



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Talet om barn i förskolans handlingsplaner

när barn är i behov av särskilt stöd

Helen Olsson

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet/SPP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt/2014
Handledare: Ingela Andreasson
Examinator: Ann-Katrin Swärd
Rapport nr: VT14-IPS-24 SPP600

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet/SPP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt 2014
Handledare: Ingela Andreasson
Examinator: Ann-Katrin Swärd
Rapport nr: VT14-IPS-24 SPP600
Nyckelord: Förskolan handlingsplan särskilt stöd diskurs identitet

Syfte: Syftet med föreliggande studie är att belysa hur barn som tillfälligt eller varaktigt är i behov av särskilt stöd skrivs fram i förskolans handlingsplaner. Samt vilka konsekvenser beskrivningarna och de föreslagna stödinsatserna kan medföra för barns identitetsskapande.

Teori: Studien vilar på en socialkonstruktionistisk grund där språket anses ha en stor betydelse för hur vi uppfattar vår verklighet (Bergström & Boréus, 2005). Språket bidrar till att forma kunskap, kunskapen kan sägas vara en produkt av de aktuella sätten att använda sig av kategorier. Kunskap betraktas som historiskt och kulturellt präglad. Sociala handlingar sker utifrån den kunskap man för tillfället besitter och aktuell kunskap får sociala konsekvenser (Winther Jörgensen & Phillips, 2000).

Metod: Med hjälp av diskursteoretiska metoder har 28 handlingsplaner i förskolan analyserats med avsikten att blottlägga framträdande diskurser. Talet i handlingsplanerna har med utgångspunkt i uttryckt kunskap, pedagogiska synsätt samt barnsyn relaterats till var svårigheten eller problemet placeras. Talet i handlingsplanen kopplas till kunskaper och föreställningar om pedagogik och barn i behov av särskilt stöd vilket i sin tur tolkas som uttryck i en diskurs. Diskursen skapar en normerande syn som får konsekvenser för barnets identitetsskapande, därmed blir det betydelsefullt att synliggöra diskursen (Winther Jörgensen & Phillips, 2000).

Resultat: Genom analysen har två övergripande diskurser framkommit vilka är den *individualiserande diskursen* och den *samspelande diskursen*. Individualiserande diskursen innebär att barnet har inneboende egenskaper och är på ett visst sätt. Den individualiserande diskursen kan sägas utgå ifrån en utvecklingspsykologisk grund samt innefatta specialpedagogiska perspektiv som kategoriskt och kompensatoriskt synsätt. Samspelande diskursen innebär i den här studien att barnets agerande ses i relation till förskolans verksamhet och miljö där dessa anses medverka till att skapa barnets situation. Samspelande diskursen kännetecknas av en relationell syn på specialpedagogik. Helhetsbilden av talet i handlingsplanerna visar en knapp dominans av tal i samspelande diskursen och vad gäller talet om barns svårigheter förefaller det vara jämt fördelat mellan diskurserna. Samspelandediskursen ger fler möjliga subjekspositioner och identitetsmöjligheter med anledning av att samspelandediskursen ser barnets behov och svårigheter som situationsbundna istället för individburna.

Förord

Det har varit en lärorik, intressant och spännande tid fylld med insikter och meningsskapande, jag är oerhört tacksam att jag fått ta del handlingsplanerna och vill rikta ett varmt tack till specialpedagoger, pedagoger och vårdnadshavare vilka har gjort det möjligt att genomföra studien.

Ett stort tack till min handledare Ingela Andreasson som bidragit till en känsla av entusiasm inför studien samt stöttat mig till ökad förståelse.

Sist men inte minst ett hjärtligt tack till min familj som varit tillmötesgående och hjälpsamma under mitt arbete.

Helen Olsson
Öckerö
13/5-2014

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
2 Syfte och frågeställningar	2
3 Bakgrund	2
3.1 Förskolans styrdokument och politikens påverkan	2
3.1.1 Från skollag till handlingplan	3
3.1.2 Ökad fokusering på lärande i förskolan	4
3.1.3 Politisk styrning och barngruppens storlek.....	5
3.2 Historik	5
3.2.1 Pedagogiska synsätt i förskolan.....	6
4 Tidigare forskning	7
4.1 Dokumentation i förskolan	8
4.1.1 Bedömning.....	9
4.1.2 Barn i behov av särskilt stöd	11
4.1.3 Normailitet och avvikelse	11
4.1.4 Barns subjektskapande.....	12
4.2 Specialpedagogik.....	13
4.2.1 Specialpedagogisk forskning	13
4.2.2 Specialpedagogik i förskolan.....	14
4.3 Barns inflytande och delaktighet i förskolan.....	15
5 Teoretiska utgångspunkter	16
5.1 Diskurs.....	18
5.2 Makt.....	19
5.2.1 Former av makt.....	19
5.3 Identitet.....	21
5.4 Urval	22
5.4.1 Bortfall	22
5.5 Genomförande	23
5.5.1 Trovärdighet, tillförlitlighet och generaliserbarhet.....	23
5.5.2 Etiska överväganden	24
6 Resultat	24
6.1 Handlingsplanerna	25
6.1.1 Vårdnadshavare	26
6.1.2 Ickenämmandet av barninflytande	27
6.1.3 Framträdande diskurser.....	28
6.2 Talet om barns förmågor och svårigheter.....	28
6.2.2 Svårigheter	29
6.2.3 Förmågor.....	32
6.3 Stöd och åtgärder	33
6.4 Identitetserbjudnaden.....	35
6.5 Maktpositioner.....	36
7 Avslutande reflektion	38

7.1 Reflektion gällande teoretiska utgångpunkter	38
7.2 Avslutning	39
7.3 Förslag på fortsatt forskning.....	41
7 Referenslista.....	42
Bilagor	45

1 Inledning

I förskolan har kravet på dokumentation ökat, enligt *Läroplan för förskolan Lpfö 98 Reviderad 2010* [Lpfö 98/10] (Skolverket, 2010) ska förskolans kvalitet systematiskt dokumenteras och följas upp. Dessutom ska varje enskilt barns utveckling och lärande dokumenteras systematiskt och med kontinuitet, för att därigenom kunna utvärdera hur förskolan tillgodoser barnens utvecklingsmöjligheter i enighet med läroplanens mål och avsikter. De barn som är i behov av särskilt stöd i förskolan får oftast en handlingsplan upprättad, vilket kan sägas vara en form av dokumentation av barnets utveckling och lärande, samt hur förskolan arbetar för att stödja barnets utveckling och lärande. I föreliggande studie kommer texten i förskolans handlingsplaner studeras med hjälp av diskursanalytiska begrepp.

Valet av att studera förskolans handlingsplaner beror på att det verkar finnas en osäkerhet vad gäller hur en handlingsplan kan skrivas så att den ger barnet ökade möjligheter när det handlar om utveckling och lärande. Den osäkerhet jag talar om har uttrycks av verksamma pedagoger och blivande specialpedagoger. Pedagoger har uttryckt oro över att det som skrivs kan vara alltför känsliga beskrivningar av barnet och utav den anledningen kan dokumentet ha förvarats på ett svårtillgängligt vis, till exempel i arkivskåp, vilket kan ha medfört att det inte används som ett aktivt verktyg för verksamheten. Jag har inte före påbörjandet av denna studie mött någon pedagog som tydligt framhåvt handlingsplanens betydelse för verksamhetens anpassnings efter det aktuella barnets behov. Den oro som uttrycks känns relevant att ta på allvar. Winther Jörgensen och Phillips verksamma vid Roskilde universitetscenter har författat en bok om diskursanalys som teori och metod vilken lyfter fram diskursens påvekan på individens identitet. Vilket medför att oron hos pedagoger bör tas på allvar, eftersom diskursteorin menar att språket i till exempel en handlingsplan påverkar individens identitet, vem individen är och vem den kan bli (Winther Jörgensen & Philips, 2000). Det är angeläget att få mer kunskap vad gäller handlingsplanens inverkan på barnets identitetsformande eftersom det kan hjälpa pedagoger att författa och använda handlingsplaner med ökad vetskap om hur språket påverkar barnets bild av sig själv.

Under insamlingen av handlingsplanerna i denna studie fick jag möjlighet att samtala med flera specialpedagoger. En specialpedagog menade att handlingsplanen är ett användbart och betydelsefullt verktyg som används med glädje i de verksamheter den specialpedagogen arbetar. Dessa handlingsplaner är tyvärr inte med i studien vilket kan bero på att föräldrar inte givit sitt medgivande till deltagande. En annan specialpedagog uttryckte att inga handlingsplaner gjordes på verksamhetsnivå eftersom de inte ansåg sig ha tillräcklig kunskap i hur den skulle skrivas.

Flera av de tillfrågade specialpedagogerna menar att det är svårt att upprätta handlingsplaner och ville därför inte låta mig studera de handlingsplaner som gjorts på de förskolor dessa specialpedagoger arbetar. Några specialpedagoger menar att det är viktig att få ökad kunskap inom området och valde att försöka delge mig handlingsplaner samtidigt som de uttalade sig om svårigheten vad gäller hur en handlingsplan kan eller bör skrivas. De flesta specialpedagogerna jag varit i kontakt med delar uppfattningen att kunskapen och kompetensen vad gäller handlingsplaner i förskolan behöver utvecklas.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är att belysa hur barn som tillfälligt eller varaktigt är i behov av särskilt stöd skrivs fram i förskolans handlingsplaner. Samt vilka konsekvenser beskrivningarna och de föreslagna stödinsatserna kan medföra för barns identitetsskapande.

Frågeställningarna är följande:

- Hur beskrivs barnet och dess förmågor och svårigheter i texten?
- Vilka former av stöd anges i förhållande till svårigheterna?
- Vilka möjliga identitetspositioner erbjuds barnet i texten?
- Hur ser maktpositionerna och motståndsmöjligheterna för subjekten i texten ut?

3 Bakgrund

I bakgrunden beskrivs förskolans styrdokument och politikens påverkan på förskolans verksamhet. Förskolans historia beskrivs med hjälp av pedagogiska synsätt vilka har utgjort en betydande del i skapandet av svensk förskola.

3.1 Förskolans styrdokument och politikens påverkan

Sedan 1998 utgör förskolan det första steget i utbildningssystemet och ansvarig myndighet är Skolverket (Skolverket, 2004). Förskolan fick samma år sin första läroplan [Lpfö 98] (Skolverket, 1998), vilken angav riktningen och förväntningarna på förskolans verksamhet. Förskolan ska enligt läroplanen Lpfö 98/10 sträva efter att uppnå de mål och riktlinjer läroplanen uttrycker. Texten i läroplanen kan sägas vara normgivande för förskolans verksamhet. Sedan 2011 regleras förskolan genom skollagen och är en egen skolform inom skolväsendet.

Förskolan ingick tidigare i den sociala sektorn och hade på den tiden socialtjänstlagen som regelverk. År 1987 gav Socialstyrelsen ut [Pedagogiskt program för förskolan] (Socialstyrelsen, 1987) vilket gällde som styrdokument under drygt tio år. Det pedagogiska programmet utgår ifrån en utvecklingspsykologisk syn på barns utveckling. Där Piagets teorier om mognad och utvecklingsstadier varit normgivande. Dock anses omgivningen ha viss betydelse för barnets utveckling i det Pedagogiska programmet. Följande text är hämtad ur Pedagogiskt program för förskolan:

Barns utveckling kan beskrivas som mer eller mindre lagbundna faser eller stadier. Ur pedagogiskt perspektiv är sådan kunskap om barns utveckling viktig då den kan ge riktmärken för vad som normalt kan väntas av barn i olika åldrar och utvecklingsstadier. Vissa normalitetsbegrepp behövs för att kunna anpassa pedagogiska mål och medel till barns behov, funktionssätt och möjligheter i olika stadier. Begreppen behövs också för att man i tid ska kunna uppmärksamma när ett barn eller en grupp av barn avviker från det normala utvecklingsmönstret och behöva någon form av särskilt stöd för sin utveckling (Socialstyrelsen, 1987:3, s.20).

Lutz (2009) menar i sin avhandling att Pedagogiskt program för förskolan framhåller att utvecklingspsykologiska teorier ger kunskaper i att uppmärksamma de barn som avviker från

ett normalt utvecklingsmönster. Därtill ansågs utvecklingspsykologiska teorier möjliggöra anpassning av det pedagogiska arbetet utifrån barngruppen. Utav de pedagoger som idag arbetar i förskolan är många utbildade och har arbetat i verksamheten när Pedagogiskt program för förskolan var aktuellt som styrdokument. Utav den anledningen är det rimligt att anta att dagens förskola fortfarande innehåller utvecklingspsykologiska synsätt.

Under de senaste 15 åren har Lpfö 98 och Lpfö 98/10 varit aktuella som styrdokument i förskolan, där barnets utveckling i hög utsträckning anses relatera till hur förskolans verksamhet utformas. Styrdokumentet Lpfö 98/10 har för avsikt att styra förskolans verksamhet i en bestämd riktning och visar på en förväntad kvalitetsutveckling inom olika kunskapsområden som exempelvis språk och matematik. Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklas mot målen i Lpfö 98/10. Det finns 22 mål som handlar om utveckling och lärande, vad gäller målens innehåll och riktning kan sägas att ett handlar om lek och lärande, ett om den fysiska kroppen, tre om identitet, sju om språk och kommunikation och nio om matematik och naturvetenskap.

Siraj-Blatchford, professor i Storbritannien, riktar sin forskning mot läroplanens betydelse för yngre barns lärande. Författaren menar att läroplanens styrning av verksamhetens innehåll är betydelsefull för barn i förskoleåldern eftersom det ökar kunskapsbildande och kreativitet. Kreativitet är en viktig ingrediens vid utvecklandet av kunskap då kunskapsbildande och kreativitet kompletterar varandra. Det handlar om att kunna föreställa sig någonting vilket hänger samman med att kreativiteten är beroende av tidigare kunskap, ju mer tidigare kunskap en individ har desto mer kreativ kan individen vara (Siraj-Blatchford, 2007).

3.1.1 Från skollag till handlingplan

Förskolan förväntas dokumentera barns utveckling och lärande på ett sådant sätt att det blir möjligt att analysera och utvärdera hur verksamheten tillgodoser alla barns behov vad gäller utvecklings och lärande möjligheter. I denna studie riktas intresset mot dokumentationen som görs när barn tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra. Den dokumentation vilken kommer studeras är den som brukar kallas handlingsplan och kan sägas vara en motsvarighet, men inte samma sak som grundskolans åtgärdsprogram.

I förskolan är det inte åtgärdsprogram som är aktuellt att upprätta när ett barn är i behov av särskilt stöd utan i Skollagens 8 kap. 9 § står:

Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges det stöd som deras behov kräver. Om det genom uppgifter från förskolans personal, ett barn eller ett barns vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att ett barn är i behov av särskilt stöd, ska förskolechefen se till att barnet ges sådant stöd. Barnets vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta vid utformningen av de särskilda stödinsatserna.

Av ovanstående framgår att barn i förskolan har rätt att få det stöd de behöver för att utvecklas, däremot uttrycks det inte i klartext att utformningen av stödinsatserna ska dokumenteras i ett särskilt dokument. I Lpfö 98/10 uttrycks inte att stödinsatser för barn i behov av särskilt stöd ska dokumenteras på ett speciellt sätt. Däremot uttrycks i Lpfö 98/10 vilket nämnts tidigare att barns utveckling och lärande ska dokumenteras på ett sådant sätt att verksamheten kan analyseras och utvärderas. Under utbildningen till specialpedagog utvecklas kunskap i hur en handlingsplan för förskolan upprättas. Förskollärare och grundskollärare arbetar med att utarbeta handlingsplan eller åtgärdsprogram utifrån samma obligatoriska litteratur, lika föreläsningar och tillsammans i arbetsgrupper. Vilket leder tankarna till att handlingsplan och åtgärdsprogram är dokument som innehåller likheter. En

likhet är att de upprättas när ett barn anses vara i behov av åtgärder eller stödinsatser för sin utveckling.

Skolverket publicerar skrifter vilka kallas allmänna råd, vilket är rekommendationer för hur lagar, förordningar och föreskrifter kan tillämpas i praktiken. Allmänna råd utgår alltid ifrån en författning, och dessa bör följas såvida det inte går att visa att man genom att handla på ett annat sätt ändå når upp till de ställda kraven. I *Allmänna råd Kvalitet i förskolan* (Skolverket, 2005) framgår att det är viktigt att personal tillsammans med vårdnadshavare till det barn som är i behov av stöd, planerar och dokumenterar verksamhetens stödinsatser samt följer upp detta. Vidare skriver Skolverket (2005) för att på bästa sätt kunna stödja barnet som är i behov av särskilt stöd är det viktigt att samtala med vårdnadshavare och att: ”exempelvis en handlingsplan upprättas” (s. 34). Det är här handlingsplan beskrivs i text som en betydande del av arbetet med specialpedagogiska insatser. Skolverket (2005) visar på lämpligt innehåll i handlingsplanen vilket är: ”vilka insatser som planeras, syftet med insatserna, ansvarsfördelning och vilken övrig samverkan som krävs” (s. 34). Vidare betonas vikten av uppföljning och utvärdering av handlingsplanen.

Skolverket (2005) visar i sina allmänna råd att förskolan bör skriva handlingsplaner vid särskilda stödinsatser för förskolebarn. De verksamma förskollärare jag har mött uttrycker viss osäkerhet över hur en handlingsplan ska upprättas. Dokumentationskraven har ökat i förskolan men troligen har inte kunskapen om hur dokumentationen kan göras och vilken påverkan dokumentationen har på barnets identitetsskapande ökat i samma utsträckning. Palla (2011) universitetslektor vid Malmö högskola menar att synliggörande genom dokumentation kan vara en grund för att utveckla pedagogiska processer och lärande men det kan även medföra bedömning av barnet gentemot uppsatta normer och förväntade kunskaper och beteende. Författaren menar vidare att den typen av bedömningar kan minska toleransen för olikheter hos barnen vilket ger minskade möjligheter för barnen att utvecklas som en unik individ.

Skolverket har under arbetet med denna studie publicerat nya *Allmänna råd för förskolan* (Skolverket 2013). Avsnittet om särskilt stöd har flera likheter med 2005 års Allmänna råd men även skillnader. Nya Allmänna råd har inte varit kända vid författandet av de för studien aktuella handlingsplaner, varför de inte kan ha utgjort någon påverkan på dessa texter. Men det kan vara relevant att kort beskriva innehållet vad gäller särskilt stöd. Skolverket (2013) understryker fortsatt vikten av dokumentation vid särskilda stödinsatser. Dokumentationen ska innefatta syftet med stödinsatserna, ansvarsfördelning samt övrig samverkan för att kunna följa upp och utvärdera insatserna. Men ordet handlingsplan används inte. Det är ordet dokumentation som används. Skolverket (2013) betonar mer än tidigare att: ”Barns behov av särskilt stöd inte ska förstås som en egenskap hos barnet utan är alltid situationsbundet” (s. 31). Vilket kan förstås som en uppmaning till en förstärkt relationell syn. Skolverket (2013) har vidare valt att från text i Lpfö 98/10 lyfta fram att alla barn ska få uppleva tillfredställelsen av att göra framsteg, övervinna svårigheter samt få uppleva sig vara en tillgång i gruppen.

3.1.2 Ökad fokusering på lärande i förskolan

Ekström (2007) skriver i sin avhandling, *Förskolans pedagogiska praktik*, att förskolans förutsättningar har förändrats sedan slutet av 1980-talet, barnets lärande och utveckling lyfts fram allt mer. Vilket numera utgör en betydande del av förskolans verksamhet. I den nuvarande läroplanen Läroplan för förskolan Lpfö 98/10 framhävs lärande och utveckling som en viktig del av förskolans verksamhet i högre grad än i tidigare styrdokument. I de styrdokument för förskolan som varit gällande de senaste tjugofem åren synes lärande betonas allt mer som en viktig komponent i förskolans verksamhet.

Tallberg Broman (2010) professor i pedagogik, belyser förskolans förändring från att ha varit strakt omsorgsbetonad till att i hög utsträckning framhålla lärandet. Språkutveckling, matematik, naturvetenskap och teknik fokuseras särskilt i förskolan. Broman menar att: "Lärandemålen och den dominerande lärandediskursen har försvagat både omsorgens och lekens ställning i texter kring förskolans verksamheter (s.33)". Sedan 1996 är förskolan en del av utbildningspolitiken och ligger numera under Utbildningsdepartementet och Skolverket vilket talar sitt tydliga språk, förskola handlar om utbildning (Tallberg Broman, 2010).

3.1.3 Politisk styrning och barngruppens storlek

Från slutet av 1980-talet och framåt har förskolan genomgått organisatoriska förändringar såsom decentralisering, avreglering och införande av mål och resultatstyrning, vilket har inneburit att inflytandet över verksamheten har flyttats ifrån statlig till kommunal nivå. Kommunerna har gått från att ha erhållit riktade stadsbidrag till att få en summa pengar i stadsbidrag att fördela till olika kommunala verksamheter. Ovanstående förändringar har inträffat i en tid då de offentliga resurserna har minskats, den försämrade ekonomin har bland annat medfört ett ökat antal barn i förskolans barngrupper (Ekström, 2007).

Dagstidningar och TV ger genom sin rapportering en negativ bild av stora barngrupper, stora barngrupper anses vara dåligt för barnens utveckling och välmående. Pramling Samuelsson, Sheridan, Williams och Nasiopoulou, lyfter i sin forskning in fler aspekter för kvalitén i förskolan, än barngruppens storlek. Författarna menar att det finns forskningsrapporter som visar att barngruppens storlek har betydelse för förskolans kvalitet och de villkor som skapas i förskolan gällande barns lek, lärande och välmående. Författarna belyser även vikten av pedagogens kompetens att kommunicera och samspela med barn som en av de betydelsefulla faktorerna för förskolans kvalitet. Författarna menar att antalet barn i en grupp får konsekvenser för kommunikationen och samspelet, kommunikationen försvåras vid fler barn i gruppen, men samspelet och kommunikationen erfordrar även en förmåga hos pedagoger att kunna kommunicera och samspela med barn. Författarna betonar behovet av mer forskning om gruppstorlekars effekt på barns lärande och utveckling i förskolan (Pramling Samuelsson, et al. 2014). Målen i Lpfö 98/10 visar att förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin kommunikativa förmåga. Kommunikationskompetens anses vara en nödvändig färdighet i dagens samhälle (Skolverket 2010).

3.2 Historik

Förskolans historik inleds med en beskrivning av de teorier och synsätt vad gäller förskolebarn och deras lärande, vilka haft betydelse för förskolans utveckling. Det är betydelsefullt att ha kännedom om förskolans historia för att förstå nutidens förskola. I dagens förskola kan tidigare uppfattningar om barns utveckling och lärande blandas med nutidens synsätt på barns utveckling och lärande.

3.2.1 Pedagogiska synsätt i förskolan

Utifrån ett postmodernt perspektiv skulle dessa olika pedagogiska synsätt kunna ingå i olika diskurser. Diskursen bidrar starkt till hur pedagoger uppfattar barn och hur de agerar gentemot barn (Winther Jörgensen & Phillips, 2000).

Vallbergh Roth professor i pedagogik, riktar sin forskning mot yngre barns läroplanshistoria samt tidig bedömning och dokumentation gällande barn i förskolan. Författaren berättar om den tyske pedagogen Friedrich Fröbel (1752-1852) grundaren av kindergarten, i Sverige kallas motsvarigheten Barntädgård, namnet anspelar på en trädgård där barnet med rätt skötsel kommer att växa, blomma och ge skörd. Skörden kan sägas motsvara en kommande duglig samhällsmedborgare (Vallbergh Roth, 2011). Förväntningarna på förskolan om att lägga grunden för att barnet ska utvecklas till en framtida duglig samhällsmedborgare kvarstår än idag (Skolverket, 2010). Men synen på hur pedagogiken i förskolan bör se ut för att barn ska utvecklas till dugliga medborgare har skiftat sedan 1800-talet. Följande pedagogiska synsätt har sannolikt påverkat hur studiens handlingsplaner skrivits.

Piaget (1896-1980) har med sin utvecklingspsykologiska teori där barns kognitiva utveckling är central, haft stort inflytande på hur förskolans pedagogik utformats och kanske fortfarande har. Piaget menar att utveckling sker genom ett aktivt barn och inom ramen för dess biologiska mognad. Språk och kommunikation mellan både barn-barn och vuxen-barn lyfts fram som ett betydande tillvägagångssätt vid barns lärande. Verksamheten ska med Piagets teori som utgångspunkt göras intressant och lockande genom pedagogen. Det innebär att pedagogen ska utgå ifrån barnens mognadsnivå, vilken är biologiskt fastställd (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Nordin-Hultman (2004) menar utifrån sin avhandling att de utvecklingspsykologiska perspektiven om barns utveckling präglar den pedagogiska praktiken och därigenom pedagogers tänkande. Enligt författaren ser förskolans pedagoger de pedagogiska frågorna genom ett utvecklingspedagogiskt filter. Vidare uttrycker författaren att först när hon insåg att det utvecklingspsykologiska perspektivet dominerade förståelsen av barn kunde hon börja reflektera över alternativa sätt att förstå barn.

Under senare delen av 1900 talet har förskolans pedagogiska synsätt alltmer influerats av de teorier där barnet anses formas av den omgivande kulturen, miljön samt sociala processer. En skillnad mellan det socialkonstruktionistiska och det utvecklingspsykologiska perspektivet är att det socialkonstruktionistiska synsättet tonar ner den enskilde individen. Synsättet lyfter fram betydelsen av relationer och miljö vid lärande och utveckling inom förskolan. Det utvecklingspsykologiska perspektivet lägger vikt vid individens enskilda utveckling och lärande, vilket sker inom barnet utifrån barnets individuella förutsättningar (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). När det gäller det socialkonstruktionistiska synsättet menar Lenz Taguchi (1997), professor inom utbildning, synsättet inte är: ”mer komplicerat än att man ser allt, dvs. miljön, förhållningssättet till barnen, till varandra osv., som något föränderligt, och att man själv och tillsammans med andra *alltid* är delaktig i den förändringen, medvetet såväl som omedvetet (s.9)”. Pedagogiken från Reggio Emilia i Italien kan sägas innefatta en socialkonstruktionistisk syn på barn och pedagogik.

Nordin-Hultman (2004) menar att pedagogiska föreställningar leder till olika syn på barn. Författaren beskriver två synsätt på barn, det ena riktar sin uppmärksamhet mot barnet som individ, det är mot barnet som observationer och insatser riktas. Pedagogikens utformning ses i det här fallet ofta som given med liten förändringsbenägenhet. Författaren menar vidare att dokumentation gällande enskilda barn kan förstärka synen på barnet som enskild individ. Samspelet eller interaktionen mellan barnet och dess omgivning är det andra synsättet, vilket hon menar är en del av den dominerande diskursen både i de statliga styrdokumenterna och i pedagogers tal om barn. Trots att många pedagoger anser att vi formas av sociala och kulturella faktorer, försvagas samspelet mellan barnet och dess omgivning av den dominerande idén om vad en individ är. Enligt Nordin-Hultman ses barnet och omgivningen som två separata enheter vilka möts och interagerar med en ömsesidig påverkan på varandra. Detta till trots vidmakthåller de sitt oberoende tillstånd, barn och miljö kan tänkas utan varandra.

Visserligen formas och förändras barnen hela tiden. Men det antas ske utifrån ett i barnen nedlagt och givet utvecklingsförlopp, som sedan realiseras i samspel med omgivningen. Med dessa innebörder antas barn gå in i och ut ur varje möte och samspeletsituation och i huvudsak fortsätta att vara och handla i enighet med sin essentiella personlighet (s. 181).

Vidare lyfter författaren fram att det finns en självklarhet i att vi söker orsaker till barns beteenden i bakomliggande orsaker och förklaringar, hon menar att istället behöver förståelse för barns sätt att vara förstås och sökas i sitt sammanhang. Förståelsen för barns beteenden kan fås genom det som framgår i konkreta situationer (ibid, 2004).

Historiska synsätt influerar med stor sannolikhet dagens förskola men troligtvis ser den historiska påverkan olika ut på de olika förskolorna. I denna studie riktas intresset mot hur barnet skrivs fram i handlingsplanens text, vilket är avhängigt det synsätt den textförfattande förskolan har. Domineras pedagogernas sätt att förstå barn utav utvecklingspsykologi blir talet om barnet i handlingsplanen präglad av det utvecklingspsykologiska synsättet, vilket innebär att barnet är bärare av inneboende egenskaper och sätt att vara. Har pedagogerna en mer socialkonstruktionistisk syn kan talet om barn i handlingsplanen bli mer situationsbundet och barnets agerande blir därmed i högre grad kopplat till omgivande faktorer.

4 Tidigare forskning

Här belyses tidigare forskning vad gäller dokumentation i form av individuella utvecklingsplaner, pedagogisk dokumentation, åtgärdsprogram och talet om barn när de anses vara i behov av särskilt stöd. Vidare finns korta nedslag vad gäller forskning om bedömning,

barn i behov av särskilt stöd, normalitet och avvikelse samt barns subjektskapande vilket kan sägas vara områden som står i förbindelse med förskolans handlingsplaner. Därefter belyses kortfattat specialpedagogisk forskning och barns inflytande.

4.1 Dokumentation i förskolan

Vallberg Roth och Månsson (2010) riktar sitt forskningsintresse mot att dagens barndom innefattar alltmer av bedömning och dokumentation. Dokumentation kan i vid bemärkelse sägas ha betydelsen att information insamlas och sammanställs. Dokumentation kan till exempel bestå av foto, videofilm, anteckningar, observationer, intervjuer, individuella utvecklingsplaner, handlingsplaner och barns egna alster. I denna studie är det dokumentation i form av handlingsplan som studeras. Författarna menar att: "Dokumentation och bedömningspraktiker kan å ena sidan synliggöra och förstärka, å andra sidan försvaga och begränsa olika aktörer såsom barn, lärare och föräldrar (s.229)". Vidare uttrycker de att dokumentation kan användas som en beskrivning av barnet, en biografi, och självbedömning vilket innebär att dokumentationen kan bli en identitetsskapande handling. Vallberg Roth och Månsson (2010) konstaterar att de individuella utvecklingsplanerna i forskarnas studie framförallt synliggör barnen istället för vad verksamheten har att erbjuda dem.

Bjervås (2011) har i sin avhandling gjort en diskursanalys utifrån samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik. Avhandlingen visar att diskurserna barnet som person och barnet som position samexisterar i lärares tal om barn med utgångspunkt i pedagogisk dokumentation. Diskursen barnet som person innebär att barnet uppfattas som ett barn med autonom identitet. Diskursen barnet som position innebär att det är en öppen fråga vem barnet är, det beror på vilka subjektpositioner som är möjliga för barnet i en viss situation. Vidare menar Bjervås att ingen av tankefigurerna dominerar pedagogers talhandlingar gällande barns subjektskapande. Författaren lyfter fram den utvecklingspsykologiska vardagsförståelsen av barn, som en diskurs pedagoger har svårt att tänka utanför. Mognadstänkandet gällande barn förekommer frekvent. Däremot anser Bjervås att vid pedagogisk dokumentation är inte blicken ensidigt riktad mot individen utan: "Blicken är vidgad och inkluderar även de vuxna och därmed den lärmiljö som barnet befinner sig i (s.209)". Pedagogisk dokumentation kan på så vis fungera som ett verktyg att i högre grad styra blicken mot verksamheten istället för mot individen (ibid, 2011).

Palla (2011) har i sin avhandling syftat till att synliggöra hur barn skapas som subjekt när deras beteende förbryllar, oroar eller utmanar pedagoger i förskolan. Forskaren har studerat specialpedagogers och avdelningspedagogers tal om barn där beteendet förbryllar, hon menar att utgångspunkten i talet om barnen är vad pedagogerna på avdelningen ser när deras blick är riktad mot barnet. I avhandlingen har författaren funnit två övergripande diskurser i sitt empiriska material.

Det handlar om en visionär, heterogeniserande diskurs som ligger i linje med officiellt tal om barns olikheter och en homogeniserande, mer pragmatisk och kompensatorisk diskurs som tas i bruk i tolkning av uppdrag och när läroplanen ska omsättas i vardagen (s.155).

Palla menar att diskurserna bryter in i och påverkar varandra. Vilket medför att talet om de barn som bekymrar pedagogerna innehåller motstridigheter. Vidare menar författaren att i arbetet med att finna rätt stöd för varje barns utveckling visar sig den homogeniserande och

prestationsinriktade diskursen dominerande. Vilket innebär att barnens beteende och förmågor bedöms i förhållande till andra barn och även i förhållande till skriftliga mallar.

Andreasson Doktor och universitetslektor och Asplund Carlsson professor i utbildningsvetenskap menar att elevdokumentation i skolan får konsekvenser för hur läsare som lärare, föräldrar och framförallt för eleven själv, uppfattar eleven som person (Andreasson & Asplund Carlsson, 2009). Författarna ser elevdokumentation som en identitetsskapande text. Utifrån Andreassons forsknings och avhandlingsprojekt (Andreasson, 2007) konstaterar författarna att individbeskrivningarna snarare relateras till elevers personlighet, attityder, uppträdande och känslor än kunskap och lärande. Vidare ser författarna en möjlighet att elevdokumentation i framtiden i mindre utsträckning kommer att handla om elevers tillkortakommanden utan istället mer om deras närmaste utvecklingsmöjlighet i riktning mot målen. Dessutom lyfter de fram möjligheten att dokumentationen i framtiden mer kommer relatera till undervisningens utformning, insatser ifrån skolan och skolmiljöns betydelse och effekter. Visserligen är denna forskning gjord i grundskolan men den lyfter fram viktiga aspekter vilka kan appliceras på förskolans dokumentationspraktik.

Svenning (2011) är högskolelektor, hon har studerat barns rättigheter till inflytande över den dokumentation som förs om barnet själv. Författaren lyfter fram vikten av att pedagogerna lyssnar på fler sätt än det verbala språket. Barn visar ofta med andra uttryckssätt sin upplevelse av till exempel dokumentation, men ofta upplever sig pedagogen styrd att dokumentera på det sätt som bestämts i förskolan och låter det få företräde framför barnens önskemål. Vidare lyfter Svenning fram vikten av att undvika dokumentation där barnets brister fokuseras, på ett sådant sätt att barnet upplever sig otillräckligt, att inte vara bra nog, samt upplever att andra mestadels bryr sig om dess bristfälliga sidor. Däremot kan det vara positivt att belysa brister för att kunna utvecklas men det är mycket viktigt att barnet känner att de har många kompetenser och har förmåga att klara många saker. ”En viktig aspekt av den positiva dokumentationen är emellertid att den kan göra barnen starka nog att våga visa upp det som inte gick så bra. Det är ju en styrka att våga inse att man inte lyckas med allt, men känna att man räcker till ändå (s.92)”. I Lpfö 98/10 betonas vikten av att alla barn ska få uppleva tillfredställelsen av att göra framsteg, övervinna svårigheter och få uppleva sig vara betydelsefull och behövd i gruppen. För att övervinna svårigheter och göra framsteg behövs kännedom om vad som är svårt, men som Svenning (2011) uttrycker är det viktigt att även känna att man som barn har många förmågor. Enligt författaren är det minst lika viktigt att veta och förstå att ingen människa lyckas hela tiden eller kan allting.

4.1.1 Bedömning

En handlingsplans upprättande föregås utav någon form av bedömning av barnets situation i förskolan. Barnets situation upplevs bekymmersam av pedagoger och eller vårdnadshavare,

även barnets beteende kan oroa och förbrylla pedagoger och vårdnadshavare. Med anledning av att barnets situation upplevs bekymmersam görs bedömningen att en handlingsplan bör upprättas. Bedömningar är en huvudingrediens i handlingsplanen, handlingsplanen föregås av bedömningar av och kring barnet och barnets situation, vidare bedöms barnets behov, förmågor och svårigheter för att resultera i en bedömning av vilka mål och åtgärder som är relevanta. Nedan följer en belysning av begreppet bedömning med anledning av dess betydelse i handlingsplanen.

Den bedömning som sker utav yngre barn kan vara formaliserad eller icke formaliserad. Icke formaliserad bedömning kan vara outtalad, inte nedskrivna och utan specificerade bedömningsgrunder eller riktlinjer. Formaliserad bedömning är däremot specificerad och textbunden i form av t.ex. lagar, planer, regler och tester. Forskning rörande bedömning av yngre barn i form av Individuella Utvecklingsplaner [IUP] visar att bedömningen i dessa kan handla om prestationer, kunskaper och vara betygsliknande. I IUP förekommer bedömning av personlighet liksom bedömning som kränker integriteten. Bedömningar av betygsliknande art kan inordnas tillsammans med begreppet summativ bedömning, det vill säga en bedömning vilken summerar vad eller vem barnet är fram till bedömningstillfället. Den formativa bedömningen syftar däremot till framtida utvecklingsmöjligheter och på vilket sätt strävan mot till exempel målen kan se ut (Vallberg Roth, 2010).

Begreppet bedömning är enligt Vallberg Roth (2010) inget klart begrepp med endast en betydelse. Bedömning kan innebära värdering eller granskning av något, uppskattning eller avvägning, utvärdering eller betygsättning av någon eller något. I förskolan är det den pedagogiska verksamheten som ska dokumenteras och bedömas. I Lpfö 98 framstår det mer tydligt att det är den pedagogiska verksamheten som ska dokumenteras och bedömas än i Lpfö 98/10. I Lpfö 98 är det i förordet skrivet att "I förskolan är det inte det enskilda barnets resultat som ska utvärderas. Betyg eller omdömen utfärdas inte (s.4)". I nya läroplanen Lpfö 98/10 är ovanstående text borttagen. Den reviderade läroplanen visar dock fortfarande att det är verksamheten som befinner sig i fokus för bedömning vad gäller kvalitén. Men uppföljning, utvärdering och utveckling ska innefatta dokumentation om hur varje barns lärande, förmågor och kunnande kontinuerligt förändras inom målområdena i relation till de förutsättningar förskolan bidrar med. Eggen (2010) forskare ifrån Norge säger att på ett övergripande plan kan bedömningar beskrivas som processer bestående av tre led:

- a) att samla in data och information, för att sedan
- b) tolka resultaten, och slutligen
- c) verkställa de åtgärder som baserar sig på tolkningarna (s.88).

Genom dessa processer kan värden och kunskaper utformas som grund för mellanmänniska relationer i samhället, till exempel inom förskolans praktik. Värderingar som görs inom en bedömningspraktik hänvisar till något som inom systemet anses värdefullt eller anses värdefullt av samhället generellt. Systemet kan avse det system vilken förskolans verksamhet ingår. I denna studie råder uppfattningen att systemet styrs av aktuella diskurser inom systemet. Pallas (2011) avhandling framhåller att förskolan har makt att definiera vem som ska komma att betraktas som speciell och i behov av särskilt stöd. Hon menar att pedagogernas bedömning konstruerar det speciella hos barnet, bedömningen står i relation till förskolans krav, förväntningar, förhoppningar och föreställningar.

Vallberg Roth och Månsson (2010) menar att gemensamt för de flesta bedömningsmodeller är att de understryker att bedömningar försiggår med anledning av att kunna stödja barnen i

deras utveckling. Samtidigt framhålls ofta vikten av att det inte är barnen som ska bedömas utan det är själva verksamheten som ska bedömas, men i praktiken förefaller det ändå vara barnens färdigheter och förmågor som mäts och bedöms. Dessutom riktas ofta förekommande åtgärder mot barnen.

4.1.2 Barn i behov av särskilt stöd

Vad betyder begreppet barn i behov av särskilt stöd och vad är det för särskilt stöd som ges till dessa barn? Det är frågan Sandberg, professor i pedagogik, och Norling, avser besvara i sin forskning (2009). Sandberg och Norling (2009) menar att pedagoger i förskolan identifierar barn som de anser vara i behov av särskilt stöd. Med utgångspunkt i dessa identifieringar ger pedagoger även stöd till barnen. Det finns en del barn som formellt är berättigade till särskilt stöd, till exempel barn med Downs syndrom eller medicinska funktionsnedsättningar, vilka är identifierade av sociala myndigheter. Det finns även barn vilka inte är formellt identifierade men anses av förskolans pedagoger eller vårdnadshavare vara försenade i sin utveckling, dessa barn uppfattas som barn i gråzonen. Vidare menar författarna att det faktiskt inte är känt vilka kriterier som används för att avgöra om ett barn är i behov av särskilt stöd. Författarna lyfter fram möjligheten att pedagoger i förskolan kan uppfatta barns svårigheter olika beroende på hur pedagogerna själva klarar att hantera detta i praktiken (ibid, 2009).

Sandberg och Norling (2009) beskriver vidare att begreppet barn i behov av särskilt stöd, har växt fram ideologisk för att minska fokuseringen på att det är barnet som avviker, med tanke på att det tidigare har benämnts som barn med särskilda behov. En ändring av orden har gjorts med avsikt att öka betoningen på miljöns betydelse, miljön måste ge det stöd som behövs för individen. Forskarnas studie visar att förskolans pedagoger relaterar begreppet barn i behov av särskilt stöd både till individuella egenskaper hos barnet och till förskoleavdelningens karaktär.

I de handlingsplaner som utgör empiriskt underlag i denna studie har jag ingen kännedom huruvida handlingsplanerna är författade med avsikt att stödja barn i gråzonen, dvs. barn vilkas behov identifierats av förskolans pedagoger, eller barn vilka är formellt berättigade till särskilt stöd. Utifrån texten i handlingsplanerna är det högst troligt att båda kategorierna är representerade. När pedagoger bedömer att ett barn är i behov av särskilt stöd innefattar bedömningen uppfattningar vad gäller normalt respektive avvikande hos barnet.

4.1.3 Normalitet och avvikelse

Enligt Lutz (2009) råder det ingen enighet om begreppen normalitet och avvikelse, men många arbeten som diskuterar dessa gränser influeras av Foucault. I vissa fall kan yrkesutövare, till exempel pedagoger, sägas ha makten att definiera vad som är normalt eller

avvikande. Inom sociologin riktas kritik mot yrkesutövares bedömningsmöjligheter av vad som kan sägas vara normalt eller avvikande, det ses inom sociologin som ett sätt att legitimera rådande ordning samt reproducera maktförhållanden. Normalitet och avvikelser kan ses som brister eller oförmågor hos individen eller som ett relationellt begrepp i förhållande till den miljö individen möter (Lutz, 2009).

Palla (2011) menar att förskolans pedagoger blir styrda av och agerar i normaliserande diskurser och tankar om vad barn ska vara, kunna och göra samt när det blir angeläget att framhålla barns olikheter. Det som är speciellt hos ett barn framträder i relation till förskolans krav och förväntningar, där förskolan har makten att definiera vem som kan betraktas som speciell. Pedagogerna har makt att bestämma och bedöma vem som ska komma att betraktas som speciell, men är i sin tur styrda av normaliserande diskurser om vad ett barn ska vara. Bedömningar av barnets normalitet eller avvikelser kan komma att utgöra grund för barnets subjektskapande (Palla, 2011).

4.1.4 Barns subjektskapande

Hur blir ett barn som det är? I denna studie uppfattas inte barnet som autonomt med en stabil kärna av sig själv, det vill säga att barnet är som det är och att uppväxtvillkor spelar liten roll. Men denna uppfattning om att varje individ har en stabil kärna är relativt vanlig i västvärlden. Därifrån härstammar sannolikt uttrycket, att vara sig själv. Med denna uppfattning följer enligt Nordin-Hultman (2004) att det är barnets egenskaper och sätt att vara som läggs i förgrunden i problemsituationer, det är hos barnet som förklaringarna finns. Vilket också medför att det är barnet som både har och är problemet.

Med hjälp av Nationalencyklopedin tydliggörs begreppen subjekt och identitet, vilka används frekvent i studien. Identitet uppfattas som medvetenhet om sig själv som unik individ och den bild man har av sig själv, självbild. Det är även medvetenhet om den egna personlighet vilken innehåller alla de erfarenheter som gjorts under livet och som format personligheten. Subjekt uppfattas som någon som är bärare av medvetandetilstånd, till exempel tankar och känslor i denna betydelse betraktas subjekt vara synonymt med jaget. Subjekt kan även relateras till latin där det kan handla om att underkasta, underordna, utsätta eller påverka. Således kan identitet och subjekt ha likartad betydelse, subjekt skulle kunna uppfattas som en mer påverkbar uppfattning av sig själv, vilket gör begreppet användbart i diskursanalytiska sammanhang.

Palla (2011) menar att barnet formas som subjekt i språkliga processer i förskolans specialpedagogiska sammanhang. Palla anser att: ”i förskolans specialpedagogiska sammanhang framträder identitetserbjudanden eller identitetstilldelningar som skulle kunna påverka hur och vad barnet införlivar och anammar i konstruktionen och bilden av sig självt (s.158)”. Enligt författarens analyser handlar det således om både erbjudanden och tilldelande av vad barnet kan identifiera sig med att vara. I vissa fall är det mer av att vuxna tilldelar barnen identiteter när de försöker förstå barnen och ge dess beteende mening för att utifrån det kunna vägleda och styra barnen mot framgång och välmående.

Hundeide (2006) menar att de egenskaper barnet tillskrivs av dess omsorgspersoner påverkar barnet genom att de utlöser synsätt och handlingar gentemot barnen som överensstämmer med de tillskrivna egenskaperna hos barnet. Det påverkar vidare barnets förståelse av sig själv, vad barnet uppfattar att det är och vad det kan, och därmed även barnets drivkraft vad gäller

utveckling och lärande. Hundeide visar exempel där barn har anpassat sig och levt upp till de egenskaper barnen tillskrivs av dess omsorgspersoner. Ett exempel är pojken i fyraårsåldern ifrån Angola med diagnosen cerebral pares. I familjen rådde uppfattningen att det var ett straff ifrån Gud för synder mamman och familjen begått. Pojken behandlades därefter och när han började på förskola som flyktingbarn hade han nästan inget språk, kröp, hade svag social förmåga och var orolig. Föräldrarna var inledningsvis ointresserade av att utreda och hitta sätt att stödja pojken eftersom de ansåg att de var tvungna att lära sig leva med straffet ifrån Gud. En sjukgymnast som besökte förskolan intresserade sig för att hjälpa pojken och lyckades lösa en del fysiska hinder, till exempel lärde han sig att gå med hjälp. Förskollärarna ägnade sig särskilt åt pojken, pojken förändrades allt mer, han blev mer aktiv och kontaktsökande. Förskolan fick en allt bättre kontakt med föräldrarna och gradvis löstes synen att pojkens tillstånd var Guds straff upp. Den nya definitionen av barnet beskriver Hundeide som en känslig, hjälplös mänsklig varelse som behöver mammans hjälp och kärlek. Denna nya uppfattning av barnet efterföljdes snart av övriga familjen och pojken utvecklades fortsatt mycket positivt. Till följd av detta kunde ett nytt kontrakt om vem pojken är och kan bli slutas, vilket gav nya utvecklingsmöjligheter samt att definitionen av pojken hade skiftat ifrån ond till god. Enligt Hundeide är det mycket betydelsefullt för barnets utveckling hur omsorgspersonen, som på förskolan är pedagogen, ser på barnet och sin egen möjlighet att bidra till barnets utveckling och lärande (Hundeide, 2006).

4.2 Specialpedagogik

Nedan följer en kortfattad beskrivning av specialpedagogisk forskning vad gäller dokumentation i form av individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram samt konsekvenser utifrån olika specialpedagogiska perspektiv. Därefter belyses forskning gällande specialpedagogik i förskolan.

4.2.1 Specialpedagogisk forskning

Björck-Åkesson (2007) professor i pedagogik med inriktning specialpedagogik, bedriver forskning som utgår ifrån faktorer som är viktiga för att ett barn ska utvecklas optimalt efter sin förmåga. Björck-Åkesson lyfter fram att vid författandet av utvecklingsplaner och åtgärdsprogram formuleras ofta problemet direkt utan analys om vad som är förklaringar till problemet, det vill säga förklaringar utifrån olika nivåer. Ett exempel på olika nivåer inom förskolan kan vara individ, grupp och organisationsnivå. Björck-Åkesson uttrycker att: ”Just i diskussionen om förklaringar till problem både i miljön, individens förutsättningar och samspel ligger kärnan i det specialpedagogiska arbetet” (s.96). Hon betonar vikten av en variation vad gäller pedagogik, bemötande och miljö för att ge det individuella barnet optimala förutsättningar för utveckling. Det ser olika ut för olika barn och därmed kan och bör inte åtgärder utformas utifrån någon standardmodell.

Bladini (2004) lektor i specialpedagogik uttrycker att den specialpedagogiska forskningen i huvudsak kan sägas tillhöra två områden, vilka grundar sig på vilket perspektiv svårigheter förstås. Det ena perspektivet tar sin utgångspunkt i den enskilde individen och det andra i den omgivande miljön. Författaren väljer att kalla perspektiven för individperspektivet och det miljörelaterade perspektivet. Individperspektivet kännetecknas av att förklaringar till svårigheter söks hos individen, synsättet utgår ifrån ett psykologiskt, medicinskt, kategoriskt eller kompensatoriskt perspektiv. Specialpedagogisk forskning har dominerats av individ-

perspektivet, forskningsstudier har riktats mot individers eller grupper brister eller svårigheter. Individperspektivet influeras starkt av medicinsk forskning och psykologisk testteori. Barn kategoriseras och det onormala synliggörs och skiljs ut ifrån det normala. Vad gäller det miljörelaterade perspektivet förstås svårigheter som en kombination av individens förutsättningar och omgivningens krav. Detta synsätt grundas på ett sociologiskt eller relationellt perspektiv. Miljön ses som en betydande aktör vad gäller individens svårigheter, vilket medför att miljön både kan förstärka och eliminera individers svårigheter (Bladini, 2004).

4.2.2 Specialpedagogik i förskolan

Lutz (2009) har i sin avhandling forskat om kategoriseringar i förskoleåldern vad gäller barn i behov av specialpedagogiska insatser. Han menar att idag framhävs inkludering som en betydande del inom den specialpedagogiska forskningen. Han menar att det handlar om att anpassa miljön efter eleven/barnet istället för tvärtom. Vidare skriver Lutz att specialpedagogisk forskning inom förskolan har varit ovanlig, men intresset för specialpedagogisk forskning i förskolan tycks ha ökat något.

Förskolan skiljer sig från grundskolan till exempel när det gäller ålderssammansättning i gruppen, arbetssätt och pedagogisk uppfattning. Lutz lyfter fram ett par centrala skillnader när det gäller barn i behov av särskilt stöd. Det ena är att i förskolan sker nästintill total rumslig integration medan barnen vid skolstart kan bli uppdelade i grundskola och särskola. Det andra är att i skolan finns psykolog och läkare som en del i organisationen kring barn i behov av särskilt stöd vilket kan medföra ökad diagnostisering. För barn i förskoleåldern sker huvuddelen av enskilda barns utredningar med hjälp av externa insatser (Lutz, 2009).

Förskolan försöker bemöta de specialpedagogiska behov som uppstår, varav ett sätt är upprättandet av en handlingsplan. Kontakter med förskolor inför denna studie ger bilden av osäkerhet i hur handlingsplanen bör utformas. Den bilden förstärks genom det Lutz (2009) uttrycker:

Praktiken att avvikelsebedöma barn i förskoleåldern inom ramen för kategorin barn i behov av särskilt stöd fortskrider och utmynnar i olika typer av stöd, trots att forskningen kring bedömningsgrunderna är mycket begränsad. De långsiktiga effekterna av stödet är inte heller klarlagda vilket är problematiskt eftersom stödet förutsätter en avvikelsebedömning (s.103).

Det innebär att förskolan inte i någon större utsträckning har specialpedagogisk forskning att använda sig av i arbetet gällande barn i behov av särskilt stöd. De förfaranden förskolan gör är troligen baserade på allmän pedagogisk forskning inom förskolan, specialpedagogisk forskning gällande grundskolan samt empiriska erfarenheter. Trots bristande tillgång på forskning kring bedömningsgrunderna när ett barn anses behöva specialpedagogiska insatser, sker ändå bedömningar av barns avvikelser ifrån normen i förskolan. Lutz menar att när pedagogen upplever att något inte stämmer i barnets beteende uppstår en reflektion hos pedagogen. Barnets beteende bedöms utifrån pedagogens kunnande om barns utveckling i kombination med intuition, utifrån det värderas gjorda observationer. Om det annorlunda beteende hos barnet fortsätter lyfts det fram i diskussion med kollegorna. Därefter fattas beslut angående eventuella insatser (Lutz, 2009).

Sandberg och Norling (2009) har studerat vilka redskap och tillvägagångssätt (metoder) som används i förskolan när barn anses vara i behov av särskilt stöd. Författarna uttrycker att det finns allt för lite forskning och dokumentation vad gäller metoder som används i förskolan när ett barn anses vara i behov av särskilt stöd. Pedagoger i förskolan saknar tid och utbildning för att dokumentera, reflektera och diskutera de metoder som används för barn i behov av särskilt stöd. Tidsbrist och brist på handledning och kompetensutveckling nämns som hinder för utvecklingsarbetet i förskolan. I studien framkom att pedagogerna ger olika former av stöd, det pedagogiska stödet kan ges antingen direkt eller indirekt. Exempel på direkt stöd är: Närhet, tydlighet och trygghet, lugn och ro, stöd vid konflikter, extra tid och uppmärksamhet, bemötande, punktmarkering, slussning mellan aktiviteter och språk. Exempel på indirekt stöd är: stöd från andra barn, motorisk träning utomhus och barns placering i olika situationer. Forskarna belyser att pedagogerna inte vet om de metoder de använder i förskolan är de rätta, det medför svårighet att utveckla specifika metoder för barnet. Det finns inte heller en generell metod som kan användas för alla barn i behov av särskilt stöd. Istället bör den enskilde individens sociala samspel och dess omgivning studeras med avsikten att finna barnets styrkor och svagheter. Utifrån en sådan kartläggning kan man hitta vad som är utvecklingsfrämjande för barnet. Det visade sig i studien att pedagoger sällan anser att en sådan kartläggning behöver göras, men däremot vill pedagogerna få bekräftelse på de metoder de använder i verksamheten. Sandberg och Norling uttrycker att: ”Det är uppenbart att det råder brist på kunskap och förankring i teori och praktik vilket är en förutsättning för att göra en bra intervention för barn i behov av särskilt stöd (s.50)”. Vidare anser författarna att det är när pedagogerna behöver ”förstå och hantera ett problem eller en situation som en reflektionsprocess startar vilket betyder att reflektionen blir ett verktyg i lärandeprocessen (s.51)”.

4.3 Barns inflytande och delaktighet i förskolan

I Lpfö 98/10 uttrycks barnets rätt till reellt inflytande över hur förskolans arbetssätt ser ut liksom innehållet i förskolans verksamhet. Enligt Lpfö 98/10 innebär det att förskolan ska lägga grunden för barnens förståelse av demokrati, det vill säga barnet ska kunna påverka sin vardag och utifrån förmåga ta ansvar för sina egna handlingar och förskolans gemensamma miljö. Läroplanens ord kan kopplas till den syn på barn och lärande som Lenz Taguchi (1997) lyfter fram i sin bok om pedagogisk dokumentation. Hon beskriver vikten av att låta barnet bli subjekt genom att pedagogerna utgår ifrån barnets handlande och tänkande och att pedagogerna alltid utgår ifrån att barnet kan och vill något samt är intresserat och nyfiskt av egen kraft.

Arnér (2009) har bedrivit ett utvecklingsarbete i förskolan med avsikten att utveckla arbetet med inflytande och demokrati på ett sådant sätt att barn kan påverka sin vardag. Hon skriver att forskningen gällande förskolan inte har fokuserat barns inflytande. Enligt Arnér innebär inflytande att barnen ges en reell möjlighet att påverka sin vardag i förskolan. Vilket kan innebära att pedagogerna vid planeringen av innehållet i förskolans verksamhet utgår ifrån barnens erfarenheter, idéer och initiativ. Men det innebär även en öppenhet inför att frångå det planerade till förmån för barnens perspektiv.

Dolk (2013) har i sin avhandling *Bångstyriga barn* riktat forskningen mot makt, normer och delaktighet i förskolan. Dolk menar att delaktighet bör betraktas som ett slags förhandlingsutrymme. Det handlar om att vara en del av förskolans gemenskap och att vara

med i de förhandlingar som skapar förskolans vardag. Vidare uttrycker författaren att en demokratisk gemenskap omöjligen kan innebära att människor hela tiden får sin vilja igenom, men i förskolan kan det innebära att barns uttryck tas på allvar och får påverka det som sker i förskolan. Det bör enligt författaren gälla såväl barn som vuxna i förskolan. Dolk menar att: ”Bångstyrighet är således något som uppstår i *motstånd mot de normer som råder i en viss situation*” (s.238). Problemet förläggs ofta hos den som påvisar det istället för i det problematiska i företeelsen, som exempel lyfter författaren fram barnet som inte vill välja på de alternativa valen för aktivitet, utan hävdar sin rätt att undgå att välja eller välja någon annan aktivitet. Dolk menar att de spänningar och konflikter som uppstår när barn gör motstånd mot företeelser i förskolan kan förstås som det handlingsutrymme som kan skapa möjlighet till delaktighet. Dolks studie visar att förskolans ramar är snäva, vilket medför små möjligheter för delaktighet både för barn och vuxna, men möjligheterna verkar bildas då ramarna överskrids. Det betyder inte att ramar och normer borde upphöra tvärtom är de en förutsättning för möjlighet till överskridande och nyskapande. Barn skulle inte kunna vara bångstyriga och visa på förändringsområden utan styrning (ibid, 2013).

5 Teoretiska utgångspunkter

Studien kan sägas utgå ifrån ett ontologiskt antagande som innebär en socialkonstruktionistisk syn på världen där språket ges stor betydelse till hur vi uppfattar vår verklighet (Bergström & Boréus, 2005). Det epistemologiska antagandet är en relativistisk kunskapssyn, det vill säga kunskapen påverkas starkt av kultur och språkvärld. Enligt Bergström och Boréus (2005)

innebär det att ”olika kulturell utgångspunkt kan resultera i helt olika tolkningar av omvärlden, alla lika sanna” (s.296).

Winther Jörgensen och Phillips (2000) menar att ett diskursteoretiskt angreppssätt har socialkonstruktionism som grund, författarna lyfter fram fyra karakteristika för socialkonstruktionism.

- Kritisk inställning till självklar kunskap, vilket innebär att den kunskap vi har och får om världen inte kan betraktas som en objektiv sanning utan det kan sägas vara en produkt av de rådande sätten att kategorisera världen.
- Synen på kunskap är historiskt och kulturellt präglad. Våra världsbilder och identiteter kunde ha varit på ett annat sätt och de kan förändras över tid. ”Diskursivt handlande är en form av socialt handlande som bidrar till att konstruera den sociala världen (inklusive kunskap, identiteter och sociala relationer) och därmed bevara vissa sociala mönster”(s.11). Att den sociala världen konstrueras diskursivt och socialt innebär att dess karaktär inte är given eller förutbestämd, samt att människan inte har en inre kärna av autentisk natur. En antiessentialistisk syn.
- Det finns ett samband mellan kunskap och sociala processer, kunskap skapas i social interaktion. Där byggs gemensamma sanningar upp men det kämpas också om vad som är sant och falskt.
- Social handling och kunskap hänger samman, i en världsbild blir vissa handlingar självklara medans andra handlingar blir otänkbara. ”Olika sociala världsbilder leder således till olika sociala handlingar, och den sociala konstruktionen av kunskap och sanning får därmed konkreta och sociala konsekvenser”(s.12).

Postmodernt perspektiv som det beskrivs av Dahlberg, Moss och Pence (2001) harmonierar med studiens ontologiska och epistemologiska antaganden. Postmodernt perspektiv innebär att det inte finns en absolut kunskap att finna utan istället ses kunskapen som socialt konstruerad genom alla människor. Vidare menar författarna att vi samspelar med varandra mer för att skapa mening än att söka sanningen. Kunskap baserad på text ses som sociala konstruktioner vilka skapats av människan i en strävan att förstå sig själv och sin omvärld. Dahlberg, m.fl. (2001) uttrycker sig på följande vis:

Social konstruktion är en social process och den existerar inte på något sätt åtskild från vår egen inblandning i världen. Världen är alltid *vår* värld, förstådd och konstruerad av oss själva – inte isolerad från utan del av ett samhälle bestående av mänskliga aktörer – och skapad genom vår aktiva interaktion och delaktighet tillsammans med andra människor i denna gemenskap. Av dessa skäl är kunskapen och dess konstruktion alltid kontextspecifik och värdeladdad och utmanar sålunda den moderna tron på universella sanningar och vetenskaplig neutralitet (s.35).

Enligt Nordin-Hultman (2004) ifrågasätter en postmodern kunskapssyn idén om att det skulle finnas ett universellt barn oberoende av kulturella föreställningar och olika sätt att praktiskt ta hand om och bemöta barn. En postmodern kunskapssyn utgår inte ifrån att det finns ett naturligt eller normalt utvecklings- eller inlärningsförlopp mot vilket förskolans barn kan bedömas. En postmodern kunskapssyn efterfrågar istället vad som vid olika tider och platser förstås av människorna och till följd av den förståelsen skapas det som anses vara naturligt, normalt och avvikande.

Kunskapsutskottet studien kan ge, bör således förstås som konstruerad¹ inom min förståelse liksom den förståelse av uppdraget som pedagoger i förskolan har i den tid vi nu befinner oss i. Förståelsen av uppdraget präglas av den aktuella samhällsstrukturen vilken med andra ord kan beskrivas som lagar, styrdokument, forskning, politik, myndigheter, ledarskap, vårdnadshavare och människors interaktion. Det kan förstås som en social praktik som formar den sociala världen vilket är diskursiv praktik alltså utövandet av diskurs (Winther Jörgensen & Phillips, 2000).

5.1 Diskurs

Diskurs är enligt Winther Jörgensen och Phillips (2000) ”ett bestämt *sätt* att tolka världen (eller delar av världen)” (s.136). När tolkningen görs blir användandet av språket centralt, i denna studie är det endast talet i handlingsplanen som analyseras med hjälp av diskursanalys. Michel Foucault (1926-1984) introducerade diskursanalysen genom utvecklandet av teori och begrepp och inom de flesta diskursanalytiska riktningar förhåller man sig till Foucault i sitt arbete. Foucault menar att diskurser är något ”förhållandevis regelbundet som sätter gränser för vad det är som ger mening” (Winther Jörgensen & Phillips, 2000. s.19). Sanning skapas i stor utsträckning diskursivt alltså inom diskursen finns det vilket uppfattas som sanning. Olika kunskapsregimer påverkar vad som diskursivt anses vara sant och riktigt samt vad som anses vara falskt. Även om det finns en mängd möjligheter till olika utsagor så är det ofta så att det som uttalas inom ett område är ganska likartat och repetitivt. Vidare menar Foucault att diskurs kan definieras som den praktik vilken producerar en viss typ av yttringar. Undvikande av visst tal blir också definierande för diskursen (Bergström & Boreus, 2005).

Vid användandet av diskursanalys ses språk och språkanvändning på ett bestämt sätt. Språket återger inte verkligheten på ett betraktande vis utan bidrar snarare till att forma den. Vid användandet av diskursanalys riktas inte intresset mot aktörers avsikter och mening med sina språkliga uttryck utan det väsentliga är vilka ofrånkomliga normer som diskursen skapar. (Bergström & Boreus, 2005). Enligt Palla (2011) styr diskursen pedagogers tal och agerande vad gäller barn i behov av särskilt stöd, talet i handlingsplanen anses styrt av diskursen.

I Laclau och Mouffes (1985), båda professorer och statsvetare, diskursteoretiska angreppssätt ses alla praktiker eller utövanden som diskursiva och diskursen blir i den meningen avgörande för hur vår värld gestaltar sig är. Diskursteorin intresserar sig för hur diskurserna på ett övergripande sätt begränsar eller styr våra handlingsmöjligheter, inom diskursteorin anses sociala företeelser aldrig vara färdiga eller absoluta. Enligt Winther Jörgensen och Phillips (2000) kan betydelse aldrig slutgiltigt fixeras, ”vilket ger plats för ständig social strid om definitioner av samhälle och identitet – en strid vars utfall får sociala konsekvenser”(s.31). Striden kan sägas handla om vilken diskurs som har hegemoni eller med andra ord har en dominerande ställning Foucault tenderar att anse att endast en diskurs kan sägas vara aktuell under en och samma tids epok (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). Den uppfattningen delas inte i denna studie utan jag använder mig av Laclau och Mouffes (1985) begrepp, där olika diskurser anses kämpa om att få en hegemonisk ställning.

¹ Världen är inte på ett bestämt sätt, vi är alla delaktiga i konstruerandet av den sociala världen. Det går inte att inhämta forskningsdata objektivt utan forskaren är en del av konstruerandet av forskningsmaterialet (Alveson & Sköldberg, 2008).

Vid sökandet av diskurser i förskolans handlingsplaner har analysen gjorts utifrån följande utgångspunkter. Talet i handlingsplanen ses som en språkanvändning vilken bidrar till att konstruera förskolans verksamhet i relation till barn i behov av särskilt stöd. Talet i handlingsplanerna betraktas som uttalanden i en diskurs, där min tolkning av talet fokuserat framträdande diskurser. Diskursen är starkt förbunden med kunskap, utav den anledningen har talet i handlingsplanen tolkats med utgångspunkt i förskolans pedagogiska synsätt. Där talet i handlingsplanen representerar pedagogisk kunskap vilken kan sägas ingå i olika diskurser. En skiljelinje som kan sägas framträda vid tolkningen av olika diskurser är att sanningen finns inom diskursen. Centralt i min tolkningsprocess är var svårigheterna placeras, i omgivningen eller hos individen. Diskursen definieras utifrån var svårigheterna, förmågorna, utvecklingsområdet och stödet eller åtgärden placeras, som en individuell egenskap eller som något situationsbetingat (Winther Jörgensen & Phillips, 2000).

5.2 Makt

I studien har följande antagande vad gäller makt fungerat som analysbegrepp för att synliggöra subjektens maktförhållande i handlingsplanernas text.

Foucault utvecklade i sitt genealogiska arbete en teori om makt och kunskap där kunskap är starkt förbundet med makt, makt och kunskap existerar inte utan varandra. Konsekvensen av detta förhållande mellan makt och kunskap blir att: ”makt blir snävt förbunden med diskurs” (Winther Jörgensen & Phillips, 2000. s.20). Diskursen skapas genom kunskap och makt Winther Jörgensen och Phillips uttrycker att:

Det kan verka märkligt att låta ordet ”makt” beteckna den kraft och de processer som skapar vår sociala omvärld och gör den meningsfull för oss, men poängen är att begreppet makt understryker kontingensen i vår sociala omvärld. Det är makten som frambringar den kunskap vi har och våra identiteter och de relationer vi har till varandra som grupper eller individer (s.45).

Enligt Foucault är makt det som formar vår sociala omvärld och gör att vi kan tala om vår omvärld på det sätt vi gör och att andra sätt utesluts. Makten är därmed produktiv eftersom den skapar det sociala på ett bestämt sätt men makten sätter även gränser. Makten är därmed både produktiv och begränsande. Det är inte möjligt att tänka bort makt, det är nödvändigt för oss att leva i en bestämd social ordning och denna är ständigt konstituerad i makt. Den sociala ordningen måste inte vara på ett bestämt sätt, genom makt utesluts andra ordningar än de rådande ordningarna (Winther Jörgensen & Phillips, 2000).

5.2.1 Former av makt

Den disciplinära maktens uppgift är enligt Foucault (1987) att lära individen att lyda för att styra individen i önskad riktning. ”Disciplinen ”framställer” individer; den är den specifika tekniken för maktutövning där individerna är på samma gång föremål och verktyg” (s.171). Den disciplinära makten är inte markant och framhävande utan mer blygsam och opererar

med oansenliga metoder. Vidare menar Foucault att det är just den sortens metoder som kommer att prägla storslagna maktformer så som stadsapparaten. Foucault menar att: ”Den disciplinära maktens framgång hänger förmodligen samman med att den begagnar så enkla medel: den hierarkiska översynen, det normaliserande systemet för bestraffning och belöning samt deras samverkan i en särskild process nämligen examensprocessen (s.171)”. I förskolan förväntas pedagoger arbeta i riktning mot de mål vilka Lpfö 98/10 anger. Förskolan bör också skriva handlingsplaner för att använda som verktyg i det pedagogiska arbetet. Handlingsplanerna kan även användas som en möjlighet för huvudmannen att kontrollera huruvida förskolans verksamhet arbetar enligt mål och riktlinjer. Kravet på dokumentation i förskolan har ökat liksom det gjort i skolan och i övriga samhället, vilket för tankarna till den hierarkiska övervakningen vilken opererar både på statlig nivå liksom i förskolans verksamhetsnivå.

Den hierarkiska övervakningen är en del av upprätthållandet av disciplinen, blicken används som reglerande metod på ett betvingande sätt. Likheter kan dras till pedagogens observerande eller övervakande, pedagogen finns bredvid för att iaktta och förhindra att oönskade beteenden uppstår hos barnen. Pedagogen deltar i det här fallet inte i den pågående leken eller aktiviteten utan är närvarande med blicken riktad mot barnen. Foucault (1987) beskriver hur fängelser och militärläger utformas på ett sådant sätt att ständig bevakning av individen är möjlig. Den formen av maktmekanism benämns Benthams Panopticon. Individens kännedom om bevakningen eller övervakningen anses medföra att individen agerar på ett förväntat sätt (Foucault, 1987).

Den normaliserande sanktionen har enligt Foucault (1987) avsikten att tvinga in individen i normalitet. Det handlar om straff och belöning, straff handlar om att göra barnen medvetna om det fel de har begått. Det disciplinära straffet bör ha för avsikt att korrigera fel, Foucault menar att det disciplinära systemet ger ”företrädet åt de straff som är utformade som övningar – som en intensifierad, mångfaldigad, flera gånger upprepad inlärning” (s.180). Belöning ingår som del i det disciplinära straffsystemet, belöning bör användas i högre grad än straff eftersom det i högre grad förmår till exempel skolbarn att agera inom normen. Systemet med straff och beröm medför att en grupp individer bedöms och jämförs på ett sådant sätt att en rangordning skapas vad gäller förtjänster och avvikelser. Foucault (1987) uttrycker det på följande vis:

Den hierarkiserande bestraffningen har alltså en dubbel verkan: den fördelar eleverna efter deras kunnighet och uppförande, alltså efter den användning man kan ha av dem när de lämnar skolan; man utövar ständigt tryck på dem för att alla skall underkasta sig samma modell, för att alla tillsammans ska vara tvungna att ”underordna sig, vara lydiga och uppmärksamma i sina studier och övningar och till punkt och pricka iaktta sina förpliktelser och disciplin i alla dess delar”. Så att de alla skall likna varandra (s.183).

Normen liksom avvikelserna framträder genom att det oönskade beteendet bestraffas och det önskade belönas (Foucault, 1987).

Examen beskriver Foucault (1987) som en kombination av den hierarkiska övervakningens metoder och den normaliserande sanktionens metoder. Vilket enligt honom ”innebär en normaliserande granskning och en övervakning som gör det möjligt att kvalificera, klassificera och straffa” (s.185). Pedagogerna i förskolan övervakar och försöker korrigera beteenden i riktning mot ett mer önskvärt beteende. I förskolan pågår ständigt bedömningar i jämförelsesystem. Enligt Foucault innebär examen, tillskillnad ifrån den traditionellt synliga makten, att den disciplinära makten gör sig osynlig och istället synliggör dem den

underkastar. Individens görs ständigt synlig vilket medför en beroendeställning för individen. Författandet av handlingsplaner är ett sätt att synliggöra barnet och verksamheten.

Pastoral makt och självstyrning är förbundna med varandra vilket Foucault beskriver i senare delen av sitt författarskap. När det gäller pastoral makt kan bekännelsen sägas ha en betydande uppgift liksom en omfattande information om individen. Avsikten vid utövandet av det som Foucault kallar pastoral makt kan sägas vara att göra det bästa för en annan individ (Foucault, 2002). Andreasson (2007, s.177) skriver att vid pastoral makt krävs individens egen medverkan. I de studerade handlingsplanerna framgår inte om barnen berättar om sina svårigheter i form av bekännelser. Informationen om barnet kan fås genom vårdnadshavares berättelser som kan likna bekännelser. Information om barnet och verksamheten i de aktuella handlingsplanerna kommer dock i hög utsträckning ifrån avdelningspedagoger. I och med ett upprättande av en handlingsplan skapas en omfattande information om barnet, vilken flera omsorgspersoner kring barnet tar del av. Vårdnadshavare och pedagoger skapar troligen en mer samstämmig bild av barnet och barnets situation genom upprättandet av handlingsplanen.

För att kunna tala om kunskap och uppfattningar som kan anses vara förgivet tagna använder jag Laclau och Mouffes begrepp objektivitet på följande sätt. Begreppet objektivitet anses vara förbundet med begreppet makt. Objektivitet är uttrycket för det som tas så förgivet att det inte förefaller skilja sig ifrån något annat. Till exempel diskursen om barn, det är i vår tid självklart att barn uppfattas som en egen grupp med särskilda egenskaper. Objektivitet och ideologi anses av diskursteorin ha lika betydelse. Objektiviteten medför att vi inte kan se våra alternativa möjligheter och är därför ideologisk (Winther Jörgensen & Phillips, 2000).

5.3 Identitet

Diskursanalytisk ansats är kritisk till den i västvärlden ofta förekommande uppfattningen om individen som autonomt subjekt. Det vill säga att individen har en stabil kärna som utgör grunden för identiteten och som inte kan förändras genom yttre påverkan. I denna studie uppfattas identitet utifrån ett socialkonstruktivistiskt synsätt vilket innebär att diskursivt handlande är de handlingar som sker mellan människor och som bidrar till att skapa och bevara den sociala världen, vilket innefattar kunskap, identiteter och sociala relationer (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). Språket kan sägas återspegla diskursen och språket har en formande effekt för identiteter. Språket kan även sägas utgöra grunden för vad vi säger och vad vi gör (Bergström & Boreus, 2005).

Enligt diskursteorin ses identitet som något man accepterar, tilldelas och förhandlar om i diskursiva processer. Utifrån det synsättet uppfattas identitet som något fullständigt socialt konstruerat (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). Hundeide (2006) uppfattar identitet och självbild som dialogisk och kontraktmässig, det vill säga att identitet skapas i mötet mellan andra människors uppfattningar och bemötande och barnets egna uppfattningar om sig själv. Barnets identitet kan skifta beroende på i vilken miljö barnet befinner sig i, hemma kan barnet uppfatta sig vara på ett sätt och på förskolan kan barnet uppfatta sig själv på ett annat sätt.

Identiteter ses inom diskursteorin som föränderliga. Formandet av identiteten sker framförallt i och genom diskursen och den förutsätter en opposition till något annat, det vill säga något man inte är. Föreställningar om att identiteter skulle baseras på materiella tillstånd såsom kvinna, man eller barn avvisas av forskare som arbetar efter konstruktivistisk utgångspunkt.

Det finns enligt detta synsätt ingen given identitet för exempelvis barn utan den konstrueras i en process där en sammansmältning av självbild och andras uppfattning av en själv utgör grunden för identiteten. Med hjälp av diskurserna försätts individer i positioner men subjektet positioneras inte bara på en plats av en diskurs utan på en mängd olika platser av olika diskurser. Diskursteorin menar att subjektet är fragmenterat det vill säga det finns en spridning och splittring i diskursernas positionering av subjektet (Winther Jörgensen & Phillips, 2000).

När det finns en handlingsplan upprättad för ett barn som anses vara i behov av särskilt stöd kan pedagogernas bemötande gentemot det aktuella barnet influeras av texten i handlingsplanen. Avsikten med handlingsplanen är att vara ett verktyg i pedagogernas arbete i verksamheten. Beskrivningar av barnets svårigheter i handlingsplanens text kan påverka pedagogernas uppfattning om barnet liksom bemötandet av barnet. Vidare påverkas barnets identitet och uppfattning som sig själv genom pedagogernas uppfattning och bemötande av barnet. Framträdande diskurser i handlingsplanerna kan sägas sätta gränser för vilka identitetspositioner som erbjuds barnet (Winther Jörgensen & Phillips, 2000).

5.4 Urval

Handlingsplanerna i studien har insamlats via specialpedagoger, vilka efterfrågat vårdnadshavares samtycke till medverkan. Det första försöket gjordes genom att jag genom ett samtal till en storstadskommuns växel efterfrågade kontaktuppgifter till en specialpedagog ifrån varje stadsdelsnämnd. Med ett sådant tillvägagångssätt skulle spridningen på olika typer av områden inom en storstadsregion kunna visa en variation av talet i handlingsplanerna. Stukat (2005) beskriver utifrån Trust (1997) ett liknande urvalsförfarande vilket kallas strategiskt urval, vilket innebär att man väljer ut ett antal intressanta variabler som man tror har betydelse vad gäller skillnader i undersökningsmaterialet. Inledningsvis arbetade jag utifrån detta förfaringsätt, men jag fick inte tillräckligt av de material jag behövde för att kunna genomföra studien. Min handledare gav mig rådet att använda mig av de kontakter ifrån specialpedagogprogrammet vilka arbetar inom förskolan. Dessa kontakter vidarebefordrade min förfrågan till specialpedagogen i respektive område. Genom detta tillvägagångssätt fick jag tillgång till dubbelt så många handlingsplaner, de flesta av dessa tillkomna handlingsplaner är ifrån mindre kommuner i södra Sverige och ett par kommer ifrån en storstadskommunkommun. De övriga handlingsplanerna är ifrån olika delar av storstadskommunen, vilket innebär en viss geografisk spridning. Sammanlagt är det 28 handlingsplaner ifrån 16 olika förskolor som utgjort studiens empiriska material.

5.4.1 Bortfall

Antalet handlingsplaner i studien är 28, avsikten ifrån början var att försöka få tillgång till 30-40 handlingsplaner. Ett högre antal hade kunnat visa en ökad variation av författandet av handlingsplaner eller visat en tydligare dominans av någon diskurs. Det var flera specialpedagoger som avböjde medverkan direkt men några försökte genom att tillfråga vårdnadshavare vilka också avböjde medverkan. Detta bortfall skulle kunna innebära att de

handlingsplaner som inte finns med i studien inte anses vara skrivna på ett fullgott sätt antingen utav specialpedagoger, pedagoger eller vårdnadshavare. Det kan också vara så att samtal vad gäller barns behov av stöd befinner sig i en känslig fas, där behoven nyligen synliggjorts. I ett sådant fall skulle det kunna vara olämpligt med en förfrågan om deltagande i en studie på magisternivå.

5.5 Genomförande

Studiens empiriska underlag utgörs av 28 handlingsplaner vilka inledningsvis lästes flera gånger men på grund av olika strukturer och formuleringar i handlingsplanerna togs beslut om att göra nya dokument med fokusering på forskningsfråga ett och forskningsfråga två. Dokumentet gällande forskningsfråga ett omfattar drygt tre sidor, varje handlingsplan redovisades för sig, handlingsplanerna lästes med fokus på hur barnet och dess förmågor och svårigheter skrivs fram i texten. Ungefär 4-6 rader citerades ifrån varje handlingsplan, utifrån dessa dokument utförs analysen med hjälp av diskursanalytiska metoder. Vilket innebär att talet om barns förmågor och svårigheter i handlingsplanernas text analyserats med avsikt att blottlägga vilket troligt kunskaps och synsätt som ligger till grund för formuleringarna i texten och utifrån det härleda talet om barn till olika diskurser (Winther Jörgensen & Phillips, 2000).

När det gäller forskningsfråga två, vilka former av stöd som anges i förhållande till svårigheterna gjordes på liknade sätt. Frågan delades i två rubriker den ena rubriken är **svårighet/prioriterat utvecklingsområde** från varje handlingsplan citerades svårighet och utvecklingsområde. Den andra rubriken är **stöd/åtgärd** där alla stödinsatser och åtgärder citerades. Omfattningen av text blev för denna fråga mer riklig, sammanlagt nästan tio dokument där det mesta utav talet handlar om stöd och åtgärder. Analysen gjordes på samma sätt som vid forskningsfråga ett det vill säga talet om barn i handlingsplanen kopplades till olika diskurser. Vid analysen kontrollerades resultaten gällande diskurstillhörighet med den ursprungliga handlingsplanen för att undvika feltolkning. Avslutningsvis lyfts diskursernas tänkbara identitetspåverkan samt relaterar Foucaults maktbegrepp till talet i handlingsplanerna.

5.5.1 Trovärdighet, tillförlitlighet och generaliserbarhet

Avsikten med studien är att belysa hur barn skrivs fram i förskolans handlingsplaner och vilka konsekvenser det kan få för barnets identitetskapande. Valet att använda diskursanalys i studien beror på diskursteorins syn på språk, språket anses i hög grad bidra till att forma verkligheten. Diskursen är enligt Foucault hela den praktik som producerar en viss form av

yttrande, diskursen skapar normer och sanningar. Talet i diskursen får konsekvenser för, i det här sammanhanget barnets identitetsskapande (Bergström & Boreus, 2005).

Vid användandet av socialkonstruktionistiskt perspektiv anses inte forskaren objektivt sätta samman data utan forskaren konstruerar en berättelse och är samtidigt en del av den. Det är inte möjligt att bortse ifrån sin egen roll vid analys av handlingsplanerna. Avsikten är inte att ge en objektiv bild av handlingsplanerna utan avsikten är att skapa strukturer som öppnar upp för olika sätt att beskriva och förstå handlingsplanerna. Jag har valt att använda diskursanalytiska metoder för att synliggöra normerande diskurser vilka får konsekvenser för identiteten, eftersom konstruerandet av identiteten sker i och genom diskursen (Winther Jörgensen & Phillips, 2000).

Det går således inte att bortse ifrån att jag genom min kunskap, erfarenhet och uppfattning ingår som en betydande del i studien. Jag försöker i möjligaste mån betrakta materialet som främmande material samt vara tydlig och beskrivande i hur jag kommit fram till resultaten, samt använda citat ifrån handlingsplanerna. Men att hävda att mina resultat är de ända möjliga avser jag inte att göra, Winther Jörgensen och Phillips uttrycker det så här:

Filosofiskt sett är problemet kanske olösligt om man accepterar den socialkonstruktionistiska premissen, att det är ett villkor för all kunskap att den är *en* representation av världen bland andra möjliga representationer (s.29).

Avsikten med studien är inte att kunna generalisera resultatet utan avsikten är att utöka möjligheterna till förståelse för hur framträdande diskurser i förskolans handlingsplan kan få konsekvenser för barnets identitetsskapande.

5.5.2 Etiska överväganden

För att uppfylla Vetenskapsrådets informationskrav där uppgiftslämnare ska få information om att deltagandet är frivilligt, fick specialpedagogen ett brev med information (se bilaga 1) samt ytterligare ett brev att vidarebefordrade till aktuella vårdnadshavare (se bilaga 2) med denna information. Vad gäller samtyckeskravet är det vårdnadshavare som gett sitt samtycke skriftligen till respektive specialpedagog såsom Vetenskapsrådet föreskriver. Innan vårdnadshavare tillfrågats har specialpedagog och pedagoger på avdelningen samtyckt till medverkan. För att uppfylla konfidentialitetskravet har jag enbart kännedom om vilket geografiskt område handlingsplanerna kommer ifrån, all information om förskola och namn på barn eller pedagoger har tagits bort av specialpedagogen. Vårdnadshavare har delgivits information om hur handlingsplanerna ska studeras och i vilket syfte.

6 Resultat

Inledningsvis görs en övergripande beskrivning av handlingsplanerna som ingår i studien. De framträdande diskurserna beskrivs. Talet om barn i handlingsplanerna vad gäller forskningsfråga ett och två redovisas utifrån den diskurs talet kan sägas tillhöra. De resultat som framkommit på forskningsfråga ett sorteras under de diskurser som identifierats genom

analysen, där exempel på hur barnet, dess förmågor och svårigheter beskrivs i handlingsplanernas text synliggörs. På likadant vis redovisas forskningsfråga två som handlar om de former av stöd som anges i förhållande till svårigheterna. Därefter beskrivs diskursernas erbjudande av identitetspositioner för barnet. Avslutningsvis lyfts maktpositionerna för subjekten i texten fram.

6.1 Handlingsplanerna

I studien ingår 28 handlingsplaner författade under 2012 och under de två första månaderna av 2013. Vid citering av handlingsplanerna markerar en blankrad att följande citat är hämtat ifrån en annan handlingsplan. I citaten skrivs alltid X när barnet avses oavsett vad det står i handlingsplanen, för att minska risken för igenkännande av barn. Handlingsplanerna förefaller vara författade av avdelningspedagoger (förskollärare och barnskötare) och specialpedagoger. Nästan alla dokument har ordet handlingsplan med i titeln, men några av dokumenten saknar titel och ett par kallas Åtgärdsprogram. Handlingsplanerna har med undantag av två stycken information om barnets namn, födelsedata samt förskola och avdelning, dock är dessa fingerade eller borttagna i de handlingsplaner som är med i studien.

Vad gäller fördelning beträffande kön och ålder riktas handlingsplanerna främst mot barn i fyra till femårsåldern. Tjugoen av handlingsplanerna är skrivna avseende pojkar och sju avseende flickor. Sjutton handlingsplaner är skrivna för pojkar fyra till fem år och fem stycken för flickor i samma ålder. Majoriteten av handlingsplanerna (22st) i denna studie är således skrivna som ett verktyg för verksamheten, att stödja barn i åldern fyra till fem år. Genusskillnader i handlingsplanerna analyseras inte i denna studie utan utgångspunkten är hur barn skrivs fram i handlingsplanerna och vilka konsekvenser det kan medföra för barnets identitetskapande.

De flesta av handlingsplanerna är skrivna utifrån mallar med förtryckta rubriker i och vissa fall förstärkningar av rubrikens innebörd. Rubriker i förtryckta mallar för upprättande av handlingsplan styr med stor sannolikhet vad som skrivs i handlingsplanen liksom vad som utelämnas. Det som inte efterfrågas i mallen skrivs förmodligen inte in i handlingsplanen i någon större utsträckning. Nedan följer exempel på hur förtryckta målrubriker kan se ut i de olika handlingsplanerna.

Mål: Vad vill vi uppnå? På lång sikt: På kort sikt:

Förskolans mål enligt Lpfö 98 reviderad 2010. Långsiktiga mål. Kortsiktiga mål.

Mål och riktlinjer enligt Lpfö – 98 reviderad 2010

Mål att sträva mot:

Här skriver du in läroplansmålet/målen utifrån barnets speciella behov. Mål på kort sikt utifrån ovanstående mål

Nästan alla handlingsplaner innehåller mål vilka kan vara hämtade ifrån läroplanen Lpfö 98/2010, vara lång eller kortsiktiga och i flera fall är målen både och. Det kan vara mål att sträva mot eller uppnå, målen kan också vara riktade mot individen eller verksamheten. Det kan vara barnet som ska uppnå ett mål eller verksamheten. Mer än hälften av handlingsplanerna innehåller mål som uttryckligen hänvisar till Lpfö98/10. Att texten i handlingsplanen bygger på texten i Lpfö98/10 benämner Fairclough intertextualitet. Till begreppet intertextualitet kopplas begreppet interdiskursivitet som visar hur diskursen i texten reproduceras eller förändras när skriven text bygger på tidigare skriven text, t.ex. när text ifrån Lpfö98/10 används i förskolans handlingsplaner (Winther Jørgensen & Philipps, 2000).

Alla handlingsplaner behandlar beskrivning av insatser vilka benämns på skiftande sätt, till exempel: ”genomförande, åtgärder, metod, vad gör vi, hur gör vi, var gör vi det, vi arbetar så här, nya arbetssätt för att stödja barnets utveckling och lärande”. Beskrivningarna av insatserna är i de flesta fall uppdelade på organisationsnivå, gruppnivå och individnivå. På hälften av handlingsplanerna anges ansvarig för insatserna, ibland förefaller det vara koder för en speciell pedagog och ibland står det att avdelningspedagog eller en vuxen är ansvarig. Nedan följer exempel på rubriker till de beskrivna insatserna.

Åtgärder i förskolan: Organisationsnivå, Gruppnivå, Individnivå

Åtgärder: För att nå uppsatta mål/delmål arbetar vi så här:

Insatser på organisationsnivå-, grupp- och/eller individnivå: Vad gör vi? Hur gör vi? Var gör vi? Vem ansvarar? – för att uppnå målen

6.1.1 Vårdnadshavare

När det gäller vårdnadshavares delaktighet ser det olika ut i handlingsplanerna. I ett fåtal handlingsplaner skrivs vårdnadshavares uppfattning in och i de flesta handlingsplanerna finns en plats för vårdnadshavares underskrift. Vilket skulle kunna tyda på att vårdnadshavare ges ringa möjlighet att påverka innehållet i handlingsplanen. En möjlig tolkning är att det finns

inslag av pastoral makt vid upprättandet av handlingsplanerna i studien. Pedagoger styr i välmening över innehållet i handlingsplanerna och vårdnadshavare samtycker genom sin underskrift av dokumentet. Vilket kan förstås som en form av bekännelse och samförstånd över hur situationen för barnet i förskolan ser ut (Foucault, 2002). Det skulle dock kunna förhålla sig på det viset att vårdnadshavare har funnits med och givit synpunkter i de samtal som föregått handlingsplanerna, men det framgår inte utav texten i dessa handlingsplaner.

6.1.2 Ickenämmandet av barninflytande

Barnets syn på sin förskolesituation görs endast synlig i en av handlingsplanerna. I den handlingsplanen anses barnet ha behov av en verksamhet som utgår ifrån barnets intressen, behov och åsikter. I samma handlingsplan framgår att en insats på individnivå är att samtala med barnet om hur det upplever sin situation på förskolan. Det finns också i ett av dokumenten exempel på kartläggningsfrågor som vid behov kan användas som stöd inför upprättande av handlingsplan, frågor som kan ställas till barnet rörande dess förskolesituation. Frågorna handlar bland annat om trivsel, vad som är roligt eller tråkigt på förskolan, vad som är svårt och om det finns något som barnet skulle vilja ändra på i förskolan.

I klartext uttrycks inte i handlingsplanerna hur barnets inflytande över sin vardag tagits i beaktande. Vilket skulle kunna tyda på att denna aspekt är tämligen oreflekterad hos pedagogerna. Det skulle å andra sidan kunna vara så att pedagogerna skriver handlingsplanen med avsikt att stödja barnet och skapa så bra förutsättningar som möjligt för gruppen, och att pedagogerna menar att det är i det inflytandet ligger. Barnet behöver stöd och pedagogerna försöker utforma stödet på det vis de anser vara bra. Det visar på inslag av det Foucault (2002) benämner pastoral makt, att vilja göra det bästa för en individ. Lpfö 98/10 betonar barns rätt till ett reellt inflytande på arbetssätt i förskolan, ickenämmandet av barns inflytande tyder på att det kan vara ett oreflekterat område vid författandet av handlingsplaner. Vilket Laclau och Mouffes menar är objektivitet, något betraktas så självklart att det inte är möjligt att se några alternativa sätt (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). Det vill säga självklart att pedagogerna vet och gör det som är bäst för barnet, utan att lyfta fram barnets inflytande och delaktighet i handlingsplanen.

Ytterligare en möjlig tolkning utifrån talet om barn i handlingsplanen är att barnen i en del handlingsplaner ges inflytande, genom att barn på olika sätt visar att företeelser i förskolan är olämpliga i förhållande till barnets behov. Barns motstånd mot situationer i förskolan kan enligt Dolk (2013) ses som ett handlingsutrymme där barn kan göras delaktiga och få inflytande. Som exempel kan ges att barn i handlingsplanerna ofta anses vara i behov av mindre grupper. Dolk menar att de spänningar och konflikter som uppstår när barn gör motstånd mot företeelser i förskolan kan förstås som det handlingsutrymme vilket kan skapa möjlighet till delaktighet.

Jag menar att ickenämmandet av barns inflytande kan anses som en diskursiv handling vad gäller barns inflytande i förskolan, i studiens handlingsplaner finns ickenämmandet med i alla utom en. Barns inflytande är således inget som uttalas i handlingsplanerna. I Lpfö 98/10 anses barns inflytande vara av vikt för barnets förståelse av demokrati samt att inflytande innebär att barnens behov och intressen utgör grund för utformningen av miljön och den pedagogiska verksamhetens planering. Ickenämmandet av barns inflytande kan skapa en norm av att barnets inflytande inte är en nödvändighet vilket historisk också varit en vanlig uppfattning hos både pedagoger och andra vuxna. Makt som blir synlig i detta sammanhang kan sägas

vara den pastoraliska makten där makt utövas med avsikter att göra något så bra som möjligt för någon annan (Foucault, 2002).

6.1.3 Framträdande diskurser

Vid studerande av talet om barn i handlingsplanernas text framträder utifrån min analys två diskurser. Jag har valt att benämna dem *samspelandediskursen* och *individualiserandediskursen*. Alla handlingsplaner innehåller tal som kan sägas ingå i de olika diskurserna således kan en och samma handlingsplan innehålla tal utifrån olika diskurser. I de flesta handlingsplaner kan talet sägas överväga åt någon av diskurserna. Ingen av diskurserna kan sägas ha hegemoni men kampen blir synlig i handlingsplanerna (Winther Jörgensen & Phillips, 2000).

Den individualiserande diskursen ges i denna studie innebörden att barnet har inneboende egenskaper som medför att barnet är och agerar på ett visst sätt. Det är också i hög grad en diskurs som vilar på utvecklingspsykologisk grund, där barnet anses utvecklas genom en inifrån-mognad. Utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv dominerar ett kategoriskt och kompensatoriskt synsätt inom den individualiserande diskursen. Den individualiserande diskursen kan sägas vara förbunden med en kategorisk syn på barnet, vilket innebär att utgångspunkten är den brist som individen anses ha. Bristfokuseringen leder ofta till att barnen kategoriseras och utifrån kategoriseringen görs försök att anpassa individen i den rådande miljön (Bladini, 2004; Lutz, 2009; Nordin-Hultman, 2004; Bjervås, 2011). I handlingsplanerna kan det innebära att talet i den individualiserande diskursen antingen är uttryckt som en personbeskrivning där individen är på ett visst sätt eller att individen har förmågor och svårigheter.

Samspelandediskursen får i denna studie innebörden att barnets sätt att vara och agera är avhängigt den situation barnet befinner sig i. Den kunskap som diskursen grundar sig i kan sägas vara ett sociologiskt och relationellt perspektiv. Vilket inom samspelandediskursen innebär att svårigheter förstås som något som uppstår i situationen där individen möter omgivning och miljö (Bladini, 2004; Nordin-Hultman, 2004; Bjervås, 2011). Talet om barn i en samspelande diskurs innefattar alltid fler aktörer än enbart individen, till exempel pedagoger, grupp, fysisk miljö och verksamhet.

Texten i Lpfö 98/10 kan i sin helhet sägas tillhöra en samspelande diskurs. När talet i förskolan relaterar till läroplanen på ett sådant sätt att förskolans verksamhet utgör en del av till exempel ett mål, kan talet sägas ingå i en samspelande diskurs. Men i en del handlingsplaner används texten ifrån Lpfö 98/10 på ett sådant sätt att talet uttrycker att det är barnet som ska uppnå till exempel ett mål samt att talet utelämnar verksamheten, kan talet sägas vara ett uttryck i en individualiserande diskurs.

6.2 Talet om barns förmågor och svårigheter

Handlingsplanerna är av skiftande utseende, därmed skiftar även hur barnets förmågor och svårigheter beskrivs. De flesta av handlingsplanerna inleds inte av en beskrivning av barnens styrkor, förmågor eller svårigheter utan det är målen som inleder dokumentet. En möjlig anledning till det skulle kunna vara undvikande av att tillskriva barnet negativa egenskaper. Vid detta förfarande blir inte heller barnet uttryckligen tillskrivet några positiva egenskaper eller tilldelade några förmågor eller styrkor. Förmodligen finns det en kartläggning där

eventuellt förmågor och svårigheter uttrycks men det finns ingen kännedom om den texten i denna studie. I de handlingsplaner där en förtryckt rubrik efterfrågar förmågor eller styrkor liksom svårigheter och behov finns alltid dessa beskrivna.

I den övervägande delen av handlingsplanerna finns således förmågor och svårigheter inbakade i målen eller i åtgärderna. För att finna uttalanden i dokumenten vilka uttrycker förmågor och svårigheter har dokumenttexten lästs upprepade gånger med sökarljuset inställt på förmågor och svårigheter. Allt tal om förmågor eller svårigheter i handlingsplanen finns med i redovisningen av resultatet, även där det är inbakat i mål eller åtgärder. Inventeringen av huruvida förmågor och svårigheter finns med i handlingsplanens text visar följande:

	<u>Antal</u>
• Både förmågor och svårigheter beskrivs	12
• Endast förmågor beskrivs	1
• Endast svårigheter beskrivs	7
• Ej individriktad beskrivning av förmågor eller svårigheter	8
Summa	28

Kategorin, Ej individriktad beskrivning av förmågor eller svårigheter, innebär att ingen beskrivning av förmågor eller svårigheter finns och att målen är citerade ur läroplanen Lpfö98/10 och att åtgärderna syftar till målen. Texten vilken uttrycker åtgärderna är saklig och beskriver förskolans arbetssätt, till exempel: ”Vara noga med att respektera X egna åsikter samt synliggöra både dessa och andras”. Talet i ovanstående kategori kan sägas tillhöra den samspelande diskursen eftersom den är en reproduktion av läroplanstexten, som till stor del kan sägas ha avsikter vilka harmonierar med den samspelande diskursen. Där texten i läroplanen kan sägas utgöra talet om barn i handlingsplanerna blir talet i flertalet fall utifrån en samspelande diskurs. Användandet av text ifrån Lpfö98/10 vid författandet av handlingsplaner kan medföra att talet om barn i handlingsplanen kan sägas inbegripas i den samspelande diskursen. Det är en riktning som kan anses gynna barnet som är i behov av särskilt stöd, samtidigt är det viktigt att medvetandegöra eventuella utvecklingspsykologiska grundantaganden, eftersom dessa kan försvåra den relationella synen (Nordin-Hultman, 2004; Bjervås, 2011).

6.2.2 Svårigheter

Beskrivningar av barns svårigheter förekommer i flertalet av handlingsplanerna om än inte i alla. I de handlingsplaner som saknar svårighetsbeskrivningar beskrivs inte heller förmågor, förutom i en handlingsplan där enbart förmågor beskrivs. Svårigheterna framställs antingen individburna som i den individualiserande diskursen eller situationsbundna som i samspelandediskursen vilket kan sägas vara diskurser gällande syn på och tal om barns svårigheter vilka framträder i analysen. I flertalet handlingsplaner finns text rörande barns svårigheter vilken kan sägas inordnas under både individualiserandediskursen och

samspelandediskursen. Nedan följer flera citat ifrån handlingsplanernas tal om barns svårigheter vilka kan sägas ingå i individualiserandediskursen.

Att X utvecklar tillit till sig själv, att X ska kunna hantera sin ilska

Att X skall kunna hantera och uttrycka sina känslor i ord

Att X kan uttrycka och förstå arg, ledsen, glad

Att X lär sig och vet hur X kan prata med barnen i barngruppen

X förstår inte riktigt leken

Språkligt ligger X under och har svårigheter att koncentrera sig

Vid måltider visar X svårigheter att sitta still och koncentra sig på att äta

Ovanstående citat representerar både personbeskrivningar och individuella svårigheter beskrivna som mål för individen. I texten framträder barnet som har svårigheter och oförmågor. Barnet i behov av särskilt stöd framstår inte tydligt när talet om barn visar sig på ovannämnt sätt, utan det framträder en kategorisk syn där barnet är bärare av problemet (Bladini, 2004). Nordin-Hultman (2004) menar att uppfattningen av barnet som autonomt med en stabil kärna av sig själv medför att barnets egenskaper framträder i problemsituationer, vilket får till följd att barnet både har och är problemet. Utifrån diskursteorin är talet om barn, det vill säga texten i handlingsplanen, identitetsformande. Ovanstående citat får således betydelse för barnets identitetsskapande, till exempel barnet som inte riktigt förstår leken, barnet riskerar att uppfattas som barnet som inte förstår leken, av förskolan och kanske i förlängningen även av sig själv (Winther Jörgensen & Phillips, 2000; Hundeide, 2006).

Det ser olika ut i handlingsplanerna vad gäller hur barns svårigheter och förmågor beskrivs. I de handlingsplaner där det finns en rubrik som efterfrågar orsak till handlingsplan eller nulägesbeskrivning är barnet beskrivet på ett sätt som handlar om hur barnet är eller vad barnet gör. Fokus är riktat mot individen och i flera av handlingsplanerna inte mot omgivningen. Följande exempel är hämtat från en handlingsplan där den förtryckta texten förespråkar en relationell beskrivning av barnets förmågor och svårigheter, den förtryckta texten markeras med fet stil i citatet.

Beskriv barnets situation och pedagogernas arbetssätt

Vad fungerar bra/starka sidor?

X har bra samarbetsförmåga. X deltar i leken lustfylld. X kan sysselsätta sig själv, går fram till hyllan och hämtar leksaker./.../ Pedagogerna på avdelningen har delat barnen i mindre grupper för att fokusera på lärandesituationer

Vilka svårigheter finns och i vilka situationer uppkommer de?

X kan inte följa upp vardagsrutinerna utan vägledning. X behöver höra samma instruktion flera gånger. X kan inte tyda lek och social reglerna.

Även om det uppmanas i rubriken till att beskriva i vilka situationer svårighet uppstår så framkommer det inte i texten vilka situationerna är, utan barnet blir beskrivet som ett barn som inte kan fullfölja vardagsrutiner och ett barn som inte kan förstå lekregler eller sociala regler. Samma barn blir också beskrivet som ett barn vilket deltar lustfyllt i lek samt har en bra samarbetsförmåga. En möjlig tolkning är att vid vissa tillfällen har barnet bra samarbetsförmåga och deltar i leken på ett lustfyllt sätt men vid ett annat tillfälle uppstår svårigheter vid lek. Dock uttrycker texten att barnet kan något eller inte kan något, det kan framstå som konstaterat att det är så det förhåller sig. Positioneringen av barnet som sker utifrån texten är komplex, det är barnet med bra samarbetsförmåga som kan sysselsätta sig själv och leka lustfyllt men också barnet som inte kan klara sig själv utan är i behov av vägledning och inte kan förstå lekens regler eller de sociala reglerna. Texten i citaten kan inordnas i individualiserandediskursen, vilket får till följd att barnet är som det är både vad gäller svårighet och förmåga, situationen är underordnad, rubrikformuleringen till trots. Talet om barn kan sägas ingå i individualiserandediskursen men talet i rubrikerna kan infogas i samspelandediskursen. Individualiserandediskursen kan i det här fallet förklaras med begreppet objektivitet, att något tas så förgivet att det är svårt att se på alternativa sätt. Utifrån det kan uppfattningen om barnet liksom handlingar gentemot barnet sägas operera utifrån den individualiserande diskursen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Utifrån ett historiskt perspektiv har den individualiserande diskursen med sitt inslag av utvecklingspsykologi haft en hegemonisk ställning i förskolan (Nordin-Hultman, 2004; Bladini, 2004; Bjervås, 2011). Bjervås menar att det är svårt för pedagoger att i vardagsarbetet tänka utanför den utvecklingspsykologiska diskursen. I förskolans styrdokument Lpfö 98 och Lpfö 98/10 betonas ett relationellt synsätt och betydelsen av samspel lyfts fram, och talet om barn i handlingsplanerna visar även fram den samspelande diskursen.

I hälften av handlingsplanerna återfinns tal om barns svårigheter utifrån en samspelande diskurs. Nedan följer talet om barns svårigheter i förskolans handlingsplan inom den samspelande diskursen:

Med hjälp av vad fångar vi bäst X nyfikenhet att kommunicera (bilder, iPad, tecken, bildschema eller samspel med vuxen)

Om X ska koncentrera sig extra behöver X att en vuxen är med i rummet. Detta gäller även för att leken ska utvecklas vidare

Få till rutiner och strukturer som gör att X själv klarar välja aktivitet

Att pedagogerna stödjer X i att skapa olika kompisrelationer

Att pedagogerna stödjer X att ta mer plats i leken i mindre grupper

De vuxna använder sig av TAKK så mycket som möjligt

Att barnet får fortsatt möjlighet och stimulans att utveckla förmågan i socialt samspel, såsom, ömsesidighet, turtagning i lek med andra barn

X är i behov av rutiner och tydlig struktur

Talet om barn i den samspelade diskursen riktar uppmärksamheten mot omgivningen och framförallt mot pedagogerna. Svårigheterna eller problemen framstår som en gemensam angelägenhet, svårigheten anses uppstå i samspelet med omgivningen. Utifrån det söks förbättringsmöjligheter i miljön.

6.2.3 Förmågor

Förmågorna hos barnen är inte dokumenterade i lika stor utsträckning som svårigheterna, citat gällande barns förmågor redovisas på samma sätt som svårigheter det vill säga under individualiserandediskursen och samspelandediskursen.

Individualiserandediskursen

X har utvecklats i sin förmåga att kommunicera

X har bra grovmotorik

X talar om det X tycker om

I leken har X lärt sig att lyssna och följa regler

X är motorisk stark och rör mycket på sig

X kan springa, sparka boll, åla och krypa. X håller rätt i pennan.

Talet om barn riktas här mot att barnet är, har eller kan något, motoriska färdigheter lyfts fram som en förmåga hos barnet. Förmågan att kommunicera, uttrycka sig och lyssna uppfattas utifrån texten som en individuell förmåga, trots att dessa förmågor visar sig i samspel med andra individer. Vilket visar hur svårt det kan vara att tänka utanför den individualiserande diskursen vilken innehåller en betydande del av utvecklingspsykologi (Bjervås, 2011). Barnet försätts genom talet i möjliga subjektpositioner, till exempel barnet med bra motorisk förmåga. I diskursteorin erbjuds subjektet flera subjektpositioner, exemplet barn med bra motorisk förmåga är således en av flera möjliga subjektpositioner (Winther Jörgensen & Phillips, 2000).

Samspelandediskursen

X samspelar med andra barn. Bäst går det när en vuxen finns med i leken och stödjer X initiativ

Pedagogerna ger X möjlighet och utmaningar i konstruktionsarbeten med någon kompis.

X vänder sig till sina pedagoger och tycker om att umgås med vuxna, X har en god relation till dem

I ovanstående tal om barn är fokus riktat mot relationer och samspel samt förmågor hos barnet. Samspelandediskursen uppvisar lägre grad av individcentrering både vad gäller förmågor och svårigheter men den möjliggör ändå tydliga uttryck för barnets behov i förskolans verksamhet.

6.3 Stöd och åtgärder

Det mest förekommande utvecklingsområdet är kommunikation, ordet kommunikation används frekvent men övriga ord som i denna studie anses tillhöra begreppet kommunikation är samspel, språk, lyssna, social utveckling och lek. Svårigheten eller utvecklingsområdet är i huvudsak hämtade ifrån handlingsplanens formulerade mål. Talet om barns svårigheter och utvecklingsområde kan sägas vara jämnt fördelat mellan individualiserandediskursen och samspelandediskursen och i två av handlingsplanerna förefaller båda diskurserna synliga. Nedan följer exempel utifrån diskurs:

Individualiserandediskursen svårighet/utvecklingsområde

Att X fortsätter att använda och utöka sitt bildstöd och tecken som stöd över sin dag och dess aktiviteter på förskolan

Att X skall kunna hantera och uttrycka sina känslor i ord

Att X tal/språk skall utvecklas så att X gör sig förstådd bland barn och vuxna

X svårigheter finns inom kognitiva och språkliga förmågan

Att X kan uttrycka sina känslor verbalt eller med bildstöd

När talet om barns behov och svårigheter återfinns inom individualiserandediskursen är stödinsatserna och åtgärderna till viss del individualiserade, följande citat är hämtade ifrån samma handlingsplaner i samma ordning som ovan för att belysa vilket stöd som föreslås i förhållande till svårighet eller utvecklingsområde.

Individualiserandediskursen stöd/åtgärd

Fortsätter tydliggöra vardagen på olika sätt genom: samtal om rutiner, händelser mm med hjälp av tecken som stöd och bilder.

Jobba med känslokarta – i samling – känslokarta finn uppsatt i alla rum – lätt tillgänglig peka på bild som stämmer överens med känslan

De vuxna använder Tecken som stöd till talet, En vuxen är lekmodell tillsammans med X och ett eller flera barn

X skall lära sig 4 tecken i början (AKK) Pedagogerna skall förtydliga med bilder i sånger, ramsor, att använda dator som redskap

Personalen är förebilder och använder sig av bildstöd och TAKK vid behov för att det Skall bli ett tydligt och naturligt sätt att kommunicera på, nyckelringar med bilder

Åtgärderna i alla citat utom mittencitatet kan sägas åsyfta någon form av kompensation riktad direkt till individen vilket medför att de kan betraktas som uttalanden i individualiserandediskursen. Citatet i mitten kan uppfattas utgöra tal i både individualiserandediskursen och samspelandediskursen. Enligt min analys är talet där pedagogen agerar lekmodell tillsammans med barnen ett uttalande inom den samspelande diskursen, eftersom talet innehåller leksituationen och aktörer i samspel.

Nedan följer tal om barns svårigheter och/eller utvecklingsområde vilka tolkas som uttalanden i samspelandediskursen.

Samspelandediskursen svårighet/utvecklingsområde

Förskolan stimulerar X att utveckla förmågan till utvecklad, ömsesidig kommunikation
Med kompisar

Att pedagogernas arbete stimulerar ett positivt samspel mellan barnen och ökar förmågan att hantera konflikter

Att barnet får fortsatt möjlighet och stimulans att utveckla sin kommunikation och språkliga förmåga

Verksamheten ska stödja X så att X självständighet och tillit till sin egen förmåga
Utvecklas. Verksamheten ska stödja X kommunikationsutveckling

Förskolan ska ge förutsättningar för X att kommunicera med tal och tecken.

Föreslagna åtgärder i relation till svårighet/utvecklingsområde visas nedan i samma turordning som ovan, det vill säga citat ett gällande svårighet/utvecklingsområde relaterar till citat ett vad gäller stöd/åtgärd.

Samspelandediskursen stöd/åtgärd

Goda förutsättningar för lek i mindre grupp I leken stödjer personalen X att utveckla kommunikationen, detta för att vidareutveckla lek

Hela barngruppen delas upp i mindre grupper under dagen. Pedagogerna delar också upp sig och ansvarar för olika delar på avdelningen och försöker aktivt närvara med

barnen så mycket som möjligt

Skapa grupper med färre antal barn och där fokus ligger på tal-språk-socialt samspel och den emotionella utvecklingen

I temagrupperna sker ett medvetet språkligt arbete och aktiviteter där samspel krävs. Aktiviteterna ska vara styrda av pedagog. Pedagogerna gör samma aktivitet/lek flera gånger för att öka X tilltro till sin förmåga.

Färre barn i gruppen. Arbeta med tecken i hela gruppen för att möjliggöra X kommunikation med andra barn. Organisera matsituation så att det är färre barn vid X bord, detta för att personalen lättare ska kunna se och stödja X kommunikation.

Talet i en samspelande diskurs kan sägas uttrycka en relationell syn på barnets förskolesituation där förskolan som pedagogisk verksamhet uppfattas som en aktör i den aktuella situationen. Talet om stöd och åtgärder i individualiserandediskursen innefattar visserligen också den pedagogiska verksamheten men när talet uttrycks i relation till de individuella svårigheterna/utvecklingsområdena förefaller talet i högre grad ha individens svårigheter i förgrunden.

Det finns ytterligare stödbehov uttryckta i handlingsplanerna, till exempel motorik, lek, lyssna, toalettbesök, matsituationen, självständighet, tillit till sin egen förmåga och självkänsla. I stort så är det dessa stödbehov eller utvecklingsområden som omnämns och det mest förekommande, som jag tidigare nämnt, är kommunikation. Med undantag av någon enstaka handlingsplan uttrycks svårigheten och utvecklingsområdet vara kommunikationen. Det mest förekommande talet vad gäller stöd och åtgärder är att skapa mindre grupper, det kan innebära en mindre grupp som helhet eller att dela hela gruppen i smågrupper. Talet om att barns kommunikation ges goda förutsättningar att utvecklas i små grupper kan förstås som ett uttalande i samspelandediskursen, vilket innebär att flera av handlingsplanerna innehåller tal utifrån båda diskurserna. Vilket skulle kunna vara förenligt med Laclau och Mouffes (1985) diskursteoretiska antagande om att sociala företeelser aldrig kan vara fullbordade eller absoluta och att dess betydelse inte slutgiltigt kan fastslås. Diskursteorin talar om en kamp, gällande vilken diskurs som ska dominera och vilken betydelse uttrycken skall tillskrivas (Winter Jörgensen & Phillips, 2000). Flera av handlingsplanerna kan uppvisa tal utifrån både individualiserandediskursen och samspelandediskursen vilket kan sägas vara en diskursiv kamp gällande vilken diskurs som kan sägas ha hegemoni. Diskursen och dess bakomliggande kunskapsregim får enligt diskursteorin konsekvenser för barnets identitetsskapande.

6.4 Identitetserbjudnaden

Konsekvenser för identitet och subjektskapande har berörts tidigare i resultatdelen och nedan följer möjliga konsekvenser för barnets identitetsskapande utifrån talet om barn i förskolans handlingsplaner. Diskursteorin menar att identiteten formas i och genom diskursen och att forandet innebär att det finns något man inte är (Winter Jörgensen & Phillips, 2000). I denna studie framträder framförallt två diskurser vilka kan sägas skilja sig i flera avseenden. Det som får betydelse för barnets identitetsskapande är framförallt vilken syn diskurserna kan sägas ha på barnets behov eller svårighet.

Individualiserandediskursen medför att subjektet positioneras som en individ med svårigheter och behov, vilka beror på individens egna brister. Individen kan sägas bli erbjuden en identitet som avvikare till skillnad ifrån att vara normal eftersom individualiserandediskursen i första hand betraktar individen som problembärare, ökar risken att barnet avvikelsebedöms (Winther Jörgensen & Phillips, 2000; Lutz, 2009; Palla, 2011).

Samspelandediskursen öppnar upp för fler möjliga subjektspositioner och identitetsmöjligheter eftersom samspelandediskursen ser barnets behov och svårigheter i förhållande till omgivningen vilket innefattar både fysisk miljö och interaktionen mellan människor i verksamheten. Här blir inte barnet lika tydligt eller enbart positionerat som ett problembarn vilket kan sägas vara en fördel för barnet vid subjektskapande (Hundeide, 2006).

Enligt min uppfattning är det svårt att placera ickenämmandet av barns inflytande och delaktighet enbart i den ena av de två diskurserna, det kan ha sin orsak i att i stort sett alla handlingsplaner i studien omfattas av ickenämmandet. Ickenämmandet av barns inflytande kan ses som en diskursiv handling och påverkansfaktor för barnets identitetsskapande, vilken innebär att barnet inte anses kunna vara delaktiga eller ha inflytande över sin situation och eventuella stödinsatser. Möjligen är det så som Dolk (2013) uttrycker att vi ofta tänker på det verbala språket när barns synpunkter eller delaktighet förs på tal. Istället skulle det kunna vara så att det som barn visar i handling, är ett uttryck för att något i förskolan inte fungerar och behöver förändras. Vilket kan ses som ett förhandlingsutrymme där barns delaktighet kan synliggöras, även eller speciellt när ett barn anses vara i behov av särskilt stöd. Om det i handlingsplanen talas om hur delaktigheten ser ut för barnet kan det få konsekvenser för barnets identitetsskapande, barnet skulle troligtvis uppfattas som en mer jämlik medborgare.

6.5 Maktpositioner

Enligt Winter Jörgensen och Phillips (2000) symboliserar begreppet makt den kraft och de processer som skapar vår sociala omvärld, makten skapar vår kunskap, våra identiteter och våra relationer. Kunskapen och identiteterna liksom relationerna är alla kontingenta det vill säga vid en given tidpunkt är de på ett bestämt sätt men de skulle kunna vara annorlunda och de kan förändras.

Makten visar sig på olika nivåer i handlingsplanens text, jag väljer att visa maktens synlighet uppifrån och ner, det vill säga från myndighetsnivå till individnivå. Lpfö 98/10 är ett styrdokument utformat av staten för förskolan, avsikten är att styra verksamheten i förskolan

mot ett innehåll motsvarande innehållet i Lpfö98/10. Foucault (1987) menar att den disciplinära maktens uppgift är att styra individen i önskad riktning, ofta med lågmälda metoder. Stadsapparaten präglas av den disciplinära maktens metoder där individerna både är föremål och verktyg. Styrdokumentet avser styra pedagogerna i förväntad riktning både vad gäller förskolans innehåll i form av lärande och utveckling liksom förhållningssätt. Utifrån talet i fler än hälften av studiens handlingsplaner kan sägas att innehållet i Lpfö 98/10 vad gäller lärande, utveckling, normer och värden styr pedagogers tal i en riktning förenlig med styrdokumentet. Men vad gäller förhållningssätt, vilket i Lpfö98/10 kan sägas vara att barnets utveckling i hög utsträckning anses relatera till hur förskolans verksamhet utformas så ser talet i handlingsplanerna olika ut. Det är något fler uttalanden i handlingsplanerna som kan kopplas till samspelandediskursen, texten i Lpfö 98/10 kan sägas tillhöra samspelandediskursen. Makten opererar således från samhällsnivå ner till individnivå, men mellanledet (i det här fallet pedagogerna) kan utifrån diskurstillhörighet påverka maktens verkningar i olika riktning.

Den individualiserandediskursen kan till viss del tolkas som ett avvikande från styrdokumentets förväntningar, men även som objektivitet, det vill säga kunskapen och uppfattningen i den individualiserande diskursen ses som självklar, vilket den i backspegeln visat sig vara ända fram till slutet av 1900-talet (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Vallberg Roth, 2011; Nordin- Hultman, 2004).

Objektivitet är enligt diskursteorin förbundet med makt, objektiviteten skapar maktordningar (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). I denna studie får det innebörden att individualiserandediskursen kan antas handla om objektivitet och genom makten utesluts andra ordningar vilket i den här studien är samspelandediskursen. Möjliga konsekvenser för barnet i behov av särskilt stöd utifrån diskurs beskrivs tidigare i resultatkapitlet. Kortfattat kan tilläggas att individualiserandediskursen i högre utsträckning uppfattar barnet som innehavare av problemet eller svårigheten.

På individnivå talas det om användandet av olika metoder vilka kan kopplas till den disciplinära makten. En metod är den normaliserande sanktionen, där straff syftar till att göra barnen medvetna om fel de begår och belöning handlar om beröm för det barnet gör rätt, enligt den rådande normen (Foucault, 1987). Nedan följer exempel hämtade ifrån samma handlingsplan:

Pedagogerna förstärker och uppmärksammar X positiva handlingar tydligt inför andra barn.
Kränkningar visas tydligt att det inte tillåts.
Vissa handlingar får konsekvenser för X och de samtalar vi om.

Här avser den disciplinära makten styra individen i önskad riktning genom användandet av den normaliserande sanktionen i form av belöning och straff.

Foucault (1987) menar att examen är en kombination av den hierarkiska övervakningen och den normaliserande sanktionen. Det handlar om att genom blicken klassificera och bedöma, vilket kan sägas ha föregått studiens handlingsplaner. Bedömningen leder till normaliserande sanktioner i avsikt att få individen att agera inom normen. Examen innebär att den disciplinära makten blir mindre synlig, istället synliggörs individen som underkastad, vilket i en handlingsplan är barnet. Men i de handlingsplaner talet om barn görs utifrån samspeladediskursen synliggörs även verksamheten. Makten i samspeladediskursen kan sägas bli fördelad med en ökad spridningseffekt, det är inte enbart barnet den underkastar utan även verksamheten (Bjervås, 2011). Det kan medföra att samspeladediskursen bidrar till en mer jämlik och demokratisk förskola.

7 Avslutande reflektion

I studiens avslutande del görs en reflektion över studiens teoretiska utgångspunkter där också min förståelse av förskolan beskrivs kortfattat. Studien avslutas med reflektion över studiens framträdande resultat samt förslag på fortsatt forskning.

7.1 Reflektion gällande teoretiska utgångspunkter

Utifrån studiens syfte och frågeställningar valdes en diskursanalytisk ansats eftersom beskrivningar om barns svårigheter och förmågor liksom stöd och åtgärder relaterar till kunskaper och föreställningar om barn i behov av särskilt stöd. Kunskaper och föreställningar

om hur någonting förhåller sig är enligt diskursteorin, diskurs. Vidare menar diskursteorin att diskursen medför sociala handlingar där språket ges stor betydelse, de sociala handlingarna får konsekvenser för barns subjektskapande liksom identiteten, vem barnet är och vem det kan bli (Bergström & Boreus, 2005).

I studien gjordes valet att begränsa framträdande diskurser till två och häröra talet om barn till dessa övergripande diskurser. Med tanke på studiens storlek menar jag att begränsningen är rimlig och förhoppningsvis underlättar det förståelsen för mina tankegångar. Min avsikt har varit att vara så transparent som möjligt vad gäller mina tolkningar eftersom jag själv är en del av en diskurs, vilket omöjliggör en objektiv analys (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). Min kunskap har sin grund ifrån förskollärautbildningen i början på 1990-talet vilken dominerades av en utvecklingspsykologisk förståelse för barn liksom en kategorisk syn på svårigheter. Dock ska tilläggas att Vygotskys sociokulturella teori var lite av en bubblare under utbildningen. Under mina yrkesverksamma år fram till påbörjandet av specialpedagogutbildningen, har jag försökt förstå och arbeta sociokulturellt och Reggio Emilia inspirerat med den utvecklingspsykologiska förståelsen som en självklarhet och grundläggande sanning om barn. Under specialpedagogutbildningen fördjupas min förståelse vad gäller miljöns och relationernas betydelse för barns utveckling, i synnerhet för barn som är i behov av särskilt stöd.

Vad gäller studiens trovärdighet kan tilläggas att även om jag försökt att ställa mig främmande för materialet så är jag inte objektiv. Samtidigt som jag genom att använda diskursanalys och anamma socialkonstruktivistiska utgångspunkter menar att det finns olika möjliga sanningar, studiens resultat representerar således en av flera möjliga sanningar (Winther Jörgensen & Philips, 2000).

7.2 Avslutning

I denna studie har forskning gällande pedagogisk dokumentation, individuella utvecklingsplaner, skolans åtgärdsprogram, samt tal om barn som anses vara i behov av särskilt stöd utgjort bakgrund. Den forskningen har hjälpt mig att upptäcka och förstå de diskurser som framträtt i denna studie, vilka är den individualiserande diskursen och den samspelande diskursen. (Bjervås, 2011; Vallberg Roth & Månsson, 2010; Andreasson & Asplund Carlsson, 2009; Palla, 2011; Lutz, 2009; Svenning, 2011).

Med anledning av att specialpedagogisk forskning för förskolan varit ringa så kan det medföra svårigheter för pedagoger att utforma stödet för barn i behov av särskilt stöd. Sandberg och Norling (2009) menar att det finns väldigt lite forskning om de metoder förskolan använder för att stödja barn i behov av särskilt stöd. Författarna menar att pedagoger i förskolan saknar både tid och kompetens för att kunna dokumentera, reflektera och diskutera förekommande metoder. Förhoppningsvis är förskolan på väg mot fördjupad förståelse för hur synen på barnet påverkar utformande av stöd, samt hur barnsynen och stödet påverkar barnets identitetsskapande. Den hegemoniska kampen som blir synlig i handlingsplanerna ger en indikation på att den samspelande diskursen kan vara på väg mot en mer dominerande ställning. Vilket skulle innebära att barnet i behov av särskilt stöd i lägre utsträckning tilldelas en subjektsposition där barnet själv både har och är svårigheten.

Som specialpedagog kan det vara betydelsefullt att förstå pedagogers tal om barn som uttalanden inom en diskurs. Om förankringen i en individualiserande diskurs kan synliggöras

skulle det kunna utgöra första steget i att utveckla pedagogiken i förskolan, mot att innefatta mer av samspelade diskurs. Mer av samspeladediskursen skulle innebära att pedagoger i högre utsträckning anser att svårigheter uppstår i mötet mellan barn och verksamhet. För att belysa diskursens betydelse kan postmodernt synsätt tillsammans med diskursteori användas som redskap. En diskurs innefattar kunskap om barn, syn på barn, talet om barn, talet till barn, agerande gentemot barn och genom diskursen erbjuds och tilldelas barnet subjektpositioner. Postmodernt perspektiv som grund (Dahlberg, et al. 2001) tillsammans med användandet av diskursteori kan bidra till att utveckla kunskaper och förståelse hos pedagoger. Vilket i sin tur kan medföra en ökad möjlighet att förstå hur barnet formas i förskolans sociala praktik liksom förskolans miljö och verksamhet. Klargörande av sambandet med pedagogens tal och agerande med diskurstillhörighet, kan minska skuld hos pedagogen. Synliggörande av förhållanden utan att känna skuld kan öppna upp för förståelse, ifrågasättande av rådande ordning och i förlängningen förändring av talet i förskolans handlingsplan.

En del av studiens syfte är hur talet om barn påverkar barnets identitetsskapande varför det känns angeläget att lyfta fram diskursens inverkan på barnets identitetsskapande. Diskursen medför sociala handlingar som harmonierar med diskursen och de sociala handlingarna får konsekvenser för hur barnets uppfattar sig själv och därigenom skapar sin identitet. Den individualiserande diskursen kan sägas försätta barnet i en position där svårigheten är en del av barnet medans den samspelade diskursen kan sägas positionera barnet som i vissa situationer får svårigheter och där är i behov av särskilt stöd. Det är mycket viktigt att lyfta fram att diskursen får konsekvenser för barnets identitetsskapande eftersom diskursen förstärker subjektet i olika positioner och påverkar barnets identitet (Winther Jörgensen & Phillips, 2000).

Diskurserna som framträtt i studien, individualiserande diskursen och samspelade diskursen kan sägas föra en kamp om hegemoni (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). Diskurserna som för kampen innehåller således olika sanningar med avvikande kunskap. Vilket jag menar överensstämmer med förskolans situation, historiskt har det individualiserande utvecklingspsykologiskt präglade synsättet dominerat i förskolan. Men idag skulle man kunna säga att det förs en sorts kamp om hegemoni mellan det utvecklingspsykologiska synsättet och den relationella och situationspräglade synen (Vallberg Roth, 2011; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2003; Nordin-Hultman, 2004). I handlingsplanerna visar den samspelade diskursen och den individualiserande diskursen exempel på en hegemonisk kamp där talet i något högre utsträckning kan sägas ingå i en samspelade diskurs.

Användandet av Lpfö 98/10 är som tidigare uttryckts vanligt förekommande i handlingsplanerna men det är företrädesvis vissa delar av läroplanen som används till exempel kommunikation, språk, självständighet, hantera konflikter och motorik. Delar som inte återfinns i handlingsplanerna är: barns inflytande samt utveckling och lärande inom matematik och naturvetenskap. Att i handlingsplanen uttryckligen tala om hur barnet gets möjlighet till inflytande och delaktighet kan vara ett steg mot att barnet får ökad demokratisk förståelse och möjlighet till reellt inflytande på arbetssätt i förskolan. Det är intressant att notera att matematik och naturvetenskap inte nämns i någon handlingsplan, en kort reflektion är att troligen anses kommunikation och språk vara prioriterat och kanske även ses som en förutsättning för matematik och naturvetenskap.

Vad gäller den mest förekommande åtgärden, vilken är uppdelandet av barn i mindre grupper kan den ses som en beprövad erfarenhet i förskolornas verksamheter. Det kan ses som en åtgärd som direkt får återverkningar i förskolan, eftersom en mindre grupp innebär en lägre ljudnivå och ökade möjligheter för en pedagog att samspela med barnen. Forskning visar att förskolans kvalitet påverkas av antalet barn i gruppen där mindre barngrupper kan sägas öka möjligheterna till god kvalitet i förskolan. Men forskningen menar att för att en kvalitets höjning ska kunna ske krävs inte enbart små grupper utan en viktig komponent är pedagogers kompetens vad gäller att kommunicera och samspela med barn (Pramling Samuelsson, et al. 2014). Författarnas tal vad gäller de förutsättningar som behövs för att kvalitet i förskolan ska skapas med hjälp av smågrupper och samspelskompetens, kan sägas ingå i den samspelande diskursen.

Om talet i handlingsplanerna utifrån smågrupps åtgärder i högre grad skulle innefatta tal om hur kommunikationen och samspelet mellan pedagog och barn ser ut, skulle samspelande diskursen flyttas närmare en hegemonisk ställning. Ökat tal utifrån en samspelande diskurs och minskat utifrån en individualiserande diskurs i förskolans handlingsplan ökar möjligheten att barnets behov inte ses som en egenskap hos barnet utan att behovet alltid är situationsbundet (Skolverket, 2013).

7.3 Förslag på fortsatt forskning

Leken ges inget större utrymme i handlingsplanerna, vilket oroar mig. Leken menar jag kan vara både ett mål och medel för att främja utveckling och lärande utifrån de flesta läroplansmålen. Framförallt är leken kreativitetsfrämjande, vilket Siraj-Blatchford (2007) menar är en viktig komponent vid bildandet av kunskap. Förslagsvis skulle vidare forskning söka efter diskurser utifrån talet vad gäller lek och barn i behov av särskilt stöd. Hur ser talet om barns lek och lärande ut? Hur talas det om lekens utrymme i förskolan?

7 Referenslista

- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andreasson, Ingela (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation* (Göteborg Studies i Educational sciences, 259).Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Andreasson, Ingela & Asplund Carlsson, Maj (2009). *Elevdokumentation – om textpraktiker i skolans värld*. Stockholm: Liber.
- Arner, Elisabeth (2009). *Barns inflytande i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Björck-Åkesson, Eva (2007). Specialpedagogik - ett kunskapsområde med många dimensioner. Nilholm, Claes & Björck- Åkesson, Eva (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik*. (s.85-99). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bladini, Kerstin (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion en studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Karlstad: Universitetstryckeriet.
- Eggen, Astrid Birgitte (2010). Bedömning och skolans demokratimål. Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria (Red.), *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. (s.87-105). Lund: Studentlitteratur.
- Ekström, Kenneth (2007). *Förskolans pedagogiska praktik: Ett verksamhetsperspektiv*. (Doctora dissertation). Umeå: Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning, Umeå universitet.
- Fischbein, Siv (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. Nilholm, Claes & Björck-Åkesson, Eva (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik*. (s.17-35). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Foucault, Michel (1987). *Övervakning och straff*. Lund: Arkivförlag.
- Foucault, Michel (2002). *Sexulitetens historia Band 1 Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos.
- Hundeide, Karsten (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling – Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (1985). *Hegemonin och den socialistiska strategin*. Stockholm: Vertigo förlag.
- Lenz Taguchi, Hillevi (1997) *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: Stockholms universitetsförlag.
- Lutz, Kristian (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern*. Malmö: Holmbergs.

- Nordin-Hultman, Elisabeth (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Palla, Linda (2011). *Med blicken på barnet Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Malmö: Holmbergs.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj (2003). *Det lekande lärande barnet*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, Ingrid, Sheridan Sonja, Williams Pia & Nasiopoulou Panagiota (2014) Stora barngrupper i förskolan – ett medieperspektiv. Balldin Jutta, Dahlbeck Johan, Harju Anne & Lilja Peter (Red.), *Om förskolan och de yngre barnen – historiska och nutida nedslag*. (s.101-114). Lund: Studentlitteratur.
- Sandberg, Anette & Norling, Martina (2009). Pedagogiskt stöd och pedagogiska metoder. Sandberg, Anette (Red.), *Med sikte på förskolan – barn i behov av särskilt stöd*. (s.37-54). Lund: Studentlitteratur.
- Siraj-Blatchford, Iram (2007). Creativity, Communication and Collaboration: The Identification of Pedagogic Progression in Sustained Shared Thinking. *Asia-Pacific Journal of Research i Early Childhood*, Vol. 1, No 2.
- SFS 2011:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket, (1998). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (2005). *Allmänna råd och kommentarer Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98 Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (2013). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Socialstyrelsen, (1987:3). *Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU, 1972:26. *Förskolan del 1: Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*.
- Stukat, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, Ingegerd (2010). svensk förskola – ett kvalitetsbegrepp. Riddersporre, Bim & Persson, Sven (Red.) *Utbildningsvetenskap för förskolan*. (s.21-38). Stockholm: Natur & Kultur.
- Trost, Jan (1997). *Enkätboken* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet (2010). *Förskola i utveckling: bakgrund till ändringar i förskolans läroplan*. Stockholm.

- Vallberg Roth, Ann-Christine (2010). Att stödja och styra barns lärande – tidig bedömning och dokumentation: Skolverket (2010) *Perspektiv på barndom och barns lärande En kunskapsöversikt om lärande i förskolans och grundskolans tidiga år*. Stockholm: Fritzes.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2011). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, Ann-Christine & Månsson, Annika (2010) Dokumentation och bedömning i förskolan. Riddersporre, Bim & Persoson, Sven (Red.) *Utbildningsvetenskap för förskolan*. (s.229-252). Stockholm: Natur & Kultur.
- Vetenskapsrådet *Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat 9 maj 2014, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>.

Bilaga 1

Hej specialpedagog/pedagog!

Jag heter Helen Olsson och studerar på Göteborgs Universitet, Specialpedagogprogrammet. Med en termin kvar av utbildningen är det dags för magisteruppsats vilket känns spännande. Avsikten är att studera handlingsplaner i förskolan, hur skriver förskolan om barn, svårigheter, förmågor, stöd, åtgärder o.s.v. vilka ord används. Fokus ligger inte på enskilda dokument utan på vilka ord är vanligt förekommande i handlingsplaner och vilka tänkbara konsekvenser orden kan medföra för individen och förskolan. Hur en handlingsplan skrivs beror på olika saker som t.ex. lagar, styrdokument, politiska uttalanden, pedagogers utbildning och erfarenhet, samverkan med vårdnadshavare, habilitering, BVC o.s.v. det är aldrig en enskild person eller ett arbetslag som ensam står bakom en handlingsplan. Syftet är att få ökad kunskap om textens betydelse för barnets och verksamhetens utveckling. Studien ska göras så värderingsfri som möjligt, det finns olika sätt, det går inte att säga att ett sätt är rätt och annat sätt är fel. Det är komplext.

Jag skulle bli mycket tacksam om du kan hjälpa mig att få ta del av 1-5 handlingsplaner. Jag behöver din hjälp med att vidarebefordra brevet till vårdnadshavare och vid deras samtycke aidentifiera handlingsplanen och skicka handlingsplanen till mig i bifogat kuvert. (gärna tidigare men senast v.11) Om du har möjlighet att göra denna insats så betyder det mycket för studien och för mig.

Jag behöver veta ålder och kön på barnet i handlingsplanen t.ex. flicka 3 år. Jag behöver också veta antalet förskolor handlingsplanerna kommer ifrån för att det behöver redovisa i min uppsats text. T.ex. om jag får 4 handlingsplaner så behöver jag veta om det är ifrån en förskola eller två, tre eller fyra förskolor.

Min handledare ifrån Göteborgs Universitet heter Ingela Andreasson. Hon arbetar som lärare vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik och arbetar med utbildning av specialpedagoger. Hennes forskning handlar främst om dokumentation och textpraktiker i skolan.

Tack på förhand!

Med vänlig hälsning

Helen Olsson

Tel. XXXXXXXX

Mail XXXXXXXX

Bilaga 2

Brev till vårdnadshavare

Hej!

Jag heter Helen Olsson och studerar Specialpedagogprogrammet på Göteborgs Universitet. Jag går nu min sista termin och ska då göra en magister uppsats vilket är en mindre forskningsstudie.

Jag är intresserad av hur förskolan skriver sina handlingsplaner för att stödja de barn som är i behov av det. Syftet med studien är att få ökad kunskap om textens betydelse för barnets och verksamhetens utveckling. I studien kommer texten i dokumentet handlingsplan studeras. Hur beskrivs barnens stödbehov och vilka stödförslag ges. Vilka ord är det som används. Fokus kommer att vara vilka ord och beskrivningar samt stödförslag som förekommer ofta i handlingsplanerna. Jag kommer inte känna till vilket barn eller vilken förskola handlingsplanen kommer ifrån, eftersom alla namn kommer att tas bort innan jag får handlingsplanen.

Jag har kontaktat den specialpedagog som arbetar på er förskola och bitt specialpedagogen lämna detta brev till pedagogerna på förskolan för att de ska kunna ge brevet till er. Naturligtvis är det frivilligt att ge mig tillåtelse att studera handlingsplanen.

Det ställs etiska krav på all forskning vilket innebär att den som berörs av studien ska ge sitt samtycke till deltagande. Det ska inte heller vara möjligt att identifiera enskilda personer. I den här studien är avsikten att studera 30-40 handlingsplaner ifrån olika förskolor, det är innehållet i texten som ska studeras.

Kan ni tänka er att ert barns handlingsplan kan ingå i denna mindre studie om handlingsplaner skulle jag vara mycket tacksam, det kommer inte att vara möjligt att identifiera vems handlingsplan som ingår. Jag kommer inte att känna till namn på barn, förskola eller pedagoger eftersom specialpedagogen tar bort alla sådana uppgifter innan jag får ta del av handlingsplanen.

Om ni samtycker, vänligen skriv under med er namnteckning och lämna till personalen på förskolan. Tack så mycket, det har stor betydelse. Detta dokument kommer inte att vidarebefordras till mig utan det stannar hos specialpedagogen.

Underskrift _____

Med vänlig hälsning

Helen Olsson

Tel. XXXXXXXXXXXX

Minmailadress@hotmail.com