

Styrning genom bedömning av barn

Ann-Christine Vallberg Roth

The article aims to weave together some of what we have seen in previous studies with a focus on assessments of children in individual development plans (IDPs) from preschool and preschool class. The study is partly aimed at placing the phenomenon of IDP's in a broader trend, and to describe and problematize the content, and assessments of the individual development plans. What contents and possible identities and subject positions are offered and formulated for the child in the individual development plans? What does it mean for children, parents and teachers that IUP is a public document? Theoretically, the article contributes to a cross-border meeting between the curriculum theory, critical didactics in the assessment area and childhood theory. The article begins with a descriptive section on methodology, key concepts and theoretical starting points. Then assessment and documentation of children is placed in a broader transnational trend. Following sections deal with various types of evaluation and assessment of children in different places.

Key words: Assessment, children, control, management, preschool, preschool class

Ann-Christine Vallberg Roth, senior lecturer in pedagogy, School of teacher education, Malmö University.

Inledning

Dagens barndom karakteriseras av ökad formaliserad bedömning och dokumentation från tidig ålder. Barnen växer upp och konstruerar sin identitet i ett raster av måttstockar och självbedömningar i förtätade kommunikationsmönster (Vallberg Roth, 2009). Det finns inget tvivel om att bedömning i skola och barndom är något inflytelserikt och kraftfullt. "Bedömningar har kapacitet att hjälpa eller hindra, att vilseleda eller klargöra att begränsa eller bemyndiga" (Nyström, 2002, s. 39).

Förändrade och institutionaliserade bedömningspraktiker växer fram inom utbildningsväsendet. I Skolverkets utvärdering av förskolan (2008a) konstateras att förekomsten av individuella utvecklingsplaner (IUP) i Sveriges kommuner har ökat. Under den senaste femårsperioden har framväxten tilltagit från tio till 48 procent av kommunerna. Samtidigt används diagnos- och bedömningsmaterial för att testa och följa barns utveckling i 60 procent av Sveriges kommuner. I förslaget till ny lärarutbildning framhålls att kunskaper och färdigheter inom området *Bedömning och betygsättning* nu är nödvändiga för alla lärare (SOU 2008:109, s. 17).

Artikeln syftar till att väva samman en del av vad som framgått i tidigare studier med fokus på bedömningar av barn i individuella utvecklingspla-

ner från förskola och förskoleklass. Det handlar dels om att placera bedömning och dokumentation av barn i en vidare trend, dels att beskriva och problematisera innehåll och bedömningar i de individuella utvecklingsplanerna. Hur kan den ökade bedömningen och framväxten av IUP förstås i ett vidare sammanhang? Vilken typ av bedömningar framträder i IUP från förskola och förskoleklass? Vilket "erbjudande" av innehåll och vilka möjliga identiteter och positioner formuleras för barnet i de individuella utvecklingsplanerna relaterat till plats? Vad innebär det för barn, vårdnadshavare och lärare att IUP är en allmän handling? Teoretiskt bidrar artikeln till ett gränsöverskridande möte mellan det läroplansteoretiska och kritiskt didaktiska bedömningsområdet samt barndomsteori.

Artikeln inleds med beskrivande avsnitt om metod, huvudbegrepp och teoretiska utgångspunkter. Därefter placeras bedömning och dokumentation av barn i en vidare transnationell trend. Sedan följer avsnitt rörande dels olika typer av bedömning, dels bedömning av barn på olika platser, samt IUP som allmän handling. Artikeln utmynnar i en avslutande kommentar.

Metod

I artikeln beskrivs och syntetiseras resultaten från tidigare studier rörande IUP i förskola och förskoleklass (Vallberg Roth, 2009). Insamlingen av IUP-materialet har genomförts vid tre tillfällen, år 2002, 2006, och 2008. Vid de två första tillfällena samlades material in i fyra kommuner i södra Sverige, tre stadskommuner och en landsbygdskommun. I de tre stadskommunerna ingick både etniskt relativt homogena och heterogena kommuner (Vallberg Roth & Månsson, 2006, 2008a). Vid den första insamlingen fokuserades förskola och de exempel på individuella utvecklingsplaner som lämnades till oss var inte ifyllda. År 2006 samlades, genom ett initiativ från Skolverket, ifyllda och sammanställda individuella utvecklingsplaner in från förskola, förskoleklass, skolår 3, 6 och 8. Insamlingen 2008 koncentrerades till variationen av IUP-konstruktioner i samtliga förskolor i en tätortskommun i Sydsverige. I denna artikel koncentreras presentationen till IUP-materialet som samlades in 2006 (om inget annat anges är det detta material som avses).

Analys och ansats som de tidigare studierna i denna artikel anknyter till kan beskrivas i termer av en kritisk textanalys i en utvidgad hermeneutisk ansats (t.ex. Alvesson & Skoldberg, 2008; Johnson, 2001; Säfström & Östman, 1999). Metodologiskt kan sättet som de tidigare undersökningarna genomfördes på beskrivas som abduktivt, dvs. att analys och tolkning skett i växelverkan mellan (empiriladdad) teori och (teoriladdad) empiri.

Huvudbegrepp – bedömning och IUP

Huvudbegrepp i artikeln är *bedömning* och *individuella utvecklingsplaner*. Begreppet "bedömning" är inget entydigt begrepp. Det kan innebära att värdera eller granska något, att uppskatta och göra en avvägning, att avge ett omdöme, utvärdera eller betygsätta någon eller något. De individuella utvecklingsplanerna kan sägas vara impregnerade av bedömningar av olika slag. Inledningsvis kan också poängteras att vi med fokus på yngre barn i olika verksamheter rör oss över regelverk som ser olika ut från förskolan till grundskolans tidiga år (se t.ex. Folke-Fichtelius, 2008). I förskolans läroplan finns inga mål att uppnå, utan enbart mål att sträva efter. "I förskolan är det inte det enskilda barnets resultat som ska utvärderas. Betyg eller omdömen utfärdas inte" (Lpfö 98, förord s. 4). Däremot föreskrivs pedagogisk dokumentation i förskolan, dels för att synliggöra verksamheten dels för att utgöra underlag för bedömning av verksamhetens kvalitet och utvecklingsbehov. För grundskolan gäller både uppnående- och strävansmål och genom IUP utfärdas omdömen från första året i alla ämnen som barnen undervisas i. I Lpo 94 som är anpassad till förskoleklass och fritidshem föreskrivs bland annat att skolan ska "sträva efter att varje elev utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna (s. 18).

Bedömning med inriktning på yngre barn kan röra olika typer av bedömning där olika aktörer i och utanför skolan (exempelvis lärare, föräldrar, barn och politiker), kan vara involverade. Begreppet bedömning kan med andra ord inkludera "utvärdering" på system-, grupp- och individnivå (se t.ex. Korp, 2003). I denna artikel har jag fokuserat bedömning på individnivå i förskolor och förskoleklassers individuella utvecklingsplaner.

IUP kan betraktas som en läroplan på individnivå i gränslandet mellan en formulerings-, transformerings- och realiseringsarena med lärare/rektorer, föräldrar och barn som potentiella "läroplansmakare". I den individuella utvecklingsplanen formuleras mål på individnivå delvis i förhållande till transformering av mål från andra nivåer (som internationell, nationell, kommunal, och lokal). Realiseringen och genomförandet sker genom att upprättandet av en IUP kan ses som en förhandling i ett samtal, där olika val av innehåll och bedömningar görs. Valen och bedömningarna möjliggör och förstärker vissa positioner och handlingar medan andra försvagas eller omöjliggörs.

Arbetet med individuella utvecklingsplaner utgör ett exempel på en institutionaliserad bedömningspraktik där värderande dokumentation och utsagor produceras om/av/för individer. Bedömningar i IUP föreskrivs "ha en formativ funktion, vilket innebär att de ska stödja elevens fortsatta lärande och lyfta fram elevernas utvecklingsmöjligheter" (Skolverket, 2008b, s. 14). Forskning visar att IUP snarast är ett redskap för summativ och formativ be-

dömning i samexistens (Skolverket, 2008b, 15; Vallberg Roth, 2009). Nya bestämmelser i förordningarna (SKOLFS, 2009:16) innebär att den individuella utvecklingsplanen inte bara ska vara framåtsyftande, utan också innehålla skriftliga omdömen om elevens kunskaper i varje ämne som eleven får undervisning i, från skolår 1. Det tidigare förbudet, att den skriftliga informationen om elevens skolgång inte fick ha karaktären av betyg, är borttaget. Rektor beslutar om utformningen.

I artikeln med titeln "Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan" (Vallberg Roth & Månsson, 2006) problematiserades begreppet IUP utifrån de tre delbegreppen: *individuell*, *utveckling* och *plan* (se också Elfström, 2004). En inbyggd oklarhet och dissonans visade sig mellan begreppens definitionsmässiga innebörd och vad fenomenet tycktes representera och omfatta i det empiriska materialet. Vi kom fram till att det insamlade IUP-materialet snarare gav uttryck för att det rörde sig om "Individorienterade normalplaner" än "Individuella utvecklingsplaner" (Vallberg Roth & Månsson, 2006). "Normalplan" är för övrigt en term som i svensk läroplanshistoria kan ses som föregångare till läroplansbegreppet. Normalplan användes under senare delen av 1800-talet och stod för centralt utarbetade förslag till lokala tim- och kursplaner för folkskolan. Efter förra sekelskiftet hette det nationella läroplansdokumentet "Undervisningsplan" fram till mitten av 1900-talet. Det var först därefter (Lgr 62) som läroplansbegreppet började nyttjas på central nivå. För den lokala skolans huvudsakliga tim- och kursplan användes läroplansbegreppet dock redan i 1882 års folkskolestadga (Marklund, 1987; Vallberg Roth, 2001). Normalplanerna under 1800-talet var inte individorienterade.

Läroplansteori, kritisk didaktik och barndomsteori

Artikelns frågeställningar samordnas genom ett teoretiskt perspektiv som kan placeras i gränslandet mellan läroplansteori, kritisk didaktik och barndomsteori. Ulf P Lundgren (2006) framhäver betydelsen av ökat fokus på bedömning och testning i relation till läroplansteori i ett så kallat globaliserat, konkurrensinriktat samhälle. I det decentraliserade utbildningssystemet blir kontroll av resultat i den lokala skolpraktiken allt viktigare för att upprätthålla en nationell likvärdighet och standard. Samtidigt kan syftet med bedömning av kunskap artikuleras i relation till att nationen behöver utveckla möjlighet till tillväxt inom en internationell marknadsekonomi (Pettersson, 2008).

Läroplanshistoriskt kan makten över folkundervisningens mål, innehåll och villkor relateras till fem olika aktörer/maktcentra (Lundgren, 2009): kyrkan; staten (profana delen); kommuner (och fristående skolor); professionella (lärare och skolledare); samt brukare (elever och föräldrar). Den statliga styrningen utövas genom fyra styrsystem: juridiskt (överordnat

system med lagar, förordningar och föreskrifter); ekonomiskt (hur det ekonomiska stödet regleras); ideologiskt (dvs. mål, innehåll, verksamhetsformer); samt styrning genom kontroll och bedömningssystem. Makten har i närmare åttahundra år innehaft av kyrkan. I mitten av 1800-talet tar staten över makten och har sedan dess bara under korta perioder delegerat delar av ansvaret till kommuner, fristående skolor och professionella. Som kollektiv har föräldrar och elever haft mycken liten makt. En aktör som under senare tid allt starkare påverkar är media (jfr Forsberg & Lundahl, 2006). Samtidig pågår, enligt Lundgren (2009) en förändring genom kontrollstyrningen som i sin tur leder till att individer övertar kontrollen och själv styr (jmf Stoltz i detta nummer - om IUP som uttryck för "governance" och "governmentality"). Så Lundgren (2009) kan med andra ord tolkas utläsa en samtida tendens av decentralisering, centralisering samt individ- och självstyrning. Detta är i sin tur inbäddat i en transnationell trend. "Läroplaner på individnivå" (IUP) kan tolkas vara uttryck för denna samtida styrning i ett gränsland av både ett juridiskt, ideologiskt och kontrollerande styrsystem som i olika grad kan relateras till olika aktörer/maktcentra.

Individen som grundenhet (Beck & Beck-Gersheim, 2001; Giddens, 1997) leder till fokus på olika typer av individ- och självbedömningar (se t.ex. Giota, 2006; Lindström & Lindberg 2005; Nordin Hultman, 2004). Lundahl (2006) framhåller betydelsen av att rikta intresset mot de olika aktörer som bedömer och hur bedömningar bidrar till att legitimera olika identiteter och positioner. Frågan är vilka uttryck för barns möjliga identiteter och positioner som kan utläsas i det insamlade IUP-materialet.

Med utgångspunkt i barndomsforskningen kan vi kritiskt granska vad som görs med bedömning och dokumentation i namn av ett barnperspektiv i förhållande till intentioner i olika styrdokument som barnkonvention och läroplaner. Lindgren och Sparrman (2003) poängterar att dokumentation fått en prioriterad position som arbetsmetod i förskolan. De menar att det saknas etiska diskussioner omkring vad dokumentationen innebär för de barn som blir dokumenterade och bedömda. Kan barnen säga nej tack? De argumenterar för att barn som dokumenteras bör ges samma skydd som forskare erbjuder barn som beforskas. Detta relateras i föreliggande artikel till individuella utvecklingsplaner som allmänna handlingar.

Från slutet av 1980-talet lanserar och problematiserar barndoms-sociologer begreppen human "beings" och "becomings" (t.ex. Alanen, 1992; Halldén, 2007; James & Prout 1990/97; Lee 2001/2003; Qvortrup, 2000). Idéramen runt IUP kan relateras till synen på barn som "human becomings" (Alasuutari & Karila 2009; Lentz Taguchi, 2006). Samtidigt utmanar IUP begreppsparen både i en ideologisk och praktisk mening. Ur en ideologisk infallsvinkel kan IUP ses som en *reglering* av barn som "becomings" (reglering av barns tillblivelse). Utgår vi istället från praktiken tycks barnet i IUP främst bli positionerat utifrån vad hon eller han har varit, "*has been*".

IUP-materialet utgör som helhet ett exempel på hur bedömningar av barnet framträder i ett tidsperspektiv. Här samexisterar i någon mån reglering av barnet som "has been", "being" och "becoming", dvs. en samexistens av vad barnet bedöms ha varit, vad barnet bedöms vara i nuläget och vad barnet förväntas bli och förväntas lära sig. Men det är tydligt att bedömningar av barnets tidigare utveckling och lärande, vad barnet "has been", dominerar i IUP-materialet (Vallberg Roth, 2009).

Bedömnings- och dokumentationspraktiker griper in i individens möjligheter att agera som subjekt. Subjektspositionering kan handla om en process där individen aktivt deltar i skapandet av bilden av sig själv – bilden av subjektet. Positioneringen sker också genom olika aktörers skiftande konstruktioner, bedömningar och kategoriseringar (t.ex. lärares, vårdnadshavares eller forskares kategoriseringar). Barnet som subjekt rör sig med andra ord om ett kontingent subjekt som kan skifta i relation till olika diskurser. Här kan kort nämnas att "subjekt" i fransk/europeisk idétradition ligger nära vad som i det svenska vardagsspråket brukar betecknas som "objekt" (t.ex. Foucault som relaterar subjekt till underkastelse med maktutövning mot individen som kropp och inte mot individen som rättssubjekt). Taylor (1994) menar att den individuella identiteten inte kan förstås utan individens självförståelse och att i denna förståelse ingår personens tolkning och erfarenhet av sig själv i olika sociala och kulturella kontexter. Ett barn som är en del av en kulturell praktik som exempelvis en skola lär ett språk och deltar i olika praktiker som har inbäddade värden. Skolan blir på det sättet en del i formandet av barnets identitet. Det individuella barnets identitet kan inte förstås enbart som ett eget individuellt val utan formas i intersubjektiva handlingar (Vallberg Roth & Månsson, 2008a).

Med bedömningar rörande barn i förhållande till *ämne* avses konstruktionen av innehåll på en transformeringsarena och då inte enbart snävt i bemärkelse skolämne utan också ämnesöverskridande tematiskt och vardagligt knutet till omsorgs- och fostransinnehåll och till barns frågor, idéer och handlingar. Med transformeringsarena avses att skilda aktörer tolkar läroplanerna på olika nivåer – nationell, kommun, lokal (t.ex. Folke-Fichtelius, 2008; Linde, 2006). Samtidigt som fokus i denna artikel ligger på individnivån anknyts till andra nivåer, inkluderat transnationella influenser. Begreppet transaktion kan beskrivas som en växelverkan mellan icke avgränsade fenomen som genomtränger och transformerar varandra under samspelet (se Lykke, 2005). Ämnesdidaktik är traditionellt knutet till studier inom ramen för skolämnen (med dess skiftande relationer till bakomliggande vetenskapliga discipliner, ofta med inriktning mot äldre barn/unga, se t.ex. Knudsen, 2001; Molloy, 2007; Selander, 2001) och utgår inte i första hand från ett ämne eller innehåll som konstrueras med utgångspunkt i de yngre barnens frågor och vardagshandlingar (se exempelvis Maj Asplund Carlsson, Elisabeth Doverborg, Caroline Liberg, Ingrid Pramling Samuelsson, Birgitta

Qvarsell och Susanne Thulin). Skolämnena framträder historiskt som relativt hegemoniska innehållskonstruktioner (Fritzén, 2003), eller en slags kanon. Det kritiska perspektivet kan öppna för och synliggöra det kontingenta, ämnesöverskridande och tematiska innehållet knutet till barnens frågor och meningsskapande. Här är också forskning om barns perspektiv relevant. Även om barnet funnits med som elev i den didaktiska triangeln har barnet som subjekt, med vissa undantag, inte varit utgångspunkten vare sig i ämnesdidaktisk eller läroplansteoretisk forskning. Dessa forskningstraditioner har snarare varit ämnes-, undervisnings- och systemorienterade (Gundem & Hopmann, 1998). Genom artikeln kan sammansatta berättelser om barn, lärande och bedömning fångas i förhållande till olika innehåll och ämnen. Det rör sig med andra ord om fokus på didaktikens vem- och vad-frågor.

Genom kritisk didaktik (Klafki, 1997) berörs relationerna mellan aktörerna och deras medbestämmande, ansvar och inflytande (Dovemark, 2007; Österlind, 2005). Det kritiska närmandet inkluderar också en intersektionell infallsvinkel. Genom intersektionell analys (de los Reyes & Mulinari, 2005; Lykke, 2005.) kan skärningsfältet mellan samhälleliga maktordningar som plats, ålder, kön och etnicitet belysas utifrån det empiriska materialet. I artikeln fokuseras platsdimensionen. Platser innehåller maktrelationer som konstruerar normer genom vilka gränser definieras. Dessa gränser är både sociala, spatiala och kopplade till handlingar (Cele, 2006; Mc Dowell, 1999; Sandell, 2007; Sundlöf, 2008). Till plats anknyts även kommunernas beskrivningar av befolkningssammansättning, utländsk bakgrund och utbildningsnivå (Högdin, 2007). Hur är innehållskonstruktioner och bedömningar rörande barn relaterade till plats?

I ett kunskaps- och granskningssamhälle (Power, 1997; Sahlin-Andersson, 2000) karakteriseras barndom av en förändrad kommunikativ praktik. Denna kännetecknas av möten genom nya medier, dokumentation och individorienterad bedömning. Mikael Alexandersson (2008) sammanfattar förändringen i rubriken "Från bildningskultur till dokumentationskultur" (s. 29) och menar att den pedagogiska verksamheten nu präglas av mätning och standardisering.

Mellan transnationell, nationell och individorienterad bedömning – mångkontextuell reglering

Vår samtid kännetecknas av gränsöverskridande relationer mellan skola – fritid – familj (mångkontextuell barndom) och en glidning från skolreglering till självreglering. Det nya styrsystemet (med decentralisering, målstyrning och lokalt ledarskap) har inneburit en ny framväxande reglering som inriktas på att granska prestationer av lokal praktik, vilket innebär en stor och ökande dokumentation, utvärdering och standardisering (Sahlin-Andersson, 2000). Den nya regleringen kännetecknas av att vara transnationell snarare än na-

tionell, knuten till expertis snarare än demokrati och utvecklas i nätverk snarare än i hierarkier. I det transnationella fältet sprids idéer över världen (om vad man ska tycka, vad man kan göra och förvänta sig) i olika nätverk av konsulter, företag, journalister forskare, enskilda medborgare etc. Drivkraften är konkurrens och sökandet efter "best practice". Enligt Sahlin-Andersson (2000) växer reglerna fram i samspel mellan reglerarna och de reglerade och realiseringen kräver den reglerades aktiva medverkan. "Vidare är den i många stycken frivillig snarare än tvingande och det är vanligt att det är de som regleras som tydligast efterfrågat den nya regleringen" (s. 2). Tallberg Broman och Holmberg (2008) menar att framhävandet av barns/elevs och föräldrars medinflytande kan diskuteras i relation till styrningsteknologi. "Subjekten som är föremål för styrning (exempelvis barnen/eleverna) görs själva involverade i processen, formulerar själva sina mål och sina förändringsambitioner. Inflytande blir en del i en styrningsmentalitet, där barnen/eleverna/föräldrarna engageras och blir medaktörer i skolans arbete" (s. 12).

Förr tog sig påverkan på familjen mer formen av förebildlighet, av information, av påbud. Nu sker denna påverkan i hög grad genom dokumentation, kommunikativt förhandling och genom inslag av "förrättsligande", som kontrakt, avtal och formulär för åtgärder och individuella utvecklingsplaner (jfr. Kolfjord i detta nummer). Utifrån ett barnperspektiv kan dock konstateras att det tycks vara vuxna (politiker, kommunala tjänstemän, skolledare, lärare och föräldrar) och inte främst barn, som efterlyser mer bedömning, information och dokumentation i förskola och skolans tidiga år (jfr. Gerrevall, 2008).

Forskning visar att individuella planer för småbarnsfostran (barn mellan 1-5 år) i Finland reglerar både barns och familjers liv. Föräldrarnas position är snarare att informera om det enskilda barnet och reglera barnet i hemmet efter förskolepedagogikens principer än att ha inflytande över det pedagogiska arbetet (Alasuutari, 2009). Motsvarande forskning i Sverige visar att barn och föräldrar har relativt lågt inflytande över konstruktion och upprättande av IUP (Vallberg Roth & Månsson, 2008a, 2009).

Framväxten av ett kontrollsystem kan, i relation till skolsystemet i Sverige, vidare exemplifieras med att det ska finnas skolplaner i alla kommuner, lokala arbetsplaner och kvalitetsredovisningar på alla skolor och förskolor, att alla elever ska ha en individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen i alla ämnen från skolår 1 och en ny och mer detaljerad betygsskala från skolår 6. Vidare har det inrättats en granskningsmyndighet för skolan, Skolinspektionen, samtidigt som ökad professionalisering och tillsyn i förskolan lyfts fram genom ett nytt lagförslag. Med utgångspunkt i regleringen av IUP i Sverige kommer barnet/eleven sammantaget ha blivit bedömda, värderade och positionerade i drygt 30 individuella utvecklingsplaner när det slutar grundskolan och gör sitt gymnasieval (då inkluderas också möjliga IUP i

förskolan). I ljuset av beslutet att införa en ny form av IUP med skriftliga omdömen, kommer barn och unga att värderas och dokumenteras i cirka 270 skolämbesbedömningar under sin grundskoletid. Fenomenet med individuella utvecklingsplaner sprider sig också till olika sektorer och sociala rum och har en tendens att täcka in stora delar av barnens liv (Vallberg Roth & Månsson, 2006). I förekommande fall inkluderas även vuxnas liv (jmf livsplan i Giddens, 1997, Biografier i Lindgren, 2007) i ett livslångt och livsvitt lärandeperspektiv (Vallberg Roth & Månsson, 2008c).

I en utvidgad och gränsöverskridande styrning mellan olika sociala rum som skolan och hemmet kan exempelvis skolinnehåll föras över till hemmet och fostransinnehåll till skolan. Vidare kan barn och föräldrar i förskolan får läxor (Vallberg Roth, 2009). Med utgångspunkt i analys av läroplaner och forskning som berör individualisering i skolsammanhang framhäver Monika Vinterek (2006) en förskjutning av fokus från elever som grupp och samhällsmedlemmar till individer med en ökad *ansvarsindividualisering*. Undervisningen och verksamheten sker nu i högre grad också på en privat självreglerande arena (t.ex. i hemmet, på fritiden och via internet), samtidigt som innehållet blivit alltmer privat, erfarenhetsbaserat och personlighetsorienterat. Vinterek menar att detta medför att resurssvaga elever blir mer utsatta. Det tycks finnas en paradox i det som sker som å ena sidan vetter åt individualisering, och heterogena ideal och å andra sidan åt homogenisering och masskontroll. Det finns en retorik som å ena sidan utgår från att mer test, dokumentation och bedömning behöver införas för att i god tid fånga upp och stödja de mest utsatta, å andra sidan är det de resurssvaga eleverna som tycks bli mest utsatta i det decentraliserade och individualiserade kontroll- och granskningssamhället.

Även om det inte rör sig om exakt samma typ av planer och dokument kan vi notera att det tycks handla om en transnationell trend och tendens med likartade standardiserande system av dokumentation, kontrakt och redskap för reglering på individnivå. Här följer en exemplifiering av motsvarigheten till IUP i andra länder. I engelskspråkiga nationer förekommer benämningen *IEP Individual Educational Plans/Programmes*. Detta är efter vad vi förstår främst en motsvarighet till åtgärdsprogram då det förekommer i texter som rör specialpedagogik (Persson, 2004). IUP och åtgärdsprogram liknar ofta varandra och är i flera fall identiska dokument, men med olika rubriker (Asp Onsjö, 2006). Ett annat begrepp som förekommer inom den engelska förskoleverksamheten är *Individual diary*. ”A profile of each child and their progress is kept in their individual diary which is available at all times to the parent/carer” (Nursery Information, 2004, s. 7). Walkerdine (1995) tar upp något som hon kallar ”rapportkort”. Dessa är vanligt förekommande i engelska förskolor och innehåller utvecklingspsykologiska punkter om barnets språk, motorik, sociala och emotionella förmåga. Liknande mallar för barn i förskolan förekommer i Tyskland med beteckningen *Entwicklungsschät-*

zung (Bostelmann & Fink, 2003). Den danska motsvarigheten kallas *individuella laeseplaner* (Persson, 2004). I Norge används begreppet *ILP – Individuelle Laereplaner* (Ds 2001:19), eller *Individuelle opplaeringsplaner*. Dessa tycks i likhet med IEP ha en specialpedagogisk bakgrund (Bollingmo & Jørgensen, 2005; Persson, 2004). Men det förekommer också lokala initiativ i Norge med individuella planer för barn i hela klasser i olika skolämnen som norska, matematik och engelska (Thorsen, 2008). I Finlands läroplan för småbarnsfostran föreskrivs individuella planer för alla barn mellan 1-5 år. Motsvarande reglering förekommer dock inte för de finska skolbarnen. Forskning om dessa individuella planer visar en dominans av utvecklingspsykologiskt färgade bedömningar, vilket leder till reglering av ”normalbarn”. Barns perspektiv och barnen som aktörer i sin värld är inte närvarande i IUP-dokumentet (Alasuutari & Karila, 2009). De finska resultaten är samstämmiga med Vallberg Roths och Månssons forskning om IUP i Sverige (jmf Lutz, 2006, 2009). Den både bakåtblickande och ”framåt-reglerande” planen för *alla barn* (till skillnad från åtgärdsprogram för vissa barn), som en allmän handling, utmärker rörelsen med IUP i Sverige (Vallberg Roth & Månsson, 2008a).

Enligt Skolverkets utvärdering av förskolan (2008a) påverkar läroplanstraditionen bedömningen i olika länders förskolor. Två olika läroplanstraditioner kan urskiljas, en som tenderar att introducera skolliknande innehåll och metoder i förskolan och som baseras på tydliga kunskapsmål och tester av på förhand givna kunskaper och färdigheter. Denna tradition återfinns bland annat i Australien, Canada, Frankrike, Irland, Holland, Storbritannien och USA. Den andra läroplanstraditionen kan betecknas som en EduCaremodell med stark tilltro till att förskolans pedagogik kan influera de första skolåren. Denna läroplanstradition har sitt fäste företrädesvis i Norden och Centraleuropa (Skolverket, 2008a; OECD, 2006). Den senare tidens ökade dokumentation och testande av barn i Sveriges förskolor indikerar en tendens till kursändring från EduCare-modellen till den ”skolorienterade” läroplanstraditionen, eller möjligen en ökad variation av de olika läroplanstraditionerna.

Daniel Pettersson (2008) har i sin avhandling studerat internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan. Pettersson ser globalisering och internationalisering som förtätade kommunikationsmönster inom vilka idéer och ideologier ges ökad och snabbare spridning. Han poängterar bland annat att globalisering är något som det ofta skrivs och talas om men mera sällan empiriskt beläggs i relation till någon specifik frågeställning, vilket kan beskrivas i termer av ”globaliseringens semantik”. Kunskapsbedömningsars syften kan dels artikuleras i form av att skapa goda och lojala medborgare som fungerar i internationell konkurrens, dels att nationen ska utveckla möjlighet till tillväxt inom en internationell marknadsekonomi. ”Den nationella bedömningskulturen tillförs internationella influenser som

det inte går att bortse från när bedömningskultur diskuteras” (s. 184). Vidare uppmärksammas hur lokala eliter och skolpolitiker använder och utnyttjar kunskapsmätningar för att legitimera eller diskvalificera en förd politik. Petersson tar också upp kritik som förts fram mot de internationella kunskapsbedömningarnas homogenisering av utbildningssystem. Utifrån global konkurrens och neoliberalism, där nationernas förutsättningar ska vara transparenta och kunna jämföras, är det risk för att nationernas innovationskraft går förlorad. I sammanhanget hänvisas till Richard Floridas (2006) studier kring regioner som kännetecknas av att kraftig heterogenitet gynnar innovativt tänkande, vilket leder till hög konkurrenskraft. Internationella kunskapsbedömningar, som har en homogeniserande och strömlinjeformande inverkan, kan ur detta perspektiv tolkas som kontraproduktiva.

Prestationsorienterade, personinriktade och integritetskränkande bedömningar

I detta avsnitt exemplifieras olika typer av bedömningar och hur barn kan sägas befinna sig i gränslandet mellan prestationsorienterade, personinriktade och integritetskränkande bedömningar.

Bedömning på individnivå i förskola och förskoleklass

Med det didaktiska perspektivet kan vi orientera oss i ”bedömningslandskapet” utifrån de didaktiska frågorna. Forskningsresultat visar att bedömningar och formuleringar i de individuella utvecklingsplanerna snarare rör sig om vad? (objekten för lärande) och vem? (subjekten/barnen) än bedömningar av hur? och varför? Vad- och vem-frågorna utfaller i olika kategorier där det främst är det enskilda barnet som är i blickfånget. Forskningsresultaten ger exempel på behovs(brist)bedömningar, betygsliknande bedömningar, personinriktade bedömningar (barns personliga egenskaper) som i vissa fall kan vara integritetskränkande (Vallberg Roth, 2009; Vallberg Roth & Månsson, 2006, 2008a, 2008b, 2008c, 2009).

När det gäller prestations- och betygsliknande bedömningar finns exempelvis en checklista där läraren i förskolan registrerar om barnen kan peka på och benämna 55 olika kroppsdelar. Lärarna registrerar vidare när barnen uppnår olika steg/lärandemål som: Talar rent med alla språkljud och rätt ordföljd, benämner minst femton bokstäver, skriver sitt namn i rätt skrivriktning, spelar spel med siffertärning, visar antalsförståelse – behärskar 1-10, ramspratar 1+1 är 2, 2+2 är 4, osv. Detta kan läraren registrera enligt förutbestämda kategorier som ”A:Aldrig, I:Ibland eller F: för det mesta”, samt enligt kategorierna ”tränar eller behärskar”. Här kan vi med andra ord utläsa en slags betygsliknande kunskapsbedömningar, i vilken grad ”kunskapsmålen” (t.ex i svenska och matematik) är uppnådda, för yngre barn (se också exem-

pel under rubriken "Bedömningar av barn på olika platser"). Bedömningar och utvärderingar av enskilda barns resultat och prestationer kan, som tidigare nämnts, tolkas strida mot förskolans läroplan. Men i materialet förekommer också en variation där det i några fall kan utläsas mer öppna och verksamhetsinriktade bedömningar (Vallberg Roth 2001; Vallberg Roth & Månsson, 2006, 2008a, 2008b, 2008c, 2009).

I det följande presenteras exempel på olika typer av bedömningar. Dessa visar tonvikten vid de didaktiska frågorna *vad* och *vem* under rubrikerna: Personliga egenskaper, Språk, Matematik, Motorik och Toalett. Exempelen rör både ämnes-, omsorgs- och fostransinnehåll. Vidare är utdragen exempel på bakåtblickande och nulägesinriktade bedömningar. Här rör det sig snarare om en bestämning av barnet som "being" och "has been" än som "becoming" (framåtblickande målskrivningar för barnets lärande). IUP-materialet blottlägger också beskrivningar och värderingar av barnens personliga egenskaper – ofta i positiva ordalag. I Skolverkets anvisningar föreskrivs, för tiden då IUP-materialet samlas in, att den individuella utvecklingsplanen inte ska "innehålla värderingar av elevens personliga egenskaper" (Skolverket, 2005, s. 11). Ibland förekommer formuleringen "personliga egenskaper" som särskild rubrik i IUP-materialet. Här förekommer också kränkande omdömen (Vallberg Roth & Månsson, 2008c).

Personliga egenskaper

Pigg, påhittig, goda lekegenskaper, kreativ, bättre i sina attityder mot andra vuxna

Charmig, intelligent, rolig, vet vad hon vill, trygg, blyg i stora grupper och med nya personer

Glad påhittig, nyfiken, vill lära sig, snäll rolig kamrat

Hon kan vara yvig och okoncentrerad

Inte gnälla, prata ordentligt

Kan lätt flippa ut och inte bry sig

Språk

Bra, duktig på språklekar. Brister lite i koncentrationen ibland

Är duktig på att prata. Har ett bra språk. Tydlighet, kan göra sig förstådd, för gärna dialog. Vet sin begynnelsebokstav + namn. Har börjat lekskriva. Sätter ord på känslor.

Har stort ordförråd, berättar gärna både enskilt och i grupp. Bra på att uttrycka sig.

Leker med ord, nonsens rimmar, kamera-pamera osv. Använder språket när han kommunicerar i lek och med barn och vuxna. Har fortfarande inga Rr.

Bra språkligt. När man läser kommer han ihåg väldigt bra vad man har läst.

Matematik

Kan sortera efter likheter, förstår begrepp som stor, liten, många, några. Klarar 20x bitar pussel självmant.

Motorik

Bra motorik. Håller sig innanför linjer, klipper bra. Ritar fantastiskt har rätt pennfattning.

Inga problem. Tycker om att dansa och springa. Klipper. Kan många kroppsdelar.

Grovmotorik: Rörlig och springer och skuttar tycker det är mycket roligt med rytmik/gymnastik, speciellt MussePigg-bandet.

Toaletten

Glöm inte att kontrollera hans kalsonger när han börjar skolan, samt hans övriga hygien.

Ibland konflikt om hon ska gå på toa eller inte. Positiv förändring (sällan problem nu) säger till om hon behöver gå

Försöker själv. Kan en del, behöver påminnelse

Det förekommer som nämnts också relativt öppna dokument som inte är så ämnesmässigt och innehållsligt reglerade, samt portfolioliknande dokument med inbyggt verksamhetsfokus. Följande exempel visar en relativt öppen mall och en tydligt läroplansstyrd portfolioliknande mall:

Individuell utvecklingsplan för förskolan

- Barnets starka sidor
- Vad behöver stödjas och utvecklas?
- Hur ska det ske?
- Hur kan hem och skola samarbeta kring detta?
- Utvärdering (hur och när?)

Exempel på portfolioliknande dokument som också har verksamhetsfokus

- Jag
(Fokus i Lpfö 98, utveckling & lärande, Normer /värden)
- Jag kan
(Fokus i Lpfö 98, Utveckling & lärande: skriva mitt namn /foto, klippövning, rita ett träd en gång/termin)
- Familj och kompisar
(Fokus i Lpfö 98, Normer /värden)
- Vad vi gör
(Fokus i Lpfö 98, Utveckling & lärande: Temaarbete)
- Jag tycker

(Fokus i Lpfö 98, Barns inflytande: barnintervju en gång/år, Tycka om lista)

Bedömningar i ett didaktiskt perspektiv summeras i nedanstående översikt:

- ☛ **Bedömning i didaktiskt perspektiv**
- bedömningar av vad (objekt)? och vem (subjekt)? snarare än bedömningar av hur (akt)? och varför? (kritisk-kreativ reflektion och kommunikation – syftet med den skriftliga och dokumenterade bedömningen saknas)
 - Behovs- (brist) bedömningar – utvecklingspsykologiskt grundade bedömningar
 - Prestationsbedömningar – betygsliknande bedömningar
 - Personbedömningar – integritetskränkande bedömningar
 - Verksamhetsinriktade bedömningar (relativt öppna mallar, delar av portfolio)

Översikt 1. Bedömning på individnivå i förskola och förskoleklass ur ett didaktiskt perspektiv.

Bedömningar av barn på olika platser

Tidigare studier (Vallberg Roth & Månsson, 2006, 2008a, 2008b, 2008c) visar hur barn och unga regleras genom individuella utvecklingsplaner och hur denna reglering är kontextuell och varierar mellan kommuner och stadsdelar. Genom dessa studier erbjuds en bild av hur segregeringen i samhället befästs och hur bedömningar i de individuella utvecklingsplanerna som styrmedel tycks medverka i denna segregering (jfr. Wigerfelt i detta nummer). Studien antyder att individuella utvecklingsplaner konstrueras av aktörer i strukturer som möjliggör och förstärker vissa subjekspositioner, identiteter och handlingslinjer och omöjliggör eller försvagar andra. Barns och ungas positioner tycks röra sig om en viss likriktning med variation beroende på var barnen råkar växa upp. I materialet framträder ett mönster med tre utmärkande huvudspår eller tre typer av individorienterade normalplaner som är relaterade till plats/kommundel. De tre inriktningarna speglar en tyngdpunkt åt olika typ av innehåll, antingen en orientering åt kunskap, fostran eller omsorg. Det finns inga vattentäta skott mellan kunskaps-, fostrans- och omsorgsinnehåll. Inom respektive huvudspår kan något inslag från alla ”innehållstyperna” uttolkas samtidigt som en dominans åt endera inriktningen blir påtaglig, vilket de tre huvudspåren visar:

- *Skolämnereglerade normalbarn* – i relativt homogen stadskommundel

Talar rent med alla språkljud och rätt ordföljd.
 Benämner minst femton bokstäver.
 Skriver sitt namn i rätt skrivriktning
 Ramsräknar – Räknar till 100
 Studsar boll med båda händerna: minst tre gånger i följd
 Benämner och pekar ut 55 kroppsdelar
 Följer uppsatta regler vid rutinsituationer
 (Vallberg Roth & Månsson, 2008c, ss. 31-32)

Här dominerar skolämnena *Svenska, Matematik, Idrott & Hälsa/Motorik, Bild & Musik*. Här anges ca 300 detaljerade uppnåendemål som bedöms utifrån kategorierna A:Aldrig, I:Ibland eller F: för det mesta. Bilden av normalbarn tonar fram genom att konstruktörerna av IUP-mallen i *homogen stadskommundel* framhåller att de olika delarna i mallen "är indelade i steg vilka följer det normalutvecklade barnets utvecklingsordning" (s 3, IUP-material från homogen stadskommundel). I mötet med den homogena kommundelens IUP tonar det fram en *inriktning på kunskapsuppdrag* med betygsliknande bedömningar. Här konstrueras och färgas barnens identitet sannolikt som: "Jag är normal och ska lära mig olika ämneskunskaper, särskilt svenska, matematik och idrott. Jag är en insider". (Vallberg, Roth & Månsson, 2008a, 2008c)

- *Socialt och enspråkigt reglerade multikulturella barn* – i relativt heterogen stadskommundel:

En flicka med starkt jag. Vill gärna ha uppmärksamhet hela tiden.
 Vill höras och synas. Måste lära sig bl.a. vänta på sin tur
 Man måste sätta tydliga gränser både hemma och på förskolan
 Få Philip att våga prata/träna sin svenska mer
 (Vallberg Roth & Månsson, 2008c, ss. 31-32)

I *heterogen stadskommundel* tonar bilden av socialt och svenskspråkigt reglerade multikulturella barn fram. En majoritet av insända dokument tillhör barn med annat modersmål än svenska, t.ex. arabiska, bosniska, engelska, kroatiska, makedonska, polska, romani och urdu. Regleringen är tydligt relaterad till socialt och svenskspråkigt innehåll i dessa individuella utvecklingsplaner. I mötet med den heterogena kommundelens IUP, med *inriktning på fostransuppdrag*, är det sannolikt att barnens identitet delvis färgas och konstrueras som: "Jag är någon som behöver tydliga gränser, någon som behöver socialt fostras och disciplineras. Jag behöver lära mig ett språk – det svenska språket. Jag är något av en 'outsider' som ska fostras till något av en 'insider'" (Vallberg, Roth & Månsson, 2008a, 2008c).

- *Primärt behovsreglerade monokulturella barn* – i landsbygdskommun

Lisa behöver träna på att klara toalettsituationen själv
Försöka bli trygg vid lämning och träna på att dela sin mat
Låta Axel träna mer på att själv ta ansvar för av/påklädning
(Vallberg Roth & Månsson, 2008c, ss. 31-32)

I *landsbygdskommunen* används samma mall genom hela utbildnings-systemet. Här handlar det till synes om en kultur, inga variationer av modersmål och en mall som konstruerats utifrån en universell teoribildning om barns behov. Detta leder till att en bild av monokulturella barn med primära behov tonar fram i förskolan. Det omsorgsinriktade mönstret med fokus på grundläggande biologiska behov kunde även utläsas i citat från intervjuer av kommun- och skolledare i landsbygdskommunen som genomfördes 2002. Mat och kost var viktigt och intervjupersonerna spekulerade omkring att bygdens arv och tradition med lantbruk kombinerat med lägre utbildningsnivå och svagare studietradition ledde till inställningen att det viktigaste var att barnen var mätta, glada, hela och rena (Vallberg Roth & Månsson, 2006).

I mötet med en landsbygds IUP, med *inriktning på omsorgsuppdrag* är det sannolikt att barnens identitet delvis färgas och konstrueras som: "Jag behöver klara av vardagliga situationer som mat, toalett, ta av och på mig mina kläder. (Vallberg, Roth & Månsson, 2008a, 2008c)

Ämnesinnehåll som svenska (tala, läsa, skriva, lyssna), matematik och motorik/idrott är exempelvis detaljerat formulerat för barn i en etniskt relativt homogen stadskommundel. Svenska språket och socialt fostrande innehåll föreskrivs i etniskt relativt heterogen stadskommundel. Vidare poängteras primära omsorgsmål rörande mat, vila, toalett och påklädning i en landsbygdskommuns IUP för förskolebarn (Vallberg Roth & Månsson, 2008c). Stöd för en kritisk-kreativ förmåga och anknytning till barns och ungas egna frågor och ämnesöverskridande meningsskapande saknas i stor utsträckning. Här finns inte heller konkreta uttryck för mångfalden som tillgång och att barnen får stöd i att utveckla sin kulturella identitet och sin förmåga att kommunicera på flera språk, såväl på svenska som på sitt/sina modersmål. Barnkonventionen föreskriver rätten till en egen kultur (artikel 30) och att barn och ungdomar ska få tillgång till bra material och information på sitt modersmål (artikel 17). IUP-mallar och sammanställningar borde således också förekomma på andra språk än svenska.

De individuella utvecklingsplanerna ger med andra ord inte specifikt stöd för frågande processer, kritisk reflektion och kreativ kommunikation med utgångspunkt i barnens perspektiv. De karakteriseras snarare av reglering, homogenisering och normalisering. Den kritiska dimensionen inbegriper också frågor om inflytande (Klafki, 1997). Spår av barns och vårdnad-

shavares inflytande över konstruktion och upprättande av IUP är svaga. Vidare uppstår risk för kränkningar av den personliga integriteten, genom att IUP är en allmän handling (Vallberg Roth & Månsson, 2008a, 2008c).

IUP som allmän handling

IUP är en allmän handling (SOU 2003:103) som upprättas och förvaras hos en myndighet, skolan. Detta innebär att vem som helst, när som helst, utan att ange några skäl, kan begära att få ta del av offentliga uppgifter i den allmänna handlingen. Skolan äger materialet och det ska lagras. Varje kommun har sina egna regler för hur länge dokument sparas och vad som gallras. Det finns en del centrala föreskrifter, men inga som gäller specifikt på skolområdet (Hilborn, Reuterfors-Mattsson, 2002). Enskilda skolor och förskolor är dock undantagna då de inte är myndigheter. Skolverkets jurist Anna Medin berör sekretessbelagda uppgifter och menbedömning i skolpraktiken (2009-03-23):

- När man lämnar ut en IUP måste man först gå igenom den för att se att inte någon uppgift är sekretessbelagd. I så fall ska den delen strykas. Man måste också berätta detta för personen som vill ha ut IUP:n, och upplysa om att det går att få frågan prövad hos styrelsen till utbildningen.

Om uppgifter i IUP omfattas av sekretess får de i vissa fall ändå lämnas ut, om det kan antas att elev eller närstående inte lider men av att uppgiften röjs. Detta kallas menbedömning.

Menbedömningen ska göras utifrån en allmän uppfattning om vad som är obehagligt att andra känner till om en person. Det måste alltid vara en individuell bedömning. <http://www.skolverket.se/sb/d/2643/a/15421>

Känsliga omdömen som formuleras i de individuella utvecklingsplanerna kan läsas av journalister, försäkringsbolag och alla utomstående. Barnombudsmannen (BO) menar att IUP skulle kunna vara till verklig hjälp för barn och unga som tillfälligt eller långvarigt mår dåligt och har svårt att tillgodogöra sig undervisningen. Då är det viktigt att elever vågar berätta om eventuella problem utan att riskera att hamna i offentlighetens ljus. BO betonar att planerna borde vara sekretessbelagda (Ericson, 2005-11-23).

Förutsättningar för barn som demokratiska medborgare vilar bland annat på att barn inte fritt och offentligt exponeras, att de får respekt för sin integritet. Barn- och elevskyddslagen (SFS 2006:67) ska främja alla barns lika rätt, trygghet och respekt och motverka diskriminering och annan kränkande behandling. I denna artikel finns exempel på integritetskränkande formuleringar i de individuella utvecklingsplanerna.

Enligt en promemoria från Skolverket (2006-06-15) kan IUP i förskolan (där det råder stark sekretess) ofta innehålla integritetskänsliga uppgifter, till exempel uppgifter om det enskilda barnets behov, förutsättningar och intressen”.... Om någon begär att få tillgång till en individuell utvecklingsplan ska personalen (dvs. den som ansvarar för handlingen) göra en prövning av om det finns integritetskänsliga uppgifter i planen som kan medföra *men* för barnet eller barnets anhöriga om de lämnas ut” (s. 4). Men frågan är om risken för integritetskränkning helt kan undanröjas. Genom exempelvis digitalt lagrade individuella utvecklingsplaner för barn, från förskole- till grundskoletid, uppstår risk för kränkningar av den personliga integriteten. Även om dokumentet inte ska innehålla integritetskänsliga uppgifter är det svårt att undkomma risken när så stora mängder personuppgifter lagras. Detta synes inte vara förenligt med FN:s Barnkonvention (2008-03-17, artikel 3; SOU 2007:22).

Medierad interaktion, samspel och samtal genom dokumentation, kan ses som ett nytt sätt ”att vara barn på”. Dokumentation handlar om att göra handlingar, utsagor och dagliga aktiviteter synliga, vilket leder till frågor om maktpositioner – att betrakta respektive bli betraktad (Lindgren & Sparrman, 2003). I individuella utvecklingsplaner är det barnet som blir betraktat. Den som blir betraktad intar en svagare position och det är andra som oftast innehar definitionsmakten. Lindgren och Sparrman väcker frågan huruvida barnen egentligen har någon möjlighet att välja att inte delta i dokumentationsprojekt. Vidare menar de i ett mångfaldsperspektiv att dokumentation kan uppfattas strida mot religiösa och etiska övertygelser. En förlängning av frågan kan vara om barn och föräldrar i förskola och förskoleklass kan välja bort individuella utvecklingsplaner i kommuner där dessa planer är föreskrivna i lokala eller kommunala styrdokument. Enligt Skolverket (2006-06-15) kan förskolan ”inte mot föräldrarnas önskan upprätta individuella utvecklingsplaner. Det innebär att förskolan måste försäkra sig om föräldrarnas medgivande innan man upprättar sådana planer” (s. 2). Frågan är huruvida föräldrarna blir informerade om sin valmöjlighet gällande upprättandet av IUP. Hur ser förutsättningarna för inflytande ut i ett mångkulturellt perspektiv?

Bedömningar av barn – avslutande kommentar

Enligt Gunnar Hyltegren och Tomas Kroksmark (1999) uppgår antalet mål och krav som eleven ska ha uppnått i femte skolåret till 293, därtill kan läggas de nya målen för skolår 3. Utifrån exempel på IUP-mallar i förskolan med drygt 300 till 400 delmål, kan vi också ifrågasätta den vanligt förekommande föreställningen att förskoleverksamheten skulle vara mer ”fri” än skolverksamheten (Vallberg Roth & Månsson, 2008a, 2009).

Thomas Ziehe (1993) behandlade redan i början av 1990-talet frågor om identitet kopplade till skola och undervisning. Han framhöll att prestationsprincipen bredde ut sig mer och mer i samhället: ”Man registrerar, mäter, jämför och bedömer” (s 36). Han menade att det aldrig tidigare testats och bedömts så mycket och betonade att barn och unga levde under press att ständigt behöva kvalificera sig. Ziehe poängterade att ”prestationsprincipen” ledde till att den sociala och psykiska press individen levde under växte. Detta mönster tycks ha förstärkts under de senaste 15 åren. Enligt Barnombudsmannen (BO, 2007:04) har den psykiska hälsan bland unga försämrats sedan mitten av 1900-talet. Detta är paradoxalt med tanke på att levnadsstandarden ökat under samma period. Barnombudsmannen menar att orsaken till försämringen kan kopplas till individualiseringen i skola och samhälle. Denna har medfört större möjligheter men också ökade krav på det enskilda barnet.

I en studie från UNICEF konstateras att 80 procent av alla tre- till sex-åringar i rika länder idag deltar i någon form av barnomsorg. Enligt studien kan detta innebära en stor förändring där den uppväxande generationen kan vara den första som tillbringar stora delar av den tidiga barndomen utanför hemmet (UNICEF, 2008). Vi behöver mer forskning som belyser hur den ökade institutionaliserade bedömningen och dokumentationen förändrar samtidens barndom? På vilka sätt kan bedömning och dokumentation gynna eller missgynna barn, brukas eller missbrukas i skola och samhälle (Vallberg Roth, 2009)?

Referenser

- Alanen, Leena (1992). *Modern childhood? Exploring the 'child question' in sociology*. Institute for educational research. Publication series A. Research reports 50. Finland: University of Jyväskylä.
- Alastuuri, Maarit & Karila, Kirsti (2009). Framing the Picture of the child. *Children & Society*, (1), 1-12.
- Alexandersson, Mikael (2008). I skuggan av bildningens bärare: Om Fridjuv Berg och läraryrkets utveckling. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, (1), 27-34.
- Alvesson, Mats & Skoldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Asp Onsjö, Lisa (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg?: En fallstudie i en kommun*. Göteborg: Doktorsavhandling Göteborgs universitet.
- Barnombudsmannen (2007:04). *Upp till 18 – fakta om barn och ungdom*. Stockholm: BO, SCB.
- Beck, Ulrich & Beck-Gernsheim, Elisabeth (2001). *Individualization*. London: Sage Publications Ltd.
- Bollingmo, Gunvor & Jörgensen, Inge (2005). *Individuella läroplaner – manual*. Tillgänglig 2005-05-17: <http://inge.no/ilpinfo.htm>
- Bostelmann, Antje & Fink, Michael (2003). *Pädagogische Prozesse im Kindergarten – Planung, Umsetzung, Evaluation*. Weinham, Basel, Berlin: BeltzVerlag.
- Cele, Sofia (2006). *Communicating Place: Methods for Understanding Children's Experience of Place*. AUS, Stockholm Studies in Human Geography 16. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Dovemark, Marianne (2007). *Ansvar – hur lätt är det?: Om ansvar, flexibilitet och valfrihet i en förändrings skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Ds 2001: 19 (2001). *Elevers framgång – skolans ansvar*. Stockholm: Fritzes.
- Elfström, Ingela (2004). *Varför individuella utvecklingsplaner? – en studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm. Tillgänglig 2006-10-13: <http://www.lhs.se/iol/publikationer>
- Englund, Tomas (1997). Undervisning som meningserbjudande. I Michael Uljens (Red.), *Didaktik* (ss. 120-145). Lund: Studentlitteratur.
- Ericson, Gunilla (2005-11-23). Vem som helst kan läsa känsliga omdömen. *Skolvärlden*. Tillgänglig, 2007-11-14: <http://www.skolvarden.se/Article.jsp?article=520>
- Florida, Richard (2001/2006). *Den kreativa klassens framväxt*. Göteborg: Daidalos.
- FN:s Barnkonvention (2008-03-17) Tillgänglig 2009-04-24: <http://barnkonventionen.nu/>
- Folke-Fichtelius, Maria (2008). *Förskolans formande: Statlig reglering 1944-2008*. Uppsala: Uppsala universitet, doktorsavhandling.
- Forsberg, Eva & Lundahl, Christian (2006). Kunskapsbedömningar som styrmedia. *Utbildning & Demokrati*, 15(3), 7-29.

- Fritzen, Lena (2003). Ämneskunnande och demokratisk kompetens – en integrerad helhet? *Utbildning & Demokrati*, 12(3), 67-88.
- Gerrevall, Per (2008). Lärares professionalitet och betygsättningen – om bedömningens och betygsättningens dubbla karaktär. I Christer Fritzell (Red.). *Att tolka pedagogikens språk – perspektiv och diskurser* (ss 93-114). Växjö: Växjö University Press.
- Giddens, Anthony (1997). *Modernitetens följder*. Lund: Studentlitteratur.
- Giota, Joanna (2006). Självsbedöma, bedöma eller döma?: Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 11(2), 94-115.
- Gundem, B. Brandtzaeg & Hopmann Stefan (Eds.) (1998). *Didaktik and/or Curriculum: An international Dialogue*. New York: Peter Lang
- Halldén, Gunilla (2007) *Den moderna barndomen - och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson.
- Hilborn, Ingegärd & Reuterfors-Mattsson, Irene (2002). *Handläggning och dokumentation i förskoleverksamhet, skola och skolbarnsomsorg*. Stockholm: Svenska kommunförbundet och Kommunens förlag.
- Hyltegren, Gunnar & Kroksmark, Tomas (1999). Läraren och läroplanen – kraven i 0-9-skolan. I Tomas Kroksmark (Red.) *Didaktikens Carpe diem* (ss. 174-217). Lund: Studentlitteratur.
- Högdin, Sara (2007). *Utbildning på (o)lika villkor – om kön och etnisk bakgrund i grundskolan*. Stockholm: Avhandling vid Stockholms universitet, Institutionen för socialt arbete.
- James, Allison & Prout, Alan (Eds.) (1990/1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London/Bristol: The Falmer Press.
- Johnson, Björn (2001). Aktörer, strukturer och sociala konstruktioner. *Statsvetenskaplig tidskrift*, 104 (2), 97-114.
- Klafki, Wolfgang (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I Michael Uljens (Red.), *Didaktik* (ss. 215-228). Lund: Studentlitteratur.
- Knudsen, Susanne V. (2001). Om ikke-paedagogisk tekster i paedagogiske kontekster (ss. 26-50. I Staffan Selander (Red.) *Utmaningar för en kritisk ämnesdidaktik: Rapport från symposium 29 april 1999*. Stockholm Library of Curriculum studies 8. Stockholm: HLS Förlag.
- Kolfjord, Ingela (2009). Alternativ konflikthantering - Hur kamratmedling kan påverka elevers relationsskapande. *EDUCARE*, (2), 117-134.
- Korp, Helena (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. Stockholm: Fritzes.
- Lee, Nick (2001). *Childhood and society: Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Lenz Taguchi Hillevi (2006). Reconceptualizing early childhood education. Challenging taken-for-granted ideas. In Johanna Einarsdottir & Judith T Wagner (red.) *Nordic childhoods and early education. philosophy, research, policy, and*

- practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (ss. 257–287). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Lgr 62 (1962). *Läroplan för grundskolan*. Utgiven av Kungliga Skolöverstyrelsen 1962 i Stockholm: SÖ:s skriftserie 60.
- Liedman, Sven-Eric (1998). *Nationalencyklopedin: Individualism*. Höganäs: Bra Böcker AB.
- Linde, Göran (2006). *Det ska ni veta!: En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, Anne-Li & Sparrman, Anna (2003). Om att bli dokumenterad: Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 58-69.
- Lindgren, Johan (2007). Biography as education governance. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 28(4), 467-483.
- Lindström, Lars & Lindberg, Viveca (Red.) (2005). *Pedagogisk bedömning: Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS förlag.
- Lpfö 98 (1998). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Lpo 94 (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94 anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Lundahl, Christian (2006). *Viljan att veta vad andra vet: Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet & Uppsala universitet.
- Lundahl, Lisbeth (2001). Förändringar på gott och ont. *Pedagogiska magasinet*, (1), 19-22.
- Lundgren, Ulf P. (2006). Political governing and curriculum change – from active to reactive curriculum reforms: The need for a reorientation of curriculum theory. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, E-tidskrift 2006:1, 1-12.
- Lundgren, Ulf P. (2009). Makten över folkundervisningen: En kort sammanfattning över huvudmannaskapsfrågan, Uppsala: Uppsala universitet (in progress).
- Lutz, Kristian (2006). *Konstruktionen av det avvikande förskolebarnet: En kritisk fallstudie angående utvecklingsbedömningar av yngre barn*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Studies in Educational Sciences, 2006:2.
- Lutz, Kristian (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern: Styrning & administrativa processer*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Studies in Educational Sciences, 2009:44.
- Lykke, Nina (2005). Nya perspektiv på intersektionalitet: Problem och möjligheter. *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, 26(2-3), 7-17.
- Marklund, Sixten (1987). *Skolsverige 1950-1975: Del 5 Läroplaner*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- McDowell, Linda (1999). *Gender identity and place: Understanding feminist geographies*. Minnesota: University of Minnesota Press.

- Medin, Anna (2009-03-23). *Syftet är att visa hur eleven ligger till*. Tillgänglig, 2009-04-22: <http://www.skolverket.se/sb/d/2643>
- Molloy, Gunilla (2007). *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordin-Hultman, Elisabeth (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*. Stockholm: Liber.
- Nursery Information (2004). *Welcome to Walkergate early years centre*. Newcastle: Walkergate Early Years Centre.
- Nyström, Peter (2004). *Rätt mått på prov: Om validering av bedömningar i skolan*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen, avhandling.
- OECD (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Persson, Bengt (2004). Specialpedagogik och dokumentation i en skola för alla: En fråga om likvärdighet, rättvisa eller rättigheter. *Utbildning & Demokrati*, 13(2), 97-113.
- Pettersson, Daniel (2008). *Internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan*. Uppsala: Uppsala universitet, doktorsavhandling.
- Power, Michael (1997). *The audit society: Rituals of verification*. Oxford: Oxford University Press
- de los Reyes, Paulina & Mulinari, Diana (2005). *Intersektionalitet: Kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Malmö: Liber.
- Qvortrup, Jens (2000). Macroanalysis of childhood. I Pia Christensen & Allison, James (Eds.) *Research with children: Perspectives and practices* (ss. 77-97). London: RoutledgeFalmer.
- Sahlin-Andersson, Kerstin (2000). *Transnationell reglering och statens omvandling: Granskningssamhällets framväxt*. Stockholm: Score Rapportserie 2000:14.
- Sandell, Anna (2007). *Utbildningssegregation och självsortering*. Malmö: Malmö högskola doktorsavhandling.
- Selander, Staffan (Red.) (2001). *Utmaningar för en kritisk ämnesdidaktik: Rapport från symposium 29 april 1999*. Stockholm: HLS Förlag.
- SFS (2006:67). *Barn- och elevskyddslagen*. [Elektronisk version].
- SKOLFS (2009:16). *Skolverkets allmänna råd för individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen*. [Elektronisk version].
- Skolverket (2005). *Allmänna råd och kommentarer: Den individuella utvecklingsplanen*. [Elektronisk version].
- Skolverket (2006-06-15). *PM: Individuella utvecklingsplaner i förskolan*. Tillgänglig: 2006-10-13: <http://www.skolverket.se/content/1/c4/64/42/IUP%20i%20%C3%B6rskola.14%20juni.pdf>
- Skolverket (2008a). *Tio år efter förskolereformen: Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Fritzes.

- Skolverket (2008b). *Allmänna råd och kommentarer: Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Fritzes.
- SOU (2003:103). *Sekretess i elevernas intresse – dokumentation, samverkan och integritet i skolan*. Stockholm: Fritzes.
- SOU (2007:22). *Skyddet för den personliga integriteten: Kartläggning och analys*. Delbetänkande integritetesskyddskommittén. Stockholm: Fritzes.
- SOU (2008:109). *En hållbar lärarutbildning: Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning*. Tillgänglig, 2008-12-04:
<http://www.regeringen.se/content/1/c6/11/67/37/b4b3b355.pdf>
- Stoltz, Pauline (2009). Styrning, barndom och skola. *EDUCARE*, 2, 17-37.
- Sundlöf, Petra (2008). *Segregation och karriärposition*. Uppsala: Uppsala universitet, doktorsavhandling.
- Säfström, Carl-Anders & Östman, Leif (1999). *Textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, Ingegerd & Holmberg, Lena (2008). Läraryrke i förändring: Lärare i förskola och grundskola om inflytande, jämställdhet och *mångfald*. Malmö högskola: Muep.
- Taylor, Charles (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton: Princeton University Press.
- Thorsen, Kirsten E. (2008). *Individual plans as strategy to adapted learning*. Paperpresentation, NERA Copenhagen 7/3-2008.
- UNICEF (2008). *The Child Care Transition*. Tillgänglig, 2008-12-29:
<http://www.unicef.se/assets/rc8.pdf>
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2001). Läroplaner för de yngre barnen: Utvecklingen från 1800-talets mitt till idag. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(4), 241-269.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2009). *Forskning om bedömning och pedagogisk dokumentation för yngre barn i Sverige 1995-2008*. Kapitel i kunskapsöversikt beställd av Skolverket (*in press*).
- Vallberg Roth, Ann-Christine & Månsson, Annika (2006). Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan. *Utbildning & Demokrati*, 15(3), 31-60.
- Vallberg Roth, Ann-Christine & Månsson, Annika (2008a). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom: Likriktning med variation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13(2), 81-102.
- Vallberg Roth, Ann-Christine & Månsson, Annika (2008b). Individuella utvecklingsplaner för skolår 3, 6 och 8 i fyra sydsvenska kommuner. *EDUCARE*, elektroniskt publicerad artikel 2008-06-26:
<http://www.mah.se/pages/39164/IUP.pdf>
- Vallberg Roth, Ann-Christine & Månsson, Annika (2008c). Individuella utvecklingsplaner för yngre barn i Sverige: Ett kritiskt ämnesdidaktiskt perspektiv. *Nordisk barnehaforskning*, 1(1), 25-39.

- Vallberg Roth Ann-Christine & Månsson, Annika (2009). *Konstruktion av innehåll och bedömningar av barn – med fokus på dokumentation och IUP i Montessori- och Reggio Emiliainspirerade förskolor i en skånsk kommun* (in progress)
- Vinterek, Monika (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Forskning i fokus nr 31. Stockholm: Liber, Myndigheten för skolutveckling.
- Walkerdine, Valerie (1995). Utvecklingspsykologi och den barncenterade pedagogiken: Införandet av Piaget i tidig undervisning. I Kenneth Hultqvist & Kenneth Peterson (Red.) *Foucault namnet på modern vetenskaplig och filosofisk problematik: Texter om maktens mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och bio-politik*. Stockholm: HLS.
- Wigerfelt, Berit (2009). En likvärdig skola? *EDUCARE*, 2.
- Ziehe, Thomas (1993). *Kulturanalyser: Ungdom, utbildning, modernitet*: Essäer sammanställda av Johan Fornäs och Joachim Retzlaff i samarbete med författaren (3:e uppl.). Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion
- Österlind, Eva (2005). En skräddarsydd skola för alla? I Eva Österlind (Red.) *Eget arbete – en kameleont i klassrummet: Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium* (ss. 77-99). Lund: Studentlitteratur.