

MED BLICKEN PÅ BARNET

Malmö Studies in Educational Sciences No. 63

© Linda Palla 2011

Foto: Linda Palla

ISBN 978-91-86295-14-1

ISSN 1651-4513

Holmbergs, Malmö 2011

LINDA PALLA
MED BLICKEN PÅ BARNET

Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik

Malmö högskola, 2011
Läraryrket

Publikationen finns även elektroniskt,
se www.mah.se/muep

INNEHÅLL

FÖRORD	9
INLEDANDE ORD.....	11
Förskolan som samhällsinstitution med uppdrag	12
Olikheter i en förskola för alla	13
Dokumentära synliggöranden inom inkluderande ramar	13
Forskning om specialpedagogik i förskolan	15
Syfte och forskningsfrågor	17
Disposition	17
OM FÖRSKOLAN, BARNET OCH SPECIALPEDAGOGIK.....	19
Mot en institution för alla barn	19
De bortglömda barnåren	19
Den vetenskapliga blicken skärps	22
Det enskilda barnets utveckling och beteenden.....	24
Fortsatta individualiseringsprocesser för alla	25
Tidiga insatser och intervention i dagens förskola	26
En alternativ syn på barn och barndom	27
Studier om förskolans praktik	28
Några kritiska röster med betydelse för specialpedagogik	28
Konstruktioner och kategorisering av barn	29
Observations- och dokumentationspraktiker	31
Specialpedagogik som kunskapsområde.....	34
Rekapitulering och reflektion.....	38
TEORETISKA UTBLICKAR	41
Poststrukturalistiskt förhållningssätt	41
Alternativa bilder.....	44
Diskurser och diskursiv praktik	44

Subjekt och subjektiveringsprocesser	46
Identiteter och positioneringar	48
Bemästran och underordnande	50
Makt, kunskap och styrning	51
Relationell makt	51
Det disciplinära samhället	53
Konsten att styra	53
Pastoral makt och självregleringstekniker	58
Analysstrategier och analysbärande begrepp	60
MATERIAL OCH PROCEDUR	63
Vardagsdiskurser i ett specialpedagogiskt institutionellt sammanhang	63
Material	64
Tal.....	65
Text	66
Tal och text som en sammanhängande praktik.....	69
Procedur	70
Val av kommun och rektorsområden.....	70
Intervjuer med specialpedagoger	70
Samtal	71
Dokumentation.....	72
Transkriberingar och analyser	73
Trovärdighet.....	74
Etiska överväganden	76
ATT BLI SPECIELL I OCH GENOM FÖRSKOLANS BLICK	79
Det som bryter.....	79
Ålder som måttstock	81
Att vara lagom	82
Om bara det går över	84
Om bara tillräckligt många	85
Kontextens betydelse	86
Rekapitulering och reflektion	87
BILDER AV BARNET.....	89
Barnet som växande och utvecklingsbenäget	90
Barnet som reglerat.....	93
Det kroppsliga barnet.....	93
Det sociala och kommunikativa barnet.....	97
Det lekande barnet.....	100

Det kännande och tänkande barnet	102
Barnet som transparent och mätbart	105
Det diagnostiserade barnet	109
Barnet som tryggt och rutiniserat	110
Barnet som behövande	114
Det resurskrävande barnet	117
Rekapitulering och reflektion	119
HANTERINGSFÖRSLAG OCH STYRANDE TEKNIKER	123
Att formas inom normaliserande diskursiva ramar	124
Den dokumentära blicken	124
Att individualisera för att homogenisera	130
Den subtila styrningen	134
Tid och rutiner	134
Rum och material	136
Kropp	139
Lek	142
Att forma och styra sig själv	144
Rekapitulering och reflektion	151
MED BLICKEN SOM STRATEGI	153
Diskursiva konstruktioner av det speciella	154
Motstridiga diskurser	155
Överlappande subjektiveringar av barnet	156
Utrymmen, gränsdragningar och identiteter	157
Dokumenterade jämförelser med sanningsanspråk	158
Men han är fem och ett halvt	161
Den liberala institutionens styrning	162
Avslutande reflektioner och fortsatt forskning	165
SUMMARY	169
Introduction	169
Aim	170
Theoretical framework and analytic strategies	170
Material	172
Results and reflections	172
Referenser	176

FÖRORD

Inte sällan, och möjligen något klichéartat, beskrivs forsknings- och avhandlingsarbetet som en resa. För mig har det också varit en resa. Den har inte varit särskilt, utan tydlig början och med ett tillfälligt slut. Det har varit en resa i tanken, men på flera sätt även en fysisk sådan.

Under 2006 for jag, som universitetsadjunkt vid Högskolan Kristianstad, under ett års tid vid flera tillfällen med tåg och flyg till Pedagogiska Fakulteten, Åbo Akademi i Vasa, Finland, där jag blivit antagen som forskarstuderande. Tack till berörda för möjligheten att medverka i dessa närstudietillfällen. Tack till Jerry Rosenqvist, min handledare vid Högskolan Kristianstad och den som möjliggjorde resorna till Vasa, för tilltro och uppmuntran. Vid den här tiden trodde jag att jag skulle skriva en avhandling om specialpedagoger i förskolan.

2007 antogs jag till forskarutbildningen vid Lärarutbildningen, Skolutveckling och ledarskap, Malmö Högskola och mitt pendlingsavstånd minskade. Med 10 mil enkel resa och en finansierad doktorandtjänst på heltid blev studierna något mer genomförbara och avhandlingsarbetet tog fart. Vid denna tidpunkt hade jag tankar om att avhandlingen skulle behandla specialpedagogik i förskolan. Huvudhandledare blev Anna-Lena Tvingstedt, som bidragit med uppmuntran, stöd och ifrågasättanden. Stort tack till dig och till de granskare som har tagit sig an materialet vid olika tillfällen.

Intresset riktades mot diskursteorier, analysmöjligheter och materialet samlades in. Stort tack till all förskolepersonal som låtit mig få ta del av ett unikt material och som underkastat sig den granskning det innebär att göras till föremål för forskning. Ett ex-

tra innerligt tack vill jag rikta till de specialpedagoger som utgjort nyckelpersoner i studien och som varit behjälpliga med anskaffandet av materialet. Det var ett spännande material, men också ett oerhört innehållsrikt sådant. Vart skulle jag rikta blicken?

Med en föreställning om att analysera diskurser om specialpedagogik i förskolan irrade jag under en period av frustration runt bland hegemonier, antagonismer, nodalpunkter och flytande signifikanter. Då ett drygt år av doktorandtiden återstod, uppstod behovet av en experthandledare.

Ett varmt tack till Inger Assarson för att du ville ta dig an handledarskapet, först som experthandledare, och sedan som biträdande handledare. Här blev det mest du som fick resa, från Stockholm till Skåne. En annan resa började dock göra sig gällande för mig och med Ingers stöd, förväntningar, utmanande frågor och övervakning krävdes att jag disciplinerade mig och skärpte min vetenskapliga blick. Kanske var det så att mitt material hade att göra med identiteter. Subjektet i diskurserna blev föremål för min fokusering.

Det har underlättat med närheten till Högskolan Kristianstad, dit cykeln ofta utgjort färdmedel. Tack till HKR för ekonomiskt bidrag under delar av doktorandtiden. Tack till kollegor, vänner och familj för all uppmuntran!

Nu- en löprunda.

Kristianstad i juli 2011

Linda Palla

INLEDANDE ORD

Föreliggande studie handlar om den institution i vilken många barn tillbringar en stor del av sin vardag och därmed sin barndom. I förskolan står barnet i centrum och möter en verksamhet med specifika krav, förväntningar och förhoppningar. När blicken riktas mot barnet, riktas också fokus mot beteenden och kunskaper, sätt att vara och göra.

Med en bakgrund som lärare i förskolan, och vidareutbildning till specialpedagog, har jag genom åren utvecklat ett intresse för förskolan som mångfasetterad arena där olikheter möts. I synnerhet gäller mitt engagemang frågor om hur personal formulerar och manövrerar det kanske allra svåraste i uppdraget om en förskola som ska vara till för alla barn, nämligen att hantera olikheter och samtidigt styra mot specifika värden och kunskaper. Även om studiens utgångspunkter är just specialpedagogiska sammanhang, är frågan om olikheter och en förskola för alla något som rör all personal i förskolan.

I studien blir begrepp som språk och diskurs, subjekt och identitet samt makt och styrning centrala. Studien riktas mot förskolan som diskursiv praktik, det vill säga de sammanhang och de språkliga handlingar varigenom diskurser artikuleras och utvecklas, förändras eller befästs. Diskurser kan kortfattat definieras som innebörder i tal och text. Tal och text ska förstås som en institutionaliserad form av kommunikation. I de här språkhandlingarna konstrueras barnet som subjekt.

Studien bygger på en bild av identitet som något som skapas på olika sätt i olika kontexter och i möten med andra. Med denna bild blir människans ”jag” eller ”själv” något som konstrueras, snarare

än något essentiellt som finns där från livets början. Barns identiteter ses alltså inte som något fixerat, som en inre kärna eller som en enhetlig slutprodukt, utan identiteterna blir något som kontinuerligt formas och förhandlas i subjektiverande processer inom förskolans språkliga ramar. I dessa processer får makt och styrning betydelse.

Förskolan som samhällsinstitution med uppdrag

Förskolan utgör första steget i utbildningssystemet. Den lyder under skollagen och fick 1998 en egen första läroplan. Förskolan ska vara till för alla barn mellan ett och fem år, men är inte obligatorisk. Såväl omsorg och fostran som lärande och utveckling är uttryckta i läroplanen som förskolans uppdrag (Skolverket, 2006, 2010). Som en del av detta uppdrag ingår att på demokratins grunder skapa medborgare som kan utgöra en del av samhället. Grunden ska läggas för ett hos individen växande ansvar och intresse av att aktivt delta i samhällslivet. I läroplanen uttrycks detta som ett samhällsbehov. Förskolan ska ”lägga grunden till att barnen på sikt kan tillägna sig de kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver” (Skolverket, 2006, s. 5, 2010, s. 6).

I takt med barnets stigande ålder ska ansvarskänslan och intresset för det aktiva samhällslivet och den gemensamma referensramen öka. Denna målsättning kan nås genom att barnet införlivar de normer och den officiella värdegrund som förskolan representerar och som samhället sägs vila på. På så vis ställer det liberala samhället krav på individen att anpassa sig till den rådande ordningen och att successivt, och med förskolans hjälp, ta ansvar för sig själv. Förskolan blir i detta sammanhang en institution och en verksamhet där kunskap och fostran, men också omsorg om individen utgör centrala delar.

Samtidigt som uppdraget innebär att personalen ska styra och vägleda mot gemensamma värden och sträva efter att barnet utvecklar specifika kompetenser, gör samma styrande dokument gällande att verksamheten ska anpassas till samtliga barn (Skolverket, 2006, 2010). För personalen i förskolan blir då uppdraget att samtidigt homogenisera och öppna upp för heterogenitet.

Olikheter i en förskola för alla

I förskolan ska utgångspunkten för den pedagogiska verksamheten vara individens egna förutsättningar (Skolverket, 2006, 2010). Vad detta innebär blir upp till varje förskola, avdelning och personal att avgöra. Barnen ska dock styras mot gemensamma normer och garanteras möjligheter till en önskvärd personlig utveckling och ett positivt lärande av kunskaper och kompetenser som ses som nödvändiga för att kunna verka och fungera som människa i samhället. På så vis fylls förskolans uppdrag såväl med krav på hänsyn till olikheter, som med homogeniserande innebörder. Det skapas även krav på att verksamheten ska fungera utifrån ramar i form av exempelvis dagsrytm, rutiner och lokala målsättningar.

På samma gång som kraven har ökat på förskolan som lärandemiljö har en förändring av andra villkor ägt rum. Som en del i samhällsutvecklingen har förskolan under perioder varit utsatt för stora ekonomiska nedskärningar. Pramling Samuelsson (2006) visar att andelen utbildade lärare i förskolan har minskat från nästan två tredjedelar till ungefär hälften samtidigt som kraven har ökat i och med läroplanens införande och ett ökat antal barn i barngrupperna.

För personalen kan det sammantaget bli ett svårt och motsägelsefullt uppdrag att manövrera. I situationer som inte upplevs som fungerande och/eller som är i behov av förändring brukas och skärps blicken på barnet som ett verktyg i yrkesutövandet. När personal vill förstå och styra barn vars beteenden oroar, förbryllar eller utmanar dem och verksamheten kopplas vanligen specialpedagogen in. De sammanhang som kommer att uppmärksammas i studien utgörs därför av tal och text inom specialpedagogiska ramar, det vill säga samtal mellan och dokumentation av avdelningspersonal och specialpedagog.

Dokumentära synliggöranden inom inkluderande ramar

Genom läroplanen kan vi förstå att det enskilda barnets prestationer inte ska bedömas eller betygsättas. I det förord som följde med 1998 års läroplan, men som var borttaget i utgåvan från 2006, signaleras detta tydligt. ”I förskolan är det inte det enskilda barnets resultat som skall utvärderas. Betyg eller omdömen utfärdas inte” (Skolverket, 1998, s. 4). Däremot ska förskolan utgöra en pedago-

gisk verksamhet med mål att sträva mot (Skolverket, 2006, 2010). I takt med att förskolan har styrts i riktning mot ett tydligare lärandeuppdrag har tekniker för att synliggöra barns utveckling och lärande anammats och utvecklats. Skolverkets (2008) senaste utvärdering efter förskolereformen visar att barns enskilda prestationer bedöms i allt högre utsträckning. Trots att det i förskolan inte är barnet och dess prestationer som ska bedömas, finns det risk för utvecklande av det Andreasson (2007) kallar en skolrelaterad och samhällelig dokumentationskultur. Sådana dokumentationstendenser ses även i förskolan (Vallberg Roth, 2010; Vallberg Roth & Månsson, 2006).

Det dokumentära synliggörandet kan utgöra en grund för utveckling av pedagogiska processer och lärande. Dokumenterandet kan också medföra, att barnet bedöms i förhållande till uppsatta normer och förväntade kunskaper och beteenden, snarare än att den pedagogiska verksamheten granskas. Bedömningarna kan begränsa utrymmet för barns olikheter och snäva in möjligheterna att utvecklas på olika vis. I den reviderade läroplanen (Skolverket, 2010) framhålls med större emfas än tidigare hur utvärdering och dokumentation av såväl det enskilda barnets utveckling och lärande, som verksamheten, systematiskt ska bedrivas.

Individuella utvecklingsplaner, kartläggningar, åtgärdsprogram och andra verktyg, där blicken blir central, kan brukas som hjälpmedel i det pedagogiska och specialpedagogiska yrkesutövandet. De kan också reduceras till bedömningsmallar av vad barn kan och inte kan, är eller inte är, i förhållande till fastställda homogeniserande mallar. De här bedömningarna kan få betydelse för barns ständigt pågående identitetsskapande processer, vilka kan påverkas av huruvida barnen lyckas svara upp mot uttalade och outtalade förväntningar på kunskaper och beteenden.

Förskolan kan sägas ha en tradition som i viss mån skiljer sig från grundskolans i fråga om specialundervisning och särskiljande av elever. Verksamheten i förskolan har, i högre grad än grundskolan, varit av inkluderande art. Bladini (2004) menar att när olikheter har uppfattats som problem i grundskolan har lösningen inte sällan varit av särskiljande karaktär. I grundskolans historia finns exempel på särskilda grupper som under olika perioder givits olika beteckningar såsom klinik, observationsklass eller lilla gruppen.

Förskolan är en institution som är yngre än grundskolan och har av tradition varit en sammanhållen verksamhet. Särlosningar har varit undantag. Därför är förutsättningarna för att implementera intentionen om en skola för alla inte desamma i förskolan som i grundskolan.

Idag finns dock tendenser i vissa kommuner att använda sig av särlosningar även i förskolan (Skolverket, 2004). Det kan handla om att skapa särskilda grupper, avdelningar eller förskolor för barn som anses vara i svårigheter och därav i behov av ett stöd av så särskild karaktär att det inte kan ges inom ramen för den ordinarie verksamheten. Dessa särlosningar kan uppfattas som ett avsteg från intentionen om att förskolan är till för alla barn. Mot denna bakgrund blir det fruktbart att ta utgångspunkt i förskolan som inkluderande praktik och rikta fokus mot frågor om barns olikheter.

Forskning om specialpedagogik i förskolan

I en forskningsöversikt inom det specialpedagogiska området av Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001), som främst behandlar forskning utförd under 1990-talet, tydliggörs bristen på forskning i förskolan som fokuserar på förhållanden eller problem direkt relaterade till den pedagogiska verksamheten. Studier finns om exempelvis barn i förskoleåldrarna, där flera går under benämningen *early intervention*, vilket inbegriper individuella utvecklingsprocesser och familjerelationer. Studierna som granskats i forskningsöversikten har, menar författarna, en inriktning mot individuella insatser för enskilda barn (a.a.). Under senare år har den begränsade forskningssituationen kommit att förändras något, enligt Lutz (2009). Dock förefaller det som om en betydande del av svensk forskning om specialpedagogik i förskolan även idag fokuseras runt olika funktionsnedsättningar och/eller kan hänföras till studier om tidig intervention (till exempel Skogman, 2004; Wetso, 2006). Detta visar på behovet av forskning om specialpedagogik i förskolan även utifrån andra perspektiv.

Forskning med anknytning till föreliggande studie har företrädesvis genomförts med fokus på förhållanden i grundskolan (till exempel Andreasson, 2007; Assarson, 2007; Bartholdsson, 2008; Ekström, 2004; Hjørne, 2004), medan studier som innefattar spe-

cialpedagogik riktade mot förskolan med diskursanalytiska utgångspunkter är få (till exempel Lutz, 2009).

Ett ökat samhällsmässigt och politiskt intresse för och tilltro till evidensbaserad forskning har kunnat skönjas de senare åren. Detta gäller även inom det pedagogiska fältet. Det nya talet om evidensbaserad pedagogik kopplar Evaldsson och Nilholm (2009) till en vetenskaplig positionsförskjutning inom pedagogiken där en viss forskningstradition strävar efter ensamrätt i förståelsen av exempelvis relationen mellan forskning och praktik. Det kan synas problematiskt att enbart förlita sig till en teknokratisk kunskapssyn (a.a.) som indikerar vad personal ska göra för att uppnå ett visst resultat i förskola och skola och i synnerhet beträffande enskilda individer. Olikheter hos personer, såväl som i gruppammansättningar och situationer, försvårar en eventuell strävan efter att med säkerhet och sanningsanspråk tala om "what works in school" utifrån vad som blivit befast med evidens. För att nå en både djupare och bredare förståelse för specialpedagogikens och förskolans komplexitet i förhållande till barns identitetsskapanden och olikheter, krävs enligt min uppfattning forskning som avvisar förenklingar och som kan öppna upp för andra tolkningar och sätt att skapa mening, framhållande just det komplicerade, mångfasetterade och stundom motstridiga. Detta för att skapa en annan förståelse för vad som sker i förskolans specialpedagogiska sammanhang än att exempelvis undersöka hur specialpedagogik kan bli så effektiv som möjligt.

Kunskap finns om officiella förhållningssätt till barns olikheter, men forskning behöver även genomlysas hur personal i förskolan i sitt vardagsarbete formulerar sig då de försöker förstå och hantera barn vars beteenden förbryllar, oroar eller utmanar dem och verksamheten. Föreliggande studie genomförs utifrån antagandet om att språket medverkar till hur människor konstituerar, socialt konstruerar och förändrar sin verklighet. Även om det finns rörlighet och förändringskraft i språket kan, genom att ett specifikt sätt att tänka och tala inom en kontext reproduceras och fixeras, viss kunskap och vissa föreställningar bli dominerande och till slut tas så för givna att de inte längre ifrågasätts.

Syfte och forskningsfrågor

Syftet med föreliggande studie är att synliggöra hur barn skapas som subjekt när deras beteenden förbryllar, oroar eller utmanar personal i förskolan och hur utrymme för, eller begränsningar av, barnens möjligheter till att vara, kunna eller göra olika därmed framträder. Vidare är syftet att belysa hur hanterings- och styrningsförslag av barnen och deras beteenden formuleras i specialpedagogiska sammanhang inom förskolan som diskursiv praktik.

Med fokus på beteenden som förbryllar, oroar eller utmanar personal i förskolan blir följande forskningsfrågor aktuella att fördjupa sig i:

- Hur formar personalen barnen som subjekt och hur skapas utrymme respektive begränsningar för barnen att forma sig i den diskursiva praktiken?
- Hur framträder identitetserbudanden och identitetstilldelningar i subjektiveringsprocesserna?
- Hur uttrycks inom diskurserna vägledning och styrande tekniker i hanteringsförslagen av barnens beteenden?
- Hur positionerar sig och positioneras personalen i förhållande till barnens beteenden och förskolans uppdrag?

Huvudsaklig grund för studien är situationer där avdelningspersonal och specialpedagog möts för samtal samt texter som produceras i samband med dylika samtal.

Disposition

Studien är disponerad i åtta kapitel. I första kapitlet har jag gett en introduktion och bakgrundsbeskrivning till ämnesområdet. Studiens syfte och forskningsfrågor har formulerats. Andra kapitlet syftar till att göra några historiska och nutida nedslag för att ge en bild av hur förskolan utvecklats mot en institution för alla barn. Kapitlet visar också hur blicken på barnet fått olika betydelse under olika perioder i förskolans historia. Aktuell forskning diskuteras och specialpedagogik som kunskapsområde problematiseras.

I tredje kapitlet aktualiseras studiens teoretiska utgångspunkter där det poststrukturalistiska förhållningssätt som studien vilar på belyses. Därefter förs ett resonemang om diskursteori och diskurs-

analys samt om vilka strategier och begrepp som är aktuella för analyserna i föreliggande studie. Genom fjärde kapitlet illustreras överväganden, val och genomförande i samband med studiens empiriska del, inklusive resonemang omkring studiens material.

De femte, sjätte och sjunde kapitlen utgör studiens analys- och resultatkapitel. Kapitel fem är en introducerande del av resultatet som fokuserar hur barnet blir speciellt i och genom förskolans blick. Därefter lyfts konstruktioner av barnet som subjekt samt identitetserbjudanden och identitetstilldelningar fram i kapitel sex. I kapitel sju synliggörs hur styrande tekniker i vägledning av barnet framträder i tal och text när det handlar om hanteringsförslag till beteenden som oroar, förbryllar eller utmanar. I åttonde kapitlet för jag en övergripande diskussion utifrån studien där centrala trådar från analys- och resultatkapitlen lyfts fram.

OM FÖRSKOLAN, BARNET OCH SPECIALPEDAGOGIK

I det följande görs några historiska och nutida nedslag med specialpedagogisk relevans. Dessa nedslag avser att ge en bild av hur blicken på barnet, och sätt att förstå såväl barnet som uppdraget, har fått betydelse i den svenska förskolans framväxt som en institution för alla barn. Vidare diskuteras några studier om förskolans praktik och avslutningsvis problematiseras sätt att förstå specialpedagogik som kunskapsområde.

Mot en institution för alla barn

Avsnittet belyser några utmärkande skeenden och historiska brott som kommit att få betydelse för hur diskurser om barnet liksom hur begreppen omsorg, fostran, utveckling och lärande kommit att få betydelse, befästas och förändras inom förskolan. Ett historiskt perspektiv, menar Axelsson och Qvarsebo (2010), är betydelsefullt för att förstå ”hur en institution som förskolan möjliggjorts och vilka behov den är tänkt att möta, för att därigenom förstå de olika strömningar och krafter som verkar inom den. Det handlar också om att förstå vilka olika idéramar som styr vad den kan bli och på vilket sätt våra barn formas och utvecklas...” (s. 56). Kärnan i framställningen utgörs av hur blicken kommit att riktas mot barnet i samhället och inom denna institution.

De bortglömda barnaåren

Den institution som idag utgör första steget i utbildningsväsendet, den svenska förskolan, fick sin start vid 1800-talets slut i och med de pågående omvälvande urbaniserings-, industrialiserings- och

demokratiseringsprocesserna (Hultqvist, 1990). Enligt Axelsson och Qvarsebo (2010) påverkade denna samhällsutveckling det sociala livet och sättet att se på barn och barndom. Den privata sfären blev mindre och den offentliga, där statens institutioner utgör en betydande del, vidgades.

Under århundradet som gått har det som kommit att bli en förskola för alla barn utvecklats utifrån två huvudsakliga spår, barnkrubban och barntädgården, vars motiv varit skiftande men också i viss mån överlappande. Dessa spår kom med tiden att vävas samman och idag utgör omsorg, fostran, utveckling och lärande stommen i förskolans verksamhet och ska, enligt läroplanen, bilda ett helhetsperspektiv (Skolverket, 2006, 2010).

I takt med samhällets förändring skapades ett behov av tillsyn likväl som fostran av barn (Hultqvist, 1990). Under mitten av 1800-talet startades den första barnkrubban i Sverige, vilken var en social hjälpverksamhet för barn som levde under svåra förhållanden (Persson, 1994). I Mobergs och Böttigers skrift (1936) tydliggörs hur barnkrubban, vars initiala avsikter var rena vårdbehov, även kom att inkludera fostran. Författarna menar att behovet av barnkrubbor uppstod i och med tidens trångboddhet och mödrarnas förvärvsarbete. I detta sammanhang kom blicken särskilt att riktas mot de ensamma barnen, vilka författarna menar utgjorde en stor grupp. Som komplement till hemmet kunde institutionerna bidra med att de ensamma barnen fick möjlighet till samvaro med jämnåriga och på så vis i viss mån få sin uppfostran mera allsidigt tillgodosedd än i hemmiljön. Axelsson och Qvarsebo (2010) drar slutsatsen att barnen skulle "räddas", men också kontrolleras.

Mot slutet av 1800-talet öppnade också den första barntädgården i Sverige. Till skillnad från barnkrubborna, vars främsta syfte var tillsyn och social omvårdnad, hade barntädgårdarna en pedagogisk målsättning vilken byggde på Friedrich Fröbels tankar (Persson, 1994). Fröbelpedagogiken kom att dominera utbildningen, den officiella debatten och förskoleverksamheten under 1900-talets första decennier. När blicken riktades mot barnet i tolkningar av Fröbels teorier lanserades barnet som ett unikt väsen med behov av vård och med goda utvecklingsmöjligheter. Fröbelläran framhöll inkluderande målsättningar om att barntädgårdarna skulle vara öppna för alla barn (Tallberg Broman, 1991). Persson

(1994) poängterar dock att i praktiken kom förskolan i sina tidiga former endast ett fåtal barn tillgodo.

Namnet barnträdgård uppfattas som ett signum för Frøbels syn på uppfostran, nämligen att barnet utvecklas på bästa sätt om det får ske i enlighet med Guds lagar och barnens särskilda behov av uppväxtbetingelser (Tallberg Broman, 1991). Barnet sågs som en planta som var i behov av näring i form av pedagogik och omsorg för att kunna växa. Kärnan i bildningsidealet om den fria människan, som var central för Fröbel, var barnets inre strävan efter kunskap (Persson, 2008). Under utvecklingens gång förverkligar barnet i bästa fall alla de möjligheter som är av naturen eller av Gud givna (Hultqvist, 1990). ”De tidiga förskoleverksamheterna synliggjorde »barnet«. En genom hela århundradet pågående individualiseringsprocess var därmed initierad” (Tallberg Broman, 2010, s. 23).

Ellen och Maria Moberg var två uttolkare av Frøbels teoretiska tankegångar och de fick stor betydelse för utvecklingen av barnträdgårdarna i landet (Tallberg Broman, 2010). Enligt Tallberg Broman (1991) stod moraliska värden i förgrunden för fostran och utveckling, i en tid då barndomen blev ett nytt begrepp. Moberg och Böttiger (1936) såg inte barnets karaktärsdaning som tillräcklig då de, under denna tid och med psykologisk forskning som stöd, framhåller åren mellan två och sju som särskilt betydelsefulla för barnets personlighetsutveckling. Författarna menar att dessa barnår blivit försummade och framhäver barnträdgårdsledarinnans möjligheter till att tidigt uppmärksamma fysiska och psykiska avvikelser hos barn. Barnträdgården bör därför vara ”tillgänglig för *alla* barn och bli en komplettering till hemuppfostran i den omfattning som olika hem och förhållande kräva” (a.a., s. 12, författarnas kursivering).

I en handbok för barnträdgården beskriver Sandels (1945) hur och vilka möjligheter barnträdgården har att, som komplement och hjälp till hemmet i fostran av småbarn i den så kallade bortglömda åldern, kunna påverka allsidigt. Dessa möjligheter gällde särskilt kroppslig, intellektuell, emotionell, moralisk och social utveckling. ”Genom att ta sikte på barnets hela personlighet och göra karaktärsdaningen till sitt primära mål gör den anspråk på att få goda följder för hela individens kommande liv” (a.a., s. 56).

Den vetenskapliga blicken skärps

Under 1920- och 1930-talen gjorde barnpsykologin sitt inträde i förskolans värld (Hultqvist, 1990; Lindberg, 1991). Detta var en tid då bland andra Elsa Köhler och Charlotte Bühler blev förgrundsgestalter (SOU 1997:157). Då barnet blev föremål för vetenskapliga intressen medverkade de olika observations- och mätinstrument som utvecklades till att skärpa blicken mot och på barns utveckling. Detta under den specifika och expansiva tid för utveckling och personlighet som förskoleåldern ansågs utgöra. Normalitet och avvikelse i utveckling och beteenden kom att vetenskapliggöras.

Enligt Tallberg Broman (1991) bidrog den psykologiska forskningen till förändrade sätt att se på barns utveckling och behov av stimulans. Processen kan ses som en vändning där en psykologisk diskurs kom att dominera. Framhållandet av barnets moraliska och karaktärsdanande utveckling, som tidigare varit betydelsefullt, ersattes med betoning av pedagogisk-psykologisk stimulans.

Intresset för barnet var något som drevs av flera grupper i samhället, såsom pedagoger, läkare och psykologer. Flera metoder för att förbättra barns hälsa liksom egenskaper utvecklades (Axelsson & Qvarsebo, 2010). Enligt Persson (1994) resulterade det vetenskapliga synsättet i att barns utveckling analyserades efter kriterier vilka tog fasta på individen, det vill säga det enskilda barnets utveckling.

Barnpsykologen Arnold Gesell, vilken bland andra Alva Myrdal hämtade många influenser från, kom att få stort inflytande i förskolan och i förskolläraryrket (SOU 1997:157). Rose (1995b) hävdar att utvecklingspsykologin möjliggjordes genom förskolan och tar Gesells normskapande studier runt 1920-talet och framåt som ett exempel. Laboratorieliknande observationer av barn i samma och olika åldrar lade grunden till analyser som konstruerade specifika normer om barns förmågor och prestationer.

Under denna tidsperiod riktar Gesell (1925) blicken mot mognad och beteenden i förhållande till ålder i sina systematiska och omfattande studier av mental utveckling hos förskolebarn. Gesell (1954/1965) framhåller att, även om två människor aldrig är helt lika, hans studier visar att alla barns utveckling följer en allmän grundplan som är karakteristisk för arten eller för kulturgruppen.

Varje barn har ett unikt utvecklingsmönster, men detta mönster är en variant av den allmänna grundplanen. Generna är det som bestämmer grundplanen. Miljön kan påverka, men aldrig skapa, utveckling. De inre mognadsprocesserna är det fundamentala, även om det sociala arvet kan influera. Såväl den psykiska som den fysiska utvecklingen är lagbunden och följer planen. ”Hos varje barn följer utvecklingen bestämda linjer, som till stor del är fixerade redan före födelsen” (a.a., s. 72). I SOU 1997: 157 poängteras att Gesells teorier dominerade inom förskolan i stort sett fram till 1970-talets Barnstugeutredning.

Under rubriken ”handikappade barn” hävdar Gesell (1954/1965) att för att kunna förstå de handikappade barnen behövs först och främst kunskap om barns normala utveckling. Denna kunskap behövs för att öka förståelsen för behoven hos och tålamodet med till exempel det döva eller det spastiska barnet. ”Men vår uppgift är inte att göra barnen normala. Det kan vi inte. Målet är att få dem att förverkliga sina möjligheter i största möjliga utsträckning” (a.a., s. 102). Gesell framhåller samhällets roll i detta arbete och de första levnadsåren som varande av störst betydelse. Barns defekter, menar Gesell, är i allra högsta grad individuella och barn ska således inte betraktas som en grupp. Det individuella, avvikande barnet kan hjälpas genom en social kontroll som består av fyra faser: registrering, diagnos, vägledning och behandling samt speciell undervisning. Gesell accentuerar vikten av att samhället så tidigt som möjligt kan upptäcka och identifiera ”de handikappade barnen”, så att vägledning, behandling och utbildning till föräldrarna kan få så goda resultat som möjligt. Gesell ser vetenskapliggörandet och vägledningen som ett sätt att motverka felaktiga föreställningar hos föräldrar. Han tar myter om psykisk abnormalitet hos exempelvis barn som har spasmer som ett exempel på den okunskap han vill bemöta (a.a.).

Kritiken mot den frøbelska dominansen växte under denna tid, där Alva Myrdal var en av kritikerna (Tallberg Broman, 1991). En socialpedagogisk verksamhet, av Myrdal döpt till storbarnkammare, växte fram (Kärrby, 2000). Utifrån en samhällskritisk blick ser Myrdal (1935) under denna tid inte det så kallade stadshemmet som utrustat med tillräckliga fostransmöjligheter. Hon hävdar att barnens eget intresse av vård och fostran som sammanfaller med

samhällets intresse av att få ”sunda, arbetsdugliga, socialt inpassade och lyckliga medborgare i nästa generation” (a.a., s. 14) kan mötas i storbarnkammaren. Vidare kritiserar Myrdal såväl barnkrubban, som hon menar blivit en förvaringsplats för barnen till de fattiga, som barnträdgården som ett lyxalternativ för de privilegierades barn.

Myrdal (1935) betonar både det pedagogiska kravet på bättre fostran och det sociala kravet på bättre vård. Problematiken omkring trångboddheten och de förvärvsarbetande mödrarna upptog även Myrdals texter. I Myrdals uppfostringsprogram understryker hon såväl gruppssamvaron som individualiteten. ”Social fostran och individuell behandling, fasta vanor och fri aktivitet — i dessa skenbara paradoxer kunna kraven på en god barnkammарfostran sammanfattas” (a.a., s. 80). För detta, anser Myrdal, krävs kunskap om den allmänna utvecklingsgången hos ett ”normalt” barn liksom det enskilda barnets utvecklingshastighet. Ålder får betydelse då barnet ska jämföras med jämnåriga och det finns ganska klara åldergränser för vad som kan förväntas beträffande barns beteenden i olika avseenden, anser hon.

Tallberg Broman (2010) menar, att genom förskolan och dess pedagogik och fostran, skulle ett bättre samhälle kunna skapas. En bättre barndom och stöd för utsatta barn och familjer stod i fokus då liksom nu.

Det enskilda barnets utveckling och beteenden

I förskolans framväxt har barn- och utvecklingspsykologisk forskning och sätt att förstå barn, barndom, utveckling och lärande spelat en stor roll. Under olika perioder har vissa perspektiv blivit mer framträdande än andra. Jean Piagets teori om barns kognitiva utveckling kom exempelvis att påverka under 1960-talet och framåt. Barnstugeutredningen (SOU 1972: 26; SOU 1972: 27) är ett exempel på utvecklingspsykologins inflytande.

Utredningen byggde till stor del sina förslag på Piagets utvecklingspsykologi och Erik H Eriksons forskning inom det socialpsykologiska fältet (SOU 1997:157). Piagets utvecklingspsykologi, och i synnerhet synen på det enskilda barnets kognitiva förmågor som något som utvecklas i interaktion med omgivningen där pedagogen förberett och tillrättalagt miljön, kom att spela stor roll för svensk

förskola (Ekström, 2007). Kihlström (1996) menar att i fråga om förskolans syn på barns utveckling har Barnstugeutredningen i sin tur haft stor betydelse och har så än idag. I Barnstugeutredningen vidhölls förskolans kompensatoriska möjligheter. ”Förutom åtgärder som stöder föräldrarnas möjligheter att fungera väl i sina föräldraroller krävs åtgärder i övrigt som direkt tillgodoser barnens såväl mera allmänna som speciella individuella behov” (SOU 1972: 27, s. 23). Här kom så kategorin barn med behov av särskilt stöd att introduceras. Utredningen kategoriserar barns svårigheter som beroende av fysiska, psykiska, sociala, känslomässiga eller språkliga orsaker eller barn som av orsaker i sin miljö löper risk att få svårigheter i ett senare skede i livet (a.a.). Förskolans kompensatoriska och inkluderande målsättningar för barn i svårigheter kom på så vis att fortsatt vara centrala.

Fortsatta individualiseringsprocesser för alla

En omfattande utbyggnad av förskolan ägde rum under 1970- och 1980-talen. Riksdagen beslutade 1985 att en förskola för alla barn skulle vara utbyggd till fullo 1991. *Pedagogiskt program för förskolan* (Socialstyrelsen, 1993) var förskolans styrdokument fram till läroplanens införande 1998. I dessa allmänna råd tydliggörs den lagstadgade rätten till förskola för barn med behov av särskilt stöd, men också det mer allmänna kompensatoriska syftet i skrivningar om förskolan som stöd till hemmet. I programmet framhålls att barn som behöver särskilt stöd inte ses som en klart avgränsad grupp (a.a.). Specifikt fokus för förskolans blick och kompenserande målsättningar får dock vissa kategorier genom att de namnges som exempel i de allmänna råden.

Grupper som pekas ut i programmet är, likt tidigare fokus i förskolans historia, barn med ”psykisk utvecklingsstörning, rörelsehinder, barn med motoriska-perceptuella svårigheter, syn- och hörselhandikapp, allergi och andra medicinska handikapp” (Socialstyrelsen, 1993, s. 50). Nya grupper som skulle kompenseras blev även barn vars familjer var i kris, barn med känslomässiga svårigheter och ibland även invandrar- och flyktbarn. Socialstyrelsen framhåller att de här grupperna oftast kan kompenseras och behoven tillgodoses genom verksamhetens allmänna, goda kvalitet. Ibland behöver dock särskilda stödinsatser utvecklas. En central

tanke i programmet är att särlösningar ska undvikas så långt som möjligt. I programmet uttrycks också personalens behov av metoder för att stödja och stimulera barn som är ”sena” i sin utveckling (a.a.). Genom skrivningarna i de allmänna råden blir det tydligt att barns utveckling uppfattades som linjär och universell, vilket också får betydelse för den blick som kommer att riktas mot barnet.

Årtiondena därefter skedde förändringar i förskolan på flera sätt. Förskolans betydelse för barns lärande och utveckling kom att betonas alltmer genom politiska beslutstaganden. Barns rätt till förskola tydliggjordes. Samtidigt genomfördes ekonomiska åtstramningar. Ålderstrukturen bland barnen förändrades i och med förskoleklassens införande, vilket innebar en större andel små barn i grupperna. Skolverket blev huvudman för förskolan (Ekström, 2007). Markström (2005) sammanfattar skillnaderna i synen på barnet och barndomen i de statliga dokumenten de senare årtiondena. Hon menar att under 1970-talet spreds tanken om barnet som verktyg för samhällsförändring. 1980-talet präglades av strävan efter barnets socialisation in i samhället och rådande värderingar. Under 1990-talet i sin tur framhölls det lärande och kompetenta barnet som ansvarsfull medborgare. Tallberg Broman (2010) hävdar att den förändring som förskolan genomgick under de sista decennierna av 1900-talet innebar utökade möjligheter för barnet till utveckling och lärande. Förskolan som komplement till hemmet har behållit sin aktualitet och ses kunna kompensera brister i uppväxtmiljön. Även i dagens läroplan (Skolverket, 2006, 2010) framhålls förskolans roll som stöd till familjen beträffande fostran, utveckling och lärande. ”Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra skall få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar” (s. 5). En tydligare blick mot kompetenser av språklig och matematisk karaktär, liksom beträffande naturvetenskap och teknik, framträder i detta nu gällande statliga styrdokument (Skolverket, 2010).

Tidiga insatser och intervention i dagens förskola

Förskolan har som plats för intervention, där blicken ofta riktas mot individuella åtgärder för barn med olika funktionshinder och deras familjer, en stabil grund inom forskningsområdet early intervention. Sådana kompensatoriska ansatser kan hämta stöd inte

minst från internationell, och då främst amerikansk, forskning om specialpedagogik inom förskolan (Lutz, 2009). Lutz (a.a.) granskning visar på en dominans av den här typen av forskning om specialpedagogik och förskola internationellt sett. Lutz menar att forskningen är av sådan karaktär att den likväl skulle kunna bedrivas inom områden som psykiatri, psykologi och socialt arbete.

Den här typen av forskning kan bidra till att utveckla en evidensbaserad praktik (Olsson, 2006). Forskningen mynnar ofta ut i olika typer av implikationer, metoder eller träningsförslag, där lek kan utgöra en metod (Wetso, 2006). Studier kan fokusera på till exempel "språk- och kommunikationsproblem hos barn" (Bruce, 2007, s. 85), där identifikation i form av screening och diagnostisering och därpå följande intervention ses som fruktbara verktyg i arbetet med att förutse språksvårigheter respektive för att stödja och stimulera barn som, med författarens uttryck, har en "språkstörning".

Ett diskursivt uttryck inom det specialpedagogiska området är att ju tidigare insatser kan sättas in för barn i behov av särskilt stöd, desto bättre. Ett exempel är en internationell rapport från European Agency for Development in Special Needs Education (2010), med titeln *Tidiga insatser för barn i behov av särskilt stöd* vars innehåll syftar till att visa på framsteg och utveckling inom området under åren 2005-2010. I skriften, som tar sin utgångspunkt i nationella rapporter från de 26 medlemsländerna, framhålls breda kompensatoriska ansatser som ska täcka in barnets personliga utveckling, stärka familjens egen förmåga samt främja social inkludering av barn och familj. Barn och familjer bör få möjlighet till stödinsatser så tidigt och så fort som möjligt.

En alternativ syn på barn och barndom

De olika barn- och utvecklingspsykologiska diskurser som i hög grad dominerat och dominerar förskolans syn på lärande, utveckling och socialisation har under de senare decennierna kommit att utmanas av perspektiv som betonar den sociala och kulturella konstruktionen av barn och lärande. Kännetecknande för en postmodern kunskapssyn är ifrågasättandet av tanken om ett universellt barn. Det frågas inte heller efter ett normalt utvecklingsförlopp mot vilket barnet mäts. Istället riktas intresset mot frågor om hur

något förstås och därmed konstrueras som naturligt, normalt och avvikande i olika tider (Nordin-Hultman, 2004).

Ett exempel på en alternativ bild är barndomssociologin som är sprungen ur en tid då barndomen börjar betraktas som socialt konstruerad. Vidare hävdas att studiet av barndom måste ses i relation till kategorier som klass, etnicitet eller kön (James & Prout, 2003). Utifrån ett barndomssociologiskt perspektiv betraktas barn som aktiva medskapare av det sociala liv och samhälle de medverkar i (Dahlberg, Moss & Pence, 2007; James & Prout, 2003). Det poängteras att det inte finns någon universell eller naturlig barndom eller barn, utan det finns många olika. Barndomen ses inte som ett stadium på väg mot vuxenlivet, utan har ett värde i sig självt. Betydelsefulla frågor rör barnets egen röst och den maktutövning som sker i relationer mellan barn och vuxna (Dahlberg med flera, 2007).

Studier om förskolans praktik

Nedan belyses forskning som riktar fokus mot frågor om konstruktioner, kategorier och dokumentation med koppling till förskolan och specialpedagogiska frågeställningar och dilemman. Elfström (2005) påpekar att förskolan, som vuxit fram som en del i den moderna välfärdsstaten med modernistiska strukturer och tanke modeller, i och med den moderna vetenskapen nu befinner sig i en brytningstid som innebär nya frågor för oss som människor, forskare och lärare.

Några kritiska röster med betydelse för specialpedagogik

Aktuell forskning med förankring i det postmoderna samhället ger en samstämmig bild av förskolan som än idag dominerad av utvecklingspsykologiska diskurser (Elfström, 2005; Gars, 2002; Lenz Taguchi, 2000; Lutz, 2009; Nordin-Hultman, 2004).

De tolkningar av utvecklingspsykologiska teoribildningar som gjorts har påverkat diskurser om barnet och socialisation, utveckling och lärande i förskolans praktiker. Walkerdine (1995) framhåller exempelvis risken för att barn blir normaliseringsobjekt med utvecklingspsykologins utvärderingar av utveckling. I synnerhet gäller detta klassificeringar av barn i svårigheter. ”Således är pedagogiska praktiker fullständigt genomsyrade av föreställningen om

en normal utvecklingssekvens hos barn, vilket får till följd att dessa praktiker bidrar till att konstruera barnet som objekt för sin blick” (a.a., s. 126). Vidare anser Dahlberg med flera (2007) att, genom att luta sig mot utvecklingspsykologiska teorier som till exempel hävdar att i vissa åldrar är barn egocentriska eller att det är omöjligt för ett barn att koncentrera sig längre än en viss tid vid en viss ålder, konstrueras klassificeringar som kan komma att fungera normaliserande. Detta kan bli resultatet om vi betraktar dem som sanningar, istället för att betrakta dem som konstruktioner. Komplexiteten och rikedomerna riskerar att gå förlorad om vi förlitar oss till enkla kartläggningar eller allmänna klassificeringar om hur barn ”är”.

Även inom psykologin kritiseras ”klassisk” utvecklings- och barnpsykologi (Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2010). Barndomspsykologi används som begrepp för en mer konstruktionistisk och kontextuell syn (Sommer, 2008). Enligt Sommer finns det en fara med att vetenskapligt framtagna kategoriseringar om barns utveckling omvandlas till normer för hur den normala utvecklingen bör framskrida, såsom skett med stadieteorier. Stadierna måste istället förstås som metaforer och abstraktioner.

Konstruktioner och kategoriseringar av barn

Med en poststrukturalistisk blick framträder konstruktioner och kategoriseringar i förskolan som betydelsefulla att rikta ljuset mot. Forskning har utförts med bland annat genus-/könsfrågor för ögonen (Eidevald, 2009; Hellman, 2010; Odenbring, 2010), med blicken på hur barnet konstrueras och styrs i leken (Tullgren, 2003) eller hur kategoriseringar av barn i förskoleåldern kan gå till (Lutz, 2009). Det är studier som utifrån liknande perspektiv synliggör vad som sker när fokus vänds mot barnet i olika sammanhang eller på olika sätt. Studier har även riktats mot tid och rum i verksamheten, den pedagogiska miljön och förskolans material (Nordin-Hultman, 2004).

I sin studie om tid, rum och konstruktionen av barnet ser Markström (2005) förskola och skola som normaliseringspraktiker. Med detta menar hon att genom samspelet mellan aktör och struktur skapas normaliteter i verksamheten. Normalitet konstrueras i förhållande till kontext och situation. Med andra ord kan det som

uppfattas som positivt i ett sammanhang bli till problem i ett annat. Resultatet visar att synen på barnet som styrt inifrån och enligt specifika mönster som följer den universella och naturliga utvecklingen är rådande. Gränserna för det goda och normala förskolebarnet är dock flytande och ålder, kön och situation spelar in. Barnen förväntas att utvecklas och lära sig önskvärda, framförallt sociala, förmågor och självständighet liksom att kunna behärska kollektiva regler och rutiner.

Med koppling till barn i svårigheter har Hjärne (2004) och Hjärne och Säljö (2008) intresserat sig för förskola och skola som kategoriseringsarenor. De betonar vikten av att uppmärksamma hur neuropsykiatriska kategorier och diagnoser nyttjas för att förstå barn och för att vidta åtgärder. Författarna ställer sig frågan vad dessa kategorier innebär för barns identitetsskapanden och visionen om en skola för alla. Hjärnes och Säljös studie (a.a.) visar att i de elevhälsoteam vars uppgift är att finna, definiera, förklara och beskriva skolsvårigheter förläggs problemen till den enskilde individen. I teamens samtal omformuleras dessa till individuella avvikelser.

Med blicken på vad det kan innebära att bli ett förskolebarn visar Gars studie (2002) om föräldraskap och förskolläraryuppgift i den offentliga barndomen, att då förskollärarna vill rusta barnet inför framtida skolgång tenderar ”barnens problem” att ta stort utrymme i samtal med barnens föräldrar. I Gars material synliggörs hur det inom den dominerande föreställningen om barnet fokuseras på barnets förmåga att anpassa sig till rådande mönster och verksamhetens krav, även om föreställningar om barnet med mer hänsyn till det individuella finns representerade. Lutz (2009) studie beträffande styrning och administrativa processer pekar bland annat på att inte heller i administrativa processer blir miljön problematiserad. Istället är det barnets anpassning till verksamheten som blir det centrala. Problem och tillgångar kopplas till barnet och verksamhetsperspektivet saknas, såväl i beskrivningar i ansökningsblanketter för extra resurser, som i de genomförda intervjuerna.

Studierna ovan visar hur och vilka kategoriseringar och konstruktioner av barn som kan skapas inom förskolans ramar. Studierna visar också hur det oftast eller uteslutande, och måhända med en

något polariserande effekt, är barnet som ses som avvikare liksom att tydligare fokus mot miljö- och omgivningsaspekter i diskussioner runt svårigheter behövs.

Observations- och dokumentationspraktiker

Redan tidigt i förskolans historia skulle barnet observeras, övervakas och dokumenteras. Barnets såväl fysiska som psykiska hälsa stod i fokus i de tidiga förskoleformerna. Moberg och Böttiger (1936) understryker exempelvis behovet av iakttagelser beträffande kroppsliga tillstånd och observationer om psykiska förhållanden som kunde resultera i råd och anvisningar till hemmet. ”De sålunda gjorda och på lämpligt sätt upptecknade iakttagelserna skulle vid barnets inträde i skolåldern överlämnas till vederbörande skol-läkare för att tjäna till ledning för dennes bedömning av barnet” (a.a., s. 8).

Observationer, kartläggningar och annan dokumentation kan ses som en effekt av den vetenskapliga blicken på barnet och barnobservationer fick spridning inte bara som forskningsmetod, utan även som pedagogisk och specialpedagogisk metod i verksamheten. Gesell (1954/1965) framhåller till exempel en utvecklingsdiagnostisk metod att utföras i klinisk miljö. Myrdal (1935) anför Gesells och Bühlers allmänna utvecklings- och mognadsprov som metoder värda att pröva i verksamheten. Lenz Taguchi (2000) menar att metoderna i första hand var baserade på observationer som forskningsmetodik, men dessa fick fäste även i verksamheten. I Barnstugeutredningen (SOU 1972: 26) ges barnobservationer en egen rubrik. Det betonas här att om barnet ska kunna ges stimulansmöjligheter utifrån sina individuella behov kräver detta kontinuerliga observationer om barnets utvecklingsnivå. Det är av vikt att det blir en objektiv registrering av beteenden. Föräldrarna måste förstå att observationernas syfte är att leda barnet vidare och får således inte uppfattas som kontroll eller värdering av barnet eller sättas samman med prestationskrav på barnet. Ålder anges som ett betydelsefullt mått, liksom kroppsväxt.

Observation och dokumentation har genom åren framhållits som användbara metoder för att kartlägga barns utveckling och för att kunna utveckla pedagogiska metoder anpassade för det individuella barnet. Kravet på dokumentationen har ökat och fått spridning i

takt med förskolans riktning mot ett tydligare lärandeuppdrag. Gällande planering för barn som behöver särskilt stöd framgår exempelvis av det pedagogiska programmet för förskolan (Socialstyrelsen, 1993) att en individuell plan bör utarbetas som tar sin utgångspunkt i ”varje enskilt barns utvecklingsnivå, resurser, förutsättningar och svårigheter...” (s. 65). I denna plan ska mål och metoder ingå. Någon sådan plan är inte omnämnd i Lpfö 98 (Skolverket, 2006). Idag anförs dock från olika samhällsliga håll behovet av och vinsterna med dokumentation. I den reviderade läroplanen (Skolverket, 2010) uttalas exempelvis att förskolans kvalitet systematiskt och återkommande ska dokumenteras. För att utvärdera denna kvalitet och för att skapa goda villkor för lärande, framhåller Skolverket behovet av att barns utveckling och lärande följs, dokumenteras och analyseras. Det betonas att analyserna och dokumentationen ska genomföras för att förbättra förutsättningarna för barns utveckling och lärande, så att verksamheten och arbetsprocesser i denna kan utvecklas. Inga specifika individuella planer för vissa enskilda barn är omnämnda i detta dokument.

Lenz Taguchi (2000) visar på bristen på historisk och annan forskning om observation och dokumentation i förskolan, men framhåller den myckna metodlitteratur som finns inom området (a.a.). På senare tid har dock ett forskningsmässigt intresse för dokumentationspraktiker utvecklats. Studier har genomförts som problematiserar olika sätt att dokumentera inom förskolan, liksom de bedömningar som kan bli ett resultat av kartläggningarna och dokumentationen. Vallberg Roth (2010) visar i en kunskapsöversikt på forskning som framhåller hur dokumentation både kan stödja och styra barns lärande. Författaren menar att det idag finns en stor tilltro till att olika typer av bedömning ska bidra till att förbättra verksamheten såväl som att stödja barnets lärande. Vidare beskriver hon hur en ökande trend av att dokumentera, bedöma och inspektera tycks svepa över alla skolformer och framhåller behovet av kritisk forskning om bedömning och dokumentation som riktar sig mot exempelvis barn i förskolan.

Allmän och speciell dokumentation

Den forskning som har genomförts om dokumentation i förskolan rör i främsta rum dokumentation av mer allmänpedagogisk karak-

tär som gäller individen, såsom individuella utvecklingsplaner. Forskningen visar också att det finns en osäkerhet bland förskolans personal runt hur, vad och varför olika sorters dokumentation brukas i förskolan.

Vallberg Roth och Månsson (2006) pekar i sin studie på att definitionerna är glidande beträffande de dokument som finns på individnivå. De framhåller att den individuella utvecklingsplanens definition, syfte och relation till andra dokument är i behov av förtydligande. I deras studie tolkas planerna både som avtal, samtalsunderlag vid utvecklingssamtal och som utvecklings-, kontroll- och cementeringsredskap. Detta visar att det finns en oklarhet i vilken funktion den individuella utvecklingsplanen ska ha. De individuella utvecklingsplanerna i förskolan, som ingick i Vallberg Roths och Månssons studie, visade sig vila på en utvecklingspsykologisk bas medan skolans planer i högre grad var uppdelade utefter ämnen. Lindgren och Sparrman (2003) efterlyser en etisk diskussion runt brukande av dokumentation i förskolan och vad dokumentationen kan innebära för de barn som blir föremål för den.

Resultatet från Elfströms undersökning (2005) visar att motiven för att arbeta med individuella utvecklingsplaner i förskolan utgörs av upplevelser av ökade krav på dokumentation i och med införandet av läroplanen. Andra motiv har att göra med strävan efter att skapa en helhet genom utbildningsväsendet samt viljan att uppmärksamma barn som ses som i behov av särskilt stöd så tidigt som möjligt. Individen är i fokus och omgivningsfaktorer och pedagogiska frågeställningar hamnar inte sällan i skymundan. Elfström ställer sig frågande till ett utvärderingsinstrument, som så tydligt fokuserar individen med normalisering som resultat, även om intentionerna med planerna varit andra. Istället för förenklade standardiseringsverktyg behövs sammanhang som tar hänsyn till olikheter och komplexitet, menar hon.

Utöver individuella planer för alla barn i förskolan brukas i verksamheten dokumentation med mer specialpedagogisk prägel, som upprättas omkring vissa barn, såsom olika kartläggningar och åtgärdsprogram. Dessa förekommer i viss mån, även om förskolan inte omfattas av reglerande förordningar om åtgärdsprogram. Denna typ av kartläggningar och dokumentation har inte i någon vidare utsträckning studerats inom forskning om förskolan. Forsk-

ning i andra delar av skolväsendet (Andreasson, 2007; Asp-Onsjö, 2006; Hjärne & Säljö, 2008; Lundgren, 2006) visar hur man genom dokumentationen tenderar att förlägga orsaker till skolsvårigheter hos individen. Siljehag (2007) hävdar att det kan finnas en risk att det specialpedagogiska uppdragets innehåll teknifieras, exempelvis i fråga om kartläggningar, observationer och dokumentation.

I Lundgrens avhandling (2006) pekar resultatet på att i den diskursiva praktiken är det barnet som ensamt får bära den definierade avvikelserna i de normaliserande bedömningarna. ”Strävan efter att korrigera avvikelser är starkare än funderingar på hur de kan vara av godo” (s. 181). Hur loggböcker och utvecklingssamtal kan användas som normaliserande disciplineringsmetoder, visar Granath (2008). Andreassons (2007) analys av elevplaner visar att elevers bedömda skolsvårigheter framställs som identitetskonstruktioner i problembeskrivningarna. Eleverna som omfattas av planerna konstrueras i förhållande till hur de avviker från idealet.

Specialpedagogik som kunskapsområde

Svårigheten att definiera och avgränsa tvärvetenskaplig specialpedagogik är väl beskriven (Ahlberg, 2007; Haug, 1998; Sahlin, 2004). Flera forskare har med varierande omfattning och djup redogjort för svensk såväl som skandinavisk specialpedagogisks historia och utveckling av specialpedagogisk verksamhet i en skola för alla (Ahlberg, 2007; Egelund, Haug & Persson, 2006; Helldin, 1997; Rosenqvist, 2007a, b; Siljehag, 2007; Ström, 1999; Tetler, 2000). Ett sätt att teoretisera omkring specialpedagogik som kunskapsområde, nationellt och internationellt, har varit genom att formulera kontrasterande perspektiv.

Perspektiv på eller sätt att förstå specialpedagogik har konstruerats där synen på olikheter, svårigheter och specialpedagogiska lösningar framförs på varierande sätt, inte sällan dikotomiskt. Med ett annat angreppssätt kan argumenteras för att en uppdelning i renodlade perspektiv eller dikotomier tenderar att bli alltför ensidig och inte tar tillräcklig hänsyn till komplexiteten i specialpedagogiska frågor. Vidare kan det bli problematiskt om man inom vetenskap bortser från hur perspektiven bryter in i och kontinuerligt på-

verkar varandra i kampen om företräde och makten över specialpedagogik i tal och handling.

I en kritisk granskning och diskussion om individualism framhåller Helldin (2002), att den specialpedagogiska kunskapsbasen historiskt sett länge varit dominerad av en medicinsk och psykologisk kunskapsbas. Den här kunskapsbasen kan kopplas till ett perspektiv som beskrivits under varierande beteckningar såsom *funktionalistiskt* (Skrtic, 1995b), *kompensatoriskt* (Haug, 1998) eller *medicinskt-psykologiskt* (Clark, Dyson & Millward, 1998).

Inom svensk forskning beskrivs det psykomedicinska perspektivet ofta som *kategoriskt*, då kategorisering av avvikelser sägs ha stått i centrum för en del av det som blivit specialpedagogik. Det *kategoriska* perspektivet har ställts mot ett *relationellt* perspektiv. I något förenklade ordalag kan det kategoriska perspektivet kännetecknas av att blicken riktas mot barnet på så vis att det inom perspektivet konstrueras barn/elever som varande *med* svårigheter. Svårigheterna befästs ofta av diagnoser och ses som avvikelser hos individer. Åtgärder inom detta perspektiv riktas ofta mot den enskilda individen i form av speciella metoder och särskild behandling såsom specialundervisning. Det relationella perspektivet tar sin utgångspunkt i en pedagogisk tankemodell och innebär ett förhållningssätt där specialpedagogik förstås som något som samspelar med övrig pedagogisk verksamhet. Inom detta perspektiv blir det som sker i samspelet och förhållandet mellan olika aktörer centralt. Konstruktionen av barnet i det relationella perspektivet är barnet varande *i* svårigheter, istället för *med* svårigheter. Inom detta perspektiv formuleras barnets förutsättningar relationellt (Emanuelsson med flera, 2001; Persson, 1998).

Clark med flera (1998) skiljer på sociala och psykomedicinska teoretiska förklaringsmodeller inom specialpedagogik. Inom sociala modeller är man överens om att specialpedagogik inte enbart kan ses ur ett individperspektiv. Den sociala kontexten kan definiera vem som ska anses vara i behov av särskilt stöd och särskilda behov kan därför ses som en social produkt. Skidmore (1996) föredrar att beskriva perspektiven som psykomedicinska, sociopolitiska och organisatoriska. Han framhåller dock perspektivens otillräcklighet när det gäller att beskriva specialpedagogikens komplex-

itet och föreslår istället ett integrerat, icke-reduktionistiskt teoretiskt ramverk.

Ett sätt att försöka överskrida dikotomin kan vara att, som von Wright (2000), lyfta andra aspekter än de nyss beskrivna och erbjuda en förståelse som tar sin utgångspunkt i människans tillblivelse. Detta gör von Wright i en pedagogisk rekonstruktion av Meads (1976) teori om människors intersubjektivitet utifrån ett *punktuellt* och ett *relationellt* perspektiv. von Wright beskriver skillnaden mellan att se eleven som sluten respektive som öppen och vilka pedagogiska konsekvenser detta kan resultera i. Om läraren utifrån ett punktuellt synsätt uppfattar elever som slutna, innefattar detta ett antagande om att eleverna är en mängd subjekt vilka förvisso kan kommunicera och interagera. Subjektiviteten föregår dock interaktionen och den enskilda eleven bedöms i förhållande till en idealbild av "Eleven". Detta ideal är inte något alla kan uppnå. Däremot tänker läraren med detta synsätt sig att ett genomsnitt är tillräckligt. Uppgiften blir att bedöma och diagnosticera eleven för att ta reda på var han eller hon befinner sig utvecklingsmässigt. Lärarens uppdrag blir att stötta eleven mot något som hon eller han borde bli.

Utifrån ett relationellt synsätt ser läraren istället öppna elever. Eleven ses delvis som ett enskilt subjekt, men om den slutna människan ses som bärare av sina egenskaper, så ses den öppna människan som kontinuerligt intersubjektiv. von Wright (2000) uttrycker detta som att "*såväl lärare som elever är i vardande*" (s. 196, författarens kursivering). Läraren behöver därför inta och pendla mellan sitt eget och elevens perspektiv. Den avgörande skillnaden mellan ett punktuellt och ett relationellt perspektiv är att i ett relationellt perspektiv sträcker sig lärarens engagemang utöver kunskapsdelarna till elevens identitet och själv och därmed till socialisationsprocessen. Inom det punktuella perspektivet ligger intresset i det utvecklingsbara i eleven, för *vadet* men inte för *vemet*, eftersom självet är ovidkommande för undervisningen.

Ahlberg (2007) belyser det problematiska i strävan efter en enda integrativ teori om specialpedagogik och ser hellre att specialpedagogik som kunskapsområde beskrivs och organiseras i termer av kunskapsobjekt, som inom ett *kommunikativt relationsinriktat perspektiv*. Kännetecknande för detta perspektiv är att det är empi-

riskt grundat och har sociokulturell, fenomenografisk och variationsteoretisk grund. Forskning kan riktas mot såväl strukturella och kulturella frågor som didaktiska perspektiv och elevers egna upplevelser. Det centrala kunskapsobjektet inom detta perspektiv ligger i linje med delaktighet, kommunikation och lärande.

Nilholm (2006a) menar att det *kritiska perspektivet*, vilket utvecklats som en reaktion mot det kompensatoriska perspektivet, kännetecknas av en syn på olikheter som grund för det pedagogiska arbetet, något som berikar och är en tillgång. Särlösningar ska undvikas och betoningen på delaktighet är tydlig. Svårigheter förläggs till faktorer utanför individen och kategorisering liksom diagnosticering ses som stigmatiserande. Enligt Nilholm (2006b) finns inom perspektivet ett missnöje med det som sägs ligga bakom specialpedagogik. Nilholm lyfter fram tre huvudpunkter för kritiken, nämligen diskurser gynnsamma för professionella intressen, förtryck av avvikare och sociala institutioners sätt att hantera sina egna misslyckanden. Helldin (2002) argumenterar exempelvis för behovet av en självkritisk granskning av forskning om specialpedagogik och en kritiskt granskande specialpedagogik. Det är enligt Helldin en nödvändighet att olika perspektivs argument för förståelse, behandling och attityder mot avvikelsetecken belyses.

Nilholm (2006b) beskriver även det sociokulturella *dilemma-perspektivet*. Clark med flera (1998) benämner detta perspektiv dialektiskt. Nilholm (2006b) anser att även då det han kallar det traditionella (kompensatoriska) respektive det alternativa (kritiska) perspektivet är så skilda åt har de en gemensam beröringspunkt, nämligen normativiteten och tanken om diagnos och bot. Inom det kompensatoriska perspektivet är det eleven som står i fokus för ”diagnos”, medan det inom det kritiska perspektivet är skolan, samhället och/eller diskursen. Nilholm framför att det är just den ensidiga betoningen som kritiserats och att en central hypotes inom dilemmaperspektivet är att utbildningssystem har vissa primära dilemman att brottas med.

Helldin (2002) ifrågasätter vinsterna med att polarisera mellan perspektiv beträffande tvärvetenskapliga ansatser och argumenterar för variationsrika bilder av ett ”problem”. Jag menar att med ett synliggörande av hur perspektiven framställs kan förståelsen för

specialpedagogik som kunskapsområde överskridas. Perspektiven kan förstås som överlappande och föränderliga.

Rekapitulering och reflektion

I kapitlet har jag genom några historiska nedslag visat på betydelsefulla händelser i förskolans utveckling mot en samhällsinstitution som omfattar alla barn i det moderna välfärdssamhällets framväxt. Ljuset har riktats mot hur synen på barnet har utvecklats, förstärkts eller förändrats genom tiderna. Likaså har fokus riktats mot hur förskolans olika uppdrag om omsorg, fostran och bildning har förenats och kommit att bilda ett helhetsperspektiv. En officiell strävan efter en förskola för alla barn har pågått i takt med förskolans utveckling. Verksamheten har präglats av såväl inkluderande som kompensatoriska motiv. Begreppet ”alla barn” har fyllts med något skiftande innebörder, från att ha fokuserat på den fysiska placeringen och tillgängligheten, till att mer komma att riktas mot ett specialpedagogiskt innehåll.

Av de teoretiska ramverk och vetenskapliga områden som genom åren fått genomslagskraft i den allmänna debatten om förskolan, liksom i utbildning och i verksamhet, har jag lyft fram den frøbelska läran och olika barn- och utvecklingspsykologiska riktningar. Gesells teorier och implementeringen av hans forskning liksom utvecklingen av förskolan under denna tid har fått utgöra en framträdande del av genomgången. Gesell verkade i en tid där det i strävan efter förståelse av barnets utveckling blev fruktbart att rikta en vetenskaplig och normativ blick mot barnet, i det som sågs som den försummade eller glömda åldern. Resultatet av denna dominans i förskolans historia gör sig fortfarande gällande inom dagens förskola.

Det enskilda barnets behov och utveckling har kontinuerligt setts som fokus för innehållet i förskolan, även om synen på barnet skiftat under olika perioder i förskolans historia. Bland senare riktningar har jag lyft fram barndomssociologin som ett, till utvecklingspsykologiska diskurser, alternativt sätt att förstå barn och barndom. Postmoderna och socialkonstruktionistiska riktningar har bidragit med en annan syn på barn, barndom och förskoleverksamhet. Inom dessa riktningar ifrågasätts universella, normaliser-

serande kategoriseringar och klassificeringar. Andra sätt att förstå barn och barndom framhålls.

Forskning om kategorisering och konstruktioner av barnet pekar på normaliserande diskurser där fokusering på individuella avvikelser hos och diagnosticering av elever dominerar inom skolväsendet idag.

Delar av den dokumentation som idag brukas inom förskolan kan ses ha sitt ursprung i observationstekniker som utvecklats och nyttjats som metod inom förskolan genom tiderna. Den individuella dokumentationskultur som blivit framträdande kan förstås som stödjande för barns lärande och utveckling av verksamheten, men den har också kommit att kritiserats på grundval av dess alltför snäva fokus på barnet som mål för bedömning. Risken för teknifiering i fråga om kartläggningar, observationer och dokumentation i specialpedagogiska sammanhang framhålls.

Specialpedagogik kan förstås genom att studera olika perspektiv som konstruerats inom kunskapsområdet. En perspektivering kan vara nödvändig, tjäna till att ordna och göra världen och forskning om den begripbar, liksom att lyfta fram och belysa specifika synsätt eller sammanhang. Samtidigt innebär den speciella blicken alltid en uteslutning och reducering av komplexitet. Perspektiven kan således brukas för att skapa en förståelse för den tvärvetenskapliga specialpedagogiken, men på samma gång kan perspektiven tolkas som icke avskiljbara, utan som överlappande och föränderliga. Perspektiven kan förstås som diskursiva konstruktioner, istället för att betraktas som sanningar.

TEORETISKA UTBLICKAR

Kapitlet innehåller de teoretiska antaganden på vilka studien vilar. Utöver ontologiska och epistemologiska grunder och förhållningssätt argumenterar jag för de strategier och begrepp som analyserna av studiens empiriska del bygger på.

Enligt Esmark, Bagge Laustsen & Åkerstrøm Andersen (2005b) signalerar användandet av begreppet *analysstrategi*, snarare än metod eller metodologi, en alternativ förståelse av teorins roll i förhållande till empirin. Förståelsen inbegriper ett erkännande av ett bestämt perspektiv eller en speciell vetenskaplig blick. Denna blick innebär för min studie ett perspektiv som bygger på begrepp som språk och diskurs, subjekt och identitet samt makt och styrning. Resonemang omkring dessa begrepp kommer att specificeras i olika avsnitt, även om de ses som samhörande och med relationell betydelse för varandra.

Närheten mellan teori och analysstrategier gör att teoretisk-filosofiska utgångspunkter kompletteras med källor av metodologisk karaktär liksom med vissa exemplifieringar av forskning med anknytning till en specialpedagogisk och pedagogisk kontext.

Poststrukturalistiskt förhållningssätt

Studien vilar på ett poststrukturalistiskt förhållningssätt till hur världen och kunskap om den skapas. Genom detta förhållningssätt betonas den sociala konstruktionen av verkligheten där kommunikation mellan människor är centralt. Språket ses inte som en spegling av världen, utan som något som är med och aktivt påverkar hur skeenden skapas, bevaras eller förändras.

Poststrukturalism kopplas ofta samman med den så kallade språkliga vändningen (se Rorty, 1967). Kortfattat innebär denna vändning en växande insikt om ”såväl språkets konstituerande roll för vårt sätt att uppfatta verkligheten som kommunikationens meningsskapande funktion” (Englund, 2004, s. 42).

Poststrukturalism delar vissa gemensamma antaganden med strukturalism, såsom att tillträde till verkligheten sker via språket. En av skillnaderna handlar om att språket med ett strukturalistiskt synsätt ses som stabilt och relativt oföränderligt, medan ett poststrukturalistiskt synsätt betonar rörligheten i språket. Med ett strukturalistiskt perspektiv blir det betydelsefullt att klarlägga strukturer i språket. Utifrån en poststrukturalistisk hållning kan argument mot synen på världen som möjlig att strukturera framhållas. Mycket går förlorat om det inte tas hänsyn till sådant som bryter mot mönstren. Strukturalism och poststrukturalism ska dock inte ses som två skilda sätt att förstå världen och språket på. ”Det skulle alltså inte gå att studera oordningen om inte ordningen funnits eller ostrukturen om inte strukturen funnits eller strukturens sprickor eller det som bryter igenom om det inte funnits något konstituerat att gå på tvärs genom” (Assarson, 2009, s. 160). Post står inte för *efter* i betydelsen efter strukturalism, utan betonar att det skett en vidareutveckling (Esmark med flera, 2005a).

Esmark med flera (2005a, b) klargör hur socialkonstruktivism¹ och poststrukturalism har beröringspunkter men också på vilka vis de skiljer sig åt, då författarna avviker från den gängse synen på socialkonstruktivism som överordnad poststrukturalism. Bland annat vill forskare inom det socialkonstruktivistiska fältet avtäckta konstruktioner som kommit att bli naturliga och självklara, medan man inom poststrukturalism intresserar sig mer för kontingens, flertydigheter och paradoxer. Esmark med flera menar att maktaspekter blir mer betydelsefulla med en poststrukturalistisk riktning än med en socialkonstruktivistisk, även om denna börjar närma sig poststrukturalism i detta hänseende. Min studie bygger på antagandet om att vissa föreställningar om barnet och dess utveckling, lärande och beteenden inom förskolan kommit att bli självklara och dominerande diskurser, samtidigt som jag kommer

¹ Författarna skiljer inte på socialkonstruktionism och socialkonstruktivism.

att visa hur diskurser kan bryta in i och påverka varandra. Aspekter av makt och styrning blir även de betydelsefulla och på dessa vis möts socialkonstruktionism och poststrukturalism i studien.

I sin tolkning av poststrukturalism skiljer Lenz Taguchi (2004) på ”sträng” poststrukturalism och feministisk poststrukturalism. En av skillnaderna rör närheten till subjektet. Den förstnämnda kan stanna vid uppmärksammandet av större dominerande diskurser. Den senare kan även koncentrera studier mot enskilda subjekt och motstridiga mindre diskurser, optimalt med både närhet och distans till subjektet. Feministisk poststrukturalism tillskriver individen ett diskursivt agentskap, något jag tar fasta på då detta poststrukturella förhållningssätt till subjektet blir betydelsefullt i studien.

Störst betydelse för denna studie har Foucaults arbeten haft. Filosofen och historikern Michel Foucault verkade i ett franskt kultursammanhang tillsammans med andra filosofer som Lévi-Strauss, Althusser och Lacan, vilka under 1960-talet började ifrågasätta existentialism och fenomenologi (Lindgren, 1991). Foucault utvecklade diskursbegreppet till att omfatta det sociala fältet och hans arbeten brukar delas in i de tidigare, arkeologiska, och de senare, genealogiska. Enligt Lindgren (2007) kan arkeologi översättas med historisk utforskning av diskursers utsagor och praktiker. Genealogi innebär det historiska studiet av begrepps härkomst och omvandling, där maktaspekter får en mer central plats.

Materialet i min studie ska förstås som tillhörande en speciell genre där diskurser som producerar en viss typ av yttranden uppstår. Detta genom det sammanhang som det innebär att verka i ett politiskt och samhälleligt uppdrag inom en utbildningsinstitution. De delar av Foucaults angreppssätt jag kommer att bruka analytiskt fokuserar subjekt, makt och styrning, där ifrågasättandet av dominerande tanke-, tal- och handlingsmönster inom förskolan som diskursiv praktik utgör en betydande del.

I studien förenas och nyttjas vidare teoretiska utgångspunkter från Foucault med utveckling av hans idéer om subjekt, subjektion och subjektiveringsprocesser av i främsta rum den feministiskt inriktade samtida filosofen Judith Butler. Butler har etablerat sig som en ”queer röst i feministisk teori och debatt” (Butler, 2005, s. 8).

Alternativa bilder

I studien finns en strävan efter att rikta uppmärksamhet mot hur språket medverkar till att skapa, vidmakthålla eller förändra uppfattningar om verkligheten inom en specifik kontext. Wahl (2006) håller det för troligt att diskursanalytikern vill bedriva forskning som kan skapa alternativa bilder av världen gentemot de förhärskande. En av diskursanalysens fördelar är möjligheten att frambringa nya versioner av bekanta fenomen, så kallad defamiliarization. Staunæs (2004) framhåller poststrukturalistiska analysers möjlighet att bryta med det som tagits förgivet och setts som oemotsagda sanningar. Detta kan ske genom att rikta fokus mot de sätt på vilka ett fenomen essentialiseras, naturaliseras och fixeras.

Avsikten med denna studies analyser är att omformulera och destabilisera sådant som tagits förgivet. Analyserna kan öppna upp för reflektion och andra sätt att tänka och tala än de som har blivit och utmärkt sig som naturliga och dominerande inom förskolan. Det kan bli en reflektionsmöjlighet om barn i förskolan i allmänhet och barn vars beteenden förbryllar, oroar eller utmanar i synnerhet. Att avvisa förenklingar och istället se till och problematisera det mångtydiga, komplexa och ibland paradoxala gör det möjligt att öppna upp för andra perspektiv än de dominerande.

Inom specialpedagogik har ofta frågor om vad som betraktats som normalt respektive avvikande hos människor aktualiserats. Likaså har kategorisering utifrån dessa premisser varit föremål för forskning. En stor del av befintlig forskning är genomförd inom grundskolan och med tidigare nämnda perspektiv på specialpedagogik eller med nivåer relaterade till individ, grupp och organisation för ögonen. Därför vill jag skapa förståelse för hur konstruktioner av barnet som subjekt där specialpedagogik spelar roll kan synliggöras utifrån andra utblickspunkter. I studien går jag vidare från den binära uppdelningen av normalt och avvikande och undersöker hur gränsdragningar inom olika konstruktioner av barnet framträder.

Diskurser och diskursiv praktik

Diskursbegreppet används i olika sammanhang och med varierande innebörder omfattande allt från tal och text inom en specifik kontext till mer samhälleliga och historiska processer. I föreliggan-

de studie är utgångspunkten att bruka begreppet diskurs i Foucaults (1971/1993) anda, med betoning på den praktik som frambringar en viss typ av yttranden.

När Foucault (1971/2008) beskriver diskurs i sina tidiga verk menar han att "Diskursen är helheten av de avgränsade och avgränsande betecknanden som passerar de sociala relationerna" (s. 181). Han definierar diskurs som "en mängd av utsagor beroende av samma formeringsystem" (1969/2002, s. 134). På så vis menar Foucault att han kan tala om exempelvis en ekonomisk diskurs eller en psykiatrisk diskurs. Vidare hävdar Foucault (1971/2008) att diskurs inte enbart ska uppfattas som det som sägs och hur det sägs. Den rör i lika stor utsträckning det som inte sägs liksom det som blir synligt genom handling. Diskursen finns också i gester, attityder och sätt att agera. Laclau och Mouffe (1985/2001), som bland annat utvecklat idéer från Foucault, definierar diskurs som en partiell fixering av betydelse inom en speciell domän. De ser inte diskurser som helheter som kan avgränsas. Ingen diskurs är en sluten enhet utan omformas och destabiliseras i mötet med andra diskurser eller diskursiva artikuleringar, menar de.

Enligt Foucault (1971/1993) är det inte möjligt att uttrycka vad som helst, när som helst, hur som helst, utan människan påverkas och formas av den praktik hon befinner sig i. Foucault (1980b) menar att varje samhälle har sina egna sanningsregimer. Sanningsregimerna villkorar vilka diskurser och uttalanden som ska betraktas som sanna och vem som kan uttala sig inom dessa. Med Foucaults sätt att bruka diskurs ligger betoningen i denna studie på förskolan som en del av en större samhällslig sannings- och kunskapsregim som producerar och upprätthåller vissa sanningar om barn, deras beteenden, utveckling och lärande.

Studien koncentreras mot förskolan som *diskursiv praktik*. Diskursiv praktik kan enkelt uttryckt ses som språk i handling varigenom diskurser utvecklas och befästs, förhandlas och förändras. Enligt Foucault (1969/2002) är diskursiv praktik de anonyma, historiska regler definierade i tid och rum som under en specifik tidsperiod och i en bestämd språklig krets sätter villkoren under vilka utsägelsefunktionen praktiseras. I definitionen av begreppet utsaga menar Foucault att det har att göra med en utsägelsefunktion som

sätter olika enheter i rörelse, det vill säga att uppmärksamheten riktas mot utsagens funktion.

De här diskursiva reglerna möjliggör visst vetande och viss kunskap då utsagan får betydelse i diskursens strävan efter sanning. Den diskursiva praktiken sätter således ramar för vad som är möjligt att yttra vid en viss tidpunkt och i ett visst sammanhang, som i föreliggande fall de språkliga handlingar i form av tal och text i den specialpedagogiska kontext som äger rum inom förskolan som utbildningsinstitution med officiella, politiska uppdrag att förverkliga. Fokus riktas mot förskolan som institutionell diskursiv praktik istället för mot enskilda individers uttalanden, det vill säga i bemärkelsen vem som säger vad i egenskap av specifika personer.

Subjekt och subjektiveringsprocesser

För analyserna i den här studien blir poststrukturalistiska teorier om *subjektet* viktiga. Subjektet uppfattas inom poststrukturalism som ”genomkorsat av en mängd diskurser (diskursiva innebörder) med sammanhängande praktiker, dvs sätt att vara och göra” (Lenz Taguchi, 2004, s. 110). Subjektivering² handlar om de subtila processer där subjektet skapas eller framträder i och genom diskursiv praktik (Davies, 2006; Højgaard & Søndergaard, 2010). Subjektiveringsprocessen förklaras av Butler (1997) som den diskursiva produktionen av identiteter. Subjektion definierar Butler som en sorts makt i skapandet av subjektet. Denna makt verkar inte bara på individen, utan genom denna makt skapas eller formas också subjektet.

Inte sällan appliceras poststrukturalistiska subjektteorier på sociala kategorier som klass, etnicitet och eller köns-/genuskonstruktioner inom olika praktiker. I föreliggande studie brukas teorierna för att förstå andra konstruktioner av förskolebarnet som subjekt och hur olika subjektiverings- och tillblivelseprocesser äger rum. Det innebär inte att ovan nämnda konstruerade kategorier på något vis befinner sig betydelslösa, snarare att det i det empiriska materialet framträtt andra teman genom vilka barnet förstås och ses i relation till. Dock kan det vara värt att framhålla att i texterna beskrivs det enskilda barnet ofta med utgångspunkt i en första kate-

² Subjektivering och subjektifiering används i synonym bemärkelse i studien.

gorisering av barnet som pojke eller flicka samt i förekommande fall om det föreligger en annan språklig och kulturell bakgrund än svensk. Konstruktioner av kön och etnicitet är således inte oväsentliga i konstruktioner av barnet som subjekt.

Av vikt för föreliggande studie är de två innebörder som Foucault (1982/2000) tillskriver subjektet. Det handlar dels om att bli ett subjekt i förhållande till någon annan genom beroende och kontroll, men också kopplat till den egna identiteten genom självkunskap och samvete. Staunæs (2004) uttrycker att subjektet uppstår i en dubbel process av både handling och underordnande gentemot de kontextuella betingelserna.

Foucault (1982/2000) har intresserat sig för framförallt tre sätt av betydelse då människan formar sig själv eller formas till subjekt, nämligen vetenskaperna, differentierande praktiker och subjektivering av självet. Samtliga tre sätt är av vikt för förståelsen av denna studies resultat. I analyserna av materialet kommer jag exempelvis att problematisera hur vetenskap påverkat förskolans sätt att skapa mening i barns utveckling och beteenden när barnet skapas som subjekt. Vidare kommer talet inledningsvis att betraktas som en diskursivt särskiljande praktik då analyserna synliggör hur barnet som blir föremål för diskussioner med specialpedagog på olika vis formuleras som *speciellt*. Därefter bryts tal och text ner i konstruktioner av hur personal formulerar och skapar barnet som subjekt. I detta sammanhang blir det också av vikt att belysa hur och vilka implicita och explicita identitetserbudanden eller identitetstilldelningar dessa subjektiveringar skapar och innehåller för barn vars beteenden blivit föremål för förskolans blick. Avslutningsvis samlas analyserna runt hanteringsförslag, vägledning och styrning av barnens beteenden och hur makten verkar i dessa diskursiva skeenden. Hanterings- och styrningsförslagen ska förstås i förhållande till det officiella uppdrag förskolan är ålagd att sträva mot och hör även ihop med hur barnet formas som subjekt. Här tydliggörs processer av subjektivering av självet.

Enligt Butler (1997) utvecklar inte Foucault teorin om de speciella mekanismer som ligger bakom hur subjektet formas genom underordnande. För att förstå processerna runt subjektets tillblivelse inom en specifik kontext, som förskolan, använder jag därför i studien även en del av Butlers teoretiska vidareutvecklingar i äm-

net. Butler (2005) vill formulera en teori om agentskap som tar hänsyn till en dubbel påverkan genom maktens sociala och psykiska verkningar. Makt förstås i detta sammanhang inte som något som en individ införlivar, utan ses som en förutsättning för att subjektet ska kunna uppstå och formas (Butler, 1997).

En tolkning av detta teoretiska resonemang gör Davies (2005), då hon framhåller att barn inte bara formas av externa värderingar av vad det i olika sammanhang innebär att vara en människa, utan barn är också beroende av de här värderingarna och tar upp dem som sina egna. Enligt Butler (1997) framträder subjektet som ett resultat av såväl den externa makten, den makt som formar subjektet, som genom den egna konstituerande makt som inifrån individen möjliggör agentskapet. Vad innebär det, undrar Davies (2005), att både bli en individ och samtidigt vara en del av det sociala? ”How is it that the social fabric shapes us, makes demands on us, requires us to be a certain kind of individual? What values, ---, are made relevant?” (s. 153). De här och liknande frågor är inte frågor som uttalas explicit och medvetet, utan de absorberas och förkroppsligas hos individen. Det är här nyckeln till subjektion ligger.

Identiteter och positioneringar

Det empiriska materialet närmar jag mig utifrån en ickeessentialistisk hållning i synen på individen som subjekt utan någon egentlig inre förutbestämd fast kärna av det som är ”jag”. Denna ickeessentialistiska filosofi sägs ha sitt ursprung hos Wittgenstein som bland annat såg människors psykiska tillstånd som sociala aktiviteter istället för som djupare essenser (Phillips, 2010). Med denna hållning ses identitet som något komplext, tillfälligt och fragmentiserat och som något som skapas på olika sätt i olika kontexter och i möten med andra. ”Jaget” eller identiteten/identiteter är något som blir eller görs snarare än något som är. Davies (2003) menar att inom poststrukturalism ses jaget inte som något enhetligt utan som ständigt omskapat i mötet med olika diskursiva praktiker. Jaget är alltså ingen slutprodukt, utan individen kan positionera sig i förhållande till de diskursiva praktikerna.

I likhet med Søndergaard (1996) tolkas och brukas i studien begreppen självet, identitet och subjektivitet något överlappande, även om det kan finnas nyansskillnader dem emellan då de kan

framhålla olika sidor av samma fenomen. Identitet innefattar såväl personlig som social identitet. Den personliga identiteten samspelar med de sociala identiteter eller kategorier som finns tillgängliga för en person att gå upp i eller ta avstånd från, som exempelvis kön, ålder eller etnicitet. I studien presenteras kategorier som relaterar till en dominerande syn på barn och förskolans uppdrag. Dessa kategorier accentueras eller blir framträdande genom konstruktioner av de olika subjektiviteternas gränser i form av beteenden som förbryllar, oroar eller utmanar. Självet relaterar till en inre uppfattning av sig som individ som existerar genom relationerna till omvärlden, liksom subjektiviteten handlar om delaktigheten i den sociala konstruktionen av verkligheten. ”De konstituerande kræfter, som individet må udvikle sit selv i gensidig processering med, former og anviser subjektpositioner, som individerna kan overtage som deres egne” (Søndergaard, 1996, s. 38).

I undersökningen använder jag i viss mån begreppet positioneringar i samband med identitets- och subjektiveringsprocesserna, även om fokus ligger mer på person än på position beträffande barnen. Dels handlar det om hur de vuxna i tal och text tilldelar eller erbjuder barnen olika identitets- och subjektpositioner, men framförallt hur de vuxna positionerar sig själva och varandra eller blir positionerade i förhållande till de konstruktioner de gör. I de vuxnas konstruktioner av barnen, konstruerar de också sig själva. Beträffande personalen lyfts i analyserna främst fram de positioner som relaterar till uppdraget om omsorg, fostran, utveckling och lärande och till skapandet av yrkesidentiteter.

Inom diskursiva riktningar ses människan som subjekt, men det läggs olika vikt vid agensen, det vill säga handlingsmöjligheten i de diskursiva processerna (Phillips, 2010). I denna undersökning brukas antagandet om subjektet som aktivt med möjlighet till val, ett slags agentskap. I studien anammars synen på diskurs som något människor formas och är bärare av, men som de också medverkar till att forma då de genom sitt agentskap väljer att upprepa, ifrågasätta eller förkasta innehållet i diskurserna. Detta synsätt omfattar såväl personal som barn. Ibland ryms ett erbjudande i de identitetsskapande bilderna och ibland blir det mer av en tilldelning. Studien ger dock, beroende på materialets karaktär, inte i någon vidare bemärkelse möjlighet att belysa huruvida barnet svarar upp mot de

identitetserbudanden eller identitetstilldelningar och subjektiveringar som görs, utöver det som framkommer i personalens utsagor.

Bemästran och underordnande

Där Foucault mer har intresserat sig för subjektets tillblivelse i relation till större diskursiva skift över tid, har Butler engagerat sig i hur subjektion verkar på och i subjektets psykiska liv (Davies, 2006). Butler (2004) ser makt som såväl social som psykisk och de båda är djupt involverade i varandra. Butler (1997) beskriver subjektion som en process av underordnande av makten såväl som processen att bli ett subjekt. Självständig kan man som människa bara bli genom att subjektiveras till en makt, en subjektion, som implicerar ett beroende. Butler argumenterar för att makten, som först verkar som externa krafter genom underordnande, medverkar till att skapa subjektets självidentitet, "power that at first appears as external, pressed upon the subject, pressing the subject into subordination, assumes a psychic form that constitutes the subject's self-identity" (s. 4).

I studiens empiriska del förtydligas och förstås denna process genom begreppen *bemästran/behärskande* och *underordnande* för att klargöra hur förskolebarnet i sin tillblivelse som subjekt med självständighet måste erövra och bemästra önskvärda och eftersträvansvärda kunskaper, sätt att vara och göra inom de normgivande praktikerna, samtidigt som och genom att barnet måste underordna sig dessa praktiker. Resonemangen bygger på det som framkommer om barnen i den diskursiva praktiken, genom personalens tal och text. Ju mer en person behärskar en praktik desto mer underordnad denna praktik blir personen. Det kan handla om att inordna sig under vissa normer och regler, att acceptera dessa, införliva dem som sina egna, bemästra och reproducera dem. Genom att underordna sig dessa konstrueras barnet som, och kan gå upp i konstruktioner av, exempelvis det kompetenta, snälla eller goda förskolebarnet som följer reglerna eller delar gemensamma normer eller har erövat eftersträvansvärda kunskaper och förmågor.

Butler (1997) beskriver det hon kallar en paradoxal ambivalens som att "The more a practice is mastered, the more fully subjection

is achieved. Submission and mastery take place simultaneously, and it is this paradoxical simultaneity that constitutes the ambivalence of subjection” (s. 116). Bemästran och underordnande är inte något som utförs av subjektet utan det är snarare förutsättningen för subjektets uppkomst (a.a.). Enligt detta sätt att förstå processen att bli ett subjekt, förutsätter de båda begreppen varandra.

Makt, kunskap och styrning

Foucault (1982/2000) menar att det övergripande temat i hans forskning är subjektet, men för att studera hur objektivering av subjektet sker behövs en utvidgad definition av makt. Att makten verkar genom diskursen synliggörs av Foucault (1971/2008) då han hävdar att ”För maktförhållandena är diskursen inte bara en yta att fästa tecken på, den är en operator” (s. 182).

I subjektiveringsprocesserna spelar makt en väsentlig roll. Det blir i studien betydelsefullt att studera maktens *hur*, snarare än vem, vad eller varför. Med maktens *hur* avses hur makten, med utgångspunkt i blicken, verkar i de subjektiveringsprocesser där barnet blir till som subjekt, i de identitetserbudanden och identitetstildelningar som ges och i den styrning som föreslås.

I studien anammas Foucaults maktperspektiv med fokus på styrningsrationaliteter med disciplinerande, pastorala och självreglerande tekniker.

Relationell makt

Foucault (1976/2002) ställer sig frågan varför vi så enkelt anammar den juridiska-diskursiva synen på makt; makten som lag. Foucault (1980b) menar att makt kan förstås som något som konstituerar diskurser, kroppen, subjektiviteter och vetande. Makt skapar på detta sätt möjlighetsbetingelser för det sociala. Dessa möjlighetsbetingelser kan exempelvis omsättas till goda utvecklings- och fostransmöjligheter för barnet i förskolan.

När Foucault (1976/2002) använder makt som ett analysredskap avser han inte makt som medborgarnas underkastelse, kuvande eller generell dominans utövad av vissa grupper. Inte heller ser han makten som en förmåga som någon skulle besitta eller som en struktur eller institution. Istället ser han makten som ”allestädes

närvarande” (a.a., s. 103) eftersom den kommer överallt ifrån och skapas i varje stund och i varje relation.

För att tydliggöra sitt resonemang om maktbegreppet framför Foucault (1976/2002) att makt inte är något som kan förvärfvas utan är något som praktiseras på kors och tvärs i föränderliga relationer. Makt är underifrånkommande, inneboende och produktiv i dessa olika relationer. Makten har avsikter och mål och där makt finns, finns också motstånd. ”In other words, individuals are the vehicles of power, not its points of application” (Foucault, 1980a, s. 98). Foucault (1982/2000) intresserade sig för den relationella maktens ”hur”. En maktrelation, menar han, är en sorts handling som inte verkar direkt på människan, utan som verkar på människans handlingar vilket även inkluderar möjliga framtida handlingar. För den som utsätts för makten finns en mängd olika sätt att reagera och respondera.

Barnen som i sitt subjektskapande blir föremål för förskolepersonalens styrning kan agera på varierande sätt. Det kan förekomma olika grader av acceptans eller tyst, ljudligt och kroppsligt motstånd. Dessa handlingar kan i sin tur leda till tillfälligt förändrade maktrelationer med nya handlingar. I studien synliggörs makten genom de vuxnas formuleringar av barnen liksom förslag till vägledning och styrning av de oroande, förbryllande eller utmanande beteendena. I dessa konstruktioner framträder, såsom det framställs i tal och text, barns olika sätt att agera och det relationella samspel som uppstår och utvecklas.

En effekt av makten kan bli objektifiering av individen, men makten behöver inte ses som under alla omständigheter negativt förtryckande. Makten kan, genom att den underkastar subjektet, förstås som något som skapar villkor för det sociala fältet och som det kitt som håller ihop samhället eller, som i det här fallet, förskolan. Makten blir på så vis produktiv och kan exempelvis skapa möjligheter för barns utveckling och lärande. Den styrning och vägledning där makten skapas i studien, skapas också i det uppdrag förskolan har att forma en individ som, genom att anamma gemensamma värderingar och normer, passar in i och kan bidra till samhället. I materialet framträder i första hand bilder av hur de vuxna positionerar barnen. I konstruktionerna av barnet och ge-

nom hanterings- och styrningsförslagen konstruerar samtidigt personalen också sig själva.

Det disciplinära samhället

Delar av Foucaults maktbegrepp och studier av makt hör samman med det han ser som utvecklingen av det disciplinära samhället i västvärlden. Utifrån sina historiska studier menar Foucault (1975/2009) att det disciplinära samhället till stor del uppstod ur utbredningen av disciplinära och övervakande anordningar under 1600- och 1700-talen, då ett stort antal disciplinära institutioner utvecklades och fick en mer central roll i samhället. Denna förhållandevis blygsamma och oansenliga typ av maktutövning kom att ersätta tidigare rituella och våldsamma uttryck. De nya maktmetoderna eller mekanismerna arbetade med teknik istället för med rätt, med normalisering istället för med lag, med kontroll istället för med straff.

Disciplinen fick en omvänd, positiv funktion kopplad till den nytta man såg att individerna kunde bidra med. ”Disciplinen fungerar mer och mer som en teknik för att framställa nyttiga individer” (Foucault, 1975/2009, s. 212). Vidare beskriver Foucault (1975/2009) disciplinen som en sorts maktens anatomi, en teknologi med en uppsättning redskap, tekniker, syften och tillämpningsnivåer. Disciplinen är en mild maktutövning där kunskapen om objekten är betydelsefull. Den skapar en verklighet, ämnesområden och sanningsritualer där kunskapen om individen innefattas.

Med denna syn blir kunskap om och närhet till dem som ska styras viktig. Kunskapen kan inhämtas på olika vis och i studien presenteras denna kunskapsinhämtning, utöver själva samtalen i sig, av exempelvis observationer, kartläggningar och annan dokumentation samt det uttalade behovet av närhet till barnen i olika sammanhang. Istället för att massivt och enhetligt underkua, menar Foucault (1975/2009), verkar den disciplinära makten åtskiljande, analyserande och differentierande av individer. På så vis får den disciplinära makten betydelse i förskolan, i och genom blicken.

Konsten att styra

Foucault utvecklade i sina skrifter kritiska granskningar av den liberala staten såsom den vuxit fram i västvärlden. Kihlberg (2006)

menar att utifrån dessa analyser av olika sätt att styra initierade Foucault ett nytt sätt att förstå det liberala samhällets maktformer. I sina analyser visar Foucault (1982/2000) att styrning, *government*, inte är någonting som enbart har att göra med stater och politiska strukturer. Styrning, enligt Foucault, kan förvisso innefatta hela samhällen, men också barn, familjer eller till och med själar. Att styra eller kontrollera innebär i denna bemärkelse att strukturera andras möjligheter att handla.

Ur analyserna utvecklades begreppet *governmentality*, som i svenskan ofta översätts med styrningsrationalitet eller styrningsmentalitet. Governmentality är en sammanslagning av begreppen *gouvernement* (styrning, regering, förvaltning, stat) och *mentalité* (tänkesätt, mentalitet). Jag använder mig av två överlappande betydelse. Dels den som Kihlberg (2006) föredrar, den utifrån Foucault snarlika översättningen *art de gouverner*, konsten att styra. Det franska begreppet *gouvernementalité* eller engelskans *governmentality* ges då betydelsen styrningskonst. Likaså används den av Rose (1995a) brukade översättningen styrningsrationalitet eller styrningsmentalitet. Enligt Rose kan denna styrning handla om olika sätt att reflektera och agera med avsikten att vägleda, forma, administrera eller reglera såväl andras beteenden som det egna jagets.

Rose (1995a) menar att den liberala maktutövningsmentaliteten sätter stor tilltro till subjektets möjligheter att forma och styra sig självt. Ett av liberalismens redskap för självstyrning är utbildning. Målet att ”alstra goda medborgare skall sammanfalla med den personliga målsättningen om ett gott liv” (s. 50). Maktteknologier beskriver Foucault (1971/2008) som objektifierande av subjektet genom att de reglerar enskilda människors uppträdanden.

Övervakning

Enligt Foucault (1975/2009) beror den disciplinära maktens framgång troligen på dess brukande av enkla medel, där *övervakning*, normaliseringsprocesser med bestraffning och belöning samt den särskilda processen av examen, där de båda tidigare ingår, utgör betydelsefulla delar.

Det är den disciplinära samhällsapparaten som helhet som frambringar makten. Övervakningen ligger dock på individerna och

verkar som ett nätverk av relationer. Denna disciplinära makt är både indiskret genom att den ständigt och överallt kontrollerar individerna och diskret, då den till stor del praktiseras under tystnad. För upprätthållandet av det disciplinära rummet finns flera tekniker, där skapandet av en avgränsad miljö med en plats för varje individ är en (Foucault, 1975/2009).

För att kunna organisera mångfalden gäller det att skaffa sig ett instrument att överblicka med. Genom att synliggöra, kan makten göras verksam. Arkitekturen är något som kan bidra till detta synliggörande. Likaså kan blicken utgöra ett redskap. ”För att upprätthålla disciplin krävs ett arrangemang där själva blicken verkar betvingande...” (Foucault, 1975/2009, s. 172). För Foucault (1973/1994, 1975/2009) kom blicken, från franskans *le regard* eller med den engelska översättningen *the gaze*, med olika vinkling att utgöra ett centralt tema.

I förskolan kan övervakning utövas mellan barn, mellan vuxen och barn samt mellan vuxna. Detta synliggörande och denna övervakning, där blicken på olika sätt blir central, är något som får betydelse i denna studie. Fokus ligger på de vuxnas övervakning av barnen, men inkluderar även delar där de vuxna i filosofisk mening övervakar varandra. Av personalens beskrivningar framgår även hur barnen kontrollerar och bedömer varandra.

Foucaults (1975/2009) analys visar att under den klassicistiska tidsåldern upprättades ”observatorier” för att iakttä och övervaka människan. Militärsläporet beskrivs som ett sådant observatorium. Makten kunde göras verksam genom ett nätverk av blickar som kontrollerade varandra och genom att allting gjordes synligt. Foucault drar parallellen till elementärundervisningen, där övervakningen så småningom kom att byggas in i den pedagogiska verksamheten utifrån behovet av ordning och kontroll. Senare kom också övervakningen att tydligare knytas samman med pedagogiska uppgifter såsom läs- och skrivövningar och att vaka över uppförande. Foucault (a.a.) ser inte övervakningen och granskningen som binär utan som hierarkisk, då den fördelar individerna, anger avvikelserna och bestämmer nivåer av förtjänster, kompetenser och färdigheter.

Normaliserande granskning och sanktioner

Den övervakande blicken blir också en *normaliserande* blick. Diskursen om disciplin bygger på en ”natural rule” (Foucault, 1980a, s. 106), det vill säga en norm. En norm fungerar enligt Butler (2006) inom sociala praktiker som en, vanligen outtalad och svåruppfattad, normaliseringsprincip eller standard. Normen märks tydligast genom den effekt den skapar. Normen gör det sociala fältet begripligt. Att vara utanför det normala blir då definierat i förhållande till just det som betraktas som norm, som normalt inom detta sociala fält.

Normens makt verkar genom disciplinen då den jämför individers handlingar, prestationer och uppföranden, differentierar dessa individer i förhållande till den uppsatta regeln, mäter individerna utifrån en hierarkisk ordning, enar och utesluter i det att den sätter gränser för det normala (Foucault, 1975/2009). Barnets subjektsskapande uppstår i förhållande till en relation av normer som blir legitimerande, trygghetsskapande, kärleksframkallande och gör att barnet kan hitta sin plats. Att avvika från normen kan då innebära en förlust av allt detta (Butler, 2004). För specialpedagogik innebär den disciplinära, normaliserande makten stora moraliska och politiska överväganden (Skrtic, 1995a).

The notion of disciplinary power raises serious moral and political questions about the practices and discourses of the field of special education, given that it is the principal human science that modern industrialized societies use to define normality in schools and, after establishing this standard, to constitute as subjects those students who deviate from it (a.a., s. 42).

Foucault (1975/2009) menar att varje individ är underkastad den kontinuerliga uppdelningen mellan normalt och onormalt. ”På sätt och vis har makten att normalisera framtvingat homogenitet, men den individualiserar genom att göra det möjligt att mäta avvikelserna, bestämma nivåerna, fastslå specialiteterna och dra nytta av olikheterna genom att anpassa dem efter varandra” (a.a., s. 185). I studiens material synliggörs hur normens makt visar sig i tal och handlingar som både homogeniserar och individualiserar.

Enligt Foucault (1975/2009) finns det en straffmekanism innerst inne i alla disciplinära system. Straff ska förstås som sådant som exempelvis kan göra barnen medvetna om att de gjort något fel. Det kan handla om subtila åtgärder där Foucault, utifrån sina historiska studier, inkluderar allt från lätt aga och berövande av fördelar till små förödmjukelser. Felet kan för skolbarnet bestå i mindre förseelser som oförmåga att klara av uppsatta uppgifter. I föreliggande studie kan förseelserna översättas till de förbryllande, oroande eller utmanande beteendena.

Genom att straffet är korrektivt upprätthålls ordningen. Att straffa blir synonymt med att öva på att göra det rätta. Utöver bestraffning kan belöningssystem brukas utifrån kunskaperna om det goda eller det dåliga, det positiva eller negativa hos individerna (Foucault, 1975/2009). I de styrningsförslag som formuleras i det empiriska materialet tydliggörs hur barnet med förskolans hjälp ska tränas mot att bemästra olika kunskaper och situationer, med målet att så småningom självt kunna göra val och fatta beslut om sina beteenden.

Examen

Foucault (1975/2009) ser *examen* som en ritual och ett resultat av och föremål för ett vetande om individen som innehåller såväl den normaliserande granskningen som den hierarkiska övervakningen. Med en överblickande examen kan individerna differentieras och belönas eller bestraffas. I föreliggande studie ser jag de metoder för observation, kartläggning och annan dokumentation som brukas och som mynnar ut i olika sorters samtal som grund för en sorts tillfällig examen där barnen individualiseras och synliggörs. Riten kan i detta sammanhang utgöras av det enskilda utvecklingssamtal som äger rum med barnens föräldrar minst en gång om året. Likaså kan flera av de inspelade samtal som ingår i föreliggande studie ses som examensritualer i sig, då de ligger till grund för byte av förskola eller avdelning eller inför övergång från förskola till skola. Med blicken på barnet har det inför eller i samband med dessa samtal skett en genomlysning av barnet och dess utveckling, kunskaper och beteenden, genom observationer och kartläggningar av olika slag. Foucault (1975/2009) framhåller att skolan har blivit en apparat för dessa kontinuerliga examina där det sker en ständig

jämförelse mellan var och en av eleverna och alla de andra. Examenförfarandet blir en objektiverande process och teknik.

Den disciplinära makten, menar Foucault (1975/2009), gör sig tvärtemot den traditionella makten, osynlig och synliggör istället de som underordnar sig makten. Det viktigaste redskapet för denna makt är det skrivna. ”Genom examen införs också individualiteten i ett dokumentärt område” (a.a., s. 190). Individerna hamnar i åtskilliga infångande, fastlåsende, formaliserande och jämförande dokument. Ju mer anonym och funktionell maktutövningen blir, desto mer individualisering av de underlydande. Maktutövningen sker genom övervakning, iakttagelser och normaliserande jämförelser i förhållande till avvikelser (a.a.). Detta ”dokumentära” område utgörs i denna studie av det individuella skriftliga material som upprättas omkring barnen som blir föremål för den specialpedagogiska blicken och pennan. ”Examineringen fastslår på en gång rituellt och 'vetenskapligt' de individuella skillnaderna, den når fast var och en vid hans egen särart...” (Foucault, 1975/2009, s. 193).

Pastoral makt och självregleringstekniker

Den pastoralas maktens handlingar, såväl som den disciplinära maktens, kan bidra till att forma identiteter och barnet som subjekt. Foucault (1982/2000) menar att i det moderna västerländska samhället är statens makt både totaliserande och individualiserande. I detta system har en gammal maktteknik som härstammar från kristna institutioner plockats upp och integrerats. Den här tekniken kallar Foucault för den *pastoralas makten*. Foucault beskriver hur kristendomen och kyrkan styrt sina församlingsmedlemmar utifrån kunskaper som pastorn fått genom *bikten*. Idag, menar Foucault, har denna maktteknik, om än i försvagad form, fått spridning inom hela samhällskroppen (a.a.). I föreliggande studie visas hur personalen i och genom ett pastoralt maktutövande verkar för att främja barnets hälsa, välbefinnande och utveckling. Detta skulle utifrån Foucaults teoretiska tankegångar kunna betraktas som dagens ”frälsning”.

Den pastoralas makten är länkad till sanningen om individen och därför har *bekännelsen* fått stor betydelse. Denna speciella, ”frälsningsinriktade” typ av makt kan inte utövas utan ett vetande om individen, ”without knowing the inside of people’s minds, without

exploring their souls, without making them reveal their innermost secrets. It implies a knowledge of the conscience and the ability to direct it” (Foucault, 1982/2000, s. 333). Foucault (1976/2002) hävdar att ”Människan i Västerlandet har blivit ett bekännelse-djur” (s. 77). Man bekänner sina synder, sina drömmar, sitt förflutna och sina tankar. Man bekänner sig offentligt och privat, till sina lärare och för sig själv och bekänner man inte, så tvingas man att bekänna. Bekännelsen är en del av produktionen av sanningen (a.a.).

Översatt till utbildningsväsendet kan framhållas att den styrande genom bikt och bekännelse kan lära känna barnets innersta drömmar och önskningsar och på så vis styra mot norm och normalitet. Fostran kan ske genom individens omsorg om sig själv som moraliskt subjekt (Andréasson & Asplund Carlsson, 2009). Anledningarna till att man använder sig av bekännelsen och resultaten man förväntar sig av den har mångfaldigts, menar Foucault (1976/2002). Detsamma gäller för formerna för bekännelsen, då ”man upptecknar, registrerar, samlar i akter, publicerar och kommenterar” (a.a., s. 80).

Foucault (1988) tar, i sin genealogi om hur självet konstituerar sig som subjekt, utgångspunkt i *självteknologiernas* utveckling genom antikens begrepp självomsorg ”ta hand om dig själv” och den grekisk-romerska och kristna devisen ”känn dig själv”. Det finns såväl olika sorters omsorg som olika sorts själv, hävdar Foucault (1971/2008, 1988) och fortsätter med att vi har ärvt en samhällsmoral som reglerar det beteende vi utövar i samvaro med andra människor.

I syfte att uppnå ett visst tillstånd av lycka, vishet eller perfektion kan självteknologier brukas. Med hjälp av andra eller själv påverkar teknologierna kropp, själ och tanke, inte minst i fråga om uppträdande och sätt att vara. Det handlar om metoder för att fostra och förändra individer (Foucault, 1971/2008). I fråga om tillblivelsen som subjekt liksom styrning av subjektet får således individens ”kropp och själ” betydelse. För Foucault liksom för Butler äger subjektiveringsprocesserna till stor del rum i och genom kroppen. Det finns ett vetande om kroppen som av Foucault (1975/2009) ses som en politisk teknologi, en maktens mikrofysik. Själven produceras inuti, omkring och på ytan av kroppen av den makt som utövas

på dem som övervakas och fostras (a.a.). I denna process utgör reglering och normalisering av kroppen en betydelsefull del (Butler, 1997). Människan bebos av en "själ" som ger henne existens och som själv är en bricka i maktens herravälde över kroppen. "Själen är på en gång verkan av och redskapet för en politisk anatomi; själen är kroppens fängelse" (Foucault, 1975/2009, s. 35). Själen framstår som det kroppen saknar och kroppen blir på så vis en betecknande brist (Butler, 2007).

Analyserna av det empiriska materialet i studien innefattar delar där självregleringsteknologier/tekniker uppmärksammas då det genom personalens tal tydliggörs hur barnen påverkas i införlivandet av vissa önskvärda beteenden, normer och värderingar. Analyserna omfattar även reflektioner om hur självregleringsteknikerna kan skapa konsekvenser i barnens identitetsskapanden. Exempelvis kan i materialet skönjas en teknologi där strävan efter att rannsaka självet och samvetet innebär att barnet ska gå igenom vad barnet gjort och sätta detta i relation till vad barnet borde ha gjort. Vidare kan bekännelsen och barnets verbalisering av sina tankar (Foucault, 1971/2008) urskiljas i specifika tekniker såsom så kallade sociala berättelser/seriesamtal som materialet visar brukas inom förskolan.

Analysstrategier och analysbärande begrepp

Kapitlet har ringat in de specifika teoretiska utblickspunkter, strategier och analysbärande begrepp som studien vilar på, vilka relaterats till studiens empiriska material. Poststrukturalistiska tankegångar om språk och diskurs, subjekt och identitet liksom makt och styrning får betydelse för analyserna i förevarande studie. I studien riktas fokus mot hur barnet som subjekt skapas i specialpedagogiska sammanhang inom förskolan som diskursiv praktik, där förskolan ses som den praktik som producerar en viss typ av yttranden och för sant-hållanden (Foucault, 1971/1993). Foucaults (1973/1994, 1975/2009) teoretiska resonemang om blicken används som en genomgående analytisk grund. Blicken förstås som en i förskolan historiskt förankrad strategi med observerande och analyserande, övervakande, fostrande och omsorgande liksom mätande, jämförande och dokumentära innebörder.

I de inledande delarna av analyserna synliggörs en första konstruktion av hur barnet iscensätts som *speciellt* i en diskursivt särskiljande praktik (Foucault, 1982/2000). Vidare i analyserna får begreppet speciellt innehåll beroende på vilka diskursiva artikuleringar som görs. Underliggande i analyserna är alltså mitt antagande om att det speciella får olika identiteter och innebörder i konstruktioner av beteenden som förbryllar, oroar eller utmanar. I dessa delar av analyserna fördjupar jag mig i konstruktioner av barnet som subjekt samt identitetserbjudanden och identitetstilldelningar i konstruktionerna. Detta gör jag med stöd av Foucaults teoretiska (1975/2009, 1976/2002, 1980a, 1982/2000) perspektiv på och Butlers idéer (1997, 2006) om makt, normer och subjekt, subjektiveringsprocesser och subjektion. Genomgående i analyserna nyttjas teoretiska tankegångar om bemästran och underordnande som analysbärande begrepp (Butler, 1997).

Vidare brukas Foucaults disciplinerande (1975/2009), pastorala (1982/2000) och självreglerande makt och tekniker (1971/2008, 1988) som analytiska verktyg då analyserna samlas runt hanterings- och styrningsförslag till utmanande, förbryllande eller oroande beteenden. Hanterings- och styrningsförslagen ska förstås i relation till det uppdrag förskolan är ålagd att sträva mot och hör ihop med den diskursiva praktik där barnet formas som subjekt.

Del ett i analysarbetet, att bli speciell, kan förstås som en diskursivt särskiljande praktik där gränser respektive utrymme för olikheter synliggörs, som sedan bryts ner i konstruktioner av barnet som subjekt i del två. I del tre fokuseras på hanterings-, väglednings- och styrningsförslag av de uppmärksammade beteendena och barnen.

MATERIAL OCH PROCEDUR

I kapitlet behandlas de överväganden och val som gjorts beträffande material och procedur i studiens empiriska del. Det empiriska materialet har tillkommit i två rektorsområden i en mellanstor svensk kommun och består av en intervju vardera med två specialpedagoger, 13 handledningssamtal med varierande innehåll med specialpedagog och avdelningspersonal på olika förskolor samt skriftlig dokumentation av olika karaktär runt sammanlagt 15 barn. Texterna innefattar sammantaget ett åttiotal dokument med varierande funktion och innehåll grupperade under knappt tio olika rubriker. Inledningsvis belyser jag det speciella institutionella sammanhang som studien utgörs av.

Vardagsdiskurser i ett specialpedagogiskt institutionellt sammanhang

Studiens grund utgörs av de inofficiella vardagsdiskurser som skapas då personal i förskolan tolkar och omsätter sitt uppdrag. Det empiriska materialet är av specifik karaktär då tal och text äger rum i det institutionella sammanhang som förskolan utgör. Förskolan är en del av skolsystemet och är en utbildningsinstitution med uttalade uppdrag och mål reglerande i skollag och läroplan. Specialpedagogik har i studien avgränsats till den diskursiva praktik där förskolans avdelningspersonal möter specialpedagog i handledningssamtal samt skriftlig dokumentation upprättad i samband med sådana samtal. Detta innebär inte att det som behandlas i samtalen inte kan ses som pedagogiska frågor eller strategier, då specialpedagogik och allmänpedagogik ses som intimt förknippade med varandra. Utgångspunkten är dock den att avdelningspersonal

och specialpedagog valt att mötas och därigenom blir mötet specialpedagogiskt.

Handledningssamtalen som ingår i studien utgår i huvudsak från situationer med utgångspunkt i förbryllande, oroande eller utmanande beteenden bland barn. När något beteende skiljer sig alltför mycket från det som är vanligt förekommande eller i förhållande till vad man som barn bör kunna eller göra vid en viss ålder väcker det oro eller bekymmer hos personal eller föräldrar. Utifrån dessa samtal har min blick riktats mot konstruktioner och styrning av barn och barns beteenden såsom de framträder i personalens tal och text.

Även om inte specialpedagogerna själva vill karakterisera alla samtal som ”regelrätt” handledning, så är det den benämning jag valt att använda. Rådgivning skulle också kunna användas för att beskriva delar av eller vissa samtal. Samtalen tar oftast sin begynnelse i eller knyts till konkreta vardagshändelser och dilemman i görandet. Detta görande blir föremål för diskussion och reflektion, och genom talet utvecklas i flera samtal förslag till hantering av eller lösningar till upplevda svårigheter eller dilemman, i andra samtal är syftet inte i första hand eller alls att söka lösningar.

Även i själva samtalen sker ett slags konkret görande som kan betraktas som diskursiva handlingar, i bemärkelsen att det presenteras ett lek- eller träningsmaterial, genomförs en skriftlig kartläggning, utvärderas en handlingsplan eller förbereds för ett utvecklingssamtal. I andra samtal ser jag tankeverksamheten och dialogen som mera abstrakta delar av görandet. Samtalen kan ses som asymmetriska i och med att specialpedagogen företräder en expertdiskurs och samtidigt är samtalsledare och samtalspartner vilket kan ha betydelse för vilka positioner som är möjliga att anta i samtalen.

Material

Studien baseras huvudsakligen på olika typer av så kallat naturligt material. Enligt Wahl (2006) har det inom fältet för diskursanalys förts en diskussion om olika materials kvalitet där naturligt material givits högst status. Naturligt material har ofta liknats vid en dokumenterad interaktion som hade skett även utan forskarens

medverkan. Materialet i studien är, utöver två intervjuer, bestående av naturligt förekommande material.

Intentionen var den att samtalen i möjligaste mån skulle vara av samma karaktär som om de inte hade ingått i en studie. Dock är jag medveten om att en studie i sig är en konstruktion. Bara det faktum att personalen blir föremål för forskning gör att jag på ett sätt är medskapare av det som sker. Dock kanske på ett annat sätt än om jag skulle ha medverkat fysiskt i samtalen, vilket jag inte gjorde. Att lyfta fram naturligt förekommande samtalsituationer i verksamheten valdes framför intervjuer och fokusgrupper där min konstruktion av exempelvis specialpedagogiska frågor stått mer i fokus, än i de nu inspelade samtalen och i dokumenten. Därefter har jag riktat blicken mot ett avgränsat urval av innehåll i tal och text. Utöver samtal och skriftlig dokumentation utfördes två längre intervjuer med specialpedagogerna.

Tal

I talet inkluderas samtal som innefattar allt från ett möte mellan specialpedagog och en avdelningspersonal till specialpedagog och fyra personal. Sålunda fick jag ta del av samtal med både enskild person, delar ur och hela arbetslag. Samtalens längd varierar mellan cirka 30 minuter till drygt en och en halv timme. Samtalen utgörs av enstaka inspelning mitt i en pågående handledningsprocess, i början eller i slutet av en process. I materialet finns också en serie om fyra samtal med hela eller delar ur ett och samma arbetslag. Studien omfattar totalt 13 samtal inspelade under 2008-2009, med jämn fördelning utifrån två rektorsområden i undersökningskommunen. De transkriberade intervjuerna och samtalen omfattar totalt cirka 250 sidor text.

Samtalens karaktär, innehåll och syften skiftar och komplexiteten och innehållsrikedomen har skapat bredd och variation i materialet. Som exempel kan nämnas samtal inför utvecklingssamtal, genomgång av kartläggning, uppföljning av tidigare åtgärder, byte av avdelning eller förskola, kommande skolstart eller avdelningspersonalens pedagogiska kunskapsutveckling. Andra syften eller delsyften kan vidare vara att inventera nuläget runt ett barn inför en kommande träff med externa kontakter, att diskutera grupp-sammansättningar inför bildandet av en så kallad sexårsgrupp eller

att presentera ett lek- och träningsmaterial för personalen. Samtalen omfattar tal av avdelningspersonal som uttrycker frustration eller som tycker sig vara på väg att hitta strategier. Det förekommer diskussioner runt enskilda barn liksom mer allmänna samtal om de vuxnas förhållningssätt. I talet om barnen diskuteras svårigheter och dilemman liksom förtjänster och framgångar.

Talet inkluderar även enskilda intervjuer om ungefär en och en halv timme vardera med två specialpedagoger utifrån några breda frågeområden om specialpedagogik.

Text

Beträffande texterna består dessa av dokumentation som specialpedagogerna tillhandahöll och innehåller såväl kortare anteckningar som längre berättelser. Det skriftliga materialet utgörs av olika sorters dokumentation med varierande funktion och innehåll från olika delar i de specialpedagogiska processerna. Dessa texter benämns av specialpedagogerna som observationer, kartläggningar, minnesanteckningar, handledningsanteckningar respektive samtalsanteckningar, handlingsplaner och åtgärdsprogram, utvärderingar och uppföljningar. Stundtals används i vissa delar av undersökningskommunen på inrådan av skolledningen ett dokument som jag valt att benämna problembeskrivningsblankett. Blanketten används i förekommande fall när personal vill anmäla ett ärende till specialpedagogen. Blanketten innehåller förutbestämda rubriker såsom inlärningssvårigheter, bristande koncentrationsförmåga och problem med kamratrelationerna. I och genom blanketten styrs avdelningspersonalen mot att med ett eller flera kryss markera vilken eller vilka kategorier de anser att de svårigheter de upplever runt ett barn ska tillhöra.

Det skriftliga materialet, som är upprättat under åren 2006-2009, omfattar sammantaget cirka fem problembeskrivningsblanketter, ett tiotal observationer, en del av en språklig kartläggning (TRAS), tre åtgärdsprogram samt cirka femton handlingsplaner eller uppföljningar av handlingsplaner utifrån samtal med arbetslag, ett tjugotal minnesanteckningar från handledningssamtal, sammanfattande beskrivningar runt tre olika barn som sträcker sig över flera år och några texter som är minnesanteckningar från föräldra- och utvecklingssamtal eller möten med andra instanser. Dessutom

innehåller det skriftliga materialet ett tjugotal texter av rådgivande karaktär skrivna av specialpedagogerna. Dessa texter kan handla om hjälpmedel, förhållningsätt för personalen, schemaändringar eller förberedande frågor inför kommande samtal.

Dokumentationen och samtalen kan vara både nystartade och pågående, liksom att de kan gälla ärenden som blivit långvariga. Dokumentationen innehåller även avslutade ärenden. I vissa ärenden kan det förbryllande, oroande eller utmanande vara tydligt avgränsat till ett så kallat utvecklingsområde, medan andra sträcker sig över flera olika områden och situationer. Några ärenden består endast av dokumentation från ett samtalstillfälle. Därefter har personalen känt att de bemästrar situationen eller har valt att inte ta vidare kontakt med specialpedagogen av andra anledningar. Andra ärenden sträcker sig över år. Således kan det finnas flera olika dokument upprättade omkring vissa barn, medan omkring andra endast ett eller ett fåtal.

Gemensamma skrivningar

En del minnes- och handledningsanteckningar kan betraktas som "råmaterial" nedtecknat av specialpedagogen, vilket denne sedan bearbetat och förkortat. Annat material är av mer officiell karaktär, såsom åtgärdsprogram på kommunens blankett där språkbruket kan tänkas mer noggrant genomarbetat. Ytterligare andra skriftliga handlingar, såsom observationer, har upprättats löpande i en pågående verksamhet på förskoleavdelningen i fråga. Övervägande delen av de skrivna dokumenten betraktar jag som gemensamma skrivningar av flera personer, förutom specialpedagogernas observationer. Den dokumentation jag benämner problembeskrivningsblankett har avdelningspersonalen författat tillsammans. Specialpedagogens minnesanteckningar är upprättade utifrån vad som uttalats i handledningssamtal eller i andra typer av möten. Det samma gäller för åtgärdsprogram och handlingsplaner. I texterna framträder i första hand således uttryck för dominerande diskurser och den blick som givits företräde i den skriftliga dokumentationen. Utgångspunkter för mina analyser utgör i första hand de olika dokument som betraktas som samskrivningar samt observationerna. Specialpedagogernas mer rådgivande texter till personalen inte ingår i någon högre utsträckning i analyserna. Det kan också före-

komma att avdelningspersonal observerat och tecknat ned observationerna för att sedan läsa upp dessa i samtalen.

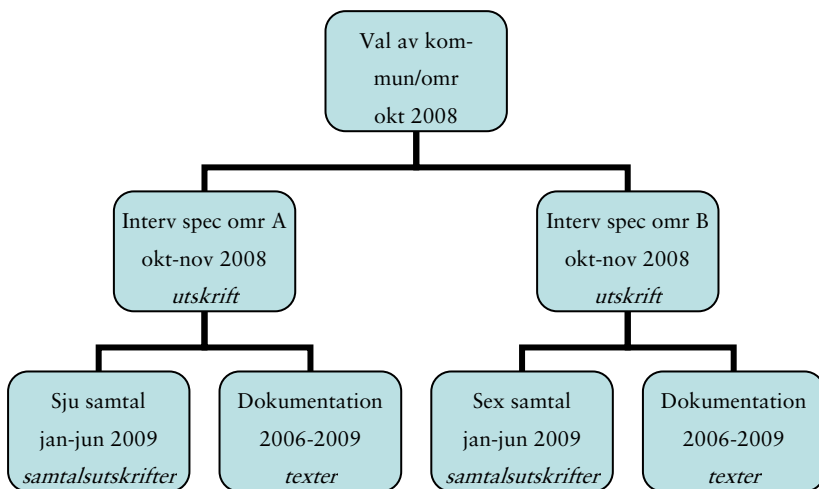
Kartläggningar och observationsmaterial

De test- och kartläggningsmanualer (till exempel MPU, motorisk-perceptuell utveckling, och RUS, relationsutvecklingsschema) som nämns i samtalen och som används i olika omfattning inom de medverkande förskolorna är konstruerade av andra utomstående personer och vilar ofta på utvecklingspsykologisk grund och teori-bildning eller tolkningar därav. Dessa manualer analyseras inte i sin helhet diskursanalytiskt, utan med fokus på det som framkommer om dessa manualer i själva samtalen, när någon exempelvis läser ur en manual eller talar om delar i den. Kartläggningsmaterialet MPU är ett neuropsykologiskt/neurofysiologiskt observations-schema för bedömning av motorisk-perceptuell utveckling av barn i åldrarna noll till sju år, utgivet av Psykologiförlaget 1984. Materialet har utgått ur Psykologiförlagets sortiment men brukas i förskoleverksamheten.

Observationsmaterialet RUS är uppbyggt omkring fyra huvudsteg (relation till pedagogerna, trygg i miljön, relation till andra barn, benämna världen) som sägs utgöra grund för barnets utveckling. Förskolan ska observera barnet i så kallade situationsbundna relationer och resultatet ska dokumenteras i en loggbok. Företaget som står bakom modellen heter Verbala stigar och materialet nås via Internet. För personalen finns även loggböcker där varje barn på avdelningen i fråga kan bokföras i ett och samma överblickande Excel-dokument. På så vis framträder varje barns förmåga eller brist tydligt och kan utgöra underlag för jämförelser. Lutz (2009) framhåller att RUS-scheman bygger på kunskaper och rationaliteter med grund i utvecklingspsykologins tanke om den linjära utvecklingen kopplad till stadier och olika utvecklingsområden. Han menar att ett RUS-schema kan fungera som ett pedagogiskt planeringsverktyg, men ser det i högre grad som en teknik med koppling till early intervention och screening. TRAS (tidig registrering av språkutveckling) är ett observationsmaterial med fokus på samspel, kommunikation, språkförståelse, ordförråd och uttal. På JL Utbildnings hemsida uttrycks att TRAS-materialet utgår från aktuell tvärvetenskaplig forskning inom språkområdet.

Tal och text som en sammanhängande praktik

Allt som allt omfattar det analyserade materialet två intervjuer, 13 samtal samt ett åttiotal dokument av ett tiotal typer, det vill säga med olika karaktär och funktion, runt sammanlagt 15 barn. Av konfidentialitetsskäl redovisas inte vilken typ av dokumentation som är upprättad i respektive rektorsområde. Materialet sågs och analyserades som en sammanhängande diskursiv praktik. Här presenteras en översikt av materialet i sin helhet.



Figur 1. Matris över studiens material

Sammantaget bidrog såväl talet som texterna till att skapa en mångfasetterad bild av den diskursiva praktiken. Att med hjälp av specialpedagogerna få tillträde till ett unikt material ter sig som en betydelsefull och ovanlig förmån. Även om materialet ses som sådant som är naturligt förekommande i verksamheten, kan påpekas att det kan vara så att visst material kommit mig tillhanda medan annat kanske inte gjort det. Materialet betraktas dock som belysande exempel i det kontinuerliga skapandet av "verkligheten" inom förskolan. Jag ser det som ett material som bidrar till att belysa det spontana, tillfälliga och motstridiga men också det planerade, dominerande och förhandlade i den diskursiva praktiken inom förskolan.

Procedur

Här följer en beskrivning av och reflektion runt tillkomst, bearbetning och analyser av studiens empiriska material. Avsnittet avslutas med en diskussion runt trovärdighet och etiska spørsmål.

Val av kommun och rektorsområden

Undersökningen ägde i huvudsak rum under höstterminen 2008 och vårterminen 2009. Då studien avgränsats till att omfatta en medelstor svensk kommun initierades kontakt med fältet. Avgränsningen till en kommun berodde på tänkta möjligheter att få tillträde till fältet, i och med materialets känsliga karaktär. Urvalet av kommun byggde på det faktum att kommunen sedan ett antal år tillbaka hade en etablerad specialpedagogisk verksamhet inom förskolan. I kommunen fanns vid tidpunkten för studien drygt 10 specialpedagoger verksamma i förskolan.

Undersökningen genomfördes i två rektorsområden i kommunen. Jag tog kontakt med en specialpedagog i respektive område utifrån föreställningen om att dessa rektorsområden och förskolor tillsammans kunde ge tillräcklig variation beträffande materialet. Urvalet baserades även på områdenas karaktär i fråga om skiftande socioekonomisk och geografisk status. De båda rektorsområdena gav sammantaget en stor variation, med allt från förskolor belägna i mer lantortsbetonade områden med majoriteten barn med svensk bakgrund till förskolor i områden av mångkulturell och flerspråkig karaktär. Tillsammans fanns vid tiden för studien knappt 700 barn inskrivna och fördelade på 14 förskolor i de två valda områdena.

Intervjuer med specialpedagoger

Individuella intervjuer om ungefär en och en halv timme vardera genomfördes med de båda specialpedagogerna. Intervjuerna utförde jag dels med intentioner om att skapa förtroende för fortsatt tillträde till fältet men även som orientering inför de kommande samtalen. Intervjuerna befanns dock användbara i studiens analys- och resultatdelar, vilket redan vid tiden för intervjuerna godkändes av specialpedagogerna.

Under slutet av 2008 transkriberades de båda intervjuerna ordagrant. I början av 2009 fördes diskussioner mellan mig och speci-

alpedagogerna om hur inspelningarna av samtalen skulle utföras och vilka som kunde tänkas ingå i undersökningsgruppen.

Samtal

Specialpedagogerna blev de, i form av nyckelpersoner i mötet med verksamheten, som vidare i processen och med sin blick valde ut samtal för inspelning. Mina rekommendationer var att fokusera på olika typer av samtal och arbetslag alternativt enskilda personer för att kunna få bredd och variation i materialet. Specialpedagogerna menade att de gjorde sina urval ”slumpmässigt” i bemärkelsen att de kom ihåg att ta med diktafon till handledningstillfällena samt att personalen i fråga gav sitt medgivande till att medverka i studien. En av specialpedagogerna framhöll även att hon hade i åtanke att materialet skulle innehålla olika sorters ärenden samt möjligheten för mig att få fyra samtal utifrån ett och samma arbetslag där fokus var på arbetslagsutveckling med utgångspunkt i arbetslagets egna dilemman. Med tanke på studiens karaktär ser jag inte det som en nackdel att specialpedagogerna ombesörjde urvalet av samtal, utan snarare var det en förutsättning för att få tillträde till fältet och till materialet. Specialpedagogerna är införstådda med att de utgör nyckelpersoner och har en något mer framträdande position än vad övrig personal har.

Efter överväganden beslutades att specialpedagogerna skulle ombesörja ljudupptagningen av samtalen, vilket innebar att samtalen såväl som upprättandet av dokumentationen ägde rum utan min fysiska närvaro. Detta val gjordes utifrån tankar om huruvida min närvaro skulle komma att påverka samtalen och hur. Att medverka vid konstruktionen av en dylik situation behöver inte innebära en nackdel. Då strävan inte var att skapa kunskap om, eller att fokusera på, de enskilda personerna ansågs dock inte min medverkan vara främjande för resultatet. Utsagor som en del av diskurser och diskursiv praktik snarare än individer var i fokus. Dessutom medförde detta förhållningssätt till att jag i analyserna kunde skapa den distans till materialet som var nödvändig för att utifrån ett metaperspektiv kunna granska och synliggöra de diskurser som jag en gång själv varit inlemmad i som lärare i förskolan.

Även om jag inte fysiskt var närvarande, så ser jag mig som närvarande i det frånvarande, inte minst via diktafonen. Jag är medve-

ten om att situationen som sådan kan innebära en viss maktordning med mig som forskare involverad. Enligt Assarson (2009) är det ”inte möjligt att söka en innersta sanning om diskursiv påverkan fri från den situation som själva undersökningen utgör” (s. 135).

Jag presenterade mig skriftligen för avdelningspersonalen via ett brev innehållande information om mig själv, studiens övergripande intresseområden och syfte, forskningsetiska regler samt kontaktuppgifter. Att jag personligen skulle presentera mig ansåg jag inte vara nödvändigt, vilket innebär att jag inte heller har kännedom om vilka personer, utöver specialpedagogerna, som deltagit i samtalen.

Dokumentation

I samband med de inledande intervjutillfällena tillhandahölls viss skriftlig dokumentation från specialpedagogernas tidigare handledningssamtal. Senare kompletterades och utökades det skriftliga materialet efterhand som undersökningen fortskred. Sammantaget sträcker sig dokumentationen över åren 2006-2009, det vill säga några år före själva undersökningens genomförande, och rör ett femtontal barn. Dokumentationen ska inte ses som en kartläggning av allt material av specialpedagogisk karaktär, som producerats i verksamheten under åren 2006-2009, utan som en mängd belysande exempel.

I likhet med samtalen så var det specialpedagogerna som beslutade vilket skriftligt material som kom mig tillgodo och detta urval ser jag som en sorts diskursiva handlingar. Det föreföll som att det var etiska överväganden i relation till det enskilda barnet och materialets eventuellt känsliga karaktär som var det mest betydelsefulla för specialpedagogerna i ut- och överlämnandet av materialet. Det framkom i samtal med specialpedagogerna att det skedde kontinuerliga överväganden och diskussioner med avdelningspersonalen ute på förskolorna beträffande vad som skulle dokumenteras. Det var heller inte oproblemiskt hur detta material skulle behandlas, eventuellt diarieföras, och förvaras i förskoleverksamheten. För studiens genomförande var det inte av betydelse att undersöka hur mycket dokumentation som producerades under denna tid. Syftet var heller inte att göra någon form av totalundersökning.

Vidare var det inte min intention att försöka kartlägga *en* övergripande förskolediskurs, utan strävan var att fokusera på skeenden inom förskolan som diskursiv praktik.

Transkriberingar och analyser

Under vårterminen 2009 kom det inspelade materialet successivt mig tillhanda. Kontakten med specialpedagogerna skedde via e-mail, telefon och fysiska träffar. Under tiden inledde jag transkriberingar av samtalen. Upprepade genomlysningar av materialet ägde rum, både av samtalen i sin helhet och mer koncentrerat av valda delar. I anslutning till de ordagranna samtalsutskrifterna påbörjade jag även det inledande analysarbetet. Vid behov kontakades specialpedagogerna för förtydliganden.

Transkriberingarna liksom samtalen är till sin karaktär omfångsrika. Transkriberingarna skedde i stort sett ord för ord, med markering då vissa ord betonades, av längre pauser eller andra tveksamheter, samt av överlappande eller otydligt tal. Avbrutet eller överlappande tal markerades med två punkter (..) och pauser med tre punkter (...). Vissa kortare delar ur samtalen som tydligt kunde uteslutas omskrevs i en mer sammanfattande form. Dessa avsnitt utgjorde dock en väldigt liten del av materialet. De citat som presenteras i analys- och resultatdelarna är i minsta möjliga mån redigerade och, om så, för läsbarhetens skull.

Utifrån upprepade avlyssningar och närläsningar av materialet skedde analysarbetet i olika "steg" med något skiftande men överlappande fokus. Inledningsvis skedde en simultan transkribering av samtalen och första orienterande idéer om diskursteoretiska analysstrategier. I texten markerades specifika begrepp, meningar och områden som utmärkt sig och kommentarer till dessa gjordes utifrån tankegångar om att lyfta fram diskurser om specialpedagogik.

I fortsatta läsningar och genomlysningar förkastade jag sedan en del av de inledande funderingarna, medan andra, som mer fokuserade på formuleringar omkring barnet i förskolan, behölls och bearbetades vidare. Grupperingar av omedelbart framträdande teman i samtalen utfördes, vilka även de kom att omarbetas senare. Teman kunde röra exempelvis dilemman, åtgärder och dokumentation. Med utgångspunkt i vad materialet kunde erbjuda, där talet om barnet utgjorde betydande och spännande delar, riktades min

blick mot förskolans blick på barnet som i tal och text blivit föremål för specialpedagogik och subtila processer av subjektets tillblivelse framstod som en fruktbar avgränsning.

En inledande tanke om att analysera tal och text var för sig förkastades och texterna liksom intervjuerna vävdes in i analyserna av samtalen för att bredda och fördjupa innehållet utifrån tanken om text och tal som en sammanhängande diskursiv praktik.

Samtidigt som arbetet med de empiriska delarna av studien fortskred fördjupades studierna av möjliga teoretiska vägar för att nå och skapa en förståelse för det empiriska materialet. Min avsikt var att inte fastna i binära uppdelningar eller kategorier och utifrån denna avsikt utvecklades analyser där olika konstruktioner av barnet som subjekt liksom aspekter av makt och styrning i verksamheten blev väsentliga.

Analysstrategierna bestod i, att med ”blicken” som en central del och poäng genom hela resultatet, inledningsvis analysera talet om hur barnet formuleras som speciellt som en diskursivt särskiljande praktik. Därefter kom tal och text att brytas ner i konstruktioner av barnet som subjekt. Utifrån materialet utkristalliserade sig olika konstruktioner där barnet som subjekt, liksom identitetserbjudanden och identitetstilldelningar som framträdde i dessa subjektiveringsprocesser, blev betydelsefulla. Vidare i analysprocesserna kom fem av konstruktionerna att framstå som mer övergripande än andra. Dessa benämns barnet som växande och utvecklingsbenäget, barnet som reglerat, barnet som transparent och mätbart, barnet som tryggt och rutiniserat och barnet som behövande.

I analyserna inkluderades vidare studiet av hur hanterings- och styrningsförslag mot önskvärda utvecklingsmöjligheter och beteenden uttrycktes. I denna del av analyserna utmejslades ur tal och text en bild av hur strategier och tekniker för vägledning och för barnets självreglering föreslås, förhandlas och problematiseras.

Trovärdighet

Utifrån ett poststrukturalistiskt perspektiv förstås varje försök till analys som ingenting mer än en eller flera möjliga läsningar. En händelse kan ha en mängd möjliga innebörder, både för mig som forskare och för forskningssubjekten (Davies, 2003). Jag är medveten om att även jag som forskare positionerar mig och hur diskur-

ser och mitt teoretiska perspektiv styr vart min blick riktas och vilka innebörder jag tillskriver de händelser och utsagor som varit föremål för studien. Det analyserade materialet är en konstruktion av de konstruktioner som skett i talet och i textproducerandet. Material samlades in i sådan omfattning att det föreföll utgöra ett variationsrikt underlag för undersökningen. De olika samtalen likväl som dokumenten innefattar olika arbetslag och konstellationer av personal, barn och situationer.

Det var betydelsefullt att med jämna mellanrum under processen stanna upp, granska och ifrågasätta de egna konstruktioner som gjordes utifrån olika läsningar av materialet, så att dessa inte förlorade i balans, läsbarhet eller hänsyn till nyanser. Det var av vikt att presentera det analyserade materialet i en form som vare sig blev alltför förenklad eller alltför ostrukturerad. En strävan genom arbetet var att visa på dubbelheten i de komplexa situationer som materialet utgörs av och att problematisera mina egna ifrågasättanden av det förgivettagna och det förhandlingsbara inom förskolans ramar. Vidare presenteras det analyserade materialet i en textnära form för att skapa tydlighet i de tolkningar som gjorts och slutsatser som dragits.

Det gavs utrymme åt att i analysprocessen fundera över vilket innehåll jag riktade blicken mot samt vad jag uteslöt och att beskriva dessa överväganden och val för läsaren. Det var av betydelse att tydligt beskriva den teoretiska ramen och på vilka sätt analysredskapen togs i bruk. Med analyserna gör jag inte anspråk på någon sorts totala, uttömmande beskrivningar av det sagda, inte heller att ha letat efter några dolda, bakomliggande innebörder i det som uttalats. Utsägelseanalysen, hävdar Foucault (1969/2002), kan aldrig inkludera annat än framställda tecken, saker som har sagts, eller som i mitt fall, tecknats ned. Att utsagan inte ses som dold innebär förvisso inte att den är synlig. Det krävs en viss omvändelse av blick och attityd för denna typ av analys, menar Foucault. ”Språket förefaller alltid bebott av det andra, det annorstädes, det avlägsna, det fjärran; det urholkas av frånvaron” (a.a., s. 138).

Ett urval av belysande exempel gjordes för varje del av resultatet. Citaten som används, brukas för att illustrera en viss konstruktion. Det är möjligt att vissa av dem även skulle kunna illustrera andra konstruktioner. Exempelvis kan citat som användes för att belysa

en mer övergripande konstruktion av barnet som växande och utvecklingsbenäget även ha anknytning till konstruktioner såsom det kroppsliga barnet.

Ett innehållsrikt material kräver ofta en avgränsning i form av prioriteringar och fokus mot vissa teman eller delar. Så skedde även i föreliggande studie i strävan efter läsbarhet, genom de avgränsningar, urval, perspektiv och tolkningar som av mig gavs företräde framför andra möjliga och som genom detta och föregående kapitel har tydliggjorts. I alla dessa skeenden, beslut och val var min intention att med tydlighet och transparens i kommunikationen till läsaren i möjlig mån visa på tillvägagångssätten.

De tolkningar som gjordes ska förstås i ljuset av min egen bakgrund som lärare i förskolan under ett tiotal år med påföljande utbildning till specialpedagog. Det var inte svårt för mig att sätta mig in i det kontextuella sammanhanget eller att identifiera mig med personalen i förskolan och de diskurser de är en del av och som de skapar, förstärker eller utmanar. Därför var det betydelsefullt att pendla mellan denna närhet till fältet och att lyfta blicken och skapa den forskningsmässiga distans till materialet som var nödvändig för att kunna genomföra studien. Vidare präglas min kunskap och förståelse inom området av flerårig erfarenhet av att verka som universitetsadjunkt i utbildning av blivande lärare och specialpedagoger och som en del av vetenskapliga diskursiva praktiker inom det specialpedagogiska fältet. Denna bakgrund kan ses som av betydelse för tolkningsprocesserna såtillvida att förförståelsen både kan vara ett hinder genom att vara fastlåsende och en möjlighet till förändring genom den medvetenhet som ökar då jag tvingades frigöra mig från det ”jag redan visste” och sådant som blivit naturligt i mina diskursiva praktiker.

Etiska överväganden

Överväganden gjordes beträffande etiska frågor omkring tredje person, det vill säga barnen som var utgångspunkt för samtal och texter. Strävan var att i all möjlig mån undvika utpekande eller igenkänning av vare sig enskild person, arbetslag eller förskola, liksom rektorsområde eller kommun. Det var inte det enskilda barnet som var av intresse, inte heller personalen som individer. Forskningen riktades mot diskursiva utsagor inom förskolan som institu-

tion. Materialet beaktade jag utifrån en hållning där utsagorna ses som röster inom den diskursiva praktiken, snarare än kopplade till enskilda personer eller utifrån olika yrkeskategorier. På dessa grunder benämns både barnskötare och lärare i förskolan med de gemensamma begreppen personal alternativt avdelningspersonal. Personerna som ingår i studien ses som bärare av diskurser som råder inom förskolan men ska förstås agentiskt, i betydelsen att de har ett visst handlingsutrymme inom dessa diskurser.

Överväganden skedde i relation till frågan om huruvida specialpedagogerna blev särskilt utlämnade i och med att de endast är två stycken och att deras utsagor synliggörs på annat vis än övrig personals i analys- och resultatkapitlen. Behandling och presentation av material där specialpedagogernas medverkan var framträdande togs under noggrant övervägande. Vid eventuella oklarheter eller behov av förtydliganden kontaktades specialpedagogerna. Ett längre samtal om fyra timmar fördes med en av specialpedagogerna, utifrån dennes önskemål, i början av analysprocessen. Samtalet inkluderades inte i analyserna utan fungerade mer som vägledning för förståelsen av övrigt material.

Även specialpedagogernas utsagor är att betrakta som röster inom den diskursiva praktiken snarare än att knytas till specifika personer. Det ska understrykas att syftet med studien inte är att leta ”rätt eller fel”, inte heller att ge en heltäckande bild av vad som skulle kunna karakteriseras som specialpedagogik i förskolan. Det var inte heller specialpedagogernas arbete jag utvärderade. Föreliggande studie är avgränsad gentemot professionsforskning, även om olika yrkeskategorier möts i förskolan. Beslutet om att särskilja de specialpedagogiska rösterna och avdelningspersonalens röster ligger i linje med betoningen på att personal och specialpedagog valt att mötas och att samtalen därmed av mig har definierats som specialpedagogiska. Ambitionen var vidare att lyfta fram frågor som har att göra med människans tillblivelse som subjekt inom en institutionell praktik. Detta är något som jag menar är betydelsefullt att öppna upp för i forskning som rör specialpedagogik.

Samtliga skriftliga handlingar som kom mig tillhanda oidentifierades före min kännedom om materialet. Materialet behandlades utöver detta med varsamhet och enskilda karakteristika omformu-

lerades eller utelämnades, då de var utan betydelse för studien, för att undvika identifiering av personer eller miljöer. Om namn eller förskolor nämndes i det inspelade materialet maskerades eller utelämnades dessa vid transkriberingen. Utifrån konfidentialitetskravet gavs samtliga personer en bokstavsbezeichnung i redovisningen av den skriftliga dokumentationen. I citaten utifrån samtalen gavs barnen olika fingerade namn. I framställningen av det analyserade materialet används också förkortningar som S för specialpedagog, I för intervjuare och P för avdelningspersonal. P signalerar att det är ett samtal mellan två personer. P1, P2, P3 samt P4 visar att det är flera personer involverade i samtalet.

I övrigt har Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (1990/2010) varit vägledande.

ATT BLI SPECIELL I OCH GENOM FÖRSKOLANS BLICK

Följande tre kapitel utgör studiens analys- och resultatkapitel. Analyserna i detta kapitel bygger främst på Foucaults (1982/2000) begrepp särskiljande praktik. Kapitlet utgör en introducerande analysingång som med Foucaults (1975/2009) perspektiv på disciplinär makt visar hur beteenden ringas in och görs speciella i och genom förskolans blick på barnet. För att kunna organisera mångfalden, menar Foucault (1975/2009), gäller det att skaffa sig ett instrument att överblicka med. Genom synliggörandet kan makten göras verksam. I analysen visas hur barnet blir speciellt när det inte, för att referera Butler (1997), bemästrar och underordnar sig praktiken.

Det som bryter

Förskolan kan betraktas som en specifik kontext som vuxit fram som en av det västerländska samhällets institutioner med ett politiskt uppdrag att sträva mot. I den liberala staten och dess institutioner har en särskild rationalitet eller mentalitet utvecklats, där vissa tekniker för att forma, styra och reglera beteenden vuxit fram och blivit användbara, enligt Foucault (1982/2000) och Rose (1995a). Den övergripande strategi eller det instrument, som allra tydligast och genomgående brukas i strävan efter att iscensätta det politiska uppdraget, är blicken.

I förhållande till barns vanliga beteenden särskiljer sig beteenden som skapar förvirring, bekymmer och funderingar bland personal, barn eller föräldrar. I och genom blicken blir sådana beteenden speciella eftersom de bryter mot förväntade sätt att bete sig som

barn. Blicken blir, med Foucaults (1975/2009) perspektiv på makt, betraktad som ett redskap för övervakning och kontroll som en del av det pedagogiska förhållandet mellan lärare och elever. Målen är att främja barns lärande och utveckling, fostra och dana till goda, nyttiga och ansvarstagande medborgare. Utifrån behovet av att kunna organisera mångfalden, och därmed skapa begriplighet, krävs i förskolan metoder som synliggör det som bryter så att detta kan bli föremål för styrning, korrigerande och kompensation. På så vis skapas inom förskolans ramar olika gränser för variationen mellan människor.

I talet förekommer att barns avvikelser eller olikheter i beteenden formuleras med uttrycket *speciell* vilket får varierande innebörder i olika samtal. Att vara speciell kan förstås genom skillnaden som blir framträdande mot det som i den diskursiva praktiken uppfattas och konstrueras som vanligt, genomsnittligt och normalt. Genom att använda Foucaults (1982/2000) begrepp särskiljande praktik kan detta definierande av det speciella förstås som en synliggörande differentiering av barnet som äger rum i förhållande till andra barn i förskolan.

Arbetslagen tar kontakt med specialpedagogen när de exempelvis identifierat ett speciellt beteende. Det speciella kan skildras med begrepp som *annorlunda* och metaforiskt med att inte kunna *sätta fingret på vad det är* de ser.

I Mm. Så de tar kontakt med dig när de upplever...

S Ja, det gör de.

I Att något är...

S Annorlunda.

I Ja.

S Mm. Och ofta kan de inte sätta fingret på vad det är.

Genom metaforen synliggörs en strävan efter kunskap om barnet och dess beteende, där själva fingret kan symbolisera ett begär efter förståelsen av det som uppfattats som annorlunda. Att kunna sätta fingret på vad det är i ett barns beteende som är speciellt och nå en förklaring till detta beteende blir då ett sätt att definiera det som bryter för att kunna arbeta med att åtgärda eller kompensera detta.

Ålder som måttstock

Den sociala konstruktionen av ålder och dess innebörd blir viktig då olika gränsdragningar runt det vanliga och det speciella upprättas. Materialet visar hur ålder blir en oundviklig måttstock i talet. Likaså blir ålder på olika vis framträdande i vissa av de texter som upprättas runt barnen, i form av en handskriven notering om ålder, i jämförelser med jämnåriga eller i dokument som inleds med personnummer.

Samtal, där personalen varit initiativtagare, bygger på att de orosas över svårigheter omkring eller avvikelser hos enskilda barn, formulerade utifrån deras kunnande och vetande om barns så kallade normala utveckling. En av specialpedagogerna beskriver här förutsättningarna för att avdelningspersonalen ska ta kontakt med henne.

S Vid något tillfälle har det varit så att personalen har liksom signalerat att här är någonting som vi, ”det barnet klarar inte det och det, som vi tycker att det borde kunna vid den åldern”.

Blicken riktas mot ålder och blir bristidentifierande när personalen, som i citatet ovan, signalerar att de upplever att någon skiljer sig från det man *borde kunna* vid en viss *ålder* eller när det är beteenden som man som personal inte förstår sig på. Ålder utgör en fond som barnet mäts emot och som beteenden och kunskaper sätts i relation till. Föreställningar runt ålder skapar en grund för de specialpedagogiska samtalen.

Ett av samtalen handlar om barns utveckling och lärande och innehållet i utvecklingspsykologisk litteratur om barns utveckling diskuteras. Det talas om viktiga moment vid olika nivåer i barns utveckling. Litteraturens innehåll är bekant för personalen i fråga och hon använder begreppet *normalt* för att beskriva just vad barn är tänkta att kunna vid en viss ålder.

P2 För där är ju massa sådana olika, alltså vad är normalt att man kan.

S Ja.

P2 Alltså nu menar jag inte normalt så, men där..

S Vad man *vanligen* kan när man är två år. Mm.

Det blir i talet svårt att frigöra sig från idéerna om barns åldersrelaterade utveckling som framstår som en del av en normaliserande och homogeniserande diskurs, även om det inte förefaller önskvärt att bruka specifika uttryck om det normala i förståelsen av barns utveckling. Foucault (1971/1993) menar att viljan till kunskap, vetande och sanning frammanar en viss blick och observerbara, mätbara och klassificerbara objekt. I personalens önskan och vilja att veta om och förstå barnet får ålder en sammanhållande funktion.

I talet finns inte utrymme för att använda normalitetsbegreppet, vilket personen är medveten om, då hon reglerar sig själv. Förskolan kan ses som en praktik som producerar en viss typ av yttranden och för sant-hållanden. Då blir det inte möjligt för vem som helst att uttrycka vad som helst när som helst, utan enligt Foucault (1971/1993) finns i diskurserna olika principer för utestängning. Personalen uttrycker att hon inte menar *normalt så* varvid specialpedagogen omformulerar och ersätter *normalt* med *vad man vanligen kan*, vilket dock knyts till en viss ålder.

Att vara lagom

Konstruktionen av det speciella sker i förhållande till måttlighet. Det gäller att som barn vare sig framstå som ”för mycket” eller som ”för lite” i sina uttryck. Den diskursiva maktens normaliserande kraft gör sig synlig i talet och i de jämförelser som görs. Det kan handla om att det inte är önskvärt att *utmärka* sig för mycket.

P Jag sa det till föräldrarna i förra veckan att ”det går så bra. Vi påminner inte honom och han lägger upp själv och han äter maten. Han är kanske lite långsammare än de andra barnen...”

S Ja.

P ”...men inte så det utmärker sig”.

S Vad bra. Det var de ju lite oroliga för.

Utifrån en blick som blivit övervakande och jämförande konstrueras barnet ovan som någon som är *långsammare* än andra vid måltiderna men inte tillräckligt långsam för att det ska bli synligt och utmärkande, något som föräldrarna oroar sig för. Genom att inte utmärka sig för mycket kan barnet inlemmas som en del av barngruppen.

I citatet nedan tas aspekterna av att vara både ”för lite” och ”för mycket” upp, i den fostrande och korrigerande blickens synliggöranden.

P2 Men det är likadant, hon kan ju aldrig säga hej när hon kommer.

P1 Nej.

P2 Aldrig säger hej. Tittar inte ens upp. Vi säger alltid hej.

Ohörbart.

P1 Tar på henne eller...?

P2 Nej, bara tittar åt annat håll.

P1 Fortsätter med det hon håller på med. Men sedan när hon är sån, när hon slåss och pockar på uppmärksamhet. Då får man verkligen ögonkontakt. Då får man ju verkligen det. Men då är det för mycket.

S Ja.

P1 För då släpper hon inte den (blicken, min anmärkning). Kan nästan se så här ”Nu ska vi se var gränsen går idag?”

P2 Ja.

Inledningsvis formuleras det speciella barnet, som inte underordnat sig och behärskar hälsningsceremonierna, som introvert eller som tjugig. Detta genom en konstruktion av barnet som tar för lite kontakt i hälsningsceremonier, *hon kan ju aldrig säga hej när hon kommer*. Med den uppfordrande frasen *vi säger alltid hej* görs det klart att barnet borde ha svarat på personalens hälsning. Sedan görs barnet till gränsprövande och utagerande, när *hon slåss och pockar på uppmärksamhet*. Det är önskvärt att som barn se personalen i ögonen och hälsa när man kommer till förskolan. Det är också önskvärt att blicken inte blir för intensiv eller att blickarna möts för länge.

En viss förskjutning åt ena eller andra hållet beträffande barns beteenden är möjlig inom ramen för förskolans diskursiva praktik, men när beteendet upplevs gå till *överdrift* skapar det förvirring bland personalen.

P3 Men det går *så* till en överdrift. Alltså det blir en riktig överdrift.

S Ja.

P3 Och han är.. så ska man ju inte jämföra ålder och sånt med. Men mycket av det är ju... ja, jag vet inte. Det är överdrivna saker. Han vet.. ja.

P1 Och där hittar han de mindre barnen mycket.

Beteendet i citatet ses som överdrivet och irrelevant för barnets ålder. En fras som öppnar upp utrymmet för barns olikheter i förhållande till det speciella beteendet, *man ska ju inte jämföra ålder och sånt*, formuleras tillfälligt. Genom denna formulering korrigerar personalen sig själv och positionerar sig genom att hon visar att hon vet hur man bör eller inte bör formulera sig inom den dominerande diskursen. När personalen försöker skapa en förklaring till det annorlunda beteendet så tar dock en jämförande diskurs där ålder spelar roll över. Beteendet konstrueras åter som överdrivet och omoget, *där hittar han de mindre barnen*. Det här barnet har inte heller fullt ut erövat och inordnat sig i reglerna för denna praktik (Butler, 1997) då hans beteenden, trots att han vet hur han borde uppföra sig, hamnar i gränslandet av vad som är acceptabelt inom förskolans ramar.

Om bara det går över

Det skapas visst utrymme för barns olikheter, vilket kan skönjas i olika delar av materialet, så länge beteendet inte blir för udda, konstant eller *avlöses av något nytt* avvikande beteende.

P1 Och de flesta har ju någonting som försvinner.

P2 Jo, men sedan att hon hade ju sånt så att det liksom, så avlöstes det av något nytt.

S Och där är ingen av de andra barnen som kommenterar det?

P3 Nej.

P1 Nej, det är det inte.

S Och då hade man också fått börja fundera. Kan vi göra någonting nu eller behöver vi avdramatisera det? ”Ja, men hon gör så för tillfället”. Vi är ju olika också.

Konstruktionen av olikhet, eller av det speciella ovan, sker i förhållande till konstruktionen av likhet, manifesterat genom uttrycket

de flesta har ju något som försvinner. Olikheten förstås genom sin skillnad mot *de flesta* barn, en majoritet som uppträder på ett likartat eller samstämmigt vis. Om de andra barnen hade uppmärksammat det avvikande beteendet, i det här fallet kroppsliga så kallade tics, hade det funnits behov av att *avdramatisera*, genom att framhålla beteendet som *tillfälligt* och koppla det till diskursen om människors *olikheter*. Genom brukandet av metaforen *avdramatisera* formuleras ett avvikande beteende som något som utmärker sig, något dramatiskt som det är personalens uppdrag att ”osynliggöra”. Detta osynliggörande kan förstås som hänsyn och omsorg om barnet som normaliseras genom att man undviker ett utpekande.

Om bara tillräckligt många

Ett exempel på hur det acceptabla avgränsas gentemot det som inte kan tolereras visar citatet nedan i en diskurs där beteendet ”att bitas” diskuteras.

P3 Men de flesta bits väl, drar i håret. Alltså det är lite sådana... och det säger man kanske för att.. Ja, vi får ju säga när något barn har bitit något annat barn så måste vi ju säga det till båda (föräldraren, min anmärkning) om det kommer något (bitmärke, min anmärkning) om några dagar eller så. Men som förälder till barnet som har bitit, så behöver man ju inte tycka att det är något annorlunda... Alltså det är inget negativt.. Det är ju negativt om de biter, men många barn *gör* ju det.

S Mm. Det behöver ju inte vara ett dilemma.

Med utsagorna *de flesta* samt *många barn* signaleras att om tillräckligt stor andel barn uppvisar ett särskilt beteende konstrueras inte beteendet som avvikande. Föräldrarna måste informeras om vad som hänt, exempelvis om någon som i föreliggande fall blivit biten. Det icke önskvärda beteendet formuleras dock inte som negativt utan ryms inom det acceptablas gränser. Att bitas ses som någonting som många barn gör och då behöver det inte bli ett *dilemma*. Föräldrarna besparas från känslan av att tycka att barnet är *annorlunda*, något som kan ha *negativ* konnotation. Innebörden i talet ovan blir att det speciella översätts till något som inte är po-

sitivt. Det framträder en oro för och föreställning om att det kan vara känsligt att förmedla till föräldrarna att det är något med deras barn som skiljer sig från andra barn.

Kontextens betydelse

Det speciella kan formuleras som svårigheter eller behov. I en intervju berättar en av specialpedagogerna att områdets specifika karaktär medverkat till det förhållningssätt som hon uppfattar att personalen har. Genom erfarenhet av olika svårigheter har personalen fått lära sig att möta behoven och svårigheterna och att hitta lösningar. Som personal kan man då också bli mer luttrad och få en högre ”toleransnivå” för variation.

S ... man möter helt enkelt på fler sorters svårigheter på ett område som X. Tycker jag i alla fall. Mer ofta. Så kan man väl säga. Flera olika. Det finns mer bredd på det. Det finns saker som man väldigt sällan möter på ute på landet i förhållande till ett sådant här område.

Det som ses som speciellt blir inte så speciellt här då man som personal tycker att ”så har väl många det”. Det speciella har då blivit normaliserat då det blivit vanligen förekommande. Specialpedagogen jämför med ett område med mer homogen barngrupp där liknande behov eller svårigheter hade lett till större uppmärksamhet eller oro från personalens sida. Utsagan klargör att gränserna för det speciella är flytande, kontextuella och kan förhandlas, förändras och förskjutas.

Likaså påtalas i intervjun med den andra specialpedagogen hur personalen inom ett mer homogent sammansatt område upplevs ha lägre tolerans för det avvikande, det som är annorlunda.

S Ja, jag tror att man tycker det är svårt. Jag kan inte peka på något specifikt så men jag tror att det behövs inte så mycket för att man ska vara annorlunda. Det är mer en fast ram och går man utanför den lite grann, då vet man inte vad man ska göra. Om jag ska vara lite elak eller så.

Den sociala kontexten kan således skapa variation i utrymme eller begränsningar för barn att vara, göra eller kunna olika. Enligt Butler (2006) behövs dock normer för att göra det sociala fältet begripligt. Frågan om vilka normer och hur normer blir betydelsefulla kan förstås i processen som har problematiserats ovan, när förskolebarnet skapas som speciellt i och genom förskolans blick.

Rekapitulering och reflektion

Detta inledande analys- och resultatkapitel har visat hur utsagor inom förskolan som diskursiv praktik konstruerar bilder av *det speciella*. Det speciella skapas ur det som blivit föremål för och utmärkt sig i den vuxnes blick och som därmed blivit utgångspunkt för specialpedagogiska samtal och som mynnat ut i olika texter. De specialpedagogiska sammanhangen producerar på så vis bilder av det speciella i strävan efter kunskap om och förståelse för det som skiljer ut sig bland barns beteenden. I talet, då personalen sökt sig till specialpedagogen för stöd i sitt yrkesutövande, visar sig känslor av frustration och förvirring, av oro och bekymmer, av förundran och fascination. I diskurserna skapas, förhandlas eller befästs utrymme och begränsningar för barn att vara, göra eller kunna olika.

Analysen visar på komplexiteten i dessa urskiljande processer och hur förhandlingar sker om vad som ska inneslutas respektive uteslutas i det speciella. Det kan exempelvis handla om hur vissa beteenden accepteras inom ramen för en normerande praktik, medan andra blir föremål för insatser i form av korrigerande, kompensering och stöd.

Förskolan är den inkluderande institution som har den diskursiva makten att definiera och iscensätta vem som ska komma att konstrueras som speciell och hur detta speciella ska uppfattas och tas om hand. För att kunna utöva denna makt krävs att barnet observeras, mäts och jämförs. På så vis är det möjligt att, med Foucaults (1975/2009) begrepp, hävda att denna makt blir produktiv då den verkar i subjektiveringsprocesserna genom att den klassificerar, ordnar och fördelar individerna som en del i uppfyllandet av uppdraget. Svårigheter och behov liksom styrkor och kompetenser uppmärksammas av personalen och dessa komplexa processer kan ses och förstås på mer än ett sätt.

Blicken som särskiljer kan, med Foucaults (1975/2009) ord, nåla fast varje individ vid dennes särart. Detta särskiljande innehåller normaliserande och därigenom produktiva verkningar och blicken får en dubbel funktion. Individualiseringen kan innebära en granskande subjektivering av individen som i en mån innebär ett objektifierande och ett underordnande av barnet i förhållande till den normerande praktiken. Detta underordnande kan i sin tur förstås som nödvändig för att barnet ska lära sig det som ses som erforderliga kunskaper, sätt att vara och göra. Målet att ”alstra goda medborgare skall sammanfalla med den personliga målsättningen om ett gott liv” (Rose, 1995a, s. 50). Underordnandet blir då ett måste för att barnet vidare ska kunna bli självständigt, bemästra praktiken och nå framgång. Bemästrandet och underordnandet utgör enligt Butler (1997) en ömsesidig och paradoxal process. Synliggörandet och individualiseringen kan således förstås som en utgångspunkt för uppmärksammandet av varje barns behov och förutsättningar för att lösningar på upplevda problem och dilemman ska kunna skapas. Genom den synliggörande blicken kan makten att styra göras verksam. Den här makten kan skapa möjligheter för utveckling, lärande och fostran av barnen och blir samtidigt ett instrument för reglering och normalisering.

Sammanhanget där barnet på olika vis görs till speciellt kan således förstås som en differentierande praktik genom att beteenden skiljs ut och blir särskilda i det språkliga. I denna iscensättning av det speciella och det som bryter framstår ålder som en av de mest betydande jämförelse- och bedömningsfaktorerna. Gränserna för det speciella blir flytande, kontextuella och förhandlas i självreglerande diskurser om normalitet och ålder. Stundom skapas i talet behovet av att framhålla rätten till variation och ibland ses osynliggörande av markanta skillnader mellan barn som det mest betydelsefulla.

BILDER AV BARNET

Analyserna utvecklas i detta kapitel till att, med utgångspunkt i blicken, illustrera hur olika konstruktioner av förskolebarnet som subjekt framträder i tal och i text upprättade i möten mellan avdelningspersonal och specialpedagog. Detta omkring beteenden som blivit utmanande, oroande eller förbryllande. Därmed innefattas frågan om hur det speciella fylls med varierande diskursiva innebörder. Konstruktionerna förstås i relation till förskolans uppdrag och de krav som ställs på personalen beträffande utveckling och lärande, omsorg och fostran. Utgångspunkter för analyserna är i första hand Foucaults (1975/2009, 1982/2000) idéer om subjektets tillblivelse och perspektiv på disciplinär respektive pastoral makt samt Butlers (1997, 2006) vidareutvecklingar av subjektiveringsprocesser, subjektion och identitetskonstruktioner. Analyserna bygger vidare på den analys som introducerats i föregående kapitel och vilar på antaganden om att barnen skapas som subjekt utifrån sina handlingar och hur de förhåller sig till, tar kontrollen över och inordnar sig i dominerande diskurser om hur och vad man bör vara, göra och kunna som förskolebarn.

Materialet är i föreliggande kapitel ordnat i fem övergripande konstruktioner av barnet som subjekt. Dessa konstruktioner är *barnet som växande och utvecklingsbenäget*, *barnet som reglerat*, *barnet som transparent och mätbart*, *barnet som tryggt och rutinserat* samt *barnet som behövande*. Konstruktionen av barnet som reglerat illustreras genom fyra grenar; det kroppsliga, det sociala och kommunikativa, det lekande respektive det kännande och tänkande barnet. Konstruktionen av barnet som transparent och mätbart förgrenar sig i det diagnostiserade barnet. Likaså belyses kon-

struktionen av barnet som behövande med den överlappande konstruktionen av det resurskrävande barnet.

Barnet som växande och utvecklingsbenäget

Förskolans uppdrag är att verka för att barnen utvecklas och för att grundlägga ett livslångt lärande (Skolverket, 2006, 2010). Materialet visar hur personalen bekymrar sig för avvikelser i utveckling och beteenden liksom hur de gläds åt framsteg.

Flera forskare (Eidevald, 2009; Ekström, 2007; Lenz Taguchi, 2000; Lutz, 2009; Nordin-Hultman, 2004) har visat en utvecklingspsykologisk dominans inom förskolan. Vilken betydelse utvecklingsbegreppet har fått i vår tid tydliggörs av Nordin-Hultman (2004). ”Att förstå den individsyn som teorier om barns lärande, utveckling och socialisation vilar på utan utvecklingsbegreppet är omöjligt i vår tid” (s. 159).

I tal och text om barns olika utvecklingsområden framträder bilden av hur förskolepersonalen skapar mening i utvecklingsbegreppet genom att se utvecklingen som universell liksom hur ålder får stor betydelse. Olika utsagor och sammanhang i materialet visar hur utveckling mäts och bedöms i förhållande till barnets specifika ålder, vilket exemplifieras med citat i olika konstruktioner. Ibland kan man som barn ligga före sin tänkta utveckling, ibland efter. Det viktigaste är trots allt, enligt personalen, att de ser att det sker någon form av utveckling. Ur en minnesanteckning kan följande utläsas.

Vi är alla överens om att flickan är en glad, nyfiken, energisk tjej och föräldrarna upplever att hon trivs på förskolan. Vi diskuterar hur flickan har utvecklats på sistone och alla är överens om att hon gjort stora framsteg.

De *stora framstegen* i erövrandet av praktiken framhålls i texten och dessa är några som samtliga involverade runt barnet har kunnat enas om. Likaså artikuleras en enighet, *vi är alla överens*, då barnets positivt laddade egenskaper framhålls. Dessa är att vara *glad, nyfiken* och *energisk* i egenskap av *tjej*. Härigenom erbjuds barnet, i filosofisk mening, utrymme att forma en identitet och subjektposition som hamnar innanför diskursen om hur en växande

och utvecklingsbenägen flicka i förskolan ska vara. Likaså signalerar citatet att förskolan lyckats i sitt uppdrag.

Ur en problembeskrivningsblankett som ligger till grund för avdelningspersonalens möte med specialpedagogen har följande citat hämtats. Blanketten innehåller förutbestämda rubriker. Här styrs avdelningspersonalens blick mot att med ett eller flera kryss kategorisera de svårigheter de upplever omkring ett barn. Beträffande barnet i fråga har samtliga av blankettens åtta möjliga kategorier kryssats i. Under rubriken *Vårdnadshavares kommentar* påtalas av personalen att föräldrarna inte har uppmärksammat att barnet skiljer sig från andra, då de skriver att föräldrarna

Har inte märkt att han skulle vara sen. Ingen har sagt något på förra förskolan heller. Barn utvecklas ju olika, enligt föräldern.

Utifrån förskolans utvecklingsfokuserande blick, som manifesteras genom uttrycket att *vara sen*, formas barnet som ett subjekt som skiljer sig från andra genom sin utvecklingstakt. Att ligga efter i utvecklingen blir problematiskt då det bryter mot konstruktionen av barnet som växande och utvecklingsbenäget. Genom ikryssandet av svårigheter eller brister inom de olika kategorierna framträder sammantaget en identitetsskapande bild av barnet som utstrålar dysterhet och allvar uttryckt genom de flerfaldiga svårigheterna. Denna klassificerande bild av barnet är utgångspunkt för avdelningspersonalens möte med specialpedagogen.

I texten synliggörs vidare en motsättning mellan föräldrarnas och den här personalgruppens syn på barns utveckling och på variation; en heterogeniserande och en homogeniserande diskurs. Genom att barnets ”försening” uppmärksammas positionerar sig personalen i förhållande till kollegor på en tidigare förskola, men också i förhållande till barnets föräldrar då personalen blir agenter för den homogeniserande diskursen. Detta genom att personalen via uppmärksammandet av ”förseningen” legitimerar sin verksamhet, samtidigt som en effekt av diskursens makt blir att utrymmet för barnet att vara, kunna och göra olika minskas.

Det blir betydelsefullt för förskolepersonalen att det sker en utveckling hos barnen de ansvarar för. Ibland är det tillräckligt att barnen närvarar och deltar i förskolans aktiviteter och pedagogik,

men ibland krävs det något extra. Genom att inordna sig och delta i förskolans aktiviteter sker en kontinuerlig utveckling, och ett behärskande av förskolans praktik, hos barnet som växande och utvecklingsbenäget subjekt. Detta uttrycks i positiva ordalag nedan.

S Och det vet vi ju också att när de (föräldrar och barn, min anmärkning) väl kommer så är han ju med i utvecklingen. Då händer det hela tiden. Så det är jättebra att de nu kommer närmare förskolan.

Genom utsagan *är han ju med i utvecklingen* blir innebörden att utveckling är något som sker i det gemensamma när det utvecklingsbenägna och växande barnet befinner sig i förskolan. I talet legitimeras då förskolans verksamhet. Synen på förskolan som en verksamhet vars allmänna kvalitet kan utgöra ett tillräckligt stöd och ett komplement till hemmet, samt för såväl barn i allmänhet som barn i svårigheter, är något som vuxit fram och befästs i förskolans historia. Från statligt håll understryks detta exempelvis i det pedagogiska programmet (Socialstyrelsen, 1993) som utgjorde styrdokument för förskolan under 1990-talet och fram till läroplanens införande, liksom i dagens läroplan (Skolverket, 2006, 2010). Ibland krävs det någonting extra utöver det allmänna stödet. Med Sune i citatet nedan krävs det att man *puffar på honom* för att utveckling ska ske.

P Men om jag jämför med när vi började så har det skett en utveckling med honom.

S Ja, det är himla tur. Men det är precis med Sune som han inte, alltså det händer ingenting om man inte puffar på honom.

Personalen gläds åt Sunes framgångar i utveckling som hos detta barn formuleras som beroende av yttre stimulans. Detta är något som förskolan kan ge och har sett resultat av. I talet signaleras en oro över om Sune, trots förskolans arbete, inte hade utvecklats, genom uttrycket *en himla tur*. Barnet konstrueras som växande och utvecklingsbenäget, med personalens stöd.

Oron för barn som inte utvecklas som andra kan utläsas i såväl tal som text. I en nulägesbeskrivning/problemformulering i ett åtgärdsprogram har följande blivit nedtecknat.

Trots förskolans insatser utvecklas P ändå inte i takt med sina jämnåriga kamrater.

I texten framförs hur barnet i sin utveckling skiljer sig i förhållande till alla andra, *sina kamrater*, genom att inte hålla jämna steg med, vara *i takt*, med de *jämnåriga*. Det påtalas även att förskolan vidtagit åtgärder. Genom brukandet av begreppen *trots* och *ändå* framträder allvaret i situationen. I denna diskursivt särskiljande praktik skapas barnet och identitetsbilden genom sin skillnad i förhållande till andra barn i den sociala gruppen. Detta är något som har vävts in i åtgärdsprogrammet.

Barnet som reglerat

Barnet som växande och utvecklingsbenäget kan också förstås som ett reglerat subjekt. När barnet skapas som ett reglerat subjekt blir konstruktioner av barnet som kroppsligt, socialt och kommunikativt, lekande samt kännande och tänkande framträdande. Uppdraget om utveckling, lärande och fostran överlappas.

Det kroppsliga barnet

För Foucault liksom för Butler äger subjektiveringsprocesserna till stor del rum i och genom kroppen. Själva vetandet om kroppen utgör en betydande del och ses av Foucault (1975/2009) som en politisk teknologi och grund för styrning. I subjektiveringsprocesserna utgör reglering och normalisering av kroppen en betydelsefull del (Butler, 1997).

I materialet framträder bilder av hur barnet som kroppsligt subjekt skapas, formas och regleras i förskolan. I konstruktionen av det kroppsliga subjektet görs det smidiga, rörliga, lagom aktiva barnet med kontroll över sin kropp till ideal. Barnet mäts med en kontrollerande blick och jämförs med förväntade motoriska förmågor eller blir föremål för uppmärksamhet då de kroppsliga uttrycken utmärker sig på ena eller andra sättet.

P1 Från började reagerade vi på det här med hennes motorik.
Det här stela och så.

När personalen ska beskriva sin problembild för specialpedagogen i inledningen av ett samtal uttalas hur personalen reagerat på barnets avvikande *motorik*, vilket exemplifieras med *det här stela*. En kroppslig differens, som stelhet i rörelsemönstret, oroar personalen.

Barns kroppsliga utveckling och beteenden innefattar en mängd önskvärda kompetenser vilka kartläggs, kontrolleras och med lekfull träning stimuleras i förskolan. På så vis verkar förskolans makt över kropparna i de klassificeringar och bedömningar som görs. Denna subjektion, menar Butler (1997), utgör en sorts makt i skapandet av subjektet. Makten verkar inte bara på ytan av individen, utan genom denna makt skapas eller formas också subjektet.

Med kartläggning och handlingsplan som grund synliggörs barnet genom sina beteenden, förmågor och brister. För det här barnet går det bättre och bättre på utvecklingens väg.

S Och vi får inte glömma att var och en får göra det på sitt sätt.
Ja, okej, hoppa jämfota. Ja, det kan han ju, men det är lite klumpigt. Men det är på hans... (villkor, min anmärkning).

P1 Men han gör ju det. Det går bättre och bättre. Han blir smidigare och smidigare.

P2 Ja, jag håller med dig. Det gör jag.

S Och det hade kanske inte hänt om ingen hade visat honom. Så här ska det göras. Det här är roligt och det här är bra.

P1 Nej, det är inte säkert att det hade hänt någonting. Det här lite klumpiga som det var i början då det knappt gick alls.

S Så det tycker jag är det viktigaste. Att vi ser att det händer någonting.

Färdigheter som att *hoppa jämfota* knyts ihop med att *göra det på sitt sätt*, ett uttryck som öppnar upp utrymmet för variation, liksom utsagan om att det är på barnets villkor, *det är på hans...* när personalen framhåller barnets framsteg. Det formuleras ett utrymme för variation i sättet att hoppa och att till viss del vara klumpig under en period.

Med barnets välbefinnande för ögonen formuleras samtidigt de önskvärda kroppsliga förmågorna. Förmågorna som mäts och omkring vilka gränserna dras. Att hoppa jämfota är något man ska kunna, något som är positivt, *roligt* och *bra*. Det viktigaste är dock inte hur barnet gör det utan *att* barnet gör det, det vill säga att personalen ser att det sker en kroppslig utveckling. Det reglerade kroppsliga subjektet positioneras som tillfälligt klumpigt, men med en möjlighet att utvecklas mot en allt större kontroll och smidighet. Personalen intar i sin tur positionen av att vara en utvecklings- och lärandeförebild. Personalen blir betydelsefull som den som visar hur de kroppsliga övningarna *ska göras*.

Ur en samtalsanteckning kan utläsas att ett särskilt motoriskt rörelsemönster har fångat personalens blick, uppmärksammats och tecknats ned.

Denna vecka har personalen lagt märke till att han drar åt höger när han går. En dag observerade personalen att han gick på hela högerfoten men på tå med vänsterfoten.

Identitetsbilden av det motoriskt annorlunda barnet framträder i det skriftliga materialet ovan, då det beskrivna sättet att gå, *att dra åt höger* och att gå olika med fötterna, utmärker sig som speciellt. Gränser skapas på så vis omkring sätt som barn rör sig på, utifrån föreställningen om att barnet bör gå med båda hela fötterna i marken.

Ett specifikt kroppsligt beteende i form av ansiktsrörelser kan ses som av speciellt värde att notera. I en observation tydliggörs hur vissa tecken blir uppmärksammade utifrån att eventuellt kunna klassificeras och placeras i kategorin ”tics”, något som ofta sätts i samband med vissa medicinska diagnoser.

H drar med handen över ansiktet, munnen hålls ofta öppen. Observerar eventuella tics, ögonbrynen upp och ner, han blinkar en hel del och han håller på ganska mycket med tungan.

Utifrån den observerande blicken skapas mening i barnets beteenden genom de kroppsliga uttrycken. De kroppsliga uttrycken ger vid handen att det här är ett barn som hamnar i gränslandet för det

kroppsliga subjektet då *munrörelser*, *ögonbryn*, *blinkningar* och *tunga* blir föremål för reglering. Genom kopplingen till tics blir barnet en gränsfigur på väg att bli ett diagnostiserat subjekt. Osäkerheten på om det är korrekt att klassificera tydliggörs genom uttrycket *eventuella*. På så vis möts identitetserbjudanden som rymms inom ramen för konstruktionen av det kroppsliga barnet respektive det diagnostiserade barnet.

I utkanten av konstruktionen av det kroppsliga barnet skapas, utöver det motoriskt annorlunda barnet, även det utagerande barnet som på ovanliga och framträdande vis uttrycker sig med och genom kroppen. Det är önskvärt att barnet i förskolan är balanserat i sina kroppsliga uttryck. I ett samtal läses en anteckning upp utifrån personalens observationer av ett barn. Händelser diskuteras utifrån olika situationer som utevistelse, måltider, påklädning och aktivitet i målrum. Inledningsvis är blicken riktad mot barnets beteende.

P1 Slåss, gör ljud, stör, river sönder andras teckningar, river ner saker, tar och kastar iväg saker. Fungerar hyfsat när hon sitter med någon vuxen, i vuxens knä, som pratar med henne hela tiden. Kommer ett barn till någon vuxen och pratar med, frågar någonting, så blir hon som en ål, tappar fokus.

Och kan hon, så slänger hon grejor omkring sig samtidigt som man har henne i knäet. Känns som att man måste hålla henne hela tiden. Släpper man en arm, slår hon något barn när de går förbi. I dessa situationer som ovan så skrattar hon hela tiden och säger att hon ska slå någon. ”Jag ska slå dig. Jag ska slå, jag ska slå henne. Jag ska slå honom”. Så kan hon sitta och säga.

Med utgångspunkt i den fostrande och kontrollerande blicken, som haft uppsikt över de utmanande beteendena, beskrivs de kroppsliga uttrycken utifrån vad som formuleras som fungerande och inte fungerande. Att barnet agerar genom sin kropp ges metaforen *hal som en ål*, då barnet slinker ur den vuxnes famn. Utöver föreställningen om överdrivna kroppsliga beteenden beskriver personalen även hur barnet formulerar sig oacceptabelt verbalt sett. Detta genom att barnet gör ljud, skrattar och hotar om våld, *jag ska slå*

honom. Identitetsbilden av ett fysiskt aggressivt barn blir måhända extra framträdande eftersom det är en flicka. I samtalet försöker deltagarna vidare att skapa mening i barnets beteende genom att konstruera olika förslag till förståelse för beteendet, för att kunna stötta barnet och kunna skapa ett sammanhang som fungerar för alla.

Det sociala och kommunikativa barnet

Materialet visar hur det görs betydelsefullt att förskolan fostrar och stöttar barn till att bli sociala varelser som behärskar och förvaltar de gemensamma normer som skapats i samhället. Förskolans socialpedagogiska funktion har sin grund i bland annat storbarnkammaren. Ett intressant historiskt exempel är Myrdal (1935) som under 1930-talet uttrycker sin oro över att det så kallade stadshemmet inte har tillräckliga fostransmöjligheter. Hon menar att barnens eget intresse av vård och fostran sammanfaller med samhällets intresse av att få ”sunda, arbetsdugliga, socialt inpassade och lyckliga medborgare i nästa generation” (s. 14). Rose (1995a) beskriver detta som att den liberala maktens mål är att skapa goda medborgare tillsammans med personliga målsättningar om det goda livet.

Det sociala och kommunikativa barnet visar solidaritet med andra, bjuder in till samspel, söker gemenskap tillräckligt ofta och delar den gemensamma värdegrund som den normerande praktiken erbjuder. Det kommunikativa barnet kommunicerar gärna och spontant. Barnet som formas i gränslandet för konstruktionen av det sociala och kommunikativa subjektet uppvisar beteenden som blir märkbara på grund av att de exempelvis blir ”icke-beteenden” eller icke acceptabla beteenden. Här kan nämnas barn som drar sig undan den gemensamma samvaron, som inte samspekar, som inte förstår lekkoder, som inte vet hur man tar kontakt med andra barn på ett lämpligt sätt, tillräckligt ofta eller beteenden som helt enkelt framställs av personalen som ”asociala”.

S Vad tänker ni? Vad är det ni tänker om?

P1 Att det är svårt att sätta fingret på. Men det är något annorlunda beteende. Något asocialt beteende.

Personalen har svårt att formulera sig runt vad som förbryllar dem i barnets beteende, *det är svårt att sätta fingret på* vad det är. Utifrån deras blickar och erfarenheter av olikheter har barnet skiljt ut sig. Personalen känner på sig att det är något *annorlunda beteende* som kan kategoriseras som *asocialt*. På så vis verkar makten i och genom den observerande och reglerande blicken. Det här blir en blick som enar och utestänger och som därmed sätter gränser för det som ryms inom det normalas sfär.

I anteckningar som blickar mot språkanvändning i det sociala sammanhanget beskrivs hur talet kan skapa svårigheter i kommunikationen.

Han pratar med barnen och det tycks som att de förstår honom. Om man väntar ut honom, vilket kan ta lååång tid, så kan det möjligen lossna tillfälligt för honom så att han pratar även med den vuxne. Det är svårt för X att svara med egna tankar och ord, spontant.

Identitetsbilden av det tystlåtna, lite slutna barnet som är svårt att förstå och som kräver tålmod framträder i beskrivningen ovan. Barnet formuleras som i gränslandet för barnet som kommunikativt och socialt, då anteckningarna skapar ett barn som främst talar med andra barn och om personal *väntar ut honom*, även *tillfälligt* talar med vuxna. Att det *lossnar* i talet formuleras som ett undantag. Barnet har inte den spontanitet som tycks krävas för att kunna samtala med andra på ett tillfredsställande sätt.

Ett skriftligt åtgärdsprogram innehåller följande problemformulering/nulägesbeskrivning.

Vi upplever att J har svårigheter med samspelet med övriga på avdelningen förutom med ett barn. Han tar sällan initiativ till kontakt eller handling. Detta gäller både barn och vuxna. J visar inget behov av att prata med andra och han gör det inte heller.

Mål:

Att J:s samspel ska fungera bättre.

Att J ska vilja delta i kommunikationen.

Delmål:

Att J ska ta initiativ till kontakt med sina kamrater.

Det blir oroande för personalen då barnet inte uttrycker något behov av att kommunicera med andra, vare sig med vuxna eller med barn. Hela problemet kopplas till J då det är *J* som *har svårigheter med samspelet med övriga på avdelningen*. Barnet konstrueras som någon som *sällan tar initiativ till kontakt eller handling*, varför det blivit nödvändigt att upprätta ett åtgärdsprogram för att öka samspel och kommunikation. Ett uttryckligt mål är att barnet självt ska *vilja delta* i språkandet och kommunikationen med andra. Genom denna normaliserande praktik snävas utrymmet för olikheter in, samtidigt som barnet stöttas i att ta del av gemenskapen och mot att få vänner. Den identitetstilldelande bilden av ett barn i kontakt- och samspelssvårigheter blir synlig i texten.

Ett problematiskt sätt att agera i sökandet av kontakt med andra barn har skrivits fram i en minnesanteckning gjord utifrån ett samtal. En alternativ strategi för kontaktsökande har vävts in i den reglerande texten.

När han söker kontakt med andra barn använder han oftast ett utagerande sätt såsom att slå kompisarna istället för att fråga.

Barnet som placeras i gränslandet för det sociala och kommunikativa subjektet tilldelas en identitet som utagerande. Barnet söker *kontakt*, vilket är positivt, men tillvägagångssättet kan förstås som ofördelaktigt. I texten görs det tydligt att för att rymmas inom konstruktionen och inom ramarna för förskolans praktik för social samvaro, borde barnet ha frågat om han fick vara med de andra barnen *istället* för att slåss.

I förskolan ska inget barn behöva känna sig ensam, utan det är personalens uppdrag att överblicka och främja den sociala samvaron.

P2 Ja, för jag tror egentligen inte att hon är ledsen för, att hon lider av att hon inte har någon kompis. Det känns som att hon ändå är nöjd med det.

P1 Ja, för nu är de ju inte..

P2 Men man känner att hon utmärker sig bland de andra ju.

P4 Men ser man henne så tycker inte jag man reagerar på att hon att går och ser ensam ut.

P1 Nä, då går hon och är på jakt efter och funderar.

S Hon har en egen strategi. Mm. Och ibland inbegriper den en kompis och ibland inte.

Barnet konstrueras i samtalet ovan som en tänkare och något av en ”ensamvarg” i förhållande till föreställningen om att alla barn vill delta i det sociala samspelet och leka. Konstruktionen av det tänkande, filosofiska barnet blir synligt genom utsagorna om att *inte lida*, att vara *nöjd*, att *gå och se ensam ut* respektive att *vara på jakt* och *funderar*. Barnet *utmärker sig bland de andra* i sina handlingar genom att inte visa något speciellt intresse för omgivningen. Det förhandlas om gränserna och utifrån oron om barnet som ensamt omformuleras barnets beteende då det i talet tillförs ett mer situationsrelaterat perspektiv. Ibland gör hon si, ibland gör hon så, och då det speciella beteendet inte formuleras som konstant blir det också godtagbart. Detta öppnar upp utrymmet för variation mellan barn. Barnets välbefinnande är målet för personalen och beteendet blir godtagbart då barnet inte visar tecken på att lida eller se ensamt ut. Beteendet blir inte föremål för åtgärder i detta läge. Det tänkande barnet konstrueras samtidigt då barnet är *på jakt efter* något *och funderar* utifrån sin *egen strategi*. Beskrivningarna kan förstås som ett identitetserbudande i gränslandet för konstruktionen av det sociala barnet, då hon *egentligen inte är ledsen* för frånvaron av kamrater, utan snarare *nöjd*.

Det lekande barnet

Konstruktionen av det sociala och kommunikativa barnet hör ihop med och kan med lätthet glida över i konstruktionen av det lekande barnet. Inom förskolan dominerar synen på leken som viktig, central, lärande och god, vilket innebär en reglerande blick (Tullgren, 2003).

Utifrån ett relationsutvecklingschema diskuteras var ett specifikt barn befinner sig beträffande lekutveckling. Lek kan förstås som något som barnet lär sig genom en särskild utvecklingsgång, där

exempelvis parallelek och rollek är två steg på väg mot den optimala utvecklingen och bemästran av lek.

S Sen har vi det här med rollek.

P1 Det kan hon ju ändå. Det tycker jag.

P2 Det gäller ju både och.

S Fördjupat. Här är hon mitt i någonstans. Att hon plötsligt går ifrån. Att det är saker som inte sitter riktigt. Hon är ju mitt i den utvecklingen. Tycker jag i alla fall.

I samtalet förhandlas det om huruvida barnet ska konstrueras som någon som behärskar rollek. Enligt Foucault (1975/2009) kan den observerande och reglerande övervakningen ses som en del av det pedagogiska förhållandet mellan lärare och elev, som i fallet ovan då mening förhandlas om nivåer i barnets utveckling. Granskningen bestämmer, med Foucaults ord (a.a.), nivåer av förtjänster, kompetenser, färdigheter och avvikelser. Personalen framhåller barnets bemästran, *det kan hon ju ändå*, medan specialpedagogen menar att barnet är *mitt i den utvecklingen*. För att fullt ut kunna behärska rolleken krävs att man som barn kan stanna kvar i den och barnet ovan gör inte detta helt och hållet. Leken regleras genom utvecklingsstadierna.

Då leken ses som central inom förskolan, blir det också betydelsefullt att barnen leker och att de leker på lämpliga sätt, vid speciella tidpunkter och med vissa kamrater, vilket på olika vis tydliggörs i tal och text. För att kunna leka krävs att man som barn vet hur man tar kontakt med andra barn på ett godtagbart sätt. I föreliggande fall har det skett en förändring beträffande barnets beteende.

S Alltså sen känner jag: leken. Att vi behöver titta på den. Alltså hon.. Hur tar hon kontakt? Tar hon kontakt?

P2 Nu är det så här att hon går fram och slår någon ju. Innan hade hon ingenting ju.

S Nej, nej.

P2 Då kontaktade vi dig. Hon har ingen kontakt med de andra.

S Nej, nej.

P2 Och nu..

P3 Nu springer hon efter dem och jagar dem och...

Från att inte ha tagit kontakt med andra barn uppfattar personalen att barnet nu börjat söka kontakt med andra barn genom att *jaga* eller *slå* dem. Barnet har gått från *ingen kontakt* till en kontakt som ännu inte är helt acceptabel. Barnet bemästrar enligt personalen således ännu inte fullt ut praktiken för kontakttagande.

En beskrivande rad ur en handlingsplan visar att i konstruktionen av barnet som lekande och socialt subjekt är idealet barnet som kan samspela, som förstår och klarar av specifika koder för lek och som leker med kamrater i samma ålder.

Hon har i vissa situationer svårt med samspel och lekkoder och detta gäller särskilt de jämnåriga kamraterna.

Barnet som hamnar i gränslandet har *i vissa situationer* svårt att nå upp till dessa krav och förväntningar och detta blir särskilt framträdande i situationer med *de jämnåriga*. Davies (2005) framhåller att barn inte bara formas av externa värderingar av vad det i olika sammanhang betyder att vara en människa, som i fallet ovan betyder att vara social, samspelande och lekkompetent. Barn är också beroende av de här värderingarna och tar upp dem som sina egna. Barnet ovan har ännu inte anammat de externa, men outtalade, värderingarna för samspel och koder i lek och gjort dem till sina egna och till en del av sin identitet.

Det kännande och tänkande barnet

När förskolans personal försöker förstå, skapa mening i och reglera barns beteenden kommer de stundom in på delar som berör såväl barns känsloliv, som inre, tankemässiga utveckling. En strävan efter att förstå barnets inre görs synlig som ett sätt att förstå vad som ligger bakom ett, med personalens ögon sett, problematiskt och utmanande beteende. Barns känsloliv blir viktigt att ta på allvar, försöka sätta sig in i och beakta. Likaså visar materialet hur personalen sätter ord på barns kognitiva utveckling då denna på något vis utmärker sig i sin differens gentemot den allmänna eller typiska utvecklingen, i den särskiljande praktiken. Under förevrande rubrik är de båda konstruktionerna sammanförda genom att

de båda framträder som aspekter av det inre hos människan, i form av "tanke och själ".

Ett samtal förs om hur personalen kan arbeta med ett så kallat känslomaterial, utifrån föreställningen om ett barns behov av emotionell utveckling. Känslomaterialet formar och styr den blick som nu riktas mot barnet. När det gäller utvecklingen av exempelvis empati, uttrycks denna som stadiobaserad och åldersbunden.

S För hon är ju ändå rätt så gammal. Det empatiska, det är det hon behöver komma igång med.

P1 Mm. För just nu är hon väldigt centrerad kring sig själv.

S Ja, för det är inte säkert att hon har befäst det och då *kan* hon inte ta nästa steg.

P1 Nej.

S Man kan inte hoppa över det. Att prata om sina egna.. (känslor, min anmärkning). Att identifiera sitt eget (känsloliv, min anmärkning) och hur man handskas med det.

P1 Nej.

I talet skapas "sanningen" om individen som en del av det Foucault (1982/2000) kallar den pastoraliska makten där barnet ska "fräl-sas" genom att hon lär sig att hantera sina känslor. Resonemanget kan då förstås som en beskrivning av en reglerande process där barnet lär känna sig självt, sitt innersta och sina känslor som en oundviklig del på vägen. I denna process ska personalen vägleda och forma barnet i dess erövring av en identitet som en empatisk person med kontroll över sina känslor. Det här är en person som inte bara fokuserar på sig själv, utan som även kan leva sig in i andra människors känslor. I talet tydliggörs synen på utvecklings-gången, att man måste lära sig om den egna personen och sina känslor först, innan man kan lära sig om och förstå andras känslor. Detta manifesteras genom uttrycken *att prata om sina egna, identifiera sitt eget* och *hur man handskas med det* som kopplas till att vara *centrerad kring sig själv*. Utvecklingen förstås genom en förutbestämd ordning, *man kan inte hoppa över det*. Barnet måste *befästa* de här kunskaperna innan hon kan ta *nästa steg*. På detta vis inlemmas barnet i konstruktionen av barnet som växande och utvecklingsbenäget. Med markören *ändå rätt så gammal*, och att

det *empatiska* är något som barnet behöver *komma igång med*, knyts det konstruerade behovet eller bristen till ålder och konstruktionen av barnet som reglerat. Det stadiebaserade och åldersjämförande talet kan ses som klassificerande och begränsande av utrymmet för olikheter, då barnet skiljer sig från vad man borde kunna vid dennes ålder. Genom talet motiveras brukandet av känslomaterialet, där barnet via spel och lekar ska styras mot nästa steg i utvecklingen av den emotionella kompetensen.

I en handlingsplan formuleras den identitetserbjudande bilden av det kännande, känsliga barnet som har nära till känslomässiga uttryck.

Personalen upplever henne som ganska känslig och hon kan lätt bli arg/ledsen om något går emot henne och hon har ganska kort stubin.

Barnet konstrueras som någon i gränslandet av det lagom rationella barnet då det kan bli problematiskt när känslorna tar överhanden och barnet, istället för att kontrollera känslorna, blir *argt* och *ledset*. Genom brukandet av metaforen *kort stubin* tecknas bilden av barnet som någon som är explosiv. I konstruktionen av barnet som kännande subjekt är det önskvärt att kunna kontrollera och vara väl avvägd i sina känslor och känslomässiga uttryck.

Barn förstås inte bara genom det inre känslolivet utan också genom tankelivet. I konstruktionen av barnet som tänkande framträder det lagom förnuftiga och intelligenta barnet som ideal.

P3 Alltså Svea är ju en smart tjej.

S O ja, absolut.

P3 Jag tror hon känner sig lite förständigare. För det kan hon ju uttrycka att "Jag är smart" och "Svea är smart" och sånt där va.

P Mm.

P Ja.

S Ja, hon har ju kommentarer som tyder på att hon har kommit väldigt långt intellektuellt.

P Mm.

P Ja.

P4 Hon kan ju uttrycka sig lite.

S Ja, det kan hon.

P1 Hon är väldigt intresserad av ords betydelse.

S Hon har mycket finurliga kommentarer.

P1 Tolkar bokstavligt, eller så. Vill gärna fundera ut varför man säger så.

I utkanten av konstruktionen av barnet som tänkande skapas barnet som har *mycket finurliga kommentarer*, intresse för begrepps betydelser. Genom att tolka uttalanden *bokstavligt* och vara någon som *funderar ut* innebörder och drar slutsatser blir barnet någon som är eftertänksam med stort förnuft och förstånd. Genom mötet med sin omgivning sker för barnet ett identitetsskapande som smart, vilket barnet, enligt personalen, ger uttryck för på förskolan. Identitetsbilden av det tänkande barnet som kommit långt i sin intellektuella utveckling framträder i formuleringen av barnet som någon som känner sig förståndigare än andra barn och *smart*.

Barnet som transparent och mätbart

Barnet som växande och utvecklingsbenäget liksom reglerat kan formuleras som och formas till ett mätbart och transparent subjekt. För att skapa utrymme för barnet att bli växande och utvecklingsbart finns det behov inom förskolan, som en del av det liberala samhället, av att barnen görs transparenta och mätbara och ur detta föds blicken. Viljan till kunskap, vetande och sanning frammakar en viss blick och observerbara, mätbara och klassificerbara objekt (Foucault, 1971/1993). Enligt Foucault (1975/2009) arrangerar disciplinen ett analytiskt rum där varje individs beteende kan övervakas, uppskattas, belönas eller bestraffas. Likaså kan egenskaper eller förtjänster mätas. Det är den disciplinära samhällsapparaten som sådan som frambringar denna makt, men övervakningen vilar på individerna.

Forskning visar på en dokumentationskultur som samhälleligt och utbildningsmässigt blir alltmer utbredd (Andreasson, 2007). Liknande tendenser ses i förskolan (Vallberg Roth, 2010; Vallberg Roth & Månsson, 2006). I denna studies material manifesterar det sig i form av nedtecknade observationer, kartläggningar och annan dokumentation omkring vissa barn, när det är något ”speciellt”

som blivit föremål för den vuxnes blick; den vuxne som har som uppdrag att övervaka och styra barns utveckling och lärande, omsorg och fostran.

Hur kartläggningarna kan förstås som verktyg för synliggörande av barns utveckling och lärande uppmärksammas av personalen. I ett samtal kommer man fram till att personalens förväntningar på ett barn varit för låga. Kartläggningarna kan också förstås som objektifierande av barnet som subjekt då det synas och klassificeras i relation till det som blivit önskvärt i sättet att förstå barns utveckling och lärande inom förskolans diskursiva praktik. Kunskapen om individen blir viktig och det som mäts bestäms av kartläggningen, vilken också påverkar vart och hur blicken riktas när barnet ska stödjas i sin utveckling.

P1 Mm. Jag tror att det har gjort mycket att vi har gjort den MPU: n.

S Mm.

P1 För jag kan säga det att när du hade kollat på honom och innan vi började göra handlingsplan så hade jag med sagt att ”nej, han ska inte börja skolan”. Men nu när man ser att han tar in allt det vi jobbar med, att det fungerar. För jag tänkte ”det kommer aldrig att gå. Han kommer aldrig att klara detta”.

S Nej, men det blev så svart på vitt att han kan mycket mer än vi anade. Så när man börjar titta på riktigt..

P1 Mm.

S ..så ser man att jamen där finns ju massor av grejor. Och det som inte finns kan vi sätta in en stöt och så tar han in det.

P1 Mm.

Samtalet kretsar omkring huruvida förskolan anser att barnet ska kunna behärska, *klara detta*, att börja förskoleklass. Alternativet för barnet är att stanna kvar på förskolan ett extra år. I samtalet knyts positiva aspekter till och legitimeras brukandet av kartläggningen och dokumentationen med det metaforiska uttrycket att man fått *svart på vitt* beträffande barnets kunskaper och utvecklingsmöjligheter. Vad personalen tidigare endast har *anat*, har man nu börjat studera, *titta på riktigt*. Det har visat sig positivt då barnet svarat upp mot förväntningarna i högre grad än vad personalen

tidigare trott. Från att ha formulerats som det icke-kompetenta barnet konstrueras nu det transparenta och mätbara barnet samtidigt som utvecklingsbenäget och formbart, då barnet tar in det förskolan arbetar med, vilket gör att strategierna fungerar. En identitetserbjudande bild av barnet som på väg att erövra praktiken av att bli ett "skolbarn" framträder. Genom och i dessa iakttagelser gör makten sig osynlig och synliggör de som underordnas och underordnar sig den.

I strävan efter kunskap om barnet har man inom förskolan länge observerat och kartlagt barnet, till exempel utifrån olika kategorier med grund i utvecklingspsykologi. Dessa kategorier har medverkat till att forma diskurser om barns utveckling som skapas och vidmakthålls även idag. Redan Moberg och Böttiger (1936) understryker exempelvis behovet av iakttagelser beträffande kroppsliga tillstånd och observationer om psykiska förhållanden som kan resultera i råd och anvisningar till hemmet. Myrdal (1935) framhåller i sin tur Gesells och Böhlers allmänna utvecklings- och mognadsprov som tänkbara metoder för verksamheten.

Förskolebarnet mäts, dokumenteras och synliggörs utifrån normgivande mallar inom de olika så kallade utvecklingsområdena. Ett åtgärdsprogram innehåller följande text.

Den pedagogiska utvecklingsbedömning som gjorts från förskolan visar att E är sen inom samtliga motoriska och perceptuella områden.

I föreliggande fall positioneras barnet som *sent* i fråga om motorik och perception, där *bedömningen av samtliga områden* bidrar till att skapa en entydig identitetserbjudande bild av det sena barnet. Bedömningen bidrar också till att begränsa utrymmet för barn att vara, kunna och göra olika, samtidigt som personalens tolkningar av uppdraget om lärande och utveckling efterlevs.

Genom observationer som dokumenterats i skrift riktas blicken mot det transparenta och mätbara subjektets såväl positiva egenskaper som tillkortakommanden.

L är en aktiv, glad och nyfiken kille, har svårigheter med att ta sig in i leken, vill vara med men vet inte hur han ska göra eller

säga. I de situationerna kommer knytnävarna fram och konflikten är ett faktum.

Barnets positivt laddade egenskaper inleder dokumentationen. Dessa är att vara *aktiv, glad* och *nyfiken*. Därefter positioneras barnet utifrån de konstruerade svårigheterna vilka leder till att det sociala samspelet inte utvecklas som det borde. Texten låter oss förstå det positiva, nämligen att barnet *vill vara* med i det sociala samspelet, men har inte kunskap om ett sätt att agera i tal och handling som inte leder till konflikt.

I samtalet nedan förklarar specialpedagogen för personalen hur ett kartläggnings-/testmaterial fungerar och exemplifierar med en del som handlar om korttidsminnet. En ramsa läses och därefter ska barnet upprepa denna ramsa. Specialpedagogen har tidigare gjort denna uppgift tillsammans med ett barn. Barnet klarade vid det tillfället inte att utföra den ålagda uppgiften.

S Och det gjorde inte han alltså.

P Nej, okej.

S Och när man är mellan tre och fyra år så fixar man detta.

P Ja.

S Och får tre korrekta rader av fyra.

P Mm.

S Och nu får vi.. allting är relativt. Det här med ålder. Här står statistiskt tre till fyra år så. Men han är fem och ett halvt.

P Ja. Vad var han, fem, när ni gjorde det?

S Ja, fyra och tio. Nästan fem var han.

P Ja. Det är ju rätt. Det är ju lite över.

Specialpedagogen poängterar att kunskap relaterat till *ålder* är något *relativt* vilket öppnar upp utrymmet för variation, medan testet representerar en statisk syn på vad barn ska kunna vid en viss ålder. Det transparenta och mätbara barnet befinner sig i gränslandet för vad som kan förväntas av någon i barnets ålder, att kunna återupprepa en ramsa på rim. Tilltron till testen tar dock överhand. I talet tar personalen själva över och blir agenter för det *statiska*, då de i analogi med det skriftliga materialet talar i termer av år och månader. Ett visst utrymme för olikheter och för barnet att forma

sig kan således skönjas, men inom vissa åldersbaserade gränser och ramar.

Det diagnostiserade barnet

I förlängningen av konstruktionen som barnet som transparent och mätbart framträder det diagnostiserade barnet. Båda konstruktionerna kan ses som uttryck för den makt som förskolan som disciplinärt system utövar genom att, med Foucaults ord (1975/2009), jämföra, differentiera, förenhetliga och utesluta. Gesell (1954/1965) är till exempel en av dem i förskolans historia som förordat diagnostiska metoder som ett steg i att hjälpa det avvikande barnet.

Det förekommer vissa beteenden bland barn som kan inordnas under färdiga diagnoskriterier. Förskolans uppdrag innefattar inte att ställa diagnoser, men i tal och text framkommer hur det blir, eller inte blir möjligt, att tolka barns beteenden som tillhörande en specifik diagnostisk kategori. I materialet visar sig en viss försiktighet i relation till medicinska och neuropsykiatriska diagnoser. Det är också något som det i talet i någon mån sker förhandlingar omkring. Nedan har avdelningspersonalen inför ett kommande samtal med specialpedagogen fört anteckningar om sina upplevelser om ett barn på avdelningen. Personalen har inte skrivit ner det som nu sägs.

P Nej, det har jag inte skrivit här men tics och Tourettes (*viskande*) har ökat lite..

S Ökat lite.

P ... som min bedömning, som jag..

S Ja, ja. Blinkar han mycket och sånt?

P Mm, väldigt mycket. Och skriker ut. Det kommer mer och mer.

S Mm.

P Okontrollerat. I början kändes det som att han skulle jäklas, men nu känns det som att det är okontrollerat.

S Mm, mm. Där kan man ju ha de där orden. Det här med bajs och det med.

P Ja och det har han ju fastnat i med lite grann.

Avvikelsen definieras och konstrueras genom en upplevd ökning, genom utsagan *min bedömning*, av så kallade motoriska och verbala tics genom blinkningar, skrik och speciella begrepp vilka kopplas till Tourettes syndrom. Inledningsvis har beteendet konstruerats som intentionellt, emedan det nu ses som icke-kontrollerbart. Att *fastna* i ett beteende och att beteendet är *okontrollerat* kan också ses som tillhörande syndromet i fråga, även om detta inte uttalas. Utsagan *min bedömning* signalerar att det finns en försiktighet i förhållande till hur avvikelsen ska definieras och uttalanden omkring kriterier för syndromdiagnoser. I valet mellan att skapa och positionera barnet som elakt, *han skulle jäklas*, blir diskursen om diagnos ett bättre alternativ att i talet enas omkring. Diagnosen blir skuldbefriande för både barn och personal och kan bidra till ett identitetserbjudande där barnet kan förstås genom sin diagnos.

Då barnet formas som ett diagnostiserat subjekt legitimeras kontakt med andra samhälleliga instanser.

Barnet som tryggt och rutiniserat

I läroplanen (Skolverket, 2006, 2010) har barnets trygghet skrivits fram som en av grundbultarna för verksamheten. Materialet visar hur det för förskolans personal blir betydelsefullt att barnen formas till trygga subjekt och hur rutiner framträder som ett viktigt begrepp inom denna konstruktion. I samtalen förekommer diskussioner om förskolans rutiner vilka barnen förväntas anpassa sig efter, men det förekommer inte lika ofta ett ifrågasättande av rutinerna. När barnet på ett eller annat sätt bryter mot förväntningarna blir beteendena problematiska. Rutinerna ses som trygghetsskapande för barnen och i viss mån också för personalen. Rutiniseringen kan också innebära en disciplinering där barnen, utifrån Foucaults synsätt (1975/2009), ska göras fogliga, för att förskolan ska kunna arbeta mot gemensamma mål såsom att genomföra en samling eller en vilostund.

Rutiner kan innefatta att som grupp delta i vissa aktiviteter och förflytta sig inom förskolans olika rum allteftersom dagen fortgår. Samlingen framträder som en specifik rutinskapande situation, vanligen förekommande efter frukost. Dagen fortskrider enligt ett

förutbestämt mönster uppbyggt omkring dessa rutinsituationer (se Markström, 2005; Nordin-Hultman, 2004).

I citatet nedan rekapitulerar personalen en situation där de finner sig i olika rum och slussar barnen mellan rummen och rutinsituationerna blöjbyte och samling som en uppsamlade stund inför middagen.

P3 ...och barnen framför allt. Att de vet vad som gäller. Detta är något mer än att komma in i gropen. Vi har ju en ramsa när de sätter sig.

S Ja.

P3 Och då hinner de inte mer än sätta sig och ja, då ska vi börja och de vet, även de små barnen vet att nu ska vi sitta här och sen får de gå en och en...

S Mm.

P3 ...och sätta sig vid bordet. Och det funkar också jättebra.

S Ja.

P1 Det funkar, vad häftigt.

Det blir i citatet ovan betydelsefullt att få rutinerna att fungera och utgångspunkten är att skapa ordning så att samlingen kan utföras, men också att skapa ordning när samlingen bryts och barnen ska förflytta sig till matbordet. Den övervakande och ordnande blicken blir ett verktyg för att få detta uträttat.

Genom den diskursiva praktiken tydliggörs att makten verkar genom de institutionella rutinerna, vilka iscensätts av personal och barn. Rutinerna skapar såväl barn som personal som subjekt inom förskolans ram. Rutinerna sätter gränser för möjliga sätt att agera och den som bryter mot rutinerna blir problematisk och skapar oordning. Den ideala situationen, då man lyckats, är när personalen fått barnen och rutinerna att fungera. Detta skulle i Foucaults mening (1976/2002) kunna vara ett exempel på att makt är produktiv och åstadkommer något. För att få verksamheten att fungera finns i rutinsituationerna olika ritualer, som i fallet ovan är en ramsa. Genom ritualen med ramsan vet till och med *de små barnen vad som gäller* och detta enar gruppen. Att det rituella är något speciellt signaleras genom utsagan *Detta är något mer än att komma in i gropen. Vi har ju en ramsa när de sätter sig*. Barnet som ru-

tiniserat subjekt är den som har förstått vad verksamheten går ut på, anpassat och inordnat sig efter dessa rutiner.

Att ha vetskap om rutinerna och dagsrytmen framställs som trygghetsskapande och stressbefriande för barnen.

B upplevs som otrygg och stressad i miljön på avdelningen. Han tycks ha svårt att koppla av och behovet att veta vad som ska hända är stort. Han söker ofta information från de vuxna om vad som ska hända. Han upprepar och frågar och trots svar så frågar han vidare.

Ur beskrivningen i handlingsplanen ovan tydliggörs hur barnet formuleras som informationsbehövande och positionernas som *otrygg och stressad*, vilket förklaras utifrån ett delvis ouppfyllt behov av att få veta vad som ska hända närmast under dagen och i verksamheten. Barnet *tycks ha svårt att koppla av* och blir tjatig genom sina återkommande frågor som han fortsätter med *trots* att han fått svar. Att barnet ställer frågor skulle kunna ha setts som en styrka, men formuleras som en svaghet i den skriftliga beskrivningen. Barnet har inte erövrat identiteten av det trygga och rutiniserade subjektet som har förstått hur verksamheten fungerar.

Utgångspunkten i samtalet nedan är en situation som upplevs vara den enda som fungerar på hela dagen omkring ett barn. Det är stunden efter maten, då barnet befinner sig tillsammans med en person ur arbetslaget som plockar undan efter måltiden.

S Det känns som att ni verkligen har hittat en stund där hon mår bra och trivs...

P1 Ja, det kan man säga.

P2 Ja, det får man säga.

S ...och sitter där och myser när du diskar och...

P2 Ja.

S Den här tryggheten och...

P2 Mm.

S Och det tyder ju på att hon verkligen behöver veta. "Nu ska du göra *det*, nu ska du göra *det*". Alltså det här att bryta ner det i steg. För när du har berättat det för henne, så har hon ju kopplat det nu. "Tvätta, gå tillbaka och hämta spel. Och sen

händer *det*". Men hon har ju inte förstått det från början, utan har varit tvungen att få det matat i sig, steg för steg om och om igen ju. Men nu stämmer det ju inte. Det är en sak som jag tänker här är viktig att prata med mamman om, om hon nu kommer andra tider så behöver ni veta det.

P Mm.

S För då måste ni på något sätt visa Laila det, att "när spelet är slut så händer *det*. Och sen kommer din mamma". Alltså så att hon förstår.

Att situationen fungerar och att barnet *mår bra* och *trivs* kopplas till *trygghet* vilket associeras till behovet av att få veta vad som ska hända, vilket i sin tur kan formuleras som förutsägbarhet. Barnet frågar ofta "när kommer min mamma" och blir orolig om hon inte vet vad som ska hända, det vill säga hon konstrueras som otrygg. Genom metaforen *få det matat i sig* visas hur rutinerna kan förkroppsligas och nötas in. Tryggheten manifesteras genom att kroppen signalerar lugn och harmoni. Barnet positioneras i situationen som beskrivs ovan som tillfälligt trygg, på väg att anamma rutinerna och erövra praktiken om att kunna förutsäga och hantera förskoledagen.

Personalens strategi föreslås bestå i tydlighet för att öka barnets välmående. Det ska ske genom att berätta för barnet vad som ska hända och indelat i rutiner eller ritualer. Dessa är att äta mat, tvätta sig, gå tillbaka till matrummet, spela spel och bli hämtad. Personalen positioneras som den som ska skapa trygghet för barnet genom att vara tydlig i förmedlandet av rutinerna och dagsrytmen, som den fostrande och omsorgande som hjälper barnet att inordna sig i praktiken. Genom att involvera barnets förälder görs modern också delaktig i det rutinskapande förhållningssättet. Butler (2004) menar att barnets subjektskapande uppstår i förhållande till en relation av normer som blir legitimerande, trygghetsskapande, kärleksframkallande och gör att barnet kan hitta sin plats. Att avvika från normen kan då innebära en förlust av allt detta. I det här fallet kan normerna översättas till rutinerna. Personalen stöttar barnet i subjektskapandet mot barnet som rutiniserat som blir tryggt av förutsägbarheten och den återkommande strukturen som brutits ned i steg. Därigenom kan barnets välbefinnande öka.

Aktivitetsbyten kan bli något barnen uppmärksammas i förhållande till. Ur anteckningar utifrån samtal kan detta utläsas liksom vilket motstånd barnet bjuder på.

Vid aktivitetsbyten blir pojken ofta orolig och arg. Han kan då springa iväg eller vägra följa med till nästa aktivitet. När en vuxen till exempel berättar att ”nu ska vi städa, sen ska vi gå ut” kan han skrika nej och vägrar sedan att delta.

Barnet positioneras som någon som, genom att *ofta* vara *orolig och arg, skrika nej* och *vägra*, tar avstånd från hur den vuxne tänkt att dagen ska fortskrida och vad barnet förväntas göra, nämligen att städa och sedan gå ut. En identitetsbild av barnet som trilskt, argt och oroligt och i gränslandet för det trygga och rutiniserade subjektet framträder. Att vägra, det vill säga att göra motstånd mot rutinerna framhålls två gånger i texten.

Barnet som behövande

Sett till hur förskolan utvecklats som institution, kan motiven för samhällets och individens behov av förskola kopplas till pastorala makttekniker även historiskt sett, där ”frälsning” bestod och består i främjande av hälsa, välbefinnande och möjligheter till utveckling. I upptakten av förskolans utveckling gällde detta barn till mindre bemedlade eller i social problematik, men så småningom kom förskolan att bli till ”för alla” i välfärdssamhället. I läroplanen som var gällande då studien genomfördes (Skolverket, 2006) görs formuleringar som att verksamheten ”skall präglas av omsorg om individens välbefinnande och utveckling” (s. 3). Även i den reviderade läroplanen utgör barnens välbefinnande en central del då begreppet nämns upprepade gånger (Skolverket, 2010). I studien visas hur personalen, genom den pastoralt makten, verkar för att främja barnets hälsa, välbefinnande och utveckling där barnets egna behov framstår som en betydelsefull del.

En av grundvalarna i förskolan, uttryckt i styrdokumentet (Skolverket, 2006, 2010), är således att anpassa verksamheten till, och tillgodose, varje barns behov. Barnen konstrueras som behövande, vissa mer än andra, och personalen som den som ska möta dessa behov. Framträdande i talet är gemensamma grundläggande behov,

men framförallt ”särskilda behov”. Behoven kopplas främst till omvårdnad och omsorg. I ett samtal där personalen uppmanats att lyfta dilemman i verksamheten framkommer följande.

P1 Nej, inte alltid ta, få vara, att bara få vara någon gång. Att det, få sitta ner med dem.

P4 Är det inte lika värdefullt? Anses det inte lika värdefullt att sitta? Man säger att man sitter med dem. Är det finare att måla och göra de sakerna?

P1 Som det kan komma folk ner och ”Och här sitter ni fortfarande”. Alltså personal som säkert inte menar någonting med det. Men som alltså, när vi sitter med två eller i knäet. Så kan de komma och ”här sitter ni fortfarande”. Och sätter vi ner dem så är de jätteledsna. Så att de vill ju vara där. Och man försöker ju jättemånga gånger att sätta ner dem och börja leka med någonting. Det går ju så mycket bättre. De vill ju sitta en stund.

I beskrivningen av det nära samspelet med barnet positionerar personalen sig i en viktig omsorgsskapande och omvårdande position i relation till barnet som behövande, barnet som utifrån sina grundläggande behov vill vara nära den vuxne en stund. Att vara behövande kan tolkas som att vara beroende. Barnet som behövande subjekt ges då en underordnad position och personalen blir den hjälpare och stöttade som barnet är beroende av.

Diskrepanser synliggörs i talet om personalens nära samvaro med barnen, vilka kan ses som motstridiga diskurser om innehållet i förskolans uppdrag. I diskussionen runt värdet i olika delar av verksamheten sätts omedelbar närhet, omsorg och omvårdnad i motsättning till vuxenplanerade och styrda, prestationsinriktade aktiviteter som exempelvis konstnärliga aktiviteter, liksom till att sköta det administrativa arbete som krävs i förskolan. Den spontana samvaron med barnen upplevs som något som ibland ger upphov till syrliga kommentarer. Kommentaren *här sitter ni fortfarande* kan ses som en markör i förvaltandet av förskolans rutiner vilken, i Foucaults mening (1975/2009), bygger på ett övervakande. Det finns inte utrymme för att rucka på dagsrytmen. Detta tydliggörs genom uttrycket *fortfarande*, som då visar att personalen dröjt

kvar alltför länge i en situation som ska övergå i någon annan aktivitet enligt förutbestämda mönster och rutiner. Att sitta kan betyda en något mindre aktiv hållning. Detta är något som i kommentaren får negativ konnotation. Den vuxna kroppen ska i förskolan vara i rörelse, ständigt på gång att och med ett visst avstånd till barnen följa de förutbestämda rutinerna.

Ibland testas gränserna för den moderliga, omsorgsskapande positionen nära barnet och för hur långt uppdraget kan sträcka sig. Ett enskilt barns behov kan vara krävande och medföra ett dilemma för hur mycket man som personal orkar eller ska ge och mellan det ständiga hänsynstagandet mellan grupp och individ och mellan olika individer. I talet om barnets behov diskuteras relationen mellan den vuxne och barnet.

P2 Men det känns som att hon vill liksom ha sån här, hon vill ha en sån här mamma-symbios med, även här med någon vuxen alltså.

S Mm.

P2 En mamma-symbios. Faktiskt, känns det som.

S Ja, det är nog rätt.

P2 Men det är ju svårt. Alltså det är ju, vad ska vi göra åt det helt enkelt?

Barnet som behövande ges en identitet av någon som är så behövande att förskolan inte klarar av att möta detta behov. Behovet antyds ha koppling till en brist i så kallad tidig anknytning mellan mor och barn, *en mamma-symbios*. Även om personalen ger allt de kan, kanske inte det är tillräckligt ändå. I relation till det alltför behövande och därmed krävande barnet positioneras personalen som otillräcklig.

I en situation i målarrummet har en personal inledningsvis varit ensam med och ägnat sig helt och hållet åt barnet ifråga. Situationen förändras då ett annat barn träder in i rummet.

S Även om du ger allt och Yvonne inte är där inne så räcker inte det ändå.

P1 Nej.

S Hon behöver ju i alla fall ännu mer. Hon bara suger ju ut allt.

Och sen så vet hon att ”nu kommer denna stunden snart att ta slut”. För denna stunden älskar hon ju egentligen.

P1 Mm.

S Hon bara så. Fastän hon kanske visar något annat, så är det ju vad hon behöver. Så kommer då ett annat barn in och då vet ju hon att snart kommer det att göra jätteont. Alltså för när det bryts så gör det ont.

P2 Hon tar ut det lite i förskott.

Barnet som behövande, *så det är ju vad hon behöver*, blir barnet i gränslandet, barnet som tärande, då hon *suger ut allt* vad personalen kan erbjuda. Barnet som behövande blir inte längre underordnat, utan maktrelationen har förändrats genom agerandet. Även om personalen givit sin fulla uppmärksamhet åt barnet i fråga, blev resultatet en situation som ”brast” där personalen resonerar om orsaker som svartsjuka och barnets djupa inre behov av att bli sedd. Personalen genomkorsas av olika föreställningar om sin yrkesidentitet och positionerar sig själv som någon som inte räcker till i förhållande till det omvårdande och omsorgande uppdraget. Barnets unika behov överstiger det som personalen har möjlighet att erbjuda då identitetsbilden av ett barn i djupa emotionella behov framträder.

Det resurskrävande barnet

Gränsen för konstruktionen av barnet som behövande och konstruktionen av det resurskrävande barnet kan stundom bli överlappande. Barnet som behövande kan formuleras i termer av barnet som resurskrävande, vilket följande citat ur ett åtgärdsprogram synliggör.

F har i ett och ett halvt år varit i behov av riktat assistentstöd för att kunna må bra i sin vardag i förskolan.

För att barnet ska kunna må bra har det krävts *riktat assistentstöd*, vilket betyder en person som funnits till för det specifika barnets skull. Det behövande barnet skapas i en identitet som resurskrävande genom det särskilda, riktade, assistentstödet.

I samtal där personalen tar sin utgångspunkt i upplevda dilemman formuleras följande.

P2 Nej, jag.. Amen det finns ju barn som man kan säga, har sånt beteende som kräver en person vid sidan. Eller nära. Alltså det vet ni. Det är då en förskollärare. Det krävs mycket att ta hand om det barnet. -- Som följer honom, kan man säga. Det är inte målet naturligtvis. Utan målet är att han, eller han/hon, ska fungera som.. Men det är ändå många perioder som man måste följa med i närheten. Och då blir det ju det att, ni vet, man är två då. Om två barn. Och så blir resten av barngruppen med en (personal, min anmärkning).

Barnet konstrueras som i behov av vuxenstyrning och en nära vägledning på grund av ett icke-fungerande beteende. Detta skapar en identitetsbild av någon som är så krävande att det finns behov av en vuxen *person vid sidan* av, som *följer* och som *tar hand om*, barnet. *Målet* är att det krävande barnet *ska fungera som* alla andra barn. Detta mål är något som inte riktigt kan uttalas i denna diskursiva praktik. Personalen framställer sig som någon som slits mellan det enskilda barnet och resterande barngrupp på grund av närheten till ett barn istället för en mer vanlig indelning, där personalen sinsemellan delar barngruppen i ungefär lika stora grupper att ansvara för. I talet söker personalen samhörighet och en gemensam förståelse och stöd för sina uttryck, genom *Alltså det vet ni*. Att vara *nära* kopplas här ihop och fylls med fostrande innebörder genom uttrycken att *följa* någon respektive att *följa med i närheten*. Att vara nära får således en annan innebörd än i konstruktionen av barnet som behövande, där omsorg blir mer framträdande.

I en problembeskrivningsblankett med ett kryss för socioemotionala svårigheter talar de kompletterande upplysningarna om att personalen har ägnat mycket tid åt barnet. Det är betydelsefullt för personalen att barnet införlivas i ett socialt sammanhang där barnet kan skapa vänner.

Vi har ägnat mycket tid åt O. Nu vill (vi, min anmärkning) hjälpa honom att få kontakt med sina kamrater.

Identitetsbilden av någon som är tidskrävande och har svårigheter i sina sociala relationer framträder när texten inleds med framhållandet av den myckna *tid* som ägnats åt barnet. Uppdraget är att barnet ska få *kontakt med sina kamrater*. Kontakttagandet ska ske med *hjälp* av personalen som kan stödja och vägleda barnet in i ett fungerande socialt samspel.

En skriftlig nulägesbeskrivning i ett åtgärdsprogram visar hur barnet som resurskrävande konstrueras. I beskrivningen framgår att personalen överväger att äska mer vuxenresurser då de inte kan arbeta förebyggande.

T uppvisar stressymptom och verkar otrygg och personalen upplever att situationen blivit värre. T gör fler utfall nu, än tidigare. De vuxna hinner inte arbeta förebyggande då de upplever sig vara för få. Personalen kan ej hitta några särskilda mönster då detta sker utan det kan vara när som helst. Personalen har till denna träff även bett ... (namn, troligen rektor, min anmärkning) att närvara för att diskutera eventuell resursförstärkning i gruppen.

Det resurskrävande subjektet synliggörs med kompletterande identitetsbilder av att vara *stressat, otryggt* och oförutsägbart samt aggressivt genom sina *utfall*. Resursförstärkningen på avdelningen formuleras i föreliggande fall som riktat mot gruppen, men med anledning av det resurskrävande enskilda barnet. Barnet som resurskrävande positionerar därmed personalen som otillräcklig och i behov av förstärkning.

Rekapitulering och reflektion

I kapitlet har jag illustrerat hur barn formas som, och hur begränsningar respektive utrymme skapas för barnet att forma sig som, subjekt inom och i gränslandet av den inkluderande förskolans ramar. Detta såsom det framträder i den diskursiva praktiken. I analyserna har strävan varit att överskrida en binär förståelse av normalitet och avvikelse genom att undersöka hur gränsdragningar och utrymme framträder på olika vis inom olika konstruktioner av barnet.

De olika konstruktionerna av barnet som subjekt ska förstås som stundom mer stabila, ibland tillfälliga samt ofta överlappande och genomkorsande. Det analyserade materialet belyser också hur och vilka identitetserbudanden eller identitetstilldelningar som formuleras inom dessa diskursiva ramar.

Vidare ger analyserna exempel på hur personalen positionerar sig och positioneras i relation till förskolans uppdrag och till barnet som subjekt. I detta uppdrag av lärande och utveckling liksom fostran och omsorg synliggörs dubbelheten och komplexiteten i de mångfasetterade processer där både homogenitet och heterogenitet får betydelse. I subjektiveringsprocesserna styrs personalen av vissa ramar och diskurser. De har också möjlighet att positionera sig genom att upprätthålla, förhandla eller förkasta olika föreställningar om barnet. Detta inom ramen för det som är tillåtet att uttrycka i tal, men även i det som blir synligt i text om barns olikheter och förskolans uppdrag.

I konstruktionen av barnet som växande och utvecklingsbenäget blir, i och genom blicken som övervakar för att främja barns utveckling och lärande, stadiiebundna och universella sätt att förstå barns utveckling centrala. Det mest betydelsefulla för personalen är att de ser att det sker någon form av utveckling eller förändring i barnets beteende. Förskolan framställs som betydelsefull i uppdraget att främja barns utveckling och i detta sammanhang blir konstruktionen av ålder aktuell. Ålder ter sig som ett mått med tyngd i konstruktionen av det växande och utvecklingsbenägna barnet, liksom i andra konstruktioner, där den närmaste sociala gruppens jämnåriga kan komma att utgöra referensram för huruvida någon ska komma att betraktas som sen eller försenad utvecklingsmässigt. På detta sätt verkar den disciplinerande makten både homogeniserande och individualiserande genom de bedömningar och jämförelser som görs då barnet som ett växande och utvecklingsbenäget subjekt skapas.

I konstruktionen av barnet som reglerat har grenar som det kroppsliga, det sociala och kommunikativa, det lekande respektive det kännande och tänkande barnet blivit framträdande. I konstruktionen av barnet som transparent och mätbart blir blicken mätande, klassificerande och registrerande. Materialet har visat hur dokumentationen kan uppfattas och brukas som en garanti för för-

skolans lärande- och utvecklingsuppdrag och som verktyg då förskolans personal görs ansvariga för att dokumentera hur barns utveckling framskrider. Samtidigt kan brukandet av en viss typ av dokumentation, mer eller mindre vetenskapligt förankrad, medverka till att rikta blicken mot barnet utifrån förenklade föreställningar om den vanliga, normala, eftersträvansvärda utvecklingen som många barn följer. Det saknas då ett ifrågasättande av vilken eller vilka kunskaps- och människosyner som dokumentationen i sig självt förmedlar. De statistiska mätningar, som dokumentationen i fråga innebär, påverkar personalen och kan verka begränsande för barns utrymme att vara, göra och kunna olika.

Personalen positionerar sig genom att i positiva ordalag framställa dokumentationen med innebörden att genom verktygen få veta var i utvecklingen barnet befinner sig. Det kan ses som en utvecklings- och lärandepositionering som legitimerar deras agerande. Det förekommer likaså positioneringar med försök att ta avstånd från en alltför snäv, åldersbaserad bedömningsdiskurs som framträder genom ett specifikt skriftligt material. Avståndstagandet låter sig svårligen göras, då kartläggningar och träningsmaterial underordnar såväl barn som personal i det som blir den dominerande diskursen.

I utkanten av konstruktionen av barnet som transparent och mätbart framträder det diagnostiserade barnet. Diagnoser kan ses som samhällets sätt att synliggöra, kategorisera, klassificera och fördela individerna. Då barnet konstrueras som diagnosticerat kan utrymme skapas för ökad resurstilldelning och konstruktionen verkar legitimerande för kontakt med andra instanser såsom medicin och psykiatri. Diagnosen kan även verka legitimerande för barnets agerande och därmed i viss bemärkelse bli skuldbefriande.

I konstruktionen av barnet som tryggt och rutiniserat förstås barnet i relation till sin förmåga att förstå, acceptera och därmed inordna sig i och behärska förskolans rutiner, ritualer och aktiviteter. Genom detta erövrande av praktiken skapas det trygga barnet, vilket eftersträvas som en viktig del inom förskolans ramar. Genom institutionens rutiner positioneras såväl barn som personal.

Konstruktionen av barnet som ett behövande subjekt bidrar till att rättfärdiga en mer "omsorgande" än prestationsinriktad verksamhet. Ibland överstiger de individuella behoven det förskolan

kan erbjuda. Konstruktionen av barnet som behövande och konstruktionen av det resurskrävande barnet kan stundom bli överlappande. Det resurskrävande barnet positionerar personalen som otillräcklig och i behov av förstärkning, då gränser och utrymme för barn att behöva och kräva olika förhandlas.

HANTERINGSFÖRSLAG OCH STYRANDE TEKNIKER

En fortsatt analys presenteras i detta kapitel, med specifikt fokus på att synliggöra och fördjupa resonemanget om de tekniker för styrning och vägledning som förhandlas om i hanterings- och lösningsförslag till de förbryllande, oroande eller utmanande beteenden som uttryckts i tal och text.

Kapitlet riktar fokus mot hur personal, som i den diskursiva praktiken inom förskolan formar barnet som subjekt, också föreslår styrande tekniker (Foucault, 1975/2009, 1982/2000). I analyserna illustreras också hur självregleringstekniker föreslås (Foucault, 1971/2008, 1988), där strävan är att barnet ska forma och styra sig självt som lösningar till de utmanande, oroande eller förbryllande beteendena. Utifrån blicken och via teknikerna upprättas ramar för barns handlingsutrymme och genom lösnings- och hanteringsförslagen kan barns beteenden vägledas i önskvärd riktning. Hur och vilka möjligheter som uttrycks för barnen att forma och positionera sig inom ramen för den diskursiva praktiken synliggörs även med stöd av begreppen underordnande och bemästran (Butler, 1997).

Strategierna är ”specialpedagogiska” i bemärkelsen att de utgår från tal och text upprättade i mötet mellan avdelningspersonal och specialpedagog. Stundom presenteras strategierna som en idé, men de kan även vara genomförda. Bitvis anmmas de, ibland förhandlas de och emellanåt förkastas de.

Att formas inom normaliserande diskursiva ramar

De kommande avsnitten behandlar en fördjupad analys av de delar av materialet som i tal och text rör grunderna för och förslag till sätt att hantera och styra det som blivit till dilemman för personalen. Beskrivningarna fokuserar beteenden eller uppföranden som formulerats som på något vis speciella eller i behov av förändring. I materialet visar sig förslag till lösningar av mer indirekt karaktär relaterade till anpassning av den fysiska, sociala och pedagogiska miljön, såväl som lösningar kopplade till en mer direkt och konkret hantering och styrning av det enskilda barnet.

Utgångspunkten för hanterings- och styrningsförslagen kan sägas vara den kunskap som blicken på barnet ger. Foucault (1975/2009, 1982/2000) ser makt och kunskap som intimt förknippade med varandra. Makten producerar vetandet och vetandet förutsätter ett maktförhållande. För förskolan betraktad som disciplinärt system, och som en del av det liberala samhällets institutioner, får således vetandet och kunskapen om barnen stor betydelse som grund för styrningskonsten. För att utöva denna nyttiga och milda makt kan olika tekniker och redskap nyttjas.

Den dokumentära blicken

Varierande typer av observationer, kartläggningar och annan dokumentation om barnet kan förstås som sätt att nå kunskap om, övervaka och kontrollera dess utveckling. Observation och dokumentation är metoder som vuxit fram genom utvecklingen av förskolan. Dessa förfaranden kan utgöra grund för styrning av barnets beteenden i önskvärda och positiva riktningar. För att upprätthålla disciplinen krävs arrangemang där blicken blir central. Genom att synliggöra kan makten göras verksam. Det viktigaste redskapet för denna makt är det skrivna. Individerna hamnar i det Foucault (1975/2009) kallar infångande, fastlåsende, formaliserande och jämförande dokument.

En blankett av dylik karaktär, som den problembeskrivningsblankett som ligger till grund för vissa av samtalen, tenderar genom de färdigformulerade kategorierna, att styra blicken mot ett objektifierande av och oproportionerligt fokus mot konstruerade brister hos barnet och, i förlängningen, hos föräldrarna. Blanketten blir en sorts statistiskt sanningsdokument om individen där barnet

behäftas med vissa påståenden och brister som förskolan har makten att definiera. Enligt Foucault (1980b) har varje samhälle sina egna sanningsregimer. Sanningsregimerna villkorar vilka diskurser och uttalanden som ska betraktas som sanna och vem som kan uttala sig inom dessa. Om förskolan betraktas som en del av en större samhällelig sannings- och kunskapsregim som producerar och upprätthåller vissa sanningar om barn, deras beteenden, utveckling och lärande, kan den här typen av blanketter förstås som så kallade sanningsdokument, som visar vad blicken riktas mot, i dagens samhälle.

De olika observations-, kartläggnings- och/eller testmaterial som nämns i det empiriska materialet är kopplade till barns olika utvecklingsområden. De är i hög utsträckning uppbyggda utifrån förenklade stadiebaserade och åldersindelade utvecklingspsykologiska förklaringsmodeller om, eller är lekmannamässigt schematiserade tolkningar av, barns utveckling. Utifrån materialen kartläggs, jämförs och dokumenteras barnet med vad som är normalt för åldern att kunna, veta, göra eller känna. Observationerna äger rum med utgångspunkt i att något beteende eller behov befinner sig i gränslandet av, eller skiljer sig ifrån, de som formulerats som vanliga beteenden. De olika testerna styr blicken mot och individualiserar barnet. Observations-, kartläggnings- och dokumentationsförfarandena blir en bedömning och i den mån resultatet blir föremål för åtgärder, leder den normaliserande granskningen till en normaliserande strategi för styrning. Förfaringssättet och den nedtecknade dokumentationen kan vidare liknas vid förberedelser inför en sorts examen, då de mynnar ut i samtal som kan betraktas som rituella, som exempelvis utvecklingssamtal. I examensprocesserna ingår således både övervakning och normaliserande granskningar.

Samtidigt visar det empiriska materialet på motstridigheter och komplexitet, främst i specialpedagogernas förhållningssätt till vad och hur de observerar, kartlägger och dokumenterar. När en av specialpedagogerna i intervjusituationen framhåller att hon inte är förtjust i test där man kan pricka in barn på en ålder, kan detta uppfattas som ett uttryck för ett visst motstånd mot den åldercentrerade dominansen. Samtidigt är innebörden i kartläggningsmaterialen just den ålderscentrerade. Problematiken med att jämföra och inte jämföra barn synliggörs.

S Jag tycker inte sådana här test eller material där man kan pricka in ett barn på en ålder.

I Nej.

S För det är individuellt när man uppnår en förmåga eller tillägnar sig en kunskap. Även om det *vanligtvis*, genomsnittligtvis, sker vid till exempel tre år. Om jag inte har uppnått det förrän jag fyller fyra så är det väl skit samma. Bara jag har det som kommer innan.

Dominansen framträder genom de diskursiva handlingarna då specialpedagogen trots allt använder materialen, men den statiska åldersrelaterade diskursen i testen ersätts i talet av *individuellt*. Genom att sätta individuellt i relation till *vanligtvis* och *genomsnittligtvis* och *ålder* stängs dock återigen möjligheten till variation i alltför stor utsträckning, vilket förstärks med *bara jag har det som kommer innan* i utvecklingen. I talet blir det en omöjlighet att frigöra sig från de dominerande tankemönster om barns utveckling som blivit så naturliga att de tas för självklara.

Den andra av specialpedagogerna resonerar också i intervjun omkring kartläggning och dokumentation och vad det kan betyda för barnet att bli bedömd.

S Vad gör jag i mitt tänk för att erbjuda det och det. För att få barnet att bli nyfiket på det. Så spelar det inte så stor roll att pricka av var barnet hamnade i sin utveckling. För det är så individuellt. Om de håller på att jobba med något inom sig själva med motoriken eller språket eller.. Det är inte rättvist att bedöma dem så, kan jag tycka.

Utsagan ovan signalerar en föreställning om att det kan vara mer användbart att dokumentera omkring förskolans arbetssätt, än det kan vara att blicka tillbaka på det enskilda barnets utveckling, *var barnet hamnade i sin utveckling*.

I situationer med personalen plockar specialpedagogen dock fram kartläggningsmaterialen. I ett samtal med syfte att utvärdera och revidera en handlingsplan ser specialpedagogen gärna att personalen själva ska ta över utförandet av den utredande kartlägg-

ningen. Kartläggningen formuleras då som ett verktyg för att följa *utvecklingsgången*.

S Utan man kan se ”Jahaa, nu är det det som kommer”. För det är syftet, syftet med den här är ju att man ska följa någon form av utvecklingsgång.

P Mm.

Kartläggningarna blir då en garanti för att personalen i sitt lärandeuppdrag inte ska missa att genomlysa något barns utveckling och lärande. Utvecklingen ses som universell då den följer en specifik *gång*.

Det transparenta och mätbara barnet genomlyses och mäts genom den dokumentära blicken. Den vuxnes önskan om att öka sin kunskap och kännedom om det enskilda barnet signaleras nedan genom utsagan *så att man vet var hon är* i samband med en presentation av ett kartläggningsmaterial för att observera emotionell utveckling, det vill säga ett relationsutvecklingsschema (RUS).

S Alltså det blir en checklista till en själv. Att ja eller nej eller nja vad är det då vi behöver göra eftersom vi känner nja.

P1 Mm, precis.

S Och eftersom det inte blir ett självklart ja innan terminen är slut så har man ju det. Det handlar ju inte om att hon inte lärt sig vad hon ska eller någonting.

P1 Nej.

S Utan här är hon i *sin* utveckling och här är det bra att vara nära.

P1 Mm.

S Vad det nu är för något. För det är det som är viktigt att hitta just *henne*.

P1 Mm.

S Det ska ju inte vara klart och färdigkryssat.

P1 Nej, precis. Utan det är mer så att man vet var hon är. Nej, men det känns bra.

Kunskaperna om var barnet befinner sig i sin utveckling känns tillfredsställande för personalen. De skapar kontroll, överblick och

grund för legitimering av personalens agerande och är identitets-skapande för personalen i deras yrkesutövande. När specialpeda-gogen presenterar och introducerar relationsutvecklingsschemat för personalen formuleras innebörden av kartläggningen som en *checklista*. Kartläggningsmaterialet är inte ett måldokument för att ha uppnått vissa kunskaper, *att hon inte lärt sig vad hon ska*. Det är en individfokuserande kartläggning för att veta *var hon är, att hitta just henne*. Det ger en trygghet för personalen att veta *var hon är*. Att hitta barnet blir ett sätt att säkerställa var och hur de sty-rande insatserna ska sättas in.

Diskurser krockar då den enskildes utveckling betonas genom ut-trycket *sin utveckling*, medan kartläggningsmaterialet bygger på en normerande diskurs om var man som barn bör vara i utvecklingen vid ett visst tillfälle eller vid en viss ålder. Utsagorna *Ja, nehej* eller *nja* signalerar att materialet blir till en bedömning av vad barnet kan, inte kan och delar det finns en osäkerhet omkring. Känner man *nja*, en osäkerhet om *vad det nu är för något* är checklistan bra, eftersom den talar om *vad vi behöver göra* och när det är bra *att vara nära*. Relationsutvecklingsschemat förstås således som ett kartläggningsinstrument för individen och en markör för åtgärder. På så vis verkar makten i och genom schemat, som stärker och rik-tar den dokumentära blicken. Blicken riktas mot iakttagelser av barnets förmågor att styra sig självt och öppnar för specifika åtgärder och interventioner.

Kartläggningsmaterialet som beskrivs av specialpedagogen i cita-tet nedan är ett neuropsykologiskt/neurofysiologiskt observations-schema för bedömning av motorisk-perceptuell utveckling (MPU) av barn i åldrarna noll till sju år.

S -Där varje område är indelat noll till en månad då kan nor-malbarnet... De pratar i materialet om normala och utveck-lingshämjade.

I-Umhum.

S -Så det har jag (skratt) suddat över. Det gäller att se till vad barnet kan. Mellan noll och en månad kan de detta. Mellan en och två månader så utvecklas detta. Upp till sex-sju år är den sista nivån, eller hur man ska uttrycka det. Då tittar man och observerar barnet på alla de här. Man börjar ju inte med en fy-

raåring på noll månader. Utan man börjar till exempel på två och ett halvt, treårsnivån. Om det är ett barn som man upplever är sent. Sent i *sin* utveckling. Och så tittar man på de instruktionerna som finns under den åldersnivån. Och så sätter jag ett kryss om barnets uppvisar den förmågan eller en ring om det inte uppvisar det. Sedan för jag över det i ett rutsystem. Där alla områdena är vågräta och alla ålders är i kolumner.

Så att om jag har ett barn som är fyra år men där första ringen, om du läser från vänster till höger, första ringen kommer vid två och ett halvt år då vet jag att det är där jag måste börja jobba. För då är det något som detta barn inte har utvecklat. Där plockar jag också bort åldrarna. För skit samma om... Det är en förmåga som man vanligtvis kan vid två och ett halvt. Men ok, han är fyra eller hon och kan inte det.

Noggranna genomlysningar sker av barnets motoriska och perceptuella förmågor eller brister. I kartläggningmaterialet används begrepp som normal och utvecklingshämmad, vilka specialpedagogen strukit över i materialet. Att vara *normal* omtolkas och betydelsen förskjuts till *att se till vad barnet kan*. Innebörden i kartläggningmaterialet är att utröna huruvida en individ uppvisar eller inte uppvisar specifika önskvärda förmågor, kopplade till barnets ålder månad för månad. Materialet används utifrån en upplevd brist, till exempel att ett barn uppfattas som *sent*. I utsagan tydliggörs att begreppet *sent* förstås som något man är i förhållande till sin *egen* utveckling. Konfliktande diskurser hanteras genom att specialpedagogen erbjuder en alternativ mening, trots att logiken brister. Att vara sen i sin egen utveckling kan man endast vara om det finns en tanke om en universell utveckling som alla ska uppnå. Det jämförande momentet görs således till något legitimt med hjälp av denna omformulering.

Specialpedagogen har också gjort en anpassning av materialet genom att ha plockat bort *åldrarna*, vilket kan ses som ytterligare ett sätt att hantera konfliktande diskurser. Bedömningsmaterialet är ytterst begränsande beträffande utrymme för variation. Detta är något som specialpedagogen försöker överskrida eller öppna upp för. Den specifika åldern omformuleras till *vanligtvis*. Dröjer det dock alltför länge innan barnet uppvisar förmågan, om avvikelser

blir för markant, kan förskolan trots allt inte låta saken bero. Det framträder således en yttre gräns för variation bland barn. Personals dilemma handlar om att hitta ett acceptabelt sätt att tala om den utveckling de har i uppdrag att främja.

Ur samtal med grund i en MPU-kartläggning synliggörs barnet genom den dokumentära blicken. Barnet bedöms i förhållande till de önskvärda kunskaper kartläggningsmaterialet påbjuder.

S Kan i liten grupp lyssna på sagor med lagom med bilder?

P1 Ja, det kan han.

P2 Flano. Om man ska berätta flanosagor.

S Följer bra med ja.

P Mm.

S Lyssnar när andra berättar. Ja, visst han gör det.

P1 Mm.

S Förstår en enkel instruktion och genomför den.

P2 Ja, det gör han det också.

Genom expertens blick och i citatet ovan framträder bilden av det kompetenta barnet som kan *lyssna* och förstå och genomföra *en enkel instruktion*. Därmed innesluts barnet i diskursen om vad ett barn vid dennes ålder ska kunna. Barn kan också bli till icke-kompetenta då de inte når upp till dessa eller andra önskvärda ålderbaserade kunskaper eller beteenden i kartläggningen. Utifrån kartläggningsmaterialet utarbetas då handlingsplaner där barnet kompenseras, tränas och styrs mot de önskvärda kunskaperna för att kunna omfattas av och inneslutas i diskurserna. Brukandet av den dokumentära blicken kan ses som en del i att hålla samman och ena den sociala gruppen i strävan mot gemensamma mål. Materialet visar dock på vilka motstridigheter det ger upphov till om man som personalen simultant ska sträva mot öppenhet för variation och bruka homogeniserande mallar. Detta leder till förhandlingar om utrymme för och begränsningar av variation i olika komplexa situationer.

Att individualisera för att homogenisera

I talet synliggörs hur personal i förskolan finner strategier i vardagen för att "det speciella barnet" inte ska utmärka sig alltför tyd-

ligt. En utsaga beskriver att personalen i vardagens iakttagande praktik kan använda miljön som redskap för att skapa sammanhang där barns avvikelser inte blir så märkbara.

S Där är mycket man kan göra i vardagen för att bemöta dem på ett eller annat sätt så att deras svårigheter eller vad man ska säga *inte* märks så tydligt... ... att man underlättar för dem i miljön.

Att tona ned ett avvikande beteende kan göras genom att personalen underlättar för barnet med individuella lösningar. Genom de individuella lösningarna ska svårigheter eller olikheter bli mindre framträdande. Då skapas möjlighetsbetingelser för det sociala genom att personalen med strategierna kan frambringa utrymme för att kunna innesluta barnet som avviker i diskursen och på så vis hjälpa barnet att nå framgång.

Nedan illustreras en individualiserande strategi med ett exempel på hur man i förskolan kan anpassa situationen och verksamheten efter barnet, istället för barnet efter verksamheten. Barnets speciella beteende och behov vid måltidssituationer har uppmärksammats av andra barn i gruppen och för att barnet inte ska riskera att stigmatiseras koncentreras talet till möjliga vägar att undvika detta. De övriga barnen skapas som upprätthållare av normen.

S Mm, vi funderar lite över det. Just med maten. För det finns ju flera olika grejor man kan göra för att han ska koppla av och för att han inte ska bli speciell. För de tycker hela tiden att han är jättemärklig. Det märker man.

P Mm. Lilian säger ju det. ”Åh, nu är han snäll.”

S Hela tiden märker man detta faktiskt. Och det är lite synd.

P Ja.

S Alltså mer... Man kan hitta.. Man kan ha lite buffé. Att man går och tar. Och så får man ta sitt porslin där.

Det krävs individuella lösningar så att barnet kan *koppla av* och för att det udda beteendet inte ska bli så framträdande. De individualiserande strategierna blir i sin strävan samtidigt homogeniserande då avvikelserna tonas ned. Skillnaden i förhållande till de

andra kan göras mindre markant. Barnets välbefinnande kan öka genom omsorgen som verkar genom de av olikheter osynliggörande teknikerna. Genom att de vuxna styr anpassningsstrategierna mot att tona ner det speciella finns det möjlighet för barnet som bryter mot helheten att inkluderas i och anamma en mer anpassad position. Då beteendet inte blir så utmärkande kan barnet fungera som och tillsammans med de andra i gruppen.

Samtalet fortskrider om möjligheten att anpassa måltiderna efter barnets önskemål, nämligen att få använda sig av en särskild mugg som inte utsatts för beröring av andra.

S Tror du att det hjälpt om han hade haft sina bestick, glas och porslin?

P Men det tror jag. Då hade de andra också lärt sig att det är hans.

S För jag tror inte han känner sig utpekad och..

P Nej det tror inte jag heller.

S Alltså så att han behöver någon extra hjälp eller är sämre än någon annan av den anledning eller så.

S Jag tänker att det inte ska lysa i ögonen på alla att hans porslin ser annorlunda ut. För han ska smälta in i gruppen, men det är en detalj som gör att han känner sig lugn av att veta att det är hans och då har ingen annan rätt att röra den.

P Nej.

Tecken för stigmatisering, att vara *utpekad*, sätts i talet i relation till att *behöva extra hjälp* och *att vara sämre än någon annan*. Detta är något som de samtalande tycks vilja undvika. Istället för att förändra det beteende som konstruerats som speciellt skapar de utrymme för variation, genom en lösning som de antar får barnet att må bra. Samtidigt får inte olikheten bli för framträdande. Den individuella lösningen med muggen legitimeras genom de metaforiska orden att *det inte ska lysa i ögonen*. Det *annorlunda* görs till inte så annorlunda och barnet möjligheter att få bli en i gruppen ska underlättas, då barnet ska *smälta in i gruppen*. Foucault (1975/2009) menar att makten att normalisera å ena sidan skapar

homogenitet, men å andra sidan individualiserar genom att avvikelser uppmärksammas och mäts.

Normaliserande granskningar och sanktioner blir synliga även i texterna. I en handlingsplan står följande under nulägesbeskrivning.

D kan upplevas dominant i leken med de andra barnen. D har svårigheter med att låta de andra barnen bestämma i leken.

Ett av målen i handlingsplanen är att D

nu med glädje i leksituationer kan låta kamraterna också ibland få bestämma i leken. Detta kan D nu övervägande utan att behöva stöd av vuxen.

Målen ska uppnås genom vuxenstöd i leken två gånger i veckan.

I exemplet ovan ska det problematiska med barnets dominanta beteende i leken korrigeras med hjälp av *vuxenstöd*. Detta för att barnet så småningom ska kunna styra sig självt och anamma ett mer passande beteende. Barnet ska dessutom känna glädje över att tillåta andra barn att också bestämma i leken. Genom beskrivningen blir det tydliggjort att i leksituationer är det önskvärt att som barn inte vara för passivt, men inte heller för dominant. Gränserna runt utrymmet för att agera och samspela i lek blir synliga genom den formulerade texten om barnet som anammat rättvisepinciper för turtagning i lek, det vill säga att *låta kamraterna också ibland få bestämma*. Den känsla av glädje som ska uppnås kan förstås genom Foucaults (1982/2000) termer av pastoral, ”frälsande” makt, innefattande en önskan om att barnet ska anamma identiteten av det lekkompetenta barnet. Detta identitetserbjudande appellerar till barnet som moraliskt subjekt och ska öka barnets eget välmående. Goda leksituationer och harmoni i gruppen kan då upprätthållas. Med Butlers (1997) ord kan detta exempel ses som den process där makten som först verkar som externa krafter antar en psykisk form som medverkar till att skapa subjektets självidentitet, då denne anammar värderingarna som sina egna.

Den subtila styrningen

Förskolan opererar med tid och rutiner, rum och material, kropp samt lek som styrnings- och vägledningsinstrument. Att styra eller kontrollera innebär i denna bemärkelse enligt Foucault (1982/2000) att strukturera andras möjligheter att handla. Foucault (1975/2009) menar, att tvärtemot den traditionella makten, gör den disciplinära makten sig osynlig. I denna disciplinerande styrning är inte alltid regler eller förväntningar klara, entydiga eller uttalade. I den diskursiva praktiken synliggörs såväl situationer där personalens målsättningar råder, som sådana där anpassning efter barnen framkommer tydligare. Hanterings- och styrningsförslagen handlar om hur man i förskolan får verksamheten att fungera samt hur utrymme för, respektive begränsningar av, barns olikheter förhandlas diskursivt. Genom att lära känna barnen och deras behov kan styrningen bli enklare och mindre konfliktfylld.

Tid och rutiner

Tiden i förskolan styrs upp av dagsrytm och rutiner vilka disciplinerar såväl barn som personal. Materialet visar att det handlar om att göra vissa saker på accepterade och önskvärda sätt i särskilda rum och i bestämd tidsföljd. Genom de situationer som beskrivs, tydliggörs hur det blir svårt när den dagsrytm och de rutiner som förskolan eller avdelningen i fråga är uppbyggd omkring, störs eller bryts. Det blir problematiskt när barn skapar oordning i rutiner och tidsrytm eller när personal inte har lyckats med att skapa den ordning som verksamheten kräver för att hjälpa barnen att bemästra praktiken. Exempelvis finns inte utrymme för att leka och skvätta med vatten när det är dags för att tvätta händerna efter utevistelse. Vid blöjbyte eller toalettbesök är det inte önskvärt att dröja kvar i rummet, utan efterhand ska barn och personal förflytta sig mellan rummen, oftast därefter in i samlingsrummet och så småningom vidare in i måltidsrummet. Ett annat exempel är att vid vilan efter maten ska samtliga barn delta.

Lenz Taguchi (2004) menar att det inom såväl förskola som skola finns en kraftigt dominerande diskurs om rättvisa och jämlikhet, där tanken om att "alla ska göra allt" är ett tecken. Med hänvisning till Foucault (1975/2009) kan detta ses som uttryck för normalisering genom homogenisering. Ett exempel kan vara när speci-

alpedagogen i en av intervjuerna, i en diskussion om svårigheter, beskriver två sätt att i olika områden få verksamheten att fungera. För personalen i det homogent sammansatta lantortsområdet där barnen delar det svenska modersmålet är idealet att få alla barn att göra samma sak samtidigt. I den beskrivna situationen gäller detta rutinen ”samling”. Barnet konstrueras nedan som någon som vanligtvis anpassar sig efter rutinerna. Detta kontrasteras mot det heterogena området, där man möter på fler svårigheter.

S ... och de kan få barnen att sitta i samlingen. Fler barn anpassar sig lättare där ute. Det är språket och det är mycket som gör att de här barnen klarar det här bättre, att vara i stora grupper eller hur jag ska uttrycka det. Medan man möter på mer svårigheter ute på X att få barnen att förstå att de ska gå till det rummet. Redan där kanske det brister i språket eller jah.. och då blir det inte den här idealbilden som pedagogen har kanske. Att har man fått alla att sitta i samlingen så har man lyckats med sin samling. Vilket jag då inte tycker att det är att lyckas.

Idealbilden, det vill säga det som är vanligt att man som något mer traditionell pedagog strävar efter, berättar specialpedagogen i intervjun, är att få barnen stillasittande i denna samlingsituation. *Fler barn* i det homogena området bemästrar denna praktik bättre och *lättare* än i det heterogena området. Genom att begränsa möjligheterna för kroppen att få fritt utlopp att röra sig fostras barn mot att inordna sig i rutinen ”att klara av att sitta still i en samling”. Detta kan ses som ett tecken på traditionell skolförberedelse och att det i utbildningsväsendet är önskvärt att kunna behärska sin kropp. Förmågan att kunna styra och kontrollera sin kropp att sitta stilla får betydelse, liksom det i andra situationer blir önskvärt att kunna utföra kroppsliga rörelser där kroppen sätts i aktivitet.

I det heterogena området finns inte denna strävan på samma vis, enligt specialpedagogen, utan här råder andra ideal. I mötet med det heterogena är det inte relevant att styra mot stillsittande samlingsdeltagande på samma vis som i det homogena området och i synnerhet inte om det finns ett eller flera barn i gruppen som på olika sätt opponerar sig mot denna styrning. Då får man se sig om

efter andra lösningar, menar specialpedagogen, vilket i första hand verkar innebära samling på andra sätt.

S Det är många gånger bilden hos den vuxna är att då har man lyckats på nåt sätt att få dem att sitta still. Jag säger inte att alla är så men här får man inte dem att sitta still så ofta liksom. Man har släppt det där på något vis för det är inte det det handlar om. Medan man är kvar i det mer traditionella och barnen mår ju bra av det. Men får man då en som håller på så här va.

litet skratt

”Jaha, men då måste vi kanske möta det här barnet och bryta det här” och vad finns det mer för sorts samlingar då? Stående? Eller ute?

Rutinen samling fortgår men personalen finner sätt att styra där kroppen kan få vara rörlig, *stående*, eller inte begränsas av rummet, *ute*.

Rum och material

I den diskursiva praktiken framträder styrning genom rummet eller genom brukandet av ett visst material som en teknik. I olika rum under olika tider under dagen är vissa saker tillåtna medan andra ses som olämpliga eller oacceptabla. Materialet visar att på olika avdelningar kan finnas olika regler och rutiner, medan vissa förefaller mer generella. Målrummet är i första hand till för skapande aktiviteter. I vilorummet ska barnen sova, vila eller läsa i lugn och stillhet. I lekhallen finns möjlighet för lite mer utrymmeskrävande och högljudda lekar. I matrummet intas måltiderna. Utomhus på gården finns utrymme för vissa lekar, medan andra lekar inte är acceptabla. Rummet kan begränsa beteenden såtillvida att det exempelvis inte är tillåtet att springa inomhus. När barn bryter mot de gemensamma reglerna blir överträdelserna föremål för diskussion.

I samtalet nedan sker det bland personalen förhandlingar om huruvida det är tillåtet för barnen att klättra på lekstugetak, gå barfota eller fåktas med pinnar.

P2 Vi säger nu om någon säger till ett barn, nu drar vi till ordentligt, att man är här uppe på taket och springer. Man har ju alltid en motivering. Om den som säger till om de står så med pinnarna mot varandra. Att man har ju alltid en motivering. Det är ju någonting där med att pinnarna kommer i ansiktet på dem ofta. Det är ju flera föräldrar som sagt till mig: "Låt inte barnen få leka så med pinnar mot varandra och skada sig". Så att...

S Att *barnen* behöver förstå varför vi har de regler vi har. Det måste vara logiskt för dem. De måste få veta varför vi har de regler vi har, så att de kan förstå det. Och lättare köpa regler och värna om dem.

En strategi för vägledning är att personalen intar en förklarande position och *motiverar* för barnen varför det finns specifika regler, *barnen behöver förstå varför vi har de regler vi har*. Då blir det enklare för barnen att acceptera och följa dessa och dessutom göras till medverkande i styrningen genom att formas mot självstyrning, att själva vilja *värna om* reglerna. Att agera utan att motivera blir i talet en oacceptabel teknik medan det förhandlas om vilka regler som ska finnas och upprätthållas. Personalen tycks föredra en mjukare, logisk och förklarande, mer "pedagogisk" positionering framför en hårdare, mer auktoritär sådan.

I förskolan kan personalen få verksamheten att fungera genom att styra med en specifik placering av barnet i rummet.

S Eller.. Ett annat alternativ är ju att han får sitta vid bordet. Men det är ju en bestraffning och det är ju inte roligt.

P2 Ja. Alltså vi gör ju det ibland vid matbordet.

P1 Problemet är ju som till exempel igår. När man är därinne och kanske byter blöjor. Man har ett litet barn där. Och så står han kanske där, och så har man sagt till honom att "Nu får du sitta här", för det var någon annan som höll på att tvätta sig.

Om barnet sitter vid bordet eller på en annan bestämd plats, istället för att röra sig fritt mellan rummen, finns det möjlighet att ha

uppsikt över barnet. På så vis kan möjligheterna till att utöva det önskade beteendet begränsas. Korrigeringsförslaget och den normaliserande sanktionen sker med hjälp av det som personalen uppfattar som en bestraffning. Den uteslutande bestraffningen är en teknik som inte känns *rolig*. Tekniken är dock stundom förekommande. Genom att upprätta ramar för barnets rörelsefrihet och framfart på avdelningen skapas lugn och ro i miljön.

När personalen samtalar om sina förändringar i struktur och organisation av rutinsituationen vila efter maten uppmärksammas en specifik händelse relaterat till ett barn. Förändringarna formuleras i termer av förbättring av en tidigare rörig och otillfredsställande situation med diskontinuitet i rutiner. Nedan introducerar personalen en konstruktion av barnets motståndskraftiga beteende som ett resultat av det trista och ensidiga material som förskolan tillhandahållit.

P3 Sen ofta ligger man kvar en stund för att de som inte sover ska få..

S Få möjlighet att vila ordentligt?

P3 Ja, som den här tjejen då måste ju också varva ner och hon har blivit mycket bättre på det. Inte mycket skrik och sånt här.

S Så det har påverkat hela hennes sätt att..

P3 Alltså hon finner sig i att lägga sig ner och läsa en bok och nu ligger hon nog i tre kvart.

P2 Men har ni tänkt på att nu får hon nya böcker hela tiden. Innan hade vi samma gamla trasiga böcker.

P1 Ja, precis.

P2 Nu lånar vi böcker från biblioteket och det är andra böcker.

Alltså det är klart hon tyckte det var jättetråkiga böcker ibland.

Genom att ge barnet tillgång till ett intressant material i form av litteratur från biblioteket har barnet underordnat sig, *finner sig i*, förskolans rutiner, vilka är att i vilorummet ligga ner och vila efter maten. Det nya, spännande materialet har banat väg för en bemästran av rutinen "vila" vilken får till följd att personalen inte behöver inta några auktoritära, "straffande" positioner. En omvårdande position intas istället hos personalen då barnens formulerade behov av vila tillgodoses, samtidigt som det sker en styrning

med individualisering av material som syftar till att homogenisera då alla ska göra samma sak samtidigt.

Kropp

Styrning kan också ske genom och av kroppen. Det kan både handla om hur personalen använder sig av sin kropp och den makt som, enligt Butler (1997) och Foucault (1975/2009), sätts i spel då barnens kroppar ges frihet, begränsas eller kontrolleras. Personalen kan styra verbalt genom sin röst och dess olika lägen, genom att använda sin kropp för att ignorera och på så vis outtalat och indirekt tydliggöra att ett beteende inte ses som önskvärt, genom att vara nära barnet kroppsligt för att ledsaga och liknande. Personalen kan också ge beröm och visa när något agerande ses som positivt och uppskattat. Barnen kan läsa av de vuxnas kroppar och tyda signaler, liksom de vuxna gör med barnen. Genom dessa milda och indirekta, men även mera direkta, vägledningar kan barnen förstå vilka beteenden som är tillåtna, acceptabla och önskvärda. Barnen kan också komma till insikt om vad det finns utrymme för och var gränserna går.

I citatet nedan resonerar personalen runt flera olika sätt att hantera Ture, som uppvisar ett beteende som inte är acceptabelt, nämligen att spotta och springa inomhus.

P2 Och så säger man *till* honom. ”Ture. Ta in tungan. Du får bara gå. *Vi* springer inte inne då. Nej”.

P2 Alltså då man där liksom. Hur ska jag då hantera detta?

S Mm.

P2 Ska jag? Och vi går fram och sätter oss på knä och pratar med honom.

S Ja.

P2 ”Ta in tungan. Det kommer spott”.

Ohörbart tal.

P2 Han vet.

P1 Ja, han vet.

P2 Då kanske man kan fråga honom. ”Ture, får man göra så? Nej. Ta in tungan”. Sen tittar han, sen man började göra (ohörbart) och sen fortsätt...

S Mm.

P3 Ja. Och sen, jaha.

P2 Men han vet vad han får göra, men. Alltså vad gör jag där i den situationen?

S Ja.

P2 Ska jag strunta i vad jag håller på med och gå och ta honom och lägga ett pussel? Eller ska jag låta honom hållas?

Förslagen som framförs är en verbal instruktion, *ta in tungan*, följt av en individualiserande tillsägelse, *du får bara gå*, med en motivering, *det kommer spott*, eller med uppfodrande homogenisering, *vi springer inte inne*. Genom att sätta sig på knä kommer personalen i ögonhöjd med barnet och blickar kan mötas.

Vidare formuleras på basis av personalens kännedom om barnet, *han vet*, förslag med utgångspunkt i att barnet vet vilka normer och regler som gäller. Barnet bjuder på motstånd genom att ta avstånd från det önskvärda. Med en resonerande och vädjande position kan personalen rikta en fråga till barnet, *Ture, får man göra så?* Frågan kan påminna barnet om hur han kan positionera sig innanför ramen för förskolans regler, som ett alternativ till motståndet. Genom att tilltala barnet vid namn försvinner möjligheten att frågan eller tillrättavisningen rör någon annan. Det blir en individualiserande strategi. Andra strategier som föreslås är att ledsaga till annan aktivitet genom att erbjuda ett annat alternativ, att *ta honom och lägga pussel*, eller att med kroppen förhålla sig passiv och ignorera genom att *låta honom hållas*.

Via sin kunskap och sitt vetande om barnet, *nu är hon sån*, aktualiserar personalen olika strategier beroende på situation.

S Det gäller ju att ta det långt, långt innan. Bara man ser det i ögonen på henne.

P3 Mm.

P2 Ibland kan jag uppleva att det är bättre att ignorera. För ibland känner jag att om man tar för mycket i det så blåser du upp det istället.

S Jo, men det är också ett sätt att göra. ... Det är oftast en medveten strategi. "Aha nu är hon sån. Då ska jag ignorera det. För går jag in i det så blir det värre".

Personalen kan agera förebyggande och använda en *medveten strategi* för att reglera motståndet genom att läsa av barnet, *bara man ser det i ögonen på henne*, eller genom att ignorera det oönskade beteendet. I det här fallet uttrycks detta som att barnet varit i oro, obalans och ofta fått extrema utbrott. På så vis kan en tråkig situation undvikas. Att korrigera genom att *ta i för mycket* kan bjuda på ett ökat motstånd från barnet.

Personalen kan styra genom rösten och dess olika lägen och styrka.

P3 En chans och sedan handgripligen ”Nu sitter du där!” (sträng röst, min anmärkning). Alltså man låter ju som man är... Sen får man dåligt samvete.

S Kan man låta på något annat sätt då?

P2 För att det ska funka, ja.

P1 Mm, men man kanske inte behöver låta såsom man gör. Utan det kanske är mer det här ”Nu sitter du här”, dova, lite så. ”Nu räcker det” (mildare röst).

När ett barn på olika sätt skapar oreda på avdelningen kan en mild tillrättavisning med lugn röst vara ett sätt som fungerar. Då kan personalen behålla sin positiva identitet som lugn, god och vänlig och undvika *dåligt samvete*. En vänlighetsstrategi harmonierar mer med dominerande diskurser än en sträng och handgriplig sådan.

Ett barn kan få en normaliserande sanktion som innebär att bli påpassad och ledsagad av den vuxne, i situationen nedan beträffande att tvätta sig.

P1 Han var mest där och stökade runt så.

S Det...

Ömsesidigt, ohörbart tal.

P1 Tills jag börjar så och då står jag ju fast där lite grann.

S Ja.

P1 Vad ska man då? Då står jag ju fast där lite grann. Ska man sätta ner det här barnet utan blöja eller?

S Eller får ju han vara ledsagad till han har tvättat sig och gått därifrån.

P1 Ja. Att man inte släpper liksom.

Sanktionen består i att friutrymmet för barnet minskas genom att den vuxne med blicken eller genom den fysiska närheten vägleder och *ledsagar* barnet och *inte släpper* kontrollen så att barnet har möjlighet att stöka runt, utan gör det som personalen tänkt att barnet ska göra.

Lek

Inom förskolan har leken stor betydelse. Genom leken kan styrning också äga rum. Att som personal vara *med* barnen i leken diskuteras. Ibland intar personalen en mer aktiv position genom att vara delaktig i barnens lek och ibland en mer passiv och överblickande. Båda positionerna innebär ett tillseende. Val av förhållningssätt blir beroende av vad situationen kräver. Om personalen ser att leken fungerar kan de ta ett steg tillbaka. För att tala med Foucaults (1975/2009) begrepp är den övervakande blicken allestädes, beredd att styra barnet mot önskvärda beteenden, positiv utveckling och goda leksituationer. Övervakningen sker inte bara genom blicken, utan även genom att bygga upp kunskaper och vetande om barnen genom att lyssna och samtala med dem.

Önskvärda beteenden hos barnen kan bottna i ett anammande av en gemensam värdegrund.

P2 Eller om de håller på att ta saker från varandra och så, att man kanske kan styra in det på att "ni kan ta varsin" eller "han kan också få vara med" eller "vi kan göra det tillsammans". Alltså att man på något sätt är med dem så att man kan styra upp de här smågrejorna, hela tiden. Men jag vet inte om det var svar på frågan. Eller?

P Mm.

S Det är väl en bra utgångspunkt. Alltså vi pratar fortfarande inte om rätt eller fel. Och vara med dem, säger du, i leken? Hur är man med dem i leken?

P2 Ja, på ett aktivt sätt. Inte bara sitta och överblicka dem. Alltså man samtalar med barnen. Då hör man vad barnen är intresserade av. Vad de fattar tycke för just där. Så kanske man kan utveckla det på något sätt.

P Mm.

P2 Ja, nu flummade jag till det.

S Ja. Vad tänker ni när ni hör P2 säga så? Aktivt vara med och inte överblicka. Så sa du.

P1 Jag kan helt hålla med. Jag är inte förskollärare så man har inte riktigt så den bakgrunden. Jag är inte så insatt som du i det så. Jag kan känna att ibland är det bra att vara aktiv och vara med, men kan det vara bra som vuxen att ibland vara passiv, vara lite överblickande. Så att de får leka sin lek. Det är klart att man får se så att det fungerar, men att man ändå tar ett steg tillbaka kanske lite.

S Mm.

P2 Mm, men det är ju det som är vår flexibilitet.

P1 Ja, absolut.

I citatet ovan ges exempel som att dela lika, *ni kan ta varsin*, och att vara välkomnande, *han kan också få vara med*, och bjuda in de som vill leka till lek, *vi kan göra det tillsammans*. Dessa exempel kan översättas till att vara rättvisa, medkännande och solidariska genom att inte utesluta någon ur det gemensamma. Begreppen är tydligt förankrade i förskolans styrdokument (Skolverket, 2006, 2010). I talet positionerar personalen sig som flexibla i sitt fostrande uppdrag, vilket de fyller med innebörder som att vara medveten om när det krävs en mer aktiv styrning respektive när det lämpar sig att förhålla sig mer passiv. Personalens uppdrag är att främja de önskvärda sätten att förhålla sig och se till så att situationen fungerar.

En strategi för att successivt öka delaktigheten för ett barn i samspelssituationer med andra barn föreslås i samtalet nedan genomföras med hjälp av aktivt vuxenstöd.

S Men vill man locka med henne lite grann. Du märker på henne. "Nu går vi in där. Nu är spelet slut, så nu går vi in och tittar vad de gör". Och sedan så att hon får känslan av att du tänker liksom inte lämna henne utan det är *ni två* nu. Och ni ska bara titta vad de gör. "Kan vi också bli bjudna på lite kaffe? Det verkar ju kul". Eller vad det nu handlar om då. "Åh, mm" och lite så (smakar på kaffet, min anmärkning). "Amen det här var ju trevligt" och "Oh, ska du klä på dockan" och att du liksom. Det är du som hela tiden får ha fraser och bara låt henne titta.

P1 Och jag ska hjälpa de som är här inne att ge henne bra, positivt och få in henne i leken.

Tidigare har situationen upplevts som otillfredsställande och icke-fungerande genom att den präglats av ett beteende som konstruerats som utagerande. Målet med styrningen är att vända ett negativt samspel till ett positivt och att barnet så småningom självt ska anamma ett acceptabelt tillvägagångssätt. Barnet ska med vuxenstöd *få hjälp in i leken* och hitta strategier för hur man tar kontakt med andra barn på sätt som accepteras och uppskattas av andra barn. Den vuxnes position blir att vara den som *lockar*, medlar och uppmuntrar då en tänkt leksituation beskrivs där en fint utmejslad strategi tar form. Genom den positiva samspelessituationen kan barnet stötts in i leken. Makten har producerat en positiv samspelessituation och möjliggjort barnets lek.

Att forma och styra sig själv

Styrande tekniker och strategier handlar inte bara om hur de vuxna kan forma och dana barnet, utan också om hur barnet kan lära sig att styra och forma sig självt. I materialet synliggörs en strävan efter att barnet ska kunna uppföra och kontrollera sig självt. I personalens tal synliggörs också hur barn anammat önskvärda värderingar och beteenden i sina målsättningar att svara upp mot de identiteter förskolan erbjuder. Sådana självregleringsteknologier kan, enligt Foucault (1971/2008), ses som metoder för att fostra och förändra individer där självregleringsteknologierna påverkar kropp, själ och tanke, inte minst beträffande uppträdande och sätt att vara.

Att och hur det är önskvärt att barnet självt reglerar sitt beteende tydliggörs i citatet nedan. En situation där ett barn inte vill äta frukost på förskolan diskuteras och olika förslag till förhållningssätt ventileras. Genom att resonera med barnet och göra barnet ansvarig för sina handlingar i form av att hon själv valt och beslutat att inte äta frukost vilket resulterat i att hon nu känner sig hungrig, har barnet kommit till insikt om fördelarna med att äta frukost.

S Att förklara för henne att ”det är ju så att du kan ta ett beslut själv där att äta frukosten”.

P2 Mm.

S Att fixa det och ”nu vet du det att nästa gång kan du själv ta ett beslut hur du ska göra”. Så växer hon i det.

P2 Mm.

P1 Och att hon faktiskt kunde erkänna. ”Imorgon ska jag..”

P2 Ja och då hade hon ju funderat en halvtimme, men det spelar ju ingen roll. Huvudsaken är att hon funderar.

Av ovan beskrivna situation, som kan ses som en självregleringsprocess, framgår att barnets beslut om att ta kontroll över sitt beteende och att välja det rätta alternativet, att *fixa det*, kommer att få henne att må bra och *växa* in i en identitet med positiva förtecken. Barnet kommer successivt att självt lära sig att reglera sitt beteende i önskvärd riktning och ett steg i denna riktning är att fundera över sitt beteende. Att barnet funderar över sitt beteende ses som huvudsaken.

Situationen nedan handlar om huruvida ett barn som slår andra barn ska kunna vara med de andra i lekhallen och leka. Samtalet förs utifrån en föreställning om barnets goda intentioner. Barnet gör inte detta för att vara elakt eller för att söka uppmärksamhet från en vuxen, utan han kan helt enkelt inte stoppa sig. Barnet har dock förstått att det inte är ett acceptabelt beteende.

P För det var när vi flyttade in den här madrassen i lekhallen. Då ville han ju vara där inne med de andra och hoppa. Då var vi lite sådär. Jaha. Så hade han sagt det innan: ”Amen jag vill ju att ni ska vara med mig.”

S Ja.

P ”Ja”, sa jag. ”Men du, jag ser ju dig alltså alltid. Kan du inte leta efter min blick? Så vinkar vi lite så här. Så ser vi att vi har..”

S Mm.

P ”Okej”, sa han. Så svarade han inte så mycket. Så gick han. Så helt plötsligt så tittar han upp från madrassen. Då satt jag vid datorn inne i det rummet. Så vinkade jag. Då fortsatte han. Så tittade han ner (ohörbart). Då funkade det.

S Ja.

P Men det är så lätt att man helt plötsligt så kommer någon in

och man ska säga: "Nämen hej, Ulrika. Är det du som kommer?" Och så...

P Men jag tror det är en sån grej man får tala om varje gång.

Personalen exemplifierar med situationen i lekhallen, där barnet självt uttryckt en önskan om den vuxnes närvaro. Personalen föreslår att barnet ska kunna reglera det oönskade beteendet utifrån den vuxnes *blick* och *vinkning*, en känsla av att vara övervakad som ska medföra att barnet kan styra sitt beteende. Den vuxnes iakttagande och stöttande blick ska i detta läge göra att barnet klarar av att kontrollera sig, vilket i situationen ovan tillfälligt lyckas. Dock uttrycks en oro då självregleringstekniken inte ses som helt införlivad, om det är så att personalen av någon anledning, exempelvis blir avbruten av ett annat barn, inte kan möta barnets blick och vinka. Barnet behärskar med självständighet ännu inte denna praktik att leka med andra barn under lite stökigare former i lekhallen och måste därför än så länge påminnas om den föreliggande självregleringsmetoden varje gång.

Följande citat exemplifierar hur barnet har inordnat sig i praktiken och införlivat självregleringstekniken och agerar med ett mer framgångsrikt beteende.

P1 Det var ett tillfälle ute, hon började och man såg på henne. Sen var det precis som hon samlade sig och sen så blev hon ledsen. Så kom hon och pratade om det sen. "Kommer du ihåg Britta för länge sen när du blev arg för nånting, hur du reagerade då?" "Jah, då slog jag mina kompisar." "Ja, men det gjorde du inte nu, Britta. Du fixade det. Du klarade av det." Och riktigt så. "Ja, det gjorde jag." Alltså hur glad hon blev för att hon..

S Och där kan man ju fortsätta. Hur känns det istället? "Hur kändes det då när du gjorde det?" Och hur mysigt det känns nu istället och beskriva den känslan.

P1 Ja. Hon är ju medveten om att hon har tagit framsteg och...

S Ja, det tror jag också.

En berömmade teknik har resulterat i att barnet vill ta avstånd från det oacceptabla beteendet. Det handlar om att bygga på de positiva känslor som skapats hos barnet som moraliskt subjekt, genom att hon har tagit kontroll över sina känslor. Genom att ha erövrat de här kunskaperna, det vill säga praktiken att vara snäll, har det också skett ett underordnande gentemot den kontrollerande och formande praktiken som inte accepterar att barnen slåss. Citatet visar hur barnet har *tagit framsteg*, det vill säga absorberat och förkroppsligat de värden som framhållits som viktiga i detta sociala sammanhang.

För personalen är det inte tillfredsställande när ett önskvärt beteende upprätthålls av yttre omständigheter som bestraffning eller belöning.

P2 Men det är lite skrämmande.

S Det är oroväckande för jag har känslan att det här är inte.. hon har inte fått någon grund i det här. Hon har slutat och har hittat andra strategier. Och är glad för det och vill ha beröm för det. Men hon ska ju förstå vinsten med det. Att man kan må mycket bättre av det. Men det tror jag inte att hon har på det sättet. Utan det är mer att hon blir bekräftad när hon inte är arg längre.

P1 Ja, det tycker jag är lite farligt.

S För egen skull.

P1 För det kan jag känna lite åt det hållet.

Ohörbart samtidigt tal.

P1 "Då är jag duktig".

S Innan fick hon uppmärksamhet för att hon var arg och nu för att hon inte är arg, men det är fortfarande inte att hon förstår vinsten själv.

Det uttrycks i citatet ovan en önskan om att barnet självt ska *förstå vinsterna* med att bemästra normerna för att hantera sin ilska, att få en *grund*, vilket kan tolkas i termer av en önskan om självreglering som går djupare. Barnets välbefinnande står i fokus, uttryckt genom utsagorna om att barnet kan lära sig hur bra hon kan må av att inte agera ut de arga känslorna på ett otillåtet sätt. I barnets egna uttryck skapas det duktiga, dugliga barnet, *då är jag duk-*

tig. Med utsagorna visas hur teknikerna kan ses som sätt att påverka kropp, själ och tanke i syfte att uppnå lycka och välmående för barnet.

Processen av bemästran och underordnande kan också förstås i följande situation där barnet är i färd med att forma sig självt som subjekt i relation till förskolans regler. Som en metod i verksamheten används seriesamtal/sociala berättelser, vilken kan uppfattas som en metod där barnet involveras i självreglering av oönskade beteenden. Genom att välja ut situationer, rita och samtala om dessa och hur de kan förändras i positiv, förbättrad och önskad riktning, kan barnet vägledas mot självstyrning av sitt beteende.

P Har börjat rita i boken sådana negativa grejor.

S Umhum?

P Alltså det har hänt. Då försöker jag ändå vända det till nånting annat. Lisbeth (personal, min anmärkning) gör med det. Ritar med när han har slagit någon eller han själv säger ”Usch, det var ju stygt gjort eller det var fel gjort”. Men ibland kan jag känna att det är saker han säger för att han vet att vi vill höra det. Det är inte det som är tanken. Tanken var att det ska vara nånting annat. Men han själv har propsat på att han vill rita det i boken.

S Det är kanske något han funderar på själv?

P Mm.

S Att han vill se lösningar eller han kan ju inte må bra när han gör det.

P Nej.

S Så känner han, det här är ju inget kul det som händer sen.

P Nej.

S Det tror jag han känner av såklart ju. Men han har ju ingen aning om vad han ska göra istället. För det är ju faktiskt för att de är dumma ju (som han slåss, min anmärkning).

P Ja, de är ju det.

S Så det är nog så att han behöver kanske ändå få rita det för att komma igång och diskutera för att kunna hitta ut ur det.

P Det handlar lite om hur vi skriver också.

S Ja, att om man kan hitta lösningen.

Utsagorna fokuserar strategier som fångar det positiva i en negativ situation. Boken blir, med Foucaults begrepp (1971/2008), en sorts bekännelseokumentation där barnet involveras i styrning mot ett acceptabelt beteende. Hur boken används och vad som skrivs har betydelse för personalen. Det görs viktigt att inte det negativa fokuseras, vilket barnet självt påstås göra. Trots intentionerna synliggörs med citatet ovan hur den här metoden kan påverka i barnets identitetsskapande. Metoden riskerar att förstärka en negativ syn på sig självt som barnet håller på att anamma i sitt eget subjektsskapande.

Personalens avsikt och målsättning formuleras såsom att barnet självt ska förstå att beteendet är felaktigt och oönskat, en självreglerande funktion. Personalen ger uttryck för att värderingarna inte är något som barnet införlivat, utan endast har anammat på en språklig nivå. I talet sätts barnets beteende i relation till dess inre känslor, genom utsagan om att barnet *inte kan må bra* av att slåss och att påföljden inte blir rolig, *det här är ju inget kul det som händer sen*. Detta är något som barnet *känner av*. Att rita i sociala berättelseboken blir en sorts bikt. Berättelseboken kan göra att barnets tankar stimuleras och att barnet tillsammans med personalen kan hitta strategier för att styra beteendet. Genom att fånga upp det positiva i situationen, *vända det till något annat*, och *diskutera* ett mer korrekt beteende bland de felaktiga, kan den vuxne använda sig av en berömmande teknik. Successivt kan barnet normalisera beteendet och införliva synen på sig självt som det snälla barnet. I brukandet av boken blir den till en sorts tillfällig, daglig, examen.

Talet kan handla om att värna om barnet genom att inte göra sig rolig på barnets bekostnad. I följande samtal beskrivs en strategi för att inte barnet ska "förlora ansiktet" då hon gjort ett mindre misstag vid en måltid.

S Att flytta fokus från där, kan ju vara en hjälp för henne. Om hon gjort bort sig med osthyveln så känner hon kanske allas blickar.

P2 Mm.

S Att man då direkt tittar på dig och då återhämta sig.

P1 Ja, precis. Återhämta sig, mm.

S För stannar man kvar där. ”Det gjorde ingenting, Britta”, så stannar man kvar i det.

P2 Ja, jag tror det är bättre liksom att...

P1 Ja, hon behöver den stunden. Att själv smyga till sig mackan och samla sig och vara som vanligt igen.

S Och sen tror jag, prova fram hur ni ska ha. För det gäller ju att inte stänga av samspelet mellan den vuxne och henne i den stunden. För man får inte stänga ute henne. Det tysta samspelet, hur ska det vara?

P1 Nej.

S Stöttning så att hon kan komma tillbaka. Ska det vara en blick eller...

P1 Där tycker jag det räcker med en blick.

P2 Kroppen och ögonen väldigt mycket.

Bemötandet och samspelet mellan barnet och den vuxne framställs som handlande om de små detaljerna. I det här fallet används blicken och kroppen för att hjälpa barnet *att flytta fokus*. Den vuxne intar positionen som stöttande, omsorgsfokuserande och in-kännande. Blicken ska skapa samförstånd som förhindrar att barnet får ett utbrott som ett resultat av sitt misstag. Med den inspekterande och uppmuntrande blickens hjälp ges barnet möjlighet att självt kontrollera sitt beteende och ta makten över situationen.

Själva vetskapen om den observerande övervakningen kan bli korrigerande och självreglerande.

S Jag vet inte om hon säger så längre men när jag brukade träffa henne så brukade hon berätta att hon inte är arg längre.

P1 Mm, jo, det brukar hon prata om.

S Och då känner jag att det kan man väl få vara, men man får inte göra vad som helst när man är arg.

P2 Jag tror hon kopplar att du kommer in här på grund av hennes ilska.

S Ja, ja.

P2 Och det är hon inte särskilt ofta nu annars.

P1 Nej, men hon har...

P2 Men hon kopplar det lite med Lovisa (specialpedagogen, min anmärkning). Hon är definitivt inte dum.

I situationen ovan resonerar personalen om att barnet i fråga uppmärksammat att specialpedagogen besökt avdelningen och associerat detta till sitt eget beteende, då personalen menar att barnet brukar berätta att hon *inte är arg längre*. Detta omtalas som tecken på att det skett en förändring beträffande barnets beteende. Personalen förstår barnets uttryck som en signal till specialpedagogen att hon inte behöver komma till avdelningen mer, eftersom barnet inte är argt längre. Barnets uttalande, som formuleras via personalen, kan ses som en sorts bekännelse. Uttalandet tydliggör också hur sättet att betrakta sig själv kan ses som beroende av hur andra betraktar dig i förhållande till en normaliserande praktik. Personalen framställer barnet som någon som positionerar sig självt som ett barn som inte längre är arg och ilsken. Istället har barnet anammat erbjudandet om det glada och snälla barnet som ryms inom förskolans ramar. Innebörden i situationen kan, med Søndergaards (1996) ord, ses som att självet relaterar till en inre uppfattning av sig som individ som existerar genom relationerna till omvärlden. ”De konstituerande kræfter, som individet må udvikle sit selv i gensidig processering med, former og anviser subjektpositioner, som individerna kan overtage som deres egne (s. 38)”.

Rekapitulering och reflektion

Denna del av analyserna och resultatet har behandlat hur personal i tal och text formulerar sig runt hur de ska stötta barn och hur detta stöttande kan analyseras i termer av styrande tekniker liksom i termer av hur barnet forma och styra sig självt inom förskolans ramar.

Förutsättningar för styrning hämtas genom teknologier som kunskap och vetande om barnet, där den dokumentära blicken utgör en stor del liksom individualiserade, normaliserande granskningar. Hanterings- och styrningsförslagen är anpassade efter personalens kännedom och vetskap om barnet i fråga, vilka bygger på ett nära förhållande till barnet och ibland också dess familj.

Förskolan arbetar med styrningstekniker som tid och rutiner, rum och material, kropp och lek. Styrningen och stödet som föreslås i den diskursiva praktiken är mild, mjuk och vänlig. Hantering och styrning bör vara förklarande, tydlig och motiverad. Förebyg-

gande strategier är att föredra. Personalens uppgift är att stödja och vägleda barnet för att hjälpa barnet att erövra och behärska de olika praktikerna och på så vis bli självreglerande. Denna typ av makt och vägledning är på många sätt osynlig eller subtil och synliggör istället barnet och dess beteenden. En tydlig strävan mot och arbete för att barnet ska klara av att styra sig självt framgår även av analyserna. Med stöd av Foucault (1971/2008) illustreras hur självregleringsteknikerna påverkar kropp, själ och tanke, såsom påverkan framträder i den diskursiva praktikens tal och text.

Resultat- och analyskapitlen i sin helhet har visat hur man som barn blir speciellt inom några av förskolans diskursiva ramar, hur barnet som subjekt skapas, hur utsagorna erbjuder eller tilldelar barn olika identiteter och hur det skapas utrymme respektive begränsningar för barn att formas och forma sig själva i förhållande till den normaliserande praktiken. Vidare visar analyserna hur personalen i skiftande sammanhang upprätthåller förskolans uppdrag genom att anamma ”omsorgande”, fostrande och utvecklings- och lärandepositioner i mötet med barn vars beteenden förbryllar, oror eller utmanar.

Det skapas ett visst utrymme för barn i förskolan att vara, kunna och göra olika, så länge variationen inte blir alltför markant, för befast eller för stor i förhållande till ålder, eller bryter alltför mycket mot förskolans rutiner och regler. När strävan blir kompensatorisk uppstår dock begränsningar av olikheter. I synnerhet tydliggörs det svårhanterliga och dubbla uppdraget om homogenitet och heterogenitet i de delar som berör dokumentationen. Motstridigheter gör sig synliga i situationer där talet om utrymme för variation och det enskilda barnet krockar med samtida diskursiva handlingar med tillslutande kartläggningsmetoder.

MED BLICKEN SOM STRATEGI

I denna avslutande del lyfter jag fram och diskuterar några trådar med utgångspunkt i studiens syfte och frågeställningar. Syftet med föreliggande studie har varit att synliggöra hur barn skapas som subjekt när deras beteenden förbryllar, oroar eller utmanar personal i förskolan och hur utrymme för, eller begränsningar av, barnens möjligheter till att vara, kunna eller göra olika därmed framträder. Vidare har syftet varit att belysa hur hanterings- och styrningsförslag av barnen och deras beteenden formuleras i specialpedagogiska sammanhang inom förskolan som diskursiv praktik.

De centrala frågeställningarna har varit följande:

- Hur formar personalen barnen som subjekt och hur skapas utrymme respektive begränsningar för barnen att forma sig i den diskursiva praktiken?
- Hur framträder identitetserbjudanden och identitetstilldelningar i subjektiveringsprocesserna?
- Hur uttrycks inom diskurserna vägledning och styrande tekniker i hanteringsförslagen av barnens beteenden?
- Hur positionerar sig och positioneras personalen i förhållande till barnens beteenden och förskolans uppdrag?

Utifrån dessa frågor har resultatet grupperats runt hur gränserna för olikhetsutrymmet formuleras, främst genom att se till hur barnet konstrueras som speciellt i en diskursivt särskiljande praktik. Vidare har ljuset riktats mot hur barnet i tal och text skapas som subjekt och hur barn i vissa situationer positioneras inom eller i gränslandet av dessa ramar för vad som är eftersträvansvärt samt

mot hur identitetserbjudanden och identitetstilldelningar inom dessa konstruktioner framträtt. Hanteringsförslag av beteenden som blivit förbryllande, oroande eller utmanande har lyfts fram och analyserats i termer av styrningstekniker. Slutligen har analysen pekat på hur personalen positionerar sig och positioneras i förhållande till barnens beteenden och förskolans uppdrag.

Diskursiva konstruktioner av det speciella

I mina analyser har jag framhållit hur det specialpedagogiska sammanhanget kan förstås som en diskursivt särskiljande praktik. Detta genom betoningen på hur barnet på olika sätt formuleras som speciellt när något beteende skiljer sig från vanligt förekommande beteenden bland förskolebarn. Utgångspunkt för denna praktik är förskolans blick på barnet. Studien har visat hur denna blick brukas som en övergripande strategi i yrkesutövandet. Det specialpedagogiska sammanhanget kan stundom också ses som en inkluderande praktik som hanterar konkurrerande diskurser.

Analyserna av utsagorna i det empiriska materialet konstruerar bilder av det speciella, vilka fylls med varierande innebörder i tal och text. Det speciella uppstår i relation till förskolans krav, förväntningar, förhoppningar och föreställningar, där förskolan är den samhälleliga institution som har makten att definiera vem som ska komma att betraktas som speciell.

Med några historiska tillbakablickar har jag illustrerat hur förskolan vuxit fram med såväl inkluderande som kompensatoriska ansatser och målsättningar och numera utgör utbildningssystemets första del. Förskolan bygger på en tradition som sätter barnet i fokus och i denna första utbildningsdel framhålls ofta tidiga insatser för enskilda individer som betydelsefulla för en fruktbar och god utveckling och framgång vidare i skolsystemet. I strävan efter att manövrera förskolans uppdrag blir det för personalen väsentligt att språkligt ringa in och skilja ut sådana beteenden och handlingar som gör sig synliga i sina skillnader mot de förväntade för att kunna arbeta med dessa tidiga insatser och ge stöd. Personalen ska samtidigt arbeta för att ena gruppen med gemensamma värderingar och grundläggande kompetenser och ta utgångspunkt i varje barns behov.

Analyserna bygger på att det speciella kan förstås som diskursiva konstruktioner vars gränser är flytande och öppna för språkliga förhandlingar. Varierande möten med och erfarenheter av människors olikheter har betydelse för det som kommer att formuleras som speciellt i ett visst sammanhang. Liknande resultat visar Markströms (2005) studie där hon framhåller att normalitet konstrueras i förhållande till kontext och situation.

Normen enar och sammanför, men normen sätter också gränser och utesluter. Med viljan att förstå barnet och dess beteende görs blicken till strategi då den riktas mot den enskilde individen i olika situationer. Analyserna har synliggjort hur man som personal blir styrd av och agerar i normaliserande diskurser och föreställningar om hur och vad barn ska vara, kunna och göra och när det blir nödvändigt att framhålla barns olikheter. På så vis framträder varierande möjligheter för utrymme respektive begränsningar av olikheterna i det som blivit föremål för specialpedagogik i dessa kontexter.

Motstridiga diskurser

I denna synliggörande praktik har två övergripande diskurser framträtt i det empiriska materialet. Det handlar om en visionär, heterogeniserande diskurs som ligger i linje med officiellt tal om barns olikheter och en homogeniserande, mer pragmatisk och kompensatorisk diskurs som tas i bruk i tolkning av uppdrag och när läroplanen ska omsättas i vardagen.

Analyserna visar hur diskurserna bryter in i och påverkar varandra. Instabiliteten ger upphov till motstridigheter i den specialpedagogiska praktikens tal då personalen försöker formulera sig runt barnen de bekymrar sig för. Formuleringsförsöken sker utan att värdera, utan att försöka relatera till det normala, eller utan att jämföra kunskaper och beteenden i förhållande till ålder. I arbetet med att hitta rätt stöd för att bidra till en så god utveckling för varje barn som möjligt blir dock den homogeniserande och prestationsinriktade diskursen dominerande. Praktiken blir normaliserande då jämförande moment förs in. Barnens beteenden och kunskaper bedöms av personalen i relation till andra barns, men också i relation till olika skriftliga mallar och kartläggningar.

Enligt Butler (2006) syns normen tydligast genom den effekt den skapar. En konsekvens är just de jämförande momenten, i och genom vilka normerna framträder. Dessa mätningar påverkar möjligheterna för barns olikheter att få utrymme i de studerade språkliga specialpedagogiska sammanhangen i förskolan.

Överlappande subjektiveringar av barnet

I den här studien har olika konstruktioner av barnet som subjekt fokuserats. Konstruktionerna bygger på sätt att formulera kunskap om, förstå och forma barnet i relation till en viss praktik styrd av personalens sätt att förstå sitt uppdrag. På så vis kan vi tänka oss förskolebarnet, inte som något som är, utan något som blir till, skapas, i mötet med omgivningen och i de diskursiva konstruktionerna. Genom studiens analyser illustrerar jag hur barnet iscensätts och skapas som subjekt i och genom dessa handlingar och hur det förhåller sig till den rådande ordningen och dominerande diskurser om hur och vad man som barn bör vara, göra och kunna.

Med blicken som utgångspunkt och strategi görs inte en konstruktion av barnet, utan det sker flera och återkommande formuleringar i strävan efter förståelse för och kunskap om barnets beteende för att kunna dana och inordna barnet i det sociala sammanhang som det innebär att vara en del av samhället och förskolan. Utbildningsmålen handlar om att grundlägga de kunskaper, förmågor och värderingar som ses som nödvändiga för att kunna få ett gott och rikt liv och aktivt deltagande i det gemensamma. Samtidigt betyder detta att förskolan blir en institution där maktrelationer görs verksamma, precis som i andra institutioner. Studien har riktat fokus mot hur makten verkar i de diskursiva processer där barnet formas som subjekt och i de hanterings- och styrningsförslag som föreslås. Enligt Foucault (1976/2002) är makten överallt, den skapas i varje stund och i varje relation. Makten blir produktiv och skapar möjlighetsvillkor för det sociala då den, enligt Foucault (1975/2009, 1980b), verkar ordnande och klassificerande i subjektiveringsprocesserna.

I konstruktionen av barnet som växande och utvecklingsbenäget tydliggörs hur personen skapar mening i och sörjer för barnets utveckling. Förskolan framställs som väsentlig i detta uppdrag och det mest betydelsefulla är att personalen ser att det sker utveck-

lingsmässiga förändringar med barnet. I konstruktionen av barnet som reglerat blir, i de olika underkonstruktionerna, varierande ideal, strävans- och styrningsmöjligheter synliga. Genom och i konstruktionen av barnet som kroppsligt görs till exempel det lagom aktiva, smidiga och rörliga barnet till förebild. Barnet som socialt och kommunikativt har anammat gemensamma värderingar som resultat av den fostran förskolan ger. Barnet som lekande kan omsätta dessa kunskaper i kontakt och samvaro med andra. Att barnet visar vilja till social samvaro och kommunikation blir av vikt för personalen. Ingen ska behöva känna sig ensam och det finns stora vinster med att vara en del av det sociala sammanhang som alla bör få ta del av. I konstruktionen av barnet som kännande och tänkande framstår det lagom förståndiga och rationella barnet som kan kontrollera sina känslomässiga uttryck som förebild.

Barnet görs till ett transparent och mätbart subjekt genom de kartläggnings- och dokumentationsförfaranden som äger rum. För personalen blir det betydelsefullt att få veta "var i utvecklingen" barnet befinner sig och att genom dokumentationen "få svart på vitt" på detta. I gränslandet av det transparenta och mätbara subjektet framträder det diagnostiserade barnet.

I formuleringen av barnet som tryggt ingår rutinisering som en central del. Barnet uppmärksammas och synliggörs beträffande sin förmåga att förstå, acceptera, inordna sig och delta i förskolans rutiner, ritualer och aktiviteter. Barnet i förskolan formuleras också som ett behövande subjekt, där grundläggande och "särskilda" behov diskuteras. Behoven kopplas främst till de omsorgande delarna av förskolans uppdrag och dessa upplevs krocka med mer prestationsinriktade aktiviteter. Barnet som behövande kan bli till barnet som resurskrävande, då behoven skiljer sig från sådana som kan tillgodoses med ordinarie bemanning eller kompetens.

Utrymmen, gränsdragningar och identiteter

Foucault (1982/2000) beskriver hur vi för att förstå vad samhället menar med till exempel "sanity" behöver studera fältet av "insanity". Översatt till studien i fråga innebär detta att genom att ha riktat fokus mot den diskursiva praktik där beteenden som förbryllar, oroar eller utmanar lyfts fram och förhandlas, har kunskap även formulerats om föreställningar om på olika vis ideala, goda och

önskvärda beteenden och kompetenser hos barn i förskolan. Kunskap har skapats om vad det betyder att bli ett framgångsrikt förskolebarn.

Det är i viljan och ambitionen att stödja, hjälpa och lägga goda grunder för barnet inom förskolans ramar som barnet på samma gång blir ett objektifierat och genomsynligt subjekt. I denna paradox blir mätningar och jämförelser oundvikliga och det är då gränserna för variation skapas eller omskapas. Med språkets möjliggörande kraft kan gränserna synliggöras, ifrågasättas, förhandlas och omkonstrueras. Vidare kan det vara fruktbart att reflektera över vad dessa gränsdragningar, eller utrymmen, kan betyda för barns kontinuerliga identitetsskapanden och tillblivelseprocesser. I de språkliga processer där barnet formas som subjekt i förskolans specialpedagogiska sammanhang framträder identitetserbjudanden eller identitetstilldelningar som skulle kunna påverka hur och vad barnet införlivar och anammar i konstruktionen och bilden av sig självt.

Analyserna klargör hur olika identitetserbjudanden eller identitetstilldelningar om barnen kan handla om barnet som hamnar i gränslandet av att vara utvecklingsbenägen och växande. Identitetsbilderna kan röra barnet i svårigheter som inte lyckas hålla jämna steg med sina jämnåriga kamrater utvecklingsmässigt. Bilderna kan urskilja barnet som är på väg att inordna sig i och behärska praktiken som kunnig, snäll, duktig eller moralisk. I konstruktionen av barnet som behövande ges mjukare identitetsskapande bilder, medan det i konstruktionerna av det resurskrävande barnet liksom i det kroppsliga barnet skapas identiteter som blir mer tärande och påfrestande.

Materialet har i delar gett möjlighet att resonera utifrån ett erbjudandeperspektiv, även om resonemanget i delar begränsats till hur de vuxna tilldelar barnen olika identiteter då de försöker förstå barnen och skapa mening i deras beteenden för att kunna vägleda och styra dem i riktningar som skapar framgång, lycka och välmående.

Dokumenterade jämförelser med sanningsanspråk

Förskolan som kontext har i denna studie betraktats som en institutionell samhällsnära utbildningsarena med ett politiskt uppdrag

att fullfölja där en specifik blick, vilken genererar en speciell typ av tal- och textproducerande, är förekommande.

Min studie visar hur olika sätt att observera, kartlägga och dokumentera barnet tolkas av personalen som sätt att säkerställa ett synliggörande av barns utveckling och kunskaper som en del i det pedagogiska arbetet. Studien visar också hur detta synliggörande kan bidra till att skapa identitetserbjudande och identitetstilldelande bilder av och för barnet i relation till olika idealbilder av vad ett barn bör veta, kunna och göra vid en viss ålder. Det ter sig betydelsefullt att fundera över vad detta kan innebära för barn vars betyenden blivit utmanande, oroande eller förbryllande.

Synliggörandet kan presenteras och uppfattas som en rättighet, men är också något ofrånkomligt för barnet i förskolan. Det kan vara av vikt att fundera över huruvida det finns några valmöjligheter för barn och föräldrar att undanbe sig denna granskning och vad en sådan valmöjlighet i så fall skulle kunna innebära. Det empiriska materialet ger exempel på att den observerande, individualiserande blicken på barnet inte går barnen obemärkt förbi. Lindgren och Sparrman (2003) framhåller behovet av etiska diskussioner beträffande dokumentation i förskolan.

Det enskilda barnets prestationer har hittills inte skolats mätas eller betygsättas i förskolan. Ändå har innebörden till viss del blivit just denna när personalen tolkar och omsätter sitt uppdrag. Silje-hag (2007) varnar för risken att det specialpedagogiska uppdraget teknifieras. Ett exempel från föreliggande studie på hur kartläggningarna påverkar och styr blicken, är då personalen börjar tala om barn i termer av år och månader beträffande förväntade förmågor och kunskaper. Elfström (2005) liksom Vallberg Roth och Månsson (2006) visar på en förvirring och osäkerhet inom förskolan beträffande individuell allmänpedagogisk dokumentation. Det förefaller som om liknande uttryck även är förekommande i specialpedagogiska sammanhang.

Fenomenet att dokumentera är synlig i alla delar av utbildningsväsendet liksom i samhället i övrigt. Hur en dokumentationskultur ger sig tillkänna inom förskolan är något som bekräftas genom föreliggande studie. Det förefaller extra betydelsefullt att fundera över syften, betydelser och följder av dokumentation när det kommer till specialpedagogiska sammanhang. Även tidigare studier

(Gars, 2002; Hjørne & Säljö, 2008; Lutz, 2009) bekräftar behovet av sådana reflektioner.

En officiell dokumentationsdiskurs har tydliggjorts och förstärkts i den reviderade läroplanen för förskolan. Där har förskolläraren gjorts ansvarig för att "varje barns utveckling och lärande kontinuerligt och systematiskt dokumenteras, följs upp och analyseras..." (Skolverket, 2010, s. 14). Med den reviderade läroplanen som utgångspunkt blir dock det centrala i uppdraget att se till hur förskolan svarar upp mot målen och "det handlar ytterst om att utveckla bättre arbetsprocesser" (s. 14). Detta betyder att det finns möjligheter att förskjuta fokus. En vändning från en jämförande blick på barnet, som därmed kan bli objektifierande, till ett tydligare sikte mot hur förskolan agerar för att utmana barns lärande och för att säkra deras möjligheter till utveckling, demokrati och inflytande kan skapa andra förutsättningar att ta sig an uppdraget.

Dahlberg med flera (2007) menar att komplexiteten och rikedommen riskerar att gå förlorad om vi förlitar oss till enkla kartläggningar eller klassificeringar av hur barn är. Min studie visar hur det finns en risk att de olika kartläggningarna och sätten att dokumentera barnet blir till förenklade, statiska sanningsdokument om individen. Dessa kan begränsa utrymmet för barn att vara, göra och kunna olika.

Det är intressant att konstatera hur kartläggningar som MPU och RUS fått inflytande över den specialpedagogiska praktiken i denna förskolekontext och begrunda hur alternativen skulle kunna se ut med en förskjutning i blick mot pedagogiska processer, även då det kommer till beteenden som förbryllar, oroar eller utmanar. Hur skulle förskolans diskursiva och sociala praktik se ut om den problembeskrivningsblankett, med färdiga kategorier, som stundom brukas som en första ingång till mötet med specialpedagogiken och specialpedagogen, avskaffades? Vad skulle hända om man inom förskolan slutade att tänka och tala om barnet i termer av utvecklingsområden och försökte överskrida denna förståelse? Vad skulle hända med blicken då?

Med intentioner om att stötta barnet mot en positiv utveckling tenderar insatserna att rikta stort fokus på att barnen ska utvecklas, vilket är en del av uppdraget, men mot och för framtiden med träning och korrigerande. Kanske sker dessa kompensatoriskt inrik-

tade insatser i någon mån på bekostnad av ett tydligare ”här- och nu”-inriktat synsätt, där barndomen ses som ett tillstånd med värde i sig självt, och där barnet i högre grad får utveckla kompetenser som aktiv, delaktig, medskapande och kunskapssökande. En post-modern kunskapssyn frågar till exempel inte efter ett normalt utvecklingsförlopp (Nordin-Hultman, 2004). Förskolan konstruerar barn inte bara som framtida medborgare, utan också barnet som förskolebarn. Barnet och barndomen kan, likt inom barndomssociologin, förstås som socialt konstruerad (James & Prout, 2003). Förhållningssätt som erkänner att det inte finns *en* universell eller naturlig barndom, utan flera olika (Dahlberg med flera, 2007), skulle kunna öppna upp för olikheter att få ökat utrymme inom förskolan.

Komplexiteten i förskolans uppdrag tydliggörs exempelvis genom det i materialet motstridiga talet om att utgå från barnets egen utveckling och samtidigt bruka kartläggningar och tester som begränsar utrymmet för variation. De diskursiva utsagorna visar att det blir problematiskt för personalen att väva samman dessa olika delar. Likaså synliggörs hos specialpedagogerna såväl en osäkerhet omkring, och ett eget ifrågasättande av, den dokumentation som förs, som framhävandet av densamma. I talet framträder såväl aspekter omkring rätten till olikheter som synsätt där homogeniserande bedömningar får plats och fyller en funktion utifrån det uppdrag som personalen är satta att verka för i förskolan.

Men han är fem och ett halvt

I analyserna av undersökningens material har ålder framträtt som den kategori som barns kunskaper och beteenden tydligast blickas mot, sätts i relation till, mäts och regleras utifrån. Ålder blir en kategori och konstruktion som i detta empiriska material blivit mer framträdande än exempelvis kön.

Med ålder som utgångspunkt blickas mot specifika förmågor och kunskaper. Det uttrycks inom förskolan föreställningar om att barnet vid en viss ålder bör ”vara på en nivå” där det bemästrar praktiken av att exempelvis kunna rimma eller hoppa jämfota. Ett barn kan skilja sig från gruppen, inte bara genom att så kallat ligga efter en förväntad utveckling, utan även genom att ligga före och då exempelvis konstrueras som alltför förnuftig, intelligent eller

välartikulerad i förhållande till sin ålder och till övriga barn. Analyserna visar hur motsägelsefullt det blir att framhålla utrymme för individers olikheter och samtidigt arbeta med klassificeringar och jämförelser där ålder spelar en betydande roll.

Även fostransaspekter aktualiseras i relation till ålder. Personalen uppmärksammar beteenden som är för mycket eller för litet, för överdrivna eller för långsamma, för hetsiga eller för undflyende i sina uttryck. Det kan handla om att kunna ta kontakt med kamrater på ett vänligt sätt och vilja delta i det sociala samspelet, om att agera förväntat i hälsningsceremonier eller om att inte framstå som alltför udda genom specifika behov. Gemensamt för dessa konstruktioner kan sägas vara att de åt ena eller andra hållet bryter mot föreställningar om hur man uppför och betar sig för att kunna accepteras och upptas som en del av det sociala. Blicken som strategi blir allt som allt en optisk lins där ålder utgör ett filter.

Något avvikande från vad tidigare forskning visar (till exempel Gars, 2002; Hjørne & Säljö, 2008; Lutz, 2009), så tydliggörs i föreliggande studies material att även om blicken i mångt och mycket riktas mot barnet, så är det inte uteslutande och i alla sammanhang barnet som pekas ut som avvikare. I delar av tal och text försöker personal tillföra ett mer situationsrelaterat perspektiv och se till kontext i diskussioner omkring svårigheter och dilemman då personalen försöker hitta förklaringar till barns beteenden. Samtidigt finns det en risk att, som Lundgren (2006) framhåller, ”strävan efter att korrigera avvikelser är starkare än funderingar på hur de kan vara av godo” (s. 181).

Den liberala institutionens styrning

I förskolan som inkluderande praktik behövs sätt att organisera, klassificera och ordna individerna för att kunna få verksamheten att fungera och bli strukturerad, och för att varje barn ska kunna hitta sin plats. Det behövs också sätt att säkerställa möjligheterna för varje barns utveckling och lärande. I studien har jag, utifrån Foucault (1975/2009, 1982/2000), lyft fram två sätt att manövrera verksamheten; den disciplinerande makten och den pastorala makten vars tekniker föreslås och prövas i tal och text runt beteenden som oroar, bekymrar eller utmanar personalen.

Som en institution i den liberala staten i det västerländska samhället kan förskolan bruka disciplinen som en mild makt för att framställa nyttiga individer. Med det stöd den pastorala makten ger, ska barnet så småningom och efterhand kunna anpassa sig genom självreglering till de värden som är önskvärda i samhället.

Grunderna för att kunna styra barnen skaffar sig personalen genom att öka sina kunskaper och sitt vetande om dem, genom att lära känna dem och vara nära, genom att observera, inspektera, kartlägga och dokumentera. Med blicken som strategi skapas förutsättningar för styrning, vägledning och korrigerings. Med tekniker som övervakning och normaliserande granskningar och sanktioner vilka mynnar ut i olika, ständigt pågående, examensritualer fullföljer personalen förskolans uppdrag.

Hanterings- och styrningsförslagen handlar till stor del om socialisering och fostran till gemensamma värden. Fostransdelen i förskolans uppdrag kan sägas ha grund i diskurser synliga historiskt sett där förskolans socialpedagogiska funktioner blivit framträdande. Det fostrande uppdraget medför att forma en individ som passar in i och kan bidra till samhället, vilket innebär en individ som uppbär specifika kunskaper och sätt att bete sig.

Förskolan som en del i samhället och som en samhällsförberedande institution ska värna om värden som solidaritet och tolerans (Skolverket, 2006, 2010). Hur detta sker framkommer i analyserna av studiens resultat. Dessa värden som är tydligt förankrade och samlade i läroplanen upprätthålls i hanteringsförslagen och genom de styrande teknikerna. Ett sätt att styra mot dessa värden är genom leken.

Den disciplinerande liksom den pastorala maktens styrning blir mjuk, sympatisk och vänlig. Styrningen bör vara förklarande, tydlig och motiverad, så att barnet kan förstå varför vissa regler finns. Omsorg om och barnets välbefinnande blir viktiga aspekter för personalen och genom att lyfta strategier som är milda och positiva positionerar personalen sig själva. Personalens uppgift handlar till stor del om att hjälpa och stötta barnet att förstå och inordna sig i praktiken för att lära sig att erövra den. Normaliseringssträvandena och makten får på så vis positiva effekter, genom att barnen kan bli en del av gemenskapen. Att kunna behärska praktiken är nödvändigt och ger framgång liksom kompetens, men en följd är det

underordnande och den anpassning som av Butler (1997) ses som en simultan och ambivalent process av subjektivering och subjektion.

I formandet av sig självt som självstyrande subjekt finns personalen med som en hjälpare hand. Målsättningen är att barnet självt ska kunna styra och kontrollera sitt beteende. Genom att hjälpa barnet att urskilja regler och rutiner, följa dem eller överskrida dem inom gränserna för den variation som accepteras, så ska barnet så småningom självständigt ta herraväldet över denna praktik. Med Foucaults (1982/2000) begrepp tarvar självständigheten ett beroende som uppstår genom subjektivering.

Materialet visar att värden och kunskaper som tillskrivs betydelse i förskolan och i samhället kan handla om att kunna framföra och reglera sin kropp på avvägt vis, att kunna leka på ett omtyckt sätt och att kunna anpassa sig till rådande regler och ritualer. Dessa värden kan vara något diffusa och en subtil styrning sker genom och av tid och rutiner, rum och material och genom kropp och lek. De här värdena styr inte bara barn utan även personal. Styrningsförslagen handlar till stor del om att hitta individualiserande lösningar beroende på situation och barn, men med homogeniserande mål som ska ena och hålla samman gruppen. Ibland innebär strategierna att osynliggöra det avvikande för att skapa möjligheter för barnet att ingå som del i det sociala sammanhanget.

Styrningen kan få följder för identitetsskapandet och självkänslan som kan vara svåra att få syn på. Detta är något som blir tydligt genom brukandet av så kallade sociala berättelser/seriesamtal. Med denna metod ska barnet tränas i självreglering genom att rannsaka sig självt, sitt beteende och sitt samvete, då negativa situationer som hänt ritas upp i en bok och samtalas om. Tekniken och materialet blir en sorts bekännelsedokumentation. Även om personalens intentioner är att fånga upp det positiva i svåra situationer, finns det en risk med förfaringssättet då denna granskning ändå kan skapa negativa känslor inom barnet. Styrningen kan också få positiva effekter då barnet lyckas nå upp till och motsvara förväntningarna på dess beteende genom att exempelvis kunna kontrollera sina känslor. Barnet kan då gå upp i och anamma identitetserbjudandet om det glada, snälla eller duktiga barnet.

I konstruktionerna av barnet som subjekt och genom styrningsförslagen legitimerar personalen sin verksamhet och sina åtgärder och positionerar sig själva i den diskursiva praktiken. Det kan handla om möjligheter för personalen att inta eller ges positioner såsom utvecklingsobservatör och kunskapsgarant, som trygghetsförmedlare och rutinupprätthållare, som omsorgande, ställföreträdande förälder, som vägledare och modell för beteenden eller som resurskrävare. När personalen i samtalen formulerar förslag till lösningar skapar de inte bara barnet som subjekt i behov av vägledning, korrigerande och styrning utifrån det på något sätt speciella beteendet. De skapar samtidigt också sig själva som de tydliga och lugna som vägleder och korrigerar, de vänliga och positiva som berömmar eller de pedagogiska som förklarar och motiverar. Personalen pendlar, med blicken som strategi, i sina positioneringar mellan de olika delarna i uppdraget, såsom detta tolkas och iscensätts i vardagens institutionella praktik. Kanske bidrar det noggranna förverkligandet av uppdragets alla delar till att begränsa möjligheter för personalen att blicka förbi detta, eller för barnet att bli ett annat barn än det uppdraget ramar in?

Avslutande reflektioner och fortsatt forskning

Avsikten i studien har varit att inte utgå från förklaringsmodeller i termer av konstruktioner av olika specialpedagogiska perspektiv eller nivåer av individ, grupp och organisation. En annan strävan har varit att undvika polarisering mellan exkluderande och inkluderande praktiker och åtgärder. Det poststrukturalistiska förhållningssättet har bidragit till att förflytta fokus till andra områden som är specialpedagogiskt angelägna och till att öppna upp för andra sätt att se vad som ryms inom specialpedagogiska ramar i förskolan som diskursiv praktik.

Ambitionen har varit att belysa och skapa kunskap om hur verkligheten konstrueras i en diskursiv kontext. Genom att lyfta fram de språkliga sammanhangen har det funnits möjlighet att synliggöra både sådant som framstått som förgivettagna sanningar och kunskaper i denna kontext och sådant som framstår som problematiskt och osäkert. Det har varit väsentligt att redogöra för med vilken blick jag tagit mig an undersökningens material. Med stöd av de valda teoretiska ansatserna har fokus riktats mot vissa aspek-

ter och områden, medan andra lämnats därhän. Brukandet av en viss teori innebär alltid en begränsning och ska förstås som inget mer än en konstruktion som tjänar till att skapa förståelse för vissa skeenden. Lutz (2009) framhåller att det finns en risk att detta specifika nyttjande av teori och metod riskerar att återupprepa samma berättelser. Det har varit betydelsefullt att beakta de teoretiska resonemang som såväl Foucault som Butler driver, i relation till den förskolekontext som mitt material utgör. Foucault utgår exempelvis från vissa historiska skeenden och större samhällliga processer och Butlers resonemang rör primärt genus- och könsfrågor. Jag vill betona att det är en specifik syn på makt som applicerats i studien och framhålla maktens produktiva innebörder. Makt, styrning och disciplinering kan i vardagssammanhang lätt uppfattas ha en negativ klang, men studien visar på såväl begränsningar som möjligheter i de komplexa, ofta mångsidiga processerna.

Det har varit en utmaning att på ett fruktbart sätt balansera teori och empiri i analysarbetet. Likaså att skapa hållbara analyser, då teori och metod i sig inte ger några klara anvisningar för dessa processer. Jag har strävat efter att göra en ansvarsfull läsning med hänsyn till de deltagande i studien. Jag har riktat min blick mot förskolans blick på barnet och i denna process har jag som forskare haft makten att göra urval, analysera och dra slutsatser. Det har varit angeläget att presentera det analyserade resultatet så pass tydligt att läsaren själv kunnat förhålla sig till och granska innehållet i de analyser som gjorts och ta ställning till trovärdigheten i dem.

Ett flexibelt förhållningssätt har anammats då huvudmaterialet är av så kallad naturlig karaktär istället för av mig konstruerade situationer eller frågeställningar. Att arbeta med olika typer av material och ett material av så fyllig karaktär har gjort analysarbetet omfattande, men spännande. Text och tal skulle ha kunnat tolkas som olika praktiker och analyserats var för sig. I studien har de vävts ihop till en sammanhängande diskursiv praktik för att skapa en djup och nyansrik bild. En skillnad dem emellan är dock den, att utifrån talet kan fokus riktas mot förhandlingar runt exempelvis gränsdragningar och olikhetsutrymmen, medan texterna redan är förhandlade och "frysta" till sin karaktär. I talet kan också skönjas en strävan efter konsensus och samsyn i olika frågor. Detta är inte något som kan uttydas ur texterna, men det är rimligt att

anta att de också är kompromissade sambeskrivningar. På dessa grunder har tal och text betraktats som komplementära. Emellertid kan det vara värt att påpeka att de kan ha olika funktioner i praktiken. Det empiriska materialet ger tillsammans belysande exempel på hur personal tar sig an sitt uppdrag i olika sammanhang och med olika förutsättningar inom förskolan som diskursiv praktik.

Analysstrategierna har gett kunskap om den diskursiva praktiken, såsom den framträder genom de röster som givits företräde i detta sammanhang, det vill säga förskolans personal. Emellertid kan studien inte ge svar på eller kunskap om till exempel föräldrars eller barns reaktioner eller perspektiv, annat än det som framkommer via personalen.

Att föreliggande studie inte är direkt föreskrivande eller ger konkreta förslag till lösningar kan ses som en begränsning. Vad studien kan erbjuda är möjligheter till reflektion och kunskaper som kan gå utöver den omedelbara pedagogiska nyttan. Med denna studie har ambitionen varit att medverka till kunskapsutveckling inom förskole-, specialpedagogiska och pedagogiska områden, genom att med en speciell blick och poststrukturalistisk ansats sätta fokus på annat innehåll än tidigare undersökt om specialpedagogik i förskolesammanhang.

Genom att rikta ljuset mot språkets möjligheter att lösa upp fastlåsta föreställningar kan specialpedagogiska samtal, där utrymme för olika diskurser skapas, främja reflexiva förhållningssätt till barns olikheter inom förskolan. Studien har bidragit med ett metaperspektiv på hur personal ser på barn och barns beteenden i förhållande till den specifika praktik som förskolan utgör och de ramar som skapas. Vidare forskning skulle med fördel kunna konstrueras omkring de test- och kartläggningsmaterial som används inom förskolans specialpedagogiska praktik och dessa skulle kunna vara föremål för en egen textbaserad diskursanalytisk studie. Studier skulle kunna fördjupas runt identitetserbjudanden för barn i förskolan.

Avsikten med föreliggande kapitel har endast varit att sätta punkt och avsluta tillfälligt. Likt ambitionen i studien som helhet har jag velat öppna upp för frågor och framtida, ständigt pågående, diskussioner, ifrågasättanden och reflektioner om vad det kan innebära att forma respektive att bli ett förskolebarn och hur ut-

rymme kan skapas för barns olikheter i en inkluderande förskola tänkt för alla.

SUMMARY

Introduction

The point of departure in the present thesis is a social institution, where many children spend a great deal of their childhood and everyday life. In preschool, the child meets an institution with specific demands, expectations and hopes. When the gaze is directed towards the child, focus is also directed on behaviours and skills, ways of being and doing. A part of this is the process of making various aspects visible, through documentation carried out in special education contexts.

Swedish preschool has historically founded aims of inclusion, as well as compensation. The present study is concentrated around questions of how staff formulate and negotiate the perhaps most difficult parts in the mission of a preschool that aims to include all children, which is to manage differences and, at the same time, govern – in Foucault's sense – towards specific values and skills. This is reflected in the preschool mission, expressed in the curriculum, which contains three parts, namely: nurturing, caring and education/development.

The concepts of *language* and *discourse*, *subject* and *identity*, as well as *power* and *governance* are central to this study. Although the starting point is the production of speech and text in special education contexts, as well as behaviours that puzzle, worry or challenge staff, the issue of differences and a preschool for every child is something that concerns all preschool staff.

In the language actions performed in special education contexts, the child is constructed as a subject. The study is based on a view of identity as something constructed in different ways in different

contexts and encounters with others, rather than as something essential that is founded from the beginning of life. Children's identities are thus seen, not as something fixed, as an inner core, or as a final product, but instead as something which is continually shaped and (re)negotiated within linguistic frames in preschool. In these discursive, subjectifying processes, power and governance play an important role.

Aim

The aim of the study is to highlight how children are created as subjects when their behaviour puzzles, worries or challenges staff in preschool, and how scope for, or limitations to, the children's opportunities to be, know or act differently thereby emerge. An additional purpose is to shed light on how suggestions for managing and governing the children and their behaviour are formulated as a discursive practice in special education contexts at preschool.

Focusing on behaviours that puzzle, worry or challenge staff in preschool, the research questions are the following:

- How do staff form the children as subjects, and how are scope and limitations created, affecting the children's possibilities to form themselves in the discursive practice?
- How do offers and assignations of identity emerge in the subjectification processes?
- How are guidance and governing techniques expressed within the discourses, in the suggestions for how to manage the children's behaviour?
- How do staff position themselves and how are they positioned in relation to the children's behaviour and the preschool mission?

The study is largely based on meetings between staff and special educators, as well as texts produced in connection with such meetings.

Theoretical framework and analytic strategies

The theoretical framework is discourse theory and discourse analysis based on post structural principles. The analytic strategies and

tools are mainly inspired by the theoretical ideas of the philosopher and historian Michel Foucault, and further developments by the philosopher and feminist Judith Butler.

In this study, preschool is seen as a practice that produces a certain type of statements and conditions of truth (Foucault, 1971/1993) regarding children, and their behaviour and development. Foucault's (1973/1994, 1975/2009) concept of and reasoning about the gaze is translated to my specific empirical material, and is used as an analytical foundation throughout the study.

The first part of the analysis is primarily based on Foucault's (1982/2000) concept of differentiating practices. In the initial part, a first construction is made visible of how the child is formulated as being *special*. Further on in the analysis, the concept of being special is filled with different meaning, depending on which discursive articulations are made.

In the second part of the analysis, focus is placed on constructions of the child as a multiple subject, as well as on offers or assignments of identity in these constructions. The analysis is here supported by the theoretical perspective of Foucault (1975/2009, 1976/2002, 1980a, 1982/2000), and Butler's (1997, 2006) ideas of power, norms and the subject, subjectification processes, and subjection. Throughout the analysis, the concepts of submission and mastery (Butler, 1997) are additionally employed, to create an understanding of the processes in question. In the third part of the analysis, Foucault's concepts of and philosophical ideas around disciplinary (1975/2009), pastoral (1982/2000), and self-regulatory power and techniques (1971/2009, 1988) are used as analytic tools, when the analysis concerns suggestions how to manage and govern the challenging, puzzling and worrying behaviours. The suggestions for management and governance are to be understood in relation to aims stipulated in the mission, which preschool is obliged to strive to attain. They are at the same time associated with the discursive practice in which the child is shaped as a subject.

Attention is also directed at how scope and limitations appear in speech and text, concerning opportunities for children to be, to know and to act differently, inside the preschool framings.

Material

In regarding preschool as an institutional practice with certain frames and opportunities, I have chosen to emphasize the making of meaning in unofficial discourses in everyday work, in meetings between special educators and other preschool staff, as well as in written documentation.

The study was conducted in two parts of a Swedish municipality during 2008-2009, and consists of one interview each with two special educators, as well as 13 recorded meetings (tutoring sessions) with special educators and staff at different preschools. The nature, content, and purpose of the conversations vary, creating a richness and diversity in the material. Some examples are conversations connected to individual children before meeting with their parents, pedagogical assessments with certain tests or materials, and follow-up of earlier actions. All in all, the interviews and conversations consist of approximately 250 pages of transcribed text.

The material also contains written documentation of varying character concerning a total of 15 children. The texts comprise approximately eighty documents with a wide range of functions and content, grouped in just under ten different headings. Examples include so-called 'problem description' forms, notes from the meetings, action plans and evaluations. Recordings and texts have been analyzed together, as belonging to the same discursive practice.

Results and reflections

When a form of behaviour deviates too much from what is considered usual, or from what a child is supposed to know or do at a certain age, it can raise concerns and worries among staff or parents. The initial analysis shows how the discursive practice constructs images of what is to be considered as *special*. These images are based on what has appeared as significant in the gaze of the staff, and thereby become the basis for special education conversations, as well as resulting in different texts. The special education contexts produce images of what is perceived as *special*, in the quest for knowledge and understanding of what stands out among the children's behaviour.

The gaze is understood as a historically rooted strategy in preschool, used in varying and multifaceted ways. The gaze is used as

an overall strategy, and is here seen as a meaning-making approach to the educational and developmental parts of the mission. It is manifested through surveillance, observation and analysis, as well as with nurturing and caring implications. The gaze is used as a basis for measurement, comparisons and documentation.

The analysis shows the complexity of these distinguishing processes, and how negotiations take place about what should be included or omitted in the constructions of the special. For example, the material shows how certain behaviours are accepted in the context of a normative practice, while others will give rise to intervention, in terms of correction, compensation and/or support.

Furthermore, light is shed on how the child is created as a subject and positioned in relation to the preschool mission, and how offers or assignments of identity emerge in these constructions. The child is here seen as constructed as a multiple subject, grouped in five main themes. These are: *the child as growing and developmental*, *the child as regulated*, *the child as transparent and measurable*, *the child as confident and routinized*, and *the child as deficient*.

Within the construction of the child as regulated, the analysis distinguishes four threads, namely *the bodily child*, *the social and communicative child*, *the playing child*, and *the feeling and thinking child*. The construction of the child as transparent and measurable contains the subcategory *the diagnosed child*. The construction of the child as deficient overlaps with the notion of *the resource demanding child*. These themes contribute to creating images of ways to understand and reflect on children and their behaviour in preschool, where age proved to be a standard for measurement of great importance. In the various constructions, scope and limitations of the children's latitude to be, act, or know differently, are created, negotiated or consolidated in different ways. In the discursive practice, both normalizing judgements and the need to emphasize the right to human variety are given space. Both types of judgement serve a function in relation to the mission which the staff is employed to work for in preschool. Sometimes, rendering differences between children invisible is the aspect that becomes the most significant.

The results also provide an understanding of how different identities concerning the children are offered or assigned at preschool,

in relation to the normalizing practice, and where both homogeneity and heterogeneity are of significance. The analysis clarifies how different offers or assignments of identity can describe the child who is on the border of being likely to develop. In the borderland of the child as a social, communicative and playing subject, the speech and texts create identities for the child as quiet and reserved, antisocial, or aggressive and physical. Identity images may construct the child in difficulties, who doesn't manage to keep up with its peers developmentally. The images can also distinguish the competent child, who is about to submit to and master preschool practices.

The speech and texts create identity offers, where the child appears as knowledgeable, kind, good or moral, or as being about to conform to and conquer practices corresponding to such qualities. In the construction of the child as confident and routinized, forms of action emerge, which may give rise to identities as anxious and insecure, or angry and stubborn. In the construction of the child as deficient, softer identity images are created, while in the child as resource demanding as well as the bodily child, identities which are more debilitating and stressful are formed. Through a diagnosis, the child may be offered an identity that reduces guilt, to the extent that the diagnosis explains and legitimizes the child's behaviour.

Finally, suggestions for how to direct and manage the behaviours are highlighted, as well as the ways in which staff position themselves and are positioned in relation to the behaviours and the preschool mission. Conditions for governing behaviour are created through techniques which depend on the power of knowledge, in Foucault's sense, based on a close relation to the child and sometimes also its family. The observing and documentary gaze is a major part of these processes, as well as individualized, normalizing inspections and judgements.

The preschool works with governing techniques, such as *time* and *routines*, *space* and *materials*, *body* and *play*. The forms of support and governing suggested in the discursive practice are mild, gentle, and friendly. Management and governance of behaviour should according to the discourse be explanatory, clear and justified. Preventive strategies are preferred. The staff's role is to support and guide the child, to help it conquer and master the dif-

ferent practices, and thus become competent and independent. This kind of power and guidance is in many ways invisible or subtle, and instead makes the child and its behaviour visible. A clear desire for the child to be able to regulate itself is also expressed in the empirical material. The analysis elucidates how the proposed self-regulation techniques can affect body, soul and mind of the child.

The observed discursive practice creates a certain latitude for children in preschool to be, know and act differently, as long as the variation doesn't become too pronounced, permanent or extensive in relation to age, or violate too many of the preschool routines and rules. When compensatory efforts emerge, this tends to create limitations to acceptance of differences among the children. In particular, this is clarified in and through the documentation processes. Various tests, assessments and documentation are made, which mostly tend to focus on the child and its different developmental areas, or filter the child through a developmental stage view. The documentation tends to be comparative and assessing. Inconsistencies appear in situations where the staff in speech try to make room for variation, while simultaneously engaging in normalizing discursive acts, such as the occlusive and classifying methods of observation and documentation, in the unwieldy and dual mission of homogeneity and heterogeneity.

In this study, ways of thinking and speaking were observed, which in Swedish preschool settings have become and have come to distinguish themselves as natural and dominating. The importance has further been stressed of broadening research to include pedagogical situations, activities and contexts outside areas already studied. This research could be such a contribution; by questioning and (re)formulating aspects which in dominating discourses are taken for granted, and by offering other possible ways to interpret tendencies that in fundamental ways underpin the discursive practice in preschool special education settings.

With this study, the intention has been to give impetus to processes of continuous questioning, reflections and discussions on what it can mean to shape, as well as to become, a preschool child, and how space can be created for diversity among children in an inclusive preschool meant for all.

Referenser

- Ahlberg, A. (2007). *Specialpedagogik av igår, idag och imorgon*. Pedagogisk forskning i Sverige, 12(2), 84–95.
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text- om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation* (Göteborg studies in Educational Sciences, 259). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Andréasson, I. & Asplund Carlsson, M. (2009). *Elevdokumentation- om text praktiker i skolans värld*. Stockholm: Liber.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram- dokument eller verktyg?: En fallstudie i en kommun*. (Göteborg studies in Educational Sciences, 248). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Assarson, I. (2007). *Talet om en skola för alla: Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag* (Malmö Studies in Educational Sciences, 28). Malmö: Malmö Högskola.
- Assarson, I. (2009). Att skapa mening i en skola för alla: Ett diskursivt förhållningssätt. *Educare*, 4, 123–138.
- Axelsson, T. & Qvarsebro, J. (2010). Barndomens historiska framväxt. I B. Riddersporre & S. Persson (Red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan* (ss. 39–59). Stockholm: Natur & Kultur.
- Bartholdsson, Å. (2008). *Den vänliga maktutövningens regim- Om normalitet och makt i skolan*. Stockholm: Liber.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion: En studie av specialpedagogers handledningssamtal* (Karlstad University Studies, 2004:64). Karlstad: Karlstad Universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Bruce, B. (2007). *Problems of language and communication in children: Identification and intervention* (Doctoral Dissertation Series, 14). Lund: Department of Logopedics, Phoniatrics and Audiology, Clinical Sciences, Lunds University.
- Butler, J. (1997). *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection*. Stanford California: Stanford University Press.
- Butler, J. (2004). Changing the Subject: Judith Butler's Politics of Radical Resignification. In S. Salih (Ed.) with Judith Butler, *The Judith Butler Reader* (pp. 325–356). Oxford: Blackwell.
- Butler, J. (2005). *Könet brinner!: Texter i urval av Tiina Rosenberg*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Butler, J. (2006). *Genus ogjort: Kropp, begär och möjlig existens*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Butler, J. (2007). *Genustrubbel: Feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos.

- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1998). Theorising Special Education: Time to move on? In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Theorising Special Education* (pp. 156–173). London: RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation* (2:d Ed.). New York: Routledge.
- Davies, B. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.
- Davies, B. (2005). The Fairy Who Wouldn't Fly: A story of subjection and agency. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5, 151–174.
- Davies, B. (2006). Subjectification: The relevance of Butler's analysis for education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 425–438.
- Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek* (Dissertation no 4). Jönköping: School of Education and Communication. University of Jönköping.
- Ekström, K. (2007). *Förskolans pedagogiska praktik- Ett verksamhetsperspektiv* (Doktorsavhandlingar inom den nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete, 5, doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete, 12). Umeå: Umeå universitet, Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning.
- Ekström, P. (2004). *Makten att definiera: En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet* (Göteborg studies in Educational Sciences, 209). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Elfström, I. (2005). *Varför individuella utvecklingsplaner?: En studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan* (Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 26). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området- en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Englund, T. (2004). Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de tre senaste decennierna. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9(1), 37–49.
- Esmark, A., Bagge Laustsen, C. & Åkerstrøm Andersen, N. (2005a). Post-strukturalistiske analysestrategier – en introduktion. I A. Esmark, C. Bagge Laustsen & N. Åkerstrøm Andersen (Red.), *Poststrukturalistiske analysestrategier* (ss. 7–39). Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Esmark, A., Bagge Laustsen, C. & Åkerstrøm Andersen, N. (2005b). Socialkonstruktivistiske analysestrategier – en introduktion. I A. Esmark, C. Bagge Laustsen & N. Åkerstrøm Andersen (Red.), *Socialkonstruktivistiske analysestrategier* (ss. 7–30). Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.

- European Agency for Development in Special Needs Education. (2010). *Tidiga insatser för barn i behov av särskilt stöd – Framsteg och utveckling 2005–2010*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Evaldsson, A.-C. & Nilholm, C. (2009). Evidensbaserat skolarbete och demokrati: Mobbing som exempel. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(1), 65–82.
- Foucault, M. (1969/2002). *Vetandets arkeologi*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (1971/1993). *Diskursens ordning: Installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Foucault, M. (1971/2008). *Diskursernas kamp: Texter i urval av Thomas Götselius & Ulf Olsson*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Foucault, M. (1973/1994). *The Birth of the Clinic: An Archaeology of Medical Perception*. New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (1975/2009). *Övervakning och straff: Fängelsets födelse* (4:e uppl.). Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (1976/2002). *Sexualitetens historia: Band 1. Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos.
- Foucault, M. (1980a). Two Lectures. In C. Gordon (Ed.), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977* (pp. 78–108). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (1980b). Truth and Power. In C. Gordon (Ed.), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977* (pp. 109–133). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (1982/2000). The subject and power. In J. D. Faubion (Red.), *Power: Essential works of Foucault 1954–1984. Volume 3* (pp. 326–348). London: Penguin books.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the Self: A seminar with Michel Foucault. In L. H. Martin, H. Gutman & P. H. Hutton (Eds.), *Technologies of the Self* (pp. 16–49). Massachusetts: The University of Massachusetts Press.
- Gars, C. (2002). *Delad vårdnad?: Föräldraskap och förskolläraryuppgift i den offentliga barndomen* (Studies in Educational Sciences, 54). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande, HLS Förlag.
- Gesell, A. (1925). *The Mental Growth of the Pre-School Child: A Psychological Outline of Normal Development from Birth to the Sixth Year, Including a System of Developmental diagnosis*. New York: The MacMillan Company.

- Gesell, A. (1954/1965). *Barnet i utveckling: En läkares och barnpsykologs synpunkter*. Stockholm: Aldus/Bonniers.
- Granath, G. (2008). *Milda makter!: Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 263). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber och Skolverket.
- Helldin, R. (1997). *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem: En historisk analys av avvikelser och segregation*. Stockholm: HLS.
- Helldin, R. (2002). Specialpedagogisk forskning – en kritisk granskning i ett omvärldsperspektiv. Stockholm: Skolverket och Liber.
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa?: Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 299). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hjörne, E. (2004). *Excluding for inclusion?: Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 213). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla: Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Hultqvist, K. (1990). *Förskolebarnet: En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen: En nutidshistorisk studie om makt och kunskap i bilden av barnet i statliga utredningar om förskolan*. Stockholm/Stehag: Symposium.
- Højgaard, L. & Søndergaard, D. M. (2010). Multimodale konstitueringsprocesser i empirisk forskning. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.). *Kvalitative metoder: En grundbog* (ss. 315–338). Köpenhamn: Hans Reitzels forlag.
- James, A. & Prout, A. (Eds.). (2003). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London & New York: Routledge.
- Kihlberg, J. (2006). Liberalismen är en naturalism. *Fronesis*, 22-23, 54–60.
- Kihlström, S. (1996). *Att vara förskollärare: Om yrkets pedagogiska innebörder* (Göteborg studies in Educational Sciences, 102). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kärrby, G. (2000). Från Kindergarten till förskola. I I. Johansson & I. Holmbäck Rolander (Red.), *Vägar till pedagogiken i förskola och fritidshem* (ss. 11–36). Stockholm: Liber.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985/2001). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.

- Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd: Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskola* (Studies in Educational Sciences, 33). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, HLS förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet: En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindberg, M. (1991). *90 års barnomsorg 1874-1964: En utvecklingsstudie*. Norrköping: Universitetet i Linköping, Institutionen för forskolläraryr utbildning.
- Lindgren, A.-L. & Sparrman, A. (2003). Om att bli dokumenterad: Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 58–69.
- Lindgren, S.-Å. (1991). Michel Foucault och sanningens historia. I P. Månson (Red.), *Moderna samhällsteorier: Traditioner, riktningar, teoretiker* (3:e uppl.) (ss. 318–344). Stockholm: Prisma.
- Lindgren, S.-Å. (2007). Michel Foucault. I H. Andersen & L. B. Kaspersen (Red.), *Klassisk och modern samhällsteori* (3:e uppl.) (ss. 249–262). Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, M. (2006). *Från barn till elev i riskzonen: En analys av skolan som kategoriseringsarena* (Acta Wexionensia, 98/2006). Växjö: Växjö University Press.
- Lutz, K. (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern: Styrning & administrativa processer* (Malmö Studies in Educational Sciences, 44). Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.
- Markström, A.-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: En etnografisk studie* (Linköping Studies in Pedagogic Practices, 1). Linköping: Linköpings universitet, Department of Educational Sciences.
- Mead, G. H. (1976). *Medvetandet, jaget och samhället: Från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos.
- Moberg, M. & Böttiger, E. (1936). *Barntädgården och dess betydelse för småbarnsåren* (Socialmedicinska sektionens ströskrift, 13). Stockholm: Svenska Fattigvårds- och Barnvårdsförbundet.
- Myrdal, A. (1935). *Stadsbarn: En bok om deras fostran i storbarnkammare*. Stockholm: Kooperativa förbundets bokförlag.
- Nilholm, C. (2006a). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd"- Vad betyder det och vad vet vi?* (Forskning i fokus, 28). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2006b). *Möten?: Forskning om specialpedagogik i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.

- Odenbring, Y. (2010). *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar: Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett* (Göteborg studies in Educational Sciences, 292). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Olsson, C. (2006). *The kaleidoscope of communication: Different perspectives on communication involving children with severe multiple disabilities* (Studies in Educational Sciences, 89). Stockholm: Stockholm Institute of Education, Department of Human Development, Learning and Special Education.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken – Motiveringar, genomförande och konsekvenser* (Specialpedagogiska rapporter, 11). Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, S. (1994). *Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg* (Studia Psychologica et Paedagogica Series altera CXIII). Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Persson, S. (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Phillips, L. (2010). Diskursanalys. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (ss. 263–286). Köpenhamn: Hans Reitzels forlag.
- Pramling Samuelsson, I. (2006). Lärarprofessionens utmaningar i förskolan. I A.-K. Boström & B. Lidholt (Red.), *Lärares arbete – Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv: En antologi från en konferens anordnad av MSU* (ss. 93–97) (Forskning i fokus, 29). Stockholm: Liber.
- Rorty, R. (Ed.). (1967). *The Linguistic Turn: Recent Essays in Philosophical method*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Rose, N. (1995a). Politisk styrning, auktoritet och expertis i den avancerade liberalismen. I K. Hultqvist & K. Peterson (Red.), *Foucault, namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik: Texter om maktens mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och bio-politik* (ss. 41–59). Stockholm: HLS Förlag.
- Rose, N. (1995b). Psykologens blick. I K. Hultqvist & K. Peterson (Red.), *Foucault, namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik: Texter om maktens mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och bio-politik* (ss. 175–195). Stockholm: HLS Förlag.
- Rosenqvist, J. (2007a). Landvinningar på väg mot en skola för alla. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(2), 109–118.
- Rosenqvist, J. (2007b). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik - Sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (ss. 36–51). Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Sahlin, B. (2004). *Utmaning och omtanke: En analys av handledning som en utvidgad specialpedagogisk funktion i skolan med utgångspunkt i tio pionjärens berättelser* (Studies in Educational Sciences, 75). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Sandels, S. (1945). Uppfostran i förskoleåldern. I S. Sandels & M. Moberg (Red.), *Barnträdgården: En handbok* (ss. 44–57). Stockholm: Natur och Kultur.
- Siljehag, E. (2007). *Igenkännande och motkraft: Förskole- och fritidspedagogikens betydelse för specialpedagogiken- En deltagarorienterad studie*. Stockholm: Stockholms universitet, LHS, Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 11(1), 33–47.
- Skogman, E. (2004). *Funktionshindrade barns lek och aktivitet: En studie av struktur och utförande i förskolan*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Skolverket. (1998). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2004). *Förskola i brytningstid: Nationell utvärdering av förskolan* (Rapport 239). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2006). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2008). *Tio år efter reformen: Nationell utvärdering av förskolan* (Rapport 318). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.
- Skrtic, T. (1995a). Power/Knowledge and Pragmatism: A Postmodern View of the Professions. In T. Skrtic (Ed.), *Disability and Democracy: Reconstructing (Special)education for Postmodernity* (pp. 25–62). New York: Teachers College Press.
- Skrtic, T. (1995b). The Functionalist View of Special Education and Disability. In T. Skrtic (Ed.), *Disability and Democracy: Reconstructing (Special)education for Postmodernity* (pp. 65–103). New York: Teachers College Press.
- Socialstyrelsen. (1993). *Pedagogiskt program för förskolan* (Allmänna råd från Socialstyrelsen 1987:3). Stockholm: Socialstyrelsen.
- Sommer, D. (2008). *Bandomspsykologi: Utveckling i en förändrad värld*. (2:a reviderade utg., 3:e uppl.) Stockholm: Liber.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2010). *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*. New York: Springer.

- SOU 1972:26. *Förskolan: Del 1* (Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning). Stockholm: Socialdepartementet och Liber.
- SOU 1972:27. *Förskolan: Del 2* (Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning). Stockholm: Socialdepartementet och Allmänna Förlaget.
- SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden: Förslag till läroplan för förskolan* (Slutbetänkande av Barnomsorg och Skolakommittén). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ström, K. (1999). *Specialpedagogik i högstadiet: Ett speciallärarperspektiv på verksamhet, verksamhetsförutsättningar och utvecklingsmöjligheter* (Akademisk avhandling). Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Søndergaard, D. M. (1996). *Tegnet på kroppen. Køn: koder og konstruktioner blandt unge voksne i Akademia*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Tallberg Broman, I. (1991). *När arbetet var lönen: En kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare* (Studia Psychologica et Pedagogica, 99). Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Tallberg Broman, I. (2010). Svensk förskola – ett kvalitetsbegrepp. I B. Riddersporre & S. Persson (Red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan* (ss. 21–38). Stockholm: Natur & Kultur.
- Tetler, S. (2000). *Den inkluderende skole – fra vision til virkelighed*. Köpenhamn: Nordisk Forlag.
- Tullgren, C. (2003). *Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet* (Malmö Studies in Educational Sciences, 10). Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.
- Vallberg Roth, A.-C. & Månsson, A. (2006). Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan. *Utbildning & Demokrati*, 15(3), 31–60.
- Vallberg Roth, A.-C. (2010). Att stödja och styra barns lärande – tidig bedömning och dokumentation. I Skolverket (Red.), *Perspektiv på barndom och barns lärande: En kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år* (ss. 176–234). Stockholm: Fritzes.
- Vetenskapsrådet. (1990/2010). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- von Wright, M. (2000). *Vad eller vem?: En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Wahl, T. (2006). *Motorikens retorik: Kroppskonstruktioner, översättningar och faktakonstruktioner: en diskursanalys* (Acta Universitatis Upsaliensis Studia Sociologica Upsaliensia, 54). Uppsala: Uppsala universitet.

- Walkerdine, V. (1995). Utvecklingspsykologi och den barncentrerade pedagogiken: Införandet av Piaget i tidig undervisning. I K. Hultqvist & K. Peterson (Red.), *Foucault, namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik: Texter om maktens mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och bio-politik* (ss. 175–195). Stockholm: HLS Förlag.
- Wetso, G.-M. (2006). *Lekprocessen- specialpedagogisk intervention i (för)skola: När aktivt handlande stimulerar lärande, social integration och reducerar utslagning* (Studies in Educational Sciences, 95). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande.

Doctoral Dissertations in Education published by the Malmö School of Education

From the publication series *Studia Psychologica et Paedagogica - Series Altera*
Editors: Åke Bjerstedt & Horst Löfgren

17. Löfgren, Horst: The Measurement of Language Proficiency. 1972.
18. Bierschenk, Bernhard: Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen. 1972.
19. Gestrelius, Kurt: Job Analysis and Determination of Training Needs. 1972.
21. Larsson, Inger: Individualized Mathematics Teaching. 1973.
22. Fredriksson, Lennart: The Use of Self-Observation and Questionnaires in Job Analysis. 1974.
23. Idman, Pekka: Equality and Democracy: Studies of Teacher Training. 1974.
26. Holmberg, Ingrid: Effects of Some Trials to Improve Mathematics Teaching. 1975.
27. Lindsten, Carin: Hembyggs-kunskap i årskurs 3. 1975.
29. Nordén, Kerstin: Psychological Studies of Deaf Adolescents. 1975.
31. Jernryd, Elisabeth: "Optimal auktoritets- och propagandaresistens". 1976.
33. Wiechel, Lennart: Roller och rollspel. 1976.
34. Hedlund, Carl: Commissioned Army Officers. 1976.
37. Wetterström, Maghild: Medinflytande i skolan. 1977.
42. Eneskär, Barbro: Children's Language at Four and Six. 1978.
45. Leonardsson, Sigurd: Den franska grammatikens historia i Sverige. I. 1978.
46. Leonardsson, Sigurd: Histoire de la Grammaire Française en Suède. II. 1978.
48. Lindholm, Lena-Pia: Pupils' Attitudes to Equality between the Sexes. 1980.
50. Carlström, Inge: Law and Justice Education. 1980.
53. Fritzell, Christer: Teaching, Science and Ideology. 1981.
56. Wiechel, Anita: Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium. 1981.
59. Gran, Birgitta: Från förskola till grundskola: Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten. 1982.
65. Annerblom, Marie-Louise: Att förändra könsroller. 1983.
66. Holmberg, Lena: Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok. 1983.
67. Skov, Poul: Værdinormer om skolen: Analyse af konfliktmuligheder og mulige udviklingslinjer. 1983.
69. Carlsson, Gunborg: Teater för barn: Tre åldersgruppers upplevelser av professionell teater. 1984.
70. Welwert, Claes: Läsa eller lyssna? 1984.
71. Klasson, Maj: Högs-kolebibliotek i förändring. 1984.
76. Jönsson, Annelis: TV – ett hot eller en resurs för barn? 1985.
77. Berglund, Lars: Decentraliserat högstadium. 1985.
79. Hellström, Leif: Undervisningsmetodisk förändring i matematik: Villkor och möjligheter. 1985.
84. Bjurwill, Christer: Framtidsföreställningar. 1986.
85. Åkerberg, Hans: Livet som utmaning: Existentiell ångest hos svenska gymnasieelever. 1987.
87. Berglund, Brigitte: Pedagogiska dagböcker i lärarutbildningen. 1988.

88. Svensson, Bengt E.: Mot samlad skoldag. 1988.
89. Rosenqvist, Jerry: Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv. 1988.
91. Varming, Ole: Holdninger til børn. 1988.
93. Löfqvist, Gert: The IEA Study of Written Composition in Sweden. 1990.
94. Digerfeldt, Gunvor: Utvecklingspsykologiska och estetiska aspekter på danslek. 1990.
95. Ekstrand, Gudrun: Kulturens barn: Kontrastiva analyser av kulturmönster avseende förhållandet till barn och ungdom i Sverige och Orissa, Indien. 1990.
96. Rooke, Liselotte: Omvårdnad och omvårdnadsteoretiska strukturer. 1990.
99. Tallberg Broman, Ingegerd: När arbetet var lönen. 1991.
100. Derbring, Lena & Stöltén, Charlotte: Sjuksköterskeutbildningens forskningsanknytning – vision och verklighet. 1992.
101. Nissen, Poul: Om børn og unge med fastlåst identitetsudvikling. 1992.
102. Helldén, Gustav: Grundskoleelevers förståelse av ekologiska processer. 1992.
103. Tvingstedt, Anna-Lena: Sociala betingelser för hörselskadade elever i vanliga klasser. 1993.
104. Kühne, Brigitte: Biblioteket – skolans hjärna? Skolbiblioteket som resurs i det undersökande arbetssättet på grundskolan. 1993.
105. Svensson, Ann-Katrin: Tidig språkstimulering av barn. 1993.
106. Rubinstein Reich, Lena: Samling i förskolan. 1993.
108. Heiling, Kerstin: Döva barns utveckling i ett tidsperspektiv. 1993.
111. Henrysson, Lennart: Syo-kulturer i skolan. 1994.
113. Persson, Sven: Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg. 1994.
114. Klason, Satya Mehndiratta: The Quality of Social Relations and Some Aspects of Self-Conception of a Group of Elderly People. 1994.
115. Persson, Bodil: När kvinnorna kom in i männens värld. Framväxten av ett kvinnligt tekniskt yrke – Laboratorieassistent under perioden 1880–1941. 1994.
116. Morsing Berglund, Barbro: Förskolans program för sexåringar. 1994.
117. Gunnarsson, Bernt: En annorlunda skolverklighet. 1995.
119. Persson, Ann-Elise: Ungdomars åsikter om orsaker till, effekter av och åtgärder mot vardagsvåldet. 1995.
122. Ursberg, Maria: Det möjliga mötet: En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen. 1996.
123. Willman, Ania: Hälsa är att leva: En teoretisk och empirisk analys av begreppet hälsa med exempel från geriatrisk omvårdnad. 1996.
124. Hjorth, Marie-Louise: Barns tankar om lek: En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan. 1996.
128. Engström, Arne: Reflektivt tänkande i matematik: Om elevers konstruktioner av bråk. 1997.
130. Elmeroth, Elisabeth: Alla lika – alla olika: Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands. 1997.
133. Lepp, Margret: Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt: En studie inom sjuksköterske- och vårdlärarutbildningen. 1998.
134. Viggósson, Haukur: I fjärran blir fjällen blå: En komparativ studie av isländska och svenska grundskolor samt sex fallstudier om närhet som en förutsättning för pedagogiskt ledarskap. 1998.

136. Vallberg Roth, Ann-Christine: Könnsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter. 1998.
138. Folkesson, Anne-Mari: Muntlig framställning i årskurs 5. 1998.
140. Olofsson, Sten-Sture: Kvinnliga rektors ledarstil i svensk grundskola. 1998.
142. Karlsudd, Peter: Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg. 1999.
143. Eriksson, Keijo: På spaning efter livets mening: Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö som befrämjar kunskapande. 1999.
144. Utas Carlsson, Karin: Violence Prevention and Conflict Resolution: A Study of Peace Education in Grades 4-6. 1999.
145. Havung, Margareta: Anpassning till rådande ordning: En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet. 2000.
146. Hamilton, Ingela: Leva med stroke - lära av erfarenheter. 2000.
147. Månsson, Annika: Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv. 2000.
148. Albinsson, Gunilla & Arnesson, Kerstin: Maktutövning ur ett organisations- och genusperspektiv: En studie vid tre vårdavdelningar. 2000.
149. Campart, Martina: Schooling Emotional Intelligence through Narrative and Dialogue: Implications for the Education of Children and Adolescents. 2000.
150. Arvidsson, Barbro: Group Supervision in Nursing Care: A Longitudinal Study of Psychiatric Nurses' Experiences and Conceptions. 2000.
151. Sandén, Ingrid: Skoldaghem: Ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd. 2000.
152. Lovén, Anders: Kvalet inför valet: Om elevers förväntningar och möten med vägledare i grundskolan. 2000.
153. Ivarsson, Heléne: Hälsopedagogik i sjuksköterskeutbildningen. 2000.
154. Möller, Tore: Undervisa mot våld: Attityder, läromedel, arbetssätt. 2001.
155. Hartsmar, Nanny: Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext. 2001.
156. Jakobsson, Anders: Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp: En processstudie. 2001.
157. Möllehed, Ebbe: Problemlösning i matematik: En studie av påverkansfaktorer i årskurserna 4-9. 2001.
158. Wetterholm, Hans: En bildpedagogisk studie: Lärare undervisar och elever gör bilder. 2001.
160. El-Zraigat, Ibrahim: Hearing-impaired Students in Jordan. 2002.
161. Nelson, Anders & Nilsson, Mattias: Det massiva barnrummet. 2002.
162. Damgren, Jan: Föräldrars val av fristående skolor. 2002.
163. Lindahl, Ingrid: Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet: Pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form. 2002.
164. Nordänger, Ulla Karin: Lärares raster: Innehåll i mellanrum. 2002.
165. Lindqvist, Per: Lärares förtroendearbetstid. 2002.
166. Lin, Hai Chun: Pedagogy of Heuristic Contextualisation: Intercultural Transmission through Cross-cultural Encounters. 2002.
167. Permer, Karin & Permer, Lars Göran: Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet. 2002.
168. Anderson, Lotta: Interpersonell kommunikation: En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan. 2002.
169. Lundgren, Ulla: Interkulturell förståelse i engelskundervisning - en möjlighet. 2002.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education

Editor: Jerry Rosenqvist

&

Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér

3. Nilsson, Nils-Erik: Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver ”forskningsrapporter”. 2002.
4. Adelman, Kent: Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv. 2002.
5. Malm, Birgitte: Understanding what it means to be a Montessori teacher. Teachers’ reflections on their lives and work. 2003.
6. Ericsson, Ingegerd: Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer. En interventionsstudie i skolor 1-3. 2003.
7. Foisack, Elsa: Döva barns begreppsbildning i matematik. 2003.
8. Olander, Ewy: Hälsovägledning i barnhälsovården. Syntetisering av två uppdrag. 2003.
9. Lang, Lena: Och den ljusnande framtid är vår. Några ungdomars bild av sin gymnasietid. 2004.
10. Tullgren, Charlotte: Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet. 2004.
11. Hägerfelth, Gun: Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum: En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk. 2004.
12. Ljung-Djärf, Agneta: Spelet runt datorn: Datoranvändande som meningsskapande praktik i förskolan. 2004.
13. Tannous, Adel: Childhood depression: Teachers’ and children’s perceptions of the symptoms and causes of depression in Jordan. 2004.
14. Karlsson, Leif: Folkhälsovetenskapen söker legitimitet: Ett möte mellan pedagogik och verksamhetsförlagd utbildning. 2004.
15. Selghed, Bengt: Ännu icke godkänt: Lärares sätt att erfa betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen. 2004.
17. Göransson, Anna-Lena: Brandvägg: Ord och handling i en yrkesutbildning. 2004.
18. Olsson, Rose-Marie: Utbildningskontextens betydelse för lärandeprocesser: Datorstödd flexibel utbildningsmiljö för gymnasie studerande. 2005.
19. Enö, Mariann: Att våga flyga: Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet. 2005.
20. Bergöö, Kerstin: Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv. 2005.
21. Hallstedt, Pelle & Högström, Mats: The Recontextualisation of Social Pedagogy. A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland. 2005.
22. Cederberg, Meta: Utifrån sett – inifrån upplevt. Några unga kvinnor som kom till Sveige i tonåren och deras möte med den svenska skolan. 2006.
23. Malmberg, Claes: Kunskapsbygge på nätet – En studie av studenter i dialog. 2006.
24. Korp, Helena: Lika chanser på gymnasiet? – En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion. 2006.
25. Bommarco, Birgitta: Texter i dialog – En studie i gymnasieelevers litteraturläsning. 2006.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education

Editor: Lena Holmberg (until April 4, 2007)

Editor: Feiwei Kupferberg (from April 5, 2007)

&

Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér (until June 30, 2008)

Editor: Johan Elmfeldt (from July 1, 2008)

26. Petersson, Eva: Non-formal Learning through Ludic Engagement within Interactive Environments 2006.
27. Cederwald, Elisabeth: Reflektion och självinsikt i "Den kommunikativa pedagogiken" 2006.
28. Assarsson, Inger: Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag. 2007.
29. Ewald, Annette: Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår. 2007.
30. Bouakaz, Laid: Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school. 2007.
31. Sandell, Anna: Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker. 2007.
32. Al-Sa'd, Ahmed: Evaluation of students' attitudes towards vocational education in Jordan. 2007.
33. Jönsson, Karin: Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3. 2007.
34. Lilja Andersson, Petra: Vägar genom sjuksköterskeutbildningen. Studenters berättelser. 2007.
35. Jonsdottir, Fanny: Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap. 2007.
36. Bergman, Lotta: Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser. 2007.
37. Schyberg, Solbritt: Högskolelärares personliga teorier om sin pedagogiska praktik. 2007.
38. Eilard, Anger: Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962 – 2007. 2008.
39. Davidsson, Eva: Different images of science. A study of how science is constituted in exhibitions. 2008.
40. Vincenti Malmgren, Therese: Motiverande grundskolemiljö med fokus på klassrummet. En analys utifrån det obligatoriska skolväsendets läroplansmålsättningar. 2008.
41. Jönsson, Anders: Educative assessment for/of teacher competency. A study of assessment and learning in the "Interactive examination" for student teachers. 2008.
42. Parmenius Swärd, Suzanne: Skrivande som handling och möte. Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet. 2008.
43. Brante, Göran. Lärare av idag. Om konstitueringen av identitet och roll. 2008.
44. Lutz, Kristian. Kategoriseringar av barn i förskoleåldern. Styrning & administrativa processer. 2009.
45. Löfgren, Lena. Everything has its processes, one could say. A longitudinal study following students' ideas about transformations of matter from age 7 to 16. 2009.

46. Ekberg, Jan-Eric. Mellan fysisk bildning och aktivering. En studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9. 2009.
47. Johnsson, Annette. Dialogues on the Net. Power structures in asynchronous discussions in the context of a web based teacher training course. 2009.
48. Hagström, Birthe. Kompletterande anknytningsperson på förskola. 2010.
49. Jönsson, Lena. Elevers bilder av skolan. Vad elever berättar om och hur lärare och lärarstudenter reflekterar och samtalar om skolan utifrån elevers bilder. 2010.
50. Nilsson, Elisabet M. Simulated "real" worlds. Actions mediated through computer game play in science education. 2010.
51. Olsson Jers, Cecilia. Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos. 2010.
52. Leijon, Marie. Att spåra tecken på lärande. Mediereception som pedagogisk form och multimodalt meningsskapande över tid. 2010.
54. Horck, Jan. Meeting diversities in maritime education. A blend from World Maritime University. 2010.
55. Londos, Mikael. Spelet på fältet. Relationen mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritid. 2010.
56. Christensen, Jonas. A profession in change – a development ecology perspective. 2010.
57. Amhag, Lisbeth. Mellan jag och andra. Nätbaserade studentdialoger med argumentering och responsgivande för lärande. 2010.
58. Svensson, Anna-Karin. Lärarstudenters berättelser om läsning. Från tidig barndom till mötet med lärarutbildningen. 2011.
59. Löf, Camilla. Med livet på schemat. Om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen. 2011.
60. Hansson, Fredrik. På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne. 2011.
61. Schenker, Katarina. På spaning efter idrottsdidaktik. 2011.
62. Larsson, Pia Nygård. Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass. 2011.
63. Palla, Linda. Med blicken på barnet. Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik. 2011.

Doctoral Dissertations published elsewhere

Ullström, Sten-Olof: Likt och olikt. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium. 2002. (Nr 1 i avhandlingsserien.)

Ulfgard, Maria: För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 78). Stockholm: B. Wahlströms. 2002. (Nr 2 i avhandlingsserien.)

Ursing, Anna-Maria: Fantastiska fröknar. Studier av lärarinnegestalter i svensk skönlitteratur. Eslöv: Östlings Bokförlag Symposium. 2004. (Nr 16 i avhandlingsserien.)

Gustafson, Niklas: Lärare i en ny tid. Om grundskolelärares förhandlingar av professionella identiteter. Umeå: Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA). 201. (Nr 53 i avhandlingsserien)