

# Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan

*Ann-Christine Vallberg Roth & Annika Månsson*

INDIVIDUAL DEVELOPMENT PLANS AS A PHENOMENON OF THE TIMES, OF SOCIETY AND OF SCHOOL. The aim of this article is to contribute to an improved understanding of the growing phenomenon of individual development plans for school and pre-school children, by means of discussion, concept development and critical examination. Individual development plans can be seen as reflecting the turning point between modernity and late modernity – a manifestation of freedom of choice, a greater say for the child, but also a more regulated childhood. From a comparison of different municipalities, three patterns emerge: (1) homogeneous and monocultural, (2) diversified and heterogeneous, and (3) the development of different patterns in pre-schools and schools. The concept of *individual development plans* is broken down into the three sub-concepts of *individual*, *development* and *plan*. An inherent vagueness and dissonance can be observed between the meanings conveyed by the definitions of these concepts, on the one hand, and what the phenomenon actually seems to represent and include, judging from normative texts and the empirical data, on the other. *Individual-oriented normal plan* would be a more accurate description of this phenomenon as it emerges from the material studied.

Keywords: pre-school, compulsory school, individual development plan, curriculum, diversity, society.

Individuella utvecklingsplaner (IUP) representerar ett starkt växande fenomen som fler och fler stöter på i förskolan, skolan, på arbetet, under fritiden och kanske rent av i äldreomsorgen. Vad är detta ett uttryck för i vår tid och hur kan man förstå framväxten av dessa

---

*Ann-Christine Vallberg Roth* är FD i pedagogik vid Malmö högskola, Lärarutbildningen, 205 06 Malmö. E-post: ann-christine.vallberg-roth@lut.mah.se  
*Annika Månsson* är FD i pedagogik vid Malmö högskola, Lärarutbildningen, 205 06 Malmö. E-post: annika.mansson@lut.mah.se

individuella utvecklingsplaner i olika sociala rum – förskola, skola, hem och fritid? Vilka föreställningar kan utläsas om barndom och lärande? Syftet med artikeln är att genom problematisering, tentativ begreppsutveckling och kritisk granskning bidra till förståelsen av det framväxande fenomenet med individuella utvecklingsplaner.

Artikeln är delvis förankrad i en studie av individuella utvecklingsplaner som genomfördes 2002<sup>1</sup>. Undersökningen med dess empiriska material stimulerade oss till en efterföljande problematisering, vilken utgör artikelns huvudsakliga bidrag. I viss utsträckning är problematiseringen exemplifierad genom delar av resultatet från undersökningen.

När studien av individuella utvecklingsplaner planerades år 2000–2001 fanns i princip ingen forskning inom området. Några projekt och rapporter har emellertid växt fram parallellt (t ex Ds 2001:19, Elfström 2004, Folkesson & Elmroth 2001, Myndigheten för skolutveckling 2003, Skolverket 2004)<sup>2</sup>. Vi kommer att med utgångspunkt i aktuella studier nyansera diskussionen och framföra såväl möjligheter som risker och utmaningar.

## Teoretiska utgångspunkter

Artikeln grundas främst i pedagogisk och sociologisk teoribildning. Läroplanshistoriska (t ex Englund 1986, Lundgren 1979, Vallberg Roth 2001, 2002) och sociologiska perspektiv är grundläggande (t ex Bauman 2002, Beck & Beck-Gernsheim 2001, Giddens 1997). Vidare utgör mångfaldsperspektiv (Runfors 2003, Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström 2002) inslag i våra teoretiska infallsvinklar.

Det historiska perspektivet (läroplanshistoriskt och socio-historiskt) utgör redskap att problematisera utvecklingen med de individuella utvecklingsplanerna. Hur kan individuella utvecklingsplaner förstås som ett fenomen i samhället och tiden? Vilken innebörd har begreppet? Vilka föreställningar kan utläsas om barndom och lärande? Hur kan individuella utvecklingsplaner förstås som ett uttryck för brytpunkter mellan modernitet och senmodernitet?

Individuella utvecklingsplaner studeras och prövas, i ett läroplans-teoretiskt perspektiv<sup>3</sup>, som "läroplaner" på individnivå. Vidare diskuteras barn, föräldrar och lärare som "curriculum-makers" – "läroplansmakare". Vem deltar, och på vilka villkor, i konstruktionen och upprättandet av individuella utvecklingsplaner? Vilka bakomliggande teorier och föreställningar blir styrande? Hur omsätts läroplaner och mål-skrivningar på olika nivåer i individuella utvecklingsplaner?

Mångfaldsperspektiv gör avtryck i problemformulering och datainsamling. Här har exempelvis frånvaron (med något undantag) av genus- och mångfaldsmedvetna intervjusvar varit betecknande, i något fall av explicit avståndstagande "den frågan hoppar jag över". Ingegerd Tallberg Broman, Lena Rubinstein Reich och Jeanette Hägerström gör en genomgång av begreppet mångfald i sin översikt *Likvärdighet i en skola för alla* (2002). I deras framställning framhålls att mångfaldsbegreppet (engelskans "diversity") används alltmer i såväl svensk som amerikansk forskning. Begreppet mångfald används för att betona att även majoritetskulturens svenskar (i det här fallet) inbegrips och att alltså invandrarpolitik ersätts med en mer generell integrationspolitik.

Ann Runfors (2003) är en etnologisk forskare vars studier vi influerats av. Hon har sin teoretiska förankring i Anthony Giddens teoribildning och använder sig av hans struktureringsteori. Hon använder denna teorigrund för att försöka frilägga hur visioner och verklighetsbeskrivningar omsätts i skolvardagen och hur underordnings- och dominansstrukturer skapas och återskapas. Runfors, liksom vi, är intresserad av hur olika kategoriseringsprinciper ordnar tillvaron och strukturerar vardagslivet i framför allt skolan.

## Metod och forskningsansats

Vi har närmast oss problemområdet utifrån en texttolkande ansats. I någon grad har vi inspirerats av kritisk diskursanalys (Bergström & Boréus 2000, Winther Jorgensen & Phillips 1999), närmare bestämt att vi i det insamlade materialet kunde utläsa olika diskursiva positioner. I denna studie kan vi inte göra anspråk på att troget följa någon av de diskurs- och textanalytiska inriktningarna. Vi vill snarast beröra brytpunkter (nodalpunkter) som kan leda till nyanserad förståelse utan normativa slagsidor och utan bokstavstroga försök att följa någon av textanalysens angreppssätt. Genom att diskutera vår undersökning i relation till andra studier hoppas vi kunna ge en vidgad bild av det fokuserade fenomenet. Problematiseringen i artikeln exemplifieras, som nämnts, delvis med hänvisningar till en egen partiell studie, varför den kort beskrivs i det följande.

### Urval, genomförande och empiriskt material i den partiella studien

Insamlingen av det empiriska materialet genomfördes i fyra kommuner i södra Sverige<sup>4</sup>. Vi valde fyra kommuner som utgjorde variation

beträffande storlek, tätort-landsbygd och mångkulturalitet (kulturellt heterogen sammansättning av befolkningen):

- En relativ storstadskommun – två stadsdelar
- Två mellanstora kommuner – två stadsdelar i varje
- En landsortskommun

Sju intervjuer med ledningspersoner, som barn- och ungdomschefer och rektorer, genomfördes och analyserades tillsammans med övrigt insamlat material i form av individuella utvecklingsplaner (ej ifyllda mallar/blanketter) och förberedande underlag.

## Individuella utvecklingsplaner

Från och med den första januari 2006 ska varje elev i grundskolan, den obligatoriska sarskolan, specialskolan och sameskolan ha en individuell utvecklingsplan (*Ändring av Grundskoleförordningen*, SFS 2005:179, Kap 7, 2 §). År 2005 publicerade Skolverket "Allmänna råd och kommentarer: Den individuella utvecklingsplanen". Vi inleder dock med att knyta an till en utredning som var utgiven vid tiden för vår materialinsamling.

Enligt en expertgrupp tillsatt av regeringen (Ds 2001:19) skulle individuella utvecklingsplaner ses som en del av arbetslagets dokumenterade planering. Inslag i den individuella utvecklingsplanen kunde vara åtgärdsprogram, skriftlig information och övrig dokumentation. I vårt material fanns visserligen utsagor som delvis uttryckte liknande synsätt: "Åtgärdsprogram är en del av den individuella utvecklingsplanen. Den individuella utvecklingsplanen har alla barn, men åtgärdsprogram skriver vi när det är barn som behöver en särskild satsning". Men i det stora flertalet innefattades dock inte åtgärdsprogram och övrig dokumentation i den individuella utvecklingsplanen.

Den individuella utvecklingsplanens syfte och innehåll samt relationen mellan åtgärdsprogram och individuell utvecklingsplan berörs också i Skolverkets råd för "Den individuella utvecklingsplanen" (2005). I syftet för IUP betonas elevens och vårdnadshavares ökade inflytande, ansvar och delaktighet. Vidare framhålls kontinuiteten vid byten av skola, grupp och lärare samt konkreta beskrivningar av "vilka insatser som bör vidtas för att eleven ska utvecklas i riktning mot målen" (s 6). Begreppet "insats" används flitigt utan någon närmare definition. Råden för innehåll berör bland annat "elevens förmågor, intressen och starka sidor" (s 7), samt anvisningar om att den inte ska innehålla integritetskänsliga uppgifter. När det gäller den individuella utvecklingsplanen och åtgärdsprogrammet föreskrivs att den förstnämnda

inte ska ersätta åtgärdsprogrammet. Det är emellertid svårt att utläsa vilken skillnad det är mellan dokumenten, mer än att den individuella utvecklingsplanen ska upprättas i anslutning till utvecklingssamtalet minst en gång per termin medan "Ett åtgärdsprogram kan upprättas när som helst under skolåret" (s 8). Vi uppfattar att definitionerna glider för de dokument som nu växer fram på individnivå. Den individuella utvecklingsplanens definition, syfte och relation till andra dokument behöver förtydligas (se vidare under rubriken "Individuella utvecklingsplaner som begrepp" i föreliggande artikel).

I vårt material förekommer olika benämningar för de individuella utvecklingsplanerna, till exempel behovsdocument, individuell studieplan och individuell planering. Ingela Elfström (2004) föreslår att det istället för individuella utvecklingsplaner ska kallas "Individuell planering"<sup>5</sup>. Den individuella planeringen ska, enligt Elfström, kopplas till den pedagogiska dokumentationen (s 89), som i Elfströms text är Reggio-Emilia-inspirerad. Elfström hänvisar också till Gunilla Dahlberg, Peter Moss och Alan Pence (2003), vilka utförligt redogör för sin syn på pedagogisk dokumentation som praktik för reflektion och demokrati.

Enligt en av våra inledande frågeställningar (s 1) ville vi pröva om individuella utvecklingsplaner kunde betraktas som "läroplaner på individnivå". Om vi med läroplaner på individnivå avser "en plan för individens lärande" kan dessa relateras till ett didaktiskt perspektiv. Grundläggande didaktiska frågor bör då beaktas (Gundem 1997, Säfström & Svedner 2000, Uljens 1997). I ett dylikt dokument borde således exempelvis både mål, innehåll för lärande samt hur-frågan beaktas, det vill säga formuleringar omkring val av metoder, material, förhållningssätt och förutsättningar genom meningsskapande miljöer, samspel i grupp och med lärare. I den bemärkelsen kan majoriteten av individuella utvecklingsplaner i vårt insamlade material inte betraktas som "läroplaner på individnivå", eftersom dessa innehåller utrymme för beskrivningar som snarare är bakåtblickande än framåtsyftande, med blicken riktad mot ett barn mer isolerat, snarare än mot barn i lärandemiljöer. Om de individuella utvecklingsplanerna utformas i enlighet med Skolverkets anvisningar (2005) kan det emellertid vara möjligt att betrakta dem som "läroplaner på individnivå".<sup>6</sup>

## Individuella utvecklingsplaner som modernt – senmodernt fenomen

Individuella utvecklingsplaner kan problematiseras som uttryck för ett modernt-senmodernt fenomen. Elfström (2004) belyser fenomenet bland annat som ett utpräglat modernistiskt verktyg vilket känne-

tecknas av utvecklingspsykologins dominerande roll, en autonom individ och ett enhetligt identitetsbegrepp med barnet i fokus oberoende av sammanhanget. Fenomenet kan också prövas som ett senmodernt verktyg, vilket delvis är upplöst från rum/institution (urbäddat), som del i en livslång/livsvid plan med självet som ett reflexivt projekt i konfrontation med en mångfald av val och kontinuerlig bedömning av risker och möjligheter. Ett redskap genom hela livet, från vaggan till graven.

I sökandet efter hur individuella utvecklingsplaner kan förstås som ett fenomen i tiden, samhället och förskolan/skolan inspireras vi av Giddens sociologiska perspektiv (1997). Han menar att den pågående globaliseringen av moderna institutioner åtföljs av en omvandling av vardagslivet med genomgripande konsekvenser för det personliga livet. Självet blir ett reflexivt projekt, i en strävan att bemästra framtiden, parallellt med de moderna institutionernas försök att anpassa sig till globaliseringen. Den senmoderna epoken konfronterar individen med en komplex mångfald av val i en tid av upplösning från traditionella och lokalt bundna mönster. Samtidigt erbjuder senmoderniteten, med sin *icke-fundamentalistiska* karaktär, liten hjälp när det gäller vilka val som görs. Medias roll i det förändrade samhället driver på en individfokusering och individexponering. I detta växer det fram behov av en livsplan för val av livsstilar, möjligheter och riskkalkyler. Giddens (1997) tankar om en livsplan kan relateras till framväxten av individuella utvecklingsplaner i en målstyrd och decentraliserad (upplöst) skola (från en tidigare mer detaljstyrd, fast strukturerad ordning). Individen är det senmoderna samhällets grundenhet som tillskrivs valfrihet och som därmed förväntas förändra, utveckla, frigöra och förverkliga sig själv. I ett sådant skede kan den individuella utvecklingsplanen ses som ett redskap för att synliggöra huruvida varje enskilt barn/elev kan utvecklas och sträva mot förskolans/skolans mål i sin takt och på sitt sätt, som ett steg inom sitt livslånga, livsvida lärande och sin livsplan.

### Valfrihet och/eller valtvång – vad för vem?

Ökad frihet eller ökad reglering och kontroll – valfrihet eller valtvång, frihet eller tvång att välja vad för vem? I en senmodern tid kan frihet (av aldrig förut skådade proportioner) uppfattas och leda till otrygghet, ovisshet och risk, medan reglering och kontroll kan betraktas som trygghet och ordning – otrygghet kan betraktas som ny garanti för underkastelse (Bauman 2002). Människor behöver både frihet och trygghet. I en ständigt pågående, oavslutad och öppen identifieringsprocess finns det ingen för evigt trygg plats eller grupp som

individerna kan tillhöra. ”Moderniteten ersätter den sociala ställningens bestämning med en tvingande och obligatorisk självbestämning” (Bauman 2002, s 176). Valfriheten och/eller valtvånget kan bestå i att barnen förväntas välja och formulera mål, innehåll, lärostilar etcetera, de förväntas veta vad de behöver lära sig och kunna tänka om och planera sitt eget lärande och sin kompetensutveckling. Själva struktureringen i vissa planer med en tydlighet och ordning i utskrivna detaljerade mål att uppnå, kan ge stabilitet och trygghet i studierna för vissa barn/elever. De kan fungera belönande i och med bekräftelse på egen måluppfyllelse. Vid en intervjufråga i en kommun i den mellanstora kommunen, frågade vi om man märkt någon skillnad på barnens arbetslust efter införandet av utvecklingsplanerna. Det framkom, vid en enkät som genomförts, att eleverna var mycket positiva till de individuella utvecklingsplanerna.

Medierad kommunikation och samtal genom dokumentation kan ses som ett nytt sätt ”att bli barn på”. Dokumentation handlar om att göra handlingar, utsagor och dagliga aktiviteter synliga, vilket leder till frågor om maktpositioner – att betrakta respektive bli betraktad (Lindgren & Sparrman 2003). I individuella utvecklingsplaner är det barnet som blir betraktat. Den som blir betraktad intar en svagare position och det är andra som oftast innehar definitionsmakten. Anna Sparrman och Anne-Li Lindgren väcker frågan huruvida barnen egentligen har någon möjlighet att välja att inte delta i dokumentationsprojekt. Vidare menar de i ett mångfaldsperspektiv att dokumentation kan uppfattas strida mot religiösa och etiska övertygelser. En förlängning av frågan kan vara om barn och föräldrar i förskolan kan välja bort individuella utvecklingsplaner i kommuner där dessa planer är föreskrivna i lokala eller kommunala styrdokument. Enligt Skolverket (2006-06-15) kan förskolan ”inte mot föräldrarnas önskan upprätta individuella utvecklingsplaner” (s 2). Klart är att det inte finns någon valfrihet beträffande de individuella utvecklingsplanernas vara eller icke vara i grundskolan från den 1 januari 2006.

### Jakten på känsla av kontroll, sammanhang och/ eller erkännande?

Ömsesidigt erkännande människor emellan kan ses som förutsättning för demokrati och allt socialt liv (Honneth 2003). Vid tiden före tilläget om individuella utvecklingsplaner i grundskoleförordningen ansåg en expertgrupp ”att alla elever har rätt till en individuell utvecklingsplan” (Ds 2001:19, s 28). Denna formulering kan spegla ett synsätt på planerna som uttrycker en demokratisk rättighet, nä-

got som kan bidra till att elever som tidigare kanske varit osedda kan uppmärksammas i högre grad. I det perspektivet kan individuella utvecklingsplaner tolkas som ett redskap för erkännande, allas lika rätt att bli sedda och bekräftade.

Den nya, senmoderna individen beskrivs ofta som flexibel, fri och självständig. Det gäller att ständigt vara beredd att förändra sig i en kontinuerlig process. Behov av att revoltera mot alltför mycket frihet och för stora utmaningar kan då växa fram. Detta är ett förhållande som Bodil Jönsson (2004) problematiserar. Hon menar att de flesta av oss, 60 procent, inte strävar efter att leva ett ständigt föränderligt och omväxlande liv – ett förändringsövermättat liv med stor frihet och flexibilitet. De flesta av oss skulle, om vi kunde, välja förändringsskyddade rum och zoner. Jönsson tror att känslan av kontroll (KAKOLL) är lika viktig som känslan av sammanhang (KASAM). Detta är lätt att instämma i, inte minst för generationer som växt upp och har sina rötter i det moderna samhället. Kanske är utbredningen av, och politiska beslut om, individuella utvecklingsplaner främst ett uttryck för jakten på känsla av kontroll i vår tid. Som dokument över tid kan de också ge oss en känsla av sammanhang – självbiografiska sammanhang och berättelser?

## Reglerad barndom? Individuella utvecklingsplaner som redskap i olika sociala rum

De individuella utvecklingsplanerna kan också prövas som ett uttryck för en reglerad barndom som går på tvären i olika sociala rum, i förskola/skola, hem och fritid. I denna ”valfrihetens och avregleringens tidevarv” tycks barndomen bli alltmer reglerad på individnivå. Det är intressant att det å ena sidan finns en tendens till glidning av uppgifter och positioner mellan de olika sociala rummen. Å andra sidan att förtätade och likartade mönster med individuell planering och dokumentation breder ut sig till flera sociala rum, det vill säga en tendens till homogenisering i en tid av heterogena ideal.

Åsa Bartholdssons (2003) socialantropologiska undersökning av barn från förskoleklass till skolår 5 är ett tydligt exempel på institutionernas och lärarprofessionens förändrade uppdrag och roll i relation till hemmets och föräldrarnas uppgift. Hon har bland annat undersökt utvecklingssamtal och det växande fenomenet med skriftliga kontrakt som upprättas mellan föräldrar och skola – förskjutningen av roller och uppgifter mellan skola och föräldrar beskrivs i termer av en mjukt auktoritärt driven skola. I enkätfrågor som föräldrar och elever besvarade inför utvecklingssamtalet utgjordes cirka 70 procent av frågor som rörde elevens personliga utveckling, medan



bara 30 procent rörde elevens ämnes- och kunskapsinnehåll. Hon såg därmed en tendens att skolan utökade sitt fostrande territorium, samtidigt som föräldrarna fick ökat ansvar för traditionellt skolinnehåll. "Utvecklingssamtalets fokus förskjuts då från elevens skolprestationer till elevens person" (s 135). En elev i intervjumaterialet tyckte att frågor om hennes primära behov, som exempelvis berörde vad hon åt, drack och hur mycket sömn hon fick, var kränkande. Detta kan relateras till vårt intresse att studera hur individuella utvecklingsplaner kan förstås som uttryck för det offentliga relation till det "privata". I majoriteten av vårt insamlade material av individuella utvecklingsplaner förekommer behovsområden som är relaterade till eleven som person, i form av primära, sociala och emotionella behov.

Lars Erikson (2004) presenterar fyra principer för relationen föräldrar-skola.<sup>7</sup> I en förtätad relation mellan hem-skola kan individuella utvecklingsplaner prövas som ett redskap för en partnerprincip snarare än isärhållandets princip. Frågan är om, och på vilket sätt, detta redskap och denna princip kan komma att gynna vissa barn från socioekonomiskt resursstarka familjeförhållanden och missgynna barn från resurssvaga familjer.

Partnerprincipen är hårt driven i ett exempel rörande dialog och dokumentation som ett sätt att involvera föräldrar i barnens lärande (Whalley 2001). Föräldrar och personal träffas en gång i veckan för att växelvis informera och kommunicera individuell dokumentation runt barnet i hem och förskola i syfte att planera, stödja och utvidga barnets lärande. Föräldrarna dokumenterar barnet, i hemmets intima sfär, på ett sätt som följer förskolans observations- och dokumentationsmodell. Med hänvisning till Reggio Emiliainspirerad forskning framträder en mycket positiv bild av föräldrar och lärare som samarbetsparter för barnets bästa. Frågan är vad fokus på barnets prestationer och lärande i "livets alla vrår" kan leda till.

Maria Eulina de Carvalho (2001) problematiserar relationen föräldrar-skola och beskriver detta som relationer av makt där många familjer är maktlösa. Hon menar att föräldrars ojämlika förutsättningar att stödja barnets lärande och skolarbete bidrar till ökade utbildningsklyftor och ojämlikhet. Hemmet är ingen utbildningsinstitution och de Carvalho ifrågasätter utbildningspolitiken och skolans intrång och självskrivna rätt att beslagta tid i hem och familjeliv. Kraven på föräldrar som partners förutsätter, enligt de Carvalho, i princip en kärnfamilj med hemarbetande mamma. I detta ljus blir frågan huruvida individuella utvecklingsplaner, i motsats till uttryckta intentioner, riskerar att bidra till ökade utbildningsklyftor och en långt driven exponering.

Fenomenet med individuella utvecklingsplaner kan också skönjas inom fritidssektorn. Många barn kommer under sin fritid i kontakt med idrott (Barnombudsmannen 2004). Följande exempel är hämtat från klubborganiserad fotbollsträning för tioåringar år 2005. Barnen får utifrån ett underlag (en blankett) i uppgift att gradera sin karaktär, fysik, spelförståelse och teknik på en sex-gradig skala. De får vidare uppge vad de är bra på, sämre på och vad de vill bli bättre på samt vilken spelarposition som föredras. Exempel på punkter som avses med karaktär är uppträdande, inställning, självförtroende, vinnarinstinkt och ledaregenskaper. Barnen växer upp och konstruerar sin identitet i ett raster av dokumentation, måttstockar och självvärderingar. Frågan är vad detta får för konsekvenser.

### Spindel och/eller byte i nätet?

Individuella utvecklingsplaner kan, med utgångspunkt i ovanstående, betraktas som redskap för individer i delvis påträngande nätverk. Barnen är omgärdade av planeringsböcker, loggböcker, portfolio, LUS (läsutvecklingsschema), RUS (relationsutvecklingsschema), individuella utvecklingsplaner, filofax (systemkalendrar), mobiltelefoner, e-post, och så vidare. Frågan är om individen och barnet kan ses som spindel eller byte i nätet. Sannolikt rör det sig om en variation med mer av det ena än det andra beroende på vilka perspektiv som anläggs och vilka villkor som barnens uppväxt är präglade av. Även om intentionen med de individuella utvecklingsplanerna är att synliggöra barnets utveckling och öka möjligheter till inflytande, blir en viktig fråga om vi alls ser barnet och bejakar den "mellanmänskliga vägen" (Aspelin 2005) genom denna "dokumentationsridå". Det finns en risk att barnet objektifieras och det blir en slagsida åt en instrumentell relation.

### Individuella utvecklingsplaner som begrepp

Begreppet "individuella utvecklingsplaner" kan brytas ner i tre delbegrepp: individuell, utveckling och plan. I det följande kommer vi att beröra respektive begrepp för att pröva och syntetisera i förhållande till utfallet av vårt insamlade material. Det visar sig finnas brytpunkter och en inbyggd oklarhet och dissonans mellan begreppets definitionsmässiga innebörd och vad det tycks representera och omfatta i normativa texter och i det empiriska materialet. Avsnittet utmynnar i en möjlig och tentativ begreppsutveckling som vi uppfattar mer precist beskriver fenomenet så som det framträtt i vårt material.

## Individuell

I ordböcker har termen individuell betydelsen *enskild, särpräglad, egenartad, personlig* och *utmärkande för en enskild*. Ordet individ betyder "något odelbart" (latin *indivīduum*), "en-skild varelse" (SAOL 1998). 'Individualisera' har innebörden att särpräglad, anpassa efter, eller utforma för den enskilda med stor variation mellan olika individer. Motsatsen till enskild är allmän och offentlig (Svensk ordbok, Bonniers svenska ordbok, Nationalencyklopedin). Här kan vi uppfatta en dissonans mellan den individuella utvecklingsplanen som en "allmän" handling<sup>8</sup> (Myndigheten för skolutveckling 2004, SOU 2003:103) samtidigt som individuell betyder "enskild", vilket skulle kunna tolkas som att den enskilda individen skulle "äga" och förvara planen.

Termen "individuell" kan också prövas i förhållande till utvecklingsplanernas utformning och konstruktion. I vår studie var de individuella utvecklingsplanerna kollektivt och lokalt utformade i enhetliga mallar och blankettstrukturer, som i de fall de hade särskiljande utformning snarare följde en skol- och institutionsform (förskola eller skola) än en individuell (enskild, personlig) formgivning. Hur termen individuell tolkas är också intressant utifrån vilken part som har tolkningsföreträdare: barn, vårdnadshavare, lärare, stat eller marknad. I vår studie hade lärare tillsammans med skolledare och i vissa fall marknadsparten (konsulter) tolkningsföreträdare när det gällde själva konstruktionen av de individuella utvecklingsplanerna som mall och blankett.

Med fokus på mångkultur och språk kan vi konstatera att planerna i vår studie inte var individuellt utformade utan enspråkiga, både i snäv och vid bemärkelse. Det fanns, med ett undantag, inga exempel där de individuella utvecklingsplanerna (mallarna) var översatta till olika språk och modersmål. Skriftspråket dominerade, till skillnad från exempelvis portfolio som kunde inrymma olika estetiska uttrycksformer. Portfolio förekom i något fall som komplement till de individuella utvecklingsplanerna i vår undersökning. Fackspråket som användes i planerna kan också problematiseras som ett vetenskapligt grundat yrkesspråk vilket inte alla kan förväntas förstå och som därigenom kan gynna vissa och missgynna andra. Språkbruket i planerna kunde i den meningen inte betraktas som individuellt (särpräglad, personligt eller utmärkande för den enskilde)<sup>9</sup>.

## Utveckling

Utveckling antas ofta ske från ett odifferentierat till ett bättre och mer differentierat tillstånd. Medan termen förändring är värdeneutral i meningen att man kan konstatera att en förändring ägt rum

utan att ta ställning till om den är bra eller dålig, förutsätter utveckling ett ändamål och är en värdeladdad term (Nationalencyklopedin). Utveckling som uttryck i en modern och senmodern tid har olika kännetecken. "Utveckling" i en modern tid kan kännetecknas av en på förhand bestämd linjär process, en normal utveckling som alla går igenom. Moderna utvecklingspsykologiska teorier kan leda innebörden i riktning mot utveckling som universella, monokulturella steg och naturenliga stadier rörande barnets språk, motorik, sociala och emotionella förmåga. "Utveckling" i senmodern tid kännetecknas emellertid av att vara en konstruktion som är relaterad till tid, plats och kultur. Utveckling kan i senmodern tid betraktas som ett förgrenat nätverk och som ett transaktionellt<sup>10</sup> förlopp av variationer och möjliga utvecklingsvägar. Nätet utvidgar sig med barnens ålder (se t ex Sommer 2005). Individuella utvecklingsplaner i vår och andras studier är ofta färgade av ett modernt förankrat utvecklingspsykologiskt synsätt. Det är mot denna mall av normalitet som barnen tycks bli bedömda. Ordet "normal" betyder att inte avvika från den grundläggande typen, rättesnöret och mallen. Eftersom de utvecklingspsykologiska tankefigurerna, som främst tycks ha gett innebörd åt begreppet "utveckling" i planerna, inte i någon högre utsträckning ger stöd för reflektion omkring mångfald, riskerar man att cementera en västerländsk **medelbarns-norm** (en minoritetsnorm i ett globalt perspektiv, se Dahlberg, Moss & Pence 2001).

## Plan

Plan kan enligt ordböcker betyda genomtänkt ordning eller sammanställning av förutsedd kedja av handlingar som tillsammans avses leda till uppnåendet av något mål. En plan kan vara bunden i text och dokumentation eller enbart vara verbalt uttryckt eller formulerad i tanken. Planering betyder processen att göra upp en plan. Planer kan göras upp på olika sikt, allt från kortsiktiga operativa planer för de närmaste timmarna, dagarna, veckorna och månaderna till långsiktiga planer som sträcker sig över flera år. Individuella utvecklingsplaner kan med utgångspunkt i grundskoleförordningens formulering ses som relativt långsiktiga planer, det vill säga planer som upprättas och följs upp en gång i halvåret i samband med utvecklingssamtalet.

I Nationalencyklopedin definieras begreppet planering som en delprocess i företagets styrning. Planer ses också som redskap för skolans och utbildningspolitikens styrning, vilket speglas i följande citat: "Planerna kan utformas som avtal mellan lärare, elev och föräldrar om vad som krävs för att eleven ska nå målen. Syftet är att för-

bättra uppföljningen av eleven” (Lärarförbundets pressmeddelande 2005a). Termen ”avtal” betyder förpliktigande överenskommelse mellan två eller flera parter att utföra en viss prestation. En annan tolkning är att planerna upprättas som samtalsunderlag vid utvecklingssamtal, klasskonferenser och vid personalens uppföljning av sin verksamhet (Lärarförbundets pressmeddelande 2005b). Plan som avtal utgör en betydligt hårdare grad av tvång än en plan som underlag för samtal, eller en sammanställning av en förutsedd kedja som avses leda till något mål. Frågan är huruvida en plan som är utformad som ett avtal är förenlig med förskolans strävansmål och med förskolan som en frivillig verksamhetsform. Begreppet avtal förekommer inte i de nationella läroplanstexterna. I vår studie finns uttryck för en tolkning av de individuella utvecklingsplanerna både som avtal, lösare samtalsunderlag vid utvecklingssamtal och som utvecklings-, kontroll- och cementeringsredskap (temat utvecklas vidare längre fram i texten). Begreppet plan är mer förenligt med att vara en framåtblickande sammanställning för utveckling i relation till mål, än ett redskap för kontroll och utvärdering av prestation och resultat. I det senare fallet är det mer en fråga om någon typ av berättelse (jfr verksamhetsberättelse) eller redogörelse i efterhand. Vi uppfattar att det i insamlat material råder en spänning och oklarhet i om den individuella utvecklingsplanen ska vara en framåtblickande plan, ett förpliktigande avtal, ett lösare samtalsunderlag och/eller redogörelse i efterhand för elevens arbete, resultat och utveckling.

### Individuella utvecklingsplaner eller individorienterade normalplaner

Ovanstående begreppsgenombgång kan syntetiseras. Exempel på så kallade individuella utvecklingsplaner i vår studie, har snarare karaktären av något som skulle kunna betecknas som ”Individorienterade normalplaner” (eller avtal), än som individuella utvecklingsplaner. Termen ”normalplan”<sup>11</sup> speglar här den mall av normalitet, mot vilken barnen bedöms, som kännetecknas av att vara allmän, inspirerad av utvecklingspsykologisk stadieteori med universella anspråk som har en monokulturell, enspråkig karaktär. Begreppet ”normalplan” kan också inrymma de mallar som har relativt fasta frågor och svarsalternativ utifrån linjära utvecklingsprocesser i fastlagda ”normala” steg i förhållande till bestämda ämnen och mål i läro- och kursplaner. Med ”individorienterad” istället för ”individuell” avses att planerna har ett mått av individorientering eftersom man skriver och fyller i en plan (mall, blankett) för varje barn. ”Orienterad” står här för inrikt-

ning åt ett visst håll – åt en individ. Här tycks råda ett visst utrymme för individen att följa behovsstegen, formulera egna mål och bestämma i vilken takt och på vilket sätt delmål och arbetsuppgifter ska genomföras. Men planerna kan inte betraktas som individuella i bemärkelsen att de är personligt särpräglade och mångkulturellt färgade. Utifrån vårt empiriska material uppfattar vi därför att ”individorienterade normalplaner” (eller avtal) är en närmare och precisare beteckning av fenomenet än begreppet ”Individuella utvecklingsplaner”. I något fall tycks det dessutom snarare röra sig om en ”berättelse” än en plan, det vill säga en bakåtblickande och nutidsorienterad beskrivning av barnet mer än en framåtblickande plan. Begreppen kan problematiseras ytterligare, till exempel personlig utveckling kontra individuell (se Aspelin, 2005). I den fortlöpande texten väljer vi dock att skriva ”Individuella utvecklingsplaner”, eftersom detta är det etablerade begreppet som också är föremål för analys.

## Individuella utvecklingsplaner som fenomen i förskola och skola

Läroplanshistoriskt kan man skönja en individualiserad läroplansutveckling, med en glidning från ämne till individ som grundenhet – från timplan till individuell utvecklingsplan i skolan. Förskolans läroplanshistoria kan följas från 1800-talets dagordning med kristendom, skrivning, läsning och räkning i småbarnsskolan, via sysselsättningsplaner i folkbarnträdgården, till råd och anvisningar i form av arbetsplaner och pedagogiska program. Förskolans läroplan 1998 betonar en individanpassning och individuella utvecklingsplaner dyker upp i slutet av 1990-talet. ”... the individual is becoming the basic unit of social reproduction for the first time in history” (Beck & Beck-Gernsheim 2001, s xxii)<sup>12</sup>. Individuella utvecklingsplaner som i vissa fall utformas som ”avtal-kontrakt”, vilka undertecknas av målsmän, lärare och barn, kan betraktas som den hårdaste regleringen på individnivå i förskolans historia.<sup>13</sup> Detta är intressant med tanke på att vi i vår tid talar om en avreglerad skola. Regleringen tycks ha ändrat karaktär och glidit från skola till individ, från skolreglering till individ- och självreglering.

## Ramar, aktörer och styrning

Vid tiden för materialinsamlingen i vår studie fanns inga centrala mål som föreskrev individuella utvecklingsplaner i förskolan och grundskolan. Det fanns dock ett lagstiftat krav på individuella studiepla-

ner för de frivilliga studieformerna<sup>14</sup>. I praktiken tycktes det när det gäller förskolan och skolan vara vanligt att arbetet med individuella utvecklingsplaner initierats av politiker och tjänstemän på kommunal nivå. Så var det i vår såväl som i Anne-Mari Folkessons och Elisabeth Elmroths undersökning (2001). I vår studie var målskrivningar angående individuella utvecklingsplaner inskrivet i de kommunala skolplanerna. I Elfströms (2004) studie fanns också exempel där arbetet inletts på lokal nivå och på kommundistriktsnivå.

Regeringen tog initiativ till att inrätta en expertgrupp för att analysera behovet av att stärka måluppfyllelsen och den individuella planeringen i grundskolan. Expertgruppen kom fram till "att alla elever har rätt till en **individuell utvecklingsplan**" (Ds 2001:19, s 28). Den individuella utvecklingsplanen skulle enligt expertgruppen vara inriktad mot mål att sträva mot och hela lärandemiljön.

Myndigheten för skolutveckling (2003) behandlar begreppet "individuell planering och dokumentation" och menar att det är ett komplext och omfattande begrepp som innefattar stora delar av skolans uppdrag. Det handlar om parallellprocesser mellan alla nivåer i skolan som synliggör såväl lärandet för den enskilde eleven, som lärandet för läraren, arbetslaget och skolan. För att redskap som till exempel individuella utvecklingsplaner ska vara verkningsfulla i att stödja varje elevs lärande och utveckling måste de betraktas som delar i en helhet. Skolors arbete med individuella utvecklingsplaner, bör därför ta sin utgångspunkt i individuell planering och dokumentation.

I april 2005 beslutade regeringen, som tidigare nämnts, att varje elev i grundskolan skulle få en individuell utvecklingsplan senast från och med den 1 januari 2006 (SFS 1994:1194, SFS 2005:179, Kap 7, 2 S). Enligt grundskoleförordningen ska läraren vid utvecklingssamtalet i en framåtsyftande individuell utvecklingsplan skriftligt sammanfatta de insatser som behövs för att eleven ska nå målen. Genom formuleringen i lagtexten kan grundskolläraren synas få tolkningsföreträde. Det ska vara en framåtsyftande utvecklingsplan som skriftligt sammanfattas och som är relaterad till målen i läro- och kursplaner.

De individuella utvecklingsplanerna är knutna till utvecklingssamtalet. Johan Hofvendahl (2004), som har studerat 35 utvecklingssamtal i skolår 5, beskriver en tendens till "förpapprade" samtal. Det skriftligt formulerade och dokumenterade väger tyngre än det i mötet verbalt formulerade och direkt upplevda. Ann-Marie Markström (2004), som har studerat 11 utvecklingssamtal i förskolan, menar att läraren hänvisar till dokumentation och nedskrivet material för att ge ökad tyngd och auktoritet i samtalet. Uttrycket "Jag har skrivit här" (Markström 2004, s 29) representerar denna tendens.

### *Vilka har varit delaktiga i konstruktionen av de individuella utvecklingsplanerna?*

När utformningen av individuella utvecklingsplaner beskrevs i vår studie, framgick att det främst var personalen (lärare och skolläda) och ibland konsulter som var läroplansmakare. Detta var ett överraskande utfall. Lärare, barn och vårdnadshavare beskrivs ofta som tre jämbördiga parter i olika visionära målskrivningar och styrdokument. I vår undersökning kallas därför konsulterna för den "fjärde parten". Med konsultföretag som läroplansmakare blev det en tydlig marknads- och näringslivskoppling. Barn och föräldrar beskrevs i termer av kunder som mötte servicegivare (personal) i det centrala servicemötet. Den värdegrund som servicemöten och kvalitetssystem vilar på är att kvalitet i grunden handlar om att tillgodose kundens behov. Med detta grundantagande utformades den individuella utvecklingsplanen utifrån vad som ansågs vara kundens behov i ett "behovsdocument". De pedagogiska processerna reducerades till servicemöten och det anmärkningsvärda var att föräldrar och barn inte tycktes vara delaktiga i konstruktionen av de individuella utvecklingsplanerna (mallarna) i någon nämnvärd utsträckning. På frågan: "Har föräldrarna och barnen varit med i arbetet med planerna? Blev svaret: "Nej, dom har inte varit med i arbetet." I det avseendet kunde föräldrar och barn därför inte heller betraktas som samspelande läroplansmakare. Konsulterna var bärare av en idé som salufördes på ett likartat sätt i olika verksamheter, varför planerna snarare kom att få en likartad, homogen utformning än en individuell.

Gert Biesta (2003) framhåller att ett huvudproblem i det nya språket och talet om lärande är att det beskriver utbildning i termer av en ekonomisk transaktion, köpa-sälja. I denna är den lärande en potentiell konsument som har speciella behov. Dessa behov ska lärare och skolinstitution flexibelt tillfredsställa, så att konsumenten får valuta för pengarna. Konsumenten har alltid rätt och förmodas alltid veta vad hon/han vill. Lärande marknadsförs som något lättillgängligt och attraktivt. Biesta menar att problemet med denna marknadsdiskurs är att den hotar både de professionella lärarna och demokratin. Den hotar också att tunna ut, förenkla och reducera de pedagogiska processerna och möjligheterna att föra professionella, utbildande och demokratiska diskussioner om innehåll och syfte med utbildning.



### *Målstyrning och transformering av mål från nationell till individuell nivå*

Hur omsätts läroplaner och målskrivningar på olika nivåer i individuella utvecklingsplaner? Är det möjligt att bryta ner och konkretisera mål från nationell till individuell nivå? Det finns studier som kritiskt har granskat målstyrning som ett fenomen i den offentliga sektorn och kommit fram till att ***Det går inte att styra med mål!*** (Rombach 1991). Rombach har beskrivit målstyrningens historia med dess rötter och största genomslagskraft i det privata näringslivet. Rombach menar att det finns en rad hinder för framgång av målstyrning i den offentliga sektorn. För att nämna några är det problem med att definiera klara och mätbara mål, vilket bland annat beror på att målstyrning är svårare när vinstmotivet saknas. Det är svårt att använda målen i planeringsarbetet, att bryta ner abstrakta mål till konkreta och att sedan välja medel för genomförande.

Om det är svårt att bryta ner mål från nationell till lokal nivå, måste det vara än svårare att bryta ner mål till individnivå på ett individuellt sätt i samarbete med olika parter, vilket vi förmodar är tanken med individuella utvecklingsplaner.

I vårt material av individuella utvecklingsplaner organiserades innehåll och ämnesområden huvudsakligen som behovsområden styrda efter utvecklingspsykologisk teoribildning och/eller som innehållsområden strukturerade efter läro- och kursplaner. Resultatet visade också en tendens att vissa ämnesområden i läro- och kursplaner var berörda, medan andra reducerades och slogs samman eller inte kommenterades alls. Det informella lärandet och innehållet i den fritidspedagogiska verksamheten berördes i princip inte alls. Det tematiska innehållet berördes i mycket låg utsträckning, eller inte alls. Det fanns också en avsaknad på mångkulturellt och individualiserat innehåll. Vidare saknades exempelvis frågor som bejakade ett kritiskt, kreativt tänkande, initiativtagande och reflekterande. Individuella utvecklingsplaner i förskolan var mer styrda av utvecklingspsykologiska behovsområden, medan skolans var mer styrda av ämnen i kursplanerna. I vissa planer för förskolan saknades anknytning till läroplanen. Det fanns även exempel på gränsöverskridande progressionsplaner i ämnena svenska, engelska och matematik som sträckte sig över hela åldersspannet från 1–16 år. Här dominerade det skolämnespaketade innehållet. Visst innehåll inlemmades och annat utelämnades. Detta val av och sätt att strukturera och paketera innehåll tycktes vara förutbestämt, relativt låst och slutet i mallarna, det vill säga inte särskilt öppet för påverkan.

### *Mål att uppnå och mål att sträva mot*

I förskolans läroplan formuleras enbart mål att sträva mot, medan **Lpo 94** även innehåller mål att uppnå. I likhet med andra undersökningar framgår det även av vårt material att det finns en tendens att de individuella utvecklingsplanerna för förskolebarn, i strid mot **Lpfö 98**, inrymmer mål att uppnå. I råd och skrivelser (Ds 2001:19, Skolverket 2005) framhävs vikten av att arbeta mer med mål att sträva mot i de individuella utvecklingsplanerna också i grundskolan. Systemet med mål att uppnå och mål att sträva mot framstår som svårt att hantera, inte minst på individnivå med elevens/barnens mål. Vem har tolkningsföreträde? I förskolans läroplan är strävansmålen inriktade mot verksamheten och det finns inga individuella mål att uppnå. Därför finns det inte eller några krav på individuella planer i **Lpfö 98** eller i grundskoleförordningen.

### *Individuella utvecklingsplaner som kontroll-, utvecklings-, eller cementeringsredskap*

Olika syn på individuella utvecklingsplaner, som stöd för utveckling eller som kontrollinstrument, framkommer i vår studie. Exempel på synsättet med individuella utvecklingsplaner som stöd för utveckling kan lyda som följer: "Utvecklingsplaner är när man skriver ner och kartlägger på vilken nivå barnet befinner sig, med vad och hur man ska jobba vidare. Viktigt att blicka framåt".

Arbetet med utvecklingsplanen kopplas också till kvalitetssäkringsarbetet och här uttrycks ett mer kontroll- och utvärderingsinriktat synsätt. Utvecklingsplanen ses som den viktigaste beståndsdelen längst ut i verksamheten som visar om "vi gör det vi ska med barnen". Vidare kan utvecklingsplanen också vara digitaliserad med en rad specificerade delmål och reglerade lärogångar (LoggIt). I Elfströms undersökning (2004) framträder de individuella utvecklingsplanerna främst som ett problematiskt utvärderings- och kontrollverktyg.

Enligt Myndigheten för skolutveckling (2003) är syftet med individuell planering och dokumentation mångfaldigt. Det rör sig om att öka elevens ansvarstagande och delaktighet, att elevens lärande och utveckling ska bli synligt, att motivationen ska öka, att måluppfyllelsen ska öka. Vidare handlar det om att få underlag för utvecklingssamtal, bedömning, betyg och anpassning av arbetsuppgifter samt att få underlag vid övergångar mellan skolformer.

Hur upplever då barnen själva det nya arbetssättet att planera och "ta ansvar" för sitt lärande? Eva Österlind (2005) diskuterar eget arbete och egen planering ur elevsynpunkt (skolår 4–6) och kon-

staterar att det finns olika inställning hos olika barn, allt från positiv (frihetlig) till oreflekterad och motvillig inställning. Inställningen är relaterad till elevernas sociala bakgrund så att barn i resursstarka familjer är positivt inställda medan barn i resurssvaga familjer är motvilligt inställda. Österlind påpekar att den ökade valfriheten i skolan samtidigt ökar bakgrundsinflytandet och eleverna agerar då ofta i enlighet med sin medhavda habitus<sup>15</sup>. Med andra ord, när individen själv ska välja, väljer den oftast efter inlagrade mönster. I ljuset av detta resultat kan vi fråga oss om individuella utvecklingsplaner även kan betraktas som ett möjligt "cementeringsredskap". Förekommer det en variation i inställning till de individuella utvecklingsplanerna och en variation i utfall när barn, föräldrar och lärare planerar och formulerar mål som tenderar att fasthålla barnen i det samhällssegment och den kultur de kommer ifrån? I nedanstående empiriska exempel tonar det fram mönster som visar tendenser på hur individuella utvecklingsplaner också kan tolkas som uttryck för cementeringsredskap för olika kommun- och verksamhetskulturer.

## Kommunmönster

I det följande ges en presentation av mönster på kommunnivå sammanställd från vår studie. Tolkningen av mönster färgas dels av det geografiskt och demografiskt relaterade urvalet, dels av förekomst, framväxt och utformning av individuella utvecklingsplaner.

### Homogent och monokulturellt mönster

I intervjumaterialet från landsortskommunen uttrycks ett homogent, samlat mönster på många sätt, med en i stort sett livslång utvecklingsplan. Väldigt likartade planer och system används från förskola och skola till personal i arbetslivet och slutligen under ålderdomen med ADL (Activities of daily living)-relaterade planer och behovsbedömningssystem.

I framställningen och tillämpningen av planerna utgår man från beprövad erfarenhet och teorier med psykologisk och biologisk/fysiologisk tyngdpunkt. Ett universellt, monokulturellt (ett språk, en kultur, en religion) barn/individ lyser fram – inspirerat av Maslows behovstrappa. Kritisk reflektion om genus och mångkulturalitet saknas, liksom problematisering av det allmängiltiga generaliserande begreppet "behov" relaterat till en diskussion om mångfald och variation. I det här sammanhanget skulle en nytolkning av Maslows behovshierarki som en individualiserad behovshierarki också kunna prövas. Pyramid-

ens mittenparti med de sociala, gemensamma, stegen reduceras medan den översta delen med behov av självförverkligande utgör den stora delen med direkt relation till kroppsliga behov (Jönsson 2004).

I landsortskommunen är det större fokus på grundläggande biologiska behov än på kognitiva lärandemål. Mat och kost är exempelvis viktigt och intervjupersonerna spekulerar omkring att bygdens arv och tradition med lantbruk kombinerat med lägre utbildningsnivå och svagare studietradition leder till inställningen att det viktigaste är att barnen är mätta, glada, hela och rena.

Det ska vara det här med mat. Och det tror jag kanske inte att man har med i en storstad. Det kan finnas, men jag tror att det är rätt så präglad av vår kommun det här med mat. Alltså det tror jag att det finns skillnader om man skulle jämföra.

Utsagan ledde till en följdfråga där intervjupersonen ombads att utveckla resonemanget.

Ja, jag tänker på att det är en landsbygdskommun och det här med studietraditioner och kulturen i kommunen och bo i just den här kommunen. Inte lika starkt fokus på kunskapen här. I den här kommunen är det många som har gymnasienivån om man tittar på befolkningen. Sedan så minskar det då på högskoleutbildning. För ibland hamnar vi ju i det att en del föräldrar tycker att det är gott och väl att man är hel och ren och glad och snäll. Men vi vet ju att föräldrar håller sina barn hemma därför att nu ska vi köra i betorna. Alltså då får man va ledig från skolan för att man ska hjälpa till hemma. Därför att jag ska ändå ta över gården sen va.

I en av stadskommunerna uttrycks också ett enhetligt mönster. Men till skillnad från landsortskommunen fokuseras här i större utsträckning lärandet och mål rörande det ämnesbundna innehållet.

### Varierat och heterogent mönster

I materialet från den större stadskommunens stadsdel med mångkulturell variation uttrycks ett heterogent och varierat mönster. Spännvidden framställs som stor på många sätt både i beskrivningen av utvecklingsplaner och i synsätt på vad som är skolans och hemmets/föräldrarnas uppgift. Verkligheten beskrivs som mångfasetterad vilket inverkar på föräldrarnas delaktighet och inflytande vid utvecklingsamtal och utvecklingsplaner. De mångkulturella barnen fokuseras med betoning på olika behov och rätt att utvecklas i sin takt, på

sitt sätt, inom olika områden. Förekomst av utvecklingsplaner och kontrakt är väldigt skiftande och det förekommer ingen enhetlig mall.

Det ser också olika ut, men har man individuella utvecklingsplaner, så kanske man skriver under dem. Eller så har man skickat hem det här materialet med frågor och låtit föräldrar fylla på och så kanske skrivit sitt namn under, jag vet inte. Men det förekommer blanketter, men det förekommer säkert också att man inte har blanketter utan bara samtalet.

Ja, vi har ett mångkulturellt samhälle och oerhört många olika kulturella och traditionella bakgrunder i och med att vi har väldigt många invandrare från olika länder. Och dom är ingen homogen grupp ...

### Verksamhetsskilt mönster

I materialet från stadsdelen med låg andel invånare med utländsk bakgrund uttrycks ett verksamhetsskilt mönster mellan förskolan å ena sidan och å andra sidan förskoleklassen upp till skolar sex. Olika individuella utvecklingsplaner har utarbetats utan någon uttalad samverkan mellan individuellt behovsdokument för förskolan och individuell studieplan för f-6. I behovsdokumentet för förskolan fokuseras primära, emotionella och sociala behov, samt utvecklingsbehov och lek, medan innehållet i mallen för studieplanen organiseras i skolämnen, samt frågor som rör arbetsförmåga och relationer. I nedanstående citat berörs studieplanen.

Sen har vi funderat på skolan hur kan en individuell studieplan se ut som fungerar från förskoleklass och uppåt i nian. Då fick våra arbetslag, fyra till sex, i uppgift tillsammans med mig som ledare att göra ramarna för hur kan den individuella studieplanen se ut ...

### *Mångfaldsperspektiv – kommentar*

Det enhetliga och monokulturella som präglar de flesta utvecklingsplanerna i vår studie, kan ses i ljuset av bland annat Runfors (2003) avhandling. Hennes resultat som bygger på lärares föreställningar om det mångkulturella i skolan och "invandrarbarnens" position och möjligheter i skolan, visar att trots att det finns en mångfaldshyllande samhällsretorik så präglades lärarnas handlingar av en likhetsinriktad samhällspraktik. Det fanns hos lärarna i Runfors studie en klar önskan

om utjämnande av avstånd mellan olika grupper och samhällsskikt. Utjämnningen kopplades till föreställningar om likhet vilket bidrog till att olikhet blev svårhanterligt. Likhetstänkandet kan sannolikt ofta fungera som oöverlagd självklarhet; att man ser med "monokulturella glasögon" och behöver inte ses som en önskan att osynliggöra olikhet.

Tallberg Bromans, Rubinstein Reichs och Hägerströms granskning i "Likvärdighet i en skola för alla" (2002) ger till resultat att innehållsanalys utifrån klass-, köns- och etnicitetsperspektiv är mycket begränsad. Ett mönster som också framträdde i analysen av våra insamlade individuella utvecklingsplaner.

## Individuella utvecklingsplaner och lärande

"Ju mer målstyrt skolarbetet är desto bättre resultat får man" (citat från intervju med rektor). Strukturering av IUP i specifika mål och delmål stämmer väl överens med den mål- och resultatstyrda skola med nyliberala förtecken inom utbildningssystemet, vilket ett antal forskare behandlat, bland andra Jan Gustafsson (2003) och Gert Biesta (1999).

Den starka betoningen av den enskilda individens lärande går i motsatt riktning mot den sociokulturella synen på lärande vilken till viss del präglar de nuvarande nationella styrdokumenterna (Gustafsson 2003) och som även stora delar av aktuell pedagogisk forskning lutar sig mot. Det finns alltid en dialektik mellan det individuella och det kollektiva lärandet. De kan sägas vara varandras förutsättning. Thomas Johansson (2002) framhåller i sin forskningssammanställning kring pedagogisk verksamhet i förskolan att pedagoger och rektorer oftast värderar individualisering av lärande högre jämfört med barns gemensamma lärande. Olga Dysthe (2003) använder begreppet flerstämmighet och menar att barns, elevers, olikhet och skillnad i bakgrundsmiljöer och kulturell tillhörighet är viktiga utvecklande bidrag i en klassrummiljö där olika erfarenheter och röster kan bidra till en problematiserande, flerdimensionell och fördjupad kunskap.

Andy Hargreaves (1998) problematiserar bristen på ämnesintegration vid den typ av upplägg som vissa individuella utvecklingsplaner har med detaljerade målformuleringar. Han framhåller att det sker en specialisering av ämnen och att ämnesintegrationen får stryka på foten. Varje ämne arbetas för sig eftersom de ligger parallellt i stället för integrerat. Helhetssyn på ämnesområden och ämnesövergripande arbetssätt är en del av de pedagogiska tankarna i de aktuella nationella styrdokumenterna. Detaljstyrningen i flera utvecklingsplaner kan leda till en fragmentarisering av kunskap och försvåra ett tematiskt upplägg grundat på en helhetssyn av ett innehållsområde.

Att organisera lärandet efter elevernas ämnesöverskridande erfarenheter, föreställningar och frågor, istället för att utgå från enskilda skolämnens eller utvecklingspsykologiska teoris inre logik, kunde vara ett sätt att öka individualiseringen av innehållet i planerna.

## Individuella utvecklingsplaner som identitetsbygge

Det har under senare år skett en formlig diskursiv explosion kring begreppet identitet menar medieforskaren Hall i sin artikel "Who needs 'identity'?" (Hall 1996). Baumann menar att identitetsstudier håller på att bli en blomstrande verksamhet och formulerar det som: "det sker ännu mer – man kan säga att 'identitet' blivit en prisma genom vilken andra aktuella aspekter av livet upptäcks, undersöks och blir förstådda" (Baumann 2002, s 171).

Den individuella utvecklingsplanen kan också prövas som en pusselbit i barnets identitetsbygge, självreflexiva projekt och självbiografi. Giddens (1991) hävdar att självidentiteten inte är något specifikt drag som individen besitter. Självidentiteten är självet så som det reflexivt uppfattas av personen utifrån hans eller hennes biografi. Han menar vidare att ju mer traditionen mister sitt grepp och ju mer vardagslivet rekonstrueras på grund av det dialektiska samspelet mellan det lokala och det globala, desto mer tvingas individerna att komma fram till en livsstil bland många alternativ. Det reflexiva blir centralt i struktureringen av självidentiteten. Giddens nämner abstrakta system (till vilka de individuella utvecklingsplanerna kanske skulle kunna räknas) som en central del av ordningen i dagens samhälle och – inte bara av den institutionella ordningen – utan också i formandet av självet och dess bevarande av kontinuitet (Giddens 2002).

I utvecklingsplanerna bokförs och begreppsliggörs stora delar av barns egenskaper och prestationer inom ett flertal olika områden. Förutom det ämnes- och kunskapsinriktade innehållet finns det ofta även ett socioemotionellt bedömningsfält. Norman Fairclough (1995) menar att ett flertal olika diskurser därmed kan mötas inom samma institution, vilka illustrerar och konstituerar olika sociala praktiker.

Modernitetens barn, med en tydlig identitet och fasta hållpunkter utgör en framträdande bild i ett flertal planer. I vissa planer är Maslows behovspyramid en grund, där målet för utvecklingen är självförverkligande utifrån en grundtanke om ett essentiellt ursprungligt själv som genom fostran och utbildning ska synliggöras och utvecklas.

## Det diskursiva och identitetsskapandet

I viss mån har vi behandlat vårt insamlade textmaterial utifrån ett diskursanalytiskt angreppssätt. Ordet "diskurs" används i olika vetenskapliga sammanhang, ibland mer precist och ibland relativt oklart. Oftast inrymmer ordet "diskurs" någon idé om att språket är strukturerat i skiftande mönster och kategorier i form av texter och utsagor i olika sociala sammanhang (Winther Jørgensen & Philips 1998). Eftersom språket och orden inte neutralt beskriver omvärlden utan även skapar representationer av verkligheten tydliggörs (blottläggs) konkretiseringar av olika positioner och kategoriseringar av världen i olika texters val av ord och formuleringar.

En viktig del av diskursernas verklighetskonstituerande effekt utgörs av konstruktionen av subjekt och identitet (Winther Jørgensen & Philips 1998). Hur framställs individen, vilka aspekter är utvalda och blir synliggjorda, vilka är osynliga och förblir dolda? Hur individen (omvärlden) framställs får sociala konsekvenser och utgör en pusselbit i den totala bilden av individen.

Det diskursiva i utvecklingsplanerna kopplade till identitet blir tydligt i nedanstående citat. Att det kan vara en grannliga uppgift för pedagoger att arbeta med formuleringar i de individuella planerna, framgår vid några intervjuer från vår studie. Följande är utdrag ur en intervju med en skolledare som informerar om ett konsultföretags kurs kring individuella utvecklingsplaner:

Kursen betonade att de skulle ta upp det positiva. Inte 'Lisa har koncentrationsproblem'. Lisa har stort behov av att lära sig och ta in nytt. Förr pratade man mer löst. Nu tänker man på vad man skriver och säger. Vi ska aldrig skriva mer än vi kan stå för. Vi ska ju inte kränka elever.

En fråga man kan ställa sig i det här sammanhanget är, vems berättelser det blir, om det visar sig att förskolor/skolor alltmer använder sig av färdigformulerade blanketter med specifika mål som ska uppnås eller bestämda utvecklingsaspekter som ska bedömas och registreras. Var blir barns öppna nyfikna sökande efter svar på frågor de själva formulerat, vilka kan röra omvärlden och relationen till den eller frågor om vem man själv är eller andra frågor om identitet. Thomas Ziehe (1993), som sedan länge intresserat sig för identitetsfrågor, beskriver ungas intresse av subjektivering som han beskriver som "att finna sig själv". Han menar att detta är ett uttryck för trygghetsbehov i en värld av destabilisering. Han behandlar i sin essäsamling *Kulturanalyser, ungdom, utbildning och modernitet* – frågor om identitet kopplade till skola och undervisning. Något han framhåller är, att "prestationsprin-



cipen” breder ut sig mer och mer i samhället och vilka konsekvenser detta får: ”Man registrerar, mäter, jämför och bedömer.” (Ziehe 1993, s 36). Han menar att det aldrig tidigare testats och bedömts så mycket och betonar även att de prestationer barn och ungdomar förväntas fullgöra i skolan ofta inte har någon anknytning till deras livssituation och att man lever under press att ständigt behöva kvalificera sig. Ziehe menar att denna ”prestationsprincip” leder till att den sociala och psykiska press individen lever under växer.

## Uppföljning och vidare forskning

Vår studie och artikel kommer att följas upp genom vidare forskning. Detta kommer bland annat att ske i anknytning till ett skolverksuppdrag där vi samlar in och analyserar ifyllda individuella utvecklingsplaner från förskola, förskoleklass och skolår 3, 6 och 8 i fyra olika kommuner. Uppdraget ligger inom Skolverkets vidare uppdrag från regeringen att följa upp och utvärdera aktuella reformer. Textanalysen kommer bland annat att fokusera dokumentens innehåll, form och språk.

### Noter

1. Upprinnelsen till forskningsintresset finns i en läroplanshistorisk studie inom vilket de yngre barnens läroplaner studerats från 1800-talets mitt till nutid (se Vallberg Roth 2001, 2002). Det var i de nutida styrdokumentet för förskolan och skolan på kommunal nivå, från slutet av 1990-talet, som det framträdde ett nytt fenomen i målskrivningarna. Detta kunde uttryckas i termer av att ”Varje barn/elev ska senast år 2001 ha en egen, individuell utvecklingsplan/studieplan som lärare, föräldrar, barn/elev tillsammans upprättat”. I november 2001 fick vi ett planeringsbidrag från Vetenskapsrådet (UVK). Bidraget användes till att utforma en utvidgad projektansökan, vilken grundades i en empirisk studie. Ansökningstext och artikel finns publicerad i MUEP (Malmö University Electronic Publishing, 2002, 2005).
2. Vidare har det publicerats handböcker och rådgivande material som exempelvis Jancke och Klang-Matsson 1999, Zetterström 2003.
3. Exempel på läroplansteoretiska inspirationskällor är Broady & Lundgren 1984, Englund 1995, Linde 2006, Säfström 1998.
4. Planeringsbidraget från Vetenskapsrådet täckte enbart en partiell studie som inkluderade fyra kommuner. Vi genomförde en intervju i respektive stadsdel plus landsortskommunen, det vill säga sju intervjuer.
5. Statens institut för handikappfrågor SIH (ingår sedan 2001 i Specialpedagogiska institutet, SIT) utformade 1997 ”Individuell planering för förskolebarnet”. Begrepp som används i texten är **Individuell planering**, **Individuella handlingsplaner**, **individuella utvecklingsplaner**, **åtgärdsprogram** och **individuella målprogram**.
6. Frågan kommer att behandlas vidare i vår forskning framöver och studierna kan förhoppningsvis bidra till läroplansteoretisk utveckling.

7. Partnerprincipen, valfrihetsprincipen, brukarinflytande och isärhållandets princip.
8. "En allmän handling är en handling som förvaras hos till exempel skolan och som har inkommit dit eller upprättats av skolan. Den som vill ta del av en allmän handling eller en uppgift ur en sådan ska vända sig till den myndighet som förvarar handlingen" (Hilborn & Reuterfors-Mattsson 2002, s 131).
9. Ändringen i läroplanstexten (SKOLFS 2005:11) betonar att "Förskolan ska sträva efter att varje barn som har ett annat modersmål än svenska utvecklar sin kulturella identitet samt sin förmåga att kommunicera såväl på svenska som på sitt modersmål".
10. Komplicerat och successivt förändrat samspel över tid mellan barn och omvärld. Transaktion står för transformerade handlingar över tid som förändrar både barn och miljö och därmed det fortlöpande förhållandet dem emellan. Skiljer sig från begreppet interaktion som enbart avser samhandling mellan två parter, vilken inte indikerar om det sker en utveckling hos de involverade aktörerna (Sommer 2005).
11. "Normalplan" är en term som i svensk läroplanshistoria kan ses som föregångare till läroplansbegreppet. Normalplan användes under senare delen av 1800-talet och stod för centralt utarbetade förslag till lokala tim- och kursplaner för folkskolan. Efter förra sekelskiftet hette det nationella läroplansdokumentet "Undervisningsplan" fram till mitten av 1900-talet. Det var först därefter (Lgr 62) som läroplansbegreppet började nyttjas på central nivå. För den lokala skolans huvudsakliga tim- och kursplan användes läroplansbegreppet dock redan i 1882 års folkskolestadga (Marklund 1987, Vallberg Roth 2002). Normalplanerna under 1800-talet var inte individorienterade.
12. Individualism som tankeinriktning kan dock sägas vara fullt utvecklad redan under 1600-talet. Tocqueville tycks vara en av de första som (vid 1800-talets mitt) använde ordet i meningen: Uppfattning där individens frihet och oberoende ses som ett högsta värde. Individualismen förenas oftast med avsikten att samhället endast kan förstås som en sammanslutning av individer, vilkas avsikter och handlingar ytterst avgör samhällsomvandlingen (Liedman 1998). Begreppet "individualisera" har ända sedan U55 (Undervisningsplanen 1955) diskuterats i svensk skola och löpt som en röd tråd genom olika specialpedagogiska åtgärder (Carlström 2005).
13. Åtgärdsprogram som begrepp har åtminstone funnits sedan 1976, då riksdagen beslutade om detta i grundskolan. Krav på åtgärdsprogram i grundskolan infördes med 1980-års läroplan, men denna reglering gällde barn i behov av särskilt stöd, dvs inte alla barn och inte barn i förskoleklass och förskola (Ekholm 2001). Numera gäller skyldigheten att upprätta åtgärdsprogram för samtliga skolformer (Skolverket 2005-02-16).
14. Kap 1 paragraf 12 gymnasieförordningen, kap 7 paragraf 19 gymnasieförordningen. För elever i behov av särskilt stöd finns det också lagstadgad rättighet att få ett åtgärdsprogram såväl i de obligatoriska som frivilliga skolformerna.
15. Bourdieu (1990) använder begreppet *habitus* för den sociokulturella överföringen inom olika grupper och från föräldrar till barn. Individens habitus består av omedveten historia ur vårt eget förflutna som i princip färgar allt vi ser, hör och gör. Enligt Österlind (2005) blir barndomsupplevelser och föräldrarnas attityder och erfarenheter av sin skolgång avgörande för barnets sätt att närma sig skolan med dess möjligheter och krav.

## Referenser

- Aspelin, Jonas (2005): *Den mellanmännsliga vägen. Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Barnombudsmannen (2004): *Upp till 18 – fakta om barn och ungdom*. <http://www.bo.se/files/publikationer,%20pdf/Upp%20till%2018%202004.pdf> [Hämtad 2005-07-29.]
- Bartholdsson, Åsa (2003): På jakt efter rätt inställning. I Anders Persson, red: *Skolkulturer*, s 121–144. Lund: Studentlitteratur.
- Bauman, Zygmunt (2002): *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Beck, Ulrich & Beck-Gernsheim, Elisabeth (2001): *Individualization*. London: Sage.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (2000): *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, Gert (1999): Where are you? Where am I? Education, identity and the question of location. I Carl-Anders Säfström, red: *Identity*, s 21–45. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, Gert (2003): Against learning – reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 24(1), s 70–82.
- Bonniers svenska ordbok* (8:e uppl.). Stockholm: Bonniers.
- Bourdieu, Pierre (1990): Structures, habitus, practices. I Pierre Bourdieu: *The Logic of Practice*, s 52–65. Cambridge: Polity Press.
- Broady, Donald & Lundgren, Ulf P, red (1984): *Texter om läroplansteori och kultureproduktion*. Stockholm: Symposion.
- Carlström, Inge (2005): Opublicerat bedömningsunderlag. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.
- de Carvalho, Maria Eulina P (2001): *Rethinking Family-School Relations. A Critique of Parental Involvement in Schooling*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter & Pence, Alan (2003): *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Ds 2001:19. *Elevens framgång – skolans ansvar*. Stockholm: Fritzes.
- Dysthe, Olga (2003): *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekholm, Mats (2001): *Åtgärdsprogram*. Stockholm: Liber distribution, Beställningsnr: 01:668.
- Elfström, Ingela (2004): *Varför individuella utvecklingsplaner? – en studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm. <http://www.lhs.se/iol/publikationer> [Hämtad 2006-10-13.]

- Englund, Tomas (1986): *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special References to Citizenship Education*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (1995): Läroplansteori och didaktik. *Didactica minima*, 9(2), s 36–44.
- Erikson, Lars (2004): *Föräldrar och skola*. Örebro Studies in Education, 10.
- Fairclough, Norman (1995): *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Folkesson, Anne-Mari & Elmroth, Elisabeth (2001): *På väg mot individuella studieplaner i Kalmar kommun*. Kalmar kommun, Barn- och ungdomsförvaltningen.
- Giddens, Anthony (1997): *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Gundem, B Brandtzaeg (1997): Läroplansarbete som didaktisk verksamhet. I Michael Uljens, red: *Didaktik – teori, reflektion och praktik*, s 246–265. Lund: Studentlitteratur.
- Gustafsson, Jan (2003): *Integration som text, diskursiv och social praktik – en policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences, 199.
- Hall, Stuart (1996): Who needs identity? I Stuart Hall & Paul du Gay, red: *Questions of Cultural Identity*, s 1–17. London: Sage.
- Hargreaves, Andy (1994): *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hilborn, Ingegärd & Reuterfors-Mattsson (2002): *Handläggning och dokumentation i förskoleverksamhet, skola och skolbarnsomsorg*. Stockholm: Svenska kommunförbundet och Kommentus förlag.
- Hofvendahl, Johan (2004): Positiv, pigg och bra attityd. Linköpings universitet och Arbetslivsinstitutet, Stockholm. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy, E-tidskrift*, 2004:2.
- Honneth, Axel (2003): *Erkännande. Praktisk-filosofiska studier*. Göteborg: Daidalos.
- Janke, Harriet & Klang-Mattsson, Elisabeth (1999): *Utvecklingssamtal i förskolan*. Stockholm: Förskolans förlag.
- Johansson, Thomas (2002): *Bilder av självet. Vardagslivets förändring i det senmoderna samhället*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jönsson, Bodil (2004): *Vunnet & försvunnet. Om rytmen i livet*. Stockholm: Brombergs bokförlag.
- Liedman, Sven-Eric (1998): *Nationalencyklopedin: Individualism*. Höganäs: Bra Böcker AB.
- Lpfö 98, Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.

- Lpo 94, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94 anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet.** Stockholm: Fritzes.
- Lundgren, Ulf P (1979): **Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori.** Stockholm: Liber.
- Läraryrket pressmeddelande (2005a): **Alla elever får en egen utvecklingsplan.** <http://www.lararnastidning.net/share/print.asp?ArticleID=49045&CategoryID=446> [Hämtad 2005-04-25.]
- Läraryrket pressmeddelande (2005b): **Fritidspedagoger med full koll.** <http://www.lararnastidning.net/share/print.asp?ArticleID=43740&CategoryID=3615> [Hämtad 2005-04-25.]
- Marklund, Sixten (1987): **Skolsverige 1950-1975. Del 5 Läroplaner.** Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Markström, Ann-Marie (2004): Det svåra samtalet. **Förskolan, 87(4), 27-29.**
- Myndigheten för skolutveckling (2003): **Individuell planering och dokumentation.** Dnr 2003:251. <http://www.skolutveckling.se/publikationer/publ/main?uri=scam%3A%2F%2Fpubl%2F156&cmd=download> [Hämtad 2004-01-30.]
- Myndigheten för skolutveckling (2004): Dnr 2004:462, **Yttrande: Individuella utvecklingsplaner i grundskolan, särskolan, specialskolan och sameskolan, Dnr U 2004/2868/S.** <http://www.skolutveckling.se/publikationer/publ/main?uri=scam%3A%2F%2Fpubl%2F246&cmd=view> [Hämtad 2005-07-25.]
- Nationalencyklopedin** (1998): Höganäs: Bra Böcker AB.
- de los Reyes, Paulina & Mulinari, Diana (2005) **Intersektionalitet. Kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap.** Malmö: Liber.
- Rombach, Björn (1991): **Det går inte att styra med mål! En bok om varför den offentliga sektorns organisationer inte kan målstyras.** Lund: Studentlitteratur.
- Runfors, Ann (2003): **Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan.** Stockholm: Prisma.
- SAOL (1998): **Svenska Akademiens ordlista över svenska språket.** (12:e uppl) Stockholm: Norstedts Ordbok.
- SFS 1994:1194. **Grundskoleförordningen.**
- SFS 2005:179. **Ändring av Grundskoleförordningen.**
- SKOLF 2005:11. **Förordning om ändring i förordningen (SKOLF 1998:16) om läroplan för förskolan.**
- Skolverket (2004): **Förskola i brytningstider. Nationell utvärdering av förskolan.** Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2005). **Den individuella utvecklingsplanen: Allmänna råd och kommentarer.** Stockholm: Fritzes.

- Skolverket (2005-02-16): **Barn och elever i behov av särskilt stöd.**  
<http://www.skolverket.se/sb/d/472/a/1042> [Hämtad 2006-10-13.]
- Skolverket (2006-06-15): **PM: Individuella utvecklingsplaner i förskolan.** <http://www.skolverket.se/content/1/c4/64/42/IUP%20i%20%C3%B6rskola.14%20juni.pdf> [Hämtad 2006-10-13.]
- Sommer, Dion (2005): **Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld.** (2:a uppl) Hässelby: Runa förlag.
- SOU 2003:103. **Sekretess i elevernas intresse – dokumentation, samverkan och integritet i skolan.** Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sparrman, Anna & Lindgren, Anne-Li (2003): Om att bli dokumenterad. Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. **Pedagogisk forskning i Sverige**, 8(1–2), s 58–69.
- Svensk ordbok** (1986): Stockholm: Esselte Studium AB.
- Säfström, Carl Anders (1998): Svensk läroplansteoretisk forskning: Nostalgi eller nytänkande? **Pedagogisk forskning i Sverige**, 3(2), s 130–141.
- Säfström, Carl Anders & Svedner, Per Olov, red (2000): **Didaktik – perspektiv och problem.** Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, Ingegerd; Rubinstein Reich, Lena & Hägerström, Jeanette (2002): **Likvärdighet i en skola för alla: Historisk bakgrund och kritisk granskning.** Skolverkets serie "Forskning i fokus", nr 3 Stockholm: Fritzes.
- Uljens, Michael, red (1997): **Didaktik – teori, reflektion och praktik.** Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2001): Läroplaner för de yngre barnen. Utvecklingen från 1800-talets mitt till idag. **Pedagogisk forskning i Sverige**, 6(4), s 241–269.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2002): **De yngre barnens läroplanshistoria.** Lund: Studentlitteratur.
- Whalley, Margy (2001): **Involving Parents in their Children's Learning.** London: PCP – Paul Chapman Publishing.
- Winther Jorgensen, Marianne & Phillips, Louise (1999): **Diskursanalys som teori och metod.** Lund: Studentlitteratur.
- Zetterström, Agneta (2003): **Att arbeta med IUP. Individuella utvecklingsplaner och portfolio för förskolan och skolan. Handboken.** Solna: Ekelunds förlag.
- Ziehe, Thomas (1993): **Kulturanalyser – ungdom, utbildning, modernitet.** Stockholm/Stehag: B Östlings bokförlag/Symposion.
- Österlind, Eva (2005): En skräddarsydd skola för alla? I Eva Österlind, red: **Eget arbete – en kameleont i klassrummet. Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium**, s 77–99. Lund: Studentlitteratur.