



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Talet om särskilt stöd

– en studie av några diskurser rörande särskilt stöd i  
förskolan

**Jeanette Winther**

---

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå :	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2014
Handledare:	Ingela Andreasson
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	HT14 IPS12 SPP600

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2014
Handledare:	Ingela Andreasson
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	HT14 IPS12 SPP600
Nyckelord:	diskurs, förskola, förhållningssätt, verksamhetsutveckling, specialpedagogik, en förskola för alla, särskilt stöd

---

### Syfte:

Studiens övergripande syfte är att synliggöra vilka diskurser som framträder i en fokusgrupps tal om särskilt stöd i förskolan. Mer preciserat ämnar studien att undersöka om någon av resultatets diskurser innehar hegemoni samt vilka sociala konsekvenser diskurserna kan tänkas få för barnet i förskolan.

### Teori:

Den teoretiska utgångspunkt som studien vilar på är socialkonstruktionism och studien har inspirerats av en diskursiv ansats. Socialkonstruktionistiska perspektiv har en kritisk inställning till kunskap som ses som självklar och menar att människan konstruerar, upprätthåller och förändrar sin uppfattning om världen tillsammans med andra. Vidare för detta perspektiv fram att människans världsuppfattning påverkar hennes handlingar och därmed får den kunskap vi har om världen sociala konsekvenser. Forskning med diskursiv ansats fokuserar på språket och användningen av detta.

### Metod:

Som metod i insamlandet av material till denna studie har fokusgruppsintervju används. I bearbetningen och analysarbetet har stöd hämtats från Laclau och Mouffes diskursteori samt från Faircloughs kritiska diskursanalys. De analysverktyg som varit betydelsefulla i denna studie är modalitet, antagonism och hegemoni.

### Resultat:

Studiens resultat för fram fyra olika diskurser som ger innebörd åt särskilt stöd: "Särskilt stöd - en motståndsdiskurs", "Förhållningssätt som särskilt stöd", "Verksamhetsutveckling som särskilt stöd" samt "Specialpedagogens roll som särskilt stöd". De diskurser som är framträder mest i talet om särskilt stöd är de som riktar fokus mot förhållningssätt och verksamhetsutveckling. Den diskurs som slutligen erövrar en hegemonisk position är den som ger särskilt stöd innebörden förhållningssätt. Resultatet lyfter också fram vilka olika subjektspositioner barnet i förskolan erbjuds inom de olika diskurserna. Dessa subjektspositioner ger i sin tur barnet olika identitetserbjudanden och dessa är:

- barnet som kompetent,
- barnet med rätt till inflytande
- barnet som delaktig i verksamhetens utformning
- barnet med rätt till hela sin förskola och
- barnet som en tillgång i gruppen.

# Innehållsförteckning

<b>Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>Bakgrund</b> .....	<b>1</b>
Förskolan som verksamhetsform.....	1
Styrdokument .....	2
Skollagen .....	2
Läroplan för förskolan .....	3
Skolverkets allmänna råd med kommentarer – Förskolan.....	3
<b>Syfte</b> .....	<b>4</b>
<b>Kunskapsöversikt</b> .....	<b>4</b>
Särskilt stöd i förskolan .....	4
Specialpedagogik.....	5
Specialpedagogiska perspektiv .....	5
Forskning rörande specialpedagogik i förskolan.....	6
Förskolan som normaliseringspraktik.....	6
Makten att definiera .....	7
Kategoriseringens funktion.....	7
<b>Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp</b> .....	<b>8</b>
Socialkonstruktionism .....	8
Foucault .....	9
Diskurs.....	9
Diskursanalys .....	10
Språkets konstituerande funktion.....	10
Analysverktyg .....	10
Subjekspositioner och identitet .....	11
<b>Genomförande</b> .....	<b>11</b>
Val av kommun och rekrytering av deltagare .....	12
Inför fokusgruppsintervjun .....	13
Fokusgruppen äger rum.....	14
Bearbetning och analys av material.....	14
Transkribering.....	15
Analys .....	15
Min position i förhållandet till materialet .....	16
Trovärdighet och giltighet .....	16
Etiska överväganden.....	17
<b>Resultat</b> .....	<b>18</b>
Särskilt stöd - en motståndsdiskurs .....	18
Förhållningssätt som särskilt stöd .....	19
Verksamhetsutveckling som särskilt stöd.....	20
Specialpedagogens roll som särskilt stöd .....	22
Sammanfattande analys .....	23
En hegemonisk diskurs .....	23
Diskursernas subjekspositioner .....	24

<b>Diskussion .....</b>	<b>25</b>
Diskussion kring teoretiska utgångspunkter och val av metod .....	25
Resultatdiskussion .....	26
En förskola för alla - utopi eller verklighet? .....	26
Makten som produktiv eller begränsande .....	27
Det särskilda stödet .....	28
Diskursernas sociala konsekvenser för barnet .....	28
Specialpedagogiska implikationer .....	30
Framtida forskningsområden .....	31
 <b>Referenslista.....</b>	 <b>32</b>
 <b>Bilaga 1 .....</b>	 <b>34</b>
 <b>Bilaga 2 .....</b>	 <b>35</b>

## **Inledning**

Jag har länge varit intresserad av *hur* vi pratar om fenomen, händelser och människor. Jag är förskollärare i grunden och snart examinerad specialpedagog och har arbetat inom förskolan i femton år, de senaste tre åren har jag haft förmånen att prova på arbetet som specialpedagog i förskolans verksamhet.

I mitt yrke som förskollärare och specialpedagog har jag under utbildningen blivit mer och mer intresserad av hur man talar om barn och om särskilt stöd i förskolan. Det som blivit tydligt för mig är vilken kraft och makt vårt sätt att tala har. Tanken om språkets makt har i sin tur gjort mig intresserad av hur man i förskolan talar om särskilt stöd men också av vilka tänkbara konsekvenser sättet att tala kan komma att få för barnet. Många barn tillbringar stor del av sin vakna tid i förskolans verksamhet vilket gör förskolan och dess personal till en viktig och betydande del i barns utveckling.

Denna uppsats är skriven utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv, vars kärna innebär att den finns ett samband mellan människans uppfattning om världen och hennes sociala handlingar. Med detta som utgångspunkt ser jag det intressant att studera och analysera diskurser inom förskolans praktik. Diskurser kan beskrivas som mönster i sättet att tala om ett visst fenomen. Bergström och Boréus (2005, s 357) skriver utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv att: ”Diskurser är aldrig enbart konstituerande utan är samtidigt konstituerade av externa diskurser. Diskurser påverkar alltså de processer i vilka de ingår men påverkas också själva.”

Förskolans värdegrund och uppdrag styrs av Skollagen (SFS 2010:800) och Läroplan för förskolan, Lpfö 98 reviderad 2010 (Skolverket 2011). Dessa styrdokument kompletteras ibland med allmänna råd vars syfte är att påverka/utveckla pedagogiska verksamheter i önskvärd riktning. De pedagoger som arbetar i våra förskolor ska omsätta, organisera och praktisera en pedagogisk verksamhet utifrån dessa styrdokument. Det är här jag ser det intressanta i Bergström och Boréus (2005) föregående citat. Vilka diskurser går att finna i fokusgruppens samtal om särskilt stöd? Vilka externa diskurser finns det runt omkring dessa diskurser som påverkar och kanske också påverkas?

Utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv ser jag denna studie som intressant, eftersom det i specialpedagogens arbetsuppgifter kan ingå att fungera som handledare eller kvalificerad samtalspartner inom pedagogiska frågor och finnas som stöd vid pedagogiska kartläggningar. Som specialpedagog har man möjlighet att föra in alternativa perspektiv i samtalen och på så sätt få möjlighet att påverka diskursen både i mötet med pedagoger, men också på ett mer organisatoriskt plan.

## **Bakgrund**

Detta avsnitt innehåller en beskrivning av förskolan som verksamhetsform och en redogörelse av de styrdokument som verksam personal inom förskolans organisation har att förhålla sig till i utformandet av förskolans pedagogiska verksamhet samt sammanfattande utdrag ur dessa styrdokument.

### **Förskolan som verksamhetsform**

Förskolan är, till skillnad från skolan, en frivillig verksamhetsform, men större delen av alla barn mellan 1 och 5 år i Sverige går i förskolan. Statistik från Skolverket (2014) visar att i

Sverige går 84 % av alla barn i åldern 1-5 år i förskolan och av barn i åldersgruppen 3-5 år så går knappt 94 % i förskolan. Trots sin frivillighet är förskolan det första steget i ett barns skolgång. Skolverket (2013) skriver att förskolan är en egen skolform som omfattas av begreppen undervisning och utbildning.

Björck-Åkesson (2009) skriver att förskolan är en viktig miljö för de flesta barn i Sverige, en miljö de möter i stort sett dagligen. Förskolan skapar möjligheter för barn att utvecklas och lära, men den är också en del av den svenska familjepolitiken. Förskolan ger föräldrar möjlighet att kombinera arbetsliv och familjeliv. Enligt Lillvist (2009) är förskolan tillsammans med familjen de faktorer som har mest betydelse för ett barns utveckling och omsorg. Björck-Åkesson för också fram att internationellt sett så lyfts den svenska förskolan fram som en förebild när det rör tillgänglighet och kvalitet och på det sätt den förenar pedagogik och omsorg.

## Styrdokument

De beskrivningar som görs i detta avsnitt fokuserar på de formuleringar som i styrdokumenten riktar sig övergripande mot alla barn i förskolan utifrån en helhetssyn. Dessutom lyfts de formuleringar som i styrdokumenten innehåller begreppet "särskilt stöd".

## Skollagen

*Skollagen* (SFS 2010:800) är den lag som juridiskt reglerar förskolan. Skollagen har ett särskilt kapitel som rör förskolans verksamhet.

I Skollagen anges förskolans syfte:

**2 §** Förskolan ska stimulera barns utveckling och lärande samt erbjuda barnen en trygg omsorg. Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet.

Skollagen reglerar vidare vem som ska erbjudas plats i förskola. Verksamheten finns tillgänglig för de barn som fyllt ett år. Barn vars föräldrar arbetar, studerar, söker arbete eller är föräldralediga ska erbjudas plats i förskolan. Det finns ingen närmare beskrivning vilka barn som ryms inom formuleringen "på grund av familjens situation i övrigt", men det kan tänkas att det rör barn vars föräldrar har en sjukskrivning eftersom de inte nämns i någon av formuleringarna.

**5 §** Barn ska från och med ett års ålder erbjudas förskola i den omfattning det behövs med hänsyn till föräldrarnas förvärvsarbete eller studier eller om barnet har ett eget behov på grund av familjens situation i övrigt.

**6 §** Barn, vars föräldrar är arbetslösa eller föräldralediga enligt föräldraledighetslagen (1995:584) för vård av annat barn, ska från och med ett års ålder erbjudas förskola under minst tre timmar per dag eller 15 timmar i veckan.

**7 §** Barn ska även i andra fall än som avses i 5 och 6 §§ erbjudas förskola, om de av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling i form av förskola.

Skollagen har en särskild paragraf gällande särskilt stöd i förskolan:

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

## Läroplan för förskolan

*Läroplan för förskolan, Lpfö 98*, reviderad 2010 (Skolverket, 2011) är det dokument som beskriver förskolans pedagogiska uppdrag, den innehåller mål och riktlinjer som styr arbetet i förskolan. I förskolans läroplan går att läsa att förskolans uppdrag är att lägga grunden för ett livslångt lärande. Den verksamhet som förskolan bedriver ska utgå från en helhetssyn på barnet och dess behov och den ska utformas så att omsorg, lärande och fostran bildar en helhet. Lpfö 98 beskriver vidare att verksamheten ska anpassas till alla barn. Förskolan ska samarbeta med barnets vårdnadshavare så att varje barn får möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar. Kvaliteten i förskolan ska kontinuerligt och systematiskt dokumenteras, följas upp, utvärderas och utvecklas. Syftet med det systematiska kvalitetsarbetet är att utveckla bättre arbetsprocesser för att kunna skapa de förutsättningar barnen i gruppen behöver för att utvecklas, lära, känna trygghet och ha roligt.

Lpfö 98 slår fast att barn som tillfälligt eller under en längre tid behöver mer stöd än andra barn, ska få det utifrån deras behov och förutsättningar så att de utvecklas så långt som möjligt. Vidare beskrivs att personalens förmåga att förstå och samspela med barnet blir viktig för att tiden på förskolan ska bli ett positivt stöd för barn med svårigheter.

## Skolverkets allmänna råd med kommentarer – Förskolan

*Allmänna råd med kommentarer för förskolan* (Skolverket, 2013) är rekommendationer för hur personal som verkar inom förskolans organisation, från arbetslag till huvudman, kan eller bör agera för att uppfylla bestämmelserna i skollagen och förskolans läroplan. Syftet med de allmänna råden är bland annat att påverka verksamhetsutvecklingen i en viss riktning. ”Råden bör alltså följas om verksamheten inte handlar på ett annat sätt som gör att kraven i bestämmelserna uppfylls” (Skolverket, 2013, s 7). Skolverket har identifierat och prioriterat vissa områden inom förskolan som anses viktiga att ge stöd och vägledning inom i arbetet med ökad måluppfyllelse. Dessa områden är *Styrning och ledning*, *Barngruppens och miljöns betydelse i det pedagogiska arbetet*, *Särskilt stöd* och *Samarbete med hemmet*. Jag kommer i denna text endast att fokusera på det prioriterade området "Särskilt stöd", eftersom det i denna studie är mot detta begrepp som blicken riktas.

I de allmänna råden förtydligas att förskolechefen och arbetslaget tillsammans bör bedöma hur verksamheten ska utformas: ”så att barn i behov av särskilt stöd i sin utveckling ges det stöd som deras speciella behov kräver” (Skolverket, 2013, s 30). Arbetslaget och förskolechefen bör också kontinuerligt följa upp och utvärdera stödinsatserna.

I Skolverkets allmänna råd ges riktlinjer för vilka utgångspunkter förskolan bör ha när den organiserar för det särskilda stödet:

- En generellt god kvalitet i förskolan är det viktigaste för de barn som är i behov av särskilt stöd.
- Förskolan ska se till att det särskilda stödet, så långt som det är möjligt, ges i den ordinarie verksamheten och inte via särlösningar.
- Förskolechefen har ett särskilt ansvar för att verksamheten utformas så att barn i behov av särskilt stöd i sin utveckling får det stöd och den hjälp de behöver.

- Barns behov av särskilt stöd är alltid situationsbundet och kan inte förstås som en egenskap. Behovet är relaterat till det som sker i mötet mellan barnet och den miljö, personer och de aktiviteter det möter i förskolan.
- "Det handlar också alltid om bemötande, att se barn i behov av särskilt stöd som subjekt, med samma rättigheter och skyldigheter som andra, och inte som objekt för specialpedagogiska insatser, kompensatorisk träning eller som endast föremål för omsorg och omhändertagande" (Skolverket, 2013, s 31).
- Förskolan kan i vissa fall behöva komplettera det särskilda stödet med handledning eller konsultation inom det specialpedagogiska, psykologiska eller medicinska området. Andra stödformer kan vara en minskning av antalet barn i gruppen, anpassning av verksamhetens lokaler eller genom personalförstärkning.

## Syfte

Studiens övergripande syfte är att synliggöra hur deltagarna i en fokusgrupp talar om särskilt stöd i förskolan. Undersökningens utgångspunkt är att hur man talar om särskilt stöd får konsekvenser i handlandet och utformandet av verksamheten och därmed också för barnet. Mer preciserat ämnar denna studie att undersöka:

- Vilka diskurser går att finna i fokusgruppens samtal?
- Innehar någon diskurs hegemoni?
- Vilka tänkbara sociala konsekvenser kan diskurserna få för barnet?

## Kunskapsöversikt

Detta avsnitt lyfter fram forskning rörande särskilt stöd i förskolan. Vidare beskrivs olika perspektiv på specialpedagogik och avslutningsvis presenteras forskning som berör specialpedagogik i förskolan.

### Särskilt stöd i förskolan

Lutz (2013) påtalar att det inte finns någon klar definition av vilka barn som ingår i kategorin barn i behov av särskilt stöd. Trots att kategorin benämns i förskolans styrdokument görs heller inte där en definition, utan lämnar över till förskolans pedagog att göra denna bedömning.

Sandberg och Norling (2009) menar att det finns väldigt lite forskning som rör arbetssätt kring särskilt stöd i förskolan. Sandberg och Norling fann i sin studie att personal i förskolan beskriver det särskilda stödet utifrån två synsätt. Det ena synsättet innebar att personalen inte upplevde att de gjorde något unikt för barn i behov av särskilt stöd och det andra synsättet innebar att dessa barn både behövde mer stöd och fick mer stöd av personalen. Personalen i förskolan gjorde också skillnad på direkt stöd och indirekt stöd. Det direkta stödet beskrevs av personalen vara vuxnas närhet till barnet, tydliga instruktioner, lugn och ro, punktmarkering, bemötande, stöd vid konflikter och slussning vilket förklaras som stöd vid övergångar. Det indirekta stödet beskrevs som medveten placering av barnen i olika situationer, motoriska övningar utomhus och stöd från andra barn, så kallade stöttare.



Sandberg och Norling (2009) har i sina studier också funnit att personalen i förskolan inte vet om deras metoder eller tillvägagångssätt gör någon nytta för det enskilda barnet. Även Lutz (2013) konstaterar att det stöd som ges till barn i förskolan inte utvärderats i någon större omfattning, varken utifrån innehåll eller vilken effekt det har. Sandberg och Norling (2009) menar att detta beror på att det saknas kunskaper och förankring i teori och praktik, vilka kan ses som förutsättningar för att kunna utveckla sin verksamhet. Vidare menar författarna att för att utveckling av både professionen och verksamheten ska kunna ske, behöver personal i förskolan reflektera över, kritiskt granska och analysera sitt arbetssätt i kombination med att de kontinuerligt får delta i kompetensutveckling. Lutz (2013) har i sin forskning funnit att det stöd som ges på förskolor till stor del är baserat på personalens erfarenheter.

Sandberg och Norling (2009) refererar till PEGS<sup>1</sup> vars resultat visar att personal i förskolan tillämpar flera olika metoder för barn i behov av särskilt stöd. Metoderna används specifikt eller generellt. De specifika metoderna utfördes av personalen enskilt med barnet eller tillsammans med en kompis. De generella metoderna genomfördes tillsammans med alla barn på exempelvis samlingar eller vid sagoläsning.

## Specialpedagogik

Persson (2013) beskriver specialpedagogik som ett kunskapsområde som har sina rötter i pedagogiken. Specialpedagogikens uppgift blir att stödja pedagogiken i mötet med den variation av olikheter som förskolan och skolan möter. Nilholm (2007) instämmer i denna beskrivning av vilken uppgift specialpedagogiken har, men för också ett resonemang kring områdets dubbla funktion. Å ena sidan kan specialpedagogiken bidra till att utveckla verksamheternas arbetssätt för att kunna möta barns och elevers olika behov. Å andra sidan kan specialpedagogiken bidra till ett urskiljande av en viss grupp barn, bland annat genom att de ses som "mottagare" av denna speciella pedagogik. Även Dyson (2006) poängterar att det finns risker med specialpedagogiken. Risker uppstår när utgångspunkten blir något annat än att se till barnets bästa. Dessa risker kan uppstå i mötet mellan de professioner som möts i och med specialpedagogikens tvärvetenskaplighet, då varje profession (exempelvis pedagog, psykolog och läkare) kämpar för sitt perspektivs betydelse. Specialpedagogik måste, enligt Dyson, förstås utifrån ett kulturellt och historiskt perspektiv och anpassas till det sammanhang man befinner sig, något som varierar mellan varje pedagogisk verksamhet.

## Specialpedagogiska perspektiv

Persson (2013) för fram två olika sätt att förstå barns och elevers svårigheter i förskole- och skolmiljön. Det ena perspektivet benämns *relationellt*. Utifrån ett relationellt perspektiv blir det viktigt att få syn på vad som sker i interaktionen och i samspelet mellan olika aktörer, så som barn, pedagogisk miljö, personal och hemförhållanden. Det andra perspektivet benämner Persson som *kategoriskt*. Utifrån detta perspektiv ser man ett barn *med* svårigheter, inte *i* svårigheter som inom det relationella perspektivet. Svårigheterna läggs på barnet och beskrivs som en effekt av exempelvis svåra hemförhållanden eller låg begåvning. Persson betonar att detta är två radikalt olika sätt att ge förklaringar till de svårigheter ett barn kan befinna sig i. De utgör en konstruktion av idealtyper som inte enbart existerar var för sig, i verkligheten överlappar de varandra.

---

<sup>1</sup> PEGS är ett forskningsprojekt som syftar till att undersöka och definiera vad som menas med särskilt stöd och hur personal i förskolan definierar begreppet barn i behov av särskilt stöd. PEGS står för *Pedagogisk verksamhet för små barn i behov av särskilt stöd i förskolan - generellt och specifikt* (Sandberg och Norling, 2009).

Nilholm (2007) beskriver tre perspektiv på specialpedagogik. Det *kompensatoriska* perspektivet har, enligt författaren, historiskt sett haft en dominerande position inom specialpedagogik. Perspektivet liknar det kategoriska perspektivet som beskrivs ovan och kännetecknas av att problematiken tillskrivs barnet. De förklaringar man söker till att barn och elever misslyckas ligger främst inom det neurologiska eller det psykologiska området. Nilholm menar vidare att utifrån detta perspektiv är specialpedagogiken underordnad de medicinska och psykologiska rönen, därför anpassas åtgärderna efter dessa. Specialpedagogikens roll blir här att kompensera barnet utifrån dess uppvisade brister.

Nästa perspektiv Nilholm (2007) beskriver är det *kritiska* perspektivet. Utifrån detta perspektiv söker man orsaken till att barn misslyckas i förskolan och skolan utanför barnet. Det kritiska perspektivet bygger enligt Nilholm, på ideologin "en skola för alla". När vi har en förskola och skola som lyckas möta varje barns behov utifrån dennes förutsättningar behövs inte längre specialpedagogik. Utifrån detta perspektiv ser man kritiskt på specialpedagogiken vars funktion blir att ta hand om förskolans/skolans egna tillkortakommanden. Specialpedagogiken symboliserar utifrån det kritiska perspektivet förskolans/skolans misslyckande.

Det tredje och sista perspektivet som Nilholm (2007) beskriver är dilemmaperspektivet. Perspektivet har vuxit fram ur en kritik av det kritiska perspektivet, där kritiken bland annat riktas mot den utgångspunkt som det kritiska perspektivet har, nämligen utopin om en förskola/skola för alla. Kritik riktas också mot det kompensatoriska perspektivet då man menar att det finns en risk med att definiera stora grupper av barn som avvikande. Dilemman innebär motsättningar som inte går att lösa och det är det som är kärnan inom detta perspektiv. Sett utifrån detta perspektiv står utbildningssystemet inför det grundläggande dilemmat att skolans uppdrag i sig är motsägelsefullt och komplext. Motsättningarna kan handla om anpassa verksamheten till att både möta de specifika individuella olikheterna och att möta det generella hos hela gruppen.

## **Forskning rörande specialpedagogik i förskolan**

Palla (2011) menar att forskningen behöver öppna upp för fler alternativa tolkningar för att få en djupare förståelse för specialpedagogikens roll i förskolans verksamhet. Lutz (2013) menar att det inte finns så mycket forskning kring specialpedagogik i förskolan, den specialpedagogiska forskningen som finns riktar mest in sig på skolan. Både Lutz och Palla antar i sina studier en diskursanalytisk ansats.

## **Förskolan som normaliseringspraktik**

Markström (2005) beskriver i sin studie hur det inom förskolan som institution finns en uppsättning "apparater" som producerar normalitet. Denna normalitet konstitueras genom rutiner, regler och strukturer som upprättas inom en verksamhet. Markström hävdar att förskolan genom dessa "apparater" bidrar till att upprätthålla bilden av hur och vad förskolan och barnen ska vara. Studien för fram uppfattningar som beskriver vikten av barnets kunskaper om "det sociala spelet" i förskolan. En förskolas regler och rutiner är inte alltid uttalade utan finns, så att säga, inbäddade i verksamheten. Genom att barnen lär sig att förstå och följa förskolans normer och regler förbereds de för skolan och för livet. De barn som inte behärskar det sociala spelet beskrivs i studien som avvikande eller besvärliga. Markström sammanför förskolans normaliserande funktion med maktbegreppet och menar att makten i detta fall blir en kontrollapparat som begränsar möjligheten att se barns olikhet som en tillgång.

## **Makten att definiera**

Palla (2011) har i sin forskning studerat förskolan som diskursiv praktik och vilka identitetserbjudanden barn tilldelas när deras beteenden oroar, utmanar och förbryllar. Studien visar bland annat hur barnet blir speciellt utifrån den vuxnes blick genom att avvika från det som anses falla inom normen.

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 (Palla, 2011 s 154).

Vidare beskriver Palla (2011) hur bilder av barnet konstrueras och blir till i mötet med förskolans pedagoger. Det som blir avgörande för vilka identitetserbjudanden barnet tilldelas är personalens kunskap om barnet och deras sätt att förstå förskolans uppdrag. Palla har i sin studie funnit att det i förskolan skapas ett visst utrymme för barns olikheter, så länge olikheterna inte blir för markanta. Om olikheten bryter för mycket mot verksamhetens regler och rutiner eller mot det som anses åldersadekvat framträder en oro hos personalen. Barnet blir därmed utgångspunkt i specialpedagogiska samtal. Palla lyfter fram konstruktionen av fem övergripande subjekspositioner som barnen tilldelas i studien. Dessa är:

- barnet som växande och utvecklingsbenäget,
- barnet som reglerat,
- barnet som transparent och mätbart,
- barnet som tryggt och rutiniserat och
- barnet som behövande.

Dessa subjekspositioner erbjuds i två övergripande och konkurrerande diskurser som Palla (2011) identifierat i sin studie. Den ena diskursen beskrivs som visionär och heterogeniserande och lyfter fram barnets olikheter medan den andra diskursen mer beskrivs som en homogeniserande, prestationsinriktad och kompensatorisk diskurs. I sökandet efter att hitta rätt stöd för barnet, som bidrar till en god utveckling, blir till slut den senare diskursen dominant. Palla beskriver vidare att i sökandet efter rätt stöd blir förskolan normaliserande och jämförande moment förs in. Detta leder, enligt författaren, till att barnets kunskaper och beteende bedöms i relation till andra barn, men också i relation till olika kartläggningmaterial som fokuserar på åldersadekvat utveckling.

## **Kategoriseringens funktion**

Lutz (2009) har studerat hur kategorin barn i behov av särskilt stöd konstruerats och fyllts med olika sanningar beroende av kulturella och historiska förlopp. Lutz har bland annat studerat styrdokument med fokus på barn i behov av särskilt stöd. Förskolans läroplan, Lpfö 98, (Skolverket, 2011) lämnar det öppet att fritt tolka och bedöma vilka barn som ska ingå i kategorin barn i behov av särskilt stöd. Denna vaga beskrivning riskerar enligt Lutz att ge utrymme till andra discipliner vid utformningen av särskilt stöd, exempelvis medicinska eller psykologiska, när det i förskolan är pedagogiska överväganden som ska utgöra grunden. Pedagogers seende, eller blick, är det verktyg som blir utgångspunkt och avgör när ett barns beteende inte stämmer överens med vad som förväntas. Lutz beskriver vidare hur barnets beteende sedan bedöms i relation till pedagogernas kunskaper om barns utveckling och i relation till förskolans norm. Dessa observationer, menar författaren, kan få dubbla

funktioner. Dels blir de ett redskap för att utveckla den pedagogiska verksamheten, men de kan också fylla en funktion som korrigeringsinstrument.

Lutz (2009) undersöker också vilken funktion kategorin barn i behov av särskilt stöd fyller när förskolor söker resursförstärkning samt vilka diskurser som har störst genomslagkraft. Den stadsdel som Lutz genomfört sin studie i har en central organisation när det gäller resursfördelning till förskolor i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Förskolor ansökte skriftligt om resurser, vanligtvis personalförstärkning, vilken sedan beviljades eller avslogs. Beviljandet av resurser medförde också att förskolan fick tillgång till specialpedagogisk kunskap och kompetens genom att centralt placerade specialpedagoger kopplades till de enskilda barnen i ansökningarna. Resultatet visar att kategorisering av barn uppfattas ha stor betydelse när förskolorna sökte extra resurser. Exempel på kategorier som barnen delades in i är koncentrationssvårigheter, utagerande barn och språk och kommunikation. Lutz för också fram att externa experter, exempelvis läkares och psykologers, utlåtanden möjliggjorde större chanser att få extra personalresurser.

En annan intressant aspekt som Lutz (2009) lyfter är att samtliga förskolor som ansökt om resursförstärkning gällande en hel barngrupp fått avslag. För femton år sedan var det vanligare att detta beviljades, men sedan början av 2000-talet så har det succesivt blivit mer ovanligt. Lutz menar att detta mönster går att tolka som att det enskilda barnet ska synas i ansökningarna om resursförstärkning och att det i sin tur leder till en ökning av att definiera barnet som bärare av problemet. Något som förstärker denna tolkning är att studien pekar på att om förskolorna beviljas resurser så används personalförstärkningen till att lyfta ut det enskilda barnet från sin grupp för att genomföra individuell träning. Lutz menar också att innehållet i de samtal som fördes på organisationsnivå kring barn i behov av särskilt stöd inte berörde stödets kvalitet utan fokus riktades istället på antalet resurstimmar per förskola.

Utifrån ovanstående beskrivningar analyserar Lutz (2009) maktbegreppet och menar att det i studien framträder en bild av en organisation där pedagoger ute på förskolorna har väldigt begränsat utrymme att påverka och förändra verksamheten för barn i behov av särskilt stöd.

## **Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp**

I detta avsnitt görs en beskrivning av de teoretiska utgångspunkter som studien vilar på. Avsnittet beskriver också studiens centrala begrepp. Den här studien har inspirerats av diskursanalys, både som teori och som metod. Forskning med en diskursanalytiskt ansats tar sin utgångspunkt i socialkonstruktionism. I bearbetningen och analysen av materialet kommer jag att ta hjälp av några av de begrepp och analysverktyg som de diskursanalytiska angreppssätten erbjuder.

### **Socialkonstruktionism**

Winther Jørgensen och Phillips (2000) skriver att socialkonstruktionism är ett gemensamt samlingsnamn för nyare teorier om samhälle och kultur. De socialkonstruktionistiska perspektiven inom forskning är många, men det finns några gemensamma nämnare. Socialkonstruktionistiska angreppssätt har en kritisk inställning till kunskap som ses som självklar. Detta kan förklaras som att vår kunskap om världen är konstruerad av oss själva och utgår från den världsbild vi har. Vidare menas utifrån dessa perspektiv att synen på och kunskap om världen ska ses som historiskt och kulturellt präglad, vår uppfattning om världen skapas, upprätthålls och förändras i sociala processer. Gemensamt för de socialkonstruktionistiska angreppssätten är också att det finns ett samband mellan konstruerad

världsbild och sociala processer. Vår uppfattning om världen skapas, upprätthålls och förändras genom social interaktion. Utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv finns det också ett samband mellan kunskap och sociala handlingar. Detta kan förklaras genom att den kunskap vi har om världen påverkar våra handlingar och att det leder till olika sociala konsekvenser.

## **Foucault**

Michel Foucault var en fransk filosof och idéhistoriker vars intressen låg i att studera relationer mellan kunskap, språkliga konstruktioner, styrning, makt och disciplinering. Enligt Foucault (1969/2002) finns det runt omkring oss begrepp som fått en kollektiv förklaring och innebörd, begreppen bär med sig inneboende regler om hur de ska användas. Författaren menar att alla dessa begrepp, som på förhand blivit accepterade och erkända utan närmare granskning, måste plockas fram i ljuset och nedmonteras. Istället för att ta för vana att direkt acceptera begreppens innebörd måste dessa begrepp sökas upp och ifrågasättas.

Winther Jørgensen och Phillips (2000) beskriver att Foucault kan ses som en pionjär inom diskursanalysen i och med sitt arbete att utveckla en teori och centrala begrepp för denna inriktning av forskning. Begreppet diskurs är därför nära förknippat med Foucault och merparten av de diskursanalytiska inriktningarna har sina rötter i hans tänkande. Enligt Foucault "bestämmer" diskursen vad som kan uttryckas och hur dessa uttryck får lov att formuleras. Foucault menar att människan påverkas av den sociala praktik hon befinner sig i. Varje samhälle har sina egna konstituerade "sanningar" och det är därför inte möjligt att uttrycka vad som helst, när som helst och hur som helst. Diskursen avgränsar vad som är möjligt att uttrycka i det sammanhang människan befinner sig i (Palla, 2011).

För Foucault spelar begreppet makt en central roll. Makt ses utifrån det foucaultska perspektivet inte enbart som negativt, utan makt kan ses som förtryckande eller begränsande, men också som något produktivt som skapar möjligheter. Makten ses som nära förbunden med kunskap. Den som har kunskaper som uppfattas som "riktiga" får möjlighet att påverka, med detta följer en möjlighet till att utöva makt i en viss riktning. Det är genom makten som människan skapar vår sociala omvärld, en omvärld som innefattar diskurser, kunskap och subjekt (Winther Jørgensen och Phillips, 2000, Lutz, 2013). Foucault såg makt som något ständigt närvarande, eftersom den skapas och förhandlas inom alla relationer och han ansåg också "sanning" som något konstituerat. Det går inte att finna en enda sanning och därför bör vi sluta fråga oss om något är sant eller falskt. Istället, menar Foucault, ska människan fokusera på de sanningseffekter som skapas inom diskurserna. Makt påverkar människans handlande i stunden, men också hennes framtida agerande. På så vis får makten effekt, den får sociala konsekvenser, både för den som utövar makt och för den som blir föremål för den (Palla, 2011 och Winther Jørgensen och Phillips, 2000).

I den här studien kommer maktbegreppet att diskuteras relaterat till undersökningens resultat. Begreppet kommer att diskuteras med koppling till de sanningseffekter som studiens identifierade diskurser konstituerat. Utifrån detta diskuteras också vilka tänkbara sociala konsekvenser diskurserna kan komma att få för barnet i förskolan.

## **Diskurs**

Termen diskurs definieras lite olika beroende på vilken inriktning ens diskursanalys bygger på. I det här arbetet definieras diskurs på följande sätt: "En diskurs är ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett avsnitt av världen)" (Winther Jørgensen och Phillips, 2000, s.

7). Diskurser kan förklaras som mönster i sättet att tala om ett visst fenomen. Det kan i ett samtal eller i en verksamhet förekomma olika diskurser som kämpar om att få betydelse. Bergström och Boréus (2005) beskriver hur en diskurs inte heller står för sig själv, utan påverkas av tidigare diskurser och diskurser som finns i vår närhet, exempelvis i styrdokument så som skollag och läroplan.

## Diskursanalys

Diskursanalytisk forskning utgår från att vi människor, med hjälp av språket, skapar representationer av världen. När vi samtalar om ett fenomen ger vi det en betydelse och en innebörd genom språket. Vi konstituerar, bygger upp, en representation av fenomenet. I denna studie handlar det om hur deltagarna genom samtalet konstituerar en representation av särskilt stöd. Genom olika teman i talet ges särskilt stöd en innebörd.

## Språkets konstituerande funktion

Bergström och Boréus (2005, s 354) beskriver hur diskursanalytisk forskning är ”ett studium av samhällsfenomen där språket står i fokus.” Vidare menar författarna att oavsett vilken inriktning diskursanalysen har så har den ett bestämt sätt att studera språk och användningen av detta. Diskursanalytiker ser inte språket som en avspeglning av verkligheten utan att det bidrar till att forma den. Winther Jørgensen och Phillips (2000) beskriver hur man inom diskursanalysen inte ser det som sin uppgift att tolka och vad som *egentligen* menas, istället vill forskaren studera och analysera kring vad som *verkligen* sagts.

## Analysverktyg

I arbetet med att sortera och finna mönster i fokusgruppens samtal har jag hämtat inspiration från olika delar inom diskursanalysen. Den analysram som används i den här studien har skapats med inspiration av Winther Jørgensens och Phillips (2000) kapitel om integrerat perspektiv samt av rapporter och avhandlingar skrivna utifrån kritiska, problematiserade och diskursanalytiska perspektiv (se Lutz, 2009 och Palla, 2011). Ett integrerat perspektiv inom diskursanalytisk forskning innebär, enligt Winther Jørgensen och Phillips, att forskaren kombinerar analysverktyg från olika grenar inom diskursanalysen som sedan används i bearbetningen och analysen av det insamlade materialet.

Foucault (1969/2002) menar att forskaren ska analysera i vilken grad och på vilket sätt en diskurs är genomtränglig. Med inspiration från Laclau och Mouffes diskursteori har jag sökt efter *antagonism* mellan diskurserna. Antagonism innebär att det utspelar sig ett betydelsekrig mellan diskurser. Olika diskurser kämpar på språklig nivå om att skapa mening. Även inom kritisk diskursanalys, CDA, pratar man om detta fenomen med konkurrerande diskurser, men inom denna gren av diskursanalysen benämns det som betydelseförhandlingar mellan ideologier. Med hjälp av analysverktyget *modalitet*, lånat från CDA, har jag studerat i vilken utsträckning talaren tycks instämma i uttalandet (Bergström och Boréus, 2005). Till exempel så uttrycker ord som måste, ska, är, gör, borde och kanske olika grad av instämmande (starkt respektive svagt) i det som sagts. Detta verktyg har varit till hjälp i arbetet med att finna den diskurs som i fokusgruppen samtal innehar *hegemoni*. Begreppet *hegemoni* refererar i den här studien till den beskrivning Fairclough har av hegemoni inom CDA; hegemoni innehar den diskurs som efter förhandlingsprocessen inom diskurserna blir dominant och som skapar konsensus (Bergström och Boréus, 2005). Laclau och Mouffes diskursteori beskriver hur den hegemoniska interventionen har lyckats om antagonismen löses upp. Hegemoni ger diskursen dominans och fixerar dess betydelse för stunden. Diskursteorins utgångspunkt är dock att

denna fixering inte är konstant. Ingen diskurs förblir oemotsagd eller självklar för alltid utan befinner sig snart i konflikt med andra diskurser i kamp om att erövra hegemoni (Winther Jørgensen och Phillips, 2000).

## Subjektspositioner och identitet

Enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) finns det i alla diskurser vissa positioner angivna som subjekten kan inta. Foucault (1969/2002) för fram att diskurserna sänder ut olika positioner som subjekten kan eller bör ta. Denna studie fokuserar främst på hur barn positioneras som subjekt i talet om särskilt stöd. Winther Jørgensen och Phillips beskriver vidare att det till positionerna inom diskurserna knyts vissa förväntningar om hur subjektet ska uppföra sig och vad som kan eller inte kan sägas. Eftersom det inom en social praktik, exempelvis förskolan, förekommer flera diskurser samtidigt som kämpar om att få betydelse positioneras subjektet inte en bara på en plats av en diskurs, utan på flera platser av flera diskurser. Enligt Bergström och Boréus (2005) är subjektspositionerna skapade av diskurser. Positionerna bestämmer i sin tur hur stort eller litet handlingsutrymme subjektet har. Utifrån ett diskursivt perspektiv så är det genom subjektspositioner som en människas agerade möjliggörs eller begränsas.

Enligt diskursteorin är identitet något man tilldelas, antar och förhandlar om i diskursiva processer och identitet uppfattas som en social process. Enligt detta perspektiv kan en människa ha flera olika sätt att vara på, eller med andra ord, ha olika identiteter. (Winther Jørgensen och Phillips, 2000). Detta fenomen kan exemplifieras genom beskrivningen av barnet som kommer till förskolan på morgonen och möts av en pedagog och en kompis i tamburen. Barnet positioneras som förskolebarn, som kompis och som förälderns barn - tre subjektspositioner intas på en och samma gång - var och en med respektive förväntningar. Identitet är en subjektsposition och identitetsskapandet blir en ständigt pågående process. Ett barn *är* inte på ett speciellt sätt. Istället *blir* det på olika sätt utifrån de normer och regler som är gällande i det sammanhang barnet befinner sig i (Nordin-Hultman, 2006).

Begreppen subjektsposition och identitet blir i denna studie viktiga, eftersom det i fokusgruppens tal om särskilt stöd tilldelas olika subjektspositioner och därmed olika identitetserbjudanden för barnet att identifiera sig med. I denna studie uppfattas identitet utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Språket är ett verktyg med vilket vi formar diskursen. Därmed blir språket också identitetsformande och vårt sätt att tala får konsekvenser för barnets identitetsskapande.

## Genomförande

Insamlandet av material har i den här studien skett genom fokusgrupp. Fokusgrupp kan enligt Wibeck (2000) beskrivas som en variant av gruppintervju. Det som definierar fokusgrupp är följande tre saker:

- fokusgrupp är en *forskningsteknik/metod* med syfte att samla in material för forskning,
- fokusgrupp är ett sätt att samla in material genom *gruppinteraktion* och
- fokusgrupp definieras av att *forskaren har bestämt ämnet* som gruppen ska diskutera kring.

Wibeck (2000) menar vidare att fokusgrupper är en passande metod när man vill undersöka hur människors åsikter, idéer och attityder uttrycks i grupp och hur en grupp gemensamt

skapar mening åt det ämne som diskuteras. Med utgångspunkt i denna beskrivning så fann jag fokusgrupp som en lämplig metod att samla in material, då jag i min studie ämnar studera hur fokusgruppen genom samtalet konstitueras, förhandlar och skapar representationer av särskilt stöd i förskolan. Intervjuformen kan ses som mer eller mindre ostrukturerad då den utgår från en eller ett fåtal frågor som deltagarna får prata relativt fritt utifrån.

## **Val av kommun och rekrytering av deltagare**

Inom kvalitativa studier som denna, har forskaren oftast inte till syfte att generalisera resultatet till en hel population. Tyngdpunkten ligger inom kvalitativa studier på att visa på mönster, uppfattningar eller variationer. I och med detta menar Stukát (2011) att undersökningsgruppen kan väljas ut på ett annat sätt, eftersom syftet inte är att skapa ett representativt urval som inom kvantitativa studier. I denna studie har urvalet skett genom två steg, först av kommuner och sedan av pedagoger. I rekryteringen av deltagare till fokusgruppen sökte jag efter deltagare vars gemensamma nämnare var att de arbetade i förskolan samt att de var intresserade av att samtala utifrån studiens fokusämne.

Urvalet av kommuner gjordes genom det som Stukát (2011) kallar strategiskt urval i kombination med det som författaren benämner bekvämlighetsurval. I ett strategiskt urval väljer forskaren först vilka kriterier hon söker efter hos intervjupersonerna och försöker sedan hitta ett sätt att komma i kontakt med personer som uppfyller kriterierna. Bekvämlighetsurval innebär att man som forskare gör det enkelt för sig i sökandet efter deltagare till sin studie. Stukát hänvisar till Trost (2004) och understryker att bekvämlighetsurval inte är att föredra om man som forskare har till syfte att generalisera sitt resultat. Bekvämlighetsurvalet i denna studie bestod i att välja fem kommuner inom en timmas resväg från min hemkommun. Denna gränsdragning gällande restid grundade sig på att jag hellre ville lägga tid på att vara aktiv i min skrivandeprocess än att spendera tid i bilen. Efter detta urval återstod tolv kommuner. Urvalsprocessen fortsatte genom traditionell lottning varpå de fem kommuner jag skulle kontakta lottades fram ur en burk innehållande lappar med kommunernas namn på. Genom att kontakta 70 förskolor genom dess förskolechefer i dessa fem kommuner och informera dem om min studie (bilaga 1) togs ett första steg i rekryteringen av deltagare till fokusgruppen. Kontakten togs via de mailadresser som angavs av respektive kommun på förskolornas hemsidor. En vecka senare tog jag en andra kontakt med förskolecheferna då jag undersökte om de funnit några pedagoger i sina verksamheter som var intresserade av att delta i min studie. Valet av kommun föll sedan på den kommun där flest pedagoger snabbast anmält sitt intresse att delta. Wibeck (2000) beskriver denna form av rekrytering som öppen ansökan och menar att en fördel med den här typen av rekrytering är att deltagarna kan ses villiga att avsätta tid för intervjun och är motiverade att diskutera forskarens, på förhand bestämda, ämne.

När det gäller sammansättningen av grupp menar Wibeck (2000) vidare att det finns vissa saker att ta ställning till. Om man i studien använder sig av en redan existerande grupp i fokusgruppen, exempelvis ett befintligt arbetslag, finns risken för att ämnen inte kommer upp till ytan på grund av att saker tas för givna, vilket kan resultera i att man inte kommer åt syftet med studien. Wibeck (2000) poängterar att varje inspelad fokusgrupp mynnar ut i ett omfattande material som ska transkriberas, läsas och bearbetas. Forskaren behöver göra en avvägning utifrån tillgången till tid och resurser när han eller hon beslutar hur många fokusgrupper som ska genomföras. När det gäller antalet deltagare i fokusgruppen behövs det enligt Wibeck (2000) göras en avvägning, men författaren föreslår inte mindre än fyra och inte fler än sex med motiveringen att det bör finnas en känsla av inflytande och samhörighet bland



deltagarna vilket minskar om antalet deltagare är för stort, det är lättare att ge feedback i en mindre grupp, det fysiska avståndet blir mindre vilket påverkar sättet att kommunicera samt att talutrymmet blir svårare att fördela i en större grupp.

Det har i den här studien genomförts en fokusgrupp vid ett tillfälle. Deltagarna i studiens fokusgrupp är inte en existerande grupp, de arbetar på olika förskolor men inom samma kommun. I fokusgruppen ingick fem deltagare, från början var de sex stycken men en av deltagarna fick förhinder och lämnade återbud samma dag som fokusgruppen skulle genomföras.

## **Inför fokusgruppsintervjun**

Inför den kommande fokusgruppen fanns det en del att förbereda. Genom att studera och inspireras av litteratur inom ämnet intervjumetodik (Kvale & Brinkmann 2009, Wibeck 2000 och Halkier, 2010), utformades en intervjuguide (bilaga 2) som sedan skulle fungera som ett stöd för mig i rollen som moderator under fokusgruppen. Med utgångspunkt i de forskningsfrågor jag ville få svar på utformade jag en öppningsfråga och tänkbara följdfrågor. Jag planerade att öppna samtalet med en fråga där deltagarna först skulle få möjlighet att tänka en liten stund, för att sedan skriva ner sina tankar på en lapp. Därefter skulle deltagarna, var och en genom en av mig styrd rundtur i gruppen, berätta för varandra vad de skrivit. Syftet med att först skriva ner sina tankar och sedan berätta om dem var dels att ge deltagarna lite tid att tänka, dels för att ha något konkret att utgå ifrån för att få igång samtalet. Jag ville också, med hjälp av lapparna, minimera risken för det som Halkier (2010) kallar grupptänk, det vill säga undvika att deltagarna skapar konsensus redan i början av intervjun. De frågor jag förberedde var tänkta att fungera som ett stöd för mig som moderator ifall samtalet kom för långt ifrån ämnet.

I planeringen av fokusgruppsintervjun ingick också att hitta en lämplig lokal att träffas i. Fokusgruppen skulle träffas i en för deltagarna neutral lokal. Lokalen var ett samtalsrum som bokades via en kontaktperson inom den kommun där deltagarna arbetar. Fokusgruppens samtal skulle spelas in med hjälp av två enheter, en iPad och en iPhone. Under studiens planeringsstadie testade jag att spela in vardagssamtal med hjälp av olika appar ämnade för ljudupptagning. Dessa var av skiftande kvalitet och till slut fann jag en som motsvarade mina förväntningar på funktion och kvalitet. Wibeck (2000) lyfter fram styrkan i att endast använda ljudupptagning som dokumentation av samtalet och menar att deltagarna ofta tänker bort inspelningseenheten efter en stund och talar som om den inte fanns där.

Angående min egen roll under fokusgruppsintervjun så skulle jag fungera som moderator i den mån det krävdes men tanken var att deltagarna i gruppen skulle få möjlighet att diskutera fritt så mycket som möjligt, med så lite inblandning från mig som det gick. Tänkbara situationer där moderatören kan behöva ingripa är om deltagarna kommer för långt ifrån ämnet, om samtalsutrymmet bland deltagarna blir alltför skevt eller om diskussionen inte fortlöper av sig själv (Wibeck, 2000).

I studiens planeringsstadie genomfördes en pilotstudie med syfte att testa de frågor som jag förberett och se hur den insamlingsmetod jag valt fungerade. Jag kom genom mitt arbete i förskolan i kontakt med ett arbetslag med fyra pedagoger och frågade om de ville vara försöksgrupp. De tackade ja och när vi samlades utgick jag från den intervjuguide som jag förberett. Utvärderingen av pilotstudien ledde till en mindre förändring av intervjuguiden. Jag

förberedde några fler frågor som kunde användas ifall tystnaden i fokusgruppens samtal eventuellt skulle bli alltför för lång.

## **Fokusgruppen äger rum**

Innan själva fokusgruppsintervjun startade bjöds deltagarna på kaffe, te och smörgås, dels för att träffen ägde rum under sen eftermiddag och några av deltagarna kom direkt från arbetet (och kanske var lite hungriga) och dels för att ”värma upp” inför intervjun med lite småprat under tiden som gruppen fikade. Deltagarna tog sedan plats i fåtöjlarna som var placerade kring ett ovalt bord. Jag som moderator satt också med runt bordet. Samtalet introducerades med en presentation av deltagarna. Denna följdes av information kring inspelning av samtal, studiens syfte, beräknad tid av fokusgruppsintervjun, samtalets ramar, min roll som moderator och de etiska aspekter som rörde deltagarna. Informationen rörande samtalets ramar innebar ett förtydligande av att deltagarna skulle prata utifrån det ämne jag introducerade och att deltagarna i första hand skulle vända sig till varandra. Jag förklarade också min roll som moderator, det vill säga att jag inte skulle delta i samtalet, utan endast vara uppmärksam på att fokusgruppen höll sig till ämnet och eventuellt ställa följdfrågor när jag ansåg det relevant. Deltagarna fick också möjlighet att ställa eventuella frågor.

Inledningsvis fick deltagarna var sitt papper och var sin penna. Som öppning på själva intervjudelen av samtalet bad jag dem skriva ner några ord eller någon mening utifrån frågan:

”Hur ser du på särskilt stöd i förskolan?”

Deltagarna fick en stunds betänketid och sedan fick var och en berätta vad de hade skrivit och detta blev inledningen på fokusgruppens samtal. Under första delen av samtalet vände sig deltagarna till mig när de pratade, men allt eftersom tiden gick vände de sig mer till varandra. När tystnaden vid några tillfällen tog sin plats i samtalet försökte jag låta den stanna en stund. Ibland löste det sig självt då någon av deltagarna bröt tystnaden och ibland valde jag att gå in och agera genom att ställa en fråga då jag bedömde att det var lämpligt för att få igång samtalet igen, detta inträffade vid fyra tillfällen.

Den intervjuguide som jag utformat användes som stöd under samtalet. Den fungerade som ett manus vilket ibland kom till nytta och ibland inte behövdes. Dess främsta funktion var att hjälpa mig att hålla koll på att samtalet rörde sig inom det ämne jag ville att deltagarna skulle samtala om. Efter drygt en och en halv timma valde jag att gå in och avrunda samtalet. Jag gjorde det dels utifrån att jag upplevde att fokusgruppens samtal hade täckt in det ämne jag ville samla material kring. Dels hade jag också redan innan fokusgruppsintervjun informerat deltagarna att själva intervjudelen skulle ta ca 1 timma och 30 minuter och detta löfte ville jag av respekt för deltagarna hålla.

Fokusgruppsintervjun varade i totalt 1 timma 44 minuter, inklusive introduktion och avslutning. Samtalet spelades in på två enheter med hjälp av inspelningsappar. Detta visade sig efter samtalet vara en bra plan, eftersom den ena enheten inte hade spelat in sista halvtimmen av samtalet.

## **Bearbetning och analys av material**

Bearbetningen och analysen av materialet startade egentligen redan under själva fokusgruppsintervjun, detta blev som Wibeck (2000) kallar det parallella processer redan från intervjuns start.

## Transkribering

Wibeck (2000) beskriver olika nivåer av transkriptioner. Sammanfattningsvis menar författaren att ju mer detaljerad transkription, d v s att man skriver ut mikropaus, talstyrka, talhastighet m m, desto bättre förutsättningar för en noggrann och systematisk analys skapar sig forskaren. Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar istället att beroende på studiens syfte och forskningsfrågor behöver forskaren hitta en nivå som passar just dennes material, det finns inget system som visar allt.

Bearbetningen av studiens material har skett i olika steg. Jag förde under fokusgruppens samtal anteckningar och skrev ner tänkbara teman som jag tyckte mig kunna identifiera. Förutom de anteckningar jag förde under samtalets gång så skrev jag direkt efter intervjun ner en sammanfattning av samtalet. Nästa steg var att lyssna igenom inspelningen av samtalet. Jag lyssnade först en gång utan att föra några som helst anteckningar. Nästa genomlysning resulterade i en transkription som utgjordes av de delar av samtalet som jag ansåg vara relevanta för att ge svar på min forskningsfråga och som höll sig inom ämnet särskilt stöd i förskolan. Dessa utsagor skrevs ut ordagrant. De delar av samtalet som jag inte upplevde som relevanta utifrån syfte och ämne skrevs inte ut i transkriptionen. Sedan påbörjades arbetet med att identifiera diskurser i det utskrivna materialet. Jag gjorde då upptäckten att jag transkriberat deltagarnas uttalanden alltför snävt för att komma vidare i min bearbetning, därför gjordes ytterligare två genomlysningar av inspelningen vilket resulterade i en än mer omfattande transkribering.

## Analys

I analysen av det insamlade materialet har fokus i första hand riktats mot innehållet, det vill säga det som uttalats - vilken innebörd begreppet särskilt stöd givits. Analysen av studiens material påbörjades, som jag tidigare nämnt, redan under fokusgruppens samtal. I arbetet med att identifiera diskurser sorterades varje transkriberad utsaga in efter tänkbara teman. De utsagor som var svåra att placera under något tema, exempelvis på grund av överlappning mellan flera olika teman, placerades tillfälligt vid sidan av det övriga materialet. Efter denna process skedde en mer närgående läsning av utsagorna. I texten markerades specifika ord, begrepp och fraser som utmärkte sig och gav särskilt stöd en innebörd. Närläsningen av materialet ledde till att några diskurser bekräftades och förstärktes medan andra förkastades varpå nya diskurser om särskilt stöd identifierades. De bortsorterade utsagorna hämtades här åter in i analysarbetet. Genom att studera även dessa utsagor genom närläsning fann jag det som var signifikant vilket ledde till att de kunde placeras inom de identifierade diskurserna.

I den fortsatta analysprocessen har jag sedan analyserat språkets form för att studera om någon diskurs innehar hegemoni. Under denna del av analysen har jag använt mig av analysverktygen antagonism och modalitet. Följande frågor har varit till hjälp när jag analyserat materialet:

- Vilken grad av modalitet innehar utsagan? Vilka uttryck förstärker respektive försvagar modaliteten?
- Förstärks utsagan med exempel?
- Vilka uttryck används - vilka tillåts och vilka utestängs?
- Vilka utsagor utmanas?
- Vilka pronomen används?

## **Min position i förhållandet till materialet**

Winther Jørgensen och Phillips (2000) poängterar att diskursanalytikern själv alltid är involverad i de diskurser hon avser att studera och analysera och att möjligheten att ställa sig utanför diskurserna helt och hållet är i stort sett lika med noll. Utifrån min bakgrund och erfarenhet som verksam förskollärare och specialpedagog i förskolan har jag under analysarbetet fått göra mig påmind om detta. Jag har därför inte till fullo kunnat distansera mig till diskurserna, eftersom jag är en del av dem i och med den profession jag har och i och med min förförståelse om förskolan som verksamhetsform. Även Lutz (2009) understryker detta faktum. Lutz menar också att det i analysen ska finnas en teoretisk grund för att stärka tolkningarnas relevans. Författaren hävdar vidare att analytikerns tolkningar är i grunden subjektiva utifrån den position forskaren har inom diskursen. Lutz uppmärksammar att forskaren måste vara medveten om att en neutralitet inför det material som ska studeras varken är möjlig eller önskvärd.

## **Trovärdighet och giltighet**

Kvale och Brinkmann (2009) beskriver reliabilitet i relation till frågan om någon annan skulle kunna genomföra undersökningen vid en annan tidpunkt och producera samma resultat. När det gäller den här undersökningens reliabilitet så vill jag relatera den till studiens teoretiska utgångspunkt, socialkonstruktionismen. Utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv så skapas, upprätthålls och förändras kunskap i sociala processer (Winther Jørgensen och Phillips, 2000). Om en annan forskare skulle ställa samma frågor till en undersökningsgrupp, rekryterade utifrån samma kriterier som studiens fokusgrupp, så är det inte troligt att denne forskaren skulle komma fram till samma resultat, möjligtvis liknande, men inte samma. Komplexiteten ligger i socialkonstruktionismens utgångspunkt. Sanning är utifrån detta perspektiv en social konstruktion. Andra respondenter hade burit med sig en annan historiskt och kulturellt präglad kunskap som i så fall skulle förhandlas i en ny social process. Bergstöm och Boréus (2005) menar att det inte går att gömma sig bakom ovanstående argument utan menar att forskaren måste sträva efter att leva upp till reliabilitetskraven. Dessa krav handlar om att göra noggranna beskrivningar av sin forskningsprocess för att ge läsaren möjlighet att följa med i hur forskaren kommit fram till sitt resultat och sina tolkningar och slutsatser.

Jag försökt att undvika de reliabilitetsbrister som Stukåt (2011) beskriver. Exempel på reliabilitetsbrister är, enligt författaren, feltolkning av frågor, dagsformen hos respondenterna och gissningseffekter. Vissa av dessa går givetvis inte att påverka, men genom att göra en pilotundersökning kunde jag undersöka om den undersökningsmetod jag valt var lämplig för studien och jag fick också möjlighet att testa min intervjuguide. Denna pilotundersökning ledde till några få förändringar i syfte att öka studiens reliabilitet.

Kvale och Brinkmann (2009) beskriver hur validering inom kvalitativ forskning är en process som sker kontinuerligt under hela undersökningen och inte enbart av studiens resultat. Validering handlar om att verifiera forskningsprocessens trovärdighet, rimlighet och tillförlitlighet. Stukåt (2011) beskriver att validitet handlar om att undersöka studiens giltighet, det vill säga att man som forskare mäter det man avser att mäta. Vidare beskriver Kvale och Brinkmann (2009) att när det gäller att validera kvalitativ forskning, så som forskning med diskursiv ansats, så kan man som forskare stöta på vissa svårigheter. I fokusgruppens samtal återfinns en nyansrikedom i beskrivandet av hur de ser på särskilt stöd. Fokusgruppen förhandlar, ifrågasätter och skapar konsensus under intervjuens gång. Detta, menar författarna, behöver inte vara ett tecken på en otillförlitlig eller ogiltig intervjumetodik

utan kan istället ses som undersökningsmetodens positiva förmåga att fånga nyansrikedomen i intervjun.

Validering handlar om att forskaren kontinuerligt ifrågasätter och kontrollerar sin undersökning. Kvale och Brinkmann (2009) uttrycker det som att forskaren agerar djävulens advokat mot sin egen forskning. Jag har kontinuerligt under forskningsprocessen stämt av undersökningens alla delar mot studiens syfte, från innehållet i det brev som skickades ut i rekryteringsarbetet till rapportens sista del, diskussionskapitlet. Jag har också genomgående kontrollerat det språkbruk jag använt och de tolkningar jag gjort så att det knyter an till de teoretiska utgångspunkter som studien vilar på. Genom att i texten utförligt beskriva undersökningens olika delar har jag försökt att synliggöra valideringsprocessen och göra läsaren till en del av den. De moment som jag ansett vara kritiska och sårbara för att bedöma studiens validitet har jag valt att synliggöra lite extra. Det kan exempelvis handla om min egen roll i förhållande till materialet eller alternativa tolkningar av resultatet.

Studiens resultat är giltigt för den fokusgrupp som deltagit i studien. Det går inte att generalisera resultatet till en större grupp. Däremot väljer jag att låna Stukåts (2011) begrepp relaterbarhet, i diskussionen om hur resultatet kan tänkas att användas. Min ambition är att studiens resultat ska gå att relatera till förskolans verksamhet. Undersökningen kan utgöra ett bidrag till arbetet med förskolans verksamhetsutveckling och kan ses som ett tillskott utifrån två aspekter, dels utifrån dess innehåll, det vill säga talet om särskilt stöd i sig. Men, den kan också ses som ett tillskott utifrån sin form och det teoretiska ramverk den vilar på.

## **Etiska överväganden**

Vetenskapsrådet (2014) anger fyra grundläggande principer som man som forskare bör sträva efter att följa. Dessa principer, eller krav, är:

- Samtyckeskravet
- Informationskravet
- Konfidentialitetskravet
- Nyttjandekravet

Kraven rörande samtycke, information och nyttjande uppfyller jag genom att redan vid rekryteringen av deltagare till studien (bilaga 1) informera om att det var frivilligt att delta och att deltagarna hade rätt att avbryta sin medverkan. Detta förtydligades även vid mailkontakt med respektive deltagare samt i inledningen av fokusgruppen. Vidare informerade jag dem om studiens syfte, intervjuns upplägg och att det insamlade materialet skulle komma att användas i skrivandet av min uppsats. Med kravet på konfidentialitet följer ansvaret att inte lämna ut uppgifter som röjer deltagarnas identitet. Genom att inte redovisa vilken kommun undersökningen är genomförd i och genom att inte skriva ut deltagarnas namn uppfyller jag som forskare kravet om konfidentialitet.

Jag informerade även deltagarna om att det endast var jag som skulle ha tillgång till och lyssna på det inspelade materialet, att det skulle förvaras på en säker plats och att detta skulle raderas när uppsatsen blivit godkänt. I strävan att följa kravet om konfidentialitet mötte jag ett etiskt dilemma. Även om jag som forskare garanterar att inte sprida uppgifter som rör deltagarnas identitet och uttalanden i gruppen så är det omöjligt att lova att inte någon av deltagarna i gruppen delar information vidare (Wibeck, 2000). Detta dilemma gjorde jag deltagarna medvetna om redan i början av samtalet. Deltagarna gjorde då en muntlig

överenskommelse sinsemellan att inte föra vidare information kunde tänkas avslöja vilka som deltagit i studien och vem som sagt vad i intervjun.

Deltagarna gavs möjlighet att ställa frågor både innan fokusgruppsintervjun startade och även efteråt ifall några funderingar hade dykt upp under samtalets gång.

## Resultat

I detta avsnitt kommer jag att presentera studiens resultat. Den fokusgrupp som deltog i studien bestod av fem kvinnor i åldern 40-55 år. Kommunen de arbetar i är en medelstor svensk kommun. De förskolor som deltagarna arbetade på ligger i olika delar av kommunen och är placerade i skilda socioekonomiska områden och erfarenheter från möten med familjer i olika livssituationer representerades.

Fokusgruppens tal om särskilt stöd har sin utgångspunkt i frågan:

– Hur ser du på särskilt stöd i förskolan?

Resultatet visar att det finns olika sätt att tala om särskilt stöd. Jag har i fokusgruppens samtal funnit fyra olika diskurser. Tre av diskurserna har genomgående varit framträdande i fokusgruppens tal om särskilt stöd, den fjärde tar inte så mycket talutrymme i anspråk men den är ändå en tydlig diskurs. Varje diskurs i sig skapar mening och ger särskilt stöd en innebörd. De diskurser, som utkristalliserades ur materialet och som jag funnit vara framträdande i fokusgruppens samtal och avser att lyfta fram, är:

- Särskilt stöd - en motståndsdiskurs
- Förhållningssätt som särskilt stöd
- Verksamhetsutveckling som särskilt stöd
- Specialpedagogens roll som särskilt stöd

Diskurserna presenteras var för sig. Det är inte möjligt att presentera diskurserna helt renodlade eftersom de ibland överlappar varandra. Min strävan har ändå varit att hitta det som varit signifikant i uttalandena och det har sedan varit styrande för vilken diskurs de placerats inom. Citaten är ordagrant återgivna från det inspelade materialet och innehåller inga omskrivningar. Ett citat som direkt följs av ett annat citat visar att någon eller några deltagare instämmer i, utvecklar eller utmanar det som sagts.

### Särskilt stöd - en motståndsdiskurs

Denna diskurs tog inte mycket talutrymme i anspråk. Den uttalades tidigt under fokusgruppens samtal och hela fokusgruppen uttalade sig. Denna diskurs framträder som en motståndsdiskurs vilken utgörs av talet om särskilt stöd som något som negativt. Det talas om vilka negativa associationer begreppet "särskilt stöd" för med sig, hur man säger eller inte säger idag och om hur det var förr. En bit in i fokusgruppens samtal upptäcker jag att begreppet "särskilt stöd" inte används. Jag beslutar mig för att flika in i samtalet och ställa en fråga till deltagarna kring detta:

– I början av samtalet ställde jag frågan hur ni ser på särskilt stöd i förskolan. Använder ni begreppet särskilt stöd eller benämner ni det på något annat sätt?

- Vi säger inte "särskilt stöd".
- Däremot pratar vi nog om stöd. Vi säger "stöd", vad är det det här barnet behöver för stöd, men inte "särskilt stöd".

Av det första citatet framgår att detta begrepp inte används och uttalandet som följer bekräftar och utvecklar genom att framhålla vad man säger istället, vilket är begreppet "stöd". Alla deltagare instämmer och enas. Konstaterandet följs av vilka associationer som görs till begreppet "särskilt stöd".

- När man säger särskilt stöd då tänker jag det här gamla, då är det riktat bara till det barnet, det blir utpekande. Det får mig att tänka på då man gick undan med en pedagog.
- Särskilt stöd – det har en negativ klang. Man tänker på obs-klass, det är utpekande.
- Man hade en personlig assistent som kom just för det barnet, men så är det ju inte idag, tack och lov.

Begreppet "särskilt stöd" förknippas av deltagarna med något negativt. Utsagorna ovan signalerar att så som man arbetade förr inte är något eftersträvansvärt i dagens förskola. I talet synliggörs ett avståndstagande till det arbetssätt man förr tillämpade i förskolan, där särskilt stöd beskrivs som att barn gick undan med en personlig assistent eller pedagog. Det framgår av deltagarnas resonemang att de tar avstånd från ett arbetssätt som karaktäriseras av att barn pekats ut.

## Förhållningssätt som särskilt stöd

Detta avsnitt visar hur diskursen "förhållningssätt som särskilt stöd" ges en innebörd. Diskursen handlar om pedagogens sätt att förhålla sig till det och dem man möter i förskolan. Deltagarna talar om en verksamhet där alla barn har rätt till hela sin förskola. Det talas om barnsyn, med vilken blick man ser på barn, om pedagogens värderingar och det tillåts uttalanden om normalitet. Något som är utmärkande i sättet att tala inom den här diskursen är att det talas om barnet. Uttalanden om att inte särskilja barn från sin grupp, varken med pedagogens blick eller genom fysisk delning är signifikanta i diskursen. Flera av utsagorna förstärks med hjälp av exempel.

- Jag tänker att det är barn med särskilda rättigheter, det gäller ju alla barn, man särskiljer inte vissa barn på det sättet då. Vi vuxna ändrar på oss och på vår verksamhet så att det passar barnet... då får man en annan blick på det hela... istället för att tänka "Åh nej, nu kommer x med det här, hur ska det här gå?" Utan vi tänker att alla barn har rätt till hela sin förskola utifrån sitt. *(paus)* För då ser man också hur mycket det kan ge. Samtalen runt det här barnet är ju helt fantastiskt. Barnen är intresserade av varandra och det blir spänning och glädje i de mötena istället för att man ska tycka att det blir problematiskt. Det blir ett spännande möte kring olikheter.
- Det börjar ju faktiskt hos mig som pedagog, vilka värderingar jag har och hur jag tänker. Vi behöver också ställa oss frågan om alla behöver göra lika. Och i så fall varför tycker vi så eller så?
- Vi måste tänka: alla barn har rätt till hela sin förskola. Man skulle kunna säga att det barnet inte kan vara i det rummet för det funkar inte, men så tänker inte vi.

I utsagorna ovan framgår hur det talas om de olikheter man inom förskolan möter och hur man kan förhålla sig till dessa. I resonemanget synliggörs talet om en förskola för alla barn, där alla barn har rätt till den verksamhet som bedrivs. Blicken, hur pedagogen och förskolan som institution ser på barns olikheter, framhålls som betydelsefull för vilken verksamhet som bedrivs vilket i sin tur får konsekvenser för barnet. I talet framgår också en medvetenhet kring hur de vuxnas förhållningssätt kring olikheter får konsekvenser för barngruppen.

- Men åter igen, med vilka ögon ser vi på barnen? Man får ju inte hamna i "åh, det är så jobbigt!" för det hjälper ju inte barnet.
- Ja, vi måste hitta, alla barn är bra på någonting, det måste vara det som är grunden.

Pedagogens blick framhävs åter som viktig, den barnsyn pedagogen har beskrivs vara betydande för hur denne förhåller sig i mötet med barnen. I talet synliggörs också att det är barnens positiva förmågor som ska utgöra fokus i den vuxnes blick för att inte riskera att hamna i tankar som inte stödjer barnen i sin utveckling.

- Och att då ställa sig frågan: vad är normalt? Får människor vara annorlunda i vårt samhälle, behövs det människor som tänker annorlunda tankar... då kanske vi behöver spränga gränser många gånger.
- Om vi har ett barn som gör lite annorlunda så måste ju det också innefatta ... ingå i normen.
- Det är ju vi som skapar normen, vad man får göra på vår förskola.

I talet om normalitet framträder utsagor som påvisar en medvetenhet om förskolans roll i konstruerandet av normalitetsbegreppets innebörd. Beskrivningen om "barn som bryter mot normen måste ingå i normen" signalerar en insikt om vikten av en kontinuerlig diskussion av normalitetsbegreppet. I talet framhävs också att pedagoger i förskolan har makten över vad som ryms inom verksamhetens definition av normalitet.

- Barnet blir ju till, liksom, i den grupp det är. Barnet kan ju bete sig annorlunda om det är någon annanstans. Så därför går det ju inte heller att plocka ut barnet ur gruppen och tänka "Nu ska vi se hur det här barnet är" för det barnet ska ju vara i vår grupp... för det är ju det som är förskolan.
- Nej, det går ju inte, barnet måste ju vara med i sin vanliga grupp, annars blir det ju väldigt konstigt.

I resonemanget ovan synliggörs det otänkbara i att särskilja barnet från sitt sammanhang. Beskrivningen av att "barnet blir" relaterar till förskolans funktion och uppdrag och signalerar om en medvetenhet kring förutsättningarnas betydelse för barnets identitetsutveckling.

## **Verksamhetsutveckling som särskilt stöd**

Nedan följer en beskrivning av uttalanden som konstituerar och ger innebörd åt diskursen "verksamhetsutveckling som särskilt stöd". Talet inom den här diskursen karaktäriseras av utsagor om vikten av reflektion i arbetslaget, flexibilitet i arbetet och förändring av arbetsätt för att utveckla verksamheten. I talet betonas också vikten av att samtala om, dokumentera och kritiskt granska verksamheten i syfte att utveckla arbetssätten och det görs beskrivningar av hur man går tillväga i denna process. Det talas även om vilka risker och dess konsekvenser som finns ifall samtalen och reflektionerna om verksamheten uteblir.

- Ibland tror jag att förskolan kan bli lite normaliserande och vara vanebildande "nu har vi alltid gjort så här". Då måste vi kritiskt granska oss, måste vi göra så här? Att sitta på ett speciellt ställe när det ändå inte går, till exempel? För då kan det bli så himla lätt att ta till "men vad är det för fel på ungen, som inte kan sitta still!?" Det kan ju istället handla om att det är astråkigt, det vi gör, och så fattar vi inte det. Vågar vi kritiskt granska oss själva så då?

I beskrivningen ovan framgår att det finns risker med att fastna i vanor och att det i sin tur kan leda till att förskolan normaliserar arbetsätt som får negativa konsekvenser för barnet. I talet framhålls vikten av att blicken riktas mot den egna verksamheten i syfte att kritiskt granska den istället för att rikta blicken mot barnet och göra en bedömning av dess beteende.

- Man måste vara vaksam så att man inte bygger upp en kultur som sitter i väggarna: "Så här har vi alltid gjort och det funkar eller det kommer nog sätta sig, det gör det alltid". Vi har punkter vi måste rätta oss efter, och det är matiderna och sovtiderna och när de (*barnen, mitt förtydligande*) hämtas och lämnas. Men där emellan så skapas det så mycket andra måsten och lagar och regler som ingen kan sätta ord på.



- Men vem skapar dem då?
- Arbetslaget - "det sitter i väggarna-arbetslaget". Det är jättejobbigt - det ÄR jobbigt.
- Nej... (paus) ... och då bygger man ju upp en verksamhet där barnen bara ska anpassa sig. Då har man inte byggt upp en verksamhet på delaktighet. Och definitivt inte gett barnen något inflytande.

I resonemanget om arbetslagets roll i skapandet av en förskolekultur uttalas åter igen vilka risker som följer med att fastna i vanor. Det talas om uppbyggnaden av verksamheten och dess innehåll. "Det sitter i väggarna"-kulturen framställs som jobbig att förhålla sig till. Talet om vaksamhet, "det sitter i väggarna"-kulturen och verksamhetens innehåll och dess interaktion framställs som ett dilemma. Beskrivningen utmanas och följs av ett konstaterande som görs av talet om vilka konsekvenserna av en sådan verksamhet kan bli.

- I reflektionen utgår vi ifrån, när vi behöver ändra vårt arbetssätt, vad vi ser. Från dokumentationer. Vi utgår ju från ... som en berättelse, en händelse, och det är ju en form av dokumentation, och det blir utgångspunkten.
- Ja, små observationer eller iakttagelser som gör att vi får syn på – barnet gjorde så här, kan vi inte pröva det istället? ... och det är alltid någon som har sett något annat än det jag har sett.
- Ja. Man lägger ett pussel utifrån vad alla har sett, vad alla har hört, vad man har provat. Man fogar och man stöter och man blöter.

Det råder en enighet i talet om tillvägagångssättet när arbetssättet behöver förändras. I talet beskrivs pedagogernas blick vara det som avgör vad som utgör utgångspunkten för reflektionen. Utgångspunkten benämns med begrepp som berättelse, dokumentation, observationer och iakttagelser. Barnets egen strategi beskrivs vara en del i kartläggningen vars syfte är att utveckla arbetssättet. Talet om "vi" och "alla" signalerar om hela arbetslagets betydelse i utvecklingen av verksamheten.

- Vi provar oss fram på olika sätt. Det krävs en flexibilitet i arbetssättet, ja till exempel: "Passar det bättre med större grupper – lär barnen bättre då? Nej, det kanske blir bättre om vi blir lite färre." Och så provar man det. "Nej, så gick inte det. Men vi provar utomhus – vi tar ut material. Ja, oh, nu fungerar det bra, jättebra, då kör vi det ett tag." Man har ... man spikar liksom inte fast för man kan inte veta hur barnen tänker om det. Och så diskuterar vi då.

I arbetet med att utveckla verksamheten uttrycks flexibilitet vara en viktig faktor. Utsagan ovan synliggör den process som visar på innebörden av flexibilitet.

- Observationer blir viktiga när man vill utveckla arbetssättet. Inte som på den svartvita tiden då vi bockade av, check.
- Ja, bara man slipper det där mognadstänket, där man kryssade i; kan, kan inte...
- Nej precis, utan observera ett sammanhang, vad det är som händer.
- ... och då blir ju reflektionerna viktiga.

Vidare talas det om observationer som en viktig del i verksamhetens utveckling. I talet uttrycks ett förtydligande av innebörden av begreppet "observationer" vilket också bekräftas med ännu ett förtydligande i form av ett uttalande hur man inte gör. Reflektionerna sammankopplas med observationerna och framhålls i talet om verksamhetsutveckling som viktiga.

- Flexibilitet, samtal och reflektion är så viktigt för att kunna komma vidare. För att utveckla sin verksamhet.
- Jag måste ställa frågan, "men hur tänkte du där?" och då veta vad jag grundar den på. Det handlar ju inte om att jag är kritisk till dig som person utan att jag är intresserad av hur du tänkte. Ska jag våga ställa den frågan så måste jag ha en bra grund för vad jag säger annars kan jag inte ställa den frågan: hur tänker du nu?
- Ja, för det är ju olikheterna som driver utvecklingen.

– Barn är ju individer och det funkar inte att ta ett koncept som någon annan har hittat på.

I talet om verksamhetsutveckling framträder begreppen flexibilitet, samtal och reflektion genomgående. Dessa uttrycks vara viktiga komponenter för att kunna utveckla den pedagogiska verksamheten. I talet framhålls vikten av att förhålla sig professionellt i den kritiska granskningen av förskolans arbetssätt. Det framgår också att en kunskap om den egna verksamheten och dess utformning är en förutsättning för att kunna använda reflektionerna till något produktivt som gynnar utvecklingen av verksamheten. I talet synliggörs att det är den egna barngruppen som ska vara utgångspunkten i utvecklingen av arbetssättet och man förkastar i utsagan metoder som någon annan skapat.

## Specialpedagogens roll som särskilt stöd

Den fjärde diskursen som konstitueras och ger innebörd åt särskilt stöd är den som framhäver "specialpedagogens roll som särskilt stöd". Diskursen skulle kunna vara en del av föregående diskurs, "verksamhetsutveckling som särskilt stöd", då det också här talas om att utveckla förskolans verksamhet. Jag väljer ändå att presentera den som en egen diskurs då den innehåller specifikt tal om specialpedagogens funktion. Denna diskurs kännetecknas av uttalanden som beskriver specialpedagogens stödjande funktion för pedagogerna. Specialpedagogens kompetens uttrycks vara betydelsefull när pedagogerna själva inte förmår "komma vidare" i sitt arbete och utveckla det. Det talas om specialpedagogen som en viktig person när det behövs ett utifrånperspektiv på verksamheten.

– Jag tycker det är bra när ... specialpedagogen kan ju komma in och ställa frågor till oss, så vi kan prata och enas och komma fram till saker. Att vi själva faktiskt sitter inne med svaren, hur vi ska göra, men att vi inte har kommit dit, vi kan ha fastnat i en vana också vill vi komma förbi den vanan och vi vet inte hur vi ska komma dit. Då blir ju specialpedagogens frågor viktiga.

I talet uttrycks specialpedagogens roll som handledande. Specialpedagogens kompetens att ställa vägledande frågor framställs som betydelsefull i pedagogernas strävan att utveckla sin verksamhet. I talet uttrycks också uppfattningen om att det är pedagogerna själva, och inte specialpedagogen, som sitter inne med "svaren" som leder till att verksamheten utvecklas.

– Det är svårt att ställa sig utanför och se på sig själv, att ställa sig ovanför och se hur vårt mönster ser ut. Det handlar ju väldigt mycket om samspel i grupperna och bland pedagogerna. Att få hjälp (av specialpedagogen, mitt förtydligande) att få syn på, "är vi så låsta i våra positioner och roller att det låser våra tankar?" och det tror jag. Och det är väldigt svårt att knyta upp.

Utsagan ovan signalerar om svårigheten att se på sin egen verksamhet med ett utifrånperspektiv. Specialpedagogen blick framställs som viktig i talet om att få syn på mönster i samspelet på förskolan. I talet synliggörs svårigheten i att kartlägga ett samspel man själv är en del av. Talet om det utifrånperspektiv specialpedagogen bidrar med, uttrycks vara ett stöd för pedagogerna att utveckla sin verksamhet.

– Specialpedagogen blir viktig när man inte kommer vidare, när det känns som om man har provat allt, när man nästan stängt sig blodig, då behöver man någon som ser på verksamheten med andra ögon. Det händer ju ibland. Då måste man få hjälp utifrån, av någon som ser med andra ögon.  
– Det får aldrig bli prestige, att man inte ber om hjälp - att man väntar och väntar och jobbar och jobbar och kör huvudet i väggen gång på gång, utan istället ganska snart ta kontakt med specialpedagogen. Specialpedagogen har ju den förmågan att ställa frågor så att man kommer vidare i sina tankar.

Specialpedagogens betydelsefulla roll i arbetet med att "komma vidare", genom att utveckla sitt arbete eller sitt tänkande när pedagogerna själva inte förmår, uttrycks genomgående inom denna diskurs. Beskrivningen ovan visar på talet om specialpedagogens inträde i verksamheten "när man nästan stängt sig blodig". Utsagan utmanas med fokus på specialpedagogens roll i ett förebyggande arbete. Talet om risken för prestige och metaforen "kör huvudet i väggen gång på gång" synliggör en medvetenhet om vikten av förebyggande arbete där specialpedagogen roll och kompetens framställs som ett verktyg för att utveckla arbetssättet redan i ett tidigt skede av upplevelsen av att inte "komma vidare".

## Sammanfattande analys

Resultatdelen ovan illustrerar de olika diskurser som ger särskilt stöd en innebörd och ger svar på den forskningsfråga som syftar till att undersöka vilka diskurser det går att finna i fokusgruppens samtal. Den andra av studiens forskningsfrågor ämnade studera om någon av diskurserna framstår som hegemonisk och det kommer jag att analysera kring i detta avsnitt. I anslutning till denna analys presenteras en alternativ tolkning av studiens resultat. Avsnittet belyser också vilka subjektspositioner som diskurserna erbjuder barnet.

### En hegemonisk diskurs

Genom att studera utsagornas modalitet har jag gjort en tolkning av hur väl den som talar tycks stå bakom det som sagts. Utsagor med svag modalitet kännetecknas av formuleringar som till exempel: ibland tror jag, det kan ju bli, vågar vi och jag tror. Karaktäristiskt för utsagor med stark modalitet är tal som innefattar fraser som exempelvis: vi måste, jag måste, det är, blir viktig och det får aldrig. Med stöd av analysverktyget modalitet kan jag konstatera att alla diskurser i sig framstår som starka, men de som sammanfattningsvis framträder som dominanta och konkurrerar om att bli hegemonisk är diskurserna "förhållningssätt som särskilt stöd" och "verksamhetsutveckling som särskilt stöd".

I det fortsatta sökandet efter en hegemonisk diskurs studerades diskursernas antagonistiska förhållande till varandra. Diskurserna med fokus på förhållningssätt och verksamhetsutveckling förhandlar i större utsträckning än de andra diskurserna om hur man ser på och vilken innebörd man konstituerar åt särskilt stöd. Förhandlandet synliggörs genom att talet utmanas genom frågor som till exempel: "vem skapar dem då?" och "vad är normalt?" och "vågar vi kritiskt granska oss själva?". I analysen av hur de fyra diskurserna förhåller sig till varandra framgår att dessa två diskurser dessutom är de som tar mest talutrymme i anspråk.

För att ge ytterligare näring åt min analys och tolkning av resultatet har jag, med inspiration av Lutz (2009), studerat vilka pronomen som framträder i utsagorna. Genom att undersöka vilket pronomen som uttrycks i talet går det att få syn på vem som tillskrivs ansvaret i det som sägs. Diskursen "förhållningssätt som särskilt stöd" är den diskurs som i talet karakteriseras personliga pronomen som jag, du och vi. I den mån uttrycket "man" används, vilket är ett opersonligt pronomen, syftar det till att beskriva en tänkbar situation man inte vill hamna i. Följande citat gör detta synligt:

"Vi måste tänka: alla barn har rätt till hela sin förskola. Man skulle kunna säga att det barnet inte kan vara i det rummet för det funkar inte, men så tänker inte vi."

Min tolkning är att "vi", i citatet ovan, symboliserar något som framstår som representativt för den som talar medan "man" i sin tur symboliserar en distans och påvisar något som inte

uttrycks som eftersträvansvärt. Sammanfattningsvis ser jag diskursen "Förhållningssätt som särskilt stöd" som hegemonisk i talet om särskilt stöd. Min tolkning grundar sig på den analysprocess som beskrivits ovan.

Jag skulle avslutningsvis i detta resonemang vilja synliggöra en alternativ tolkning av resultatet. Diskursen "Särskilt stöd - en motståndsdiskurs" framträder, som jag tidigare nämnt, tidigt under fokusgruppens samtal. En tolkning skulle kunna vara att denna diskurs innehar en hegemonisk position under hela fokusgruppens samtal - som en tyst eller dold diskurs som, så att säga, ligger i bakgrunden. Eftersom den konstituerades i samtalets begynnelse skulle det kunna tolkas som att denna diskurs satte ramarna för det fortsatta talet om särskilt stöd. Med stöd av studiens analysverktyg och den omfattande analysprocess av samtliga diskurser så förkastar jag ändå denna alternativa tolkning. Den stora mängd av beskrivande exempel som uttrycks i utsagorna förstärker diskursernas konstituerade innebörd och ger mig ännu mera tyngd att inte vandra vidare i denna tolkning.

### **Diskursernas subjektspositioner**

För att kunna diskutera diskursernas tänkbara sociala konsekvenser har jag analyserat vilka subjektspositioner diskurserna erbjuder barnet. De olika diskurserna erbjuder barnet olika positioner i talet om särskilt stöd. Dessa subjektspositioner får utifrån studiens teoretiska utgångspunkt konsekvenser för barnets identitetsskapande. Sammanfattningsvis så erbjuder barnet positioner i diskurserna som fokuserar på:

- barnet som kompetent,
- barnet med rätt till inflytande
- barnet som delaktig i verksamhetens utformning,
- barnet med rätt till hela sin förskola och
- barnet som en tillgång i gruppen.

Jag vill också lyfta fram de subjektspositioner som framkommer i talet om särskilt stöd som *inte* erbjuds barnet. Dessa är:

- barnet som behöver exkluderas på grund av sin olikhet och
- barnet som har behov av särskilt stöd.

Inom diskursen "Särskilt stöd - en motståndsdiskurs" positioneras barnet som någon som behöver stöd utifrån, det behöver något extra utöver den "vanliga" pedagogiken för att utvecklas. Vidare tilldelas barnet en subjektsposition som innebär att barnet exkluderas från sitt sammanhang vilket kan tolkas som ett identitetserbjudande om att inte höra till eller ingå i den befintliga gruppen.

Diskursen "Förhållningssätt som särskilt stöd" erbjuder barnet flera alternativa subjektspositioner. Diskursens vida normalitetsbegrepp visar att barnens olikheter ses som en tillgång. Tillsammans med det uttalade motstånd till att särskilja barn från gruppen på grund av olikheter ger diskursen barnet ett erbjudande om en subjektsposition som signalerar att här får alla plats tack vare sina olikheter och alla barn har samma rätt till hela sin förskola. Det fokus som inom diskursen riktas mot barnets förmågor istället för oförmågor positionerar barnet som kompetent istället för inkompetent.

Den tredje diskursen, "Verksamhetsutveckling som särskilt stöd", positionerar barnet som en viktig aktör i utformandet av förskolans verksamhet. Denna subjektsposition erbjuder barnet delaktighet och inflytande i sin vardag på förskolan. Diskursen positionerar också barnet som den som "drabbas", det vill säga den som får ta konsekvenserna, om verksamhetens utveckling stannar av.

Inom den fjärde och sista diskursen, "Specialpedagogens roll som särskilt stöd", talas det inte specifikt om barnet och det är svårt att beskriva vilka subjektspositioner som barnet erbjuds. Däremot gör jag en tolkning av hur barnet inte positioneras. I diskursen framgår att specialpedagogen fyller en betydelsefull och stödjande funktion för pedagogerna i deras strävan att utveckla sin verksamhet. I talet positioneras pedagogerna vara de som har behov av stöd och därmed erbjuds inte barnet denna subjektsposition.

Diskursernas tänkbara sociala konsekvenser kommer att behandlas vidare i resultatdiskussionen.

## **Diskussion**

### **Diskussion kring teoretiska utgångspunkter och val av metod**

Genom att välja vissa teoretiska utgångspunkter för sin studie innebär det att man väljer bort andra alternativa perspektiv. Om jag hade studerat materialet utifrån ett annat perspektiv så hade jag troligtvis kommit fram till ett annat resultat och därmed gjort en annan tolkning.

Fokusgruppsintervju ses som passande när forskaren ska undersöka hur en grupp gemensamt skapar mening åt det ämne som ska diskuteras (Wibeck, 2000). Utifrån denna beskrivning kändes metoden lämplig att använda i kombination med diskursanalytiska perspektiv. En fokusgruppintervju är en av forskaren arrangerad situation. Intervjuformen beskrivs av Wibeck (2000) som mer eller mindre ostrukturerad. Deltagarna i studien rekryterades på frivillig basis med de gemensamma nämna att samtliga arbetade i förskolan och att alla var intresserade av att diskutera utifrån ämnet "Särskilt stöd i förskolan". Min egen roll i samtalet var att fungera som moderator. Jag introducerade öppningsfrågan, men därefter var det deltagarnas uppgift att fylla samtalet med vad de ansåg som relevant att berätta. Samtalet påverkades, med största sannolikhet av min blotta närvaro, men också av att jag satt där i egenskap av student vid specialpedagogiska programmet. Dessa faktorer kan ha påverkat fokusgruppens sätt att uttrycka sig. Det som väger upp positivt mot dessa risker är att fokusgruppens samtal genomgående förstärktes med beskrivningar och förtydliganden av det som sagts. Denna gruppeffekt, menar Wibeck, är en av fördelarna med fokusgrupper - deltagarna blir aktiva och både ifrågasätter och förklarar för varandra.

Beslutet att endast genomföra en fokusgrupp kan uppfattas vara tunt i insamlandet av empiriskt material. De argument som ligger till grund för detta beslut är dels den tid som låg till förfogande till denna uppsats, dels den beskrivning Winther Jørgensen och Phillips (2000) ger, nämligen att diskursanalys är en tidskrävande process. Forskaren lägger ner mycket tid på analysen och på att läsa texter om och om igen. Ytterligare ett argument till att endast genomföra en fokusgrupp vilar på Wibecks (2000) påpekande om att en genomförd fokusgrupp utmynnar i ett omfattande material som tar tid att lyssna igenom, transkribera och analysera. Studiens syfte är heller inte att generalisera, utan att få syn på hur en grupp talar om särskilt stöd i förskolan och sedan analysera detta utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv.

En svaghet som studiens forskningsmetod har kan synliggöras genom följande beskrivning. Ett alternativt sätt att genomföra en sådan här studie skulle vara att samla in naturligt förekommande material genom att befinna sig i den sociala praktik som forskaren avser att studera, i detta fall förskolan (Winther Jørgensen och Phillips, (2000). Genom att samla deltagare som inte känner varandra och som arbetar på olika förskolor skapas en distans till den "verkliga" praktiken.

## Resultatdiskussion

Jag kommer i detta avsnitt att diskutera studiens resultat relaterat till den beskrivning av förskolans styrdokument som gjordes inledningsvis i denna rapport. Jag kommer också att föra en diskussion gentemot den forskning och de specialpedagogiska perspektiv som lyftes fram i kunskapsöversikten.

### En förskola för alla - utopi eller verklighet?

Nilholm (2007) beskriver hur det kritiska perspektivet inom specialpedagogiken bygger på ideologin "en skola/förskola för alla". Dilemmaperspektivet för fram kritik mot det förra för att det har en utopi som utgångspunkt. Den här studiens resultat för fram diskurser som ansluter sig mer till det kritiska perspektivet än till dilemmaperspektivet. Tänk om utopin inte enbart är en utopi utan verklighet? Sett utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv, så konstituerar vi vår världsuppfattning i sociala interaktion. Tillsammans med andra skapar, upprätthåller och förändrar vi vår kunskap om världen (Winther Jørgensen och Phillips, 2000). I talet om särskilt stöd konstitueras och förhandlas det om vilken innebörd begreppet ska tillskrivas. De diskurser som framför allt är framträdande är de diskurser som ger särskilt stöd innebörden förhållningssätt och verksamhetsutveckling. Diskursen som specifikt talar om specialpedagogens funktion skulle kunna föras samman med den sistnämnda då den också riktar fokus mot att utveckla verksamheten.

Med de teoretiska utgångspunkter som studien lutar sig mot ska den här studien ses som en konstruktion och att det utifrån resultatet inte går att säga något om hur det faktiskt ser ut på de förskolor som fokusgruppens deltagare arbetar på. Jag vill ändå försöka mig på ett resonemang som lutar sig mot ett socialkonstruktionistiskt perspektiv och diskutera studiens resultat gentemot förskolans styrdokument. De diskurser som identifierats i den här studien ser jag som starka, framför allt de som fokuserar på förhållningssätt och verksamhetsutveckling. Relaterat till förskolans allmänna råd så går diskurserna helt i linje med de rekommendationer kring arbetssätt som Skolverket (2013) för fram. Att diskursen "Förhållningssätt som särskilt stöd" erövrar en hegemonisk position kan nästan verka exemplariskt då det i förskolans allmänna råd beskrivs att:

Det handlar också alltid om bemötande, att se barn i behov av särskilt stöd i sin utveckling som subjekt, med samma rättigheter och skyldigheter som andra, och inte som objekt för specialpedagogiska insatser, kompensatorisk träning eller som endast föremål för omsorg och omhändertagande (Skolverket, 2013, s 31).

Det som gör det hela komplext är att formuleringen av förskolans uppdrag kan uppfattas svårtolkad. Förskolans samtliga styrdokument beskriver att verksamhetens utformning ska utgå från en helhetssyn på barnet och dess behov och att förskolans verksamhet ska anpassas till alla barn i förskolan. Men, styrdokumentet för också fram att de barn som tillfälligt eller under en längre period behöver mer stöd än andra ska få det. Förskolan har ett ansvar att utforma verksamheten så att barnet ges det stöd som deras speciella behov kräver (Skolverket, 2011, Skolverket, 2013, SFS 2010:800). Dessa formuleringar kan tolkas som att de säger

emot varandra och det väcker frågor hos mig. Hur ska detta tolkas? Ingår inte en viss grupp barn i kategorin "alla barn"? I studiens resultat presenteras utsagor som lyfter fram alla barns rätt till hela sin förskola, att det är förskolan som skapar normen och alla barn måste ingå i den. Det påtalas också en ovilja att särskilja barn på grund av olikheter. Skillnaden mellan studiens diskurser och styrdokumentens diskurser är att de förra inte har en särskiljande blick när de ser på barn. Utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv konstituerar styrdokumentet två kategorier av barn; alla barn och barn i behov av särskilt stöd i sin utveckling. Den sistnämnda kategorin positionerar barnet som någon som har speciella behov och pekar på att barnet behöver något särskilt. Det faktum att det nyligen publicerades ett förtydligande i förskolans uppdrag i egenskap av allmänna råd, vilket innehåller ett eget kapitel med rubriken "Särskilt stöd", stärker min tolkning av en särskiljande blick och den dubbelhet som styrdokumentet signalerar.

## **Makten som produktiv eller begränsande**

Som statlig myndighet har Skolverket (2013) identifierat och prioriterat områden där förskolan behöver stöd och vägledning för att nå ökad måluppfyllelse för verksamheten och ett av de prioriterade områdena är särskilt stöd. Beslutet att prioritera just detta område grundar sig troligtvis på att myndigheten sett en utveckling i en icke önskvärd riktning. Att det så tydligt och preciserat beskrivs att barnet inte ska ses som objekt för specialpedagogiska insatser eller kompensatorisk träning kan tolkas som att det inom förskolan identifierats arbetssätt som karaktäriserats av denna beskrivning. Detta för mig in på en intressant fråga, nämligen den som tar sin utgångspunkt i Bergström och Boréus (2005) citat som presenterades i rapportens inledning:

Diskurser är aldrig enbart konstituerande utan är samtidigt konstituerade av externa diskurser. Diskurser påverkar alltså de processer i vilka de ingår men påverkas också själva (s 357).

Om jag relaterar denna utgångspunkt till studien så påverkas alltså diskurser i förskolans verksamhet av externa diskurser samtidigt som dessa påverkar andra diskurser. Studiens resultat visar på diskurser som lyfter blicken från barnet och fokuserar på förhållningssätt och verksamhetsutveckling. Både Palla (2011) och Lutz (2009) har i sina studier identifierat diskurser som fokuserar på att bedöma barnet. Förskolans blick riktas mot att bedöma om barnet anses falla inom eller utanför ramen för vad som uppfattas som normalt. I detta avseende skiljer sig studiens resultat från tidigare forskning. Går det här att tillämpa Bergström och Boréus (2005) ovanstående citat som förklaring? Vilken påverkan har diskurserna på varandra? Detta blir en komplex fråga som endast går att spekulera kring.

Styrdokumentet kan utifrån sina motsägelsefulla formuleringar tolkas signalera att det i förskolan finns två kategorier av barn, alla barn och barn i behov av särskilt stöd. Tidigare forskning för fram diskurser som positionerar barnet som behövande av något annat än allmän pedagogik och där olikhet blir ett hinder. I denna studie positioneras barnet som delaktig i sin vardag med rättigheter och det förs fram att olikheter är en tillgång. Styrdokumentens diskurser påverkar förskolans diskurser. De diskurser som finns på en förskola påverkar i sin tur varandra. Om det ute på förskolorna finns andra diskurser som innehar hegemoni så skulle troligtvis de diskurser som identifierades i studien lösas upp när deltagarna kom tillbaka till sina förskolor. Nya konstruktioner och förhandlingar om innebörden av särskilt stöd skulle äga rum.

Ett alternativt perspektiv är att vända på resonemanget. Foucault ser makt och kunskap som nära sammansvetsade. Den som besitter de "riktiga" kunskaperna har möjlighet utöva makt i

en viss riktning (Winther Jørgensen och Phillips, 2000). Utifrån detta blir det intressant att diskutera kring hur makten kan komma till uttryck. Om studiens resultat får bli den "sanning" som utgör utgångspunkt så handlar särskilt stöd i förskolan om att utveckla sin verksamhet i syfte att utveckla bättre arbetsprocesser för att kunna möta alla barn i förskolan. Särskilt stöd handlar också om förhållningssätt hos förskolans aktörer. Specialpedagogen fyller också en funktion när det handlar om särskilt stöd men då för pedagogerna. Kopplat till förskolans läroplan, Lpfö 98 reviderad 2010 (Skolverket, 2011), så går den här studiens diskurser om särskilt stöd helt i linje med som förväntas enligt förskolans uppdrag. Utom på en punkt. Diskurserna i den här studien särskiljer inte barn och delar in dem i två kategorier. Sett utifrån ett maktperspektiv så tolkar jag det som att pedagogerna använder sina kunskaper som argument att utöva makt i en produktiv riktning. Den vardagsnära kunskapen om en förskolas verksamhet och kunskapen om de enskilda barnen och om barngruppen kan tänkas ge legitimitet att organisera en förskola för alla barn. Frågan blir här vem som besitter de "riktiga" kunskaperna, en statlig myndighet eller pedagoger i förskolans verksamhet?

### **Det särskilda stödet**

Skolverkets allmänna råd för förskolan (Skolverket, 2013) för fram att förskolan ska ge barnet det stöd som dess speciella behov kräver. Vidare ska förskolechefen tillsammans med arbetslaget kontinuerligt följa upp och utvärdera stödinsatserna. Enligt Sandberg och Norling (2009) beskrev personal i förskolan särskilt stöd i termer av specifika och generella metoder. Lutz (2013) menar att det särskilda stöd som ges i förskolan inte utvärderas i någon större omfattning, därför vet pedagoger inte om det fyller någon funktion för barnet. Även Sandberg och Norling ansluter sig till detta och menar att pedagoger i förskolan inte vet om deras metoder eller arbetssätt fungerar eller inte. Till skillnad från vad ovan beskrivna forskning för fram så talas det i den här studien inte alls om metoder i diskurserna om särskilt stöd. Istället framförs att det inte går att använda ett koncept som någon annan har hittat på utan att det måste vara den egna barngruppen som utgör utgångspunkten för utformningen av verksamheten. Hur ska dessa skilda resultat tolkas?

Sandberg och Norling (2009) menar att för att en förskola ska kunna utveckla sin verksamhet så krävs kunskaper och förankring i både teori och praktik. Dessutom menar författarna att förskolans personal behöver ges möjlighet att kritiskt granska, reflektera över och analysera sitt arbetssätt för att en utveckling av verksamheten ska kunna ske. Jag anser att resultatet synliggör de processer som Sandberg och Norling anser vara en förutsättning för att föra verksamhetens utveckling framåt. En tolkning av varför denna studie skiljer sig från tidigare forskning skulle kunna vara frånvaron av begreppet "särskild stöd". Istället för att dela in barnen i kategorierna "alla barn" och "barn i behov av särskilt stöd" så för diskurserna fram talet om en förskola för alla barn. Den verksamhet som präglas av detta synsätt behöver inte söka efter specifika metoder för att möta barn med speciella behov, istället utvecklar de sin professionalitet och sitt arbetssätt och möter den mångfald av olikheter som vi människor bär med oss.

### **Diskursernas sociala konsekvenser för barnet**

Winther Jørgensen och Phillips (2000) beskriver att det till olika subjekspositioner knyts olika förväntningar om hur i det här fallet barnet ska uppföra sig. I resultatets sammanfattande analys synliggörs en tydlig skillnad i vilka identitetserbjudanden barnet ges respektive inte ges. Vilka identiteter iscensätts då utifrån diskursernas subjekspositioner? För att lättare kunna följa med i diskussionen väljer jag att även här presentera den sammanfattning som visar på de olika subjekspositioner som diskurserna erbjuder:



- barnet som kompetent,
- barnet med rätt till inflytande
- barnet som delaktig i verksamhetens utformning
- barnet med rätt till hela sin förskola och
- barnet som en tillgång i gruppen.

De subjektspositioner som diskurserna inte erbjuder barnet är:

- barnet som behöver exkluderas på grund av sin olikhet och
- barnet som har behov av särskilt stöd.

Utifrån min tolkning så erbjuds barnet identiteter som kan ses ha en positiv inverkan i barnets identitetsskapande. De förväntningar som följer med respektive subjektsposition bygger på värden som signalerar respekt, gemenskap, delaktighet och tilltro. Genom att studera motsatsen till de identiteter som iscensätts så blir möjligheterna än mer framträdande. Ett barn som får möjlighet att identifiera sig som kompetent, delaktig och som en tillgång för andra utvecklar troligtvis en annan och mer positiv identitetsbild än det barn som erbjuds en identitet som förväntar sig motsatsen. De identitetserbudanden som gör sig synliga i studien lutar sig mot en inkluderande tanke som erbjuder en förskola för alla barn. De identitetserbudanden som ges i diskurserna signalerar också till barnet att det är viktigt, din röst är värd att lyssna på. Det går också att diskutera diskursernas konsekvenser i ett längre och större perspektiv. Att erbjuda delaktighet i förskolan och se olikhet som en tillgång ökar möjligheten till ett mindre segregerat samhälle.

Det framgår i talet om särskilt stöd att barnet är den som drabbas om verksamhetens utveckling stannar av. De konsekvenser som följer med denna stagnering beskrivs vara ogynnsamma för barnet och dess utveckling. Den medvetenhet som framkommer i beskrivningen bör tas på allvar. Den signalerar en kunskap om vilka risker som följer om förskolan inte ges förutsättningar att skapa förutsättningar för alla barn. Markström (2005) beskriver att det inom förskolan finns en uppsättning osynliga regler och normer som styr uppfattningen om hur ett barn och en förskola bör vara. Detta gör sig synligt även i denna studie. Förskolan riskerar att anamma normaliserande arbetssätt som får negativa konsekvenser för barnet. Konsekvensen blir att barnet blir bärare till ett problem som egentligen ligger på verksamhets- eller organisationsnivå. Dessa konsekvenser riskerar att uppstå när samtalen och reflektionerna om verksamheten uteblir. Det framgår inte varför dessa moment ibland uteblir, men erfarenheten säger mig att det kan handla om oförutsägbara händelser som inte går att påverka som till exempel frånvaro bland personal. Utifrån Foucaults tankar om att utöva makt i en begränsande eller produktiv riktning så blir det viktigt att fundera kring hur förskolan kan använda den kunskap som förs fram om vilka fallgropar verksamheten kan hamna i (Winther Jørgensen och Phillips, 2000).

Diskursen "Specialpedagogen som särskilt stöd" positionerar inte barnet utan istället tilldelar den pedagogerna ett identitetserbudande. Pedagogerna erbjuds en identitet som positionerar dem att vara i behov av stöd. Här skiljer sig studiens resultat från vad Lutz (2009) lyfter fram från sin studie. Lutz har funnit att det enskilda barnet ska synas i ansökningar som rör resursfördelning kring särskilt stöd i förskolan. Vidare menar författaren att med beviljandet av resursförstärkning sammankopplas en specialpedagog till barnet i ansökningen. I den här studien beskrivs detta arbetssätt som något förlegat och gammalt, så arbetar förskolan inte längre och det framförs ett motstånd till att återgå till ett sådant arbetssätt. Istället ses

specialpedagogen som ett verktyg för verksamhetsutveckling med sitt utifrånperspektiv och fokus riktas mot specialpedagogens handledande roll för pedagogerna i förskolan.

Den förebyggande funktion som specialpedagogen uttrycks fylla förtjänar att ägnas lite mer uppmärksamhet. Genom att kontakta specialpedagogen, när pedagogerna själva inte kommer vidare i sitt arbete, undviker pedagogerna att "köra huvudet i väggen, gång på gång". Detta kan tolkas som att det finns en kunskap och erfarenhet av specialpedagogens roll i utvecklingen av bättre arbetsprocesser. I och med de konsekvenser som följer av ett stagnerat arbetssätt borde detta vara ett mer framgångsrikt arbetssätt för specialpedagogen än det som beskrivs i Lutz (2009) studie. Där fanns specialpedagogen centralt placerad och dess kunskaper och kompetens blev tillgänglig först när en ansökan om särskilt stöd beviljats. I denna studie framkommer det inte hur specialpedagogens roll ser ut i organisationen, men det framgår i talet att denna profession går att komma i kontakt med, inte endast i akuta lägen, och att specialpedagogen finns med i samtal med pedagoger.

## **Specialpedagogiska implikationer**

I och med att inta det socialkonstruktionistiska perspektiv som denna studie vilar på har alternativa sätt att se på förskolans organisation öppnats. När jag startade den här forskningsprocessen hade jag ingen aning om vilket resultat som skulle komma att presenteras. Utifrån den de kunskaper jag tillägnat mig under utbildningen och genom att studera forskning inför denna studie så måste jag ändå erkänna att jag hade lite förutfattade tankar om vad talet om särskilt stöd skulle beröra. Jag trodde att fokusgruppen till viss del skulle prata om metoder och specifika arbetssätt kring vissa barn. Men jag blev som så tydligt beskrivs i rapporten, bevisad motsatsen.

Med studiens resultat som grund skulle jag vilja betona vikten av att se specialpedagogen som en aktör i förskolors verksamhetsutveckling och inte som en specialist som kallas in i akuta lägen när barns beteende utmanar och förbryllar. I den här rapporten lyfts fram ett alternativt sätt att se på särskilt stöd än det som beskrivs av Lutz (2009) och Palla (2011). Studierna utgår inte från samma forskningsfrågor men de berör alla ämnet särskilt stöd och specialpedagogik. Genom att använda specialpedagogens kompetenser kontinuerligt och som en naturlig del i förskolans verksamhet kan kanske akutlägen, i viss mån, undvikas?

Den roll som specialpedagogen kan få som handledare och kvalificerad samtalspartner kan bli betydelsefull i förskolans förebyggande och främjande arbete. Det utifrånperspektiv som specialpedagogen intar, beskrivs i studien vara viktigt när pedagoger inte själva förmår att utveckla sin verksamhet. Med detta som argument skulle förskolans verksamhet kunna organiseras så att det finns tillgång till specialpedagogisk kompetens inte bara när det handlar om särskilt stöd utan att denna kompetens finns tillgänglig redan på organisationsnivån i planerandet av en förskola för alla.

Att studera ett material med fokus på talet har givit mig en större insikt om språkets konstituerande roll. I rollen som specialpedagog kan det bli aktuellt att uppmärksamma det språkbruk som råder i en verksamhet och diskutera dess tänkbara konsekvenser. Studien och den tidigare forskning som beskrivits visar också på att det ibland behöver föras in alternativa diskurser som öppnar upp för alternativa sätt att tala om verksamheten och de barn som finns där.

## **Framtida forskningsområden**

Det finns enligt Lutz (2009) inte så mycket forskning som riktar in sig på specialpedagogik i förskolan och ännu färre studier som inom samma ämne antar en diskursanalytisk ansats. Jag skulle vilja genomföra en liknande undersökning som denna fast då skulle empirin utgöras av naturligt förekommande material. Genom att få tillgång till det vardagliga talet i en förskolan verksamhet skulle talet kunna studeras på ett annat sätt än i denna. Det skulle finnas en annan närhet till den sociala praktik som studeras och det skulle öppna upp för andra möjligheter att studera vilka subjekspositioner förskolans barn och pedagoger erbjuds.

Något annat jag funnit intressant att studera är de styrdokument som reglerar förskolans verksamhet. Fokus i en sådan undersökning skulle kunna riktas på de formuleringar rörande barn i behov av särskilt stöd som jag tolkar som motsägelsefulla. Det känns som att jag i den här undersökningen endast varit inne och nosat på det området. Det vore spännande att utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv studera styrdokument från myndighetsnivå, kommunnivå och enhetsnivå. Vilka konsekvenser kan styrdokumentens formuleringar få? Kan dubbelheten i styrdokumentens formuleringar bidra till att förskolans blick riktas mot kategorin "barn i behov av särskilt stöd"? Kan formuleringarna "speciella behov" och "särskilda stödinsatser" bidra till att förskolan söker efter speciella metoder som utgör särskilda stödinsatser för barn som uttrycks ha speciella behov?

Till sist skulle jag tycka att det vore intressant att studera vidare kring specialpedagogens roll i förhållande till pedagogiska verksamheter. Utifrån de skilda beskrivningar om specialpedagogens funktion som den här studien och Lutz (2009) för fram så skulle det vara intressant att studera vilka förväntningar pedagoger och förskolechefer har på specialpedagogen jämfört med den kompetens och kunskaper denne får med sig från utbildningen.

## Referenslista

- Bergström. G. & Boréus. K. (2005). Diskursanalys. I G. Bergström & K. Boréus (Red). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys.* (s 153-415). Lund: Studentlitteratur.
- Björck-Åkesson. E. (2009). Specialpedagogik i förskolan. I A. Sandberg (Red). *Med sikte på förskolan - Barn i behov av särskilt stöd.* (s 17-35). Lund: Studentlitteratur.
- Dyson. A. (2006). *Changes in special education theory from an English perspective.* University of Manchester.
- Foucault. M. (1969/2002). *Vetandes arkeologi.* Lund: Arkiv förlag.
- Halkier. B. (2010). *Fokusgrupper.* Stockholm: Liber.
- Kvale. S. & Brinkmann. S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur AB.
- Lillvist. A. (2009). Social kompetens och barn i behov av särskilt stöd. I A. Sandberg (Red) *Med sikte på förskolan - Barn i behov av särskilt stöd.* (s 183-202). Lund: Studentlitteratur.
- Lutz. K. (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern: Styrning och administrativa processer.* (Malmö studies in Educational Sciences no. 44). Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.
- Lutz. K. (2013). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola. Möte med det som inte anses lagom.* Stockholm: Liber.
- Markström. A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie.* (Linköping studies in Pedagogic Practice no. 1). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Nilholm. C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik.* Lund: Studentlitteratur AB
- Nordin-Hultman. E. (2006). *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande.* Stockholm: Liber.
- Palla. L. (2011). *Med blicken på barnet. Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik.* (Malmö studies in Educational Sciences no. 63). Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.
- Persson. B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap.* Stockholm: Liber.
- Sandberg. A. & Norling. M. (2009). Pedagogiskt stöd och pedagogiska metoder. I A. Sandberg (Red) *Med sikte på förskolan - Barn i behov av särskilt stöd.* (s 37-54). Lund: Studentlitteratur.

- Skolverket. (2011). *Läroplan för förskolan 98. Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013). *Allmänna råd med kommentarer för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2014). Statistik hämtad 2014-11-05. <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/forskola/barn-och-grupper>
- Stukát. S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2014) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2014-09-21. [www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf](http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf)
- Wibeck. W. (2000) *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Winther Jørgensen. M. & Phillips. L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

# Bilaga 1

Hej!

Jag heter Jeanette Winther studerar till specialpedagog vid Göteborgs Universitet. Jag har nu kommit till utbildningens sista termin och har startat igång arbetet med min D-uppsats. Jag kommer i min studie undersöka hur pedagoger i förskolan pratar om särskilt stöd, hur de beskriver och sätter ord på det. Syftet med studien är att studera, analysera och problematisera kring hur man talar om särskilt stöd i förskolan.

För att kunna genomföra studien behöver jag komma i kontakt med pedagoger, inom förskolan, som är intresserade att delta i en fokusgrupp vilket är en form av gruppintervju. Fokusgruppen kommer att bestå av 5-6 pedagoger som under ca 1 ½ timma kommer samtala kring särskilt stöd i förskolan.

Det är helt frivilligt att medverka i studien och materialet kommer att aidentifieras och behandlas konfidentiellt. Samtalet kommer att spelas in för att underlätta bearbetningen av materialet.

Studien kommer att genomföras under v 40 eller 41, specifik dag meddelas till deltagarna. Jag vore mycket tacksam om jag med Er hjälp fann deltagare till min studie.

De pedagoger som accepterar att delta i studien eller önskar att få ytterligare upplysningar kan kontakta mig via nedanstående uppgifter:

E-mail:

Tel:

Vänliga hälsningar

Jeanette Winther

## Bilaga 2

Intervjuguide/Manus

Då skulle jag vilja att ni tar upp papper och penna som ligger framför er. Sedan vill jag att ni skriver ner en eller ett par saker som ni kommer att tänka på:

- Hur ser du på särskilt stöd i förskolan?

Rundtur: Beskriv för oss vad du skrivit!

Alternativa sätt att fråga:

- *Hur* kan man beskriva särskilt stöd i förskolan?
- *Vad* kan det vara?
  - o Kan du berätta mer om hur du tänker?
  - o Hur tänker ni andra om det?
- *När* blir det aktuellt att prata om särskilt stöd i förskolan?
- *Vad* kan *utgångspunkten* vara för att man börjar prata om särskilt stöd?

(Om tid finns...

- Hur kommer ni fram till det särskilda stödet? Kan du berätta om en konkret händelse?)

*Avrundning*

Nu börjar det här samtalet att närma sig sitt slut. Är det några frågor som dykt upp? Är det någon som vill tillägga något?