minimera denna risk. Genom triangulering kan olika typer av data jämföras med varandra och på så sätt öka studiens validitet.

Då studien omfattas av fyra fokusgrupper kan resultatet ej generaliseras till att gälla alla Sveriges förskolor, det är även svårt att generalisera till de förskolor där informanterna arbetar. Även om studiens resultat endast kan sägas gälla för de aktuella arbetslagen kan vi ändå anta att förskolan, i och med en gemensam mall för IUP, arbetar på liknande sätt som det arbetslag som deltagit i studien.

6. Resultat

Studien är baserad på kvalitativa metoder. Enligt Larsson (1986) är det centralt att finna kategorier, beskrivningar och modeller som beskriver det studerade fenomenet, samt söka likheter och skillnader.

Analysen av resultatet utgår från det transkriberade textmaterialet och de insamlade dokumenten. Resultatet presenteras i olika kategorier, där vissa även har tillhörande underrubriker. Kategorierna är: Uppdraget IUP, IUP som användningsområde, Pedagogernas upplevelser av möjligheter och risker med IUP, Språkformen samt Föräldrarnas delaktighet. Varje kategori avslutas med en kort sammanfattning.

6.1 Uppdraget IUP

Under denna kategori redovisas resultatet i följande rubriker: Vem ger uppdraget? Erfarenhet av arbetssättet IUP samt Påverkansmöjligheter.

6.1.1 Vem ger uppdraget?

I den aktuella studien uppges olika anledningar till varför man arbetar med IUP inom enhetens förskolor.

Vid en förskola nämner informanterna att det är en lokal rekommendation från kommunen. Informanterna belyser att det är upp till varje enhet att besluta, men målet är att 80% av kommunens förskolor skall arbeta med IUP.

Det började egentligen 2003 då drogs det igång ett projekt i X kommun om att man skulle arbeta med digitala individuella utvecklingsplaner.

Ett arbetslag uppger att initiativet till arbetssättet IUP från början kom från informantgruppen, men att det i dagsläget är ett beslut som rektorn inom enheten tagit.

Två av arbetslagen är osäkra på vart beslutet om att arbeta med IUP:er kommer ifrån.

Från början var det väl så att det var bestämmelser uppifrån att nu skulle den se ut såhär då. /.../
Nu vet jag inte riktigt hur det e. /.../ Vi kom nog fram till nåt själva, nåt som vi tyckte va bra.

Jag är väldigt osäker på om det är styrt uppifrån, alltså, att det ska finnas med, alltså att det ska ingå i verksamheten. Jag tror det är en rekommendation uppifrån.

På två av förskolornas dokument kan vi se berörda kommuners logotyper.

6.1.2 Erfarenhet av arbetssättet IUP

Beroende på informanternas olika arbetslivserfarenhet skiljer sig deras erfarenheter av att arbeta med IUP:er, någon har varit bekant med arbetssättet i 10 år och någon annan i 1 år. Detta kan även röra förskolor där informanten tidigare arbetat. Studiens fokus ligger på nuvarande arbetsplatser men informanternas tidigare erfarenheter kan inte bortses då de spelar stor roll för deras förståelse av arbetssättet.

Informanterna i ett arbetslag är relativt nyanställda och kan ej svara på när arbetssättet IUP initierades på denna förskola, medan man på de andra förskolorna arbetat med IUP:er i fyra, sex respektive åtta år.

6.1.3 Påverkansmöjligheter

Samtliga förskolor har särskilda mallar som ligger till grund för utförandet av dokumenten. Hur mycket pedagogerna själva kan påverka mallens form varierar.

På den förskola där arbetssättet IUP initierades av informantgruppen utformades först en egen mall att arbeta utifrån. När beslutet sedan togs av rektorn var det skolans mall som blev rådande, vilket informanterna var missnöjda med då de ansåg den vara allt för individfokuserad. Idag har förskolan en mall som alla pedagoger tillsammans formulerat under pedagogmöten, lärgrupper och APT:er. Detta dokument känner sig informanterna i nuläget nöjda med.

Det har vi väl gjort tillsammans. På pedagogmöten, lärgrupper, APT. Diskuterat oss fram.

På förskolan där det föreligger kommunala rekommendationer arbetar man med IUP i digital form. Mallen ligger centralt och fylls i via nätet. Ansvariga för utformandet av dokumentet är en projektgrupp bestående av verksamma pedagoger inom kommunen. Enskilda förskolor kan påverka utformandet genom att skicka sina förslag till en ansvarig assistent inom kommunen.

Om vi vill få en fråga ändrad så måste vi skicka den till X.

Ett av arbetslagen uppger att det på deras förskola finns en gemensam mall som utformats av en ansvarig grupp. Mallens utformande diskuteras även under förskolans pedagogiska forum där en pedagog från varje arbetslag deltar.

Då kan det komma upp sådana diskussioner o det e då som diskussionen tar fart om vi behöver ändra eller om vi ska ha kvar det.

Även den sista förskolan hade från början en mall som pedagogerna på förskolan tillsammans utformat. I nuläget upplever pedagogerna att det kan skilja sig från avdelning till avdelning.

O sen så har det blivit lite ändrat liksom avdelningsvis då. Som man har känt då. Men vi har ju ungefär samma. Man utgår ifrån samma.

I detta arbetslag lyfter informanterna även fram att de saknar riktlinjer från kommunen då deras uppfattning är att mallarna ser så olika ut på olika förskolor.

Jag kan sakna att det inte finns några riktlinjer för alla förskolor, i alla fall i X kommun, att så här tycker man att det ska se ut då. För nu blir det lite som, ja, var och en tycker ungefär.

6.1.4 Sammanfattning

Hur länge arbetssättet IUP använts på förskolorna varierar mellan 4-8 år. Flera av informanterna har arbetat med IUP även vid andra förskolor, vilket bidrar till att skilda erfarenheter blandas och ny kunskap skapas. Denna studie berör endast den form som informantgruppen nu arbetar med. Det visar sig att informanterna har olika möjligheter att påverka utformandet av IUP. Två informantgrupper lyfter att arbetssättet IUP diskuteras på förskolans gemensamma arbetsplatsträffar och vid pedagogiska möten. Ett arbetslag upplever

en tendens av att man på deras förskola mer och mer går ifrån den gemensamma mallen för att utforma något som passar arbetslaget.

6.2 IUP som användningsområde

Under denna kategori redovisas resultaten under följande rubriker: Samtalsunderlag, Arbetsgången, Uppföljning och utvärdering, IUP som grund vid planering av verksamheten.

6.2.1 Samtalsunderlag

Samtliga förskolor uppger att IUP:n används som samtalsunderlag inför utvecklingssamtalen som sker en gång per termin.

Sen tror jag att det är ett sätt att jobba på också för att utveckla det här med sina samtal, alltså med föräldrarna och barnen. Alltså alla har ju gjort så olika genom tiderna och detta blir ett så bra koncept att ha när man har ett samtal.

Sen måste man ju ändå ha nån form av text med för ens egen del i samtalet så att man får med alla bitarna. Man vill ju få med en helhetsbild av barnet.

I dokumenten kan vi se att samtalsunderlagen finns med som en nulägesbeskrivning i samtliga fall. Formen på nulägesbeskrivningen skiljer sig åt mellan förskolorna, dock kan vi se att tre förskolor följer ett upplägg där barnets utveckling delas upp i följande kategorier; socialt, emotionellt, språkligt, kognitivt och motoriskt. En förskola formulerar nulägesbeskrivningen efter de utvecklingsområden som tas upp i förskolans läroplan; trivsel och trygghet, nyfikenhet och lust att leka och lära, lek inne och ute, kommunikation och samspel, hur visar barnet känslor, inflytande, utmaningar och egna initiativ, natur/miljö, grov och finmotorik, intresse för skriftspråk och matematik.

6.2.2 Arbetsgången

I det insamlade datamaterialet kan vi se att arbetsgången inför utvecklingssamtalen sker på liknande sätt vid samtliga förskolor. Observationer och barnintervjuer ligger till grund för den nulägesbeskrivning som därefter mynnar ut i utformandet av en IUP. Varje pedagog har några barn som de följer lite mer, så kallade ansvarsbarn. Detta kan även ses i dokumenten då ansvarig pedagog skriver under planen. Pedagogen utformar nulägesbeskrivningen över sina ansvarsbarn och låter sedan kollegorna ta del av det som skrivits.

Så alla är ju delaktiga även om jag har skrivit, så läser ju ni och man kompletterar, men vi sitter ju inte och går igenom varje barn.

Tanken är ju att vi ska sitta på våra planeringsdagar då, att jag själv skriver anteckningar av det barnet som jag har samtal med, men att vi sen ska prata om det tillsammans för man ser ju ofta olika saker. Så tanken är att vi ska använda vår planeringstid till att gå igenom IUP:erna men vi har inte riktigt kommit dit än.

På en av förskolorna kan vi se att pedagogerna innan utvecklingssamtalet med föräldrarna, sätter sig ner tillsammans i arbetslaget och utformar en IUP för varje barn.

Vi börjar med att vi samlas tillsammans o diskuterar lite kring, i största allmänhet att vad skulle kunna stå i IUP:n o så där. Sen så har vi ju ansvarsbarn då ansvarar vi ju för å skriva ner det på papper å sådär å sen visar vi upp det för varandra, läs igenom o vad tycker du o sådär, så vi e ju väldigt delaktiga i varandras.

Vid förskolan där IUP:er skrivs digitalt görs föräldrarna delaktiga i utformandet av nulägesbeskrivningen som skrivs innan utvecklingssamtalen. Detta kan ses både i informanternas utsagor och i dokumenten, där föräldrarna har en egen del att fylla i.

Vi har frågeställningar, vi intervjuar barnet och vi skriver först och sedan går föräldern in och skriver, sedan inför vårt samtal kan vi gå in o se vad som är likvärdigt/ vad är olikvärdigt o då får vi det här samtalet där vi kommer till det individuella och det märker vi har blivit en så väldig kvalitet att synliggöra det så.

6.2.3 Upprättande och utvärdering

Tre förskolor upprättar och utvärderar barnens IUP vid varje samtalstillfälle, dvs. en gång under höstterminen och en gång under vårterminen.

Varje termin. Sen följer vi upp dom till nästa termin om man säger. Vi har gjort nu på hösten så på våren följer vi upp och så utvärderar vi den gamla IUP:n o så gör vi en ny då.

Jag gör alltid så att jag, när jag ska skriva nästa samtal då så att säga. Om jag har skrivit ett på hösten o så ska jag skriva ett på våren, då tittar jag alltid på det jag skrivit och utvärderar. Det första jag tar med föräldern så vi har samtalet är utvärderingen, det här skrev vi förra gången, och så tittar vi hur det har gått.

En förskola upprättar IUP:n i slutet av höstterminen för att sedan utvärdera dem i slutet av vårterminen.

I två dokument kan vi tydligt se att tidigare mål följts upp. Mallen är uppbyggd på ett sätt som gör att nya planer skrivs under de gamla. I ytterligare två dokument finns uppföljning från föregående IUP med. Där vi kan se hur verksamheten bidragit till barnets utveckling och lärande. Då vi fått möjligheten att ta del av en termins plan kan vi inte se vilka mål som utvärderingen baseras på. I fyra dokument kan vi se att dessa ska utvärderas och följas upp på något sätt. Då det saknas text som påvisar hur det görs är vår uppfattning att det ej föreligger någon tidigare plan. På grund av detta kan vi ej se hur uppföljning och utvärdering går till. I samtliga dokument kan vi finna datum för upprättande av planen.

6.2.4 IUP som grund vid planering av verksamheten

Samtliga informantgrupper använder IUP:erna när de planerar sin verksamhet. Hur dokumenten används skiljer sig åt.

I själva IUP:n då där vi liksom beskriver hur vi i verksamheten, vad VI ska göra för att stimulera barnets intresse och behov eller tillgodose liksom deras behov just nu /.../ Hur gör vi och utformas verksamheten efter det barnets behov då. Nu känns det som att det ligger på verksamheten, det är VI som skall ändra oss och inte barnen som ska anpassa sig efter oss eller förskolan, utan vi ska liksom anpassa vårt förhållningssätt.

Vi brukar ta fram IUP:erna en gång per termin o titta på o se hela barngruppen o se över om det finns likheter o hur vi ska lägga upp vårt arbete efter det.

Sen försöker man liksom o att man får det här med sig, barnen som behöver utveckla någonting o att man liksom har det med sig hela tiden.

Samtliga dokument visar att verksamhetens roll lyfts fram. Informanterna beskriver konkret hur de skall arbeta för att tillgodose barnens olika behov.

En informantgrupp uttrycker att de skulle vilja använda sig mer av IUP:erna då de planerar sin verksamhet.

Sen kan jag tycka att vi för lite håller oss uppdaterade om hur vi använder dom i vår planering o så. De skulle vi behöva tycker jag, plocka fram dom o titta igenom o hur var det här nu då o bestämma att då jobbar vi så och så.

6.2.5 Sammanfattning

Samtliga arbetslag utformar inför utvecklingssamtalet samtalsunderlag i form av en nulägesbeskrivning. Nulägesbeskrivningen utformas vanligen i olika utvecklingskategorier t.ex. socialt, motoriskt, eller utifrån läroplanens rubriker. Innan skrivandet av nulägesbeskrivningen genomför pedagogerna observationer och eventuellt intervjuer av sina ansvarsbarn. En informantgrupp diskuterar barnen tillsammans i arbetslaget, men ansvarspedagogen sammanställer texten. Övriga informantgrupper diskuterar inte barnen innan samtalet men alla får ta del av det skrivna dokumentet innan utvecklingssamtalet och kan på så vis delge sina synpunkter. En informantgrupp lyfter visionen att kunna diskutera barnen tillsammans innan utvecklingssamtalen, men upplever att tiden inte räcker till. Den förskola som arbetar med digital IUP gör barn och föräldrar delaktiga redan vid utformandet av nulägesbeskrivningen. När alla lämnat sina synpunkter sammanställs materialet och likheter och olikheter framträder tydligt.

Tre informantgrupper formulerar och utvärderar IUP:er en gång per termin. En informantgrupp upprättar IUP under hösten och utvärderar under våren.

Samtliga informantgrupper använder IUP:n då de planerar verksamheten, vilket syns tydligt i de skrivna dokumenten där åtgärderna är formulerade utifrån gruppnivån. Ett arbetslag lyfter att de skulle vilja använda IUP:n mer vid verksamhetsplaneringen.

6.3 Pedagogernas upplevelser av möjligheter och risker med IUP

Under denna kategori redovisas resultaten under följande rubriker: Möjligheter samt Risker.

6.3.1 Möjligheter

Samtliga informantgrupper upplever att arbetssättet IUP ger möjligheten att se varje barn. Med hjälp av observationer och intervjuer lyfts barnens intresse och behov fram, vilket kan bidra till att pedagogerna kan se barnet ur ett nytt perspektiv. Utifrån denna kunskap kan arbetslaget sträva mot ett gemensamt förhållningssätt, vilket informanterna upplever som viktigt.

I sex dokument har vi tagit del av de nulägesbeskrivningar som ligger till grund för IUP:n. I dessa kan vi se att det enskilda barnets intressen lyfts fram.

Det e ju viktigt o känna att vi har samma tankar och jobbar åt samma håll o det tror jag e viktigt, att man gör det eller att man diskuterar det också för att komma vidare o för att se utveckling.

Fördelen med dem tycker jag är att man får en väldigt tydlig bild /.../ man få tiden till att sätta sig ner o tänka o man ser det här barnet framför sig o man hinner verkligen reflektera och kunna se. O fördelen med de är ju om vi kommer dit sen med våra planeringsdagar då sitter vi ned och

går igenom att, det är så intressant att höra för man kan ha så olika uppfattningar om ett o samma barn.

Tre informantgrupper lyfter under intervjutillfället fördelen med en gemensam mall som hela förskolan arbetar utifrån.

Ja, så att inte alla sitter o har olika. Det här står för oss här, så här arbetar vi med samtal här.

Genom nulägesbeskrivningarna upplever informanterna att de är väl förberedda inför utvecklingssamtalen.

Jag tycker det är ett jättebra underlag, det blir väldigt tydligt att arbeta utifrån det, tycker jag. Man får med alla bitarna.

Den informantgrupp som arbetar med digital IUP ser en stor vinst med att ha föräldrarna delaktiga redan i underlagsarbetet. Både föräldrar och pedagoger ges möjlighet att komma förberedda till utvecklingssamtalet. Att utforma en IUP på detta sätt anser informantgruppen bidrar till att höja höjer kvaliteten på samtalet.

Då är jag lite förberedd inför samtalet för det kan vara saker som föräldrarna undrar. Då är jag förberedd på det o de är förberedda på vad jag har skrivit.

En informantgrupp anser att läroplanen blir tydlig i deras IUP-mall. I dokumenten ser vi att läroplanens strävansmål är formulerade som långsiktiga mål i mallarna. Detta återkommer i någon form vid ytterligare fyra dokument.

Vi har alla läroplanens rubriker, alla strävansmålen ligger med så att allt täcker en helhetsbild av förskolans läroplan.

6.3.2 Risker

Samtliga informantgrupper upplever att förarbetet inför IUP:erna är tidskrävande. Dock upplevs slutresultatet som positivt.

Det tar mycket tid, det gör det. /.../ Den barnfria tiden och den försvinner ju väldigt snabbt det gör den, men jag sitter också hemma.

Sen tar det ju tid, /.../ Man måste ju ha tiden till att sitta ner, när man ska skriva o utvärdera o så att de kan ju kännas ibland tycker jag pressande, med tiden.

Två informantgrupper upplever svårigheter med att formulera sig i de skriftliga dokumenten.

Det ska ju vara skrivet på ett bra sätt, o då måste man ju hela tiden tänka på hur man skriver o uttrycker sig då. Även om jag tänker en sak o jag pratar om det, så kan jag ju förklara mig med fler ord än vad det står i en mening då, o det e ju så att det inte blir några missförstånd, det e ju det som e det jobbiga när man skriver ner då att man kanske har en tanke o sen läser nån det, men sen så blir det fel.

Konsten att skriva kortfattat utan massa drama. Man ska skriva kortfattat men ändå ska de förstå vad jag menar. /.../ För man vill ju skriva i positiva ordalag även om det är en jobbig sak man ska skriva om så vill man ju lägga fram det på ett bra sätt skriva det som är bra hos barnet då.

En informantgrupp upplever en fara med att en del förskolor fortfarande letar efter utvecklingsområden hos det enskilda barnet. Deras uppfattning är att IUP:n då skrivs på individnivå, språket blir bedömande, vilket kan ge fel signaler till föräldrar.

Det finns vissa förskolor som fortfarande är kvar i det här, ah vad ska vi hitta på nu då som dom måste utveckla, det kan man ju inte göra om man är ett o ett halvt år, ska dom lära sig cykla eller. /.../ Då kan jag känna att där är det inte nåt bra att skriva en IUP för då har man fortfarande inte förstått hur man kan använda det i verksamheten, att det e för verksamheten och inte ska ligga på barnet.

6.3.3 Sammanfattning

Samtliga informantgrupper upplever både möjligheter och risker med arbetssättet IUP. En gemensam IUP-mall upplevs som en trygghet.

Genom arbetssättet lyfts varje barns enskilda intresse och behov fram. Med hjälp av observationer och intervjuer kan pedagogerna få syn på flera olika sidor hos barnet. Det är viktigt att alla i arbetslaget har samma förhållningssätt. Samtliga informanter känner sig väl förberedda inför utvecklingssamtalet efter att ha utformat nulägesbeskrivningen. Det arbetslag, som har föräldrarnas åsikter med redan i underlaget, anser att kvaliteten på samtalet har ökat. En informantgrupp upplever att läroplanen synliggörs med arbetssättet IUP.

Arbetet med IUP uppfattas av samtliga informantgrupper som tidskrävande. Att formulera sig kortfattat men ändå så att alla förstår vad som menas, anser informanterna vara svårt. Enligt en informantgrupp finns det fortfarande risk att en del pedagoger letar efter utvecklingsområden hos det enskilda barnet vilket då kan bli bedömande.

6.4 Språkformen

Informantgruppernas intervjutexter visar att tre av fyra arbetslag lägger största fokus på individnivå när de formulerar IUP:erna. Detta innebär dock inte att gruppnivån glöms av vilket kan ses i nedanstående citat.

Det är väl barnet. Barnet och barnets utveckling. Vad hon/han utvecklar eller inte, vad man behöver träna mer på. Uppmuntras eller utmanas. Sedan så kommer ju verksamheten in också såklart i o med beskrivningar av vad barnet kan o gör.

En informantgrupp lyfter tydligt, både i intervjun och i dokumenten, att IUP:n formuleras på gruppnivå.

Ja, det är vi, det ligger på oss i arbetslaget o så att vi ska anpassa verksamheten efter barnen o så.

Samtliga informantgrupper uttrycker att det är de positiva och starka sidorna hos barnet som ska lyftas, att man ska se till barnens behov och intressen.

Man försöker ju att lyfta så mycket positivt kan man. Man ska lyfta positivt.

Då är det ju första punkten att man skriver, har fångat upp vad barnets intresse e till exempel, o sen nästa punkt e ju hur ska vi göra, då kan man mer skriva hur vi gör, genom det odet utvecklar han det som han är intresserad av o starka sidor.

Uppmuntra det som de redan är bra på /.../ att man får fram det här det viktigaste är ju egentligen att man hittar nåt som barnen är bra på, för jag menar alla människor mår ju bra av att vara bra på nåt sätt.

Trots att det är det positiva som ska fokuseras är det dock lätt att falla i fällan att leta efter svagheter hos barnet, det som behöver stärkas.

Det kan ju bli så som vi har märkt att man hellre vill synliggöra färdigheter som behöver utvecklas.

Två informantgrupper upplever svårigheter med att formulera sig när dokumenten skrivs.

Hur skriver jag, hur uttrycker jag mej? För man vill ju skriva i positiva ordalag även om det är en jobbig sak man ska skriva om så vill man ju lägga fram det på ett bra sätt. Skriva mycket det som är bra hos barnet då.

Det här att försöka att inte lägga in någon bedömning. Det har vi ju faktiskt kommit på att det kan vara bra. Det är väldigt svårt. För när man läser det så tycker man oj, det här har jag bedömt o här har jag ju bedömt det o det e ju en bedömning o ändå har man aktivt tänkt på att det inte ska va så.

Vi ska inte bedöma barnen men där hamnar vi ändå.

Så det är väldigt viktigt o har man inte skrivit en IUP förut så är det ganska svårt att skriva en IUP. Man tror att det är lättare än vad det är. Men just att komma in på barnets egenskaper, det är svårt o just stärka det positiva då.

I sex dokument ser vi att det är informanternas upplevelser och berättelser av barnet som ligger till grund för utformandet av IUP:n. Fyra dokument visar att pedagogen formar IUP:n utifrån sin egen uppfattning av barnet. I två dokument tas hänsyn till både föräldrarnas, barnets och pedagogens uppfattningar. Nulägesbeskrivningarna fokuserar det barnet är bra på. Då negativa sidor hos barnet lyfts fram är formuleringarna utformade på ett positivt sätt.

I tre dokument är målen skrivna på individnivå, det är barnet som skall utveckla något. Gruppnivån lyfts här fram då pedagogen skriver vad verksamheten skall göra för att hjälpa barnet nå målen. I fyra dokument läggs målen på gruppnivå, det är verksamheten som ska förändras och anpassas för att stödja barnet i dess utveckling. I ett dokument kan språket vid vissa tillfällen upplevas som värderande och bedömande.

6.4.1 Sammanfattning

I den transkriberade texten från intervjuerna lägger de flesta informantgrupperna störst fokus på individnivån i IUP men betonar även verksamhetens del, gruppnivån. Hos en informantgrupp ses tydligt att fokus är på gruppnivå både i de skrivna dokumenten och i utsagorna från intervjun. Samtliga informantgrupper betonar att det är det positiva och starka hos barnet som ska lyftas men upplever samtidigt att det är lätt att leta efter svagheter. Två informantgrupper upplever svårigheter då det gäller att formulera sig rätt så att texten ej uppfattas som bedömande eller värderande. De erfar att det är svårt att skriva på ”rätt” sätt.

Flera dokument är skrivna utifrån pedagogernas syn på barnet. I två dokument finns barnet och föräldrarnas syn representerat.

6.5 Föräldrarnas delaktighet

Två informantgrupper belyser att föräldrarna har rätt att välja om en IUP ska upprättas över deras barn.

Det är ju så här i vår förskola att det är ett val som föräldrarna gör, det är ju ingenting som är ett krav. Så det är vi väldigt noga med att säga i samtalen att vill man ha en plan för sitt barn /.../ annars så skriver vi inte.

Alla barn har ju ingen plan heller. Därför att föräldrarna har inte tyckt att det har behövts.

Hur delaktiga föräldrarna görs i utformandet av sitt barns IUP varierar på de olika förskolorna.

Jag tycker de är bra formulerade, föräldrarna får vara med och påverka mycket i dom också i o med att de är med o lägger strävansmålen o så.

Jag har alltid egna förslag som liksom är färdigskrivna o så. O sätter dom sig på tvären helt så får man väl ta bort det helt enkelt.

Jag tycker det är viktigt att ta in föräldrarnas åsikter också o inte bara våra, utan känner dom att dom får ut någonting utav det eller, hur kan vi göra då för att det ska bli ett bra spännande dokument för dom också, för att dom ska inse värdet av det hela.

En informantgrupp berättar vilket även ses i dokumenten, att det innan samtalen delas ut ett frågeformulär till föräldrarna som de sedan går igenom vid utvecklingssamtalets start.

I o med att vi skickar ut den här lappen innan då, som dom ska få titta på, om det e nånting som dom vill ha med i planen så har dom ofta hunnit tänka innan.

På grund av användandet av digitala IUP:er upplever informantgruppen att föräldrarna blivit mer delaktiga, då de innan utvecklingssamtal går in i mallen på nätet och svarar på frågor rörande sitt barn. Varje barn har en egen "sida" som enbart föräldrarna och arbetslaget har tillgång till.

Sedan brukar man säga till föräldern att nu har jag varit inne och skrivit så nu kan ni gå in o skriva era kommentarer.

Både dokumenten och intervjuerna visar att samtliga arbetslag låter föräldrarna skriva under sitt barns IUP. En informantgrupp ställer sig undrande till varför och vad föräldrarna skriver under.

Det känns så stort på nåt sätt /.../ vad e det jag godkänner som förälder egentligen. För jag kan känna det att egentligen det som jag har skrivit här e ju ingenting som en förälder egentligen kan godkänna, /.../ För jag menar vi skriver vad vi kan göra på förskolan. /.../ Varför ska man skicka ut den o skriva under? På nåt sätt e det väl att man varit delaktig i ett samtal som förälder, men det kan ju tolkas hur som helst.

Informanterna upplever att de flesta föräldrar har en positiv inställning till arbetssättet IUP. Tre informantgrupper uttrycker en önskan om ökad delaktighet av föräldrarna.

Dom är mer intresserade av den där helhetsbilden vad e det som sker i barnens värld just nu, vem leker dom med o äter dom, sitter dom stilla, det e den biten. Sen att IUP:n e det som vi jobbar med liksom ja ja ja, jag upplever att det inte e så jättenoga ändå har vi haft upp det på föräldramöten o dom får diskussionsfrågor o så och gett ut enkäter om IUP:n o så där. Men jag tror det att dom e ju ändå nöjda, vi har ju inte haft någon förälder som direkt har klagat eller så.

En del tar det till sig o tycker det är intressant o så några som bara ja,ja.

Jag menar, vi vet hur vi ska jobba o de är ett bra dokument för oss, men det är ju ändå tre då vi, barnet och föräldrarna.

I samtliga dokument kan vi se att föräldrarna ges möjlighet till delaktighet, bland annat eftersträvas ett samarbete mellan förskola och hem.

6.5.1 Sammanfattning

Vid två förskolor lyfts föräldrarnas rätt att besluta om de vill att deras barn ska få en IUP eller ej. Hur delaktiga föräldrarna görs varierar. En informantgrupp utformar eventuella mål tillsammans med föräldrarna medan ett annat arbetslag har målen färdigskrivna vilka föräldrarna ofta godkänner. Två informantgrupper tycker det är viktigt att föräldrarnas åsikter syns, att de känner delaktighet. Två arbetslag delar ut frågeformulär som man vill att föräldrarna tar del av före utvecklingssamtalet, för att komma förberedda.

Samtliga informantgrupper har som förfarande att föräldrarna skriver under IUP:n. Ett arbetslag ställer sig frågande till varför man har underskrifter på sina dokument. Arbetslagen upplever att föräldrarna är positiva till arbetssättet IUP men de önskar mer aktiv deltagande från föräldrarna.

7. Diskussion och analys

Studiens syfte har varit att undersöka hur pedagoger i förskolan använder individuella utvecklingsplaner som dokumentation. De frågeställningar som formulerats berör pedagogers uppfattningar av IUP:er. Vi vill få svar på hur pedagogerna använder sig av IUP:er i sin verksamhet, vilka erfarenheter pedagogerna har om IUP:ns möjligheter och risker, vem som beslutat om arbetssättet IUP, samt hur föräldrar görs delaktiga i arbetet med IUP. Detta har valts att studera utifrån en fenomenografisk ansats där det handlar om att analysera människors erfarenheter och uppfattningar av ett visst fenomen. I detta avsnitt problematiseras och diskuteras studiens resultat under följande rubriker: Metodkritik, Vem beslutar om arbetssättet IUP, Helhetssyn, IUP som avtal, Möjligheter och risker med IUP, Förhållningssätt, IUP som fenomen, Förslag till fortsatt forskning.

7.1 Metoddiskussion

Fenomenografien är en kvalitativ forskningsansats vars utgångspunkt är att beskriva människors uppfattningar av fenomen (Uljens, 1989). Då forskarens roll är att undersöka hur andra människor erfar och uppfattar en speciell företeelse ansåg vi att denna ansats passade studien. Kritik som riktats mot ansatsen är bl.a. hur forskaren kan veta att informanterna som deltar i studien "tänker" på samma sak då de ombuds beskriva ett fenomen (Alexandersson, 1994; Uljens, 1989). Då vi båda under längre tid varit verksamma i förskolan finns en medvetenhet om att IUP är ett begrepp som ofta förekommer, men även att utformandet av arbetssättet ser olika ut och kan uppfattas på olika sätt. Detta var något som även märktes av under intervjuerna som utfördes i fyra fokusgrupper där varje grupp bestod av ett arbetslag. Vid intervjutillfällena uppkom situationer där pedagogerna inom arbetslaget uppfattade arbetssättet IUP på olika sätt. Även om det inte gagnar syftet för denna studie upplevde vi som forskare och blivande specialpedagoger detta som positivt, att arbetslagen fick upp ögonen för hur olika uppfattningar de hade.

Studiens data har samlats in både genom fokusgruppsintervjuer och dokument i form av IUP:er. Då tiden varit begränsad valdes intervjuer i fokusgrupper. Wibeck (2000) menar att denna metod är ett bra alternativ när man som forskare vill få tillgång till mycket data på kort tid. Att hålla intervjuer med hela arbetslag har vi sett som en fördel då diskussioner uppstått deltagarna emellan vilket gav oss relevant information. Den intervjuguide som utformades inför tillfällena var utformad på ett sätt som bidrog till diskussion. Kvale (1997) lyfter vikten av att genomföra en pilotstudie. På grund av svårigheter att finna arbetslag för studien var pilotstudien tvungen att väljas bort. Då vi båda är ovana intervjuare hade vi verkligen behövt genomföra en pilotstudie. Vi upptäckte först vid analysarbetet av den transkriberade texten att den förförståelse vi bar med oss gjort att vi många gånger tolkat fram sådant som informanterna ej uttryckte med egna ord. Vid en pilotstudie kunde detta ha uppmärksammats och fler följdfrågor hade kunnat ställas för att förtydliga informanternas utsagor.

Vi upplever att studiens tillförlitlighet hade ökat om vi genomfört fler fokusgruppsintervjuer och uteslutit insamlandet av dokument. I dagsläget är upplevelsen att dokumenten ej tillfört studien det vi förväntade oss, vilket delvis kan bero på valet att inte lyfta ut enskilda citat ur dokumenten. Valet gjordes av forskningsetiska skäl, vilket enligt Ahlberg (2009) handlar om att ta hänsyn till och skydda de informanter som berörs av studien.

7.2 Vem beslutar om arbetssättet IUP?

Vem som tagit beslutet om att använda IUP anser vi vara mycket intressant, då vi tror att detta kan ha stor betydelse för hur arbetet framskrider. Förskolans läroplan innehåller inga krav på att varje barn ska ha IUP, men ändå är det ett vanligt förekommande fenomen. Inte minst får vi det bekräftat från Ekberg och Karlsson (2008) då de hänvisar till en utvärdering genomförd av Skolverket som visar att 48% av landets alla förskolor använder sig av arbetssättet IUP. Enligt Vallberg Roth och Månsson (2006a), Elfström (2005) samt Nordenstam m.fl. (2006) är det vanligt att arbete med IUP:er i förskolan initieras av politiker och tjänstemän på kommunal nivå. Att IUP skulle vara ett rekommenderat arbetssätt från kommunalt håll anger endast en av studiens fokusgrupper medan en annan grupp anger att enhetens rektor fattat beslutet angående IUP. I båda dessa fall ser vi att arbetssättet IUP initieras uppifrån. Vi funderar på hur hög pedagogernas motivation blir då arbetssättet initieras från ledningen. Anammar pedagogerna idén och känner de lust inför arbetet eller blir det ett tvång? Vad blir det för kvalitet på ett arbete som någon annan bestämmer ska utföras och vad gör det med känslan av delaktighet? För att ett nytt arbetssätt ska få fäste tror vi att det krävs att pedagogerna känner sig förtrodda med det de ska göra och att de ges möjlighet till att påverka. Det måste ges tid för att implementera ett nytt arbetssätt och ofta krävs det en eldsjäl bland pedagogerna som brinner för projektet och som kan motivera kollegor då de tvekar. Ett arbetslag uttrycker en önskan om ett kommunalt beslut med gemensamma riktlinjer för alla förskolor, en önskan om att göra lika. Vidare lyfter flera fokusgrupper att en gemensam mall kan ses som en fördel då alla på hela förskolan gör lika, ”att man vet hur man ska göra”. Detta får oss att fundera på om ett beslut som initieras uppifrån även kan upplevas som en trygghet. Upplever pedagogerna det som om ledningen tar förskolans arbete på större allvar och att det genererar högre status. Elfström (2005) kommer fram till att pedagogerna anser att arbete med IUP gör deras arbete och kunskap mer synlig, vilket i sin tur stärker deras yrkesidentitet. Vår förförståelse säger oss att ett arbetssätt som initieras av pedagogerna själva borde ha en starkare koppling till den pedagogiska verksamhet och därmed praktikens verklighet, vilket borde leda till en större känsla av delaktighet. Detta kan även i resultatet ses hos den fokusgrupp som själva tagit initiativet till arbetssättet IUP och utformat sin egen mall.

Vår upplevelse är att pedagoger många gånger undviker att ifrågasätta arbetsuppgifter som åläggs dem från ledningen. Ofta försöker man lösa dem efter bästa förmåga, tyvärr många gånger utan att fördjupa sig eller inhämta mer kunskap om ämnet. En anledning kan vara att tid och kunskap om var man söker informationen saknas. Vi önskar att pedagoger skulle våga ifrågasätta och problematisera nya arbetsuppgifter mer, vilket i sin tur kan leda till att ledningen får upp ögonen för den enorma kompetens som finns ute på förskolorna. På detta sätt tror vi att pedagogerna kan få möjligheten att belysa sin egen kunskap och därmed höja förskolans status. Att ha goda kunskaper om det man arbetar med stärker yrkesidentiteten och ger trygga pedagoger, vilket i sin tur ger trygga barn.

Vidare kan man fundera på vem som avgör om en verksamhet fungerar bra eller inte, vad som kännetecknar den högre kvalitet som nämns i en av intervjuerna? Här kan göras en koppling till Elfström (2005) som funderar på vem som bedömer vad som är bättre eller sämre hos ett barn och vem som har tolkningsföreträde.

7.3 Helhetssyn

I förskolan finns sedan länge en tradition att se ”hela barnet”, att ha en helhetssyn. Skolverket (2004) belyser detta då de som ett exempel skriver att barnets sociala utveckling ej kan skiljas

från den språkliga eftersom de har ett ständigt samspel. De menar vidare att det samtalsunderlag som pedagogerna skriver innan utformandet av en IUP blir en beskrivning där ”det hela barnet” ändå delas upp i olika delar som ska observeras och kartläggas (a.a.). I resultatet för studien ser vi att samtliga arbetslag utformar någon form av samtalsunderlag som ligger till grund för utformandet av IUP. Majoriteten av informanterna väljer även att dela upp underlaget i kategorier utifrån barnets olika utvecklingsområden t.ex. socialt, motoriskt, emotionellt. I resultatet visas tydligt att en informantgrupp lyfter vikten av att ”alla bitarna” finns med i IUP:ns samtalsunderlag, ”detta för att få en helhetsbild av barnet”. Ett arbetslag utformar samtalsunderlaget utifrån läroplanens olika rubriker, vilket enligt Nordin-Hultman (2004) också kan ses som ett försök att omfatta barnet med en helhetssyn. Författaren (a.a.) menar vidare att man under dessa rubriker även lyfter det som anses höra till barnets karaktär och personlighet. Vid analys av de samtalsunderlag som ligger till grund för barnens IUP:er kan vi ej finna någon större skillnad i innehåll, trots olika rubriker. Det som lyfts fram om barnen är liknande vare sig underlaget är utformat efter kategorier eller läroplanens rubriker.

Vidare funderar vi på om det kan det vara så, vilket även visat sig under förskolans framväxt, att verksamhetens pedagoger har en benägenhet att ta till sig nya arbetssätt, forma dessa så att de passar in i de tidigare arbetsformerna, vilket kan medföra både för- och nackdelar. Vår upplevelse är att det i förskolan finns en tendens att anamma nya idéer utan att ifrågasätta eller förkasta gammalt. Med detta i tanken anser vi precis som Elfström (2005) att man som pedagog bör reflektera över de dokument som används och se om de belyser det man avser att belysa. Vi tror att det i praktiken många gånger glöms av att reflektera över det man själv skriver. Att reflektera tar tid och kräver samtidigt kunskap om hur man kan utveckla det man kommer fram till. Här vet vi att specialpedagogen kan vara till stöd och hjälp genom t.ex. kontinuerliga handledningssamtal.

Elfström (2005) belyser två olika synsätt på barn, vilka kallas ”barnet som natur” och ”barnet som kultur – och kunskapsåterskapare”. Genom att studera pedagogernas sätt att utforma IUP:ns samtalsunderlag kan man enligt författaren få tag på dessa synsätt. Att dela in dokumentet efter olika kategorier exempelvis språkligt, motoriskt visar på synsättet ”barnet som natur”. I dessa dokument kan läsas hur barnet formar sig efter förskolans dagliga aktiviteter. ”Barnet som kultur- och kunskapsåterskapare” handlar om att barnet ska bli delaktig i sitt eget lärande, dessa dokument har kategorier som följer läroplanens rubriker (a.a.). Enligt Lenz Taguchi (i Elfström, 2005) finns båda synsätten representerade i förskolan, vilket även tydligt kan ses i detta studieresultat. Som tidigare nämnts använder sig flertalet av arbetslagen av kategorier i samtalsunderlagen medan, en informantgrupp har rubriker formade utifrån läroplanen. Trots att de olika synsätten kan tyckas vara tydliga då vi studerar de skrivna dokumenten kan vi inte finna bevis för dessa i de transkriberade texterna. Här diskuterar man utifrån barnens intressen och behov vilket samtliga informantgrupper tydligt lyfter att samtalsunderlaget ska utgå ifrån.

7.4 IUP som avtal

I analysen av resultatet kan ses att studiens samtliga informantgrupper i studien låter föräldrarna skriva under sitt barns IUP. Nordin-Hultman (2004) likställer IUP:er med kontrakt där barn, föräldrar och pedagoger förbinder sig att arbeta med något som barnet särskilt behöver utveckla eller arbeta extra med. Enligt Vallberg Roth och Månsson (2006a) kan IUP:er med namnunderskrifter liknas med ”avtal” som kan ses som den hårdaste regleringen på individnivå i förskolans historia. Vi ställer oss frågande till vad det är föräldrarna skriver

under på. Särskilt med tanke på att förskolans läroplan enbart har strävansmål vilket innebär att det ej skall finnas mål att nå upp till (Vallberg Roth, 2002a). Även Utbildningsdepartementet (2006b) belyser att det i förskolan inte är det enskilda barnets resultat som ska utvärderas. Förskolans pedagogik skall bedrivas på ett sådant sätt att barn kan börja vid olika åldrar, delta under olika lång tid och betyg eller omdömen skall ej utfärdas (a.a.). I studien kan vi se att ett arbetslag undrar vad underskriften sänder ut för signaler. De menar vidare att det som skrivs i barnets IUP handlar om vad förskolan skall göra för att stötta barnet i dess utveckling och att det egentligen inte är något som föräldern kan godkänna. Vi funderar över vilket syftet är med att skicka hem planerna för en underskrift. Är det endast för att föräldrarna ska känna delaktighet så funderar vi på om det verkligen är rätt sätt. För att vara delaktig i en uppgift bör föräldern ges möjlighet att aktivt delta i processen som leder fram till det slutgiltiga dokumentet, vilket kan ses hos en informantgrupp. Vallberg Roth och Månsson (2006a) funderar på vem som har tolkningsföreträde när barnet blir betraktad genom IUP:n. Resultatet visar att pedagogerna ofta har färdigformulerade förslag med sig till samtalet som de vill ska finnas med i barnets IUP. Kan det vara så att föräldrarna känner sig i underläge och upplever att pedagogen är den som är expert på barns "normala" utveckling. I studien framkommer att det sällan händer att vårdnadshavarna inte vill skriva under barnets IUP. Vallberg Roth och Månsson (a.a.) hänvisar till Skolverket som säger att förskolan ej kan upprätta IUP:er mot föräldrarnas vilja. Vår studie visar att det finns föräldrar som sagt nej till IUP, men då framkommer även att föräldern blivit tillfrågad av pedagogen om de vill att deras barn skall ha en plan. Är förskolans pedagoger medvetna om att utformandet av en IUP är ett val som föräldern har rätt att göra? Är det pedagogernas eget ansvar att själva söka kunskap om IUP eller är det beslutsfattarnas skyldighet att vara medvetna om vad Skolverket rekommenderar och upplysa om detta. Här kan ges olika svar men vi anser att det trots allt måste vara kommunledning och rektor som har det yttersta ansvaret. Vidare funderar vi på om de kommunala bestämmelserna angående IUP kan ses som avtal där förskolan förbinder sig att arbeta med det aktuella arbetssättet.

7.5 Möjligheter och risker med IUP

Köhler (i Lenz Taguchi, 2000) ansåg att barnobservationer var till för att få kunskap om vilken utvecklingshjälp barnet behövde för att genomgå en normal utveckling. Eftersom det ansågs vara skadligt att påskynda en normal utveckling lämnades dessa barn ifred (Ulin i a.a.). Lenz Taguchi (a.a.) belyser att barnobservationens syfte under 1980-talet var att finna något som barnet skulle åtgärda. Då detta enligt Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) är en tanke som lever kvar än idag, finns hos oss en rädsla att förskolans pedagoger letar utvecklingsområden och indirekt även "fel" hos barnen. Denna rädsla kan även ses hos en av informantgrupperna då deras uppfattning är att vissa förskolor fortfarande letar utvecklingsområden hos det enskilda barnet. De anser vidare att detta blir bedömande och kan ge fel signaler till föräldrarna. Brodin och Lindstrand (2004) talar om begreppet "en förskola för alla" som innebär att alla barn är inkluderade i verksamheten. Författarna anser dock att detta ändras när barnet blir äldre då det istället för att vara en "skola för alla" blir "en skola för vissa men inte för alla elever." Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) menar att om en inkluderande verksamhet skall lyckas i skolan krävs att man redan i förskolan kan identifiera de barn som är i behov av särskilt stöd. Att tidigt kunna finna de barn som riskerar att ej nå målen i år tre anses av oss vara viktigt. Arbetet med IUP:er kan här vara till en hjälp, det får dock inte bli så att det letas "fel" hos barnen. Många gånger uppfattas IUP:er endast som ett bedömningsmaterial. Wehner-Godéer (i Eriksson & Petersson, 2007) anser att människor bedömer varandra hela tiden och ser detta som något positivt. Först när bilden blir negativ eller fastlåst i han/hon är sån, kan det bli skadande för barnets identitetsskapande.

Vallberg Roth och Månsson (2006a) anser att IUP:n kan bli en viktig del i barnens identitetsbygge. Dagens barn växer upp och skapar sin identitet med hjälp av dokumentation, måttstockar och självvärdering. I resultatet lyfter samtliga informanter vikten av att fokusera på det starka och positiva hos barnet. Samtidigt betonar de hur lätt det är att börja leta svagheter, det som behöver stärkas. Hur kan det vara så? Är det IUP-mallen som är utformad på ett sådant sätt att pedagogerna omedvetet letar fel, eller lever ”normalitetstanken” fortfarande kvar där barnet ses som ett objekt, som bedöms utifrån vad som anses normalt för åldern. Som tidigare nämnts i texten anser Elfström (2005) att IUP kan ses som ett utvärderingsinstrument för den enskilda individen/ barnet, det är barnet som är i centrum och som ska åtgärdas. Lenz Taguchi (2000) anser att namnet IUP kan kopplas till bedömning av barns färdigheter och kunskapsutveckling men att den effekt planen får beror på den rådande diskursen på förskolan.

Det är viktigt att tänka på hur språket formuleras då en IUP utformas, att inte skriva värderande eller bedömande. Enligt informanterna ska texten vara tydlig och kortfattad utan ”massa drama” men ändå ska innebörden framgå. Det gäller att som pedagog vara medveten om att IUP:n är en allmän handling. Enligt Skolverket (2008) är alla handlingar som skrivs vid kommunala institutioner tillgängliga för allmänheten. Vallberg Roth och Månsson (2006a) skriver att ordet individuell betyder enskild. Vidare funderar författarna (a.a.) på hur en enskild handling kan ses som ett allmänt dokument. Vem äger rätten till dokumentet, är det barnet, föräldrarna eller pedagogerna? Vi funderar över vad som kan ske om en allmän IUP som innehåller känsliga uppgifter hamnar i ”fel” händer. Hur medvetna är pedagogerna om att IUP är offentliga, då förskolan sedan tidigare är van vid en stark sekretess.

7.6 Förhållningssätt

För att kunna forma en verksamhet där alla barn känner delaktighet, trygghet, vilja och lust att lära, krävs medvetna pedagoger som har förmågan att fånga varje barn. Dessa kriterier är viktiga då vi försöker att närma oss visionen ”en förskola för alla”. Enligt Danielsson och Liljeroth (1996) påverkas en individs förhållningssätt av erfarenheter, kunskaper, värderingar, känslor, relationer, kommunikationsförmåga och den enskildes livshistoria. I förskolan krävs enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) att pedagogerna har ett förhållningssätt där man utgår från barns handlingar och har förtroende för att barnet klarar av vissa uppgifter med rätt stöd och handledning. Detta uttrycker även Danielsson och Liljeroth (1996) då de belyser att de föreställningar och uppfattningar som omger en individ är betydande för individens utvecklingsmöjligheter. Enligt Vallberg Roth och Månsson (2006a) kan utveckling ses som ett nät som utvidgar sig med barnets ålder i en livslång och livsvid process. Barn ska enligt Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006b) mötas av vuxna som ser varje barns möjligheter. Resultatet visar att samtliga informantgrupper på något sätt använder IUP:n i verksamheten. Samtliga arbetslag anser att det är barnens intressen och behov som ska tillvaratas och stärkas samt att det positiva ska fokuseras. Trots att det är en gemensam åsikt som delas av samtliga informantgrupper lyfts problemet med att det lätt bli ett letande efter svagheter hos barnet. I en fokusgrupp säger de ”att man hellre vill synliggöra färdigheter som behöver utvecklas”. Även Elfströms (2005) studie visar att det negativa kan få stor plats i IUP:n. Detta trots att pedagogerna poängterar vikten av att se det positiva hos barnet, skrivs planerna för att stödja det som fattas (a.a.). Enligt författaren är det inte IUP:erna i sig som utgör en risk, utan hur de hanteras och tolkas av dem som använder dem. Vi håller med Elfström om detta. Vi anser även att man med hjälp av arbetssättet IUP kan utveckla sin pedagogiska verksamhet på ett sätt som gynnar alla barn. IUP bör utformas på ett sådant sätt att det lyfter vad verksamheten och pedagogerna kan göra för att tillgodose barnets utveckling. När dokumentet ska

utvärderas är det vad verksamheten har gjort för att barnet ska kunna nå målet som ska studeras.

Precis som informantgruppen i studien uttrycker är det viktigt att formulera sig på rätt sätt, vilket vi av erfarenhet vet är mycket svårt. Pedagogerna behöver bli medvetna om hur de uttrycker sig och vad det skrivna ordet kan få för konsekvenser både för barnet och för dess föräldrar. Det gäller att undvika att skriva bedömande och värderande. Här anser vi att det finns ett problem gällande tolkning. Det som en person anser vara ett neutralt sätt att skriva på kan för en annan person verka stötande. Detta är ett problem som vi aldrig kan finna en slutgiltig lösning på, men om IUP skrivs som ett arbetsredskap på gruppnivå kan risken minimeras då ingen enskild individ fokuseras.

7.7 IUP som fenomen

Vallberg Roth och Månsson (2006a) samt Nordin-Hultman (2004) ser IUP som ett fenomen i tiden, skapat av dagens samhälle. Att detta fenomen har anammats av många förskolor visar bl.a. en utvärdering genomförd av Skolverket (Nilsson i Ekberg & Karlsson, 2008). Då IUP anses vara ett aktuellt fenomen, funderar vi över varför svårigheter att finna fokusgrupper uppstod. Naturligtvis spelade den korta tid som fanns till förfogande en stor roll, kanske var det vi som inte var tillräckligt alerta med att börja leta informanter innan kursstarten för denna uppsats, som vi för övrigt inte visste inriktningen på just då. Men detta kan inte enbart vara orsakerna då flera av de rektorer vi samtalade med svarade att de slutat arbeta med IUP eller att de inte använde IUP på det sättet vi tänkt oss. Varför överges arbetssättet IUP? Är det de högljudda diskussionerna som förts i olika medier om att förskolan inte ska bedöma barn eller saknas tydliga riktlinjer som gör att arbetssättet inte har en fast grund att stå på? Ges pedagogerna tillräckligt med utbildning och tid till att implementera ett nytt arbetssätt så att det inte överges då man möter motstånd? Tänk om pedagogerna i alla förskolor kunde använda IUP:n för att utveckla sin egen verksamhet, vilka förskolor Sverige skulle kunna få. Vi tror att många pedagoger ej fått syn på vilka möjligheter IUP:n har då det gäller utveckling av den pedagogiska verksamheten. Även om vetskapen finns så saknas många gånger kunskaper och tid för att bli förtrogna med arbetssättet. För att få pedagoger, som använder sig av arbetssättet IUP, att våga vidareutveckla och ifrågasätta det de redan arbetar med krävs stöd från ledning och relevant fortbildning. Förskolan är en verksamhet som ständigt förändras och formas av samhällets rådande diskurs vilket Foucaults diskursiva regimer är ett tydligt exempel på.

7.8 En förskola för alla

Även om förskolan fick sin läroplan så sent som 1998, så har det alltid funnits riktlinjer som påvisat vad som ansetts vara det rätta (Vallberg Roth, 2002a). Vallberg Roth (a.a.) menar att det är läroplansteorierna som avgör vilken av all världens kunskap och lärande som anses vara den riktiga. Vi har tidigare nämnt visionen ”en förskola för alla”. För oss innebär denna vision en förskola där alla barn kan känna glädje, trygghet och lust att lära, ett ställe där barnen omges av vuxna som tror på deras förmågor.

I Lpfö 98 kan vi se att förskolan skall stimulera varje enskilt barns utveckling och lust till livslångt lärande med betoning på varje barn (Utbildningsdepartementet, 2006b; Skolverket, 2004). Skolverket (2004) anser att individualisering i förskolan har ökat i och med arbetssättet IUP. IUP kan ses som ett hjälpmedel för att följa enskilda barns utveckling (a.a.). Denna

individualisering tror vi många gånger kan vara bra, men undrar även om detta kan få negativa konsekvenser. Två utvärderingar av Skolverket (2009) visar att andelen barn som anses vara i behov av särskilt stöd kraftigt har ökat sedan införandet av Lpfö 98. Skolverket (a.a.) menar vidare att problemet kan förknippas med de lokala utvärderingar som görs av verksamhetens kvalitet, vilka i alldeles för stor utsträckning fokuserar på enskilda barns prestationer.

Analysen av resultatet visar att en fokusgrupp upplever en oro över att en del förskolor letar efter utvecklingsområden hos det enskilda barnet när IUP:er upprättas. De menar vidare att detta kan leda till ett bedömande av barnet istället för en hjälp till att utveckla verksamheten. Även om de andra fokusgrupperna ej uttrycker detta lika tydligt finns en oro över att värdera och bedöma barnen. Vår uppfattning är att IUP är ett arbetssätt som, då det används på "rätt sätt", kan höja pedagogernas kompetens och kvaliteten på verksamheten.

Citatet "Förskolan skall främja barns utveckling och lärande genom att ge varje barn rika tillfällen att..." (Skolverket, 2009, s.12) är hämtat ur Skolverkets förslag till ny läroplan för förskolan och är enligt oss en bra ledstjärna vid upprättande och utvärdering av IUP.

7.9 Förslag till fortsatt forskningsområde

Då vi i sökandet efter informanter så ofta möttes av beskedet att arbetet med IUP hade övergetts funderar vi på varför detta skett. Intressant vore att undersöka hur dessa förskolor dokumenterar idag, ställa de olika arbetssätten mot IUP och se vilka skillnader och likheter det finns mellan dem.

Under hösten 2009 har Skolverkets förslag till en förnyad läroplan för förskolan offentliggjorts. Trots stora likheter med Lpfö 98 har omformuleringar i texten bidragit till ett förtydligande av att det är kvaliteten av verksamheten och inte det enskilda barnets prestationer som skall fokuseras då måluppfyllelsen utvärderas (Skolverket, 2009). Om förslaget till ny läroplan går igenom skulle det vara mycket intressant att undersöka om och hur förskolans dokumentation påverkas.

Referenser

- Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. (Specialpedagogiska rapporter nr. 15) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. (2009). Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, M. (1994) *Metod och medvetande*. (Göteborg studies in educational sciences 96) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2005). Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. I G. Bergström & K. Boréus (Red.), *Textens mening och makt* (s.9-42). (2005). Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Studentlitteratur: Lund.
- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS Förlag
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996) *Vägval och växande: förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber AB
- Elfström, I. (2005) *Varför individuella utvecklingsplaner. En studie om ett nytt utvärderingsinstrument i förskolan*. (Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 26) Stockholm: Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Ekberg, A. & Karlsson, I. (2008). *Man ser verkligen varje barn. Pedagogers åsikter om IUP:er*". (Examensarbete 15p, Lärarutbildningen)Växjö: Växjö Universitet, Institutionen för pedagogik.
- Eriksson, G. & Petersson, L. (2007). *IUP. Hur använder pedagoger den individuella utvecklingsplanen i förskolans verksamhet*. (Examensarbete 10p, Lärarutbildningen) Växjö: Växjö Universitet, Institutionen för pedagogik.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (Red). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007), s.17-35. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Skolverket. Stockholm: Liber distr. 98:396.
- Horgby, A-C. (2007). *Den röda tråden från ett till nitton*. Pedagogiska magasinet, 2007 (nr 3) 57-59
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd. Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Marton, F & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Nationalencyklopedin 5:e bandet (1991) Höganäs: Bra Böcker AB
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Nordenstam, U, Ulveson, E & Åsén, G. (2006) *Individuella utvecklingsplaner i förskola*. (Skolverket,PM). Hämtat 13 december 2009, från <http://www.senrp.se/content/1/c4/64/42/IUP%20i%20förskola.14%20juni..pdf>
- Nordin-Hultman, E. (2004) *Pedagogiska miljöer och barns objektskapande*. Stockholm: Liber AB
- Patel, R. & Davidson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2003). *Delaktighet som värdering och pedagogik*. Pedagogisk Forskning i Sverige, 2003(årg.8 nr 1-2) 70-84

- Simeonsdotter Svensson, A. (2002) *Att undervisa barn med flyktingbakgrund. Lärares kunskapssyn och upplevelser.*(Rapp.298:2002:3) Göteborg. Göteborgs Universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Simeonsdotter Svensson, A. (2009) *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter.* Göteborg. Göteborgs Universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Skolverket (2003). *Om kvaliteten i förskolan. Forskning om och utvärdering av förskolan 1998-2001.* Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan.*(Rapport 239) Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2008) *Allmänna råd och kommentarer Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen.* Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2009). *Förslag till förtydliganden i läroplanen för förskolan. Redovisning av regeringsuppdrag U2008/6144/S (Dnr:2008:03000).* Hämtat 3 december 2009, från www.skolverket.se
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, L. (2007). *Grupp-psykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap.* Lund: Studentlitteratur.
- Svenning, C. (2003). *Metodboken.* Eslöv: Lorenz Förlag.
- Svenska Unescorådet (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10.* (Svenska Unescorådets skriftserie nr.2/2006).
- Tideman, M; Rosenqvist, J; Lansheim, B; Ranagården, L & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan.* Malmö. Högskolan i Halmstad. Malmö högskola
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar.* Lund: Studentlitteratur
- Utbildningsdepartementet. (DS2001:19). *Elevens framgång – skolans ansvar.* Stockholm
- Utbildningsdepartementet. (2006b) (Rev. uppl.) *Lpfö 98. Läroplan för förskolan.* Stockholm: Fritzes.
- Vallberg Roth, A-C. (2002a). *De yngre barnens läroplanshistoria.* Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A-C. (2002b). *Samhällssyn – Kunskapssyn – Barnsyn.* (Komplement till De yngre barnens läroplanshistoria). Hämtat 15 november 2009, från <http://www.studentlitteratur.se/files/sites/deyngrebarnens/01.pdf>
- Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2006a). *Individuella utvecklingsplaner som fenomen I tiden, samhället och skolan.* Utbildning och demokrati, 2006 (vol. 15 nr.3) 31-60
- Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2006b). Kan man planera individuell utveckling? I H. Jancke & E. Wiklund Dahl (Red) *IUP i förskolan?* (2006b). Solna: Fortbildningsförlaget.
- Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning.* Hämtat 23 oktober 2009, från <http://www.vr.se/huvudmeny/forskningsetik>.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper.* Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Hej!

Vi är två förskollärare som just nu går en vidareutbildning till Specialpedagoger vid Göteborgs universitet. Vi har precis påbörjat vårt examensarbete som ska vara klart i januari 2010.

Syftet med studien är att undersöka hur pedagoger i förskolan använder individuella utvecklingsplaner (IUP) som dokumentation.

Vi söker arbetslag som arbetar med IUP och som kan tänka sig att ställa upp på en gruppintervju. Intervjun tar ca.1 timma. Vi vill även ta del av två skrivna IUP:er från varje arbetslag som pedagogerna i förhand aidentifierat.

Det är viktigt att de som deltar gör detta frivilligt. Studien är anonym, vilket innebär att arbetslag och förskola ej ska kunna identifieras av andra. Det material som samlas in kommer endast bearbetas av oss och bara användas till denna studie.

Vid funderingar eller frågor beträffande studien hör av er via mail till:

Ann-Sofie: ann-sofie.thorbjorn@hotmail.com

Johanna: callegard@hotmail.com

Vi kommer i början av nästa vecka att kontakta er via telefon för att höra om det finns intresse för att delta i studien.

Tack på förhand!

Ann-Sofie Thorbjörn och Johanna Callegård

P.S. Vi vet att tiden är knapp, men hoppas på napp ☺

Bilaga 2

Intervjuguide

- Hur länge har ni arbetat med IUP:er?
- Hur ofta upprättar och utvärderar ni IUP:er?
- Varför skriver ni IUP:er?
- Hur används IUP:erna?
- Vilka fördelar respektive nackdelar ser ni med arbetssättet IUP?
- Hur ser arbetsgången ut i samband med skrivandet av IUP?
- Vem sätter agendan för utformandet av dokumentet? Ex. mall.
- Vad lyfts fram i dokumentet? (barnet eller verksamheten, individ/grupp)