



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Det som skapas kan förändras

Talet om det särskilda stödet i förskolan

Lisa Sköld

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Ingela Andreasson
Examinator:	Joanna Giota
Rapport nr:	HT13-IPS-28 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Ingela Andreasson
Examinator:	Joanna Giota
Rapport nr:	HT13-IPS-28 SPP600
Nyckelord:	särskilt stöd, barnhälso team, diskursanalys, diskursteori, socialkonstruktionism

Syftet med studien är att studera vilka diskurser som framträder i talet gällande barn i behov av särskilt stöd inom förskolan. Hur kan normalitet och avvikelse förstås utifrån vad som anses vara ett särskilt behov. Studien tar sin utgångspunkt i följande frågeställningar: Hur beskrivs de beteenden hos barn som kan ligga till grund för att de kommer att definieras som barn i behov av särskilt stöd, finns dominerande diskurser eller diskurser i konflikt inom undersökningsområdena och vad kan dessa beskrivningar av barn ge för konsekvenser i förskolan?

Studiens teoretiska ram har hämtat inspiration från socialkonstruktionistisk teori, där den sociala världens ses som en konsekvens av sociala processer (Bjervås, 2011). Studien tar således sin utgångspunkt i antaganden om att kunskap är föränderlig, socialt konstruerad och finns i språket. Teoretisk utgångspunkt för studien är diskursanalys. Begreppet diskurs står för språkliga mönster och är ett centralt begrepp för meningsskapande inom socialkonstruktionismen. En analys av dessa språkliga mönster är således en diskursanalys (Winther Jørgensen och Phillips, 2000). Diskursanalys handlar alltså om att studera och analysera konstruerade sociala kategorier, enligt författarna. Studien genomfördes i tre barnhälso team inom förskolan.

Resultatet från de gemensamma barnhälso teamens utsagor påvisade fyra diskurser: kategorisering, åtgärd, professionalitet samt organisation. Dessa diskurser, visar resultatet, hör samman och påverkar varandra. Särskilt stöd diskuteras främst utifrån tre perspektiv på specialpedagogik: ett kompensatoriskt, ett kritiskt samt ett dilemmaperspektiv (Nilholm, 2007). Studiens resultat visar på att barnhälso teamsmöten sker utifrån normer som skapar ramar för verksamheten i förskolan, där det finns en viss avsaknad av tydliga definitioner gällande särskilt stöd och specialpedagogisk insats.

Förord

Ibland behövs nya synvinklar för att kunna se vägar ur ett dilemma. Specialpedagogiken berikar med perspektiv och ställer frågor, och är således viktig för att bidra med nya tankesätt och idéer. Därför behövs även denna magisteruppsats. Den bidrar förhoppningsvis till att vidga vyerna en aning, den kan även ifrågasättas helt. Det står läsaren helt fritt. Förhoppningsvis bidrar den till diskussion.

Jag vill tacka de barnhälsoteam som gett mig tillträde till deras möten. Jag vill även tacka min handledare Ingela Andreasson för hennes kunskap, goda råd och stöd. Ett stort tack riktas slutligen till min familj som senaste tiden oftast bara sett mig i en aura av specialpedagogiska infallsvinklar, placerad bakom datorn. Nu är det dags att inta en ny position...

Innehållsförteckning

Inledning	3
2 Syfte och frågeställningar	4
1 Bakgrund.....	5
1.1 Barn i behov av särskilt stöd	5
1.2 Identitetsskapande	6
1.3 Normalitet/avvikelse.....	8
1.4 Barnhälsoteam	8
1.5 En skola för alla.....	10
1.6 Integrering/inkludering.....	11
1.7 Specialpedagogiska perspektiv	12
3 Teoretiska utgångspunkter.....	14
3.1 Teori	14
3.1.1 Socialkonstruktionism	14
3.1.2 Diskursanalys.....	15
3.1.3 Maktperspektiv	15
3.1.4 Diskursteori.....	16
3.2 Metodologi	16
3.2.1 Urval	17
3.2.2 Genomförande och bortfall.....	17
3.2.3 Forskningsetiska överväganden.....	18
3.2.4 Resultat/analys.....	19
3.2.5 Beskrivning av empiri.....	19
4 Resultat och analys.....	20
4.1 Resultat	21
4.1.1 Kategorisering.....	21
4.1.2 analys.....	22
4.2.1 Åtgärd	23
4.2.2 Analys.....	25
4.3.1 Professionalitet.....	26
4.3.2 Analys.....	27
4.4.1 Organisation.....	29
4.4.2 Analys.....	30
4.5 Återkommande/enstaka tecken	31
4.6 Diskursernas relation till varandra.....	32
5 Diskussion	34
5.1 Metoddiskussion.....	34
5.2 Sammanfattande resultatdiskussion.....	35
5.3 Med blicken mot framtiden	37
Referenslista.....	39
Bilagor	42
Bilaga 1.....	42

Inledning

Jag har minnen av hur obekvämt jag blev som barn när människor talade om mig i min närhet gällande mina kompetenser eller egenskaper, likväl som frånvaro av dessa. Jag kände ofta inte igen mig i dessa utsagor, men det påverkade mig likväl och blev på något vis en identitet. Om man föreställer sig ett manuskript till en bok som man låter utspelas i olika miljöer, kommer handlingen i boken troligtvis få olika innebörd på grund av olika omgivningsfaktorer och dess effekt. Min egen yrkesutövning som pedagog har varierat i olika socioekonomiska, kulturella och geografiska områden och min personliga erfarenhet av förskolan är att verksamheter kan ha stor variation i praktiken beroende på vilken barn- och kunskapssyn som ligger till grund.

För att förstå en praktik och för att som specialpedagog kunna erbjuda ett adekvat stöd behövs olika analyser om vad som orsakar utanförskap. Vare sig det gäller begåvningar, beteenden eller egenskaper, har jag en förförståelse om att talet påverkar konstruktionen av identiteter, och att identitetsskapandet påverkas av de attityder som finns i den miljö och det samhälle som omringar oss. Förskolan kanske medverkar till att skapa såväl sammanhang och delaktighet som utanförskap och segregering? Zygmunt Bauman (1998) diskuterar rörlighet som klassfråga och menar att de privilegierade lever ”i tiden”, oberörda av rummets fysiska begränsningar, medan de andra lever ”i rummet”, där tiden är tom och ingenting någonsin händer. Om man avser att översätta detta till skolans värld, kanske att leva i tiden kan innebära att leva inom normen, under fördelaktiga förutsättningar och sammanhang för att utvecklas i ett liv av valfrihet och rörlighet. Däremot att leva i rummet innebär att vara utanför normen, få sämre förutsättningar genom olika begränsningar, vilket i sin tur kan leda till ett utanförskap som fråntar sammanhang för utveckling. Förskolan och skolan har möjlighet att skapa sammanhang genom inkluderande miljöer, där tillhörighet och gemenskap blir grogrund för utveckling.

I Vansinnets historia (1972) hävdar Michel Foucault att de förnuftiga, de normala, behöver dårarna. Förnuftet behöver oförnuftet, för sin egen definition och det onormala och avvikande måste isoleras, kontrolleras och normaliseras. Enligt Foucault finns galenskapen i alla människor, skillnaden mellan det avvikande och det normala är bara en social konstruktion. Vad som är ”normalt” och vad som är ”avvikande” har, enligt Foucault, förändrats över tiden. Och då kan man fråga sig vad som är normalt i dagens förskola och skola, när passar man in och när behöver man stöd? Innebär stödet att man ska bli normal? I en artikel i Axess magasin menar Heberlein (2009, januari), att det finns både bra och dåliga uppfattningar om vad som är normalt, liksom det finns bra och dåliga normer. Heberlein menar att både begreppet normalitet och olika normer måste diskuteras och ifrågasättas. Varje människa bär på en moralisk identitet som består av normer, principer och värderingar på samma sätt som varje mänsklig gemenskap också kräver normer.

Skolan och förskolan är en utbildnings- och uppfostringsarena där det bildas normer efter vad som förväntas av dig. Utanförskap kan bli ett resultat av detta och viktigt blir då att fokusera på hur detta utanförskap förklaras, och utifrån vilka normer. Skolan är inte en isolerad företeelse, den påverkas av samhället, historia och kultur likväl som den ger uttryck för vad som är viktigt i samhället. Vad finns för normer kring det särskilda stödet? Hur förklaras detta och hur påverkar detta ett identitetsskapande?

I denna studie avses att undersöka hur man talar om barn i behov av särskilt stöd i de barnhälsoteam, där den samlade kompetensen för det särskilda stödet i förskolan, finns. De

tankar och de utsagor som skapas och befästs under dessa möten kan komma att påverka praktiken i förskolan, då man utifrån dessa möten tar beslut angående hur man ska arbeta i verksamheten med stöd och handledning till barn och pedagoger.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet är att studera vilka diskurser som framträder i talet gällande barn i behov av särskilt stöd inom förskolans barnhälso team. Hur kan normalitet och avvikelse förstås utifrån vad som anses vara ett särskilt behov?

I studien avses att undersöka om det finns utsagor som påverkar barns identitetskapande utifrån de beskrivningar som görs under barnhälso teamen, angående de barn som får ett behov av särskilt stöd. Finns det då utsagor i de olika teamen som undersöks, som är gemensamma eller som strider mot varandra och vad ger dessa beskrivningar om barn för konsekvenser för förskolans praktik? Detta möjliggörs genom dessa frågeställningar.

- Hur beskrivs de beteenden hos barn som kan ligga till grund för att de kommer definieras som barn i behov av särskilt stöd?
- Finns dominerande diskurser eller diskurser i konflikt inom undersökningsområdena?
- Vad kan dessa beskrivningar av barn ge för konsekvenser i förskolan?

1 Bakgrund

För att kunna undersöka talet om det särskilda stödet i förskolans barnhälsosteam, krävs en del förtydligande angående vissa begrepp samt vilken tidigare forskning som finns inom områden som identitetsskapande, normalitet och avvikelse. I följande avsnitt avses att först ge en specialpedagogisk tillbakablick, alltså hur man historiskt definierat det särskilda stödet, för att sedan utifrån ny forskning titta på hur man resonerar kring detta begrepp i dagsläget. Vidare kommer begreppet identitetsskapande presenteras utifrån forskning för att diskutera vikten av pedagogens barnsyn för identitetsskapande och även vikten av hur man bedömer normalitet och avvikelse då detta blir en konsekvens när man ska titta på vem som anses vara behov av ett särskilt stöd. Utifrån detta diskuteras barnhälsosteamens uppdrag i förskolan. Vad är ett barnhälsosteam och vad har det för uppdrag utifrån styrdokument? För att förstå de specialpedagogiska grundtankar som är aktuella i dagens samhälle bör begrepp som integrering och inkludering förtydligas och de tankar som finns om en skola för alla. Slutligen diskuteras de specialpedagogiska perspektiv som används i studien för att förklara olika specialpedagogiska synvinklar utifrån det särskilda stödet i förskolan.

1.1 Barn i behov av särskilt stöd

Specialpedagogik kan relateras till speciella åtgärder som krävts för att hantera elever som ansetts avvika från vad som kunnat betraktas som normalt och historiskt finner vi olika benämningar för sådana insatser. Redan vid den allmänna folkskolans införande i Sverige 1842 diskuterades hur man skulle förhålla sig till elever som ansågs avvika, ofta beskrivna som fattiga eller vanartiga. Dessa elever fick inte något särskilt stöd, däremot ställdes kunskapskraven lägre för dem och de stod i praktiken utanför skolsystemet. I början på 1900-talet hävdade man att de "lågt begåvade barnens närvaro" i klassrummet varken gynnade dem själva eller övriga elever. En lösning på detta var att inrätta särklasser, man förordade således segregering och avskiljning. Under 1920-talet inleddes utvecklingen av differentialpedagogiken och man skapade lämpliga "särlosningar" för vissa elever. Denna utveckling förstärktes efterhand och under 1960-talet skapades en mängd olika specialklasser för elever som ansågs avvika. I 1969 års läroplan för grundskolan, framkommer en intention att öka integrationen av elever med funktionshinder inom ordinarie undervisning, då det visat sig att specialklasser inte haft de positiva effekter man förväntat sig. Detta ledde således till en delvis förändrad syn på elever i behov av särskilt stöd. Svårigheter relaterades inte som tidigare enbart till individen utan istället lyftes skolans verksamhet och det sociala sammanhanget fram och det ansågs att stödåtgärder borde ges inom den vanliga undervisningens ram (Ahlberg, 2007, Persson, 2007).

Barn i behov av särskilt stöd beskrivs av Lutz (2006) som ett begrepp som historiskt sett har fyllts med nya innebörder, parallellt med justeringar som har skett i dess utformning. Begreppets förändring över tid är av intresse i ett diskursanalytiskt perspektiv, då det uttrycker olika förhållningssätt till de barn som anses avvika, menar Lutz. När betydelsen av begreppet förändrades från att tala om barn "med" särskilda behov, till att bli barn "i"

behov av särskilt stöd, blev detta en markering som gjorde att problematik inte placerades hos barnet i fråga. Begreppet barn i behov av särskilt stöd kan ses som en social konstruktion, samtidigt som det finns en funktionell sida av begreppet, menar Lutz. Den funktion, som begreppet kan ha i en social praktik, kan vara betydande för den pedagogiska situation som skapas då ramarna för verksamheten kan ändras, enligt författaren. Lutz (2013) påpekar även vikten av att göra olika former av bedömningar av barn i en pedagogisk verksamhet för att kunna hitta lämpligt, situationsanpassat material, som möter barnets erfarenhetsvärld. Författaren menar att Vygotskij definierar barnets förkunskaper som en förutsättning vilken det pedagogiska mötet ska baseras på. Vidare diskuterar Lutz påståenden huruvida behovet av det särskilda stödet har ökat inom förskolan, vilket inte går att svara på enligt författaren, då denna grupp av barn aldrig blivit klart definierad. Lutz menar, att när kategoriseringen inte är kopplad till resurser blir det svårt att förstå vad det "särskilda" i stödet avser. "Risken finns att begreppet blir vad som skulle kallas en 'tom kategori' vars huvudsakliga syfte kan vara att skapa förståelse kring den tunga arbetsbörda som många pedagoger upplever i sitt arbete" (s.27). En alternativ tolkning kan också vara att de centrala definitioner som finns kring begreppet "barn i behov av särskilt stöd" är så otydliga och breda att många barns upplevda stödbehov kan placeras inom begreppets otydligt definierade ramar. Lutz frågar sig vad ordet särskild innebär och vad det står för när pedagoger definierar det som ett stöd som anses koppla an till barns behov. Detta kan grunda sig både i ett kvantitativt och i ett kvalitativt antagande, det vill säga att dessa barn kräver särskilt mycket stöd och särskilt bra stöd, för sin utveckling.

I Skolverkets (2003) kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan diskuteras bland annat särskilt stöd utifrån två begrepp. När åtgärdsprogram upprättas sedan problem identifierats för att finna lösningar på uppkomna problem, handlar det om en slags *reaktiv* verksamhet, åtgärdande arbete, något har hänt och det gäller att finna sätt att lösa problemen. Samtidigt beskrivs specialpedagogisk kompetens som i hög grad handla om att förhindra att problem uppstår – en *proaktiv* verksamhet, som handlar om ett förebyggande arbete. Dessa begrepp är användbara i denna studie när arbetet med det särskilda stödet beskrivs.

1.2 Identitetsskapande

Förskolan och de tidiga åren i barns liv är viktiga för identitetsskapande. I förskolan möter barnet en verksamhet med specifika krav och förväntningar. När blicken riktas mot barnet, riktas också fokus mot beteenden och kunskaper.

Identitet, beskrivs som del av den självbild där den personliga och individuella gestaltningen av de roller man framträder i, tar form. Det är känslan att vara en och samma person trots att man uppträder på olika sätt, på olika platser, i olika åldrar. Identitet förutsätter alltså ett eget igenkännande av ens självbild (Wellros, 1998). Om man talar om multipla identiteter i ett poststrukturalistiskt perspektiv är inte identitet någon inre kärna inom individen, utan ett resultat av en serie upprepningar av identiska handlingar. De identitetskategorier vi då erbjuds anta, framträder som en avgränsad helhet ställd mot en annan (Assarson, 2007). Genom att kategorier ställs mot varandra som motsatta poler, måste individen inta en position som utesluter dess motsats, vilket kan innebära att om du är flicka kan du inte samtidigt vara pojke, enligt Assarson och för att ta ett eget exempel, är du utåtriktad kan du inte samtidigt vara blyg. I mötet och tilltalet menar Assarson, kan de olika kategorierna lösas upp. I en

främmande situation blir exempelvis det utåtriktade barnet blygt och detta gör att identiteter flyter mellan och utmanar gränserna, formas och omformas beroende på sammanhang och genom detta korsas även de maktdimensioner som förknippas med identiteten.

I pedagogiska magasinet diskuterar Sommer (2013) betydelsen av hur lärarens barnsyn måste föras fram i ljuset och menar att skolans uppgift är att sträva efter att alla barn ska ha möjlighet att förverkliga sin potential, men att detta kan i den enskilda skolan ta olika uttryck, beroende på lärarens grundsyn. Författaren diskuterar den så kallade "Pygmalion- effekten", som handlar om effekten av en självuppfyllande profetia. Exempelvis kan en lärares falska negativa eller positiva uppfattning av ett barn skapa ett beteende som i slutändan får uppfattningen att gå i uppfyllelse. Hundeide (2006) beskriver hur pedagogen redan från början har ett övertag i och med att hen har störst "definitions- makt" i kraft av sin position. Det betyder att pedagogens uppfattning, åsikter och antydningar har störst genomslagskraft och uppfattas som väsentliga och sanna av andra barn och ofta även av det barn som blir offer för en sådan definition. Självidentitet, som Hundeide beskriver, är en personlig tolkning som bygger på ens historia och den dagliga interaktionen med andra och menar att det är i interaktion med andra individer som man skapar sin identitet. Utifrån filosofen Derrida beskriver Assarson (2007) tanken på det frånvarande som närvarande utvecklas. Det vi inte ser finns kvar genom spår i varandet liksom förväntningarna på framtiden. Det ligger en oändlighet av frånvaro genom livshistoria, kulturell prägling, känslor och förhoppningar i varje mänskligt möte. Det är en del av varför det är komplext att arbeta med andra människors utveckling. I alla situationer där en pedagog tar beslut handlar denne inte enbart efter det som är synligt närvarande, utan även om allt som finns där i sin frånvaro, det som finns hos pedagogen själv och hos barnet, med påverkan av dåtid i förhållande till framtida skeenden, enligt författaren.

Identitet förklaras som något som skapas i olika kontexter och i möten med andra och med denna bild blir människans "jag" något som konstrueras. Barns identiteter ses alltså inte som något fixerat, utan något som formas i subjektiverande processer inom förskolans språkliga ramar (Palla, 2011). Den viktigaste aspekten att ta hänsyn till vid en analys av samhällets maktlösa, är att andra människor än de själva, talar för och om dem. "Socialt svaga" människor, kan oftast inte tala när situationen kräver, och frågan är då vad som sägs om dessa tystade grupper av de personer som åtagit sig uppgiften att tala för och om dem (Helldin, 1997). På samma sätt resonerar Popkewitz (1998) kring kunskapsdebatten. Det handlar inte om vem som talar sanning utan på vilka regler denna sanning är baserad på och vilka villkor som ligger till grund för sanningen. Som specialpedagog kan uppdraget beskrivas som ett "ombudsmanarbete" för de barn som får behov av särskilt stöd. För att ge dessa barn goda förutsättningar krävs en medvetenhet genom samtal med personer i dessa barns närvaro, detta för att utplåna orättvisor och ojämlika villkor. För det som skapas kan även förändras, utifrån förståelse för vad som är skapat (Helldin, 1997).

En individ blir till ett subjekt i en process där individen lär sig förstå de omständigheter som blir omslutande och bildar en grogrund för normaliserande ramar. Genom att befinna sig inom dessa ramar skapas en känsla av tillhörighet och individen lär sig att anpassning ger framgång genom att anta den identitet som erbjuds inom rådande maktordning. Det finns en styrningsmekanism där makten att ge utrymme för elevers identitetsskapande är inbyggd i den diskursiva ordningen och det är inte en självklarhet att genom samtal skapa en öppenhet som är fri från en rådande maktsymmetri. Det behövs ett ständigt pågående samtal om de insatser som görs, och medvetenhet om dess påverkan (Assarson, 2007). Subjektivering handlar om de processer där subjektet skapas eller framträder i och genom en diskursiv praktik.

Subjektiveringsprocessen kan även förklaras som den diskursiva produktionen av identiteter (Palla, 2011). Termen subjekt inom diskursanalys motsvaras av begreppet, subjektposition. I diskursanalys, är inte subjektet i sig analysobjekt utan analysen utgår från hur subjektet positioneras och hur dessa positioner relateras till varandra (Bergström och Boréus, 2006).

1.3 Normalitet/avvikelse

Normalitet och avvikelse beskrivs som att definitionen av något som avviker gör att det normala blir allmängiltigt och förstärkt. Bedömningar av avvikelser hänger således samman med när och av vem som bedömningen görs (Lutz, 2013). Det finns tre sätt att identifiera normalitet. För det första genom normalfördelningskurvor som bygger på statistiska utgångspunkter. Det andra innebär en normativ normalitet som bestäms av de värderingar som råder i ett visst samhälle vid en viss tidpunkt. Det tredje sättet att förklara normalitet görs utifrån individuell eller medicinsk normalitet. Detta bygger på sin motsats, nämligen att normalitet kräver avsaknad av det avvikande eller sjuka och behandling krävs för det avvikande för att uppnå det normala (Tideman, 2011). Vi lever inom de historiska och kulturella förutsättningar som är osynliga för oss, eftersom de är självklara. I alla samhällen finns det socialiserings- och utvecklingsprogram som mer eller mindre anvisar när och hur barnet ska bemästra vissa färdigheter och som också anger vilken riktning och form barnets utveckling bör ta, för att bli accepterat i den kulturella gemenskapen (Hundeide, 2006).

Markström (2005) menar att i institutionella miljöer, som skolor och förskolor, bedöms och grupperas barn exempelvis av de professionella, efter olika indelningsgrunder (t.ex. ålder, kön eller förmåga) och i sådana sammanhang aktualiseras vad som anses som normalt respektive avvikande. Ett vanligt sätt att definiera normalitet är att utgå från statistisk normalitet, d.v.s. det vanliga eller genomsnittliga. Det anger förhållandet mellan hur något är och brukar vara. Ett synsätt som baseras på ett statistiskt tänkande, indikerar något genomsnittligt och normalisering kan då innebära att människor som exempelvis anses sakna något ska tillföras detta för att de ska bli så lika genomsnittet som möjligt. Normalitet kan också kopplas till ett tydligt normgivande och anger därför något önskvärt. Normaliseringen blir då en strävan efter att uppnå det som anses önskvärt eller föredömligt genom att individerna ska förändras i något avseende. Normalitet och avvikelse måste kopplas till kontextuella betingelser och med det menar Markström, att vad som anses som normalt eller avvikande hänger samman med vad som förväntas, är önskvärt i varje kontext och är således inte givna tillstånd. Det som är normalt i ett sammanhang kan betraktas som avvikande i ett annat. Flera forskare som utgår från ett maktperspektiv pekar på den normalisering, det vill säga de processer och verktyg som bidrar till skapandet av det normala. Makten utövas genom exempelvis klassificering och indelning samtidigt som kunskap om fenomenen produceras. På detta sätt står kunskapsutveckling och institutionell hantering i en intim relation. De synsätt som dominerar en social praktik får således konsekvenser för handlandet.

1.4 Barnhälsoteam

I barnhälsoteamen tas de beslut och förs de diskussioner som rör barn i behov av särskilt stöd. Där finns den samlande kompetensen som ska se till att de barn som får behov, också ges ett korrekt stöd. Det som sägs och beskrivs eller inte sägs om dessa barn kommer att bli rådande

då diskurser kännetecknas enligt Börjesson (2003) av regelbundenheter, villkor och förutsättningar som utsagor vilar på. Författaren diskuterar även kring det faktum att om man definierar något som verkligt kan det bli verkligt i sina konsekvenser. Hjørne och Säljö (2008) menar att en viktig aspekt av institutioners verksamheter är att de är med att skapa identiteter. De som avviker från olika förväntningar får en identitet som avvikare i något avseende. Denna identitet bekräftas i en mängd möten, enligt författarna och bidrar till att man bemöts på ett speciellt sätt.

När då barnhälsoteamet definierar något, kommer det att påverka verksamheten i förskolan likaså som att barnhälsoteamet påverkas av den rådande kulturen i förskola och samhälle. Därför blir det viktigt att studera de utsagor som skapas och befästs inom detta forum.

Gällande barn i behov av särskilt stöd inom förskolan finns följande riktlinjer och lagstöd för hur det särskilda stödet organiseras. I skollagen (SFS 2010:800) finns följande beskrivning:

9 § Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges det stöd som deras speciella 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.

Enligt skolverket (2011) ska förskolan varhelst den anordnas, vara likvärdig. Normerna för denna likvärdighet anges av de nationella målen, och förskolan ska arbeta för att nå dessa mål. Omsorg om det enskilda barnets trygghet, utveckling och lärande ska prägla förskolans arbete och därmed hänsyn tas till barnens olika förutsättningar och behov. Läroplanen föreskriver att det är förskolechefens ansvar att verksamheten utformas så att barn får det särskilda stöd och de utmaningar de behöver. Inom förskolan kan rektorer välja att organisera detta stöd genom så kallade barnhälsoteam, som till skillnad från skolans elevhälsoteam inte finns lagstadgade. Barnhälsoteamen organiseras ofta genom gemensamma möten för de yrkesgrupper som ska finnas till hand för att främja eleverns/barns hälsa. I skollagen (SFS 2010:800) under elevhälsans omfattning finns följande:

25 § "För eleverna i förskoleklassen, grundskolan, grundsärskolan, sameskolan, specialskolan, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan ska det finnas elevhälsa. Elevhälsan ska omfatta medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser. Elevhälsan ska främst vara förebyggande och hälsofrämjande. Elevernas utveckling mot utbildningens mål ska stödjas. För medicinska, psykologiska och psykosociala insatser ska det finnas tillgång till skolläkare, skolsköterska, psykolog och kurator. Vidare ska det finnas tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses" (s 3).

Ur regeringens proposition för den nya skollagen (2009/10:165) kan skälen för regeringens förslag och bedömning gällande en samlad elevhälsa sammanfattas med att skolan har ett ansvar för att skapa en god lärandemiljö för kunskapsutveckling, samt personlig utveckling. En utgångspunkt är att lärande och hälsa påverkas av samma generella faktorer. Arbeta med elevhälsa bör i stor utsträckning vara förebyggande och ha en hälsofrämjande inriktning, samt förutsätta hög grad av samverkan mellan elevhälsans personal

och övriga p

Det är också angeläget att samverkan sker med hälso- och sjukvård och med socialtjänst. I det individuellt inriktade arbetet har elevhälsan ett särskilt ansvar för att undanröja hinder för varje enskild elevs lärande och utveckling. Skollagskommittén föreslår samtidigt att förskolan enbart ska omfattas av de icke medicinska delarna inom elevhälsan. Med hänsyn till bl.a. barnvårdscentralernas (BVC) ansvar för barn i förskoleåldern, anser regeringen emellertid att det inte är lämpligt eller nödvändigt att ålägga huvudmannen ett ansvar för att anordna

elevhälsa i förskolan.

Vid en studie av förskola och skola som kategoriseringsarenor, ställs frågan vad olika kategorier innebär för barns identitetsskapanden. I de elevhälsoteam vars uppgift är att definiera och förklara skolsvårigheter förläggs problemen till en enskild individ och i teamens samtal omformuleras dessa till individuella avvikelser. Elevhälsoteamsmöten är exempel på en institutionaliserad problemlösningsprocess. Uppdraget är att diskutera händelser som uppfattas som problematiska och hur detta ska åtgärdas, dessutom ingår hur resurser ska fördelas. Elevhälsoteam fungerar vidare som en praxisgemenskap, där erfarenheter och kunskaper som är centrala för verksamheten förs vidare och genom detta byggs en kollektiv erfarenhet upp som tjänar som en socialisationsmiljö, vilken etablerar och befäster mönster för hur man löser problem. Denna miljö kan osynliggöra antaganden och försanthållande (Hjörne och Säljö, 2008).

1.5 En skola för alla

Såväl omsorg och fostran som lärande och utveckling, är uttryckta i förskolans läroplan enligt Skolverket (2011). I läroplanen uttrycks detta som ett samhällsbehov och på sikt ska barn tillägna sig de kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver. Bjersås (2011) menar att när utbildningssystemet lyckas kan det hjälpa människor att utnyttja sin potential, men om utbildningssystemet kommer till korta kan det föra med sig livslånga sociala och ekonomiska problem då man kan identifiera ett samband mellan utbildning och livschanser enligt författaren. Ahlberg (2013) beskriver begreppet ”en skola för alla” utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv, att elever har rättighet att delta i en gemenskap, samt att bli sedd och respekterad för den man är, men poängterar samtidigt utifrån en kritisk utgångspunkt huruvida det ska ses som en vision eller inte. I dagens skola används, enligt Ahlberg begreppet inkludering utifrån hur skolan ska organiseras kring elever i behov av särskilt stöd. Principen är att ge alla barn samma undervisning men att ge stöd till de barn som är i behov av detta. Utifrån detta menar Ahlberg att specialpedagogikens samhällsuppdrag kan ses som att skapa ökad jämlikhet, social rättvisa och lika värde för alla barn genom att arbeta med att utveckla skolan. I lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU 1999:63) kan följande läsas:

Den stora utmaningen är- utbildningspolitiskt och verksamhetsmässigt – hur förskolans och skolans personal skall hantera det faktum att elever har olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov. Hur skall elevers olikheter framstå som resurser och utgöra styrande förutsättningar i skolans pedagogiska arbete i en för alla elevers gynnsamma riktning? (s 192).

Om man ser specialpedagogikens huvudsakliga funktion som att sortera ut de elever som inte passar in i skolan, och som ” skapar specialpedagogiskt behov av särskilt stöd leder det i sin tur till att vissa inte ryms i ”skolan för alla”, och ”skolan för alla” blir en paradox. För att skolan ska kunna möta alla barns behov behövs kunskap om hur variationen av utveckling kan mötas. Diskussionen behöver fokuseras på prevention och intervention (Björck-Åkesson, 2007). Specialpedagogiken som kunskapsområde och forskningsdisciplin är nära kopplad till, och beroende av utbildningspolitiska mål. Intentioner och beslut som ”en skola för alla”, gör den ideologiskt och politiskt förankrad och detta ses som ledstjärna inom svensk specialpedagogik (Ahlberg, 2009).

Föreställningar formas och omformas i diskursiv konsensus och detta är ett väsentligt inslag i en styrningsmentalitet. Genom dess karaktär kan en maktstruktur behållas, såsom talet om elever i behov av särskilt stöd (Andreasson, Ekström och Lundgren, 2009). Om barn pekats ut som "särskilda" kommer de att påverkas på ett sätt som segregerar dem från huvudfåran, och minskar deras utbildningsmöjligheter (Dyson, 2008). Att ägna uppmärksamhet åt det språk genom vilka barn är utsatta för i dessa processer kan då anses väsentligt, enligt författaren. Det beskrivs som en politisk kamp mot förtryckande strukturer runt klass, kön och etnicitet som borde omvandlas till en politik där människor kämpar för erkännande av en identitet som skapas utifrån de själva, snarare än identiteter som andra skapat. För att komma åt osynliga maktstrukturer krävs analyser av rådande kulturer och diskurser just för att det finns risk att normer förstärks när problem löses med felaktiga metoder, menar Dyson.

1.6 Integrering/inkludering

För att förstå de specialpedagogiska grundtankar som är aktuella i dagens samhälle bör begrepp som integrering och inkludering förtydligas. Ahlberg (2013) beskriver inkludering som ett begrepp som ersatt integreringsbegreppet, vilket lanserades på 60-talet. Invändningen mot integrering, enligt Ahlberg, utgörs av det faktum att integration förutsätter segregation eller avskildhet innan integrering är möjligt. Med inkludering förtydligar Ahlberg att skolan ska vara organiserad utifrån det faktum att barn är olika och att det är skolan som skall förändras för att alla ska passa in. Inkluderingsbegreppet ska ge uttryck för människors lika värde och rätt att delta i skolan och samhällets gemenskap, rätt till likvärdig utbildning och möjligheter för dem som riskerar att ställas utanför, menar Ahlberg. Enligt Lutz (2006) har förskolan under relativt lång period haft en verksamhet där i princip alla typer av barn integrerats i verksamheten. Spridning av åldrar som finns bland barnen i förskolan borde enligt författaren skapa en inkluderande miljö för att det finns en anpassning till en bred variation av praktiker i mötet med barnen. Till vilken grad en inkludering skett där den pedagogiska miljön anpassas efter barnen istället för tvärtom menar Lutz är tveksamt.

En relationell syn på barns avvikelser dominerar i inkluderingsdiskussionen, vilket resulterar i att det ändrar vår blick i de svårigheter som uppkommer i förskolans värld. När barnets roll som "syndabock" ifrågasätts, riktas blicken mot något annat, exempelvis föräldrars brister eller pedagogisk kompetens. Tendensen att skuldbelägga blir ett uttryck för att vi söker för enkla svar på komplexa problem. Analyser på olika nivåer kan bidra med förståelse för hur verksamheten i förskolor och skolor kan byggas upp (Lutz, 2013).

Utvecklingen inom specialpedagogisk forskning har gått från ett kritiserat medicinsk-psykologiskt forskningsintresse, till ett perspektiv med förbindelser till sociologi, där stor del av fokus idag finns på en inkluderande skola (Ahlberg, 2009). Författaren påstår att inkludering fått en viktig roll inom specialpedagogiken under de senaste årtiondena och att detta ofta omtalas med det närliggande begreppet delaktighet. Ahlberg menar att forskning inom specialpedagogik på senare tid haft till uppgift att studera processer som bidrar eller stärker inkluderingsrätten respektive hotar den. Ainscow (1998) bekräftar detsamma och menar att förklaringsmodeller har flyttats från individ till att förklaras utifrån en social process. Rosenqvist (2007) anser att det krävs forskning som fokuserar diskrepansen mellan kunskapsmål och verklighet och författaren efterfrågar därför ett specialpedagogiskt paradigm av integration, delaktighet och gemenskap.

1.7 Specialpedagogiska perspektiv

Perspektiv används inom specialpedagogiken som den plattform du står på, när du blickar ut över omvärlden. Perspektiven avgör vilka verktyg, teorier, som behövs för att angripa ett dilemma.

Inom den specialpedagogiska forskningen används olika perspektiv, som fungerar som den utgångspunkt forskaren tar som position för olika förklaringsmodeller. Ahlberg (2013) beskriver fyra överordnade specialpedagogiska perspektiv: *Individperspektivet*- innebär att en svårighet betraktas som förankrat hos den enskilde individen själv och förklaringar söks då hos individen, ett individperspektiv kan även beskrivas inom forskningen som psykomedicinskt, kategoriskt eller ett kompensatoriskt perspektiv; *organisations och systemperspektiv* karaktäriseras av fokus på skolan som organisation och samhällsinstitution, där huvudsakligen sociologiska, pedagogiska och organisationsteoretiska förklaringsmodeller används. Vidare pratar Ahlberg om *samhälls- och strukturperspektiv* där ideologiska frågeställningar problematiseras och forskningen fokuserar således på samhälleliga strukturer och maktförhållanden. Slutligen diskuteras *relationella perspektiv*, där relationer och interaktion står i centrum och förklaringsmodeller söks i mötet mellan individ och omgivande miljö. Det finns även variationer av förklaringsmodeller för specialpedagogiska perspektiv, menar Ahlberg. Skidmore (1998) förespråkar en dialog mellan rådande specialpedagogiska perspektiv. Eftersom en individ kan ha olika slag av identifierade eller diagnostiserade svårigheter som i mötet med en misslyckad lärandemiljö blir förstärkta, krävs en behovsanalys som är öppen i sitt perspektivtagande. Författaren förespråkar därför inte samstämmighet när det gäller synen på den specialpedagogiska verksamheten, utan snarare att olika lösningsmöjligheter ger anledning till dialog och därmed utveckling.

I denna studie kommer Nilholms förklaringsmodell vara utgångspunkt, genom tre perspektiv, det kompensatoriska perspektivet, det kritiska, samt ett dilemmaperspektiv (Nilholm, 2007). Det kompensatoriska perspektivet har historiskt haft en dominerande position enligt författaren, där egenskaper och förmågor som i någon mening är problematiska lokaliseras till individen. Specialpedagogiken kan här sägas i hög grad vara underordnad psykologi och medicin och specialpedagogiska åtgärder anpassas efter dessa. Specialpedagogikens uppgift blir främst att kompensera individen efter de brister som uppvisas, enligt Nilholm. Det kritiska perspektivet är ideologikritiskt inriktat och fokuserar samhällets roll med barns olika förutsättningar och olikheter. Man framhåller specialpedagogik som förtryckande då den pekar ut barn som mer eller mindre normala. Det kritiska perspektivet, menar Nilholm utmärker främst ett missnöje med begreppet normalitet och med olika typer av sociala kategoriseringar. Normalitetsbegreppet är centralt för ett kompensatoriskt perspektiv och bygger just på skiljandet av det onormala från det normala. Det kritiska perspektivet avser att specialpedagogik har sin förklaring i sociala, strukturella och socioekonomiska processer som missgynnar och marginaliserar grupper på ett systematiskt sätt, vilket gör att vissa gruppers underordnade position återskapas genom specialpedagogiken. Detta kan även förklaras genom dominans av vissa diskurser som kan kopplas till professionella intressen eller sociala institutioner som skapar specialpedagogik för att förklaras av sina egna tillkortakommanden. Framför allt skapas då specialpedagogik utifrån skolans misslyckande att hantera elevers olikhet. Nilholm tillför ytterligare ett perspektiv, dilemmaperspektivet, som ser skolan som en institution där frågor inte kan besvaras med rätt eller fel utan handlar om att lyfta dilemman till diskussion. Nilholm (2005), menar att ett dilemmaperspektiv handlar om att lyfta diskutabla frågor till ytan, dock inte med syfte att eliminera svårigheter utan att genom dialog

hitta olika sätt att hantera dessa frågor. Författaren menar att dilemmaperspektivet är socialkonstruktivistiskt i den meningen att det inte tillskriver individen essentiella egenskaper. Perspektivet inrymmer dock ett antagande om att utbildningssystemet ställs inför elevers olikhet, vars innebörd förhandlas i sociala processer. Dilemmaperspektivet hanterar således problematik i ett socialt rum där det sker förhandlingar om hur olikhet ska benämnas och hanteras.

3 Teoretiska utgångspunkter

3.1 Teori

Syftet med detta kapitel är att presentera undersökningens teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp. Valet av metod och teoretiska utgångspunkter utgörs med tanke på undersökningens syfte, att undersöka förskolan som diskursiv praktik.

Utifrån den bakgrund som presenteras där identitetsskapandet påverkas av den ”definitions-makt” pedagoger har i förhållande till barnet samt hur denna identitet bekräftas och eller skapas under möten, blir viktigt att undersöka talet hos de som har definitions-makt kring det särskilda stödet i förskolan. När man då avser att studera vad som sägs om de barn som anses få behov av ett särskilt stöd så blir därmed språket centralt i studien. Studien tar därför sitt ontologiska antagande, hur världen är beskaffad, utifrån en idealistisk syn på verkligheten. Detta innebär att det inte finns någon objektiv sanning, enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000). Verkligheten består av sociala processer och är således endast tillgänglig för oss genom våra kategorier och vår kunskap. Hur kunskap om världen förklaras, alltså det epistemologiska antagandet, utgår från att det inte finns någon objektiv kunskap, kunskap frambringas i social interaktion där sanningar byggs upp och kämpas om som gemensamma eller separata, enligt författarna.

3.1.1 Socialkonstruktionism

Teoretiska utgångspunkter kommer användas från socialkonstruktionismen. Lutz (2006) menar, att en heltäckande definition av begreppet socialkonstruktionism är ogörligt, men säger att det finns spår som relaterar till begreppet. Dessa spår innebär bland annat en kritisk hållning mot kunskap som tas för given och att detta även innefattar den forskning man själv är en del av. Författaren menar att de sätt som vi tolkar vår omvärld på är historiskt och kulturellt bestämda och att kunskaps giltighet eller ifrågasättande sker i social interaktion mellan människor. Språket inom socialkonstruktionismen blir centralt för förståelsen av hur kunskap skapas och hur kunskap och socialt handlande påverkar varandra. När en tolkning av kunskap runt ett samhällsligt fenomen förändras, kommer handlandet att påverkas och vice versa, menar Lutz.

Foucault följer den socialkonstruktionistiska premisen att kunskap inte enbart avspeglar verkligheten. Sanningen är en diskursiv konstruktion, där maktprocesser verkar för vad som anges som sant eller falskt (Winther Jørgensen och Phillips, 2000). Med en socialkonstruktionistisk utgångspunkt ses den sociala världen som en konsekvens av sociala processer och för att i denna studie förstå vad som avses med ett särskilt stöd, bör därför den diskursiva praktiken studeras. Studien tar alltså sin utgångspunkt i antaganden att kunskap är föränderlig, socialt konstruerad och finns i språket (Bjervås, 2011). Kunskap, makt och sanning förhandlas, förändras, skapas och omskapas i texter och möten mellan människor, utifrån sin historiska, kulturella och sociala kontext. Vår verklighetsuppfattning är beroende av språk i och med att vi genom att benämna verkligheten, ger den innebörd. Olika diskurser visar vilka handlingar som är möjliga och relevanta i en situation och därmed får den diskursiva förståelsen sociala konsekvenser. Språkets funktion är således inte enbart att delge uppfattningar, det konstituerar uppfattningar genom själva språkbruket. Om en diskurs blir dominerande, kommer den således att styra sociala identiteter och relationer likväl som en

förändring av diskursen är det sätt vilket det sociala förändras (Winther Jørgensen och Phillips, 2000). Denna studie avser en syn på språket som medel med vilket vi skapar vår verklighetsuppfattning.

3.1.2 Diskursanalys

Begreppet diskurs står för språkliga mönster och är ett centralt begrepp för meningsskapande inom socialkonstruktionismen, enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000). En analys av dessa språkliga mönster är således en diskursanalys. Diskursen sätter en slags ram kring vad som kan uttryckas och hur olika uttryck formuleras, enligt Lutz (2013). Då denna studie är begränsad till omfånget används ett diskursanalytiskt förhållningssätt med utgångspunkt i diskursanalys. Inspirationen i studien är hämtad utifrån Foucaults perspektiv på makt samt Laclau och Mouffes diskursteori. Enligt Bergström och Boréus (2006) finns olika inriktningar av diskursanalys. Det poststrukturalistiska spåret associeras med Foucault och kan förklaras som en praktik som frambringar en viss typ av yttranden. En diskurs beskrivs som ett regelsystem som legitimerar vissa kunskaper men inte andra, och som pekar ut vilka som har rätt att uttala sig med auktoritet, enligt författarna. I diskursanalyser är teori och metod sammanflätade och det är med hjälp av analysen man försöker hitta vad det är som egentligen sägs, enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000). Diskursanalys handlar alltså om att studera och analysera konstruerade sociala kategorier. Utgångspunkten i en diskursanalys är att man aldrig kan nå verkligheter utanför diskurserna och därför är det själva diskursen som är föremål för analysen, enligt författarna. Världen konstrueras och denna konstruktion har inte sin grund i subjektens föreställningar, utan i ett språkligt praxissammanhang med självständigt liv oberoende av människans vilja. Foucault (1972) menar att de normalas behov av de onormala är grunden för konstruktionen av "dom andra" det vill säga grupper som avviker från den egna. Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar att diskurser alltid formas utifrån vad de inte är och menar att genom att kartlägga det andra, kan det ge en indikation på vad som den ifrågavarande diskursen stänger ute, och därmed vilka sociala konsekvenser detta resulteras i.

3.1.3 Maktperspektiv

Foucault följer den generella socialkonstruktionistiska premisen att kunskap inte enbart avspeglar verkligheten. Foucault sätter makten i fokus. Makt ska inte ses som enbart förtryckande utan även som produktiv. Den skapar och befäster kunskap, kropp och subjekt och genom makt skapas med andra ord vår sociala omvärld. Makt och kunskap hör ihop, förutsätter varandra och omvärlden (Winther Jørgensen och Phillips, 2000).

Foucaults genealogiska arbetssätt innebär att se det vi inte vet på ett nytt sätt. Nu fungerar som utgångspunkt för förståelse där man söker grenar i olika sammanhang inom ett diskursivt fält. Man vill undersöka diskursers möjlighetsvillkor, det vill säga hur det kommer sig att ett visst fenomen problematiseras. Detta innebär ett tydligt fokus på makt. Foucault menar, att när diskurser skapas leder det till att människor kontrolleras, vilket sker genom utestängningsmekanismer. Makt utövas inte av eller mot ett subjekt, utan utvecklas i relation mellan människor och innebär begränsningar för vissa och samtidigt möjligheter för andra. Diskursanalys i enlighet med "foucauldiansk" anda betonar det sammanhållna och gemensamma snarare än dess motsättningar som behandlas i form av relationer mellan diskurser (Bergström och Boréus, 2006). Foucault (1975) beskriver samhällets institutioner som fängelser och skolor, som exempel på hur maktutövande kan organiseras. Foucault uttrycker att "själen är kroppens fängelse" och menar att vi är fångar i våra föreställningar och

bedömningar av andra människor. Det kan exempelvis gälla bedömningar som görs i ett institutionellt sammanhang, såsom skola och förskola och även inom ett barnhälsosteam. Diskurser av vetande, som cirkulerar inom en institution, blir dominerande genom konkreta praktiker och fungerar disciplinerande, enligt Bergström och Boréus (2006). Det innebär att makt måste upprätthållas av aktörer, men inte nödvändigtvis alltid av samma individer. Genom institutionen legitimeras och upprätthålls vetandet och de sanningar som tas för givna, enligt författarna.

Utifrån Foucaults maktteorier diskuterar Assarson (2007) hur statliga institutioner arbetar för att bevara en samhällsordning genom att styra vad som anses vara normalt respektive avvikande. Detta sker då genom att ”fastställa gränser för vem eller vad som innesluts/utesluts, liksom vilka beteenden som kan anses acceptabla/oacceptabla”. Skolan medverkar i detta fall genom att elever således kategoriseras i olika grupper där man behandlas olika. Assarson beskriver hur maktordningar reglerar hur man kan yttra sig. De diskurser som är rådande blir vidare styrande för vad som blir synligt eller vad som tystas ner eller det man inte tar hänsyn till alls. Assarson menar, att strävan efter konsensus blir ett resultat när man ska ta till sig den rätta uppfattningen, strävan efter enighet tar all energi. En sådan syn på konsensus utgår från ett maktperspektiv där det som anses som det rätta blir förtryckande mot avvikande åsikter.

3.1.4 Diskursteori

Laclau och Mouffes diskursteori utgår från en lingvistisk nivå och tecknens betydelse. Det är en poststrukturalistisk språkfilosofi som kortfattat innebär att språket är det medel med vilket vi skapar vår verklighetsuppfattning (Winther Jørgensen och Phillips, 2000). Vår verklighetsuppfattning är således beroende av språk i och med att vi genom att benämna verkligheten också ger den innebörd. I en diskurs kan urskiljas så kallade nodalpunkter. Dessa betecknas som privilegierade tecken kring vilket de andra tecknen ordnas, och från vilket de får sin betydelse, menar författarna. Enligt diskursteorin består en text av sammanlänkande tecken, som får sin betydelse i relation till varandra. De nodalpunkter som utkristalliseras, är således extra viktiga tecken som identifierar rådande diskurser. Kring nodalpunkterna ordnas de andra tecknen i kluster, och dessa får därmed sin betydelse, enligt Winther Jørgensen och Phillips, 2000. Assarson (2007) menar att innebörden i diskursen, för Laclau och Mouffe, konstrueras av en mängd tecken i bestämda inbördes relationer omkring en nod och förklarar att ”En skola för alla” kan ses som en sådan nodalpunkt i analysen för hennes egen avhandling. Genom att ekvivalenskedjor skapas av tecken som hör samman, enligt Assarson, skapar det mening i en nod. Vissa noder är emellertid så öppna, menar författaren att de därför blir tomma och därför möjliga att fylla med en mängd olika betydelser. I denna studie fokuseras begreppet ”särskilt stöd” som en nodalpunkt då begreppet kan ses som öppet och möjligt att fylla med en rad olika innebörder. De ekvivalenskedjor eller kluster som skapas av sammanhörande tecken, fyller då ”särskilt stöd med mening. Utifrån särskilt stöd ställs frågorna: för *vem* är det aktuellt med ett särskilt stöd, *vad* innebär det och *hur* organiseras det särskilda stödet?

3.2 Metodologi

Talet om barn i behov av särskilt stöd ska belysas med syftet att synliggöra rådande diskurser. Tanken är att etablera kontakt med barnhälsosteam för att studera olika mötestillfällen i syfte

att spela in samtal angående barn i behov av särskilt stöd inom förskolan. Dessa samtal ska transkriberas och analyseras med hjälp av diskursanalys. Enligt Börjesson och Palmblad (2007) är gruppintervjun en lämplig strategi, när man ska försöka fånga diskurser. I denna studie används dock inte intervju som metod, men genom att de olika samtalen sker i grupp blir det möjligt att komma åt hur diskurser skapas, förhandlas och omskapas. Börjesson (2003) menar att i talet begränsas antalet möjliga berättelser, och därför kan diskursernas gränser identifieras. Språket får betydelse för hur diskurser skapas utifrån hur formulerade diskurser riktar blicken mot vissa egenskaper eller beteenden hos barnet, menar författarna.

Vid insamlandet av empiri är tanken att forskaren enbart finns fysiskt närvarande i möteslokalen, men uttalar sig inte. Då studien har ett begränsat omfång träffar forskaren aktörerna vid ett tillfälle vilket gör att deltagarna, vad man kan anta, påverkas av forskarens närvaro. Tanken är ändå att det går att fånga rådande diskurser, då dessa möten ska ske under sina vanliga förfaranden och att där finns de etablerade roller och de diskurser som existerar tillgängliga, trots forskarens närvaro. Enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) kan det finnas en svårighet att undersöka diskurser man själv är nära och har en åsikt om, då det är svårt att se dem som diskurser. Eftersom man som forskare ofta själv är en del av den kultur man undersöker, delar man många av de självklarheter som ligger i ens material.

Det finns olika sätt att avgöra om en diskursanalys är valid, bland annat kan man se till sammanhangen. Analytiska påståenden ska ge diskursen en form av sammanhang och finns element som inte passar in i den diskursanalytiska redogörelsen kanske analysen inte accepteras som trovärdig. Ett annat sätt att bedöma analysen som givande handlar om dess förmåga att frambringa nya förklaringar (Winther Jørgensen och Phillips, 2000).

3.2.1 Urval

Studien är gjord i olika områden för förskolan i en storstadsregion i Västsverige. Förskoleområden där undersökningen är gjord är slumpmässigt utvalda men med en intention att hitta representanter från olika rektorsområden, där arbetssätt och förutsättningar skiljer sig från varandra. Urvalet bestämdes genom ett antal mail som skickades ut till rektorer och specialpedagoger, som sedan kontaktades per telefon. Tre områden valdes ut, i syfte att få tillträde till barnhälsoteamsmöten så snart som möjligt. Då dessa möten ofta äger rum med långa tidsintervall, behövdes beslut tas att få medverka inom en rimlig tidsram. Undersökningens population består av rektorer, specialpedagoger, kuratorer, psykolog, pedagoger och sjuksköterska.

3.2.2 Genomförande och bortfall

Studien genomfördes under två veckors tid där tre barnhälsoteamsmöten besöktes. Innan mötet, presenterades studiens syfte samt de forskningsetiska övervägandena och betydelsen av att spela in mötet med inspelningsutrustning. Som forskare togs beslutet att närvara enbart som observatör i bakgrunden, för att påverka resultatet så lite som möjligt. Aktörerna informerades även om att jag som forskare inte skulle komma att yttra mig eller önskade bli tilltalad under mötet. Ett fåtal av aktörerna var frånvarande på grund av sjukdom eller andra åtaganden, men de flesta som var kallade till barnhälsoteamsmötena var närvarande. Aktörerna hade blivit informerade av rektor i förväg och godkänt sin medverkan. Ett av barnhälsoteamen sökte kontakt på förhand angående en ändring, då de beskrev det kommande mötet som ett akutärende istället för det planerade barnhälsoteamsmötet. Skillnaden innebar att inte alla de yrkesgrupper som brukar närvara på mötet skulle vara representerade och att mötet berörde ett specifikt ärende. Valet gjordes att ändå genomföra studien under dessa omständigheter då detta inte berörde syftet att studera talet om barn i behov av särskilt stöd.

Det inspelade ljudmaterialet transkriberades ordagrant efter mötestillfällena, däremot gjordes valet att inte transkribera kroppsspråk eller andra ljud såsom skratt, harklingar eller suckar, då denna studie handlar om talet, samt att det kan vara problematiskt att tolka dessa med tanke på studiens begränsning. Då dessa barnhälsoteamsmöten vanligtvis äger rum en gång i månaden eller en gång varannan månad, blev det väsentligt att få tillträde till teamen så fort som möjligt. Beslutet togs därför att delta på de möten där rektorerna först godkände min medverkan, vilket blev en slumpmässigt utvald urvalsmetod. Dessa möten ägde sedan rum som planerat.

3.2.3 Forskningsetiska överväganden

Vad gäller etiska ställningstaganden följs kraven enligt Vetenskapsrådets (2002) Forskningsetiska principer. Enligt informationskravet fick samtliga deltagare muntlig information om undersökningens syfte och metod, samt hur resultatet ska användas. Samtliga rektorer fick skriftlig information vid en första förfrågan, där studiens syfte presenterades, samt att de sedan via telefonkommunikation uppmanades att fråga medverkande i de olika barnhälsoteamen på förhand huruvida de accepterade att medverka i studien. Nyttjandekravet, innebär, att data som samlas in endast ska användas i forskningssammanhang, vilket deltagarna även informerades om. Deltagandet i studien var frivilligt och samtliga deltagare erbjöds möjligheten att få ta del av den färdiga uppsatsen. Samtyckeskravet har uppfyllts genom att rektor och alla aktörer tillfrågades innan studien startades.

Fokus riktas mot förskolan och barnhälsoteamen som diskursiv praktik istället för mot enskilda individers uttalanden, det vill säga i bemärkelsen, vem som säger vad i egenskap av sin yrkesroll. Deltagarnas anonymitet garanterades vilket följer konfidentialitetskravet, och citat i uppsatsen kan endast kännas igen av deltagarna själva. Aktörerna inom studien känner inte till de övriga aktörerna dessutom har namn och platser raderats ur eller ändrats i resultatet. Resultatet presenteras inte efter yrkeskategori utan alla utsagor presenteras gemensamt, vilket gör att aktörernas utsagor går att identifiera. Foucault (1971) resonerar utifrån en formulering av Beckett angående vilken roll det spelar *vem* som har talat, det viktiga är att *någon* har talat. Vad spelar det då för roll *vem* som säger det? Alltså, utifrån uppsatsens teoretiska och metodologiska ram ligger inte intresse i att lyfta fram enskilda personers tal. Det är personernas gemensamma utsagor som lyfts fram i resultatet. De barn som finns med i barnhälsoteamens utsagor i aktörernas citat, benämns som barnet eller hen, och i övrig text benämns barn som subjekt. Barn benämns inte i materialet efter kön, då det utifrån studiens syfte visat sig andra teman genom vilka barnet förstås och ses i relation till. Materialet presenteras och analyseras med utgångspunkt i att undvika kategorisering av det enskilda barnet som flicka eller pojke, då detta inte ligger i studiens syfte.

Genom att välja ett diskursivt perspektiv är tolkningar centrala och genomskinligheten att bedöma dessa tolkningar väsentliga. Man ska kunna följa analysens väg från diskursiva data till slutsats som en del av studien, enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000). Om man utifrån Nilholms (2007) dilemmaperspektiv inte har intentionen att framställa någon sanning, utan avser lyfta fram problematiska områden där det krävs diskussion kan sägas att denna studie, likväl som utefter en socialkonstruktivistisk premiss, inte visar på hur verkligheten är eller hur den borde vara. Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar att även om intentionen är att distansera sig från identifierade diskurser för att kunna påvisa dem, är det ogörligt att komma utanför diskurserna och påvisa någon slags sanning, för sanningen själv är alltid en diskursiv konstruktion. När man arbetar med diskursanalys, är man enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000), del av den kultur man undersöker och därför delar man många

av de självklarheter som ligger i ens material – och det är just självklarheter man är ute efter att avslöja, genom att försöka utläsa sådant som inte lyfts i talet, men som finns där genom att det avgränsas från vad som sägs. Det finns då risk att detta kommer i konflikt genom att respondenterna inte känner igen sig i de tolkningar som görs enligt författarna.

3.2.4 Resultat/analys

Det första steget inom resultat/analys innebar att fokusera och ringa in aktörernas utsagor i olika teman. För att åstadkomma detta studerades och sorterades texten efter gemensamma utsagor, samt noterades om tecken var återkommande eller om de yttrades vid separata tillfällen. I analysens första steg handlade det således om att söka mönster i materialets utsagor, som efter bearbetning och analys gjorde att olika diskurser framträdde. Nästa steg i analysen berörde resultatets utsagor och dess tillhörighet till de aktuella diskurser som framträtt. Med diskursteoretiska termer handlar det enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) om att studera artikulation, det vill säga, vad som yttras för att ge ett begrepp mening. I denna studie berör detta meningsskapande begreppet ”särskilt stöd”. Artikulation innebär att betydelser etableras genom att sätta element i bestämda förhållanden till varandra, enligt författarna. De diskurser som framträtt har även i ett slutligt skede analyserats i relation till varandra.

Analysen genomfördes i olika faser för att försöka angripa materialet utifrån olika infallsvinklar. Viktigt i processen var att genomföra analysen utan att förbise saker, samt att se materialet med distans. Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar som tidigare nämnt att även om intentionen är att distansera sig från identifierade diskurser, är det ogörligt att komma utanför dessa då man delar många av de självklarheter som ligger i ens material. Intentionen var dock som författarna menar, att försöka utläsa sådant som inte lyfts i talet men som finns där genom att det avgränsas från vad som sägs. Citaten som presenteras i resultatet har i begynnelsen av analysarbetet varit rikliga, då det ansågs väsentligt att citaten styrkte de funna diskurserna och representerade materialet som helhet. Efter att analytiska påståenden givit diskurserna sammanhang, som enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) är väsentligt för studiens trovärdighet, har därför citaten kortats av. Det finns en medvetenhet om att resultatet kan diskuteras utifrån att analysen kan antas vara icke-representativ för en sanning, då den bygger på ett begränsat material. Assarson (2007) menar utifrån en socialkonstruktionistisk premiss, att världen inte kan analyseras eller beskrivas som en spegelbild av något verkligt, utan blir i stället forskarens konstruktion med hänsyn till den kontext fenomenet befinner sig i. Frågan är också enligt Assarson, hur viktigt det är att finna en verklighet i en studie, där mänskliga möten utgör grunden för verksamheten. I en sådan miljö ligger sanningen i betraktarens öga, oavsett om det är en lärare, elev eller den som genomför en studie av denna miljö, enligt författaren.

3.2.5 Beskrivning av empiri

De tre barnhälsoteam som studien baseras på valdes utifrån där tillträde gavs. Då förskolan inte har ett krav på att etablera barnhälsoteam existerar inte heller detta som vanligt förekommande praxis och de team som därför först godkände att medverka i studien blev de team som valdes. Studiens begränsning gjorde även att den omfattas av resultatet från tre team, inte fler eller färre. Studiens resultat presenteras gemensamt för de tre barnhälsoteamen

men där resultatet avviker för något av barnhälsoteamen nämns detta. Mötestillfällena varade cirka en timme var och spelades in för att sedan transkriberas.

Team ett: Representerade yrkeskategorier: rektorer, specialpedagoger, BVC-sköterska, pedagoger, socionom.

Team två: Representerade yrkeskategorier: rektorer, specialpedagoger, psykolog, socionom.

Team tre: Representerade yrkeskategorier: rektor, specialpedagog, pedagoger.

Studien innefattar ett flertal olika yrkesgrupper, däremot kategoriseras inte utsagor efter yrkeskategori, utan som helhet av teamens utsagor. Efter bearbetningen av texten framträder diskurser, vilka utsagor i empirin sedan sorteras under. De diskurser som ringas in är *kategorisering, åtgärd, professionalitet* och *organisation*. Dessa diskurser framträder inom alla tre barnhälsoteam. Vissa diskurser är mer dominerande i vissa barnhälsoteam samtidigt som det finns färre utsagor inom en del diskurser i andra team. Är fallet så, nämns detta efter presenterat resultat.

4 Resultat och analys

Resultat inom det diskursanalytiska området presenteras i kombination med analys. Resultatet presenteras i detta avsnitt i fyra olika kategorier. Dessa kategorier är: kategorisering, åtgärd, professionalitet och organisation. Under varje kategori finns inledningsvis presenterat de kluster som återfunnits i empirin. Efter detta följer citat som kopplar samman till de funna klustren, ur talet från barnhälsoteamsmötena. Efter detta följer en sammanfattning av resultatet samt en analys kopplad till den tidigare forskning som finns presenterad i bakgrunden i varje enskild kategori. Återkommande och enstaka tecken presenteras vidare som en rubrik under resultatet och stärker de mönster som de funna diskurserna vilar på. Slutligen presenteras de funna diskursernas förhållande till varandra då det är en viktig del inom diskursanalys att betona det gemensamma.

4.1 Resultat

4.1.1 Kategorisering

Vem beskrivs som i behov av särskilt stöd och hur positioneras subjektet? Om särskilt stöd, som tidigare nämnts, ses som en nodalpunkt, ett element som först får mening när det sätts i relation till andra tecken, undersöks vilka tecken, kluster, som fyller nodalpunkten särskilt stöd, i relation till ett subjekt.

Kluster:

- **Identitet** - subjektet positioneras genom identiteter som bygger på olika egenskaper, exempelvis svår, gränslös, receptiv, medveten, utåtgående.
- **Offer** - subjektet positioneras som offer eller positionerar andra barn eller pedagoger som offer.
- **Problematik** - subjektet positioneras utifrån tecknet problem/problematik.

Positionering av subjektet sker genom olika egenskaper som identiteter, mest frekvent förekommande är tecknet svår.

- Det är en svår situation för dom... hur dom ska hantera barnet, sen handlar det lite om organisation och sånt som vi också måste ta i, hur dom ska fördela sina resurser, men hen är svår och det är svårt för dom och veta vad dom ska göra med barnet för hen behöver ju den här sociala träningen jättemycket
- Kan du beskriva hen lite mer... är det socialt barnet har svårigheter?
- Ja, det finns ju mycket... svåra tillstånd

- Jag känner att barnet inte kan hjälpa det här. Att se det, vad är anledningen till att hen gör det. Är det för att det är elakt och medvetet eller är det en svårighet? Där behöver man ju få hjälp.

- Nä, det är ett jättebekymmer i och med att de här barnen kom till som vi inte hade en aning om att det skulle vara så svåra. Dom kanske inte hade varit svåra var och en för sig men när det är en avdelning som ännu inte hittat kraft och arbetssätt så blev det jättesvårt. För dom har redan barn som dom inte har kunnat hantera.

Andra egenskaper som positionerar subjektet kan exempelvis vara gränslös, hjälplös, impulsstyrd, receptiv, skärpt, medveten och raffinerad. Det finns både vad man kan bedöma som positiva samt negativa egenskapsbeskrivningar. De negativa beskrivningarna är mer

frekventa, då samtalens natur utgår från problem eller dilemman. Subjektet positioneras även som offer för egenskaper, vilket innebär att det inte "rår" över det som förklaras som problematiskt.

- Hen är liksom gränslös, har säkert inga riktiga gränser hemifrån så att säga men också hen kanske inte riktigt kan hjälpa det.
- Ja, hen är sådär utåtående. Springer, skriker, hamnar i konflikt hela tiden med kompisar och hen hittar på en del... Hen har liksom ingen stoppknapp, det går inte liksom... ja eller vad säger du?
- Eh.. Jo, det är svårt att göra nåt. Hen är upp och ner och fram och tillbaka. Dom andra barnen blir ju nästan rädda, dom orkar liksom inte...
- Men det låter ju som att det här är mer impulsstyrt och det här är ju nånting som hen inte riktigt råder över
- Men hen är tidig i språk? För du säger att hen är skärpt och så, hen är receptiv alltså hen är väldigt, tar in väldigt mycket egentligen.
- Det dom ser är väl att hens empatiska förmåga är väldigt liten samtidigt som hen förstår ibland och ibland är det raffinerat känns det som. Det är ju svårt att veta vad som är början på det.

Likaså blir andra barn eller pedagoger offer när subjektet i fråga positioneras. Barn beskrivs som rädda eller ledsna och pedagoger blir oroliga och får svårigheter.

- Tidigare har hen varit väldigt handgriplig och gett sig på personal och så men nu är det mer ord och hen styr sina kamrater väldigt mycket, och barn är jätteledsna och rädda och oroliga och dom vill inte gå till förskolan. Och dom vill inte vara med hen och så.
- Jo, det är svårt att göra nåt. Hen är upp och ner och fram och tillbaka. Dom andra barnen blir ju nästan rädda, dom orkar liksom inte...
- Så jag har en liten känsla av att dom är, barnen är rädda för hen, personalen är också i viss mån lite rädda, för hen och för hens utbrott så att säga.

Subjektet positioneras utifrån tecknet problem/problematik.

- Detta har ju inte hänt på förskolan men det säger lite om hur barnets problematik är att hen är så raffinerad, att dom pratar i termer av, det låter ju hemskt, men att barnet är, att hen liksom har ett psykopatbeteende.
- Barnets problematik har jag känsla av fanns med innan hen fick ett syskon.
- Om vi skulle titta närmre på barnets problematik? Hur funkar det i grupp? Och hur funkar det att koncentrera sig?
- Det här barnet har stor problematik, det är inte lätt.

4.1.2 analys

I de tre barnhälsoteamen finns beskrivningar av barn som anses vara i behov av ett särskilt stöd. I ett team finns färre utsagor då diskussionen inte berör barnfrågor i samma utsträckning som i de andra teamen. Gemensamt för de tre teamen kan ändå sägas att när det talas om ett särskilt stöd tillskrivs barnet problematik utefter hur man talar och uttrycker sig. Utefter specialpedagogiska perspektiv eller förklaringsmodeller används ett individperspektiv En svårighet betraktas som något som ligger förankrat hos individen själv, och denne blir således bärare av svårigheter, enligt Ahlberg (2013). Efter Nilholms (2007) modell förklaras detta

utifrån ett kompensatoriskt perspektiv. Barnet *får* utifrån denna aspekt inte behov av ett särskilt stöd, utan barnet *har* svårigheten eller *har* behov av ett särskilt stöd, och har således behov av kompensation för detta. Barnet tillskrivs identiteter genom adjektiv som exempelvis svår, gränslös, raffinerad, utåtagerande och kan även beskrivas som offer, där man menar att barnet i fråga inte kan stå till svars för sin ”problematik”. Likaså finns beskrivningar gällande andra barn eller pedagoger som offer för barnets egenskaper.

När man studerar den kategoriska diskursen, kan man utläsa ett normaltillstånd och ett avvikande tillstånd, som beskrivs genom olika kategoriseringar som positionerar subjektet. Lutz (2013) beskriver att när det särskilda definieras, förstärks det allmängiltiga. Och Foucault (1972) menar att de normalas behov av de onormala är grunden för konstruktionen av ”dom andra” det vill säga grupper som avviker från den egna. Genom att beskrivas som ”svår” förutsätts att det finns en motsvarighet, som inte är svår, och som då inte får behov av ett särskilt stöd. Markström (2005) beskrev inledningsvis olika synsätt på normalitet, och ett av dessa synsätt kan kopplas till ett tydligt normgivande där normalisering blir en strävan efter att uppnå det som anses önskvärt eller föredömligt genom att individerna ska förändras i något avseende. De subjekspositioner som skapas, enligt Bergström och Boréus (2006) där individer och organisationer ses inom ramar som skapas inom diskursen, innebär att de diskursivt skapade positionerna bestämmer utrymmet för subjektets handlingsmöjligheter. Beroende på vilken diskurs som är rådande i samhället gällande det särskilda stödet, påverkar alltså detta subjekspositionen för barnet i behov av särskilt stöd om vad som får sägas och vem som får säga det, enligt författarna. I denna studie berörs inte de olika yrkeskategorierna i barnhälsoteamet i avseendet om vilka yrken som har talföreträde eller olika talutrymme, men detta påverkas alltså också av den rådande diskursen och ger olika konsekvenser eller positioner för barnet som får behov av stöd.

Subjektet positioneras i resultatet till olika, vad man kan kalla ”problematiska” identitetstilldelningar. De identitetskategorier vi erbjuder anta, menar Assarson (2007) inledningsvis, framträder som en avgränsad helhet ställd mot en annan. Genom att kategorier ställs mot varandra som motsatta poler, måste individen inta en position som utesluter dess motsats. I mötet och tilltalet, menar Assarson, kan de olika kategorierna lösas upp och identiteter flyter mellan och utmanar gränserna, och formas beroende på sammanhang. Att beskrivas som exempelvis ”svår” förutsätter utifrån Assarsons resonemang en analys av ett sammanhang och när detta inte berörs i utsagor finns en maktdimension som förknippas med identiteten, som Assarson uttrycker.

4.2.1 Åtgärd

Vad innebär det särskilda stödet, *vad* innebär den åtgärd som sätts in? Vid talet om åtgärd vid behovet av särskilt stöd finns följande beskrivningar, alltså kluster som fyller noden ”särskilt stöd” utifrån frågeställningen *vad* ett särskilt stöd innebär.

Kluster:

- **Situation/miljö** – lärmiljö, utmaningar, runtomkring, intressen, krav
- **Stöd till pedagog** – handledning, stöd, redskap, utredning,
- **Omvärldsbeskrivning** - Barnavårdscentral, föräldrar, närmiljö

När man till skillnad från positionering av subjektet diskuterar insatser eller åtgärder för att angripa ett dilemma, diskuteras detta i högre utsträckning och näst intill enbart ur ett relationellt perspektiv. Förklaringar söks i relationer och interaktion samt i den omgivande

miljön. Det talas om lärmiljöer, brist på utmaningar eller olika situationer som uppstår och som skapar den aktuella problematiken.

- Vad ser ni att vi skulle kunna göra... hur kommer vi ur detta? Den här situationen som uppstår, och som gör detta, skapar dessa negativa spiraler...?
- Det kanske handlar om en miljö som är tydlig och en planering som gör att hen vet vad som förväntas
- Vad är det som händer kring barnet, vad är det som sätter igång det: För det första tänker jag att ju att det är någon situation som barnet befinner sig i som det inte kan hantera, För höga krav eller för låga krav, alltså brist på utmaningar, eller att man är känslig för just sådana saker. Att det är nånting runtomkring.
- Eftersom det inte bitit tidigare så kan man väl utesluta att det har med svårigheter att göra, det har mer med situationer att göra än barnets egna. Symptom på en stressig situation.

Förklaring och diskussion om åtgärd förläggs även mot de pedagoger som arbetar med barnet. Den kanske mest förekommande förklaringen är att pedagoger saknar redskap och kompetens vilket resulterar i att handledning och stöd till pedagoger blir en vanlig åtgärd.

- Det viktiga är att vända det här med att personalen ändå känner att vi inte vet vad vi ska göra till att vi har massor med olika redskap för hur vi ska kunna göra så att det hela tråkiga som händer runtomkring hen vänder till att vi hanterar det och vi kan ju inte skicka barn på utredningar bara för att vi inte tycker att vi inte...
- För man ska helst inte hamna i att man. Oj då, nu blev det så här. Vad gör jag nu, det får jag ta upp på handledningen. Man ska ha nåt i... i sig... hur man gör. Och det är mycket, det är många som slutar, det är många som börjar. Det behöver liksom följas upp.
- Det är ju arbetslaget mycket som behöver stöd, Dom jobbar ju med hen och det som man gör som specialpedagog då, är det ju och gå in och se på interaktionen och hjälpa till att bygga om systemet, så då går man ju inte så mycket in för barnet, så det spelar väl ingen roll om man byter då, tänker jag. Det kan väl bara vara bra.

Förklaringar om åtgärd eller insats förskjuts även till omvärlden som möjlig förklaring till svårigheter att hantera aktuell problematik. Omvärldsbeskrivningar är helt dominerande i ett av teamens utsagor, det finns med i två av teamen, och saknas helt i ett tredje barnhälsoteam. Med omvärld avses det som finns i förskolans närhet, men som inte egentligen berör arbetsuppgifter i barnhälsoteamet. Däremot påverkar omvärlden utsagor och förhållningssätt. Inom omvärldsbeskrivning kan även tolkas att det finns ett behov av att diskutera omvärld, som den miljö man arbetar i.

- I nuläget tänker jag. Har vi nånting kring nåt barn, nån familj eller nåt, nåt som vi kan lyfta här som vi har.
- Jag har bara en liten allmän fråga men inga barn.
- Ja, det finns ju mycket men...
- Många svåra tillstånd...
- Ska vi berätta om en inte om nån annan har blivit varse om det men det står en bil parkerad vid skolan som är utan däck och trasiga rutor. Vi fick information om det från en person som har sett den länge och det är alltså personer som sover där för det är bäddat i baksätet..
- Och man har sett personer som sover där över natten och klär om på morgonen eller tar på sig kanske lite mer och traskar iväg så den används som sovplats. Tänker det är bra...
- Ja, det har stått en husvagn där också som man fått avhyst. Jag kan prata med x för jag vet att dom har pratat om den här bilen också...

- Sen är det ju det här med att i... vad ska jag säga, detta område, är det väldigt krävande föräldrar. Man liksom går på tå och får kritik, och ifrågasätter, det är ganska tufft alltså.
- Ni menar att det är särskilt svårt i detta område?
- Jo, eh... det tror jag nog.
- Fast ... eh... jag som jobbat i ett flertal områden övergripande kan se att det ganska genomgående är höga krav på förskolan från föräldragrupper. Det är en sån kultur och så... Jag menar, det är inte så att jag inte fattar att det är svårt men det är ju faktiskt ingenting vi kan göra något åt... förutom att vara tydliga.

I alla tre barnhälsoteam nämns barnavårdscentralen (BVC) som möjlig förklaringsmodell. Detta skulle kunna ses som en förklaringsmodell, där BVC står för en kompetens som förskolan inte har och där pedagogiska frågor och lösningar underordnas, till förmån för medicinska eller individinriktade perspektiv.

- Hur gör dom andra... dom checkar av med BVC om det är några speciella behov hos barnen inför placeringsbesluten, var dom ska gå nästan, så fattar jag det i alla fall. Det stämmer väl att det är så man tänker?
- Det känns ibland som om det ligger utanför... kan inte BVC ... vad säger dom liksom, undrar man.
- Vi kan liksom inte sådana här saker, det känns lite liksom utanför ens område om man så säger. Hur ska man veta? Och så gör man så gott man kan men det kan sluta med att man får en utskällning.
- Däremot skulle man gärna vilja ha ett samtal där man på nåt sätt får föräldrarna att söka hjälp någon annanstans och där vet jag inte när man kan säga det – nu vore det bra om ni tar kontakt med BVC.

4.2.2 Analys

Förklaringsmodeller och åtgärder handlar om att undersöka miljöer, samspel och olika situationer barnet hamnar i, vilket svarar för ett relationellt specialpedagogiskt tankesätt, enligt Ahlberg (2013). Det finns en motsättning i detta då barnet beskrivs som att äga svårigheter, men däremot studeras miljön och olika situationer för att sätta in åtgärder. Det kan utifrån resultatet identifieras en medvetenhet om ett inkluderande perspektiv, där förskolan ska förändras utifrån barns behov. Samtidigt kan tolkas under detta medvetna relationella synsätt, att det finns svårigheter med att beskriva de barn som får behov av ett särskilt stöd utan att beskriva dem som att äga problematiken.

Vanligast förekommande i åtgärdsdiskursen är utsagan gällande att pedagoger behöver stöd då ett problem uppstått men bakom den problembeskrivningen finns i materialet ett barn som anses vara i behov av ett särskilt stöd, däremot föranleds inte den insats som man beslutar om, av någon uttalad pedagogisk utredning. I materialet kan heller inte utläsas utsagor gällande ett förebyggande arbete, där diskussionen gällande det dilemma som uppstår utgår ifrån förebyggande tankar i verksamheten. Det behöver dock inte uteslutas att ett förebyggande, proaktivt arbete existerar, det framkom dock inte i materialet för denna studie.

Skolverket uttrycker genom förskolans läroplan (2011) att verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan och att barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar. Pedagogens förmåga att förstå barnet samt erhålla föräldrars förtroende uttrycks som viktiga komponenter för att vistelsen i förskolan ska bli ett positivt stöd för barn med svårigheter. Detta kan ses som att läroplanen pekar på en verksamhet som är förebyggande där barngruppen får styra hur verksamheten ska struktureras. Resultatet visar att när ett problem uppstår, berör inte

utsagorna i materialet, i hög utsträckning hur man ska förstå den problematik som uppstår genom att utgå från en anpassad verksamhet. Lutz (2013) påpekar inledningsvis vikten av att göra olika former av bedömningar av barn i en pedagogisk verksamhet för att kunna anpassa verksamheten.

Resultatet påvisar att specialpedagogen handleder pedagogerna även då diskussionen har sin begynnelse i ett dilemma som rör ett specifikt barn.Handledningen definieras inte i materialet, förutom beskrivningen av att pedagogerna har ett behov av stöd, och detta leder i sin tur vidare till att det inte anses nödvändigt att kontakta berörda föräldrar. I skollagen (SFS 2010:800) kan utläsas att när ett barn är i behov av särskilt stöd, ska förskolechefen se till att barnet ges sådant stöd och att barnets vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta vid utformningen av de särskilda stödinsatserna. Om man då anser att ett barn är i behov av ett särskilt stöd och detta blir en fråga för barnhälsoteamets insatser kanske detta borde definieras tydligare så att föräldrar blir berörda i frågan.

- Hens föräldrar vilket läge behöver vi informera dom, om att du kommer?
- Så länge dom inte pratar om hen, nämner hen vid namn och så, och vi har det som en anonym konsultation, då behöver inte föräldrarna... visst är det väl så?
- Jag vet ingenting, jag vet inte vem... och när dom andra föräldrarna frågar så kan vi säga att vi får hjälp med gruppen..?
- Ja, det är pedagogerna som får stöd. Det är först som man går in och utreder barn...
- Om jag skulle gå in och observera eller göra saker... så, men så länge det handlar om handledning och stöd till pedagogerna så...

- Ok, men vi måste ju lösa den här situationen, så här kan det ju inte vara. Vi sätter in handledning, några gånger.
- Måste vi säga det till föräldrar?
- Nä, inte om vi har handledning runt ur vi organiserar den pedagogiska miljön och så. Om vi ska observera barnet så kanske vi måste ha ett samtal. Men det kanske är bra att ha ett samtal med föräldrarna?

4.3.1 Professionalitet

Om särskilt stöd ska beskrivas utifrån *vem* som ska ge det särskilda stödet, kan man finna tecken som fyller "särskilt stöd" med betydelse, i barnhälsoteamens utsagor.

Kluster:

- **Brister** – svårt, hjälp, osäkra, hantera
- **Stöd** - handledning, stöd, stärka, hantera
- **Bekräftelse**

Det visar sig att många utsagor kring särskilt stöd handlar om att det finns bristande förmåga, kraft, arbetssätt. Det finns en osäkerhet och ibland en brist på kunskap gällande de utsagor som berör de pedagoger som arbetar närmast barnen.

- För man ska helst inte hamna i att man, oj då, nu blev det så här, vad gör jag nu? Det får jag ta upp på handledningen. Man ska ha nåt i sig, hur man gör. Och det är mycket, många som slutar, det är många som börjar. Det behövs liksom följas upp.
- Jag sa att jag kommer gärna oftare på handledning men... jag tror att dom även ibland skulle behöva att jag kom in och hjälpte dom i de här situationerna med speciellt ett barn där det händer mycket, där dom inte riktigt är steget före. Dom vet inte riktigt hur dom ska möta hen.

- Jag har ju bokat in handledning på avdelning grön nu men det är tydligen föräldrar som ringt till rektor som varit oroliga och jag känner att de behöver lite mer så jag ska ta tidigare än vad vi hade bestämt och lite oftare nu. Det är bara unga tjejer som jobbar där, lite osäkra...
- Det är ett jättebekymmer och i och med att dom här barnen kom till som vi inte hade en aning om att dom skulle vara så svåra. Dom hade kanske inte hade varit svåra var och en för sig så men när det är en avdelning som ännu inte har hittat kraft och arbetssätt så blev det jättesvårt. För dom har redan barn som man inte riktigt har kunnat hantera.

Stödet till pedagogen är den mest frekventa lösningen på dilemman som uppstår kring det särskilda stödet. Stöd ifråga om handledning kring hur man ska arbeta med barngruppen, eller stöd genom en resursperson på plats.

- Ja, vi kanske måste ha ett föräldrasamtal men kanske ska vi ha handledning först, så vi hinner förbereda oss, vet vad vi ska säga och så. Det är ju svårt.
- Ja, jag menar inte att handledning inte är bra, det kan va skönt att få prata av sig och så men jag tänker mer att vi skulle behöva hjälp med nån som... som är resurs eller så.
- Vi ska se till att ni pedagoger får mer stöd helt enkelt.
- Jag skulle jättegärna vilja ha det stödet. För det stödet jag har på en av mina förskolor är ju icke-fungerande så att jag skulle gärna ha någonting annat så dom verkligen känner att dom får hjälp, för det som händer nu är att dom får passa resursen”

4.3.2 Analys

Det särskilda stödet innebär i ordets bemärkelse att det ska finnas ett stöd, en insats som är särskild. Vad denna insats innebär blir därför beroende av vad som anses vara ett särskilt behov. Lutz (2013) menar att den inkluderingsdiskussion som förs inom specialpedagogiken domineras av en relationell syn på barns avvikelser, vilket gör det problematiskt när denna syn förändrar fokus från barnet som ”syndabock” till att blicken måste riktas mot något annat. Sökljuset kan enligt Lutz riktas mot pedagogers kompetens eller som under åtgärdsdiskursen där man riktar ljuset mot BVC. Med detta menar Lutz som tidigare nämnt att sökandet efter den skyldige kan vara ett uttryck för allt för enkla svar på komplexa problem. Detta dilemma kan också utläsas i resultatet genom att mötestillfällena börjar med samtal rörande barn i behov av särskilt stöd för att under mötets gång övergå till diskussioner angående pedagogers förmåga att hantera olika dilemman och pedagogers behov av stöd. Fokus förflyttas därmed från barn i behov av särskilt stöd till en yrkesgrupp av pedagoger som på något vis blir föremål för det särskilda stödet.

Resultatet visar att specialpedagoger arbetar med stöd och handledning till pedagoger när det finns en beskrivning av ett barn i behov av ett särskilt stöd. Vad handledningen innefattar finns ingen närmare beskrivning av i resultatet. Det som framgår är att man handleder då det finns ett dilemma kring ett barn eller i en personalgrupp, en reaktiv åtgärd. Det kan självklart inte uteslutas att det även finns proaktiva arbetssätt inom dessa barnhälsoteam men detta framgår inte av utsagorna i just detta material. När ett barn finns som bakomliggande orsak till handledning, och därigenom anses vara i behov av ett särskilt stöd blir definitioner av den handledning, samt vilka åtgärder som sätts in särskilt viktiga. Lutz (2013) menar att när kategoriseringen inte är kopplad till resurser blir det svårt att förstå vad det ”särskilda” i stödet avser och att begreppet kan bli en ”tom” kategori vars syfte är att skapa förståelse kring den tunga arbetsbörda som pedagoger kan uppleva i sitt arbete. En alternativ tolkning kan

enligt Lutz vara att de centrala definitioner som finns kring kategorin barn i behov av särskilt stöd är så otydliga att många barns upplevda stödbehov kan placeras inom begreppets otydligt definierade ramar.

Inom alla tre barnhälsoteam finns i talet en utbredd bekräftelsediskurs. Med detta avses att efter de flesta uttalade meningar eller efter varje centralt ord i en mening följs detta av en bekräftelse från en annan deltagare.

- För det har ju startat igång faktiskt på min förskola, och dom har fått jättemånga anmälda. Vi har startat två grupper nu.
- Är det x-projektet du tänker på?
- Ja, så jättekul, jag hade så jättemycket föräldrar...
- Gud vad roligt och höra.
- Så jag ville bara informera att nu finns verkligen positiva kursledare.
- Gud vad bra, att ni får föräldrar till de här grupperna.
- Jag tror ju på den vägen som jag sagt tidigare,
- Jaa
- att rekrytera på sina egna förskolor eller förskolan bredvid och rätt person givetvis också som håller i det, så det känns jätteroligt.
- Vad kul, det ska jag skicka vidare.
- Ja, det är riktigt det är rätt väg och gå, tror jag att man rekryterar så...
- Ja, verkligen
- Det var så kul alltså när jag var där i tisdags, Ja, det känns bra.
- Var det två stycken som dom hade startat? Bra...

Det finns exempel på utsagor där den egna verksamheten, eller ett eget dilemma beskrivs, och detta bekräftas av de andra deltagarna. Det kan även utläsas i två av de tre teamen olika utsagor i hur man berättar vad man själv har genomfört, eller en svårighet som berättas. Detta bekräftas av då av de andra deltagarna.

- Alltså det här uppdraget som man har när ett barn säger... så har vi skyldighet att anmäla, och det är jag som rektor har gjort det – för att fria personalen liksom, som fortfarande ska ha relationen med barnen. Ja, det är jag som gör en anmälan, det har blivit hemskt bra.
- Det är ju del i en sån sak att så uppfattar jag att de flesta chefer gör. Det ska va, det är ju bra om det är tydligt för personalen, så här gör vi liksom.
- Det får vi lyfta till vår kvalitetspärm, tycker jag.

Samtalen har ingen karaktär av oenighet, det vill säga, utsagor som är motstridiga, angående ett beslut, åtgärd eller en åsikt. Det råder samstämmighet och det förekommer heller inte att man avbryter varandras meningar, förutom att man ställer kompletterande frågor och bekräftar mitt i talet. Det finns en avsaknad av vad man kan kalla en diskurs av oenighet eller konflikt. När man studerar återkommande tecken i de gemensamma teamens utsagor finner man ofta, det betydelsebärande tecknet *vi*, som handlar om utsagor där *vi* representerar själva barnhälsoteamet. Detta kan tyda på viss enighet inom barnhälsoteamen. Ordet *jag* används också ofta och kan tolkas som att det finns ett behov av att berätta om sin verksamhet, egna dilemman eller insatser, dessa utsagor bekräftas då av de andra aktörerna. Assarson (2007) menar som nämnt inledningsvis att strävan efter konsensus blir ett resultat när man ska ta sig till den rätta uppfattningen, strävan efter enighet tar all energi. En sådan syn på konsensus utgår från ett maktperspektiv där det som anses som det rätta blir förtryckande mot avvikande åsikter.

4.4.1 Organisation

Om man frågar sig *hur* det särskilda stödet används eller *hur* det organiseras då framgår dessa tecken som centrala:

Kluster:

- **Tid** – prioritering, heltid, behov, uppdrag, ofta, hinna, vidare, akut, effektiv, berörd
- **Plats** - miljö, struktur, komma ut, resurs, görande
- **Rum** – onödan, litet uppdrag, inblandad, inget större

Tidsaspekten fyller stora delar av utsagor i de tre undersökta områdena. Då barnhälsoteamens samtal utgår från ärenden där det uppkommit svårigheter kan antas att arbetet utgår från en reaktiv princip. Man sätter in stöd där det finns ett behov.

- Och där har specialpedagog varit inne?
- Hur mycket är hon inne?
- Ja, nu har hon bara varit där någon gång. Denna termin. Och så har det varit så pass lugnt så dom har nog inte känt behovet, men nu blev, var det akut, när föräldrarna frågar och undrar och dom vill inte gå dit...
- Jag sa att jag kommer gärna oftare och på handledning men eh... Jag tror att dom även ibland skulle behöva att jag kom in och hjälpte dom i de här situationerna med speciellt ett barn där det händer mycket där dom inte riktigt är steget före. Dom vet inte riktigt hur dom ska möta honom. Så det blir fel... Det är inte så att dom själva har sagt att det behövs det är mer jag själv och rektorn som sagt att det skulle nog ha varit bra. Finns det inte tid så kan jag inte göra det.
- Om man tänker den första timmen, hur vi tänker, vi sitter med konsultation eller linda in det med alla specialpedagogerna eller, så kan det ibland vara så att det är specialpedagog 1 som har ärenden men inte specialpedagog 2 exempelvis och då behöver inte specialpedagog 2 sitta med på det mötet, utan man, vi säger, man anmäler ärenden till berörda, och då ser man vilka som... och då får man göra dagordning efter ...
- Så vi inte sitter och får höra på allas, det här första liksom va.
- Ja, då får vi tänka liksom. Men det kanske räcker med trekvart, för så många barn har vi inte om vi är effektiva liksom. Det är ju alltid dom här specialfallen då som är”...

Att vara på plats innebär i detta avseende att vara i verksamheten. Att vara på plats kopplas an till en tidsaspekt. Diskussioner handlar om att ge tid och plats för ett aktuellt dilemma. Platsaspekten är även en reaktiv aspekt där man går ”ut eller in” på uppdrag, på plats i verksamheten, eller med handledning, kortare eller längre tid vid behov.

- Ja, vad har vi kommit fram till?
- Jag pratar med min kollega om hon kan ta handledningen och sen skulle du kolla med fortbildning eller ett eventuellt studiebesök och ni skulle titta på ett föräldrasamtal. Eh... vi får parallellt titta på miljö och struktur... kanske jag skulle komma ut... Jag måste kolla när det kan passa, jag kan återkomma.
- För det ända är ju om vi inte kan få någon hjälp från det andra hållet så får du dela på dig mellan de två viktigaste och sen ta handledning på de övriga. För om man tänker att Specialpedagog ska gå in, det är dumt att rektor inte är med, det är svårt och veta hur hon tänker. Jag vet inte hur mycket hon är på snigeln men jag tror hon måste vara där ganska mycket... Nånstans, nån månad eller två så måste vi få in en specialpedagog till förskolan svart. Så vi fått lite grepp och känsla sen kanske man kan övergå men vi måste ju bryta det här.
- Men jag tänker, naturligtvis behöver dom stöd som du som psykolog säkert kan ge, vi har ju en resursperson som jobbar i arbetslaget men ibland känner man också dom kanske behöver en mera ...

- specialpedagog som har möjlighet att vara på plats mer, en period, en kortare period kanske. För det är en sak och prata. Det är en sak när det är görandet och då kan man behöva det stödet också.
- Vi kan väl hålla det lite öppet och se hur det ser ut i det området innan vi omfördelar oss här.
 - Eh, jag har försökt vara där men då ser, då visar hon ju inte. Då kan hon ju liksom lite grann välja, när hon visar... dom här sidorna, eller inte, tror jag. Eller välja, jag vet inte om man kan det men eh...

Vad ges rum eller snarare utrymme i utsagor på barnhälsoteamsmöten. Utrymme skulle kunna beskrivas som en plats där något får rum, eller kanske ges rum. Vad står på agendan, vilka ärenden får prioritet och vem avgör det?

- Ja, men det är ju två månader till som hen kommer loss och sen har ju Specialpedagog 1 två uppdrag på förskola lila. Jag har en liten ansökan om vad gäller handledning för dom har de minsta barnen, som vill ha hjälp och stimulera språkutvecklingen på bästa sätt. Både för hela barngruppen och något enskilt barn. Hur får vi bra kommunikation med ett tyst barn? Och det är ju handledning och det är ju, kan ju kanske Specialpedagog 1 ta som ändå är i huset. Så det är inget större uppdrag, tänker jag.
- Ja, men då vet jag, jag har inga barn och inga har några till mig. Då behöver inte jag vara med. Jag lyssnar inte på andras... eller?
- Jag tycker det låter väldigt bra, alltså att man kan kalla in till ett ärende, så behöver man inte vara med om man inte är inblandad.
- Ja, nä det känns i onödan när man jobbar med andras uppdrag. När man har insatser igång eller stöd igång. För syftet med det här mötet är väl att försöka hitta dom barnen, främja barnens psykiska hälsa och att dom bara, att ingen faller mellan stolarna och allt det här och att man får rätt till förskolan utifrån sina behov och att man får rätt stöd som förälder och allt det här"...

4.4.2 Analys

Den organisatoriska diskursen återfinns i samtliga barnhälsoteam och flest utsagor i materialet från dessa mötestillfällen handlar om organisation. Dessa utsagor berör frågor angående tid, plats, utrymme, struktur, mötesstruktur, brist på tid och prioriteringar. Organisation handlar till stor del om hur den specialpedagogiska tiden ska användas, vilka behov som finns, vad som ska prioriteras, akutärenden, möten, samt diskussion om hur möten ska struktureras. Sammanfattningsvis visar studien att den specialpedagogiska professionen till stor del arbetar med uttryckningar vid behov. Ett behov som i första hand bygger på en beskrivning av ett barn som exempelvis "svår" eller som uttrycks ha problematik på något sätt. Förskolans verksamhet ska utvärderas och planeras efter gruppens behov och det enskilda barnet står inte i fokus för utvärdering. Skolverket (2010) menar att syftet med en utvärdering är att få kunskap om hur verksamhetens organisation, innehåll och genomförande kan utvecklas så att varje barn ges bästa möjliga förutsättningar för utveckling och lärande. Det handlar ytterst om att utveckla bättre arbetsprocesser, kunna bedöma om arbetet sker i enlighet med målen och undersöka vilka åtgärder som behöver vidtas för att förbättra förutsättningarna för barn

Då dilemman uppstår visar studien att den vanligaste åtgärden är att tillsätta en specialpedagog för handledning av en pedagoggrupp som anses behöva stöd, för att kunna hantera ett barn som tillskrivs problematik. I materialet förekommer inte utsagor där man diskuterar åtgärder på en organisatorisk nivå som orsak till ett dilemma gällande ett barn i behov av särskilt stöd, däremot ges organisation störst utrymme i talet på barnhälsoteamens möten. I resultatet kan antydast att när det finns ett dilemma kring ett barn, kan även andra faktorer som beskrivs som problematiska identifieras. Detta kan vara faktorer som att personal slutat, problemet i fråga har varit på agendan vid ett tidigare skede, stress, ont om tid,

och dilemmat kan således kopplas till organisatoriska frågor. Då barnhälsoteamen bygger på ärenden som uppkommer där det blivit någon form av dilemma kan man kanske dra slutsatsen att man arbetar efter en reaktiv princip. Man sätter in stöd där det finns ett behov. Möjligtvis för att det finns en förförståelse som grundas i beskrivningar av det särskilda behovet ur ett individperspektiv. Den reaktiva principen kan antas fungera efter ett slags kompensatoriskt tänkande på ett organisatoriskt plan.

En resurs som tillsätts där det finns ett behov blir beroende av tidsaspekter då detta inte ingår i den ordinarie verksamheten. Hur mycket tid ska läggas på ett uppdrag, hur prioriteras ärenden, var är behovet störst eller mest akut? Assarson (2007) menar att i skolans verksamhet är tidsaspekten en viktig faktor. Tidsaspekten kan ses utifrån flera perspektiv. Tid kan ses som något man måste anpassa sig till att undkomma repressalier, den kan ses som socialt konstruerad och kulturellt betingad. Till tidsbegreppet kan man därför enligt författaren tillfoga ett maktbegrepp då det kan fungera som en kamp om inflytande och kontroll över fördelning av tid. I de undersökta barnhälsoteamen kan man tolka att denna kamp finns, då det handlar om att fördela och värdera tid och då barnhälsoteamsmöten kan fungera som ett forum för beslut angående det särskilda stödet, ligger stor del av makten inom dessa ramar.

Elevhälsoteam, i detta fall barnhälsoteam, fungerar som en praxisgemenskap där erfarenheter och kunskaper som är centrala för verksamheten förs vidare, enligt Hjärne-Säljö (2008). Genom detta byggs en kollektiv erfarenhet upp som tjänar som en socialisationsmiljö vilken etablerar och befäster mönster för hur man löser problem. Författarna menar att denna miljö kan osynliggöra antaganden och försanthållande. Assarson (2007) beskriver hur maktordningar reglerar hur man kan yttra sig. De diskurser som är rådande blir sedan styrande för vad som blir synligt eller vad som tystas ner eller det man inte tar hänsyn till alls. Hon betonar att "makten är produktiv" efter Foucault, som menar att rådande diskursers maktordningar ständigt tillverkar ny kunskap för att upprätthålla sin ställning och rådande ordning. Med detta avses att makten och ordningen och i viss mån dilemman skapas och underhålls. Vissa uppdrag anses som mindre viktiga medan andra ägnas stort utrymme.

Assarson (2007) resonerar som jag inledningsvis beskrivit, kring de förutsättningar för varandet som går före det förflutna och bortom det kommande. Ur detta har, som Assarson beskriver tanken på det frånvarande som närvarande utvecklats. Det vi inte ser finns kvar genom spår i varandet liksom förväntningarna på framtiden. Det ligger en oändlighet av frånvaro genom livshistoria, kulturell prägling, känslor, förhoppningar, i varje mänskligt möte. Det är en del av varför det är komplext att arbeta med andra människors utveckling, menar författaren. I alla situationer där en pedagog tar beslut handlar denne inte enbart efter det som är synligt närvarande utan allt som finns där i sin frånvaro, hos pedagogen själv och hos barnet, med påverkan av dåtid i förhållande till framtida skeenden. Tiden, platsen och utrymmet som ges till barnet finns med i spåren likaså ordens betydelse vid beskrivningar.

4.5 Återkommande/enstaka tecken

Vid en undersökning av materialet i studien kan studeras hur frekvent ett tecken är eller om det finns frånvaro av eller enstaka tecken. Sökningen utgår från orden i studiens material men

även ord som finns i förskolans läroplan samt elevhälsans lagtext räknas för att se en viss frekvens. Nedan presenteras detta resultat utan inbördes ordning:

Återkommande tecken: Jag, vi, specialpedagog/isk, pedagog, mig, svår/situation, resurs/er, handledning, barn, förälder, uppdrag, jobbig/t, behov, hantera, stöd, behöva, hjälp, stress, måste, mycket

Enstaka tecken: hälsa, särskild/a samarbete, trygghet, samspel, miljö, relation, utveckling, kommunikation, kommunicera, problem, struktur, fördela, känsla, uppleva, lära, lärande, förutsättning, orka/r, förebygga, kunskap.

Återkommande och enstaka tecken kan fungera som en indikation på vad resultatet visar på. De diskurser som är rådande i studien är en kategorisk diskurs en professionsdiskurs, en åtgärdsdiskurs samt en organisationsdiskurs. Resultatet visar även genomgående att man handlar utefter en reaktiv princip, Det som saknas är uttryck som handlar om lärande, utveckling och samarbete. Avsaknad av en pedagogisk förebyggande diskurs kan eventuellt antyd.

4.6 Diskursernas relation till varandra

I följande avsnitt redogörs för diskursordningen, det vill säga de olika diskurser som presenterats och deras relation till varandra. I slutet av föregående avsnitt har redan diskurserna sammanfattats och därför ligger fokus på deras inbördes relation i de olika grupperna. Detta presenteras som ett resultat då diskursanalys i enlighet med Foucault betonar det sammanhållna och gemensamma snarare än dess motsättningar, och detta ska behandlas i form av relationer mellan diskurser. Motsättningar ses inte som centralt däremot förändringar, enligt Bergström och Boréus (2006).

Då de flesta utsagor i resultatet ger en beskrivning av reaktiva åtgärder, åtgärder där dilemman uppstått och resurser tillsätts, finns ett bakomliggande antagande att det går att kompensera för dilemmat som uppstått. Det är inte självklart att viljan om att kompensera handlar om ett medvetet förhållningssätt, men det finns en önskan om att, ”bygga om systemet” eller ”sätta in handledning” men med avsaknad av en diskussion vad handledningen innebär. Den vanligast förekommande anledningen till handledning är pedagoggrupper som brister i professionalitet, eller som behöver stöd. I resultatet kan antyd att när det finns ett dilemma kring ett barn, kan även andra faktorer som beskrivs som problematiska identifieras, vilket skapar reflektionen att se till organisationen som helhet. Organisation är som resultatet visar på, den dominerande diskursen, och tar därför mycket talutrymme, sällsynt förekommande är att blicken vänds mot organisatoriska faktorer när det uppkommer ett dilemma i praktiken. Organisationsdiskursen kan kopplas samman med diskursen rörande professionalitet. Organisation skapar olika strukturer som kan antas tala om vilket utrymme och vilka ramar att som professionell verka inom. Professionalitet påverkar i sin tur bedömning och kategorisering. Den funktion, som begreppet särskilt stöd och vad man fyller detta med kan i en social praktik enligt Lutz (2006), vara betydande för den pedagogiska situation som skapas då ramarna för verksamheten kan ändras. De tre diskurserna hör samman, påverkar och återskapar varandra.

Om däremot motsättningar inom diskurserna ska diskuteras, alltså det som innebär diskursernas relation till varandra, finns en svårighet, då ett viktigt inslag i Foucaults arbeten, enligt Bergström och Boréus (2006) utmärks av långa tidsperspektiv som resulterar i att det går att visa på avgörande förändringar av vad som accepteras som sant. Detta är inte aktuellt för denna studie då den inte avser en längre tidsperiod och då inte kan behandla förändringar. I förhållande till de funna diskurserna i studien finns två diskurser som kan ses som motsatta och detta behöver belysas.

Den kategoriska diskursen som till synes grundas i en syn på specialpedagogik där man ser svårigheter förknippade med individen i högre utsträckning, strider emot åtgärdsdiskursen som avser ett relationellt perspektiv där relationer och interaktion och miljö är centralt, enligt Ahlberg (2013). I resultatet för studien synliggörs denna motstridighet genom att åtgärder utgår utifrån hur man ska anpassa miljö och verksamhet efter barnet, inte kompensera barnet för att passa in i verksamheten, som däremot beskrivningen av barnet grundas på. Barn i behov av särskilt stöd beskrivs av Lutz (2006) inledningsvis som ett begrepp som historiskt sett har fyllts med nya innebörder parallellt med justeringar som har skett i dess utformning. Begreppets förändring över tid är av intresse i ett diskursanalytiskt perspektiv då det uttrycker olika förhållningssätt till de barn som anses avvikande, menar Lutz. På samma sätt som Foucault förklarar diskursernas relationer, som avgörande förändringar eller diskursiva brott i ett längre tidsintervall, enligt Bergström och Boréus (2006) När betydelsen av begreppet förändrades enligt Lutz (2006) från att tala om barn ”med” särskilda behov, till att bli barn ”i” behov av särskilt stöd, blev detta en markering som gjorde att problematik inte placerades hos barnet i fråga, enligt Lutz. På samma sätt beskrivs i studiens resultat, barn *med* särskilda behov men utifrån åtgärder som barn *i* behov av särskilt stöd, vilket kan tolkas som Lutz (2013) menar att en relationell syn på barns avvikelser dominerar när man diskuterar det särskilda stödet. I och med att barnets roll som ”syndabock” ifrågasätts, riktas blicken mot något annat, exempelvis föräldrars brister eller pedagogisk kompetens, eller faktiskt utifrån tolkning av denna studie, på barnet ifråga men utan medvetenhet om detta. Med detta menar Lutz att tendensen att skuldbelägga är ett uttryck för att vi söker allt för enkla svar på komplexa problem. De justeringar som skett inom begreppet ”särskilt stöd” är kanske just en komplex fråga av sådan art, oavsett svaret på denna fråga kan en tolkning vara att det finns en viss otydlighet inom begreppet.

Man kan även tolka denna motstridighet som diskurserna bär på i skollagen (SFS 2010:800) då det förebyggande arbetet ses som en förutsättning som det specialpedagogiska arbetet och det särskilda stödet i skolan ska bygga på. I förskolan däremot kan läsas i regeringens proposition för den nya skollagen (2009/10:165) att det föreslås med hänsyn till bl.a. barnavårdscentralernas (BVC) ansvar för barn i förskoleåldern, att det inte är nödvändigt att ålägga huvudmannen ett ansvar för att anordna elevhälsa i förskolan. Det förebyggande specialpedagogiska arbetet finns därmed inte i förskolans lagtext och måste kanske då anses ingå i den ordinarie verksamheten men det resulterar i en otydlighet rörande begreppet särskilt stöd även i detta avseende.

5 Diskussion

Detta avsnitt inleds med en metoddiskussion för att sedan innehålla en sammanfattande resultatdiskussion som utgår utifrån Nilholms (2007) perspektiv på specialpedagogik. Slutligen riktas blickar mot framtiden och förslag på hur man skulle kunna fördjupa denna studie.

5.1 Metoddiskussion

Denna studie handlar om att bringa mening i begreppet ”särskilt stöd” utifrån förskolans ramar. I möten mellan människor, exempelvis barnhälsteam, skapas kunskap, makt och sanning, utifrån sin kontext. Detta innebär då att studien tar sin utgångspunkt i ett socialkonstruktionistiskt perspektiv (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). För att i denna studie förstå vad som avses med ett särskilt stöd, blir diskursanalys en fruktbar teori och metod då den diskursiva praktiken studeras. Genom att se möjliga subjekspositioner för barn som placeras inom kategorin ”särskilt stöd” kan bakomliggande tankar kring hur specialpedagogisk verksamhet ska bedrivas i förskolan diskuteras. Diskursanalys fokuserar även frågor som rör begreppets relation till maktförhållanden i samhället, något som varit av intresse för studiens syfte då barns identitetsskapande står i relation till de pedagoger som arbetar med barnen, då det finns ett maktperspektiv i begreppet ”särskilt stöd” (Hundeide, 2006, Palla, 2011, Sommer, 2013). Foucault menar att kunskap inte enbart avspeglar verkligheten, utan sätter makten i fokus och genom makt skapas med andra ord vår sociala omvärld. (Winther Jørgensen och Phillips, 2000). Då betydelsen av begreppet ”särskilt stöd” har förändrats över tid (Lutz, 2006), uttrycks detta som en avgörande förändring eller som diskursivt brott i ett längre tidsintervall (Bergström och Boréus, 2006). Att studera den kontext som fyller begreppet ”särskilt stöd” är då av vikt utifrån Foucaults teorier, då det varit till hjälp för att få syn på underliggande styrningsrationaliteter i materialet, alltså att göra det osynliga, synligt.

Som analysverktyg har två av Laclau och Mouffes begrepp används, nämligen nodalpunkt och ekvivalenskedja (kluster), (Winther Jørgensen och Phillips, 2000). Laclau och Mouffe utgår från en poststrukturalistisk språkfilosofi, det vill säga, att språket är det medel med vilket vi skapar vår verklighetsuppfattning med. Vår verklighetsuppfattning blir beroende av språk i och med att vi genom att benämna verkligheten ger den innebörd. Detta synsätt passar väl med studiens utgångspunkter. Begreppen nodalpunkt och ekvivalenskedjor (kluster), var av stor användning, då materialet skulle analyseras. Dessa begrepp hjälpte till att bringa en viss struktur i analysen samt gjorde det lättare att identifiera mönster i texterna.

Valet av barnhälstoteam som diskursiv praktik för att undersöka begreppet ”särskilt stöd” upplevs även detta som fruktbart, då de yrkeskategorier som representerar dessa möten anses ha den samlade kunskap kring området som elevhälsa eller barnhälsa kräver (Skollagen, SFS 2010:800). Enligt Foucault förutsätter makt och kunskap varandra, skapar vår sociala omvärld och fungerar både som produktivt och begränsande (Winther Jørgensen och Phillips, 2000). Att använda barnhälstoteam i studien för att studera begreppet ”särskilt stöd” kan anses som ett gott val, då teamen kan antas producera och begränsa innebörden för begreppet.

Utifrån den socialkonstruktivistiska principen är kunskap *en* representation av världen bland möjliga representationer. Forskaren intar en position i förhållande till undersökningsområdet, och den positionen bestämmer delvis vad hen kan se och vilket resultat som framställs (Winther Jørgensen och Phillips, 2000). Världen kan inte analyseras eller beskrivas som en spegelbild av något verkligt, utan blir i stället forskarens konstruktion med hänsyn till den kontext fenomenet befinner sig i. Resultatet hade således kunnat se annorlunda ut med en annan utgångspunkt. Men frågan är hur viktigt det blir att finna en verklighet i en studie där mänskliga möten utgör grunden för verksamheten då sanningen ligger i betraktarens ögon (Assarson, 2007).

5.2 Sammanfattande resultatdiskussion

Utifrån denna studies syfte att studera vad som framträder i talet gällande barn i behov av särskilt stöd inom förskolans barnhälso-team, kan man utifrån de frågeställningar som presenteras se olika resultat. Ett resultat som presenteras är att definitionen av barnet ser olika ut beroende på om man talar om åtgärder eller beskrivningar angående barnet. Vidare kan man se att resultatet visar att diskussioner under barnhälsteamsmöten rör inte enbart barn i behov av stöd utan frågan förflyttas mot andra frågor, än frågor gällande olika barn. Det fanns en förförståelse om att resultatet skulle komma att handla enbart om hur man definierar det särskilda stödet beroende på vad som diskuterades kring olika barns behov av stöd, emellertid visade empirin på att detta endast upptog en del av dessa samtal. Den största delen av samtalen upptogs av diskussioner kring pedagoger som behöver stöd samt frågor om hur man ska organisera det specialpedagogiska arbetet. Vad detta ger för konsekvenser i förskolan skulle kunna förklaras att det finns en yrkeskår av pedagoger som behöver tillkalla specialkompetens när det gäller arbetet med det särskilda stödet även om styrdokumentet talar för att det ordinarie arbetet ska ske utifrån alla barns olika förutsättningar. En specialkompetens som tillkallas kan då utifrån barnhälso-teamets beskrivningar förstärka normalitet och avvikelse.

Utifrån frågeställningen gällande hur beteenden beskrivs som ligger till grund för att definieras som i behov av särskilt stöd kan man se två olika förklaringsmodeller. Utifrån Nilholms (2007) perspektiv på specialpedagogik kan sägas att studien visar på att det finns ett kompensatoriskt perspektiv där man bland annat beskriver vissa barn som svåra, och i behov av mer stöd än andra och då inte är inkluderade i verksamheten. Barnhälso-teamen diskuterar dilemman kring barn i behov av särskilt stöd som att de uppkommer i situationer eller miljöer som inte är anpassade efter barnet samtidigt som barnet tillskrivs olika egenskaper som identiteter. Dessa diskurser strider mot varandra och är således i konflikt. En tolkning av detta skulle kunna vara att det finns en medvetenhet om alla barns lika värde och därefter värdet av en anpassad och tillåtande miljö. Däremot finns en språklig omedvetenhet gällande beskrivningar av barn som kan antas grundas i normer som existerar inom förskolan, normer som svarar för ett kompensatoriskt tänkande, som just varit dominerande inom specialpedagogiken. Viktigt är att ställa sig frågan enligt Lutz (2006). Till vilken grad sker en inkludering där den pedagogiska miljön anpassas efter barnen istället för tvärtom? Lutz menar att förskolan till stor del präglas av integrering och även i denna studie finns en antydning att man integrerar barn med svårigheter snarare än inkluderar. Integrering förutsätter att det finns ett utanförskap från en norm som i en inkluderande förskola skulle kunna undvikas.

Normalitet kan som Markström (2005), i studiens inledning, beskriva det, kopplas till ett normgivande som anger vad som är önskvärt. Normaliseringen innebär då en strävan efter det som anses föredömligt genom att individerna ska förändras i något avseende. Utefter Nilholms (2007) perspektiv på specialpedagogik, skulle man kalla detta en kompensatorisk åtgärd. Normalitet och avvikelse måste därför enligt författaren kopplas till kontextuella betingelser det vill säga det som hänger samman med vad som förväntas eller är önskvärt, och är därför inte något givet tillstånd. När man utgår från ett maktperspektiv synliggörs de processer som bidrar till skapandet av det normala, exempelvis inom ramen för en institution menar Markström. De synsätt som dominerar får konsekvenser för handlandet, likväl som handlandet får konsekvenser för ett synsätt och en inställning. Foucault menar, att när diskurser skapas leder det till att människor kontrolleras, vilket sker genom utestängningsmekanismer. Makt utövas inte av eller mot ett subjekt, utan utvecklas i relation mellan människor och innebär begränsningar för vissa och samtidigt möjligheter för andra (Bergström och Boréus, 2006). Resultatet påvisar, ett arbetssätt utifrån en reaktiv princip, vilket då innebär vissa begränsningar och möjligheter. I och med beslutet att använda specialpedagogisk kompetens, exempelvis för att handleda kring ett barn, begränsar det barnet i fråga. Själens beskrivs av Foucault (1972) som kroppens fängelse och våra uppfattningar fungerar som utestängningsmekanismer, bland annat då för de barn som beskrivs ha behov av särskilt stöd. Det finns en maktaspekt i och med att någon har definierat något som ett problem och denna uppfattning bidrar då till att skapa identiteter och begränsa barnet i fråga. Det finns även möjligheter för barnet i detta avseende genom att som Lutz (2006) inledningsvis påpekar en funktionell sida av begreppet av särskilt stöd. Den funktion, som begreppet kan ha i en social praktik, kan vara betydande för den pedagogiska situation som helhet, då ramarna för en verksamhet kan ändras genom dessa åtgärder.

Utifrån detta resonemang kan särskilt stöd diskuteras som Nilholm (2007) beskriver ur ett kritiskt perspektiv. Specialpedagogik kan verka förtryckande, då den pekar ut barn som mer eller mindre normala. Normalitetsbegreppet är centralt för ett kompensatoriskt perspektiv och bygger just på skiljandet av det onormala från det normala. I resultatet finns en antydning av ett arbetssätt utifrån en premiss att det finns barn som är svåra att hantera och därför blir föremål för ett särskilt stöd och specialpedagogisk kompetens. Detta kan resultera, enligt Nilholm (2007) i att specialpedagogik förklaras genom sociala, strukturella och socioekonomiska processer som missgynnar och marginaliserar grupper systematiskt, och gör att vissa gruppers underordnade position återskapas genom specialpedagogiken. Framför allt skapas då specialpedagogik utifrån pedagogers misslyckande att hantera barns olikhet liksom den vanligaste arbetsbeskrivningen i studien för en specialpedagog, blir att handleda pedagoger som inte upplevs hantera sin uppgift

Om man talar om pedagogers avsaknad av kompetens och att särskilt stöd sätts in när pedagoger inte upplevs klara av att hantera svårigheter finns ett dilemma i frågan om gränsen mellan pedagogik och specialpedagogik. Beroende på vilken uppfattning som råder angående vilken roll specialpedagogen har påverkar det troligtvis synen på vad särskilt stöd innebär. Ett dilemmaperspektiv inom specialpedagogiken handlar om att hitta olika sätt att hantera svårigheter och gällande frågan vad specialpedagogik är, kanske det inte är ett mål att nå konsensus i tankesätt om specialpedagogiska insatser? Dilemmaperspektivet är enligt Nilholm (2005) socialkonstruktivistiskt i den meningen att det inte tillskriver individen essentiella egenskaper. Gällande frågan hur olikhet ska benämnas eller hanteras placeras då dilemmat istället inom ramar där det sker förhandlingar om hur olikhet ska benämnas och hanteras. Inom barnhälso teamen i studien råder konsensus och strävan efter konsensus, vilket gör att saker inte ifrågasätts och diskurser blir rådande och till slut självklara. Skidmore (1998)

förespråkar en dialog mellan rådande specialpedagogiska perspektiv när inte samstämmighet råder gällande synen på den specialpedagogiska verksamheten. Olika lösningsmöjligheter ger anledning till dialog och därmed utveckling. Nilholm (2006) uttrycker att ”alla sociala system kommer att värdera beteenden och, snarare än att förneka detta, blir det viktigt att diskutera hur sådana värderingar görs” (s 14). I studiens resultat uppmärksammas däremot det faktum att det finns barn som tillfälligt eller mer varaktigt behöver stöd och att man har goda intentioner att det ska fungera väl för dessa barn i förskolan.

5.3 Med blicken mot framtiden

Om man ser till ett tankesätt där alla barn har lika värde, en förskola vars organisation styrs efter behovet i verksamheten, borde det kanske inte finnas ett behov av ett särskilt stöd. Det särskilda stödet skulle kanske i det avseendet kopplas till forskningsfrågor och skolutvecklingsfrågor, angående förutsättningar och villkor för en verksamhet. Kanske kommer man i framtiden att läsa i skollagen att en *verksamhet*, inte ett *barn*, har ett behov av särskilt stöd? Så länge det finns barn som får behov av ett stöd kan man förutsätta att det även finns en norm.

Då elever i skolan måste uppnå ett resultat blir elevhälsoteamets uppgifter i skolan kanske mer tydliga då det med gemensam kompetens sätts in resurser för att undanröja hinder för att elever ska nå sina mål i olika ämnen. Förskolan använder sig av samma arbetssätt som skolans elevhälsoteam, vilket tenderar som studien visar, att agera på uppdrag där man går ut som resurs där ett barn är i behov av stöd. Att samla gemensamma krafter inom förskolan för att utveckla verksamheten och ställa frågor för ett inkluderande arbetssätt kan anses viktigt då förskolan spelar en stor roll i barns identitetsskapande. Detta kan då beröra frågor kring normalitet och avvikelse och normer för en verksamhet. Detta arbete är förstås lika viktigt i skolan men med skillnaden att även individens fokus att nå vissa mål står i centrum. Barnhälsoteamets möten präglas av konsensus. Som Assarson (2007) beskrev inledningsvis resulterar strävan efter konsensus i att enighet tar all energi när man ska ta sig till den rätta uppfattningen. En sådan syn på konsensus utgår från ett maktperspektiv där det som anses som det rätta blir förtryckande mot avvikande åsikter. Frågan är om möten mellan professioner borde präglas av motsatta uppfattningar för utveckling av just frågor om normer och förgivettaganden. I detta sammanhang kan specialpedagogen kanske initiera en sådan diskussion och dessutom bidra med att sätta ord på de perspektiv som råder och bakomliggande antaganden.

Det skulle utifrån denna studie vara intressant att studera och möjligen även ställa frågor utifrån genus, men då med utgångspunkt i fler barnhälsoteam. Då det inom förskolan finns en avsaknad av manliga pedagoger, är det intressant hur detta påverkar de diskurser som råder inom förskolan och vad det får för konsekvenser för barns identitetsskapande? Enligt Rädta Barnen (2013), kan läsas i barnkonventionens artikel 12, om åsiktsfrihet och rätten till att bli hörd, om barnets rätt att uttrycka åsikter i alla frågor gällande barnet självt. En intressant vinkling på särskilt stöd vore att se hur stor plats barnets åsikter får ta i det särskilda stödet.

Specialpedagogikens fördel är att den använder teorier, olika tankekonstruktioner för att förklara omvärlden och att ställa olika frågor. Bredden av olika perspektiv är viktigt för ämnet då det handlar om olika lösningar för att behandla olikheter. Att ägna forskning åt att bygga dessa teorier och ramverket för ämnet är väsentligt då det verkar innovativt för nya lösningar och även preventivt för att undvika ”specialåtgärder”. Specialpedagogiken anser jag har en

stor roll att spela i framtiden gällande hur skolan ska utformas för att vara just ”en skola för alla” där då alla har rätt till kunskap och utveckling oavsett förutsättningar och där förskolan likväl som skolan präglas av ett preventivt arbete som bygger på kunskap om samhället och dess normer och vilka behov som finns.

Referenslista

Ahlberg, A. (2007) . Specialpedagogik av igår, idag och i morgon i Pedagogisk Forskning i Sverige. årg. 12 nr 2. ISSN 1401-6788. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Ahlberg, A. (Red) (2009). *Kunskapsbildning i specialpedagogik: Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s.9-28). Lund: Studentlitteratur.

Ahlberg, A. (2013). Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar. Stockholm: Liber.

Ainscow, M. (1998). Would it work in theory: arguments for practitioner research and theorising in the special needs field. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward. (Red.) *Theorising special education* (s.7-20). London and New York: Routledge.

Andreasson, I., Ekström, P., & Lundgren, M. (2009). Skolans praktik-att styra mot idealet. I A. Ahlberg (Red.) *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s. 281-298). Lund: Studentlitteratur.

Assarson, Inger. (2007). Talet om en skola för alla: pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag, Lund: Lunds universitet.

Bauman, Z (1998) Globalization, New York: Columbia University Press.

Bergström, G.,& Boréus, K. (2000). Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskapligt textanalys. Lund: Studentlitteratur.

Bjervås, L.L. (2011) *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation i förskolan som bedömningspraktik. En diskursanalys*, Gothenburg Studies in Educational Sciences 312. Akademisk avhandling i pedagogik, Göteborg: Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2013-08-07 från <http://hdl.handle.net/2077/25731>

Björck-Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson. (Red.) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s.85-93). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:(2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Börjesson, Mats. (2003). Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok, Lund: Studentlitteratur.

Börjesson, M., & Palmblad, E. (2007). Diskursanalys i praktiken, Stockholm: Liber.

Dyson, A. (2006). Changes in special education theory from an English perspective. University of Manchester.

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (2002).

Stockholm: Vetenskapsrådet.

Foucault, M. (1971/2008). *Diskursernas kamp: Texter i urval* av Thomas Götselius & Ulf Olsson. Stockholm/Stenahg: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.

Foucault, M. (1972/2001). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Lund: Arkiv förlag.

Foucault, M. (1975/1987). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.

Heberlein, A. (2009, januari). Drömmen att passa in. *Axess Magasin*, 9 (1). Hämtad 2013-09-15 från <http://www.axess.se/magasin>.

Helldin, R (1997). *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem*. Stockholm: HLS förlag.

Hjärne, E, & Säljö, R. (2008) *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan - med samtalsguide*. Stockholm, Norstedts.

Hundeide, Karsten (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling: barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.

Lutz, K. (2006). *Konstruktionen av det avvikande förskolebarnet: en kritisk fallstudie angående utvecklingsbedömningar av yngre barn*. Malmö: Malmö högskola.

Lutz, K. (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern: styrning & administrativa processer*. Lund: Lunds universitet.

Lutz, K. (2013). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola*. Stockholm: Liber AB.

Markström, A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik – en etnografisk studie*. (Doctoral thesis, Linköping Studies in Pedagogic Practices, 1, 2005). Linköping: Linköping University Electronic Press. Hämtad 2013-09-24 från <http://www.avhandlingar.se/avhandling/dd7b640380/>

Nilholm, C. (2005). *Specialpedagogik-vilka är de grundläggande perspektiven? Pedagogisk forskning i Sverige*, s 124-139, 10 (2).

Nilholm, C. (2006). *Möten: forskning om specialpedagogik i ett internationellt perspektiv*. Vetenskapsrådets rapportserie, 1651-7350; 2006:9.

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet: Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Malmö Studies in Educational Sciences No. 63. Doctoral Dissertation in Education. Malmö: Holmbergs. Hämtad 2013-04-25 från www.mah.se/muep

Persson, B. (2007). *Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson. (Red.) Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna (s.36-47)*.

(Vetenskapsrådets rapportserie 5:(2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Popkewitz, T. S. (1997). A changing terrain of knowledge and power: A social epistemology of educational research. *Educational Researcher*, 26(9), 18-29.

Prop. 2009/10:165. Den nya skollagen - för kunskap, valfrihet och trygghet Hämtad 2013 - 09-24 från <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/1> 348

Rosenqvist, J (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson. (Red.) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s.36-47). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:(2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Rädda Barnen, 2013. *Barnkonventionen-lång version*. Hämtad 2013-12-07 från: <http://www.raddabarnen.se/om-oss/barnkonventionen/barnkonventionen-lang-version/>

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.

Skidmore, D. (1998). Divergent Pedagogical Discourses. I. P. Haug & J. Tøssebro (eds). *Theoretical Perspectives on Special Education*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Skolverket (2010). Läroplan för förskolan, Lpfö 98. Stockholm. Hämtad 2013-10-12 från <http://www.skolverket.se/publikationer?i d=2575>

Skolverket (2003). Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan. Stockholm: Fritzes.

Sommer, D. (2013). Barnsynen spökar i klassrummet. *Pedagogiska magasinet*, 4 (4), 32-36.

SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Tideman, M. (2011). Normalisering och Kategorisering. Lund: Studentlitteratur.

Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999/2000). Diskursanalys som teori och metod. Lund: Studentlitteratur.

Wellros, S. (1998) *Språk, kultur & social identitet*. Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1

Missivbrev till rektorer och specialpedagoger

Göteborgs universitet
Magisterutbildning i Specialpedagogik

Under hösten ska jag skriva ett examensarbete med fokus på det särskilda stödet i förskolan. Jag avser i min undersökning att titta på olika diskurser som existerar inom barnhälso team för förskolan gällande barn som beskrivs vara i behov av särskilt stöd. Mitt intresse gäller det sätt som språket används och vilka maktordningar som finns i språket. Jag skulle således önska delta på ett barnhälso teamsmöte för att spela in detta samtal. Din medverkan skulle vara till stor hjälp i mitt arbete och deltagandet är naturligtvis frivilligt. Konfidentialitet garanteras och resultatet kommer endast att användas i forskningssammanhang.

Om det önskas, finns möjlighet att ta del av den färdiga uppsatsen.

Tack på förhand!

M v h

Lisa Sköld