



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

Individuella utvecklingsplaner i förskolan

Evelina Björstedt och Christina Lees

LAU350 Människan i världen

Handledare: Karin Gustafsson

Examinator: Ann-Charlotte Mårdsjö

Rapportnummer: VT06-2611-10

Abstract

Arbetets titel	Individuella utvecklingsplaner i förskolan
Arbetets art	Examensarbete 10 p.
Sidantal	36
Författare	Evelina Björstedt och Christina Lees
Handledare	Karin Gustafsson
Examinator	Ann-Charlotte Mårdsjö
Tidpunkt	Vårterminen 2006
Nyckelord	Barnsyn, dokumentation, förskola, individuell utvecklingsplan, samverkan.
Bakgrund	Som blivande lärare för tidigare åldrar har vi intresserat oss för hur förskollärare ser på sitt arbete med individuella utvecklingsplaner som dokumentationsform. Detta är ett aktuellt ämne då Göteborgs kommun beslutat att även förskolan skall omfattas av detta arbetssätt. I arbetet kommer sex förskollärares uppfattningar kring fenomenet individuella utvecklingsplaner att belysas. De är alla verksamma på förskolor inom Göteborgs kommun.
Syfte	Syftet med vårt examensarbete har varit att studera hur förskollärare i Göteborgs kommun ser på fenomenet individuella utvecklingsplaner. I arbetet har vi också undersökt på vilket sätt detta förhåller sig till nya teorier om barns utveckling och lärande.
Metod och material	Vi har använt oss av en kvalitativ metod – med inspiration från fenomenografi. När vi samlat in vårt eget material har vi använt oss av intervjuer. Materialet består dessutom av tidigare forskning och litteratur om dokumentation, barnsyn och samverkan.
Resultat	Resultatet i vår undersökning visar att alla förskollärare som ingått i studien ställer sig positiva till individuella utvecklingsplaner som dokumentationsform. Det som skiljer sig åt är hur syftet med dessa uppfattas. Alla förskollärarna menar att den individuella utvecklingsplanen skrivs för barnets skull. Uppfattningen att planerna skall medverka till verksamhetens utveckling, var däremot ovanlig. Att reflektera över sin egen praktik, i arbetslaget visar sig i vår undersökning vara en viktig del för att kunna relatera till nyare teorier och läroplan.

Förord

Arbetet med att genomföra detta examensarbete kännetecknas av ett mycket gott samarbete. Vi har mellan varven känt oss tveksamma till vår egen förmåga, men har då lyckats att stötta och uppmuntra varandra till att fortsätta. Processen med att skriva och genomföra denna undersökning har gjorts gemensamt och ansvaret, för samtliga delar som finns i examensarbetet, delas av oss båda.

Vi skulle vilja tacka de informanter som ställt upp i vår intervjuundersökning samt handledaren Karin Gustafsson.

Utän Er hade inte arbetet gått ett genomföra!

Göteborg 06-05-19

Evelina Björstedt

Hisings- Kärra 06-05-19

Christina Lees

Innehållsförteckning

1. Inledning	s. 3
1.1 Bakgrund	3
Vad säger styrdokumenterna?	3
Begreppsförklaringar	5
1.2 Syfte och problemformulering	6
Syfte	6
Problemformulering	6
2. Teoretisk anknytning	7
2.1 Tidigare forskning	7
2.2 Dokumentation	8
2.3 Syn på barns utveckling	9
2.4 Samverkan inom arbetslaget	12
2.5 Samverkan mellan förskola och skola	13
2.6 Samverkan mellan förskola och föräldrar	14
3. Material och metod	15
3.1 Metodval	15
3.2 Val av undersökningsgrupp	16
3.3 Genomförandet	17
3.4 Avgränsningar	18
3.5 Etik	18
3.6 Analys	18
3.7 Tillförlitlighet	19
Reliabilitet	19
Validitet	19
Generaliserbarhet	20
4. Resultat	21
4.1 Intervjuer	21
Beskrivning av samtliga kategorier	21
Kategori 1. Pedagogisk dokumentation	22
Kategori 2. Individuella utvecklingsplaner utifrån ett individperspektiv	23
Kategori 3. Individuella utvecklingsplaner som ett kollektivt arbetsverktyg för individen i gruppen	24
Kategori 4. Individuella utvecklingsplaner som ett kollektivt arbetsverktyg för att utvärdera och utveckla verksamheten	25
Sammanfattning	25
4.2 Individuella utvecklingsplaner – dokument	25
Förskolan Cirkusen	26
Förskolan Antilopen	26
Förskolan Blåklockan	27
Sammanfattning	28

5. Slutdiskussion	29
5.1 Vad är pedagogisk dokumentation?	29
5.2 Vilken barnsyn speglas i de individuella utvecklingsplanerna?	30
5.3 Samverkan – en förutsättning för utveckling	31
5.4 Slutsats	33
5.5 Förslag till vidare forskning	33
6. Referenser	35

Bilagor

- 1a Cirkusen samtalsunderlag
- 1b Cirkusen individuell utvecklingsplan
- 2a Antilopen samtalsunderlag
- 2b Antilopen individuell utvecklingsplan
- 3a Blåklockan kartläggning
- 3b Blåklockan individuell utvecklingsplan

1. Inledning

Förskolan har en lång tradition av att dokumentera sin verksamhet på olika sätt. Att genom dokumentation följa barns utveckling och det som sker i verksamheten är enligt vår uppfattning både lärorikt och stimulerande för förskollärare och andra i förskolan. Idag har frågan om pedagogisk dokumentation aktualiserats genom de individuella utvecklingsplanernas entré på förskolans och skolans arena. Vallberg Roth och Månsson (2005) beskriver att ett nytt fenomen börjar dyka upp i styrdokumentet för förskolan och skolan på kommunal nivå i slutet av 1990-talet. En ny form av dokumentation, där förskollärare och lärare skulle beskriva barns utveckling. Dessa betecknades som: ”Individuella utvecklingsplaner”

(<http://dspace.mah.se:8080/handle/2043/1822/>)

En strävan efter att säkra en hög och stabil kvalitet inom förskoleverksamheten har visat sig bl a genom regeringspropositionen ”Kvalitet i förskolan” (Utbildnings- och kulturdepartementet, 2004/05:11) och Skolverkets Allmänna råd (Skolverket, 2005b). Av dessa framkommer att dokumentering och bedömning av resultat är kännetecknande för kvalitetsarbetet i förskolan.

Kvalitetsarbete i förskolan skall kännetecknas av systematik, där arbetet tar sin utgångspunkt i en beskrivning av nuläge, mål för verksamheten, uppföljning och utvärdering, analys och bedömning av resultat, utvecklingsåtgärder och nya mål (Skolverket, 2005b:10).

Under vår utbildning har vi vid ett flertal tillfällen kommit i kontakt med individuella utvecklingsplaner via föreläsningar och seminarier, men framförallt har vi märkt av diskussioner och frågeställningar bland pedagoger i den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Den teoretiska delen av utbildningen har till stor del handlat om att se barns utveckling och lärande som en process, där allt mindre hänsyn tas till förutbestämda utvecklingsstadier. Här ses barn som kompetenta aktörer i sin egen utveckling. Utvecklingen ses inte längre som en stadieutveckling utan har sin tyngdpunkt på kulturell, social och personlig kompetens. Dessa teorier kan vara svåra att upptäcka i arbetet med de individuella utvecklingsplanerna, i verksamheterna.

Det som har inspirerat oss till att påbörja detta arbete har sin grund i framförallt i dessa frågor. Hur uppfattar pedagogerna de individuella utvecklingsplanerna, hur har dokumenten tillkommit och hur kan nya teorier om barns utveckling och lärande förenas med den typ av dokumentation som individuella utvecklingsplaner innebär?

1.2 Bakgrund

Vi inleder med att förankra de individuella utvecklingsplanerna, dels i nationella och dels i lokala styrdokument. Därefter följer en lista på centrala begrepp som vi anser behöver förklaras inför denna studie.

Vad säger styrdokumentet?

Från och med januari 2006 har förordningen för grundskolan, särskolan och specialskolan fått ett tillägg där det bl a står:

Vid utvecklingssamtalet skall läraren i en framåtsyftande individuell utvecklingsplan skriftligt sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven skall nå målen och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen och kursplanerna (SFS. Grundskoleförordningen, 7 kap. 2§).

Enligt Skolverkets Allmänna råd (Skolverket, 2005a:10-12) om den individuella utvecklingsplanen, står det att utgångspunkten för den individuella utvecklingsplanen är uppföljning, utvärdering och utvecklingssamtal. Detta skall ske genom att läraren dokumenterar de mål och insatser som läraren tillsammans med eleven och vårdnadshavaren kommit överens om. Den individuella utvecklingsplanen skall vara framåtsyftande och fungera dels som underlag för lärarens och arbetslagets uppföljning och planering och dels för att tydliggöra utveckling för eleven och vårdnadshavaren.

Eftersom individuella utvecklingsplaner inte är obligatoriska för förskolan, finns det inte heller något nämnt om att förskolan skall använda sig av individuella utvecklingsplaner i Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998). Däremot står det:

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, 1998:4).

I de Allmänna råden (Skolverket, 2005b) och i regeringspropositionen om kvalitet i förskolan finns (Utbildnings- och kulturdepartementet, 2004/05:11), anvisningar om att verksamheten skall dokumenteras, vilken avses vara:

Ett stöd för det lokala förbättringsarbetet och för dialogen mellan föräldrar och personal kring verksamhetens måluppfyllelse och behov av utveckling, (Utbildnings- och kulturdepartementet, 2004/05:11:69).

Begreppet individuella utvecklingsplaner förekommer alltså inte i nationella styrdokument för förskolan, däremot finns det specifika angivelser att arbeta med individuella utvecklingsplaner i Göteborgs skolplan (Skolutvecklingsenheten, 2005-2006). Tanken är att dessa skall löpa som en röd tråd genom varje barns utbildning, i ett 1-16 års perspektiv.

Inför denna studie tog vi kontakt med Karin Wennbo vid skolutvecklingsenheten i Göteborg, för att få en beskrivning av bakgrunden till arbetet med individuella utvecklingsplaner i Göteborgs kommun.

Beslutet att arbeta med individuella utvecklingsplaner i Göteborgs kommun är politiskt grundat. År 2001 antog kommunfullmäktige ”Skolplan för Göteborg 2001-2004”. Det fastställdes att alla barn och elever i Göteborgs stad, från förskolan till gymnasieskolan, skall ha en individuell utvecklingsplan. Därför omfattas även förskoleverksamheten i Göteborgs kommun av detta beslut. I Göteborgs lokala skolplan står att ”Alla barn och unga skall ha en individuell utvecklingsplan” och att ”Pedagogisk dokumentation skall gälla alla från förskola till gymnasium”(Skolutvecklingsenheten, 2005-2006).

Under början av 2003 bildades en referensgrupp som bestod av pedagoger från olika skolformer, skollidare och personer med erfarenheter från arbete med åtgärdsprogram och portfolio. Detta resulterade ett skriftligt dokument som heter ”Guide till arbetet med IUP”. Idag finns också ett projektrum i kunskapsnätet

(www.Goteborg.se/prod/sk/skolutvecklingsenheten/) denna är utformad som ett stöd för pedagoger och skolledare i sitt arbete med individuella utvecklingsplaner.

Skolutvecklingsenheten (2005) i Göteborg har dessutom gett ut publikationen ”Skolexempel-Exempel och bilder från Göteborgs förskolor och skolor 2004-2005” Här finns arbetet med individuella utvecklingsplaner illustrerat med flera exempel ur olika verksamheter, samt en saklig beskrivning av dessa.

Den individuella utvecklingsplanen skrivs av skolan tillsammans med eleven och föräldrarna. Den skall ses som ett redskap för att främja alla elevers möjligheter att utvecklas. Den skrivs som avslutning till utvecklingssamtalet mellan läraren, eleven och föräldrarna. Utvecklingssamtal, som ska hållas minst en gång per termin, är obligatoriskt i förskolan, grundskolan och gymnasiet. Utvecklingsplanen utgår från var eleven befinner sig i relation till målen (Skolutvecklingsenheten, 2005:85).

Begreppsförklaringar

Vi kommer här att beskriva några centrala begrepp som ingår i denna studie. Tolkningar kan ofta vara högst personliga och beroende av kunskap och erfarenheter, som den som tolkar besitter. Därför är det viktigt för oss att delge vad dessa begrepp betyder för oss.

Förskola

Pedagogisk verksamhet och omsorg för barn i förskoleåldern 1-5 år. I verksamheten förekommer strukturerade pedagogiska situationer, i enlighet med Läroplanen för förskolan, 1998 (National Encyklopedin, band 7:229).

Förskollärare

Person med förskollärarytbildning, idag även kallad lärare för tidiga åldrar. Personen är framförallt verksam i förskolan (National Encyklopedin, band 7:230).

Individuell

Enskild och personlig. Man skulle kunna säga att motsatsen till individuell är offentlig eller allmän (National Encyklopedin, band 9:421).

Utveckling

Begrepp i bl a filosofi, natur- och samhällsvetenskaper. Till skillnad från förändring förutsätter i regel utveckling ett ändamål. Man antar ofta att utveckling sker från ett längre och mer odifferentierat tillstånd till ett högre, bättre och mer differentierat. Därmed kommer värderingar öppet eller in i resonemanget (National Encyklopedin band 19:159). Enligt Sommer (2005) kännetecknar utveckling de kvalitativa och kvantitativa transiteringar, som under barndomen gradvis gör ett barn i stånd att hantera de kompetenskrav som ställs inför i vardagslivets sociala dynamik. Utvecklingsprocessen kan antingen underlättas eller bromsas av ett komplicerat samspel mellan kulturella förhållanden, sociala interaktioner och det enskilda barnets möjligheter och begränsningar (Sommer 2005: 65). Enligt Jerlang (2001) kan man dela in människors uppfattning om utveckling i tre olika grupper. Ett sätt att se på utveckling är att människan föds med egenskaper som kommer till uttryck genom mognad. Ett annat och totalt motsatt sätt att se på det är att människan utvecklas genom yttre påverkan. Till sist finns det teorier där man menar att utveckling sker genom en växelverkan mellan individ och samhälle (Jerlang, 2001: 14).

Plan

Genomtänkt handlingsprogram för att nå ett visst mål. Processen att göra upp en plan är detsamma som planering. Planer kan göras av och för individer men vanligt är att de omfattar hela eller delar av projekt och företag. Men det kan också gälla organisationer eller stater. Genom att följa upp de verkliga utfallet i förhållande till plan kan åtgärder sättas in och planen revideras (National Encyklopedin, band 15:137).

Dokumentation

En samling dokument. Ordet används också för att beteckna insamling, indexering, lagring, återfinnande och spridning av dokumentbunden information. Dokumenten kan vara tryckta skrifter, men numera används också andra medier (National Encyklopedin, band 5:70).

Barnsyn

Föreställningar om vad ett barn är och bör vara (Sommer, 2005:83).

Samverkan

En grundläggande aspekt på begreppet samverkan beskrivs av Inge Johansson (2000), professor i pedagogik: ”Samverkan... är att en eller flera parter gör något som innebär någon grad av gemensam måluppfyllelse” (Johansson & Holmbäck, Rolander, 2000:194). Ambitionen med samverkan är att uppnå mål som inte hade kunnat nås enskilt av någon av de olika parterna med en förhoppning att samverkan ska innebära någon form av vinst för de inblandade.

1.2 Syfte och problemformulering

Syfte

Vi vill med vårt examensarbete undersöka hur förskollärare uppfattar företeelsen individuella utvecklingsplaner och hur dessa är utformade.

Problemformuleringar

Hur uppfattar förskollärare fenomenet individuella utvecklingsplaner ?

Hur stämmer dessa uppfattningar överens med ny forskning om barnsyn och synen på kunskapsutveckling?

På vilket sätt upplever förskollärarna delaktighet i utformandet av dokumenten till de individuella utvecklingsplaner i verksamheten?

2. Teoretisk anknytning

Efter att ha läst tidigare forskning kring ämnet har vi kommit fram till att följande delar är grundläggande i arbetet med de individuella utvecklingsplanerna: pedagogisk dokumentation, barnsyn och samverkan. I det teoretiska avsnittet i detta examensarbete vill vi särskilt lyfta fram dessa som betydelsefulla i samband med individuella utvecklingsplaner. Vi inleder avsnittet med att redogöra för den tidigare forskningen kring ämnet. Därefter följer pedagogisk dokumentation, eftersom individuella utvecklingsplaner utgör en del av arbetet med dokumentation. Vi vill klargöra vilka riktlinjer det finns i styrdokumentet och vad syftet med pedagogisk dokumentation är. Det tredje avsnittet behandlar begreppet barnsyn. Här anknyter vi till teorier med fokus på hur synen på barns utveckling och lärande har förändrats under senare år. Det sista området som vi vill belysa är samverkan inom förskolan. För förskollärare och andra verksamma i förskolan är samverkan ett betydelsefullt verktyg, dels för att utveckla den pedagogiska dokumentationen och dels för att förstå innebörden av begreppet barnsyn.

2.1 Tidigare forskning

Den tidigare forskning på området individuella utvecklingsplaner som vi här kommer att referera till är två olika studier som tar upp ämnet ur förskolans perspektiv. Den första är en artikel av Ann-Christine Vallberg Roth och Annika Månsson (2005) båda fil. dr. i pedagogik vid lärarutbildningen Malmö Högskola. Den andra är en doktorsavhandling av Ingela Elfström (2005) verksam vid lärarhögskolan i Stockholm.

Vallberg Roth och Månsson (2005) beskriver i sin artikel om individuella utvecklingsplaner både möjligheter och risker med dessa. De menar att de individuella utvecklingsplanerna kan bidra till att varje barns lärande och utveckling uppmärksammas av vuxna i förskolan, vilket möjliggör en ökad delaktighet i förskolan både för barn och för föräldrar. De individuella utvecklingsplanerna kan användas som underlag vid utvecklingssamtal. Förutom dessa positiva infallsvinklar ser forskarna svårigheter i detta arbete. Det kan vara att arbetssättet fokuserar på individen i allt för hög utsträckning. Man bortser från betydelsen av de pedagogiska processer, miljö, samhälle och kultur har för barns utveckling. De menar att individuella utvecklingsplaner är en benämning som inte stämmer helt överens med innehållet i dem. De föreslår att de istället skulle benämnas med ”individorienterade normalplaner” eftersom de dokument som används är standardiserade. I dessa dokument ska barnet speglas i förhållande till det som enligt dokumentet anses vara normalt. De individuella utvecklingsplanerna är ofta behovscentrerade utifrån ett traditionellt mognadstänkande där liten hänsyn tas visas olika sociala faktorer. Vidare menar forskarna att dokumentation av detta slag kräver noggrann och utförlig planering vilket i sin tur tar mycket tid. Det finns en risk att planerna inte diskuteras tillräckligt i arbetslagen vilket kan leda till att begrepp inte definieras. Språket och begreppsanvändningen blir avgörande för hur dokumentet tolkas, och vem som äger berättelsen om barnet (Vallberg Roth & Månsson, 2005:21-24).

Elfström (2005) menar att syftet med individuella utvecklingsplaner, på lång sikt, är att fler barn skall gå ut nionde klass med godkända betyg. På kortare sikt är syftet att se och beskriva alla barns positiva utveckling och hjälpa dem framåt. Vidare menar Elfström att syftet kompliceras eftersom det finns fyra parter med olika intressen involverade i processen: barnet,

föräldrarna, pedagogerna och samhället. Barnet skall se sin egen utveckling, föräldrarna och pedagogerna skall se barnets utveckling. Samhällets intresse består i att barnen växer upp och blir goda medborgare.

Vidare menar Elfström (2005) att individuella utvecklingsplaner ofta för med sig en förlegad, traditionell barnsyn som läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1998) försöker att motverka. Barnens utveckling beskrivs i förhållande till utvecklingsstadier och förutbestämda idéer om hur barn i en viss ålder borde vara, bete sig och som anses vara normalt vid en viss ålder. För att arbetet med individuella utvecklingsplaner skall bli givande är det viktigt att se barnet i ett sammanhang. Det finns en lång tradition i förskolan av att sätta barnet i centrum genom observationer och åtgärdsprogram. Det krävs en stark medvetenhet för att även kunna problematisera det pedagogiska sammanhanget som barnet finns i.

För att arbetet med de individuella utvecklingsplanerna skall kunna bidra till verksamhetens utveckling krävs en mycket medveten process där den egna praktiken ifrågasätts. Individuella utvecklingsplaner har en tendens att bli ett verktyg för kontroll och normalisering. Detta gör det extra viktigt att ställa frågor kring vilken syn på barn, kunskap och lärande som individuella utvecklingsplaner grundar sig i (Elfström, 2005:123-132).

2.2 Pedagogisk dokumentation - portfolio

I det förslag till läroplan som föregicks av Lpfö 98, beskrivs dokumentationens roll i förskoleverksamheten som ett verktyg för att tydliggöra och underlätta granskning av den egna verksamheten.

Pedagogisk dokumentation är ett kollektivt arbetsverktyg som bygger på ett gemensamt reflektionsarbete, där såväl lärare som barn, föräldrar och andra kan delta. För att synliggöra praktiken krävs dock att dokumentation blir en naturlig och integrerad del av det dagliga arbetet och inte något som ligger vid sidan av. Detta förutsätter att man i arbetet kan skapa en kultur av samarbete, reflektion och kommunikation. Att bygga en sådan kultur, där pedagogiskt arbete och teoretisk förståelse integrerar och berikar varann och där man kan skapa teorier ur den egna praktiken, är ett omfattande arbete som kräver lång tid, en professionell inställning samt en vilja att granska sina egna handlingar (SOU 1997: 157: 103).

Hillevi Lenz Taguchi (1997), utredningssociolog och doktorand i pedagogik vid lärarhögskolan i Stockholm beskriver också att pedagogisk är dokumentation ett kollektivt arbetssätt som baseras på ett gemensamt reflektionsarbete, barn emellan, pedagoger emellan men även förskola och föräldrar emellan. Dokumentation kan ge oss svar på frågor som t ex om vad barn kan, hur de tänker och hur de lär sig. Genom att dokumentera vad barnen gör, ger uttryck för och säger på olika sätt lär vi oss inte endast något om oss själva som pedagoger utan framför allt något om barnen och hur de upplever, uttrycker och förstår sin omvärld (Lenz Taguchi, 1997:15,33,56).

Peder Haug (2003) professor i pedagogik vid universitetet i Volda har utvärderat forskning som gjorts på området ”Kvalitet i förskolan” under åren 1997-2001. Han menar att forskningen visar att pedagogisk dokumentation som innehåll är det material som åskådliggör vad barnen gör och säger, vad de sysslar med och hur pedagogerna förhåller sig till deras verksamhet och till barnen som individer. Detta innehåll kan säkras på flera olika sätt, från handskrivna notiser till videoinspelningar, barnens egna alster, bilder från verksamheten osv. Pedagogisk dokumentation som process omfattar genomgången av materialet som redskap för reflektion omkring det pedagogiska arbetet på ett noggrant, metodiskt och demokratiskt sätt.

Pedagogerna gör sina analyser individuellt tillsammans med andra pedagoger, med barnen, med föräldrar och med politiker. Detta rymmer en stor förmåga till förståelse och utveckling. (Haug, 2003: 89).

Pedagogisk dokumentation är ett sätt som kan stödja oss som arbetar med barn i att få syn på dessa individuella och gemensamma uttryck från barnen. Lenz Taguchi (1997:28-34) menar att dokumentationen är ett förhållningssätt och en kommunikation och att arbetet med dokumentation inspirerar individens nyfikenhet. Pedagogen kan med hjälp av den få barnen att gå tillbaka till sina egna, tidigare upplevelser.

Den nationella utvärdering som gjorts för förskolan (Skolverket, 2004:239) redogör för olika typer av pedagogisk dokumentation som används i förskolan. Denna undersökning ger vid handen att den vanligaste formen av dokumentation handlar om olika sätt att följa barnens utveckling. En annan form dokumenterar grupper av barn och de aktiviteter som de varit delaktiga i. Dokumentationen syftar i dessa fall ofta till att ge barnen syn på sitt eget lärande eller för att visa föräldrar hur deras barn utvecklas. Dokumentation får sällan den karaktär som lyfts fram i läroplanen, pedagogisk dokumentation. Med detta avses pedagogernas reflektioner över det dokumenterade, med syfte att utveckla verksamheten (Skolverket 2004: 239).

I regeringspropositionen (2004/05:11) framgår det att dokumentation ska upprättas i syfte att utveckla verksamheten.

Det är av stor vikt att det sker ett systematiskt kvalitetsarbete i förskoleverksamheten /.../ Kvalitetsarbetet bör dokumenteras för att stödja det lokala förbättringsarbete samt dialogen mellan personalen och föräldrarna och mellan verksamheten och huvudmannen (Utbildnings- och kulturdepartementet 2004/05:11).

Om vi ser till det som vi hittills har redovisat angående dokumentation kan det dels ses som ett arbetsverktyg för förskollärarna och den verksamhet de bedriver och dels som en metod för att synliggöra barnets utveckling för barnet själv. Roger och Birgitta Ellmin (2003) som länge har arbetat med fortbildning av personal inom portfoliomethodiken beskriver portfolio som en mapp, pärm eller en cd-skiva som innehåller ett barns egna tankar och arbeten i förskola/skola. Detta dokumenteras för att visa på barnets utveckling. Med denna metodik avses barnet med hjälp av sin portfolio lära sig att reflektera över, se närmare på och kritiskt värdera sitt eget arbete. Nyckelbegrepp i arbetet med portfolio är kontinuitet och reflektion (Ellmin & Ellmin, 2003:10).

Arbetet med portfolio skall utgå från ett positivt förhållningssätt i samspelet kring lärandet, strävandemålet är att förstärka detta. När barn blir sedda och får bekräftelse över deras lärande ökar deras säkerhet och självförtroende. Tryggheten gör sedan att barnen får en positiv känsla av vad det betyder att lära sig. Detta arbetssätt syftar till att bidra till en ökad framgång för alla barn. En portfolipärm innehåller inte en heltäckande samling av elevens arbete, det handlar om att ett urval av dokument och material har gjorts (Ellmin & Ellmin, 2003: 24,150).

2.3 Syn på barns utveckling

Haug (2003) menar att den forskningen han har studerat, angående kvalitet i förskola, visar på att förskolans verksamhet är barncentrerad, men att innebörden av detta skiljer sig åt beroende på vilken innebörd som läggs i begreppet och vilket barnsyn forskaren har. En del synsätt kan karaktäriseras som modernistiska, vilket innebär att individen präglas av egenskaper och

förhållande så som att vara inkompetent. Barnet som producent av kunskap beskrivs som en individ som inleder livet med ingenting och som ingenting.

En annan del av forskningsmaterialet (Haug, 2003), presenterar barnet som medkonstruktör av t ex kultur och kunskap. Detta brukar betecknas som ett postmodernt synsätt, där barnet uppfattas som en kompetent individ med starka inneboende resurser.

Haug (2003:120-126) menar att Lpfö 98 till största delen speglar en postmodern syn på barn och barns lärande och utveckling. T ex så skall barnen söka sin egen kunskap genom att vägledas och stimuleras av vuxna. Det är barnens egen aktivitet som skall leda dem att utveckla nya kunskaper och insikter.

Detta pekar på en förändrad barnsyn under senare delen av 1900-talet. Det gäller såväl synen på utveckling som barnens förmåga och rätt till delaktighet i sin omvärld. Vi kommer fortsättningsvis mer ingående beskriva vad som ligger till grund för denna förändring.

Olga Dysthe (2003) professor i pedagogik vid universitetet i Bergen beskriver sociokulturell teori av barns lärande. Här står samspel mellan kollektivet och individen i centrum ”kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext och inte primärt genom enskilda processer” (Dysthe, 2003:41). Helt avgörande för att lärande skall ske är samarbete och interaktion, individer emellan. Människan befinner sig i ett sammanhang där lärande inte kan skiljas från övriga världen, omgivningen. Enligt sociokulturellt perspektiv ses kunskap som en aktivitet av en grupp människor under speciella förhållanden. Det finns två sätt att se på hur barns lärande påverkas av förskolans specifika miljö. Det första är att förskolan skall skapa en lärandemiljö som liknar livet utanför dess ramar. Det andra är att barnen skall förberedas på att lärandet sker under hela livet, livslångt lärande, oavsett vilken kontext barnet befinner sig i. Individen anses vara aktiv i sin egen kunskapsutveckling (Dysthe, 2003:31-68).

FN:s konvention om barns rättigheter (FN:s Generalförsamling, 1989), som ligger till grund för läroplaner i den svenska förskolan och skolan, beskriver barn som objekt och aktörer. Det innebär att vid sidan om att få sina behov tillfredsställda har barn också rättigheter, vilka inte bara skall tillgodoses utan också främjas.

I läroplanen för förskolan kan man bl a läsa att:

Verksamheten ska bedrivas i demokratiska former och därigenom lägga grunden till ett växande ansvar och intresse hos barnen för att de på sikt aktivt skall delta i samhällslivet (Utbildningsdepartementet, 1998:7).

Dessa båda dokument visar på den omsvängning som skett vad det gäller synen på barn och kan också kopplas till Dion Sommer (2005), professor i utvecklingspsykologi vid Åhus universitet. Han talar om ett paradigmskifte, inom utvecklingspsykologin, som skiljer tiden före 1960-talet från 1970-talet och tiden därefter. Han använder sig av termen barndomspsykologi, för att förklara barns utveckling, vilken definieras som:

Det vetenskapliga studiet av människans utveckling uppfattad kulturellt, historiskt och personligt, från fostertillvaron till och med ungdomsåldern (Sommer, 2005: 241).

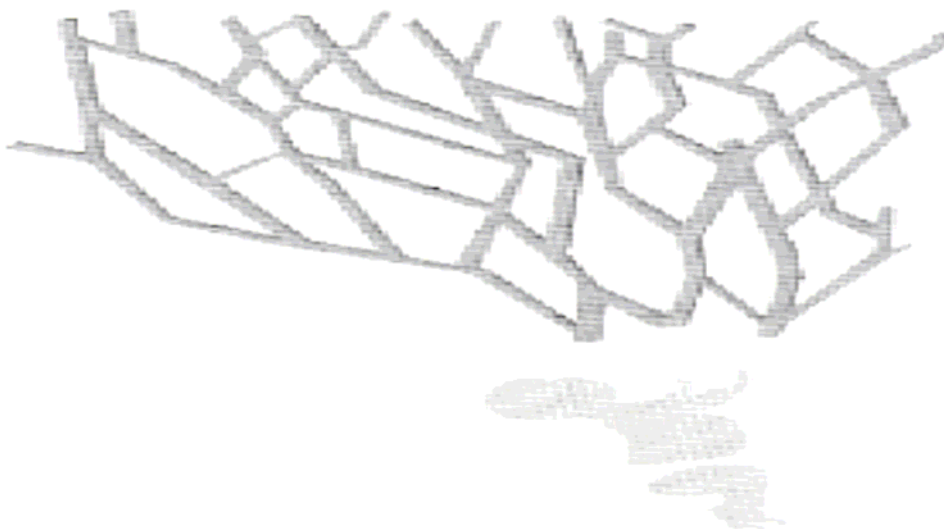
Enligt Sommer (2005) finns det en rad olika orsaker till att synen på barn och barns utveckling genomgått stora förändringar sedan 1960-talet. Det råder inga tvivel om att de uppväxtförhållandena som råder i dagens samhälle skiljer sig från tidigare utvecklingsvillkor.

De stora förändringar som samhället genomgått under hela 1900-talet har dock inte visat sig i de utvecklingspsykologiska teorierna, i samma utsträckning. Vidare menar han att tidigare forskning, trots stora skillnader sinsemellan, i huvudsak innehöll lagbundenheter om barns utveckling som inte tog hänsyn till kontexten. D v s den tid, plats och kultur som barnet levde i. Man försökte alltså att tolka barnets utveckling med hjälp av ett begränsat antal principer. Det som skedde under 60-talet var att intresset ökade för utvecklingsmässiga variationer vilket ledde till att det blev svårt att behålla legitimiteten hos den tidigare forskningen. Det gick inte att generalisera och se på barn som något abstrakt, oberoende av den tid och miljö som barnet växte upp i (Sommer, 2005: 17-24).

Förutom paradigmskiftet inom det utvecklingspsykologiska området har det skett grundläggande förändringar i synen på barn, i samhället i övrigt. Barnens uppväxt och barndom är inte längre vad den varit. Innan paradigmskiftet utgick man från att primära socialisationen ägde rum i familjen. Detta betyder att barnets första sex levnadsår tillbringades med familj och närstående vilket medförde de konsekvenser att det endast var föräldrarna som var av betydelse i barnets utveckling. Synen på barn före 60- talet kan skildras i begreppen ”det bräckliga barnet”. Barnet bedömdes inte ha någon som helst uppfattning om sig själv, utan ansågs vara i behov av ständig omsorg och skydd. Barnet var inget annat än en mottagare och ett offer för diverse kriser och utvecklingskador (Sommer, 2005:33-36).

Det som har hänt inom synen på barns utveckling är en tydlig omsvängning från den s k linjära uppfattningen av utveckling där händelser i barnets tidiga barndom ansågs bana väg för barnets fortsatta utveckling. Detta betyder inte att man ska låta bli att ge barnets utveckling riktning och normalitet, men det kan endast göras i ljuset av nyare forskning som ser till ytterligare faktorer i form av tidsanda och kulturella värderingar (Sommer, 2005:57)

I stället för att se utveckling som ett förlopp vilket tar barnet genom olika stadier, betraktas utvecklingsprocessen som ett förgrenat nätverk.



Spädbarnsålder

Vuxenålder

(Berk 2003 i Sommer, 2005:59)

Denna modell visar olika vägar som utvecklingen kan ta. Det som saknas är en beskrivning över hur olika kontexter påverkar barnet. Modellen bör kombineras med modeller som preciserar de sammanhang som barnet finns i.

För att beskriva denna utvecklingsprocess måste flera delar belysas. Förutom betydelsen av konkreta, personliga relationer mellan barnet och andra människor krävs att man tar hänsyn till barnets egenskaper, så som temperament etc. Ytterligare en aspekt behövs för att få en fullständig bild av utveckling: "Det komplicerade och successivt förändrade samspelet, över tid, mellan barn och omvärld" (Sommer, 2005:58).

Allt som allt har synsättet förändrats, och lett fram till dagens grundsyn där barnet benämns som "det resilianta barnet" eller "kompetensbarnet". Flera studier visar att både små och större barn har visat att de är utrustade med en rad olika kompetenser. Av detta kan den slutsats dras att människan äger olika förutsättningar för att kunna ingå i ett medmänskligt samspel redan från födseln. I nyare utvecklingspsykologi talas det ofta om utveckling som ett resultat av interaktion. Människor i samvaro påverkar varandra samtidigt som man utvecklas socialt. Denna utveckling sker i relationer av olika slag där betydelse, mening och handlingsmönster rekonstruerats. Vuxna och andra barn fungerar som ledare eller guider i barnets vardag, det är inte så att barnet endast tar över de kulturerna, utan de omformar intryck, handlingar och förändringar till vardagen. Vid närmare iakttagelser kan man se att barn i leken ständigt övar sig och prövar sitt tillägnande av social struktur barnets olika kompetenser är alltså kontextbundna, vilket innebär att barnet måste ses som en del av det sammanhang och den situation han eller hon befinner sig i (Sommer, 2005:43).

2.4 Samverkan i arbetslaget

I förskolans uppdrag ligger bl a:

Förskolan skall främja lärande, vilket förutsätter en aktiv diskussion i arbetslaget om innebörden i begreppen kunskap och lärande (Utbildningsdepartementet 1998:9).

Enligt Rolf Granér (1991), psykolog, har arbetslivet blivit allt mer gruppinriktat, vilket både kan ha negativa som positiva följder. Många arbetsgrupper präglas av samarbetssvårigheter, vilket kan bidra till att resurser i gruppens konstruktion går till spillo. Allt som är levande bifinner sig i en ständig utveckling. Det är konflikterna och problemen som ligger till grund för att utveckling skall ske. Utan dessa två aspekter hade individer inte ansträngt sig för att utvecklas.

En grupp definieras som en samling individer som står i dynamiskt samspel med varandra. I förskolan arbetar personal i arbetslag, denna form av konstellation kallar Granér (1991) för en organiserad grupp. Vilket betyder att bildandet av denna grupp har skett utanför gruppen, men där medlemmarna frivilligt accepterat att tillhöra den. Denna grupp organiserar sig för att få sina syften tillgodosedda. Ju tydligare syftet är, desto mer framträdande speglar detta av sig i gruppens organisation. Gruppen används som ett redskap eller instrument för att dilemman eller utveckling skall ske (Granér, 1991:15-30, 228).

De intervjuer som ligger till grund för skolpsykologen Inga Anderssons studie (1999) pekar på att det upplevs som viktigt att arbetslaget präglas av en stark tilltro och respekt för varandra, både som yrkesmänniskor och personer. Stödet från kollegor ses som en

förutsättning att klara av arbetet som lärare. De saker som kan leda till problem i arbetslaget kan vara revirtänkande eller att lärare stänger in sig och inte söker stöd hos sina kollegor med sådant som upplevs som krävande. Det är inte bara yrkesmässiga kunskaper som spelar in för hur samarbetet skall fungera, utan också personliga egenskaper (Andersson, 1999:27-29). Även Lenz Taguchi (2000:57) menar att ett arbete eller arbetsätt inte kan komma någon vart om pedagogerna inte stöttar varandra att hitta nästa steg för att gå vidare.

2.5 Samverkan mellan förskola och skola

Vad samverkan mellan förskolan och förskoleklass, skola och fritidshem skall syfta till finns beskrivet i Lpfö 98.

Förskolan skall sträva efter att nå ett förtroendefullt samarbete med förskoleklassen, skolan och fritidshemmet för att stödja barnets allsidiga utveckling och lärande i ett långsiktigt perspektiv./.../ När barnets övergång till de nya verksamheterna närmar sig har förskolan den särskilda uppgiften att finna former för att avrunda och avsluta förskoleperioden (Utbildningsdepartementet 1998:16).

Inge Johansson (2000) professor i pedagogik vid Linköpings universitet menar att förskolan och skolan kommer från två skilda traditioner. Förskolan har från början kommit till för att möta alla barns behov, medan skolans verksamhet redan från början var obligatorisk. Inom förskolan finns en pedagogik och en syn på växande och utveckling som inte delas med skolan. De olika traditionerna visar sig också pedagogiskt och utbildningsmässigt. Förskolan har sina rötter i ett kunnande som växt fram utanför universitetets ramar med stark förankring i den praktiska verksamheten (Johansson, 2000:191).

Ett perspektiv som är vanligt inom förskola och skola är att se samverkan ur ett konsensusperspektiv vilket innebär att man betonar den gemensamma uppgiften och sluter upp tillsammans för att lösa den tillsammans. Innebörden kan tyckas vara oproblematiskt vilket inte alltid stämmer överens med verkligheten eftersom det finns ett maktperspektiv kopplat till det. Johansson (2000:196) beskriver konflikter som har funnits genom åren, t ex ansvars- och arbetsfördelning samt pedagogiskt innehåll.

Enligt Dahlberg och Lenz Taguchi (1994:6-12) finns tydliga olikheter mellan förskola och skola. Det är framförallt synen på barn som skiljer sig åt, barnet ses i de olika skolformerna som två olika sociala konstruktioner. I förskolan ses barnet som natur, vilket menas att förskolans struktur innehåller allt som barnet redan behöver, det måste bara ges en möjlighet att uttrycka, bearbeta och utveckla detta. I skolan ses barnet som kultur- och kunskapsåterskapare. Arbetet med barnen anpassas efter varje elev till den utvecklingsnivå som den befinner sig. Ett barn som inte är moget skall inte ställas inför lika svåra uppgifter som ett moget. Skolan har också en tendens till att arbeta mer ämnesinriktat. Detta innebär att det blir tydligare vad barnen skall göra och på vilket sätt.

För att få ett ökat samarbete måste dessa två olika synsätt försöka samverka och komplettera varandra. Förskolans och skolans verksamhet måste hitta en gemensam syn på barnet, lärandet och kunskapen. För att detta ska ske är det viktigt att alla har en medveten strävan för att kunna finna en mötesplats dessa två verksamheter emellan (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994: 21).

2.6 Samverkan mellan förskola och föräldrar

Som vi redan varit inne på har dokumentationen en viktig funktion att fylla när det gäller samverkan mellan förskolan och hemmen.

I föräldrabalken står det:

Den som har vårdnaden om ett barn har ett ansvar för barnets personliga förhållanden och ska se till att barnets behov skall bli tillgodosedda. Den svarar för att barnet får den tillsyn som behövs med hänsyn till dess ålder, utveckling och övriga omständigheter, samt skall bevaka att barnet får tillfredställande försörjning och utbildning (SFS Föräldrabalken kap.6).

Föräldrarna har huvudansvaret för sina barn men enligt Lpfö 98 skall detta kompletteras av förskolan:

Förskolan skall komplettera hemmet genom att skapa bästa möjliga förutsättningar för att varje barn skall kunna utvecklas rikt och mångsidigt. Förskolans arbete med barnen skall därför ske i ett nära och förtroendefullt samarbete med hemmet. Föräldrarna skall ha möjlighet att inom ramen för de nationella målen vara med och påverka verksamheten i förskolan. Att förskolan är tydlig i fråga om mål och innehåll är därför en förutsättning för barnens och föräldrarnas möjligheter till inflytande (Utbildningsdepartementet, 1998:15).

En uppfattning som presenteras av Haug (2003) är att staten genom åren tagit ett allt större ansvar över barnens fostran. Det råder inga tvivel om det då allt fler barn vistas på förskolan och vistelsetiden blir allt längre. Haug menar vidare, att den forskning som han har studerat lyfter fram att relationen mellan förskola och familjen kännetecknas av en osäkerhet, oklara gränser och en rad andra olika dilemman. Ett av dessa dilemman är att personalen vill upprätthålla en gräns mellan förskolan och hemmet, samtidigt som den är svår att hantera eftersom det som barnen har med sig hemifrån tar de med sig till förskolan. Detta beror på att verksamheten skall genomföras i samråd med föräldrarna.

Andersson (1999:55) anser att kontakten mellan pedagoger och föräldrar är en viktig aspekt för samverkan. Hon menar att en bra förutsättning för samarbetet är att båda sidor respekterar varandras roller och kan se varandra som vanliga individer. Pedagoger besitter ett kunnande i att vägleda barnen, medan föräldrarna kan ses som experter på sina egna barn.

3. Material och metod

I metoddelen kommer vi inledningsvis att beskriva vårt val av metod, därefter beskrivs hur undersökningsgruppen utsågs och hur vi genomförde studien. Sedan redovisar vi de avgränsningar som har gjorts för att anpassa omfattningen av studien samt de etiska överväganden vi gjort. Efter detta kommer vi att redogöra för hur vi analyserade materialet. Slutligen diskuteras studiens tillförlitlighet.

3.1 Metodval

Vi har i vår studie inspirerats av den fenomenografiska forskningsmetoden. Inom denna forskningsmetod är det centrala begreppet uppfattning. Enligt Staffan Stukat (2005:33), fil. Dr. i pedagogik vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet, innebär fenomenografi att varje företeelse i världen har olika betydelse för varje individ. Detta i sin tur innebär att man gör skillnad mellan vad något är och vad det uppfattas vara.

Ference Marton (2000:146), professor vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet, och Shirley Booth menar att för att förstå hur människor hanterar världen de lever i, problem eller situationer, måste vi först förstå hur de erfar sin omgivning. Sättet på vilket en människa agerar i en bestämd situation är logiskt knutet till förmågan att erfara densamma. Marton och Booth menar vidare att fenomenografi är en strävan att formulera och hantera forskningsfrågor som framförallt är relevanta för lärande och förståelse i en pedagogisk miljö. Vår undersökning är inriktad på relationen mellan människa och omvärld, informanternas uppfattning av individuella utvecklingsplaner.

Hur en person erfar ett fenomen är inte det samma som själva fenomenet. Sättet att erfara något representerar snarare en sida av fenomenet, sett ur den personens perspektiv. När vi i vår studie beskriver skilda sätt att erfara ett fenomen, i detta fall individuella utvecklingsplaner, ger vi endast en fragmentarisk beskrivning av fenomenet baserad på informanternas uppgifter. Enligt Marton och Booth (2000:162) är det denna form av ofullständig struktur som utgör beskrivningen av fenomenet.

Vår studie är en kvalitativ intervjustudie av hur förskollärare uppfattar fenomenet individuella utvecklingsplaner. Vi har vidare valt att göra halvstrukturerade intervjuer. Vilket innebär att vi utgått från en lista med huvudfrågor och sedan ställt underfrågor för att få en så fyllig intervju som möjligt. Frågorna ska enligt Stukat (2005:33) inte vara styrande utan öppna eftersom det är den intervjuades egna uppfattningar som studien skall baseras på.

Genom vår intervjustudie är vi intresserade av att ta reda på hur förskolläraren uppfattar fenomenet individuella utvecklingsplaner och inte huruvida dessa uppfattningar är sanna eller falska, bra eller dåliga (Stukat, 2005: 34). För att nå förskollärarnas uppfattningar har vi valt ut ett par aspekter av fenomenet individuella utvecklingsplaner. Dels hur förskollärare uppfattar den individuella utvecklingsplan som de använder sig av i verksamheten, dels på vilket sätt förskollärarna var delaktiga i processen med att ta fram dokumentationsunderlaget. Sedan vill vi koppla detta till de nya teorierna kring barns lärande och utveckling. Följande frågor ställdes till förskollärarna.

- Hur länge har du arbetat som förskollärare?
- Vad är individuell utvecklingsplan för dig?
- Hur länge har du arbetat med individuella utvecklingsplaner?
- Hur skulle du vilja beskriva den individuella utvecklingsplan som du använder dig av?
- Vilka fördelar ser du med individuella utvecklingsplaner?
- Finns det några nackdelar som individuella utvecklingsplan kan medföra, i så fall vilka?
- På vilket sätt är er individuella utvecklingsplan utformad?
- Vem har utarbetat dokumentet som ni har som utgångspunkt?

Vår ambition med detta arbete är inte att ge en heltäckande bild av företeelsen, utan endast en inblick i hur några förskollärare uppfattar fenomenet. Det vi kommer att beskriva, analysera, tolka och försöka förstå är alltså vilka uppfattningar förskollärarna har av fenomenet individuella utvecklingsplaner. Vi är medvetna om att en kvalitativ undersökning är ett tidsmässigt krävande arbete för forskarna. Enligt Stukat (2005:41) beror detta på att analyserna måste vara djupgående, för att komma åt okända mönster och sätt att resonera.

3.2 Val av undersökningsgrupp

Vi har valt att intervjua förskollärare och inte barnskötare eller övrig personal inom förskolan. Vi finner detta mest intressant att undersöka eftersom det är lärare för tidigare åldrar som vi utbildar oss till. Samtliga informanter är av kvinnligt kön, av det enkla skäl att det finns så få manliga förskollärare. Vidare har vi valt förskollärare med olika lång erfarenhet av arbetet och olika utbildningar. De utvalda förskolorna finns i tre olika stadsdelar inom Göteborgs kommun. Dessa är, i två fall kontakter som knutits under vår verksamhetsförlagda utbildning. Den tredje förskolan kontaktades efter rekommendation av en av de lokala lärarutbildarna. Vi valde informanter som vi inte har ett nära förhållande till. Eftersom detta enligt Stukat (2005:56) kan medföra att vi endast skulle få våra egna åsikter bekräftade. De personer som ingår i vår intervjustudie har vi visserligen en anknytning till, genom vår verksamhetsförlagda utbildning, men inte som personliga eller närstående vänner.

Med denna tabell vill vi visa på den variation angående utbildning, antal år i yrket och inom vilka åldersgrupper informanterna är verksamma.

Förskollärare	Utbildning	Antal år i yrket	Erfarenhet av individuella utvecklingsplaner	Verksam i åldersgrupp
1.	Förskollärare 3-årig	9 år	1 år	3-5 år
2.	Förskollärare 2-årig	19 år	1 ½ år	3-5 år
3.	Lärare MA/NO	25 år	4 år	1-5 år
4.	Förskollärare 2-årig	20 år	1 år	1-3 år
5.	Förskollärare 3-årig	6 år	6 år *	3-5 år
6.	Förskollärare 3-årig	6 år	6 år *	3-5 år

* Förskollärare 5 och 6 har erfarenhet av tidigare dokumentationsunderlag i annan stadsdel. Men nuvarande dokumentationsunderlag, som åskådliggörs i vår undersökning har de endast arbetat med under en termin. Vi har inte undersökt det dokumentationsunderlag som de tidigare arbetat med.

3.3 Genomförandet

Eftersom vi har en begränsad erfarenhet av att göra intervjuer var det viktigt för oss att komma väl förberedda. Vi började med att läsa in oss på hur en intervju skulle kunna gå tillväga. Enligt, Jan Trost (1997) professor i sociologi och socialpsykologi, finns det flera moment att ta hänsyn till för att få ett så bra resultat som möjligt av intervjuerna.

För det första var det viktigt att tänka på hur intervjuerna skulle registreras. Vi valde därför att använda oss av bandspelare. Innan intervjutillfället kontrollerade vi att batterierna var fulladdade och att tillräckligt med kassetband fanns (Trost, 1997:53-55). Det finns både fördelar och nackdelar med att spela in på band. Vi ansåg att fördelarna vägde över genom att slippa anteckna och att i efterhand ha möjlighet att lyssna efter t ex ordval och tonfall. De nackdelar som vi kunde märka var att informanterna i vissa fall hämmades något, det märktes mest i inledningen av intervjun, sedan slappnade de av och ignorerade bandspelaren.

För det andra bör intervjun utföras där informanten känner sig trygg och säker. Därför genomförde vi samtliga intervjuer på respektive förskola. Vi ville också eftersträva en lugn och ostörd atmosfär, vilket ibland visade sig vara svårt. De flesta förskolor har ont om utrymme och de samtalsrum är ofta upptagna, även om dessa bokats i god tid för intervjun. Detta upplevde vi inte vara ett stort problem, vid ett tillfälle fick intervjun avbrytas för att sedan påbörjas igen.

Slutligen genomfördes alla intervjuer av oss båda samtidigt. Vi menar, att eftersom vi är samspelta och vana att arbeta tillsammans, skulle vi få ut mer av varje intervju på det sättet. Vi turades om att ställa intervjufrågorna, iaktta och anteckna.

3.4 Avgränsningar

Vi har begränsat oss till att göra studien inom Göteborgs kommun, eftersom även förskolebarnen måste ha en individuell utvecklingsplan enligt Göteborgs skolplan. Vi har valt att avgränsa oss till tre stadsdelar, i varje stadsdel besöktes en förskola och två förskollärare intervjuades vid varje förskola. Sammanlagt innefattar studien sex intervjuer och tre dokument för individuella utvecklingsplaner eftersom dessa var gemensamma på varje förskola. Vi har valt att inte intervjua barnskötare utan endast högskoleutbildad personal, eftersom vi ser det som mest relevant för vår del.

3.5 Etik

Vi var noga med att ta hänsyn till de etiska krav som vår undersökning kräver. Vi tog först kontakt med förskollärarna, och senare också vid själva intervjutillfället, utgick vi ifrån Trost (1997) och informerade förskollärarna som skulle delta i studien om följande:

Samtycke - Det är viktigt att de som berörs av undersökningen informeras både om att deras deltagande är frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan när de vill. Dessutom är det givetvis viktigt att delge informanterna studiens syfte, utan att för den skull föregripa hela intervjun.

Konfidentialitet – Deltagarnas integritet måste respekteras. Uppgifterna som lämnas ut i studien skall redovisas på ett sådant sätt att informanternas identitet inte röjs. Nedsättande och integritetskränkande formuleringar, i form av text citat, skall inte förekomma i intervjuredovisningen. I vår undersökning har vi valt att inte ge någon djupare beskrivning eller information om de enskilda informanterna. De erbjöds också att ta del av vår undersökning (Trost, 1997:103-109).

3.6 Analys

För att redovisa resultatet av en studie inspirerad av fenomenografi krävs ett gediget efterarbete av intervjuerna, vilka skall presenteras i kategorier. Det finns enligt Uljens (1989: 43) inga färdigställda kategorier som forskare kan använda sig av, utan det är ett omfattande arbete och får göras efter intervjumaterialet är insamlat och klart för analys. Beskrivningskategorierna är alltså resultatet av forskningen.

Vi har tillämpat Uljens (1989:44-46) beskrivning av hur man går tillväga för att analysera intervjuer i denna typ av undersökning. För att analysera intervjuerna överfördes de från kassetband, som vi använt vid intervjutillfället, till skrift. Det första steget var sedan att bekanta oss med texterna genom att läsa dem flera gånger. Efter det sorterade vi ut vad informanterna pratade om som var relevant i förhållande till våra frågeställningar. För att kunna sätta in intervjuerna i ett större sammanhang kompletterades dessa med de dokumentationsunderlag som respektive förskola använder sig av i sitt arbete med individuella utvecklingsplaner. I nästa steg försökte vi utläsa mönster i texten i form av likheter/olikheter i det som sagts.

När vi hittade denna information ströks meningarna under med färgpennor. Vi använde blå färg för information som handlade om samma eller delvis samma saker medan röd färg användes för att synliggöra olikheter i texten. Detta arbete gjordes för att vi sedan lättare

skulle kunna urskilja strukturer och mönster för att skapa kategorier utifrån dessa. Efter att vi markerat de olika meningarna med färgpennor klipptes de ut, för att meningarna då var lättare att flytta runt och ändra. På så sätt kunde vi urskilja mönster som hjälpte oss att skapa kategorier.

Enligt Uljens (1989:50) avgränsade vi resultaten till ett fåtal kategorier, fyra stycken som har ett hierarkiskt förhållande till varandra, vilket innebär att vissa uppfattningar är mer komplexa än andra. De kategorier vi använde skulle då innefatta informanternas uppfattningar och det var viktigt att hitta rätt benämning på kategorierna.

3.7 Tillförlitlighet

Reliabilitet

Reliabilitet kan förklaras med ”Hur bra mitt mätinstrument är på att mäta ...” (Stukat, 2005: 125). Före intervjutillfället ringde vi upp de utvalda informanterna via telefon, detta för att höra om de var intresserade av att delta i vår intervjustudie. Vi förklarade för dem vad intervjun skulle handla om. Efter att vi informerat dem om ämnet kom vi överens om en tid som passade båda parterna. Med noggrant förberedda intervjuer, vilka varade i ca. 20-30 minuter, kan vi presentera ett så tillförlitligt resultat som möjligt.

Vi tyckte inte att det var lämpligt att lämna ut intervjufrågorna innan intervjutillfället. Vår undersökning går ut på att ta reda på förskollärares spontana uppfattningar kring de individuella utvecklingsplanerna. Om vi lämnar ut frågorna innan går vi miste om spontaniteten. Då hade informanterna fått möjlighet att reflektera och kanske diskuterat med sina kollegor, vilket gjort att det inte varit endast deras uppfattningar som framkommit i intervjuerna.

Intervjumaterialet spelades in på kassetband vilket ökar säkerheten eftersom vi hade möjlighet att lyssna av intervjuerna flera gånger. Intervjuerna utfördes i förskollärarens arbetsrum. Detta gjordes för att de skulle känna sig trygga och minska risken för obehag (Stukat, 2005: 40). En annan faktor som ökar reliabiliteten i vårt arbete var att vi båda deltog under samtliga intervjutillfällen.

Vi är medvetna om att vårt sätt att tolka och sortera den information vi fått kan påverka vårt slutresultat (Stukat, 2005: 126). Vi kan inte bortse från att resultatet skulle kunna se annorlunda ut om undersökningen utförts i andra kommuner och förskolor. Vi har försökt att vara så objektiva som möjligt.

Validitet

Validitet menar Stukat (2005: 126) ”... brukar anges som hur bra ett mätinstrument mäter det man avser att mäta”. Validiteten kan ofta vara osäker vid en kvalitativ undersökning. Vi ville undersöka hur förskollärare uppfattade fenomenet individuella utvecklingsplaner och hur detta var kopplat till den nyare forskningen kring barns utveckling och lärande. Vi intervjuade sammanlagt sex förskollärare. Vi anser att de frågor som vi ställt utgör ett bra instrument för mätning av förskollärares uppfattningar. Vi är medvetna om att informanterna kan ha delgivit oss information som de inte omvandlar i sin verksamhet. Stukat (2005:128) skriver att detta är en risk med oförberedda frågor.

Generaliserbarhet

Stukat (2005: 32) menar att resultaten av kvalitativa intervjuer kan vara svåra att generalisera, p g a att undersökningsgruppen är begränsad till antalet. Med undersökningen lyckades vi istället att fördjupa oss i de frågor som ställts, för att komma närmare informanternas tänkande. Denna form av studie är enligt Stukat (2005: 129) heller inte inriktad på att ge information som gäller generellt. Eftersom vi endast använder oss av intervjuer från tre förskolor med två representerade förskollärare från varje blir vår vetenskapliga undersökning begränsad till dessa platser. Denna studie blir därför representativ för dessa utvalda förskolor och förskollärare.

4. Resultatredovisning

Som vi framställt i 3.1, Metodval, har vi inspirerats av en fenomenografisk ansats i vårt examensarbete. Vi kommer därför att redovisa resultatdelen i kategorier. Dessa är indelade efter strukturer som vi funnit genom att studera utskriftena och bearbeta intervjuerna grundligt, enligt analysavsnittet 3.6. Uljens menar (1989:46) att kategorierna ska namnges på ett sådant sätt, att de representerar de strukturer vi funnit i förskollärarnas uppfattningar om individuella utvecklingsplaner.

Enligt Stukat (2005:134) ska informanternas uppfattningar kopplas till tidigare forskning och teorier, som vi redogjort för i kapitel 2 och 3, och redovisas genom citat som kortfattat kommenteras. För att tillgodose etiska aspekter och underlätta för läsaren är det enligt Uljens (1989:46) viktigt för oss att revidera vissa delar i resultatet. Vi har valt att ge de tre olika förskolorna fiktiva namn. Vi kallar dem för: Cirkusen, Antilopen och Blålockan förskollärarna har vi givit nummer istället för namn. På Cirkusen arbetar förskollärare (fskl.) 1 och 2, på Antilopen arbetar fskl. 3 och 4 och på Blålockan arbetar fskl. 5 och 6. Av samma anledningar har vi gjort de citat vi använder oss av mer skriftspråkliga genom att t ex sätta ut kommatecken och punkter. Dessutom har vi tagit bort vissa talspråkliga ord och uttryck som kan avslöja en persons identitet. I andra avseenden har vi återgett citaten så som de uttrycktes i intervjuerna. Informanterna förkortar eller benämner i intervjuerna de individuella utvecklingsplanerna, IUP.

Resultatet kommer här nedan att redovisas i två delar. Vi börjar med att redogöra för resultatet från intervjuerna. I den andra delen beskriver vi hur de dokument som innefattar de individuella utvecklingsplanerna är utformade. Samt på vilket sätt förskollärarna var delaktiga vid framtagandet av dokumenten.

4.1 Intervjuer

För att få reda på hur förskollärarna uppfattar fenomenet individuella utvecklingsplaner genomfördes intervjuer där följande frågor ställdes.

- Vad är IUP för dig?
- Hur länge har du arbetat med IUP?
- Hur skulle du vilja beskriva den IUP som du använder dig av?
- Vilka fördelar ser du med IUP?
- Finns det några nackdelar som IUP kan medföra, i så fall vilka?

Intervjun utfördes som ett samtal där olika underfrågor ställdes beroende på hur samtalet fortskred. Svaren vi fick var varierande och informativa. Vi har valt att inte presentera fråga för fråga i den ordning som de ställts (Stukat, 2005:138). Resultatet redovisas i fyra kategorier, vilka vi har kommit fram till genom att strukturera och analysera innehållet i intervjuvaren enligt analysavsnittet 3.6.

Beskrivning av samtliga kategorier

Pedagogisk dokumentation (kategori 1)

I denna kategori beskrivs vad informanterna menar med pedagogisk dokumentation och hur de arbetar med denna.

Individuella utvecklingsplaner utifrån ett individperspektiv (kategori 2)

I denna kategori är det aspekterna det enskilda barnets utveckling och förskollärarens egna upplevelser och erfarenheter av barnet som är framträdande

Individuella utvecklingsplaner som ett kollektivt arbetsverktyg för individen i gruppen (kategori 3)

I denna kategori är aspekterna barnet som en individ i gruppen, arbetslagets, samt föräldrarnas gemensamma upplevelser och erfarenheter av barnet mest framträdande.

Individuella utvecklingsplaner som ett kollektivt arbetsverktyg för att utvärdera och utveckla verksamheten (kategori 4)

Denna kategori innehåller aspekten individuella utvecklingsplaners betydelse för verksamhetens utvärdering samt utveckling.

Marton och Booth (1997) menar att beskrivningskategorierna skall symbolisera en rad allt mer komplexa uppsättningar som utgör deluppsättningar av det totala antalet skilda sätt att erfara olika fenomen. Vidare skriver Marton och Booth:

En del sätt att erfara fenomenet är mer komplexa, mer omfattande eller mer specifika än andra, och de sammanfaller mer eller mindre med de sätt som anses vara kritiska för vidare pedagogisk utveckling. Vi söker alltså en identifierbar hierarkisk struktur, där kategorierna blir allt mer komplexa, omfattande, eller specifika, en struktur som kan tjäna som måttstock för en bedömning och av varje kategoriers egenskap i förhållande till andra kategoriers egenskaper (Marton & Booth, 1997: 164).

Den första kategorin är konkret inriktad på vad det är förskolläraren gör när hon dokumenterar, vilket samtliga informanter menar att de gör. De tre övriga kategorierna tar upp hur informanterna uppfattar syftet med individuella utvecklingsplaner. De visar hur perspektivet växlar från fokus på det enskilda barnets utveckling, som är den vanligaste förekommande uppfattningen bland informanterna, till att inkludera hela verksamhetens utveckling, vilket är sällsynt.

Kategori 1. Pedagogisk dokumentation

I denna kategori redovisas vad förskollärarna menar med pedagogisk dokumentation. I vår intervjustudie har det framkommit att alla förskolor arbetar med någon form av dokumentation. Pedagogerna framhåller två aspekter av dokumentationsarbetet, dels beskrivs den egna dokumentationen, som något privat och inte offentlig.

Jag dokumenterar varje barn och det materialet är mina privata anteckningar, de använder jag som samtalsunderlag. Anteckningarna är inte offentliga... (Fskl.1)

Den andra aspekten av dokumentation beskrivs av förskollärarna som ett portfolioinspirerat arbetssätt. Samtliga förskollärare som vi har intervjuat beskriver barnens pärmar som en form av dokumentation. Detta syftar till att tydliggöra barnets utveckling för barnet och kan bestå av en mapp, pärm eller cd-skiva (Ellmin & Ellmin, 2003). Detta har även framkommit från våra informanter.

På denna förskola använder vi oss av portfolio som dokumentationsunderlag. Barnen älskar att titta i sina pärmar, deras framsteg blir påtagliga för dem (Fskl.3)

Vi brukar använda oss av digitalkameran då vi ska dokumentera barns utveckling. En del utav fotografierna sätter vi in i barnens pärmar (Fskl.6)

Citatet ovan beskriver också kort hur en av pedagogerna gör ett urval i vad som skall dokumenteras och bevaras i barnets portfolio. En portfolio skall inte vara en heltäckande samling av barnets arbete, utan detta skall representeras av ett urval som görs tillsammans med barnet (Ellmin & Ellmin, 2003).

Det är för barnets skull vi arbetar med portfolio och för att vi pedagoger skall få barnen att utvecklas vidare (Fskl.4)

Portfolio är en metod som skall syfta till att öka individualiseringen och därigenom bidra till en ökad framgång för alla barn (Ellmin & Ellmin, 2003).

Kategori 2. Individuella utvecklingsplaner utifrån ett individperspektiv

Inom kategori 2 har det uppkommit flera olika aspekter på hur informanterna uppfattar individuella utvecklingsplaner. För de första ser alla informanter den individuella utvecklingsplanen som ett sätt att se och följa det enskilda barnets utveckling, för de andra ser de en förändring som skett sedan införandet av individuella utvecklingsplaner och för de tredje uppfattar förskollärarna sitt personliga ansvar i arbetet med att skriva de individuella utvecklingsplanerna. Gemensamt för uppfattningarna inom denna kategori är ett individperspektiv. Att fokus läggs på individen och inte helheten framkommer även i Vallberg Roth & Månssons forskning.

Det ska vara anpassat efter varje enskilt barn, deras utveckling och hur den uppstår (Fskl.6)

Fördelen är att det är anpassat efter individen, det är lättare att följa barnet d v s om det avviker eller hur det går framåt (Fskl.4)

IUP är för mig något som vi ska göra i förskolan för att främja barnet i sin utveckling, så att de får sin spikraka utvecklingskurva uppåt (Fskl.5)

Nackdelen är att många pedagoger ser vad barnet inte kan och skriver sedan vad som skall förbättras (Fskl.1)

För de andra jämför flera av informanterna erfarenheter av hur det pedagogiska arbetet har förändrats sedan införandet av individuella utvecklingsplaner. De beskriver att gruppen nu fått stå tillbaka för individen.

Det nya arbetssättet gör att man får begrepp på ett enskilt barn istället för att jobba med alla. Här går man djupare på en enda individ (Fskl.2)

Förr arbetade man mer med hela gruppen fast nu står det specifikt för varje barn vad de ska utveckla (Fskl.5)

En tredje aspekt är hur förskollärarna uppfattar sitt personliga ansvar i arbetet med att skriva de individuella utvecklingsplanerna. En del menar att processen med att formulera barnets intressen och eventuella behov sker utan medverkan från arbetslaget. Detta kan enligt Granér (1991) leda till att resurser inom arbetslaget inte tas tillvara.

När jag har skrivit färdigt IUP:n går jag igenom den med arbetslaget och ser om det är någon som ser barnet på något annat sätt (Fskl.5)

Först skriver jag den (IUP:n) och sen går jag och frågar om de andra i arbetslaget har något att kommentera eller tillägga (Fskl.2)

Jag skriver samtalsunderlaget och IUP:n så vet jag hur jag ska lägga upp utvecklingssamtalet (Fskl.6)

När det gäller föräldrasamverkan framkommer det att den individuella utvecklingsplanen skrivs på förhand av förskolläraren.

Ofta har föräldrarna känt att de är mycket som ligger på förskolan och att man inte är så delaktig som förälder, men att man faktiskt kan göra jättemycket. På något sätt kanske föräldrarna har blivit frångagna den rätten, men det har blivit bättre sen arbetet med IUP startade (Fskl.5)

Vi brukar skriva färdigt IUP:n innan utvecklingssamtalet, men föräldrarna ska ha en möjlighet att suddas och lägga till /.../ en gång skrev jag den tillsammans med föräldern, men det blev inte bra. Det tog lång tid och föräldern hade inget att säga (Fskl.6)

Kategori 3. Individuella utvecklingsplaner som ett kollektivt arbetsverktyg för individen i gruppen

I denna kategori vill vi belysa hur förskollärare reflekterar över, och problematiserar individuella utvecklingsplaner. Den första aspekten i denna kategori, visar förskollärarna en insikt om gruppens betydelse och utveckling, den andra aspekten är pedagogiska diskussioner och den tredje aspekten är dialogen med föräldrarna. Här fann vi ett tydligt kollektivt ansvarstänkande.

Arbetet med IUP hjälper oss att se vilka metoder vi ska använda och vilken målsättning vi ska ha för gruppen (Fskl.6)

Det är viktigt att se individen i gruppen, och även göra en grupprofil. Gruppen förändras ständigt såväl som dess behov (Fskl.5)

En annan del är de pedagogiska diskussioner som förs i arbetslagen och stadsdelen. I denna aspekt beskriver förskollärarna en vilja att samverka och dela med sig av erfarenheter inom arbetslaget.

Det är viktigt att man diskuterar i arbetslaget kring hur man ser på den (Fskl.1)

Det var svårt i början, konstiga frågor och svåra formuleringar. Men vi har haft många pedagogiska diskussioner om dessa frågor och vi ger av våra erfarenheter för att svara på dessa (Fskl.3)

Jag har ett underlag som jag skriver tillsammans med mina kollegor. Men själva IUP:n, som är den viktigaste; skrivs tillsammans med föräldrarna (Fskl.4)

Det är lätt att se hela barnet och man sitter oftast tillsammans i arbetslaget då så att man får en helhetsbild av barnet. Vi skriver IUP för vissa men vi sitter tillsammans allihop och gör det. Vi gör den här tillsammans för att alla ser olika delar av barnet och då är det ju jätteviktigt att få med helheten. Jag kan ju inte se allt, det går inte (Fskl.4)

Dialogen med föräldrarna ses av förskollärarna som en viktig del i arbetet med individuella utvecklingsplaner. Andersson (1999) menar att kommunikationen mellan dessa parter är en viktig aspekt för samverkan.

Den visar en helhet, vi gör den ihop med föräldrarna. Så att deras åsikter och vad de vill ta fram med sina barn spelar en roll. Jag skriver aldrig färdigt den innan utan jag har skrivit ner mina egna tankar och vad jag tycker och sedan diskuterar jag det med föräldern och så skriver vi gemensamt sen (Fskl.1)

Först observerar man barnen och pratar med föräldrarna kring de olika situationerna. Sedan skriver man IUP:n tillsammans med föräldern (Fskl.2)

Kategori 4. Individuella utvecklingsplaner som ett kollektivt arbetsverktyg för att utvärdera och utveckla verksamheten.

Under denna kategori belyses förskolläraernas förståelse av individuella utvecklingsplanernas betydelse för verksamhetens utveckling och utvärdering. En av informanterna belyser att sammanhanget som barnet befinner sig i är avgörande för hur utveckling sker. Det framkommer också att det är viktigt att förstå hur detta uppfattas av andra.

När barnet börjar skolan är det stora förändringar i miljön. Det som har varit här gäller inte längre där. Jag tycker det är en bra början, men jag vet inte om det kommer att gälla hela vägen. Här känner sig femåringarna stora, på skolan blir de små igen vilket innebär helt andra förutsättningar. Frågan är om vi når fram till lärarna med vår information om barnen (Fskl.3)

När vi skriver IUP gör vi det för att få en inblick i vad som skall ändras i verksamheten. Vi hade ett barn som behövde utvecklas i att tala inför gruppen, i en diskussion med arbetslaget kom vi fram till att vi skulle bygga en scen på avdelningen, för att tillgodose barnets individuella utveckling (Fskl.3)

I sin forskning menar Elfström (2005) att en problematisering av den egna verksamheten och dess miljö kräver en stark medvetenhet hos förskollärarna.

Sammanfattning

I kategori 1 redovisas att samtliga förskollärare menar att de arbetar med pedagogisk dokumentation i sin verksamhet. Detta är till största delen portfolioinspirerat och syftar enligt förskollärarna till att lyfta barnens lärande så att det blir synliggjort för barnen.

Även i kategori 2 säger samtliga förskollärare att arbetet med individuella utvecklingsplaner är ett sätt för dem att se och följa individens utveckling. Samtliga ser även att en förskjutning av perspektivet skett från ett grupporienterat till ett mer individorienterat synsätt. Dessutom ser alla ett personligt ansvar som förskollärare att skriva individuella utvecklingsplaner.

I Kategori 3 belyser alla förskollärarna att arbetet med att dokumentera enskilda individer hjälper dem att se och utvärdera gruppens förutsättningar att utvecklas. I den andra och tredje aspekten beskriver fyra förskollärare vikten av samverkan inom arbetslaget och mellan förskolan och hemmet.

Den fjärde och sista kategorin omfattar en förskollärares förståelse av individuella utvecklingsplanens betydelse för verksamhetens utveckling samt miljöns påverkan av hur individen uppfattas.

4.2 Individuella utvecklingsplaner - dokumenten

Av de sex intervjuerna framkom det att samtliga av förskolorna använder sig av individuella utvecklingsplaner som en del i dokumentationen. Dessa beskrivs som något som diskuteras och fylls i anslutning till utvecklingssamtal mellan förskolan och föräldrarna en gång per termin. Här beskrivs hur de olika dokumenten är utformade och vilka delar som finns till dem t ex samtalsunderlag och kartläggningar, samt på vilket sätt förskollärarna var delaktiga i hur dokumentet togs fram. För att ta reda på detta ställdes följande frågor.

- På vilket sätt är er individuella utvecklingsplan utformad?
- Vem har utarbetat dokumentet som ni har som utgångspunkt?

Förskolorna Cirkusen och Antilopen har nästan identiska samtalsunderlag och individuella utvecklingsplaner. Därför har vi valt att enbart beskriva Cirkusen först och efter det belysa de punkter där Antilopen skiljer sig från Cirkusen.

Förskolan Cirkusen.

Samtalsunderlag (Se bilaga 1a): På denna förskola arbetar förskollärare 1 och 2. Mallen innehåller följande rubriker:

1. Se först till hela barnet - Denna rubrik omfattar en allmän syn på barnets utveckling och hur barnet uppfattar sin omgivning i nuläget.
2. Normer och värden – Här tas delar som öppenhet, solidaritet och respekt upp.
3. Utveckling och lärande – delar som förmåga att leka och lära är viktigt under denna rubrik. Men också barnets nyfikenhet och självständighet.
4. Barns inflytande – Att uttrycka sina tankar, påverka sin situation och ta ansvar för sina egna handlingar.

I denna mall skall förskollärarna beskriva situationer som visar hur barnen förhåller sig till de olika rubrikerna. Informanterna på förskolan Cirkusen kommenterar mallen till samtalsunderlaget på ett positivt sätt.

Man se mer till hela barnet än vad man gjorde innan, på ett bättre sätt. Man kan titta tillbaka och följa upp mer noggrant än vad man tidigare gjorde (Fskl.2)

De delar som finns med stämmer överens med läroplanen och ju längre vi arbetat med det desto bättre känns det. Ju mer man använder det desto lättare ser man situationer som man kan använda sig av. Man observerar inte att man ska observera utan det blir mer spontant (Fskl.2)

Denna mall gör det lätt för oss pedagoger att skriva om barnen och ge konkreta situationer (Fskl.1)

Individuell utvecklingsplan (Se bilaga 1b): Den individuella utvecklingsplanen på denna förskola skall stimulera och stödja barnets utveckling och lärande. Pedagogen resonerar och diskuterar tillsammans med föräldern och barnet, sedan skrivs detta ner efter deras gemensamma beslut om vilka förmågor som skall stödjäs och vilka insatser som krävs. Ytterligare frågor som behandlas är hur och när detta skall ske, vem (föräldrar eller förskolan) som skall utföra det. I slutet finns det även utrymme för andra synpunkter och plats för underskrift.

Dokumentet på Cirkusen är hämtat från tidningen ”Förskolan”. De har utgått från ett färdigt koncept som har bearbetats något. Vid intervjutillfället framkom att det fanns en kvalitetsgrupp som hade komprimerat materialet, eftersom det upplevdes som alltför omfattande från början. Ingen av våra informanter var delaktiga i kvalitetsgruppen.

Förskolan Antilopen.

Samtalsunderlag (Se bilaga 2a): På denna förskola arbetar förskollärare 3 och 4. Antilopens samtalsunderlag behandlar samma utvecklingsområden och frågeställningar som på Cirkusen. Det enda som skiljer dem åt är att samtalsunderlaget på Antilopen innehåller en barnintervju. Där frågar man barnet, vad barnet är bra på? Vad barnet tycker är roligt/tråkigt? Vad/vem de

tycker om att leka med? Dessutom ber de barnet att fritt berätta om något de har lärt sig på förskolan.

När vi skriver samtalsunderlaget följer vi dokumentet, det är indelat i olika delar. Första delen är att se till hela barnet och så finns det frågor om det. Detta svarar jag på efter att ha pratat med mina kollegor. Andra delen innehåller en barnintervju, fem frågor som barnen själva svarar på (Fskl.3)

Individuell utvecklingsplan (se bilaga 2b):_Det som skiljer denna individuella utvecklingsplan från den tidigare är att barnen inte är närvarande vid utvecklingssamtalet. Detta kompletterar pedagogerna istället med den barnintervju de har gjort. På denna förskola skriver de en kortfattad sammanfattning av barnet till frågorna.

Jag ansvarar för att skriva IUP:n för mina ansvarsbarn, men jag måste samarbeta med mina kollegor så att barnen inte blir bedömda (Fskl.3)

Det är svårt att skriva på ett ordentligt språk, så att alla förstår. Vi har märkt en skillnad mellan förskollärare och barnskötare, barnskötarna kan sina saker men det krävs en hög kompetens för att skriva IUP (Fskl.3)

Det går inte att besvara alla dessa frågor när man har ett litet barn på ett eller två år. Jag tycker inte det är rätt mot barnet, jag stryker frågor (fskl. 4)

Det gäller att hitta de rätta orden för att kunna skriva en kort sammanfattning på de små raderna. Det tycker jag är svårt (fskl.4)

Även detta dokument har sitt ursprung i tidningen "Förskolan". På Antilopen förklarade båda informanterna att materialet var väl genomarbetat. De hade suttit i arbetslagen och diskuterat vilka frågor som skulle vara med. Samtalsunderlagen och de individuella utvecklingsplanerna utvärderas en gång per år i arbetslagen. En av informanterna berättade att hon satt med i grupp som innefattar förskollärare från hela stadsdelen, där de utbyter erfarenheter av arbetet med samtalsunderlag och individuella utvecklingsplaner.

Förskolan Blåklockan.

Kartläggning (Se bilaga 3 a): På Blåklockan arbetar förskollärarna 5 och 6. Här används inte termen samtalsunderlag utan kartläggning. De olika materialen används på samma sätt och har samma syfte. Materialet är framtaget av verksamma förskollärare inom stadsdelen.

1. Kognitiv utveckling – Denna rubrik omfattar t ex begreppsutveckling, omvärldsuppfattning samt barnets intresse för skriftspråk och matematik.
2. Social utveckling – Kontakter med andra barn och hur de ser ut läggs en stor vikt på. Hur barnet klarar konflikter och vilket status i gruppen som barnet har.
3. Emotionell utveckling – Här framhålls hur barnet visar känslor och deras förmåga att ta hänsyn till andra.
4. Motorisk utveckling – Barnets kroppshållning och grov- och finmotorik beskrivs.
5. Språklig utveckling – här tittar pedagogerna på barnets språkliga medvetenhet, ordförståelse och hur barnet använder sig av sitt talspråk.

Vid varje rubrik skall pedagogerna, enligt anvisningarna till kartläggningen, reflektera över vad som är ålders- och utvecklingsrelaterat samt redogöra för vad barnet är bra på respektive behöver förbättra.

Individuell utvecklingsplan (Se bilaga 3 b): Den individuella utvecklingsplanen bygger vidare på kartläggningen. Varje rubrik behandlas i ett rutschema, på fyra olika sätt: nuläge, mål, metod/vems ansvar och utvärdering.

Jag tycker att den heltäckande, den tar upp alla utvecklingsområden och är framåtsträvande. Den är skriven i positiv mening som en individuell utvecklingsplan ska vara. (Fskl.5)

Utrymmet för anteckningar är genom uppställningen i rutschemat begränsat. Pedagogerna uppfattar detta som positivt, eftersom de menar att det är lättare att hålla sig till relevanta och korrekta omdömen av barnets utveckling.

Det blir en sammanfattning i de små rutorna. De är ju väldigt små så då får man inte plats med så värst mycket, det ska det ju inte heller. Det är en liten sammanfattning kan man säga (Fskl.6)

Det är lättare att hålla sig neutral och lämna värderingar utanför i och med att det inte finns så stort utrymme till det in den lilla rutan. Det blir smidigare att arbeta på detta sätt (Fskl.6)

Det jag tycker är svårt är att det är upp till den som skriver att tolka. Man har väldigt stor tolkningsrätt (Fskl.5)

Den kräver mycket jobb, det är svårt att balansera vilka ord man ska använda. Ett ord har många betydelser för flera personer (Fskl.6)

Hur samverkan med föräldrarna skall gå till skrivs separat under rutschemat.

Blåklockan har ett koncept som är framtaget av förskollärare och specialpedagog i stadsdelen. I denna stadsdel har arbetet inte pågått i mer än en termin. I vår tabell framgår det att informanterna 5 och 6 har arbetat med individuella utvecklingsplaner i sex år, detta beror på att de tidigare arbetat i en annan stadsdel. Men med detta dokumentationsunderlag har de endast arbetat i en termin. Informanterna var inte delaktiga i denna process.

Sammanfattning

Av de tre olika dokumentationsunderlagen har två av dem Cirkusen och Antilopen, näst intill identiska upplägg. De har samma ursprung, tidningen "Förskolan". De har två delar, samtalsunderlag och individuell utvecklingsplan. På Cirkusen har detta arbete nyligen inletts och de har inte haft någon utvärdering. På Antilopen har arbetet fortgått under fyra år och en rad utvärderingar har utförts. Dessa förskollärare uppger att de till skillnad från de andra känner sig delaktiga i dokumentets utformning. Blåklockans dokumentationsunderlag är relativt nytt och består av två delar, kartläggning och individuella utvecklingsplaner. Materialet är framtaget i stadsdelen av förskollärare och specialpedagoger.

5. Slutdiskussion

Vår slutdiskussion är uppdelad i fyra delar, där vi flätar samman tidigare forskning och teorier med resultatet av vår undersökning och våra egna tankar och uppfattningar. Diskussionen inleds med ett resonemang om vad pedagogisk dokumentation är. Därefter belyser och diskuterar vi hur förskollärarnas syn på barns utveckling och lärande speglas i de individuella utvecklingsplanerna. Vilka möjligheter ges i dokumenten för den nya barnsynen som vi tidigare beskrivit i avsnitt 2.3. Sedan bearbetar vi materialet kring olika former av samverkan kring barnen i förskolan.

5.1 Vad är pedagogisk dokumentation?

Enligt bl a SOU 1997: 157 och Haug (2003) är pedagogisk dokumentation ett kollektivt arbetsverktyg. I vår undersökning framkom det att alla informanterna arbetade med enskild dokumentation och portfolio. Portfolion sågs som ett verktyg för att synliggöra barnens utveckling, för barnen (Ellmin & Ellmin, 2003). Alla informanterna arbetade också med individuella utvecklingsplaner eftersom Göteborgs kommun har tagit beslut om detta. Genom intervjuerna framkom det att förskollärarna hade svårt för att skilja mellan pedagogisk dokumentation och portfolio. Vi anser att skillnaden mellan dessa är att portfolio är *en* metod, bland andra, för pedagogisk dokumentation. Denna har under senare år blivit populär, det är förmodligen därför alla förskollärare talar om den.

Alla förskollärare som ingått i vår intervjustudie ser det som positivt att arbetet med de individuella utvecklingsplanerna fokuserar på individens utveckling. En del preciserar att det är för det enskilda barnet skull som dessa finns. Endast ett fåtal av pedagogerna anser vi ha en ökad eller vidare insikt att de individuella utvecklingsplanerna är ett verktyg som kan hjälpa dem att utveckla sin verksamhet. Att fokus har riktats på individen, har medfört att gruppens utveckling har försvunnit i det nya arbetssättet. Flera informanter menade att de tidigare koncentrerat sig mer på hela gruppen. Men att de nu har frångått detta tankesätt. Detta ser vi som en misstolkning av syftet med de individuella utvecklingsplanerna. Meningen med dokumentation var enligt SOU 1997:157 att individens behov skulle kartläggas för att verksamheten skulle ändras och tillgodose individen, inte tvärtom. Samma resultat framkommer i skolverkets rapport (2004:239). Nämligen att dokumentationens syfte, att utveckla verksamheten, sällan lyfts fram.

Efter att vi utfört intervjuerna gick vi igenom dokumenten för att få en bild av hur förskollärarna resonerat kring dem. Dokumenten består av dels samtalsunderlagen och dels de individuella utvecklingsplanerna. Dessa är starkt knutna till varandra och svåra att hålla isär för både våra informanter och oss. De individuella utvecklingsplanerna kan inte skrivas utan samtalsunderlagen, de bygger på varandra. På Cirkusen arbetar de utefter situationer, vilket betyder att de observerar situationer och noterar dessa t ex här visar Kalle respekt när han väntar på sin tur vid matbordet. Denna situation beskrivs sedan under rubriken ”Normer och värden” (se bilaga 2a). Förskollärarna menar att detta är ett bra arbetssätt, som visar på konkreta exempel. Vidare menar de att det är lätt att skriva samtalsunderlag och individuella utvecklingsplaner på detta sätt. Nästa förskola, Antilopen, visade sig ha ett nästan helt identiskt dokument. Det som skilde sig, var hur de skrev. Istället för att skriva situationer gjorde förskollärarna här en sammanfattning av hur de uppfattar barnets utveckling inom olika områden. De upplevde det som svårt att skriva de individuella utvecklingsplanerna på

ett sätt så att alla som skall läsa dem förstår och ingen blir kränkt. På de sätt som förskollärarna beskrev sina individuella utvecklingsplaner, upplevde vi att det var två helt olika dokument. Det faktum att två till synes identiska dokument kan uppfattas på så skilda sätt tycker vi visar hur avgörande tolkningar är för förståelsen av de individuella utvecklingsplanerna. Vallberg Roth och Månsson (2005) beskriver språket och begreppsanvändningen som avgörande för hur dokumentet tolkas. Om inte dessa diskuteras tillräckligt i arbetslagen finns en risk att begrepp förblir odefinierade, detta tror vi kan leda till missförstånd.

Det är inte bara tolkningen och förståelsen som skiljer de individuella utvecklingsplanerna åt, utan även innehållet blir olika. Vi har funderingar kring om förskollärarna på Cirkusen kan förmedla sitt budskap genom att bara visa på enstaka situationer. Vi upplever detta som en ytlig och lättvindig dokumentation, där inte begreppet utveckling problematiseras. Om t ex Kalle visar en gång att han kan visa respekt betyder det då att han har lärt sig detta? Kompetenser av detta slag är något som enligt Sommer (2005) och vår egen erfarenhet, människor fortsätter att utveckla genom hela livet. Ett resonemang, som visar på svårigheter med samtalsunderlagen och de individuella utvecklingsplanerna i förhållande till de allra yngsta barnen fördes av förskollärarna på Antilopen. De menade att en del frågor, som t ex angående respekt, inte går att ställa till ett- och tvååringar. De har löst detta dilemma genom att stryka liknande frågor för de yngsta barnen.

Sammantaget för dessa två samtalsunderlag var att de gav en positiv bild av barnet där fokus lades på dess förmågor och intressen. Medan de individuella utvecklingsplanerna gav ett intryck av en förlegad barnsyn. Där fokuserades det mer på vilka insatser som krävdes för att stimulera och stödja barnets behov. Vi kan sammanfatta de olika individuella utvecklingsplanerna med att de lyfter fram brister hos barnet. Förskollärarna skriver sedan vilken/vilka insatser som krävs för att detta skall förbättras.

Däremot på förskolan Blåklockan uppfattar vi det tvärtom, samtalsunderlaget är mer inriktad på barnets brister och vad som skall förbättras. I samtalsunderlaget uppmanas förskolläraren att relatera barnets förmågor och intressen till barnets ålder och utveckling. Vi menar detta kan kopplas till det som Elfström (2005) skriver om förskolans tradition av observationer och åtgärder. Blåklockans individuella utvecklingsplan upplevs inte lägga fokus på vad barnet inte kan utan mer vad de befinner sig i sin utveckling nu och hur de ska gå framåt.

5.2 Vilken barnsyn speglas i de individuella utvecklingsplanerna?

Till en början tyckte vi att informanternas resonemang kring de individuella utvecklingsplanerna kändes väl förankrade i det nya sättet att se på barn. Det var intressant att höra när informanterna berättade om att de individuella utvecklingsplanerna är till för individen och dess utveckling. Denna förståelse hade vi också då vi intervjuade förskollärarna, men allt eftersom vi läst in oss och bekantat oss mer med ämnet kom vi till insikt att det inte var helt på detta viset.

I en del fall är vi rädda för att det traditionella sättet att se på barns utveckling, så som Haug (2003) beskriver, får ett nytt avstamp i arbetet med individuella utvecklingsplaner. Förskollärarna kan lätt falla tillbaka på den linjära uppfattningen om utvecklingen som Sommer (2005) tar upp. Där ser förskollärarna mer till det som är naturligt vid en viss tidpunkt att kunna, inte att alla barn utvecklas i olika takt. Detta visar även tidigare forskning som Vallberg Roth och Månsson (2005) utfört.

Vi menar att uttalanden som ” om barnet avviker från sin utvecklingskurva” och att ” beskriva förbättringsområden i IUP:n” som framkommer i vår intervjustudie visar på en traditionell barnsyn. Istället skulle vi vilja se att utveckling skall uppfattas som en process där sambanden mellan tidig och sen utveckling inte är ett givet öde, utan en möjlighet till en fortsatt utveckling. Den variation som finns i vår intervjustudie vad det gäller informanternas utbildning och längd på utbildning visar ingen direkt skillnad. Det som skiljer dem åt är hur de problematiserar och diskuterar sätt att se på barns lärande och utveckling.

En förändring som förskollärarna upplever att de individuella utvecklingsplanerna har bidragit till och som framkommer i vårt resultat, är att fokus nu ligger på individen istället för på gruppen. Att se barns utveckling som något individuellt, kan ifrågasättas med stöd i Sommers (2005) och Dysthes (2003) beskrivning av utveckling som ett resultat av interaktion. Barnets utveckling är beroende av gruppens sammansättning, vilket enligt vårt sätt att se det gör det svårt att beskriva individens behov och intressen, som förväntas i en individuell utvecklingsplan. Förskollärarna som menar att de varit tvungna att frångå gruppspektivet till förmån för individperspektivet pekar på en brist i de individuella utvecklingsplanerna. En av informanterna resonerade kring detta dilemma. Hon ifrågasatte hur den individuella utvecklingsplan som skrivs i förskolan definieras när barnet flyttas över till skolan. Det är samma barn men förutsättningarna är så vitt skilda att det som var sant i förskolan inte längre stämmer i skolans miljö. Är det möjligt att beskriva en individs utveckling, förutsättningar och intressen utan att ta hänsyn till det sammanhang i vilket barnet ingår och vilka förväntningar man har på barnet?

Även om inte tanken är sådan så kan individuella utvecklingsplanerna bidra till att gamla idéer om barns utveckling lever kvar. Att se barns utveckling som något som måste följa ett visst mönster. Att se problem eller svagheter hos barnet främjas enligt vår mening genom individuella utvecklingsplaners utformning.

Cirkusens och Antilopens dokument visar på att hela barnet kan ses i det sammanhang som det vistas i. Blåklockan däremot ser visserligen till många utvecklingsområden men det saknas enligt vårt sätt att se det en helhetsbild av barnet. Som förskollärare uppmanas de i denna mall att ta hänsyn till vilken ålder och utvecklingsfas barnet befinner sig i. Sommer (2005) menar att det inte går att bortse helt från mönster i barns utveckling men att det ska styra vår syn på varje individs utveckling. Dessutom kan inte situationen som barnet befinner sig i och dess tidigare erfarenheter bortses från.

5.3 Samverkan – en förutsättning för utveckling

Våra informanter belyser olika aspekter av samverkan på de olika förskolorna, inom arbetslag, med föräldrar och mellan förskola och skola.

Vi ser klara skillnader mellan informanternas sätt att använda sig av arbetslaget som en resurs i arbetet med samtalsunderlagen och de individuella utvecklingsplaner och samtalen. En del visar på väl utvecklade samarbetsstrategier medan andra utför arbetet på egen hand.

Två av förskollärarna berättade att de sitter i arbetslagen och skriver allt tillsammans. De menar att allas sätt att se individen är viktig. En person kan inte se allt och därför är det bra att sitta tillsammans i arbetsgruppen och diskutera. Granér (1991) menar att denna form av grupp

tar tillvara och nyttjar sina gemensamma resurser. Även Anderssons (1999) studie visar att stödet från arbetslaget är en förutsättning för att utvecklas i sin yrkesroll.

Det framgår i vår studie att en del av förskollärarna ofta arbetar individuellt. De involverar inte arbetslaget vare sig när de skriver eller förbereder samtalsunderlagen eller de individuella utvecklingsplanerna. Om det beror på att de inte anser att deras kollegor är en resurs, eller om tid inte finns, vet vi inte. Däremot tror vi det är en fråga om hur planeringen läggs upp, om viljan och motivationen finns till samarbete går detta enligt vår mening alltid att lösa genom att planera verksamheten. Vi tycker det är viktigt att allas syn på barnets utveckling och lärande belyses. Hur skall annars de individuella utvecklingsplanerna kunna bidra till att verksamheten utvecklas?

I vår undersökning kan vi se att de förskolor där pedagogiska diskussioner förs inom arbetslaget visar en större förståelse för de individuella utvecklingsplanernas syfte att utveckla verksamheten. Skolverket nationella rapport (2004:239) stödjer detta resultat i vår undersökning. Här beskrivs att den vanligaste formen av dokumentation syftar till att följa det enskilda barnets utveckling. Däremot är det enligt rapporten ovanligt att dokumentationen har som målsättning att utveckla verksamheten, vilket är det huvudsakliga syftet.

På förskolan Cirkusen berättade förskolläraren att samarbetet mellan förskola och föräldrar blivit mer positivt sedan arbetet med individuella utvecklingsplaner inletts. Här fungerade det så att förskollärarna skrev den individuella utvecklingsplanen tillsammans med föräldrarna under utvecklingssamtalet. Resonemang och diskussion fördes för att slutligen enas om vad som skulle noteras i den individuella utvecklingsplanen. Vi ser detta som ett bra tillfälle för föräldrar och förskollärare att delge varandra sina erfarenheter av barnet. Som Andersson (1999) beskriver har förskollärarna en kunskap om hur barn lär sig medan föräldrar är experter på sina egna barn. Vi menar att det är viktigt att dessa parter ser varandras kompetenser och respekterar varandras roller. Detta bidrar till en vidgad helhetssyn på barnet. På förskolan Blåklockan upplevde förskollärarna att föräldrarna tidigare har blivit berövade sitt barns barndom och utveckling, men att de individuella utvecklingsplanerna gett föräldrarna en större insikt i barnets utveckling. Vi tyckte att det lät mycket inspirerande till en början, att föräldrars kunskap tas tillvara på. Men efter att undersökt detta vidare på förskolan fick vi en annan uppfattning. Där visade det sig att förskollärarna skrev färdigt de individuella utvecklingsplanerna innan utvecklingssamtalet. De menade att de gav föräldrarna en möjlighet att ändra eller lägga till om det var något som fattades. Vi ansåg därmed att det måste vara svårt som förälder att ha egna tankar och inflytande på något som redan är skrivet. Vi frågar oss om detta ger föräldrarna en konkret möjlighet att påverka sitt barns utveckling och lärande?

Vallberg Roth och Månsson (2005) skriver i sin artikel att den individuella utvecklingsplanen skall ge föräldrar möjlighet att vara delaktiga i sitt barns utveckling. Forskarna visar på att det är den som skriver som har tolkningsföreträde. Alltså i fallet ovan beskrivs endast förskollärarens uppfattning av barnet, föräldrarna har med detta tillvägagångssätt, som vi ser det, inte inbjudits att delta på lika villkor. Anledningen till att förskollärarna valde att göra på detta sätt hänvisades till tidsbrist och att föräldrarna inte brukar ha något att tillägga. Även Lenz Taguchi (1997) och Vallberg Roth och Månsson (2005) menar att detta arbetssätt kräver mycket tid i form av arbete och planering.

En av förskollärarna problematiserade arbetssättet då de individuella utvecklingsplanerna ska följa barnet vid övergången till skolan. Hon menade att de förutsättningar som råder på

förskolan inte stämmer överens med skolans. Därför blir betydelsen av det som skrevs i förskolan inte gällande i skolan. Barnets finns i en särskild miljö och gruppkonstellation på förskolan som ändras då nya grupper görs i skolan. Frågan hon ställer sig är vad en individuell utvecklingsplan, som är skriven i förskolan, kan ge för information om barnet när förutsättningarna ändras. Vi menar att denna problematisering måste lyftas för diskussion i de olika skolformerna. Medvetenheten om att den kontext som barnet befinner sig i är helt avgörande för hur barnet uppfattas. Det är enligt Johansson (2000) viktigt att hitta former för samverkan mellan dessa två instanser, för att hitta en gemensam syn barns lärande och utveckling om en individuell utvecklingsplan skall kunna tillföra något om barnet i ett 1-16 års perspektiv som krävs i Göteborgs lokala skolplan (2005-2006).

Vi upplever att det faktum att förskola och skola skiljer sig åt har kommit i skymundan när det gäller införandet av de individuella utvecklingsplanerna i förskolan. Förskolans läroplan innehåller enbart strävansmål till skillnad från skolans uppnåendemål. Det blir enligt vårt sätt att se det svårt att planera och beskriva barnets kommande utveckling utan att ha ett på förhand bestämt mål med planen. Detta betyder att målen i förskolan lätt får karaktären av att vara uppnåendemål. För att få klarhet i dessa olikheter är det viktigt att problematisera och reflektera över skillnaden mellan förskola och skola. I och med arbetet med de individuella utvecklingsplanerna i förskolan upplever vi att lärandet har en tendens att brytas ner i små delar och att helhetssynen på individen och gruppen kommer i skymundan.

5.4 Slutsats

I vår undersökning har det framkommit att uppfattningarna kring fenomenet individuella utvecklingsplaner varierar mellan förskollärarna, alla ser det som en dokumentation för det enskilda barnet. Några har en tanke på hur de kan kartlägga gruppen med hjälp av de individuella utvecklingsplanerna. Endast en förskollärare talar om individuella utvecklingsplaner som ett verktyg för att utveckla verksamheten. Delaktigheten i utformandet av dokumenten har varit sparsam på förskolorna i vår undersökning. Vi tror att detta beror på att det är ett relativt nytt arbetssätt och att de därför inte hunnit utföra någon utvärdering. På Antilopen har arbetet pågått under ca fyra år och därför har förskollärarna där utvärderat i omgångar och kommit till en större insikt om vad de individuella utvecklingsplanerna syftar till. Synen på barns utveckling och lärande verkar ha blivit mer traditionell sedan arbetet med de individuella utvecklingsplanerna startades. Det verkar vara svårt att undvika den linjära uppfattningen av barns utveckling och lärande med de dokument som ingått i vår undersökning.

Sammanfattningsvis tycker vi att vi kan dra slutsatsen att en väl utvecklad samverkan på olika plan är en förutsättning för utveckling och lärande. Pedagogiska diskussioner, såväl inom som mellan arbetslag och öppen kommunikation med föräldrar är en viktig faktor när det gäller att ta vara på resurser de olika parterna besitter. Det är som Sommer (2005) och Dysthe (2003) uttrycker att utveckling sker i relation till andra människor, detta gäller så väl barn som vuxna.

5.5 Förslag till vidare forskning

Ett område som vi inte berört i denna undersökning, men som skulle vara intressant att studera är etiska aspekter, vad det gäller individuella utvecklingsplaner i förskolan. Vad innebär det för barnen och förskollärarna att de individuella utvecklingsplanerna är allmänna handlingar? Vad kan de individuella utvecklingsplanerna innehålla utan att kränka individen? Ett annat område som vi anser vara viktigt är vilka ord som används för att beskriva det

enskilda barnet. Att utföra textanalyser av ifyllda individuella utvecklingsplaner skulle kunna vara ett tillvägagångssätt för att ta reda på detta.

6. Referenser

- Andersson, Inga (1999). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: HLS förlag.
- Dahlberg, Birgitta & Lenz Taguchi, Hillevi (1994). *Förskola och skola: om två skilda traditioner och visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS förlag.
- Dysthe, Olga (red) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellmin, Roger & Birgitta (2003). *Att arbeta med portfolio - teori, förhållningssätt och praktik*. Stockholm: Förlagshuset Gothia AB.
- FN:s Generalförsamling (1989). *FN:s konvention om barns rättigheter*.
- Granér, Rolf (1991). *Arbetsgruppen – Den professionella gruppens psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Haug, Peder (2003). *Om kvalitet i förskolan - forskning om och utvärdering av förskolan 1998-2001*. Skolverket.
- Jerlang, Espen (red)(2001). *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Liber
- Johansson, Inge & Holmbäck, Rolander, Ingrid. (2000). *Vägar till pedagogiken i förskola och fritidshem*. Stockholm:Liber.
- Lenz Taguchi, Hillevi (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?*. Stockholm. HLS Förlag
- Marton, Ference & Booth, Shirley (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedin (1991) Höganäs: Bra böcker AB.
- SFS 1949:381. Föräldrabalken. Justitiedepartementet.
- SFS 1994:1194. Grundskoleförordningen. Utbildnings och kulturdepartementet.
- Skolutvecklingsenheten (2005-2006). *Göteborgs skolplan*. Göteborgs Stad.
- Skolutvecklingsenheten (2005). *Skolexempel- Exempel och bilder från Göteborgs förskolor och skolor 2004-05*. Göteborgs Stad.
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan*. Rapport nr 239. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket Allmänna råd (2005a). *Den individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket Allmänna råd (2005b). *Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Fritzes
- Sommer, Dion (2005). *Barndomspsykologi- utveckling i en förändrad värld*. Runa.

SOU 1997: 157. *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan i förskolan*. Slutbetänkande av Barnomsorg och Skolakommittén.

Stukat, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: studentlitteratur.

Trost, Jan (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: studentlitteratur

Uljens, Michael (1989). *Fenomenografi - forskning om uppfattningar*. Lund: studentlitteratur. *och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.

Utbildnings och kulturdepartementet (2004). *Kvalitet i förskolan 2004/05:11*. Stockholm: Fritzes.

Internet

Elfström, Ingela (2005). *Varför individuella utvecklingsplaner- en studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan*. www.lhs.se/iol/publikationer/ hämtad 2006-04-04

Vallberg, Roth Ann-Christin & Månsson Annika (2005). *Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan* <http://dspace.mah.se:8080/handle/2043/1822/> hämtad 2006-04-04

www.Goteborg.se/prod/sk/skolutvecklingsenheten/

Övrig litteratur

Carle, Jan & Svensson G, Lennart (2006). *Att genomföra examensarbete - En instruktion till kursen LAU 350*. Sociologiska institutionen. Göteborgs universitet. 2006-01-23.

Förskoletidningen nr 3 (2006). Vallberg Roth, Ann-Christine & Månsson, Annika. *Kan man planera individuell utveckling?*

Förskoletidningen nr 3 (2006). Elfström, Ingela. *Behöver barnen individuella utvecklingsplaner.*

Svenska skrivregler (2000). Utgiven av Svenska språknämnden. Stockholm: Liber.

Bilaga 1a Cirkusen

Samtalsunderlag

Se först till hela barnet

-just nu-

Hur visar barnet att hon/han trivs (eller inte) i förskolan?

Vilka kamrater leker barnet med?

Vilka vuxna söker barnet sig till?

Tycker barnet om att delta i gemensamma lekar och aktiviteter? Hur visar hon/han sin glädje (eller motvilja) att delta?

Vad visar sig barnet vara extra intresserat av just nu?

vad visar sig barnet vara extra skickligt på just nu?

Vad tycker barnet själv att hon eller han är bra på? (fråga barnet)

Vad tycker barnet själv är roligt/tråkigt i förskolan? (fråga barnet)

Annat som barnet talat om

Sammanfattande intryck av barnet just nu

Normer och värden

Hur visar barnet öppenhet

Hur visar barnet respekt

Hur visar barnet solidaritet

Utveckling och lärande

Hur visar barnet nyfikenhet

Hur visar barnet sin lust och förmåga att leka

Hur visar barnet sin lust och förmåga att lära

Hur visar barnet sin självständighet

Barns inflytande

Hur visar barnet sin förmåga att uttrycka sina tankar

Hur visar barnet sin förmåga att uttrycka sina åsikter för att få möjlighet att påverka sin situation

Hur visar barnet sin förmåga att ta ansvar för sina egna handlingar

Bilaga 1b Cirkusen

Individuell utvecklingsplan

För

Som ett led i att stimulera och stödja hennes/hans utveckling och lärande.
Vilka förmågor, kompetenser, behov och intressen ska stimuleras och stödjas?

Vad skall göras, vilka insatser krävs?
Hur skall det göras i praktisk handling?
När ska det ske?
Vem ska göra det?
Insatser från föräldrarnas sida
Annat som är viktigt just nu

Utvecklingsplanen gäller under perioden:

Nytt datum för utvecklingssamtal:

Dagens datum:

MålsmanPersonal.....

Samtalsunderlag

Bilaga 2a Antilopen

Barn födelsedatum: ____ - ____ - ____

Ansvarspedagog: datum: ____ - ____ - ____

Personlig utveckling -just nu-

Se först till hela barnet

Trivs Barnet i förskolan? Hur visar Barnet det?

Vilka kamrater leker Barnet med?

Vilka lekar är aktuella?

Vilka vuxna söker Barnet sig till?

Tycker Barnet om att delta i gemensamma lekar och aktiviteter?

Hur visar hon/han det?

Vad visar sig Barnet vara extra intresserade av just?

Vad visar sig Barnet vara extra bra på just nu?

Annat som Barnet pratar om just nu?

Sammanfattande intryck av Barnet just nu

Social utveckling

Normer och värden

Hur visar Barnet trygghet, tillit och öppenhet?

Hur visar Barnet empati och förmåga att ta hänsyn till andra människor?

Hur visar Barnet vilja att hjälpa andra?

Hur visar Barnet vilja att värna om sin närmiljö?

Demokratisk utveckling

Barns inflytande

Hur visar Barnet sin förmåga att vara en i gruppen, när det gäller att samarbeta, vänta på sin tur, förstå regler och tolka olika signaler både från barn och vuxna?

Hur visar Barnet sin förmåga att uttrycka sina åsikter och tankar?

Kan Barnet påverka sin situation? Hur visar barnet det?

Intervjufrågor till barnet

Vad tycker Du att du är bra på?

Berätta något som Du har lärt dig på förskolan?

Vad tycker du är roligt/tråkigt i förskolan?

Vad tycker Du om att göra eller leka med i förskolan?

Vem tycker Du om att leka med i förskolan?

Kunskaps utveckling

Utveckling och lärande

Hur visar Barnet nyfikenhet och lust att lära?

Hur visar Barnet sin självkänsla och självständighet?

Hur visar Barnet delaktighet i sin egen kultur?

Hur visar Barnet respekt för andra kulturer?

Hur visar Barnet känslor tex. glädje, ilska och besvikelse?

Hur visar Barnet sin förmåga att hantera konflikter?

Hur visar Barnet att hon/han utvecklar sin förmåga att lyssna, berätta och reflektera?

Hur visar Barnet sitt intresse för motoriska aktiviteter: fin och grovmotoriska?

Hur visar Barnet sitt intresse för skriftspråket?

Hur visar Barnet sitt intresse för skapande aktiviteter?

Hur visar Barnet sitt intresse för att förstå och använda matematik i meningsfulla sammanhang (antal, längd, vikt och form)?

Bilaga 2b Antilopen

Individuell utvecklingsplan

För

Som ett led i att stimulera och stödja hennes/hans utveckling och lärande.

HUR har det gått?

VILKA starka förmågor, kompetenser och intressen har barnet?

VILKA förmågor, kompetenser, behov och intressen ska stimuleras och stödjas?

VAD ska göras, vilka insatser krävs?

HUR ska det göras i praktisk handling?

NÄR ska det ske?

VEM ska göra det?

Eventuella insatser från föräldrarnas sida:

Annat som är viktigt just nu:

Utvecklingsplanen gäller under tidsperioden:

Nytt datum för utvecklingssamtalet(vid behov):

Datum: ____ - ____ - ____

Vårdnadshavare: Vårdnadshavare:

Pedagog:

Kartläggning

Barnets namn:
Barnets ålder:
Barnets modersmål:
Övrigt:

Social kompetens

Reflektera över vad som är ålders- och utvecklingsrelaterat!

- Kontakter med andra barn?
- Kontakter med vuxna?/Visar barnet tillit till vuxna?
- Kontakter i familjen?
- Hur och med vad leker barnet?
- Hur klarar barnet konflikter?
- Vad har barnet för status i gruppen?

Vad är barnet bra på?

Vad behöver barnet förbättra?

Kognitiv kompetens

Reflektera över vad som är ålders- och utvecklingsrelaterat!

- Beskriv hur barnet visar lust, intresse och nyfikenhet för att leka och lära.
- Begreppsutveckling (hur kan barnet färger, stor/liten, kort/lång mm)
- Hur kan barnet koncentrera sig?
- Hur ser barnets problemlösningsförmåga ut?
- På vilket sätt visar barnet intresse för skriftspråket?
- På vilket sätt visar barnet intresse för matematik?

Vad är barnet bra på?

Vad behöver barnet förbättra?

Emotionell kompetens

Reflektera över vad som är ålders- och utvecklingsrelaterat!

- Hur visar barnet känslor; glädje, ilska mm
- När visar barnet att det är ledsen, glad mm
- Kan barnet ta hänsyn, visa sympati och empati?
- Verkar barnet vara tryggt?

Vad är barnet bra på?

Vad behöver barnet förbättra?

Språklig kompetens

Reflektera över vad som är ålders- och utvecklingsrelaterat!

- hur använder sig barnet av sitt talspråk?
- Hur är ordförståelsen och begreppsbildningen?
- Hur använder barnet sin förmåga att kommunicera med andra?
- Språklig medvetenhet (rim, ramsor, långa/korta ord)

Vad är barnet bra på?

Vad behöver barnet förbättra?

Motorisk kompetens

Reflektera över vad som är ålders- och utvecklingsrelaterat!

- Hur ser barnets kroppshållning ut?
- Beskriv barnets grovmotorik?
- Beskriv barnets finmotorik?

Vad är barnet bra på?

Vad behöver barnet förbättra?

Bilaga 3 b Blålockan

Individuell utvecklingsplan

	Nuläge	Mål	Metod/	Utvärdering
Social kompetens				
Kognitiv kompetens				
Emotionell Kompetens				
Språklig Kompetens				
Motorisk Kompetens				

Av utrymmesskäl är alla bilagor förminskade. Utrymmet, som finns på originaldokumenten, för att föra anteckningar har vi tagit bort.