



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# En diskursanalys om normaliteten i förskolans handlingsplaner

Johanna Bokinge och Anneli Malm  
Specialpedagogiska programet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: SPP610  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT 2018  
Handledare: Angelica Simonsson  
Examinator: Rolf Lander  
Kod: VT18-2910-237-SPP610

---

Nyckelord: Förskola, handlingsplan, normalitet, barn i behov av särskilt stöd

## Abstract

### **Syfte:**

Syftet med denna studie var att undersöka hur det relationella och det kategoriska specialpedagogiska perspektiven framträdde i förskolans handlingsplaner för barn i behov av särskilt stöd genom de föreställningar om det normala barnet som skrevs fram i dessa planer.

### **Metod:**

Vi har undersökt handlingsplaner från två olika kommuner. I analysen av handlingsplanerna har använts kritisk diskursanalys eftersom den metoden går ut på att analysera underliggande mening och skapande av normalitet i texter. Analysen syftade till att få syn på vilka specialpedagogiska perspektiv som använts samt hur föreställningar om det normala förskolebarnet skrivs fram i planerna.

### **Teori:**

De teoretiska begreppen normalitet, diskurs och makt användes i diskursanalysen. Specialpedagogiska perspektiven kategoriskt och relationellt användes också i analysen och sågs som diskurser.

### **Resultat:**

Handlingsplaner är ett dokument som ofta skrivs av specialpedagoger i förskolan och som ska vara en hjälp för pedagoger att ge stöd åt barn i behov av särskilt stöd. Intresset har varit att se hur det "normala förskolebarnet" träder fram i det som skrivits implicit respektive explicit i handlingsplanerna. I analysen har framkommit att kategoriskt perspektiv var det som dominerar i skrivandet av planerna. En tydlig bild av det "normala" förskolebarn som önskas ses och platsa i förskolan framträdde i planernas skrivningar. Ett barn som var socialt, har god kommunikation, var intresserat, nyfiket, lagom rörligt och tyckte om förskolans planerade aktiviteter och att vistas i stora grupper.



# 1 Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Innehållsförteckning .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Arbetsfördelning .....</b>	<b>3</b>
<b>3</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>3</b>
<b>4</b>	<b>Syfte och forskningsfrågor .....</b>	<b>5</b>
<b>5</b>	<b>Bakgrund .....</b>	<b>6</b>
	5.1 Styrdokument .....	6
	5.2 Specialpedagogik i förskolan .....	7
<b>6</b>	<b>Tidigare forskning.....</b>	<b>7</b>
	6.1 Dokumentation .....	<b>Fel! Bokmärket är inte definierat.</b>
	6.2 Handlingsplaner .....	9
	6.3 Åtgärdsprogram och individuella handlingsplaner.....	10
	6.4 Barn i behov av särskilt stöd.....	<b>Fel! Bokmärket är inte definierat.</b>
<b>7</b>	<b>Teoretiska begrepp.....</b>	<b>12</b>
	7.1 Diskurser.....	12
	7.2 Makt.....	13
	7.3 Normalitet.....	14
	7.4 Kategoriskt och relationellt perspektiv .....	14
<b>8</b>	<b>Metod.....</b>	<b>15</b>
	8.1 Val av metod.....	15
	8.2 Material.....	<b>Fel! Bokmärket är inte definierat.</b>
	8.2.1 Genomförande.....	18
	8.2.2 Val av undersökningsgrupp.....	<b>Fel! Bokmärket är inte definierat.</b>
	8.2.3 Studiens tillförlitlighet .....	18
	8.3 Kritisk diskursanalys .....	<b>Fel! Bokmärket är inte definierat.</b>
	8.4 Etiska ställningstaganden.....	19
<b>9</b>	<b>Resultat och analys.....</b>	<b>19</b>
	9.1 Normalitet i det kategoriska perspektivet .....	20
	9.2 Normalitet i det relationella perspektivet .....	25
	9.3 Det normala förskolebarnet .....	28
<b>10</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>31</b>

10.1 Vidare forskning .....	34
<b>11 Referenslista.....</b>	<b>35</b>
<b>12 Bilagor .....</b>	<b>39</b>

## 2 Arbetsfördelning

I arbetet med denna uppsats anser vi att vi delat arbetet lika. Någon av oss har startat och den andra har fyllt på och reviderat allt för att vi ska känna oss delaktiga genom hela arbetet och hela processen. Vi har tyckt att det har varit viktigt för oss att känna delaktighet och ansvar för alla delar. Vi har inte alltid läst samma litteratur utan letat efter olika källor för att skapa en bredd och få med många olika tankar. Den litteratur som vi anser är basen har vi både tagit del av. Med litteratur menar vi böcker, avhandlingar, artiklar m.m. Vi har samlat in handlingsplaner båda två och gjort en första genomläsning av samtliga planer på var sitt håll, men resten av analysen har skett gemensamt för att vi tyckt att dialogen har varit en viktig del av vårt arbetssätt.

## 3 Inledning

Som specialpedagoger tar vi makten att kategorisera barn. En vanlig vardagshandling som att skriva en handlingsplan innebär att pedagogens makt utövas över barnets möjlighet att utvecklas efter sina egna förutsättningar och i sin egen takt. Efter många års erfarenhet av arbetet i förskolan har vi den uppfattningen att de flesta förskollärare och annan personal i förskolan strävar efter att ha ett inkluderande förhållningssätt. Men trots detta får vi känslan av att problemet fortfarande ofta läggs hos barnet. Detta gör oss intresserade av att se hur barn skrivs fram och talas om och vilket perspektiv som används. Barnen och deras subjektsskapande påverkas av hur skolan dokumenterar kring barnet och dess svårigheter. Barnets svårigheter kan ses vara miljörelaterade, alltså en svårighet som ägs av skolan och inte av barnet (Andréasson, 2007).

Genom valet av fokus i vårt arbete med denna uppsats vill vi få syn på hur det inom förskolan skrivs om "barn i behov av särskilt stöd" i förskolans handlingsplaner, men även vilket synsätt som kommer fram när åtgärderna bestäms. Eftersom det vi skriver och vårt språkbruk påverkar vårt handlande och vidare barnets egen uppfattning om sig själv känns detta som en viktig fråga. Vi vill undersöka vilken normalitet som råder i förskolan idag och hur det normala barnet beskrivs och vilka egenskaper det har. Genom att titta på det som explicit skrivs fram i handlingsplanerna kan vi få syn på det implicita, alltså vad ett förskolebarn förväntas klara av och hur ska det uppföra sig för att följa normen eller "passa in". Lenz Taguchi (2014) har intervjuat studenter om starka minnen från förskolan och skolan och hon skriver om att i stort sett alla har minnen från hur de har blivit sedda eller bedömda med blickar som varit både värderande och normerande. De upplevde att de fick lära sig att vara på ett visst sätt för att passa in. Detta har väckt funderingar över, hur vårt sätt att se på barnen skapar en bild av vad vi har för förgivettagna sanningar om hur ett "idealbarn" ska vara. Hur tillåtande är vi för olikheter? Hur påverkar utvecklingspsykologin och förskolans diskurser vårt sätt att se på barnen?

I vår uppsats tittar vi bara på vad som skrivs fram i handlingsplanerna och tittar inte på hur åtgärderna förverkligas ute i förskolans praktik. Genom att bara titta på den diskursiva praktiken, alltså det som står skrivet i handlingsplanerna, ser vi inte det som händer ute i den sociala praktiken, alltså i förskolan (Andréasson & Asplund, 2009). Dessa tankar har vi haft med un-

der analysen av empirin och vi ser det som något som skulle var väldigt intressant att forska vidare kring. Vi ser inte, eftersom det är den färdiga texten vi analyserar, om det funnits någon oenighet när handlingsplanerna skrivits. Detta är viktigt att tänka på i analysen (Andréas-son & Asplund Carlsson, 2009).

Det finns ett stort behov av att forska kring bedömning av yngre barn, detta gör att vi anser att vår studie fyller ett tomrum (Vallberg Roth, 2010). Vi tror även att det är viktigt att belysa hur olika beteende formuleras, diskurserna som skapas i dessa formuleringar får stor makt över hur verksamheten runt barnet skapas (Palla, 2011).

I uppsatsen har vi valt att kalla förskolornas personal för pedagoger eftersom det är olika yrkesgrupper som arbetar i förskolan. I analysen av handlingsplanens rubrik "Barnets behov" har vår tolkning blivit att barnets behov är en svårighet som pedagogerna har sett i relation till förskolans kontext.

Vi vill genom analys av handlingsplanerna få en bild av hur pedagogerna i förskolan skapar det "normala förskolebarnet" och få syn på vilket perspektiv pedagogerna har och vad de säger om var förändringen ska ske, hos verksamheten eller hos barnet. Det är viktigt och intressant att titta på handlingsplanerna då de har en direkt påverkan på pedagogers förhållningssätt och deras sätt att se på barnet. Vi anser att uppsatsen fyller ett syfte att medvetandegöra oss om att hur vi skriver påverkar vårt sätt att agera. Vi vill genom vår uppsats få syn på hur pedagogerna i förskolan ser på normalitet hos barnen i verksamheten, genom deras arbete med förskolans dokumentation i handlingsplaner för barn i behov av särskilt stöd. Vi vill även få fatt i hur förskolan ser på om svårigheterna som blir synliga ligger hos verksamheten eller hos barnen alltså det relationella och kategoriska perspektivet.

## 4 Syfte och forskningsfrågor

Här kommer vi att presentera syftet med vår uppsats och de forskningsfrågor vi ska fokusera på.

Syftet med denna studie är att undersöka hur det relationella och det kategoriska specialpedagogiska perspektiven framträder i förskolans handlingsplaner för barn i behov av särskilt stöd genom de föreställningar om det normala barnet som skrivs fram i dessa handlingsplaner.

- Hur framträder det relationella och det kategoriska perspektivet i handlingsplanernas formuleringar om barnen, deras behov och de föreslagna åtgärderna?
- Vilka föreställningar om det normala förskolebarnet framträder i handlingsplanerna?



## 5 Bakgrund

### 5.1 Styrdokument

För att få en förståelse för vilka utgångspunkter förskolans arbete med handlingsplaner har, redogörs här för de olika dokument som styr förskolans verksamhet och hur det skrivs om barn i behov av särskilt stöd i dem.

I förskolans olika styrdokument finns ett tydligt uppdrag att utforma en verksamhet som ska rymma alla barn. Skollagen säger att "Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges det stöd som deras speciella behov kräver." (SFS 2010:800 8 kap 9 §). Skollagen (SFS, 2010:800) nämner även att det ska finnas en strävan i verksamheten att uppväga skillnader i förutsättningar för barnen när de ska tillgodogöra sig utbildningen och det är viktigt att skolan tar hänsyn till de olika behov som finns hos barnen. 1998 fick förskolan sin första läroplan och blev det första steget i utbildningssystemet och skolverket blev ansvarig myndighet, sedan 2011 regleras förskolan genom skollagen. 2016 reviderades läroplanen och även i denna läroplan för förskolan (Skolverket, 2016) skrivs om att förskolan ska anpassa sin verksamhet efter de behov barnen har som befinner sig där. Den trycker också på förskolans uppdrag att utforma verksamheten så att den lägger en grund för ett livslångt lärande som ska vara roligt, lustfyllt, tryggt och lärorikt för alla barn som deltar. I likhet med andra läroplaner är förskolans läroplan (Skolverket, 2016) generell när det kommer till vilka barn som är i behov av särskilt stöd, och hur detta stöd ska utformas. Detta ger stort utrymme för varje förskola att själv bestämma hur begreppet barn i behov av särskilt stöd ska tolkas. Detta gör att vilka barn som av pedagogerna anses vara i behov av stöd och vilket stöd som bör ges är upp till varje kommun och förskola att bedöma och bestämma om. Eftersom läroplanen är så vagt skriven är det risk att andra anledningar än pedagogiska kan vara grunden för vilka resurser som är tillgängliga (Lutz, 2006).

I läroplanen (Skolverket, 2016) står att läsa om vikten av att pedagogerna följer barnens lärande och utveckling, lärandet behöver dessutom dokumenteras och analyseras. "Syftet med utvärdering är att få kunskap om hur förskolans kvalitet, dvs. verksamhetens organisation, innehåll och genomförande kan utvecklas så att varje barn ges bästa möjliga förutsättningar för utveckling och lärande" (Skolverket, 2016 s 14).

I de allmänna råden (Skolverket, 2017) betonas att det är viktigt att kontinuerligt följa upp och utvärdera det extra stöd som ges för särskilda insatser till barn i behov. För att kunna göra det är dokumentationen ofta i form av en handlingsplan viktig. Det är också enligt allmänna råden viktigt att vårdnadshavare är delaktiga och om inte insatserna vid analys är tillräckliga ska det göras förändringar i verksamheten så de anpassas till varje barns behov.

En intressant reflektion är att i Skollagen (SFS 2010:800, 8 kap § 9) skrivs om barn som är i behov av särskilt stöd medan det i Läroplanen skrivs "...så att vistelsen i förskolan blir ett positivt stöd för barn **med** svårigheter" (Skolverket, 2016, s. 5). Detta gör att i skollagen kan utläsas ett relationellt sätt att formulera sig och i läroplanen för förskolan formulerar Skolverket sig på ett kategoriskt sätt (Palla, 2013). I uppföljningen av nya läroplanens effekter i förskolan (Skolverket, 2015) påvisas svårigheter med förståelsen av att omorganisera verksamheten mot ett mer målinriktat och relationellt perspektiv.

## 5.2 Specialpedagogik i förskolan

För att sätta uppsatsens fokus i ett relevant sammanhang beskriver vi här i korthet specialpedagogikens historia och specialpedagogik i stort.

Specialpedagogiken som kunskapsområde är ungt och utvecklades för cirka femtio år sedan och utgår från tankarna om alla barns rätt till utbildning (Sandberg, 2014). Området är tvärvetenskapligt och har sin grund i pedagogik men är även influerat av psykologi, sociologi, medicin och teknik. Forskningen kring specialpedagogik utgår ifrån två olika traditioner. Det är från den medicinska och psykologiska traditionen som det kategoriska perspektivet utgår och det relationella perspektivet har sin bakgrund i den samhällsvetenskapliga traditionen (Nilholm, 2005).

Specialpedagogiken kom till av att den vanliga pedagogiken inte passade för alla barn. Den är negativ på så sätt att den är till för de som avviker från det som ses som normalt i förskolans diskurs. Men positiv så till vida att specialpedagogiken strävar efter lösningar så att alla barn ska kunna delta i verksamheten (Nilholm, 2007). Specialpedagogik handlar om att skapa de bästa förutsättningar för alla barns lärande och att få barnen att tro på sin egen förmåga. Detta genom att skapa balans mellan de krav som ställs och barnets förutsättningar (Ahlberg, 2013) och (Sandberg, 2014).

Specialförskolor för små barn är ovanligt i Sverige och därför är det viktigt att skapa möjlighet för delaktighet för barnen i förskolan. Förskolans specialpedagogik sägs vara en del av det internationella begreppet tidig intervention, detta begrepp syftar till att fram till fem års ålder minimera utvecklingsförseningar genom att stödja barnen och deras familjer (Sandberg, 2014). I Sverige ligger fokus på att stödet ska finnas i förskolan eftersom de flesta barn går där (Sandberg, 2014). Nilholm (2007) menar att knuten till specialpedagogik kan vara just det att vi utför något som är speciellt i förhållande till den "normala" praktiken. Genom att alla barn ska få möjlighet att platsa är det viktigt vilket förhållningssätt pedagogerna jobbar utifrån, att förändra den normala praktiken så att allt fler barn får plats.

## 6 Tidigare forskning

I texten om tidigare forskning belyses vilken forskning som finns angående olika former av dokumentation i förskolan och skolans värld såsom IUP, åtgärdsprogram och handlingsplaner. Tidigare forskning kring barn i behov av stöd och hur forskningen ser på frågan om problem kring barns svårigheter och hur dessa barn skrivs ut i dokumentationen kommer att belysas.

För att hitta relevant forskning som belyser uppsatsens intresseområde har vi läst en mängd böcker, avhandlingar, uppsatser, artiklar och andra texter som mer eller mindre har lyft dessa frågor. Under arbete med att hitta tidigare forskning har det blivit tydligt att under 1990-talet har forskning med kombinationen specialpedagogik och förskola varit nästan obefintlig. Även forskning när det gäller avvikelser hos förskolebarn finns ytterst lite forskning gjord (Lutz, 2006) och (Lutz, 2013). Vi har konstaterat det samma då det mesta material som hittats har handlat om grundskolan och dess verksamhet. På grund av detta har vi tagit del av mycket forskning som handlar om grundskolan och åtgärdsprogram, i uppsatsen har valet fallit på att

ta del av denna forskning eftersom parallellerna med förskolan är stora och att den på grund av detta känns relevant för vår uppsats.

## 6.1 Barn i behov av särskilt stöd

Uppsatsens syfte är att analysera handlingsplaner vilket är ett dokument som skrivs för barn i behov av särskilt stöd. Följande stycke tar upp forskning som gjorts kring dessa barn i förskolan som anses ha särskilda behov.

I svensk förskola har den allmänna kvaliteten ansetts vara ett tillräckligt stöd för alla barn i verksamheten både de som tycks vara i behov av särskilt stöd liksom de barn som inte har bedömts vara i behov av särskilt stöd (Palla, 2011). Emellertid har kategorin av dessa barn ökat generellt i svensk förskola. En förklaring till detta är att de övergripande förutsättningarna för förskolan i Sverige har försämrats till följd av större barngrupper och lägre personaltätthet (Skolverket, 2008). I förskolans och skolans värld förekommer alltid barn som är i behov av lite extra insatser, det kan vara tillfälligt eller under hela skoltiden. Uttrycket barn i behov av särskilt stöd kan belysa många olika saker t.ex. "i behov av extra hjälp" och "att vara svag". När barnen på detta sätt tillskrivs problem ses de indirekt som bärare av problemet och tillika mindre kompetenta och normala (Evaldsson & Hjärne, 2012).

Kopplingen till den utvecklingspsykologiska teorin är stark i förskolan, både i utbildningen och ute i verksamheten, och den utgör grunden för mycket i förskolans arbete. I många förskolor bedöms barnen utifrån kriterier som kognitiva, motoriska, språkliga, sociala och motoriska färdigheter (Lutz, 2006). Detta trots att det i förskolans läroplan (Skolverket, 2016) lyfts fram helt andra kunskaper som är viktiga för barnen. Genom institutioner som t.ex. förskolan erkänns och bibehålls de sanningar som finns inom institutionen, såsom de utvecklingspsykologiska teorierna. Dessa teorier formar vad som är normalt eller onormalt i barnens utveckling. Om inte dessa sanningar ifrågasätts kommer sanningarna att utöva makt i förskolan, diskursen bestämmer vad som kan tänkas och sägas om olika företeelser. Detta leder till en normaliseringsrutin där barnen som kommer till förskolan *gör förskolebarn*, detta blir en krock med att *bara vara barn* (Markström, 2005). "Begreppet normalitet är som ett gummiband. Ju mer vi tänjer på det, desto fler barn får plats innanför." (Hellström, 1993 s 9). Därför är det viktigt att tänka på att varje gång någon definieras som avvikande eller särskilt behövande förstärks normen (Lutz, 2013).

Genom att titta på hur personalen på skolan talar om eleven och dess problem så ordnas och kategoriseras världen utifrån detta. Pedagogerna kan sägas skapa eleven när de väljer att prata om elevens problematik på ett sätt istället för ett annat (Asp-Onsjö, 2006). Hur långt skolan får gå i sina försök att göra barnen normala och hur vi vet att de problemformuleringar vi ger barnen inte fastställer dem som problembarn och vilka konsekvenser för barnen detta leder till kan ifrågasättas (Persson, 2004). När elever kategoriseras gör detta att verksamheten får förväntningar på hur eleven ska utvecklas och bete sig. Eftersom de identiteter som skrivits fram för eleven ofta är negativa såsom elev med svårigheter så är det etiskt känsligt, då dessa kategoriseringar är motsatsen till vad som premieras i skolan (Nilholm, 2012). Även den diagnos ett barn får kan göra att tankarna kring vad som är utmärkande för olika diagnoser och vilken pedagogik som är korrekt redan är fastslagen och detta kan göra att handikappet kommer i förgrunden och barnet självt i bakgrunden (Lutz, 2006).

Palla (2011) skriver om hur beteendet hos barn formuleras i förskolans specialpedagogiska sammanhang, hennes uppfattning är att vi genom språket får tillgång till verkligheten och de företeelser förskolan skapar, vidare förmedlar hon att diskurserna som skapas här får stor makt om det är så att vi ser på förskolan som ett politiskt samhällsuppdrag. Förskollärarna har då makten att fastställa vilka som är i behov av särskilt stöd. Specialpedagogisk forskning riktad mot förskolan är idag mest intresserad av hur behoven av särskilt stöd formuleras, det finns inte mycket forskning inriktad på kvalitet och vilken betydelse insatserna får långsiktigt (Lutz, 2013). Skolan behöver bli medvetna om vilka följder dokumentation som skrivs, kan få för eleverna. Därtill kommer att om en elev har svårigheter i en miljö behöver det inte innebära att problemet finns i andra miljöer (Andréasson, 2007). Om lärarna anpassar verksamheten efter elevernas behov förhindras att elevens svårighet blir ett hinder för deras lärande (Holmsten, 2002).

## 6.2 Handlingsplaner

I arbetet med uppsatsen har forskning om förskolans handlingsplaner lästs och här följer en del av vad som hittats. Då inte mycket forskning har gjorts kring förskolans handlingsplaner finns också ett avsnitt om tidigare forskning kring åtgärdsprogram, gällande grundskola, i dessa studier skriver forskare, bland annat Asp-Onsjö (2006) att resultaten kan överföras till förskolans dokument.

I förskolans handlingsplaner tittas det på barns behov och vilka åtgärder som kan sättas in för att hjälpa barnen att nå målen. För att få syn på detta krävs kartläggning av varje barn så att alla barns förutsättningar och behov blir synliga och att åtgärderna så långt som möjligt integreras i förskolans vardagliga praktik (Sandberg, 2014). Det nedskrivna dokumentet blir en mötesplats för skribenten och läsaren. Läsaren förstår texten utifrån sina egna tolkningar och står därför för en del av innebörden i det nedskrivna. På så sätt är ett dokument alltid beroende av sin läsare, men det är också av betydelse av vem eller vilka som skriver texten. Vilka ord som används i beskrivandet av barnet har betydelse för det fortsatta arbetet med handlingsplanen (Asp-Onsjö, 2008).

Förskolepersonalen skapar mening i både text och tal när de ser barnens utveckling som universell och de ger barnets ålder en stor betydelse när de försöker skapa mening i utvecklingsbegreppet. Utifrån detta görs någon form av kartläggning och utifrån den formar personalen en handlingsplan där det skrivs ner olika former av åtgärder som ska styra barnet mot de kunskaper som gör att barnet kan inkluderas i förskolans diskurs (Palla, 2011). Miljön runt barnet är utgångspunkten när en kartläggning görs, men det går inte att undvika att det enskilda barnet blir betraktat då det liksom gruppen är en del av miljön som ska kartläggas (Sandberg, 2014).

De åtgärder som väljs och sätts in måste matcha det stöd barnet är i behov av, detta kräver observation av barnet men även en noggrann analys av miljöns resurser och svagheter, det finns inga givna strategier utan varje barn och dess miljö avgör vad som är lämpligt. För att nå detta krävs ett gemensamt språk, om barnet, miljön och de åtgärder som ska ge detta specifika stöd (Sandberg, 2014). För att nå resultat som ger en god effekt i förhållande till insats måste både styrkor och svagheter observeras. Hur arbetet ska utformas är unikt för varje barn men även för varje specifik miljö. För att samverka krävs ett språk som är gemensamt för de som

ska bidra, språket måste göra det möjligt för var och en att använda sina kunskaper om barnet, miljön och metoder för att kunna ge det särskilda stöd som behövs i en gemensam problemlösning. På detta sätt förebygger tidig intervention senare svårigheter (Sandberg, 2014). Om fokuset förskjuts i handlingsplanen från barnet till personalen så är det lättare att se hur pedagogerna ska underlätta för barnet, istället för att åtgärda barnet. Individerna är fortfarande i fokus men handlingarna riktar sig till personalen och verksamheten istället för barnet (Palla, 2012). För att möta barns erfarenhetsvärld är bedömningar en självklar del av pedagogiska verksamheter (Lutz, 2013).

## 6.3 Åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner

I detta stycke lyfter vi vad forskningen säger om åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner (IUP). Åtgärdsprogram är ett dokument som inte används i förskolan utan är skolans motsvarighet till handlingsplan och förskolan har idag inget krav på att skriva IUP kring barnen. Anledningen till att vi lyfter dessa dokument här är att det finns mycket i denna forskning som är relevant när vi ska göra en analys av förskolans handlingsplaner för barn i behov av särskilt stöd. I förskolan används förutom handlingsplaner olika former av kartläggningar, dessa dokument har inte studerats särskilt mycket i forskningen om förskolans verksamhet (Palla, 2011).

Det är viktigt att när åtgärdsprogram skrivs ska det inte bara utgå från barnets individuella förutsättningar, det gäller också att titta på vilka förutsättningar skolan har att hantera de svårigheter som visar sig. Annars är det risk att man hamnar i ett kategoriskt tänkande och ser den specialpedagogiska verksamheten som normaliserande. Detta i sin tur kan komma att leda till en segregering av verksamheten och det kan få negativa konsekvenser för det enskilda barnets självkänsla och personliga utveckling (Fischbein, 2007). Persson (2004) såg i sitt arbete med åtgärdsprogram i skolorna att det var elevens avvikelse som skolan skulle ta itu med för att eleven skulle bete sig så normalt som möjligt. Persson (2004) såg vidare i sin analys att hur det skrevs om eleverna var avgörande för hur de blev identifierade som elever. Elevernas identitetsbyggande kan komma att påverkas av vilka formuleringar skolan använder i dokumenten då det är genom dessa formuleringar som eleverna bygger upp sina identiteter (Andréasson, 2007).

Fast det inte finns några uppnåendemål i förskolans läroplan (Skolverket, 2016) så visar forskningen att det skrivs utvärderande omdömen kring barnen som kan ses mer som uppnåendemål för barnen än strävansmål för verksamheten (Skolverket, 2008), (Månsson & Vallberg Roth, 2008) och (Vallberg Roth, 2009). Normen som används när det skrivs ut åtgärder behöver inte vara läroplanens mål eller riktlinjer utan den enskilda skolans gällande norm (Persson, 2004). Åtgärdsprogram i samma skola liknar varandra, eftersom de skrivs av pedagoger med liknande normalitetsdiskurs. Följden av detta blir att även åtgärdena är liknande för barnen (Skolverket, 2003). Eftersom pedagogerna bär på problematiken och kommer fram till åtgärdena så skapar de på så sätt barnen enligt rådande normen. Genom ett listande av problem och svårigheter i planerna kan det i förlängningen leda till att eleven blir ägare av problemet. Att fokusera på dessa problem vid framskrivandet av planerna kan skapa institutionella identiteter vilket kan leda till kategoriska och tveklösa påståenden om kunnandet hos eleven (Andréasson, 2007).

## 6.4 Dokumentation

Följande avsnitt är till för att ge en inblick i forskning kring den dokumentation som används i förskolan eftersom dokumentation har betydelse för att kunna skriva handlingsplaner.

Dokumentation har blivit en allt större del av förskolans arbete både som ett pedagogiskt arbetssätt men även för att se hur barnen ligger till utvecklingsmässigt. I det framväxande gransknings- och utvärderingssamhället utsätts barn från tidig ålder för bedömningar och dokumentationer av mer eller mindre vetenskaplig art. Dessa bedömningar är inte bara rena kunskapsbedömningar utan där går man även in på barnens personlighet och hemförhållanden (Vallberg Roth, 2009). Fokuset för bedömning i förskolan har gått från ett utvecklingspsykologiskt till ett skolrelaterat fokus (Vetenskapsrådet, 2010). Men fortfarande förekommer bägge bedömningsfokuserna parallellt. Trenden att dokumentera inom förskolan har ökat under senare år (Palla, 2012).

I den reviderade läroplanen (Skolverket, 2016) syns det tydligt att både det enskilda barnet samt verksamheten systematiskt ska dokumenteras. Dagens synsätt på barn är mer individualiserat och genom en mer decentraliserad organisation bidrar detta till att dokumentationsansvaret har ökat på förskolorna (Lutz, 2013). Förskollärare och förskolechefer har haft svårigheter att hitta en balansgång mellan att utvärdera förskolans verksamhet, och hur verksamheten har lyckats stödja barnen i deras lärande. Samt att utvärdera hur barnen har lyckats ta till sig verksamhetens vilja att stödja barnens lärande, utan att göra en bedömning av de enskilda barnen (Skolverket, 2008). Detta kan bero på det uppdrag personalen fått genom läroplanen där det står att pedagogerna ska följa, dokumentera och analysera både barnets lärande och förskolans verksamhet (Insulander & Svärden, 2014).

Skolverket visar på att barn observeras alltmer genom förskolans olika dokumentationer och utvärderingar (Skolverket, 2008). Det kan anses viktigt att titta i dokumentationen på vad som är normgivande och vad som inkluderas och exkluderas i texten för att synliggöra vad som är önskvärda beteenden och kunskaper i skolan och samhället (Andréasson & Asplund Carlsson, 2009). Hur vi beskriver eleverna i dokumentationen får betydelse för vilken attityd vi har gentemot eleverna samt vilka åtgärder som sätts in (Andréasson & Asplund Carlsson, 2009). Det kan bli en konflikt mellan hur elevernas olikheter tillvaratas och uppdraget att fostra och anpassa eleverna till det normsystem som finns i samhället samtidigt som verksamheten ska anpassas efter varje barns behov (Andréasson & Asplund Carlsson, 2009). Ahlberg (2009) är inne på samma spår när hon efter en analys av åtgärdsprogram och handlingsplaner utifrån Foucaults perspektiv, sett ett maktperspektiv i det skrivna som kan användas som ett styrningsredskap för att kontrollera och öva inflytande på barnen för att omforma dem så att de ska kunna passa in i förskolans praktik. Hon fortsätter sitt resonemang med att tala om att det är viktigt att komma underfund med hur diskurser (praktikregimer) skapas, bevaras och omformas. Diskurserna innehåller sanningar vilka innebär att vi agerar på olika sätt utifrån de begrepp och teorier som gäller i praktiken (Ahlberg, 2009). Pedagogerna i dokumentationen är styrda av vanor och traditioner (Markström, 2005).

Vallberg Roth (2010) ifrågasätter dokumentation där bedömning sker för att stötta barn som anses vara i behov, när dessa barn är de mest utsatta för kontroll och granskning i vårt samhälle. Genom de olika dokument som görs i förskolan blir barnet till ett subjekt som är både mätbart och transparent. Dessutom ser pedagogerna en nytta av att veta i vilken utvecklingsfas som barnet befinner sig i och genom dokumenten blir detta synligt (Palla, 2012). När sö-

kandet efter problem sker utanför verksamheten det vill säga hos barnet så problematiseras inte pedagogen och dess praktik. Därtill kommer ett kategoriskt förhållningssätt genom att använda ord som individ, utveckling och identitet trots att det ständigt pratas om samspelet med omgivningen (Nordin-Hultman, 2004). Palla (2011) framhåller att hennes avhandling kan användas i diskussioner kring hur vi talar och tänker kring barn som "är olika", i förlängningen kan det hjälpa oss att fundera över vad vårt förhållningssätt gentemot barnet får för betydelse. Detta leder oss vidare till förskolans dokumentation, något som Lutz (2013) belyser innebär att vårdnadshavaren och barnet saknar möjlighet att påverka när barnet bedöms som normalt eller onormalt av olika professioner. Han resonerar vidare att en risk finns när förskolornas bedömningar ökar, att detta förstärker den maktrelation där personalens granskning av barnet kan motverka barns delaktighet och talet om det kompetenta barnet.

## 7 Teoretiska begrepp

Här presenteras för uppsatsen viktiga teoretiska begrepp. Eftersom uppsatsen kommer att utgå från en diskursanalys där fokus ligger på språket i handlingsplaner i förskolan, lyfts här de teoretiska begreppen normalitet, makt och diskurser och de specialpedagogiska begreppen relationellt och kategoriskt perspektiv eftersom analysen belyser dessa.

### 7.1 Diskurser

Vilka specialpedagogiska perspektiv som finns i förskolans kontext, och som i uppsatsen ses som diskurser, är en av uppsatsens syfte att få syn på i analysen. Därför följer här en beskrivning av begreppet diskurser.

Diskurser ses som ett sätt förstå och tala om omvärlden (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Begreppet ses olika på beroende av vilken form av diskursanalys som används och vilken inriktning denna har, men begreppet står för språklig utövning i olika kontexter, hur det talas och skrivs och vilka regler för detta som finns om vad som är tillåtet eller inte (Boréus, 2015b). Diskurser blir till i interaktion med den omgivande miljön därför blir utgångspunkten att språket varken är sant eller osant med hänsyn till en given verklighet (Börjesson & Palmblad, 2007).

Den fundamentala basen för diskursen är att se vad som inom en epok eller kultur är möjligt att säga eller tänka. Även vem som har möjligheten och makten att tala har också betydelse för diskurserna (Foucault, 1987). Diskurserna berättar för oss hur vi ska tänka om oss själva och vad som är rätt och fel och det är detta som visar hur man ska vara för att passa in i en diskurs. Dessa diskurser kallar Foucault för "sanningsregimer eller kunskapsregimer" (Andréasson, 2007). Diskursiva praktiker verkar som sanningsregimer eller dominerande diskursiva regimer vilka utgör en ram för vad som är accepterat som sanning inom olika discipliner (Dahlberg, Moss & Pence, 2011). Nilsson (2008) förmedlar i sin tolkning av Foucault att diskursen är dynamisk på så sätt att hans syn på diskurser tar hänsyn till hur de uttrycks i praktiken och även hur institutionen omkring den har formats, eftersom dessa två inte är beständiga uppstår dynamik. Han menar att det som sker inom en vetenskap alltid är en sammansättning av praktiken och kunskapen. Därtill diskuterar han kring att diskursen utkristalliseras lika mycket genom det den utesluter som genom vad den rymmer. Fairclough lyfter be-

greppet diskurs på två sätt, det första är som språkbruk i form av social praktik och han anser det också vara ett sätt att tala som ger innebörd åt upplevelser utifrån ett bestämt perspektiv (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Diskurser är människors sätt att försöka relatera till varandra genom att samarbeta, dominera samt konkurrera (Fairclough, 2003). Språket har stor betydelse för hur vi handlar och visar vilken syn vi har på vår verklighet. Foucault anser att språket inte har några begränsningar ändå talar vi på ett visst sätt i vissa miljöer (Andréasson, 2007). Diskursiv praktik innebär det språk som används i en specifik miljö, vad som får sägas och inte sägas och vilket synsätt som sätter dessa gränser (Vallberg Roth, 2010). Diskurser är språkhandlingar som begränsar oss genom att vara en föreställning om vad och hur vi bör tänka och prata om vår verklighet, men inte hur den i verkligheten är. Den talar om vad som är accepterat eller inte och hur ett barn i förskolan bör bete sig (Andréasson, 2007).

## 7.2 Makt

I uppsatsen tittar vi på diskurser och därav blir begreppet makt viktigt, vem som innehar makten och har rätt att utöva den är en viktig del av diskurser. I förskolan är pedagogernas makt något som är viktigt att ta hänsyn till.

Foucaults syn på makt är att kunskap och makt är relaterade till varandra och han betonar att makt är en handling, därav måste hänsyn tas till makten när diskurser studeras. Vidare resonerar Foucault att den som använder makt oftast är medveten om det men att det är omöjligt att förutse vad den leder till, han menar även att makt finns i alla relationer och är relaterat till motstånd. Foucault myntade begreppet "mikromakt" en "makt i det lilla" denna makt innehåller makt och motstånd och utövas i dagliga möten som tex. i undervisningssituationer och fostran (Nilsson, 2008). Makt sprids genom människor samtidigt som människorna både tillämpar makten på andra och blir föremål för makten. Alltså är makt inget som ovillkorligt ägs av någon utan makten visar sig genom de handlingar personer gör och makten sätter gränser för vad som försiggår i olika sammanhang (Markström, 2005).

Pastoral makt är ett begrepp som Nilsson (2008) tar upp i sin tolkning av Foucault. En makt där man utifrån omtanke och i avsikt att hjälpa någon genom samtal och observation tar del av dess svårigheter och där den genom sin mjukhet blir ett formande redskap. Denna form av makt används i skrivandet av våra dokument där barnets svårigheter utreds och innehållet kan vara av känslig art, dokumenten används sedan för att reglera och skapa ett annat beteende (Andréasson, 2007). I en artikel i Pedagogiska magasinet benämns denna pastoral makt av Permer och Permer (2006, nov) "omtankens osynliga makt" där läraren genom sin omtanke bygger upp ett förtroende men samtidigt värderar och bedömer i förhållande till andra. Maktrelationen i förskolan förstärks genom utökad bedömning, den står mot barns delaktighet och synen på det kompetenta barnet blir svårförenlig i och med detta (Lutz, 2013). Makt kan definieras på flera olika sätt. Diskussionen om demokrati ses som en självklarhet när det gäller maktdiskussioner, eftersom däri ligger idén om makt. Förskolan kan ses ha en maktposition där professioner, politiker och myndigheter innehar makten och föräldrar och barn har skyldigheter och rättigheter (Nilholm, 2012).



## 7.3 Normalitet

Normalitet är ett begrepp som valts att lyftas i uppsatsen utifrån att det känns oundvikligt att det inte används någon form av förgivettagande om vad som är normalt och onormalt när det ska definieras vem som är i behov av något särskilt.

Normalisering innebär att sätta gränser för vad som anses vara normalt. För att i handlingsplanens diskurs få syn på vad som är ett onormalt och icke önskvärt beteende behöver önskvärda beteenden och färdigheter synliggöras (Andreasson, 2007). Foucaults tankar om normalitet och avvikelser har diskuterats i relation till specialpedagogiken (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Vissa barn beskrivs ibland ha särskilda behov och andra barn beskrivs som barn utan särskilda behov, vad som avgör detta kan enligt Foucault (Emanuelson et al, 2001) ses som en social konstruktion, där avvikelsen dvs. det som särskiljs och normaliteten dvs. det som förväntas nå en viss standard, kan kopplas till olika vetenskapliga och samhällliga diskurser om vad som anses som normalt (Emanuelsson et al, 2001).

Synen på vad vi ser som normalt och avvikande förändras i olika kulturer och genom olika tider, därför är normalitet och svårigheter en social konstruktion (Ahlberg, 2009). Vårt tal om barnen i förskolan blir till sanningar om vad som anses normalt, eftersom förskolan framställer normaliteter blir den till en normaliseringspraktik. Normalitet blir då något eftersträvt och detta försöker uppnås genom att ändra individer i någon mån (Markström, 2005).

Normalisering kan också ses som att vi inordnar oss i de normer och det förgivettagna som gäller och det är något som ständigt pågår. Det är viktigt att diskutera vilka normer som gäller och vem som har satt upp dem istället för att se normalisering som något felaktigt i sig (Nilholm, 2012). Det är viktigt att se vilka som har befogenhet att avgöra vad som är sanning. Genom att bestämma vad som är sant beslutas indirekt vad som inte är det, det som Foucault kallade utestängningsprocedurer (Boréus, 2015a). Det är först i relation till de normer och strukturer som finns i ett samhälle som barn anses som avvikande, och dessa normer förändras över tid (Börjesson & Palmblad, 2007). Vuxna tittar på barnen och deras liv, inte som något som är utan något som ska bli. Barnen är på väg mot målet, att bli en vuxen, bli färdig, bli perfekt (Arnér, 2009). Även Palla (2011) såg i sin avhandling att pedagogernas antagande blev måttstock för normal utveckling hos barnen. Personliga åsikter från förskollärare kan bli sanningar i förskolans praktik och som en följd av detta blir sanningen den normalisering som gäller i förskolans diskurs (Hjörne & Säljö, 2013). Därtill är tanken viktig att normalisering i betydelsen att följa de normer och värderingar som är gällande i den omvärld där jag finns till det vill säga att vara mer lik mina medmänniskor är en form av normalisering som anses både viktig och önskvärd (Nilholm, 2012).

## 7.4 Kategoriskt och relationellt perspektiv

I förskolan och inom specialpedagogiken är de relationella och kategoriska perspektiven två vanliga diskurser. Här ges en inblick i vad de står för och hur dessa två perspektiven kan påverka synen på barnet och var problemet kan anses befinna sig, hos verksamheten eller hos individen.

Det relationella perspektivet ska ses som att verksamheten och individen är i interaktion med varandra. Det innebär också att elevens förutsättningar att uppfylla omgivningens krav och mål förändras beroende på i vilket sammanhang eleven befinner sig (Persson, 1998). Motsatsen till det relationella perspektivet är det kategoriska. I detta perspektiv ses elevens svårighet som något som ligger hos eleven själv (Persson, 1998). Det kategoriska perspektivet kommer från ett individperspektiv som har sina rötter inom den medicinska och psykologiska forskningen och det relationella perspektivet har sitt ursprung i den samhällsvetenskapliga forskningen med ett deltagarperspektiv (Emanuelsson et al, 2001). Skillnaderna mellan perspektiven är också att det relationella perspektivet är ett långsiktigt perspektiv som fokuserar på samspelet mellan barnen och miljön medan det kategoriska perspektivet har kortsiktiga åtgärder, som är fokuserade på individen (Emanuelsson et al, 2001). Det relationella perspektivet kan även ses som ett sätt att beskriva vad som sker i interaktionen mellan människor. Detta sätt att se på det relationella perspektivet innebär att om omgivningen förändras så har det påverkan på vilka möjligheter individen har att nå upp till vissa mål eller krav som ställs. Det kategoriska perspektivet däremot betraktar skolsvårigheter som något som ligger hos eleven. Detta får till följd att skolans pedagogiska professionalitet och pedagogiska ansatser inte kommer fram i ljuset (Rosenqvist, 2013).

När elever får åtgärder för sina behov så får detta inte samtidigt peka ut eleven som en avvikare. Blir det så kan åtgärderna bli ett led i en eventuell utstöttningsprocess. Det är viktigt att åtgärdsprogrammet som skrivs ska ha sin grundval i elevens hela skolsituation och att det är det pedagogiska arbetet som står i centrum och inte elevens svårigheter (SOU, 1974:53). Om verkligheten ses genom ett kategoriskt perspektiv är risken att barnet får syn på sig själv som en som är "med" brister och svårigheter, istället för att se det genom det relationella perspektivet där individen ses som i ständig förändring. Att tänka relationellt istället för kategoriskt gör att frågan om behov inte får lika stor betydelse (Palla, 2013). I det relationella perspektivet är relationen mellan barnen och förskolläraren av betydelse och att ha förtroende och tillit för läraren är en förutsättning för utveckling (Aspelin & Persson, 2011). I förskolans olika styrdokument såsom skollagen (SFS, 2010:800) och läroplanen (Skolverket, 2016) skrivs att det är viktigt att förskolan ska vara en verksamhet där alla barn ska få chans att utvecklas på allra bästa sätt. Detta ska göras genom att pedagogerna intar ett relationellt perspektiv på verksamheten.

## 8 Metod

### 8.1 Val av metod

Eftersom vårt syfte är att undersöka hur det relationella och det kategoriska specialpedagogiska perspektivet framträder i förskolans handlingsplaner samt hur det normala barnet skrivs fram i dessa planer har vi valt att använda oss av textanalys som metod. Till hjälp för detta har Bolanders & Fejes (2015) samt Boréus (2015a, b) använts. När vi analyserar språket får vi syn på förgivettaganden i förskolors diskurs vare sig det skrivs ut eller är underförstått, språket gör vår praktik, skapar våra normer (Bolander & Fejes, 2015). Det är viktigt att medvetandegöra begreppet normalitet för att få syn på förgivettaganden (Boréus, 2015a).

Diskursanalysen är genomförd på handlingsplaner från två olika kommuner, en landsbygdskommun och en mellanstor kommun i Sverige. Vi har genomfört analysen på tretton handlingsplaner tre från landsbygdskommunen och tio från den mellanstora kommunen. Handlingsplanerna är kommunövergripande dokument i form av en mall som specialpedagogerna ska använda sig av vid uppförandet av handlingsplanen i de bägge kommunerna. Dokumentens utformning skiljer sig åt mellan kommunerna i utförandet. Landsbygdskommunens handlingsplan är mer omfattande. Detta dokument är mer av både pedagogisk kartläggning och handlingsplan i samma dokument. Den mellanstora kommunen har två fristående dokument där handlingsplanen är skriven utifrån en omfattande pedagogisk kartläggning, analysen är endast gjord på handlingsplanen. Eftersom dokumenten kommer från olika kommuner samt är skrivna av olika specialpedagoger i olika områden blir spridningen större och det minskar risken för alltför likvärdigt skrivna handlingsplaner.

Inledningsvis tittades handlingsplanerna igenom för att få fatt på nyckelord, tankar och olika diskurser som fanns utskrivna. Därefter utgick vi från fyra frågor som Bolander och Fejes (2015) skriver om Vad talas det om? Hur talas det om detta? Vad framställs som sanningar? Vad utesluts genom detta tal? Fokus för vår analys är att få fatt i vad som framställs som normalt, onormalt och avvikande. Vi vill även få syn på vilket perspektiv, kategoriskt eller relationellt, som är rådande.

## 8.2 Kritisk diskursanalys

Genom att se världen genom en bestämd teori går det att komma utanför sin egen förförståelse och ställa nya frågor till materialet och där komma förbi sin egen förgivettagna sanning (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Det är viktigt att välja texter utifrån vilken diskurs som ska speglas (Boréus, 2015b). Genom att vi valt att titta på handlingsplaner, som är ett arbetsmaterial som används i förskolan, tror vi oss ha fått syn på förskolans diskurser om barn i särskilda behov. I uppsatsen fokuseras på två specialpedagogiska perspektiv, som här ses som diskurser, det relationella perspektivet och det kategoriska. Valet av dessa två beror på att de är två ytterligheter samt att det är de två perspektiv som just nu är de perspektiv som det talas om, både i utbildningen till specialpedagoger liksom ute i förskolans kontext.

I uppsatsen används kritisk diskursanalys som metod för analys av det insamlade empiriska materialet av tretton handlingsplaner för barn i särskilda behov. I kritisk diskursanalys faller intresset på det skrivna språket i en viss praktik, vilket faller väl in på uppsatsens val av material och det som ska studeras.

Diskursanalysen är ett sätt att få syn på hur språket påverkar vår syn på omvärlden. Både det som innesluts och det som utesluts är viktigt för att se vilka sanningar som bestämmer vad som anses normalt och onormalt i en praktik (Bolander & Fejes, 2015). Begreppet som Foucault använder om detta är utestängningsprocedurer (Nilsson, 2008). Vad som också är viktigt att få syn på i handlingsplanerna är att se vem eller vilka som ges makt att fastställa vad som är sant, hur världen ska tydas och vilka begrepp som används om barnen och deras svårigheter eftersom det är dessa begrepp som bestämmer normaliteten. Att titta på hur barnen kategoriseras, hur de beskrivs och även att titta på det som inte skrivs ut om vad som i förskolans diskurs anses normalt, är viktigt att få syn på i analysen av handlingsplanerna (Boréus, 2015b). Det är också viktigt att få syn på språkets påverkan på barnsynen. I en diskursanalys är tanken att detta fokus ska höjas. Diskursanalysens intresse är att synliggöra vilka förgivet-

tagande som innehar tillståndet att ses som ett visst sammanhangs sanningar (Bolander & Fejes, 2015). Verkligheten blir till genom språket och grunden i diskursanalysen är att försöka se vad som anses vara sant och verkligt, i en viss praktik, på en viss plats och under en viss tid (Börjesson & Palmblad, 2007).

I den kritiska diskursanalysen är det diskurserna och deras påverkan som är av intresse (Boréus, 2015b). Därför har valet fallit på två starka diskurser i förskolans praktik, det relationella och det kategoriska perspektivet. Det finns metoder i kritiska diskursanalys att tillgå på textens nivå, diskursens nivå samt slutligen på den sociala praktikens nivå. Här har vi valt att fokusera på textens nivå då vi har begränsat med tid att göra analysen på. För en diskursanalytiker blir språket centralt för förståelsen av hur kunskap blir till.

Samhället påverkas genom hur det talas och skrivs men även samhället påverkar de språkliga praktikerna (Boréus, 2015b). Inom den kritiska diskursen ses enbart språkliga praktiker som diskurser. Fairclough menar att genom att använda kritisk språkmedvetenhet kan vi få insikt i de praktiker vi är en del av, vilket kan utnyttjas till en förändring (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Första steget i uppsatsens analys var läsning av hela planerna, detta för att få syn på det som i texten är underförstått eller tas för givet, därefter få syn på vissa begrepp och ord i texten (Boréus, 2015a). Kategorierna som dyker upp genom analysen är centrala i diskursen och har ofta namn eftersom de anses som viktiga men som också kan ses som viktiga eftersom de har namn (Boréus, 2015b). Detta har vi tagit fasta på, Hur talas det om barnets behov och svårigheter och vilka åtgärder sätts in för att stödja barnet?

När vi analyserar texter får vi syn på hur människor föreställer sig samhället och vad som påverkar grupperns relationer. Detta bidrar till att producera och bevara vissa identiteter (Boréus, 2015a). Ett annat sätt att studera texter är att se dem som uttryck för vissa uppfattningar och relationer i ett samhälle (Boréus, 2015a). I diskursanalysen som inspirerats av Michel Foucault finns ett intresse av det som trängs undan genom att det beskrivs som onaturligt eller avvikande (Boréus, 2015a).

I uppsatsen analyseras texten skriven under rubrikerna behov, åtgärder och nuläge i handlingsplanerna. Vid analysen har fokus legat på att få syn på vilka normer och värderingar som råder i förskolans diskurs och hur det normala förskolebarnet skapas. Pedagogerna kan sägas skapa barnet i sitt sätt att välja hur de talar och skriver om det (Asp-Onsjö, 2006). Under hela analysförloppet har vi haft med oss tankarna om att det vi läser och får syn på i handlingsplanerna inte är hela sanningen, då vi inte har tittat på hur tankarna har varit inför skrivningen och vad som sker när handlingsplanen ska implementeras i förskolans vardag. (Andréasson & Asplund Carlsson, 2009). Vi har haft ögonen öppna för dilemmat att vi som specialpedagoger och med mångårig erfarenhet av arbete i förskolan som förskollärare är en del av praktikens diskurs.

I diskursanalysen står inte maktbegreppet för samma sak hos alla de som diskuterar detta, utan makt blir en påföljd av diskurser. Beroende av vilken kulturell norm som råder bestäms vad som är normalt och vad som avviker. Men eftersom de olika diskurserna påverkar varandra finns det möjlighet till förändring av begreppen (Lutz, 2006).

## 8.3 Material

För att få tillgång till handlingsplaner skickades brev till samtliga förskolechefer i landsbygds kommunen samt till tjugo förskolechefer i den mellanstora kommunen (se bilaga 1), för att få en så stor spridning av analysmaterial som möjligt. Gensvaret på vårt brev var ytterst litet, svar kom endast från ett fåtal förskolechefer. Detta gjorde att vi fick tänka om. Vi beslutade oss för att ta kontakt direkt med specialpedagoger ute i verksamheten och detta gjorde vi genom telefonkontakt.

### 8.3.1 Genomförande

Vi har tittat på tretton olika handlingsplaner från förskolor i två kommuner och försökt att få en bredd på urvalet genom att kontaktat specialpedagoger som jobbar på olika enheter för att handlingsplanerna inte ska vara för likartade. Det val av material man gör inför sin analys är beroende av olika saker. Det beror på vilken problemformuleringen är och den kunskap som finns sedan tidigare av vilket material som är relevant (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

### 8.3.2 Urval

Vi har valt att samla in handlingsplaner från två olika kommuner. Dessa valdes med hjälp av frivilligt urval (Stukát, 2011) genom telefonkontakt med specialpedagoger i våra kommuner. Kommunerna som valts är en liten landsbygds kommun och en mellanstor kommun. I båda kommunerna arbetar man med ett för kommunen gemensamt dokument. Detta har gjort vårt analysarbete lite enklare då likheten i handlingsplanerna underlättar vid analysarbetet.

### 8.3.3 Studiens tillförlitlighet

I planerandet för uppsatsen var tanken att genom en förfrågan till ett stort antal förskolechefer skulle det bli en stor spridning av de insamlade handlingsplanerna när det gällde vilka som skrivit dem och vilka förskoleområden de jobbar i. Då inte svar inkom från förskolecheferna togs en telefonkontakt med ett antal specialpedagoger och detta ledde till att spridningen inte blev så stor och att antalet handlingsplaner blev färre än planerat.

Reliabilitet innebär att få syn på hur bra det instrument man valt är på att undersöka det man vill veta (Stukát, 2011). Detta är något som kan vara svårt att säkerställa när man använder diskursanalys, då forskaren tolkar det den bedömer menar Stukát (2011). Vi försöker säkerställa detta genom att titta på tretton olika handlingsplaner från två olika kommuner skrivna av tretton specialpedagoger. Vi tror oss genom denna spridning kunna se ett mönster för hur man skriver om barn i särskilda behov i förskolans handlingsplaner. Även att vi är två personer som tolkar texten anser vi höja reliabiliteten något då det är större chans att vi får syn på olika saker i texten.

Validiteten, giltigheten, är det som visar om man mäter det som man tänkt mäta (Stukát, 2011). Det vi ser skulle kunna vara ett hinder för validiteten är att i vår analys tittar vi endast på handlingsplanernas text. Vi är medvetna om att det är vår tolkning som ligger till grund för vilket perspektiv, relationellt eller kategoriskt, citaten får i vår analys. Under hela analysprocessen är det viktigt att vi har fokus på vårt syfte och våra forskningsfrågor så att vi inte tap-

par bort oss och tittar i texten efter andra saker än de som för oss mot vårt syfte. Genom att vara noggrann med att beskriva analysförfarandet så ökar validiteten och även att vara tydlig med vilken förförståelse man har bidrar (Bergström & Boréus, 2012).

Generaliserbarheten i studien har vi försökt att öka genom att vi valt att analysera handlingsplaner skrivna av tretton olika specialpedagoger. Även att vi är två som analyserat planerna gör att generaliserbarheten ökar något då vi får syn på olika saker i texterna. Stukát (2011) menar att om flera personer ser samma sak i texten blir resultatet mer trovärdigt. Vår förhoppning är att resultaten kan generaliseras och mana till reflektion över det normskapande som sker i denna dokumentationspraktik i förskolan. Att få syn på vilka effekter språkbruket i dessa planer ger.

## 8.4 Etiska ställningstaganden

För att uppfylla vetenskapsrådets (2017) informationskrav har en telefonkontakt tagits med specialpedagoger och vi har informerat om frivilligheten i deltagandet. Specialpedagogen i sin tur har informerat berörda vårdnadshavare och de har gett sitt samtycke till att handlingsplanerna lämnas ut helt avkodade. Vi har ingen kännedom om vilken förskola de kommer ifrån, specialpedagogens och pedagogers namn är även de borttagna. Därmed uppfyller vi konfidentialitetskravet. Vårdnadshavare och specialpedagoger vet syftet och vad vi kommer att titta på i handlingsplanerna. Handlingsplanerna kommer inte att finnas med som bilagor eftersom det inte finns något medgivande om detta.

## 9 Resultat och analys

I uppsatsens analys av handlingsplanerna används kritisk diskursanalys. Utgången har varit att undersöka språket i handlingsplanens texter, i linje med Boréus (2015a) och Boréus (2015b) som framhåller att i kritisk diskursanalys ses diskurser som språkliga handlingar. Även Bolanders & Fejes (2015) fokus på normalitetsskapande har använts som stöd vid analysförfarandet. Det som framförallt står i fokus i analysen är därför hur förskolans diskurs om normalitet i ett relationellt och kategoriskt perspektiv syns och vilket "idealiskt förskolebarn" som träder fram ur detta. Det är resultatet av denna analys som presenteras här. Vi inleder resultatdelen med att först beskriva hur de två kommunernas handlingsplaner är uppbyggda. Därefter presenterar vi hur föreställningar om det normala barnet skrivs fram genom det kategoriska respektive relationella perspektivet. Slutligen ger vi en övergripande presentation av den föreställning om det normala förskolebarnet som framkommer sammantaget i handlingsplanerna.

Handlingsplanerna ser olika ut i de båda kommunerna. I landsbygdskommunen är handlingsplanen mer detaljerad och rubrikerna fler. Rubrikerna ser ut som följer:

- Barnets behov just nu
- Barnets intressen, styrkor och förmågor att bygga vidare på.

Därefter en målbeskrivning med:

- Lågsiktiga mål och delmål
- Insatser i verksamheten.

Arbetsätt och metoder med underrubrikerna:

- Organisationsnivå

- Gruppnivå
- Individnivå

En avslutande del:

- Ansvarsfördelning
- Utvärdering.

I den mellanstora kommunen är dokumentet mer kortfattat rubrikerna lyder som följer nedan:

- Barnets behov (förs över från en pedagogisk utredning).
- Nuläge: beskriv kortfattat hur nuläget på förskolan är för barnet, starka sidor, intressen m.m.
- Åtgärder
- Ansvarig.

Därpå följer:

- Planerad uppföljning (görs i arbetslaget),
- Planerad utvärdering (görs tillsammans med föräldrar och specialpedagog).

Vi övergår nu till att presentera resultaten.

## 9.1 Normalitet i det kategoriska perspektivet

Denna del av analysen belyser hur normalitet framträder genom formuleringar som vi kategoriserat som tillhörande det kategoriska perspektivet. I detta perspektiv finns, som vi tidigare beskrivit i studien, ett förhållningssätt där åtgärderna verkar syfta till att förändra barnet för att passa in i förskolans verksamhet. Det kategoriska perspektivet är det som är mest frekvent i förskola och skola, då elevens beteende går utanför den givna normen (Ahlberg, 2013). Vid analysen av handlingsplanerna blir detta synligt då åtgärderna som verkar syftar till att förändra barnet på individnivå är dominerande. Vi kommer här att presentera hur normalitet skrivs fram först i formuleringar om barnets svårigheter att fungera i det sociala samspelet och kommunikationen. Därefter följer en del om hur vi tolkat att det är barnets uppgift att korrigera sitt beteende och hur en utskrivna svårighet inte alltid följs av en åtgärd. Avslutningsvis problematiserar vi runt pedagogernas syn på svårigheter som vi tolkar att barnen själva har löst och sista delen ägnas åt en analys att verksamheten genom barnrelaterade åtgärder undviker insyn.

Det blev väldigt tydligt i analysarbetet att ett behov som framskrivs ofta är svårigheten att fungera i det sociala samspelet då detta är något som skrivs ut i tolv av tretton handlingsplaner som har analyserats. För att kunna ha ett fungerande socialt samspel är det av stor vikt att kunna kommunicera med de människor som befinner sig i närheten och som det ska samspeles med. Detta blev synligt i analysen då de flesta barnen även skrivs fram som att ha svårigheter med kommunikationen. Genom analysen syns att det är viktigt att vara ett barn som har lätt för att kommunicera, är socialt och kan följa förskolans dagsrytm, detta visar på den normalitetsdiskurs som råder.

I en av handlingsplanerna skrivs exempelvis följande:

“Barnet har behov av ett stöd i den sociala kommunikationen. Behöver hjälp att utveckla sitt språk, ta in information, instruktioner och hålla vid dem. Att ta initiativ i det sociala samspelet

och även där hålla kvar samspelet i leken. Hon behöver hjälp med att förflytta sig från A-B och därmed komma vidare i vår verksamhet”. (Handlingsplan nr 6)

Citatet ovan visar tydligt vikten av det som pedagogerna skriver fram som norm, att kunna samspela och kommunicera med andra, samt vikten av att passa in i verksamhetens struktur och följa den. Normen framträder, ser vi, i det som behovet bollas mot men som inte står utskrivet. Att behöva hjälp med att ta initiativ i det sociala samspelet implicerar ju samtidigt att just förmågan att ta initiativ i dessa sammanhang är vad som önskas. Att behöva hjälp med att förflytta sig för att komma vidare i verksamheten implicerar att det önskvärda är att detta ska ske utan hjälp, dvs. att förskolebarnet på eget initiativ läser av situationen och agerar därefter för att komma vidare utan hjälp av pedagoger. Även i nästa citat skrivs vikten av dessa förmågor fram som viktiga för att passa in rådande normalitetsdiskurs:

“Barnet behöver stöd med kommunikationen i det sociala samspelet”. (Handlingsplan nr 5)

I citatet ovan syns något som är karaktäristiskt för många av de studerade planerna, hur viktigt det enligt planerna är att kommunikationen fungerar för det sociala samspelet då dessa två behov nästan alltid hänger ihop.

Nu övergår vi till att presentera exempel på när barnet ska stå för förändringen. Genom att pedagogerna skriver fram vilka behov barnet har, alltså vilka beteenden som ska förändras eller tas bort så användes det som Foucault kallar för utestängningsprocedurer (Nilsson, 2008). Det kan även vara så att något behöver läggas till för att barnet ska närma sig den i förskolan rådande normen. Därtill är det även viktigt att reflektera över vem som har makten att bestämma vad som är sant eller kanske snarare eftersträvansvärt (Boréus, 2015a). Vad som är eftersträvansvärda karaktärsdrag för barn och vuxna i olika åldrar är lokala konstruktioner och historiskt föränderligt. För inte allt för länge sedan var ju foglighet en dygd.

Vi har i vår analys sett hur det kategoriska perspektivet ofta framträder genom formuleringar som indikerar att det är barnets uppgift att förändra sig för att passa in i förskolans normer och värderingar istället för att förändra diskursen barnen befinner sig i. I nedanstående citat visar pedagogerna att barnet ska förändra sig för att passa in i den verksamhet barnet befinner sig i och den de är på väg till:

“Viktigt att förbereda inför de uppgifter och aktiviteter som man kommer att göra med 6 årsgruppen”. (Handlingsplan nr 11)

“En vuxen sitter bredvid barnet vid måltider. Säger och tecknar “sitt” och “vänta” när barnet vill resa sig”. (Handlingsplan nr 4)

Här är utgångspunkten att korrigera fram det som pedagogerna anser vara ett accepterat och önskvärt beteende, för att barnet ska platsa i förskolans normalitetsdiskurs samt för det sammanhang som snart väntar barnet, förskoleklassen. Detta kan ses som att det ligger i linje med att en av förskolans viktigaste uppgifter är att fostra barnen socialt för att de ska anpassas till ett socialt sammanhang i framtiden vilket uppfattas som något viktigt både av pedagoger och vårdnadshavare (Markström, 2005). Andréasson (2007) menar att åtgärder ofta eftersträvar att barnen ska passa in i verksamheten och hon poängterar att detta är en form av makt pedagogerna utövar. Vi ser detta som uttryck för att barnet har ansvaret för att verksamheten ska fungera genom förändring av sitt beteende istället för att förändra verksamheten. Vi menar också att detta är ett stort ansvar att lägga på ett litet barn. Att rätta in sig i ledet och vara en som



passar in i skolans eller förskolans praktik och de förväntningar som finns där innebär stora krav på att kunna läsa av både verksamhetens behov och normer och det egna samt de andra barnens behov och del i verksamheten. Vi ser dessa formuleringar som uttryck för den kategoriska diskursen. Det kategoriska perspektivet är ett kortsiktigt perspektiv där det är barnet som ska förändra sig vilket gör att verksamheten har kvar samma problematik men barnen har förändrat sig för att passa in (Emanuelsson et al, 2001). Det är dock svårt att frånga att det i förskolan, såväl som i övriga samhället, finns ett behov av viss samsyn kring normer och värden.

En viss form av normalisering är både nödvändig och önskvärd, ibland i form av att göra mer likt andra eftersom styrdokumentens värde har en riktning mot att fostra demokratiska medborgare (Nilholm, 2012). Vi ser det som en viktig aspekt att kunna passa in i det demokratiska samhälle vi har och kunna förhålla sig till dess normer detta för att kunna få ett bra liv, är viktigt för alla. Samtidigt finns här ett dilemma i att ändå få behålla sina egenskaper och vara sig själv, det är en svår balansgång att som pedagog vara lagom tillåtande.

I följande citat kommer vi in på hur normaliteten skapas genom att pedagogerna skriver åtgärder för att korrigera barnen mot ett beteende som anses vara den gällande normen:

“Samspelet med andra barn är svårt, han leker bredvidlek”. (Handlingsplan nr 1)

“Hon har en stark vilja men svårt att koncentrera sig en längre stund då hon blir frustrerad, utåtagerande och lyssnar inte på pedagogerna och kompisarna, har i dessa stunder svårt med fysisk kontakt”. (Handlingsplan nr 5)

Detta tolkar vi som att pedagogerna visar sin makt att kontrollera barnens beteenden genom att konstatera att bredvidlek inte är tillräckligt bra. Att ha en stark vilja, tycks här inte vara något positivt, hon lyssnar dessutom varken på kompisarna eller pedagogerna. Vi ser detta som exempel på hur pedagogerna försöker kontrollera barns utveckling (Markström, 2005). Om ett barn inte betar sig i enlighet med vad som bedöms vara det adekvata utifrån en förutbestämd åldersmässig utvecklingsnivå kan pedagogerna gå in och träna och stödja för att barnen ska gå vidare i sin utveckling på ett sätt som uppfattas som riktigt. Detta kan naturligtvis framstå som självklart utifrån förskolans uppdrag att fostra och förmedla kunskap. Pedagogernas försök till att kontrollera barnens utveckling görs, som vi tolkar det, troligtvis för att de tycker att en förändring ska gynna barnen chanser att bli kompetenta och självständiga barn. Vi ser det här som om pedagogerna använder sig av det som Foucault förmedlar som en pastoral makt, en omsorgens makt som har sin grund i att hjälpa genom att utifrån observationer mjukt forma och fostra (Nilsson, 2008). Det blir därför extra viktigt att ständigt reflektera över den makt som ligger i att det i detta sammanhang är förskolan som bestämmer vad som anses vara ett rätt och önskvärt beteende, och att detta alltid görs utifrån rådande diskurser och traditioner.

Följande utdrag ur en av handlingsplanerna kan enligt oss ses som ett exempel på hur ett beteende skrivs fram som att det inte ligger inom ramen för det eftersträvarvärda:

“Barnet blir lätt trött av många intryck och tappar fokus efter en kort stund trots att intresse finns och han oftast är delaktig till en början. Detta blir särskilt tydligt då många barn är på samma ställe”. (Handlingsplan nr 3)

Att uppvisa trötthet när barnet utsätts för många intryck och särskilt i sammanhang med många barn skrivs på så sätt fram som något icke önskvärt. Önskvärt är att i dessa sammanhangen behåller fokus och vara alert detta är något vi läser mellan raderna. Kan det vara så att barnet inte gillar att vistas i stora sammanhang utan trivs bättre med att vara med någon kompis eller ensam? Det verkar inte enligt det som skrivs i planen vara ett alternativ. Passar det inte in i vår syn på hur ett barn ska vara i förskolan, att trivas ensam? Normen är att barnen ska trivas med att befinna sig i grupper med flera andra. Barnen beskrivs utifrån avvikelse från normen, de bedöms i förhållande till det pedagogerna ser som det idealiska barnet därav har pedagogerna en stor makt i sitt bedömande (Andréasson, 2007).

Detta blir även synligt i kommande citat där barnet med den vuxnes ledning ska rättas in i verksamhetens praktik:

“På förskolan är barnet just nu i behov av att pedagogerna finns där för honom. Barnet är just nu gynnat av att pedagogerna under dagen finns nära honom som ett stöd i kommunikation, lek och samspel”. (Handlingsplan nr 11)

“Pedagogerna finns nära barnet i rutiner, lek samspel”. (Handlingsplan nr 13)

I citatet ovan belyses åtgärden att ha en närvarande pedagog vid sin sida för att korrigeras in i rätt beteende och klara av att befinna sig i förskolans praktik. Tanken med åtgärden är som vi tolkar det är att med hjälp av den vuxne närma sig normalitetsdiskursen. Tyckas kan att närvarande pedagoger vore en självklarhet för barn i denna ålder och en fundering uppstår om det skulle kunna gå att förändra förutsättningarna i miljön runt barnet så att det istället gör att barnet förstår den. Kan det vara så att barn görs till barn med svårigheter istället för att göra dem till barn med möjligheter genom hur förskolan väljer att strukturera sin verksamhet? Detta identifierar Markström (2005) i sin avhandling när hon får syn på vilka förmågor barnen bör ha för att passa in i förskolans kollektiv. Det är förmågor som att vara social, kunna umgås med andra, vara aktiva samt delaktiga.

Nu kommer ett stycke kring svårigheter som saknar åtgärd. Analysen har visat att barnens svårigheter kontra behov inte alltid följs åt. Ett behov som skrivs fram saknar ibland åtgärd. För att det ska bli någon effekt för barnet är det viktigt att åtgärderna som skrivs ut matchar de behov barnet har (Sandberg, 2014) och (Asp-Onsjö, 2006). Nästkommande citat visar på ett behov som saknar åtgärd:

“Barnet behöver träna att känna igen sina och andras känslor”. (Handlingsplan nr 11)

“Barnet behöver hjälp att förhålla sig till sina sinnen som hörsel och smak som hon är berörd av i sin vardag”. (Handlingsplan nr 6)

När vi analyserar handlingsplanerna och inte finner någon åtgärd som kan kopplas till de behov som skrivits fram, blir vår fundering om det är så att det har varit svårt att hitta en åtgärd som är relevant för barnets behov. Varför skrivs då behovet fram? Nödvändigheten av detta måste ifrågasättas då det leder till ett onödigt framskrivande av barnets tillkortakommande eftersom det inte leder till någon åtgärd för barnet. Om synen och acceptansen för vad som platsar i normen vidgas skulle dessa behov eventuellt inte behöva skrivas ut. Risken menar vi är annars, att genom att peka ut alla de sätt som barnet avviker från den tänkta normaliteten, görs barnet än mer avvikande. Handlingsplanens texter innehåller styrningsmentalitet med färdiga förgivettagande och pedagogerna förmår barnen att handla och rätta sitt beteende efter

pedagogens normaliserade syn (Andréasson, 2007). Om inte de utpekande “avvikelserna” följs av någon åtgärd ser vi att det föreligger en risk att effekterna av formuleringarna främst blir att peka ut “avvikelse” från normen snarare än det faktiskt leder till en förbättrad situation för barnet.

Nu övergår vi till att presentera exempel på svårigheter som skrivs fram som vi tolkar inte är en svårighet för barnet. Vidare i analysen blir det synligt att vissa svårigheter som pedagogerna skriver fram inte verkar vara en svårighet för barnet, detta blir motstridigt. Ett beteende som fungerar i praktiken för barnet och verksamheten kan ses onödig att framskriva som ett behov. Detta tyder snarare på ett barn som är kompetent nog att lösa det som är problematiskt och inte ett barn som inte följer den för förskolan gällande normen. Som behov skriver pedagogerna att:

“Barnet är i behov av vuxenstöd då hon har svårt att uttrycka sig”. (Handlingsplan nr 7)

Vidare läsning av denna handlingsplan visar att barnet har en egen strategi för detta som de vuxna anser vara en svårighet. Påföljande citat är hämtat från nuläget i handlingsplanen:

“Trots barnets svårigheter att uttrycka sig verbalt gör hon sig ofta förstådd eftersom hon använder en tydlig mimik och kroppsspråk”. (Handlingsplan nr 7)

En problematisering runt detta blir; Vems är problemet? Barnet verkar ha funnit en strategi att lösa sitt behov men enligt pedagogernas syn “duger” strategin inte eftersom den står med som något som behöver åtgärdas. Institutioner där människor positionerar sig både reducerar och öppnar för olika sociala handlingar. På det sätt vilket ett barn språkligt beskrivs visar vilken barnsyn som råder. Hur ser pedagogerna på barns olikheter och hur tillåtande är de, samt hur mycket styr uppfattningen på vad som är ett “normalt” fungerande förskolebarn dessa bedömningar (Markström, 2005). Nilsson (2008) lyfter Foucaults ordningar som kontrollerar och korrigerar vår praktik och betonar vår möjlighet att förändra dem eftersom de inte är bestående. Genom att inte lägga fokus på att förändra det som faktiskt fungerar i förskolans vardag blir det mer tillåtande med olikheter och normalitetsdiskursen vidgas. Barnet får då makt över sig själv och hur det är möjligt för det att kompensera för de svårigheter det har. Genom att diskutera runt ökad bedömning leder det till att man begränsar barn i att kunna utvecklas i sin egen takt och efter sin egen förmåga som ett kompetent och delaktigt barn (Lutz, 2006). Även läroplanen (Skolverket, 2016) förmedlar tanken av det kompetenta barnet. Här kan vi se att pedagogernas maktposition förstärks genom formuleringar som tydligt förmedlar att barnets sätt att lösa kommunikationen inte ska ses som ett exempel på den kompetens förskolan eftersträvar.

I läsandet av handlingsplanerna uppfattar vi pedagogerna som osynliga i många av planerna och de blir endast synliga i åtgärder som den “närvarande vuxne”. Tolkning av detta blir ett incitament på att det är barnet som ska ändras med hjälp av den vuxne men pedagogen får inte förändringens blickar på sig. När blicken lyfts från verksamheten och pedagogiken och läggs på barnet så undviker verksamheten att problematiseras och detta leder till ett kategoriskt förhållningssätt (Nordin-Hultman, 2004). På detta sätt framstår inte pedagogernas del av problematiken särskilt betydande, “felet” läggs istället helt på barnet. Specialpedagogen hamnar också i ett dilemma där det är lättare att påtala åtgärder där barnen är bärare av det som ska åtgärdas än att ge pedagogerna huvudansvaret att förändra verksamheten. Att vara neutral är omöjligt och genom att den som studerar och dokumenterar hamnar i överläge intas makt över den som betraktas (Evaldsson & Hjörne, 2012). Makt finns i alla relationer, och den används i

inlärning, denna makt utgår från rådande diskurser, en normaliserande makt (Andréasson, 2007). Nilsson (2008) tolkar Foucaults tankar kring att alla sanningar som skapas ger stora effekter och understryker vikten av att ifrågasätta och inte se dessa som absoluta. Vi ser en stark rådande normalitetsdiskurs i analysen av planerna som är av vikt att ifrågasätta för att utveckla verksamheten mot en än mer tillåtande praktik som inte styrs av rutiner och traditioner. Detta skulle också lyfta blicken från barnet som den som ska förändras och till verksamhetens möjlighet att förändras för att möta fler barn och deras behov.

## 9.2 Normalitet i det relationella perspektivet

I denna del av analysen belyses normalitet i det relationella perspektivet. Som tidigare påpekats sätter det relationella perspektivfokus på samspelet mellan miljön och barnet (Emanuelsson et al, 2001). Om barnen ses som i ständig förändring så blir inte frågan om behov lika betydelsefull (Palla, 2013).

Genom analysen har det framkommit att det vanligaste perspektivet i handlingsplanerna är det kategoriska men även det relationella perspektivet är väl synligt. I det relationella perspektivet så uppstår problemen i relation till omgivningen och därmed kan problemen skifta beroende på miljö och bemötande från omgivningen (Persson, 1998). Även begreppet normalitet kan skifta beroende på sammanhang och på så sätt kan pedagoger genom ändrat förhållningssätt och anpassningar göra att synen på vad som anses normalt blir mindre snävt (Markström, 2005) och på så sätt vidga normalitetsdiskursen. Här följer en presentation av hur analysen visat det relationella perspektivet i arbetet där pedagogerna har fokuserat på att förändra sitt förhållningssätt och miljön runt barnen. Därefter kommer vi in på anpassningar av förskolans vardagliga rutiner, avslutningsvis följer ett stycke om åtgärder nödvändiga på individnivå.

I citaten nedan ser vi exempel på att pedagogerna har lyft blicken från det enskilda barnet och tittar på den pedagogiska miljön och de vuxnas förhållningssätt:

“Pedagogerna tänker på att arbeta språkutvecklande i alla rutiner och aktiviteter. Vi benämner begrepp pratar om vad vi gör och vad som ska hända”. (Handlingsplan nr 11)

“Barnen delas upp i genomtänkta mindre grupper i fria leken. Bilder på barnen tydliggör var de ska vara”. (Handlingsplan nr 3)

I formuleringarna ovan syns ett tydligt fokus på att pedagogerna själva ska arbeta med sitt förhållningssätt men även med den pedagogiska miljön för att barnens behov ska bli tillgodosedda. Detta tolkas som att de åtgärder som kopplas till barnens framskrivna behov bottnar i en relationell syn på barn som är i behov av stöd. Genom att pedagogerna jobbar för att barnen ska ha förtroende för och tillit till de vuxna får barnen större möjlighet att utvecklas, detta är viktigt i det relationella perspektivet (Aspelin & Persson, 2011). Förtroende och tillit byggs upp då pedagogerna formar miljön efter de behov barnen har och då de särskilda behoven uppstår i mötet med miljön runt barnet är vikten att skapa en god lärmiljö för dessa barn stor. Pedagogerna utgår från att det som gynnar ett barn även gynnar hela gruppen (Ahlberg, 2013). Detta förhållningssätt syns tydligt i citatet nedan:

“Pedagogerna använder tecken som stöd för att det gynnar alla barns språkutveckling”. (Handlingsplan nr 11)

Här syns pedagogernas relationella perspektiv då de inkluderar hela barngruppen i den åtgärd de skriver ut. Alltså förändring på verksamhetsnivå, vilket är precis vad som skrivs om i förskolans läroplan (Skolverket, 2016) där det står att förskolan ska jobba med att anpassa verksamheten så att alla barn kan delta. Vidare tolkning blir att i en miljö där förväntningar och förutsättningar är anpassade efter barnets möjligheter och förmågor finns det större chans för barnet att lyckas, istället för att barnets eventuella svårigheter är det som fokuseras och framhävs. Här syns en vidare normalitetsdiskurs där fler får plats och fokuset ligger mer på att anpassa snarare än åtgärda. Vilka som anses vara i behov av särskilt stöd är en social konstruktion dvs. det som särskiljs och inte anses rymmas inom det normala (Emanuelsson et al, 2001). Genom att anpassa miljön utifrån barnets behov utökas förutsättningarna för barnet att utvecklas i egen takt och efter egen förmåga, än om åtgärderna hade utgått från att få barnet att passa in i den befintliga miljön. I nedanstående citat blir försöken till anpassning av förskolans verksamhet synligt:

“Fortsätta anpassa och planera verksamheten med fokus på meningsfulla lekar och aktiviteter som stärker och stimulerar samspel och kommunikation”. (Handlingsplan nr 12)

Genom anpassningar av miljön efter barnens behov framhävs inte barnets svårigheter utan fokuset blir att genom verksamhetens förändring så erbjuds barnet en chans att lyckas (Nordin-Hultman, 2004) och det är något pedagogerna i denna förskola har insett. Pedagogerna verkar fokusera på sitt eget förhållningssätt, den egna verksamheten och strävar efter att möta barnet där de befinner sig. Förändringar läggs på relationell nivå och det är miljön runt barnet de granskar, och anpassar efter det behov barnet har för att en positiv utveckling av dess förmågor ska ske. Verksamheten ska utvärderas så att varje barn ges förutsättning att utvecklas och lära sig (Skolverket, 2016).

I citat nedan ses ytterligare exempel på anpassningar med en relationell syn och där normaliteten på så vis vidgas:

“Få barn i tamburen vid påklädning”. (Handlingsplan nr 3)

“Arbetar med tema känslor som glad, ledsen, arg och rädd för att hjälpa barngruppen att sätta ord på känslor”. (Handlingsplan nr 12)

Pedagogernas blickar läggs på sin egen pedagogik och genom att planera och vara förutseende tillgodoses specifika behov genom åtgärder i verksamheten som inte sätter en enskild individ i blickfånget. Genom att ett enskilt barns avvikelser inte definieras skapas samtidigt inte en snäv normerande bild av det normala barnet. Istället ges möjlighet för alla barn att identifieras med hela det breda känslspektrat och svårigheter i påklädningssituationen. I en verksamhet med ett elevfokuserat förhållningssätt är pedagogerna den viktigaste förutsättningen för att barnen lyckas och det handlar till stor del om förståelse av individuella förutsättningar och goda relationer (Aspelin & Persson, 2011). I analysen syns pedagogernas vilja att alla barn ska lyckas och kunna delta och vilka redskap som används för att dessa förutsättningar ska uppfyllas.

Vidare i analysen syns svårigheter i det sociala samspelet och med kommunikation i en så stor del som tolv av tretton handlingsplaner. Genom att tänka i ett relationellt perspektiv når pedagogerna många av de barn som anses vara i behov av stöd med hjälp av de förändringar av

verksamheten som görs. För att skapa struktur och tydlighet för barnen används bildstöd i form av olika dagsscheman och tecken som stöd:

“Färgade veckodagar, In Print bilder och TAKK används som stöd på avdelningen”  
(Handlingsplan nr 5)

Tolkningen kring detta blir att blicken höjs till ett relationellt perspektiv på så sätt att förändringen sker i form av tydlighet och en välplanerad miljö runt barnen. Eftersom många barn har svårt för en otydlig verksamhet borde pedagogerna jobba för att skapa verksamheter som har större tydlighet i vardagen, något som inte bara barn i behov mår bra av utan i stort sätt alla barn känner som en trygghet. Barnen handlar och kommunicerar inom de ramar och normer som finns i praktiken och det är också inom dessa ramar de bedöms och uppfattas av andra och där läggs också ramarna för pedagogernas syn på barnet (Nordin-Hultman, 2004). Vår tolkning av detta blir att ju vidare ramar pedagogerna har kring normaliteten i förskolan desto större plats har barnen att handla och kommunicera. Alltså vara ett barn som anses som “normalt”. Enligt vår syn är detta åtgärder som gynnar och kommer samtliga barn till del. Barnen ska kunna känna sig trygga och ha roligt i förskolan och verksamheten ska vara lärorik för alla barn som befinner sig där (Skolverket, 2016). Ett barn kan ha problem i en miljö men inte i en annan vilket visar vikten av att anpassa verksamheten (Holmsten, 2002). Om en elev har svårigheter i en miljö behöver det inte innebära att problemet finns i andra miljöer. Åtgärder för det sociala samspelet saknas i många planer och där de finns innebär det ofta närvarande pedagoger och mindre grupper.

Här övergår vi till att resonera runt anpassningar runt förskolans vardagliga rutiner. Vid förändring av verksamheten ges barnen möjlighet att passa in i normalitetsdiskursen, som citaten nedan visar:

“Dela gruppen i smågrupper under de flesta tillfällen under dagen”. (Handlingsplan nr 5)

“Barnen delas in i genomtänkta mindre grupper under den fria leken. Bilder på barnen tydliggör var de ska vara”. (Handlingsplan nr 3)

“Ett dagschema sätts upp och presenteras för barnen under dagarna” (Handlingsplan nr 4)

Ovan syns pedagogernas vilja att genom anpassningar i rutiner i förskolans vardag stödja för ett deltagande. En analys av förskolornas handlingsplaner antyder att genom förebyggande insatser, som en mer strukturerad vardag, skulle kunna innebära att problem aldrig uppstod för vissa av barnen. Vilket i sin tur skulle leda till en mer tillåtande syn på olikheter, alltså en vidgad syn på normalitetsbegreppet. Pedagogernas förhållningssätt och förmåga att förändra miljön i verksamheten ger större ramar för individen, så det ges större möjlighet att delta i förskolans vardag. Ovanstående citat ger tydligt exempel på pedagogernas vilja att möta barnen utefter deras utveckling och förutsättningar men utan att peka ut enskilda barn, därmed skapa en möjlighet att lyckas. Det sociala uppdraget är starkt i förskolan. Att barnen får vistas i ett socialt sammanhang och utveckla en social kompetens visar vikten av att tillrättalägga verksamheten så att så många som möjligt får dessa förutsättningar (Markström, 2005). När omgivningen förändras och anpassas för att ge barnet möjlighet att nå upp till kraven och förväntningarna som ställs, försvinner många av barnets svårigheter med det sociala samspelet (Rosenqvist, 2013). Förskolans läroplan (Skolverket, 2016) är tydlig med att förskolan ska anpassa sin verksamhet efter de behov barnen har som befinner sig i verksamheten. “I försko-

lan ska barnen möta vuxna som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen” (Skolverket, 2016 s. 6).

Här kommer en avslutande del om åtgärder nödvändiga på individnivå. Vissa svårigheter som skrivs fram är dåligt självförtroende, svårigheter med maten, utåtagerande, svårt att lyssna, svårt för fysisk kontakt och svårt att avsluta aktivitet. Analysen av citaten nedan blir nedan att det ibland är nödvändigt att fokusera på det enskilda barnet:

“När barnet blir upprört av någon anledning backar pedagogerna och väntar ut (Lågaffektivt bemötande) “. (Handlingsplan nr 8)

“Barnet är i behov av stöd för att hejda sina impulser att tex. slå andra barn” (Handlingsplan nr 3)

Ibland är det nödvändigt att åtgärderna hamnar på individnivå, t.ex. när andra barn behöver “skyddas” och för att ge barnet förutsättningar att kunna bygga relationer till kompisar utan rädsla. Det kan bli konflikter i anpassningen för varje barn då verksamheten och tillvaratagandet av alla barns olikheter ska anpassas efter samhällets normsystem (Andréasson & Asplund Carlsson, 2009). Pedagogerna framställer ett barn i behov och bedömer barnet för att kunna sätta in rätt åtgärder för verksamheten och för framtiden som samhällsmedborgare. Förskolan och skolan har som uppdrag att uppfostra demokratiska medborgare och förbereda barnen på det samhälle som väntar dem, en av de viktigaste bitarna i detta är att kunna godta demokratiska beslut och rätta sig efter det som gäller (Lutz, 2006) och (Lutz 2009). Det finns ramar som alla måste anpassa sig efter så som syns i citaten ovan att t.ex inte skada någon annan. Ett beteende får inte vara på bekostnad av någon annans välbefinnande. Alla måste lära sig att reglera känslor som tar överhand och som gör att individen inte klarar att styra sina impulser. Detta är något som behöver tränas för att kunna delta i sociala sammanhang vilket är av yttersta vikt i dagens samhälle

Genom att alla barnen i gruppen får del av förändringar som sker när pedagogerna har ett relationellt perspektiv blir det färre barn som hamnar utanför förskolans normalitetsdiskurs. Detta gynnar alla, både de barn som anses ha behov av stöd men även de barn som inte anses ha behov av stöd. Genom att fler barn passar in blir verksamheten mer tillåtande och låter fler barn bli kompetenta, delaktiga och passa in i normen.

### 9.3 Det normala förskolebarnet

I analysens sista del faller blicken på vad som framkommit som bilden av det normala förskolebarnet. Genom det som blivit synligt i analysen när barnens svårigheter eller behov har skrivits fram har det framkommit en bild av det barn som följer förskolans norm. Här kommer vi att presentera inledande hur normaliteten syns i formuleringar runt barnets svårigheter, därefter lyfter vi hur den syns i formuleringar runt barnets positiva förmågor. Avslutningsvis analyserar vi hur det idealiska förskolebarnet framträder.

Genom analysen av vad som skrivs fram som behov eller svårigheter har vi fått syn på det som explicit och implicit framträder. Barn bedöms utifrån hur de är och inte är och vad de kan respektive inte kan (Markström, 2005). I följande citat beskriver pedagogerna ett barn som

behöver hjälp med sin kommunikation. Det blir pedagogens uppgift att utveckla barnets förmåga till kommunikation:

“Behöver hjälp att utveckla sitt språk, ta in information, instruktioner och hålla vid dem”.

(Handlingsplan nr 6)

Här får vi syn på att pedagogerna ser ett barn som har behov av att förbättra sin kommunikation för att lättare kunna följa förskolans verksamhet. Att ha barn i gruppen som har svårigheter med att följa instruktioner och ta in information gör det svårare att hålla ihop den dagliga förskoleverksamheten. Genom de åtgärder pedagogerna skriver i handlingsplanerna försöker de styra barnen att passa in i förskolans diskurs (Palla, 2011). En reflektion av detta är att strävan efter normala förskolebarn underlättar den pedagogiska vardagen. Barnen skrivs fram utifrån kunskaper, egenskaper och beteenden de besitter och barnen ses som aktörer med förmågor som passar förskolans verksamhet dessutom eftersträvas och formas synen på ett normalt fungerande förskolebarn (Markström, 2005).

När vi analyserar de behov eller svårigheter som skrivs fram och de åtgärder som är tänkta hjälpa till att förändra barnet eller verksamheten så framkommer det en bild av vad som ses som det normala eller ideala förskolebarnet. Genom att barnen är normala förskolebarn bidrar de till att förskolan fungerar. Pedagogerna bedömer barnen efter kunnande och beteende och eftersträvar att styra barnen mot normalisering i förskolans praktik (Markström, 2005). I följande citat syns exempel på detta:

“Att ta initiativet i det sociala samspelet och även där hålla kvar samspelet i leken”.

(Handlingsplan nr 6)

“Barnet är i behov av vuxenstöd för att reglera sina känslor”.

(Handlingsplan nr 3)

“I nuläget upplevs barnet som rastlöst och frustrerat. Tycker att det är jobbigt med förändringar och miljöer som inte är lugna. Barnet vill interagera med andra men endast på sina egna villkor”.

(Handlingsplan nr 9)

Här framkommer tydligt vad som behöver åtgärdas för att barnen ska platsa i förskolans normativa diskurs. Det sociala samspelet återkommer om igen. Här blir än en gång förskolans starka sociala uppdrag synligt (Markström, 2005). Pedagogerna intar en maktposition både gentemot barnet och föräldrarna då de genom sitt kunnande om barns utveckling och sin breda erfarenhet av barn, observerar och bedömer barnet. Foucaults tankar om sanningar som ett begrepp inom makten, kan sammanfattas som om dessa ska ifrågasättas och problematiseras och eventuellt förändras (Nilsson, 2008).

Nedan presenteras formuleringar som beskriver normalitetsdiskursen utifrån barnens positiva förmågor. Detta blir mycket tydligt i nedanstående citat med en rad av positiva egenskaper:

“Barnet är oftast glad och pedagogerna upplever att hon trivs och är trygg på förskolan. Det sociala samspelet fungerar bra och hon tar kontakt med både barn och vuxna”.

(Handlingsplan nr 7)



“På förskolan visar barnet sin goda motorik genom att använda sin kropp på olika sätt. Han kan också använda sina händer i mer finmotoriska aktiviteter”. (Handlingsplan nr 11)

Här ringas det barn in som framträder som det normala och ideala förskolebarnet. Barnet som är glad och trygg och har ett fungerande socialt samspel och en kommunikation som fungerar. Även god motorik framträder som en positiv förmåga. Det är av betydelse hur vi skriver fram barnen då dessa skrivningar kan komma att påverka barnets identitet, ur detta perspektiv är det av oerhörd vikt att lyfta positiva egenskaper (Andréasson, 2007). I ovanstående citat ryms barnet i förskolans normalitetsdiskurs. Även att vara ett barn som är intresserat, nyfiken, kreativt och fantasifullt verkar vara egenskaper som lyfts fram och det får vi syn på nedan:

“På förskolan har barnet förmåga att aktivera sig själv, är nyfiken och intresserar sig för många olika saker. Barnet har en god förmåga att se detaljer och kan en del bokstäver. Han har börjat skriva sitt namn. Barnet kan en del ord på engelska”. (Handlingsplan nr 11)

“Barnet upplevs trivas och vara trygg på förskolan med både barn och pedagoger. Han tycker mycket om att vara ute och leka och röra på sig. Barnet visar intresse för de andra barnen och vill vara med dem”. (Handlingsplan nr 2)

Här visas tydligt positiva och önskvärda egenskaper och beteenden. De två barnen ovan smälter väl in i förskolans diskurs av hur ett förskolebarn ska vara. De tycker om att vara på förskolan och är socialt aktiva. Förgivettagande kan göra att barn inkluderas men även exkluderas på ett “osynligt sätt”, genom placering i olika kategorier (Andréasson, 2007). Genom dokumentationen blir tankar och handlingar synliga vilket blir en maktposition då någon betraktar någon annan som blir betraktad (Lindgren & Sparrman, 2003). Den som blir betraktad hamnar i underläge eftersom makt alltid utövas då ett barn beskrivs, genom detta förblir ingen neutral (Evaldsson & Hjärne, 2012).

En av handlingsplanernas rubriker är barnens intressen, styrkor och förmågor. Exempel från handlingsplanerna på det som skrivs om barns styrkor är:

“På förskolan har barnet förmåga att aktivera sig själv, är nyfiken och intresserar sig för många olika saker. Barnet verkar tycka om att leka med olika fordon och bygga som tex. tågbanan”. (Handlingsplan nr 13)

“Han är delaktig i lekar, sånger och andra aktiviteter vi gör i samlingar tex matte, kategorisera, djur, experiment”. (Handlingsplan nr 11)

Här syns vad pedagogerna ser som tillgångar i verksamheten, att ha barn i gruppen som kan delta i samlingar, kan aktivera sig själva och intresserar sig för olika saker. Alltså ett barn som är självgående och följsamt.

Följande avsnitt ägnas åt hur det idealiska förskolebarnet framträder i handlingsplanerna. I nästkommande citat ser vi hur önskvärda beteende skrivs fram och bekräftas som önskvärda i förskolan genom hur de inte ramas in som svårigheter eller följs av åtgärder. De lyfts istället fram som styrkor:

“Barnet är intresserad av att i lugn (med en vuxen närvarande) sitta och måla, pärla och pyssla med deg”. (Handlingsplan nr 9)

“Motoriken är välutvecklad och han är duktig på att gå långa skogspromenader utan att bli trött, han är med på samling och aktiviteter”. (Handlingsplan nr 1)

I dessa citat framträder en syn på ett idealiskt förskolebarn. Ett barn som är lätthanterligt, följsamt, intresserat, har ett lagom stort rörelsebehov, tycker om styrda aktiviteter och fogar sig i förskolans struktur. Positivt är också om de gillar att vistas i stora grupper och är glada för det mesta. Genom att få syn på vad som anses normalt eller onormalt i texterna som skrivs om “barn i särskilda behov”, vilka beteende och egenskaper som är önskvärda, syns de normativa värderingarna om hur ett idealbarn bör vara. Normalitet och svårigheter bra kan ses som en social konstruktion och förändras över tid (Ahlberg, 2009). Detta barn är ett barn som platsar i den rådande normalitetsdiskursen. Även genom att titta på det som skrivs fram som behov synliggörs vad som är eftersträvansvärt och anses normalt (Andréasson, 2007). Att ett “normalt” förskolebarn ska vara tryggt och ha gott självförtroende, inte ha för stort rörelsebehov och ha ett driv att stanna i aktiviteter och avsluta dem. Barnet ska fungera och tycka om att vara i sociala sammanhang i större grupp, ska veta vad som förväntas av dem, och kunna styra sina impulser och läsa av andras känslor. Nedanstående framskrivning påvisar detta:

“Barnet är oftast glad och pedagogerna upplever att hon trivs och är trygg på förskolan. Det sociala samspelet fungerar bra och hon tar kontakt med både vuxna och barn. Hon säger ifrån om hon upplever något som orättvist” (Handlingsplan nr 7)

Barnet ovan platsar väl i förskolans verksamhet då hon är självgående och social, ett riktigt ”idealiskt förskolebarn”. Den syn pedagoger utformar runt barnen konstruerar dem att passa in i förskolans diskurs i förhållandet till gruppen och verksamheten (Markström, 2005) och (Andréasson, 2007).

Genom vår analys av de tretton handlingsplanerna får vi en tydlig bild av vad pedagogerna anser vara det normala förskolebarnet. Att vara ett självständigt barn som kan kommunicera, vara socialt, nyfiket, kreativ och intresserat av förskolans aktiviteter och verksamhet ses som karaktärsdrag som passar in i förskolans diskurs och det syns både implicit som explicit i vår analys av handlingsplanerna.

## 10 Diskussion

I uppsatsens avslutande diskussion görs en reflektion över resultatet i förhållande till forskningsfrågor, metodval och förslag på vidare forskning.

### 10.1 Metoddiskussion

Vi har valt att använda oss av kritisk diskursanalys när vi analyserat handlingsplanerna. I kritisk diskursanalys tittar man på texter och diskurser vilket är fokus för uppsatsen. Denna teori är även inriktad på hur det skrivna språket påverkar individer och den omvärld de befinner sig

i. Fairclough menar att de språkliga diskurserna påverkas av alla andra diskurser som finns i omvärlden (Boréus, 2015b). Analysen har hjälpt till att spegla uppsatsens syfte att se om det relationella och kategoriska perspektivet syns i handlingsplanerna och hur det normala barnet framträder i förskolans handlingsplaner. En förutsättning för detta är våra forskningsfrågor. Enligt Boréus (2015b) är forskningsfrågor vid diskursanalys av stor vikt. Dessa kan komma att förändras under arbetets gång vid inläsning av ämnets litteratur, vilket är något vi har erfarenhet av. En viktig aspekt att vara medveten om i analysen är det faktum att det som förekommit innan skrivandet av handlingsplanerna inte blir synligt i analysen. Tilläggas kan att vad som sker i implementeringen av de föreskrivna åtgärderna är inget som blir synligt i vår uppsats heller.

## 10.2 Resultatdiskussion

I handlingsplanerna finns ett avsnitt "barnets behov" där pedagogerna, beskriver de svårigheter de ser att barnet har för att klara av att passa in i förskolans verksamhet. I uppsatsen har ordet svårighet tolkats som att stötta eller förändra barnet genom åtgärder, en undran uppstår om fler av dessa åtgärder är möjliga att lägga på gruppnivå, så att miljön runt barnet förändras och står för åtgärden. Åtgärder som sätts in måste vara ett resultat av en noggrann observation av både barnet och miljön runt barnet så som den fysiska miljön men även den pedagogiska (Sandberg, 2014).

En reflektion som vi gjort är att behov i handlingsplanerna beskrivs som svårigheter. Ett behov behöver inte vara en svårighet. Människor har behov av mycket som inte behöver kallas svårighet. Ett behov kan stå för så mycket mer som t.ex. brist på, saknad av, men det står även för önskan, längtan och naturbehov och därmed blir det märkligt att, som vi tolkar det, automatiskt uppfattas som svårigheter i planerna. Det står klart skrivet i förskolans läroplan att alla barn ska rymmas i förskolans verksamhet (Skolverket, 2016).

Vår uppfattning innan vi startade vårt analysarbete var att förskolan idag har en stark relationell diskurs. Resultatet av analysen har fått oss att fundera kring om detta verkligen stämmer. Vid analysen av handlingsplanerna blir det synligt att åtgärderna på individnivå dominerar över åtgärder på gruppnivå, minst antal står organisationsnivån för. Analysen pekar inte på någon större förändring av vare sig personal eller verksamhet trots att Skollagen (SFS, 2010:800) är tydlig med att verksamheten ska drivas med ett relationellt perspektiv. Förskolans huvudman klargör inte om det ska vara ett relationellt eller kategoriskt synsätt i förskolans verksamhet, då det finns en otydlighet mellan olika styrdokument. I förskolans läroplan (Skolverket, 2016) används uttrycket barn med svårigheter och i Skollagen (SFS, 2010:800) skrivs barn i svårigheter detta skapar en osäkerhet över vilket förhållningssätt som ska intas (Palla, 2013).

Vid analys kring de två kommunernas olika utföranden av handlingsplanerna syns ett mönster. I landsbygdskommunens handlingsplan är åtgärderna uppdelade i tre delar, organisation, -grupp- och individnivå. Detta skapar förutsättningar för en medvetenhet hos pedagogerna om vilken nivå åtgärderna i verksamheten hamnar på. Tydligt framträder det att åtgärder på gruppnivå i dessa handlingsplaner är vanligare än i den mellanstora kommunen där åtgärder skrivs under en rubrik och de flesta åtgärder återfinns på individnivå.

Tolkning av planerna visar att när problem uppstår läggs blicken i många fall på individen, på så sätt undviker pedagogerna att kritiska blickar och krav på åtgärder läggs på dem och på den

pedagogiska verksamheten. I en del av planerna syns det relationella perspektivet tydligare när de tänkt kring åtgärderna och uttryckt att de ska implementeras för hela gruppen och inget enskilt barn pekas ut. Vi tror att mycket av de åtgärder pedagogerna skriver ut bottnar i det som Foucault kallar pastoral makt (Nilsson, 2008). Den pastorala makten att genom omtanke försöka hjälpa någon genom svårigheter. Pedagogernas vilja att förändra barnet och dess beteende är troligtvis inte enbart för att verksamheten ska fungera utan också en omtanke att hjälpa barnen att bli till väl fungerande samhällsmedborgare. Detta väcker funderingar kring vikten av att ständigt fundera på om problemet finns hos barnet eller verksamheten, samt vilken roll planernas utformande eventuellt spelar för innehållet.

Vi ser att det relationella perspektivet verkar ligga mer i linje med vad vi tänker ger förutsättningar för barnen att utvecklas så som läroplanen föreskriver. I form av att ”den pedagogiska verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan.” (Skolverket, 2016 s. 5). Att vi som specialpedagoger ständigt lyfter detta i samtal med pedagoger och har en förståelse för vikten av det vi skriver om barnen. Lutz (2013) reflekterar runt detta med utskrivningar i handlingsplanerna som dokument genom att nämna Sarangi och Slembrouck (1996). De menar att dokument kan bli starka maktmedel i institutioner och detta blir en kontrollfunktion. En beskrivning av barnets misslyckande och tillkortakommande som Andréasson (2007) beskriver är en viktig del för hur pedagogernas barnsyn blir och även barnens syn på sig själva. Förskolans har högt ställda krav på barnen, att de ska passa in i normen, men även personalen är normstyrda genom olika vanor och traditionens makt (Nordin-Hultman, 2004).

Åtgärderna är likartade och vissa av dem skrivs i många planer. Detta tolkar vi som om de ofta skrivs på rutin och är styrda av rådande normer. Anledningen till detta kan vara flera så som stor arbetsbelastning och kunskapsbrist. Sättet att problematisera runt barn och hur det formuleras i planerna rättfärdigar åtgärderna, vilka leder till att styra barnen att passa in. (Andréasson, 2007). Något som syns i planerna som analyserats i uppsatsen är att samma formuleringar ständigt är återkommande. Våra tankar kring detta är att, kan det vara så att vissa åtgärder inte skulle behöva vara åtgärder utan något som ingår i förskolans vardagliga praktik tex. bildstöd, då enligt planerna många barn har behov av stöd i sin kommunikation. En fundering vi får kring detta är att om pedagogerna hade haft mer tid att reflektera över sin verksamhet då hade de kanske kunnat lyfta blicken från det enskilda barnet och fokusera på det stora, verksamheten. Här skulle göras förändringar som kommer många barn tillgodo. Detta menar även Skolverket (2016) då de skriver om vikten av utvärdering för att verksamheten ska kunna möta varje barn och ge förutsättningar för att de ska utvecklas och lära sig. Ett av syftena med uppsatsen var att få syn på hur det normala barnet skrivs fram genom formuleringar i handlingsplanerna. Emanuelsson et al (2001) refererar till Foucault när de problematiserar kring begreppet normalitet. Det är beroende på i vilken kontext och i vilken tid individen befinner sig om beteendet kan anses normalt eller onormalt. I handlingsplanerna framträder en bild av det idealiska förskolebarnet, ett barn som är socialt och klarar att förhålla sig till stora grupper, har god koncentration, klarar att sitta still och lyssna och klarar att foga sig efter verksamhetens regler och rutiner. Detta identifierar Markström (2005) i sin avhandling när hon får syn på vilka förmågor barn anses ska ha för att passa in i förskolans norm. En slutsats av detta är att kraven på de små barnen är stora och för många orimliga vilket gör att svårigheter uppstår och anpassningar behövs. Om istället förskolans normalitetsdiskurs vidgas och därmed synen på normalitet, skulle det kunna växa fram en verksamhet som överensstämmer med bilden av Hellströms (1993) gummiband, där ju mer man drar desto fler får plats.

Då förskolan strävar efter den "rätta" utvecklingen hos barnen som en förberedelse för framtiden samtidigt som de framhäver rätten att "bara vara barn" och ha rätt att utvecklas i sin egen takt och efter sina egna förutsättningar, ger detta dubbla budskap (Markström, 2005). Tanken med dokumentation är att den ska bidra till en bättre verksamhet för både vuxna och barn. Trots att förskolan ska vara en jämlik verksamhet så är det pedagogerna som bestämmer vilka normer som gäller samt sätter upp mål för verksamheten. Barnen bidrar till att förskolan fungerar genom att vara "normala förskolebarn" (Lindgren & Sparrman, 2003). I analysen av handlingsplanerna syns genom att titta på det som skrivs explicit även det som förmedlas implicit, alltså hur det ideala förskolebarnet är. Analysen kring normaliteten och förskolans strävan efter att forma en viss typ av barn, visar att normen som råder just nu, är den som avgör vilken typ av barn som passar bäst in. Är det så att detta normala förskolebarn passar in i den verksamhet som just nu råder i förskolan, med stora grupper och låg personaltäthet. Om förutsättningarna hade varit andra hade då handlingsplanerna sett annorlunda ut? Hade det då varit andra barn som hade varit utsatta för granskning och strävan efter till förändring? I Sverige har förskolans förutsättningar försämrats och därmed kategorin barn i behov ökat på grund av större barngrupper och lägre personaltäthet (Skolverket, 2008). Hur barnen beteende påverkas i stora grupper är något som ofta syns implicit i handlingsplanerna då en åtgärd ofta är att dela i mindre grupper, strukturerad "fri lek" m.m. Makten anger sanningen, sanningen om vad som under en viss tid är normalt eller onormalt. Foucault beskriver det som att när vi har makten att förändra vår omvärld, skapar vi de normer som bestämmer och beslutar om vilken normalitet som ska råda här och nu (Nilsson, 2008).

Utifrån analysen av handlingsplanerna har en vilja fötts att jobba vidare med dokumenten med fokus på hur man skriver om barnet och de perspektiv på åtgärder som föreslås. Alltså att rikta blicken från den enskilda individen mot lärmiljön och i detta förhållningssätt jobba utifrån att alla individer har rätt att utvecklas i sin förmåga i sin egen takt. Vikten av rubrikernas ordval i handlingsplanerna är något som blivit synligt och avgörande för vad pedagogerna skriver och det fokus och synsätt de intar.

### 10.3 Vidare forskning

En intressant forskningsarena skulle kunna vara att se hur förskolans personal uttrycker sig om barn i behov av särskilt stöd och vilka specialpedagogiska perspektiv som visar sig vid olika former av samtal t.ex. barnkonferenser och handledningssamtal i förskolans diskurs. Detta skulle kunna visa om det perspektiv det talas omkring barnen i handlingsplanerna är det som följer med till den dagliga verksamheten i förskolan. Ett annat intressant område vore att titta på om perspektivet i handlingsplanerna skulle förändras om det tydliggjordes på vilken nivå, organisation, grupp eller individ, som åtgärderna skrivs, samt att titta på om planernas åtgärder faktiskt implementeras och hur normaliteten skapas i praktiken är den snäv eller bred.

## 11 Referenslista

- Ahlberg, A. (Red.). (2009). *Specialpedagogisk forskning En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Andréasson, I. (2007). *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 259). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Andréasson, I., & Asplund Carlsson, M. (2009). *Elevdokumentation - om textpraktiker i skolans värld*. Stockholm: Repro.
- Arnér, E. (2009). *Barns inflytande i förskolan - en fråga om demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram - dokumentation eller verktyg? - En fallstudie i en kommun* (Avhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 248). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Asp-Onsjö, L. (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken Att arbeta med elevdokumentation i skolan*. Lund: studentlitteratur.
- Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Bolander, E., & Fejes, A. (2015). Diskursanalys. Fejes, A., & Thornberg, R (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Boréus, K. (2015a). Texter i vardag och samhälle. Ahrne, G., & Svensson, P (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Boréus, K. (2015b). Diskursanalys. Ahrne, G., & Svensson, P (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Börjesson, M., & Palmblad, E. (2007). *Diskursanalys i praktiken*. Helsingborg: Liber.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2011). *Från kvalitet till meningsskapande. postmoderna perspektiv - exemplet förskolan*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - en forskningsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Evaldsson, A-C., & Hjärne, E. (2012). Om motstånd och kategoriseringsarbete i specialpedagogisk praktik i Sverige. *Utbildning & Demokrati 2012 vol 21 nr 3*, s 5-12 Tema att normalisera de marginaliserade. Tillgänglig: <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2012/nr-3/hjerne--evaldsson---att-normalisera-de-marginaliserade.-om-motstand-och-kategoriseringsarbete-i-specialpedagogisk-praktik-i-sverige.pdf>
- Fairclough, N. (2003). *ANALYSING DISCOURSE Textual analysis for social research*. Perpetua: Keystroke, Jacaranda Lodge, Wolverhampton.

- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. Nilholm, C., & Björck-Åkesson, E (Red.), (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik. Sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna s 17-27*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Foucault, M. (1987). *Övervakning och straff*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellström, A. (1993). *Ungar är olika Hur förskolan kan hjälpa barn med svårigheter*. Stockholm: Liber.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla - elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmsten, S. (2002). *Ett psykosocialt perspektiv på barn i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Liber.
- Insulander, E., & Svärdemo Åberg, E. (2014). Vilken kunskap erkänns i det systematiska kvalitetsarbetet? Om oförenliga tankestilar i dagens förskola. *Tidskrift for Nordiska barnehageforskning*. Vol 7, nr. 12, p. 1-18.
- Lenz Taguchi, H. (2014). *In på bara benet En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS förlag.
- Lutz, K. (2006). *Konstruktionen av det avvikande förskolebarnet - en kritisk fallstudie angående utvecklingsbedömningar av yngre barn*. (Licentiatuppsats, Malmö Studies in Education Sciences, 2006:2). Malmö: Holmbergs. Tillgänglig: <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/5967/Lutz%20inlaga%207%20dec.pdf?sequence=1>
- Lutz, K. (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern - styrning och administrativa processer*. (Doktorsavhandling, Malmö Studies in Education Sciences, No. 44). Malmö: Holmbergs. Tillgänglig: <http://www.mah.se/muep>
- 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*. (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Pedagogic Practices, 1). Linköping: Institutionen för Utbildningsvetenskap Linköpings Universitet. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:223570/FULLTEXT01.pdf>
- Månsson, A., & Vallberg Roth, A-C. (2008). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom - likriktning med variation. *Pedagogisk forskning i Sverige 2008 årg 13 nr 2 s 81-102 issn 1401-6788*
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik Vilka är de grundläggande perspektiven?. *Pedagogisk forskning i Sverige 2005 årg 10 nr. 2 s. 124-138 issn 1401-6788*.
- Nilholm, C. (2007). Vad och vems är kunskapsobjektet? – reflektioner över hur den specialpedagogiska praktiken kan och bör studeras. Nilholm, C., & Björck-Åkesson, E (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik. Sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna s 100-112*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Nilholm, C. (2012). Makt, motstånd och normalisering - en kommentar. *Utbildning och demokrati 2012 vol 21 nr 3 s 107-111* tema: Att normalisera de marginaliserade.
- Nilsson, R. (2008). *Foucault en introduktion*. Lund: Grahns tryckeri.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Malmö Studies in Educational Sciences No. 63. Malmö: Holmbergs. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:445488/FULLTEXT01.pdf>
- Palla, L. (2012). Vad är det som ska åtgärdas egentligen? Om dokumentation i specialpedagogiska praktiker inom förskolan. Barow, T., & Östlundh, D (Red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.
- Palla, L. (2013). Konstruktionen av det behövande barnet. Om "vad", "vem" och intersubjektiviteten i en specialpedagogisk förskolekontext. Aspelin, J (Red.), *Relationell specialpedagogik i teori och praktik*. Mölnlycke: Elanders.
- Permer, K., & Permer, L G. (2006, november). Omtankens osynliga makt. *Pedagogiska magasinet, november*. Tillgänglig: <https://pedagogiskamagasinet.se/omtankens-osynliga-makt/>
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken - motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Specialpedagogiska rapporter Nr 11 Delrapport från projektet Specialundervisning och dess konsekvenser (SPEKO). Institutionen för specialpedagogik. Göteborgs universitet.
- Persson, B. (2004). Specialpedagogik och dokumentation i en skola för alla - en fråga om likvärdighet, rättvisa eller rättigheter? *Utbildning & demokrati 2004 Vol 13 Nr 2 s 97-113*.
- Rosenqvist, J. (2013). Relationell dynamik - ett försök till analys av skola i förändring. Aspelin, J (Red.), *Relationell specialpedagogik i teori och praktik*. Mölnlycke: Elanders.
- Sandberg, A. (Red.). (2014). *Med sikte på förskolan - barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Tillgänglig: [http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- Skolverket. (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2008). *Tio år efter förskolereformen. Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Fritzes.



- Skolverket. (2015). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes. Tillgänglig: [https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2442.pdf%3Fk%3D2442](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2442.pdf%3Fk%3D2442)
- Skolverket. (2017). *Måluppfyllelse i förskolan*. Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Stockholm: Elanders. Tillgänglig: [https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3749.pdf%3Fk%3D3749](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3749.pdf%3Fk%3D3749)
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete - SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A-C. (2009). *Styrning genom bedömning av barn*. Tillgänglig: [http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/10715/Vallberg\\_Roth\\_%20Educare\\_2009\\_2\\_3.pdf?se](http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/10715/Vallberg_Roth_%20Educare_2009_2_3.pdf?se)
- Vallberg Roth, A-C. (2010). *Att stödja och styra barns lärande - tidig bedömning och dokumentation*. Tillgänglig: <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/14944/pdf2393%20Skolverket%202010.pdf?sequence=2>
- Vetenskapsrådet. (2010). *Svensk forskning om bedömning - en kartläggning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

# 12 Bilagor

## Bilaga 1

Hej!

Vi är två förskollärare Anneli Malm och Johanna Bokinge som läser till specialpedagoger på Göteborgs universitet. Vår magisteruppsats är tänkt att handla om ” På vilket sätt barn i behov av särskilt stöd syns i förskolans dokumentation”, för att få syn på detta har vi tänkt att göra en diskursanalys av olika dokument. Vår undran är om vi skulle kunna få tillgång till avidentifierade dokument från de avdelningar du har på din enhet där det går minst ett barn som har en handlingsplan eller de avdelningar som har en handlingsplan skriven för avdelningens verksamhet. De dokument vi är intresserade av är handlingsplan/er, planering, utvärdering och även det systematiska kvalitetsarbetet som finns från en termin under 2017. Vi kommer att följa Vetenskapsrådets etiska principer vilket innebär att det är helt frivilligt att delta och genom att dokumenten är avidentifierade tar vi hänsyn till konfidentialitetskravet. Insamlad material kommer inte att föras vidare. Vi delger gärna vår uppsats när den är färdig. Nu hoppas vi att ni kan tänka er att hjälpa oss med detta. Vi skulle gärna ta del av dokumenten så snart ni har möjlighet. Vill ni att vi hämtar det material som ni har till oss gör vi gärna det  
Mejla: johanna.bokinge@gmail.com, anneli.malm@live.se

Hör av er om eventuella undringar till Johanna Bokinge 076-3497842 Anneli Malm 0730-928116

Med vänlig hälsning Anneli och Johanna