

Linda Palla

Konstitutionen av den speciella pedagogiken i en barncentrerad förskola för alla

Att analysera officiella styrinstrument utifrån diskursteoretisk ram

Abstract

[English title: *The Constitution of Special Education in a Child-centred Preschool for All: To Analyze Political Steering Instruments with a Discourse Theoretical Frame*]

This paper identifies and analyzes what constitutes special education in the (revised) Swedish preschool curriculum. The paper also contributes with an analytical mode of understanding political, as well as other, documents, in, for example, an educational system. The analytical strategy is built upon discourse theory, using the ideas of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe. The results show a fortified hegemonic discourse about a preschool for all children, where child-centred and inclusive approaches are dominant and where special education, to a large extent, is constituted by more management, stimulation and special support. The paper raises questions about the possible effects the hegemonic discourse may contribute to.

Nyckelord

diskursteori, inkludering, läroplan, pedagogik, specialpedagogik, styrdokument, svensk förskola för alla barn, utbildning

Inledande ord

Frågan om vad som konstituerar specialpedagogik inom svensk förskola är inte enkel, eller kanske ens möjlig, att besvara eller ringa in. Förskolan, som en av samhällets utbildningsinstitutioner och dess verksamhet, är en intensiv och komplex sammansättning av företeelser. Denna komplexitet ger inte minst aktuella översikter av forskning¹ exempel på.

1 Linda Palla, "Characteristics of Nordic Research on Special Education in Preschool: A Review with Special Focus on Swedish Conditions". *International Journal of Inclusive Education*, 23, no. 4 (2019): 436-453, (Published online: 180228), doi/full/10.1080/13603116.2018.1441337

Linda Palla, "Similarities and variation in preschool special education studies: An overview of main content themes in Nordic research." *Early Child Development and Care*: Published online 21 juni 2018, <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1488171>

Sven Persson, "Pedagogiska relationer i förskolan", i *Förskola tidig intervention*, redigerad av Ingegerd Tallberg Broman (Stockholm: Vetenskapsrådet, 2015), 119-138. <https://publikationer.vr.se/produkt/forskola-tidig-intervention/>

Linda Palla, Malmö universitet, Sverige
e-mail: linda.palla@mau.se

Studier i Pædagogisk Filosofi | <https://tidsskrift.dk/spf/index> | ISSN nr. 22449140

Årgang 7 | Nr. 2 | 2018 | side 36-57

Hur specialpedagogik konstitueras kan vidare betraktas som något som tycks vara under ständig förhandling och omformulering, med mer eller mindre tillfälliga fastlåsningar. Det kan handla om samhälleliga debatter, politiska beslut i form av lagar och förordningar, konkurrerade vetenskapliga fält² eller förskolans pedagogiska praktik³, på vardagsnivå där politiska visioner och överenskommelser ska manifesteras. Bland vetenskapliga discipliner⁴ och samhällsaktörer med lika, snarlika eller olika agendor för förskolan kan konkurrerande diskurser⁵⁻⁶ sägas kämpa om tolkningsföreträde om hur specialpedagogik (i förskola) ska definieras och avgränsas samt vilken mening och vilket innehåll som ska knytas till denna signifikant, som specialpedagogik kan förstås som, om förskolan betraktas som en diskursiv praktik⁷. Specialpedagogikens tvärvetenskaplighet är ofta diskuterad⁸. Diskurser på ett specialpedagogiskt diskursivt fält⁹ kan till exempel befästas genom artikulering och argument för evidensbaserade interventioner och metoder¹⁰. En annan diskurs kan kännetecknas av jämförelser mellan barns upplevda brister och framgångar utifrån normerande ålderskategoriseringar¹¹. Det kan röra sig om medicinska anspråk där krav på diagnoser för att få spe-

Ingegerd Tallberg Broman, "Förskola till stöd för barns utveckling och lärande", i *Förskola tidig intervention*, redigerad av Ingegerd Tallberg Broman (Stockholm: Vetenskapsrådet, 2015), 16-59. <https://publikationer.vr.se/produkt/forskola-tidig-intervention/>

Ann-Christine Vallberg Roth, "Bedömning och dokumentation i förskola", i *Förskola tidig intervention*, redigerad av Ingegerd Tallberg Broman (Stockholm: Vetenskapsrådet, 2015), 54-83. <https://publikationer.vr.se/produkt/forskola-tidig-intervention/>

- 2 Se till exempel Linda Palla, "Med blicken på barnet: Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik" (Malmö högskola, 2011).
- 3 Till exempel Gunilla Lindqvist, "Who should do What to Whom?: Occupational Groups' Views on Special Needs" (Jönköping University, 2013); Eva Melin, "Social delaktighet i teori och praktik: Om barns sociala delaktighet i förskolans verksamhet" (Stockholms universitet, 2013); Palla, "Med blicken"; Palla, "Characteristics of Nordic Research"; Palla, "Similarities and variation".
- 4 Palla, "Med blicken".
- 5 Diskurser betraktas i föreliggande artikel som resultatet av en specifikt teoretiskt grundad analysstrategi och vetenskaplig blick, inte som något som "finns" per se, utanför analysen. Se till exempel Anders Esmark, Carsten Bagge Laustsen och Niels Åkerstrøm, "Socialkonstruktivistiske analysestrategier – en introduktion", i *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*, redigerad av Anders Esmark, Carsten Bagge Laustsen, och Niels Åkerstrøm Andersen (Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag, 2005), 7–30.
- 6 Ernesto Laclau och Chantal Mouffe, *Hegemonin och den socialistiska strategin* (Göteborg/Stockholm: Glänta Produktion/Vertigo Förlag, 1985/2008) som bland annat har utvecklat idéer från Michel Foucault, definierar diskurs som en partiell fixering av betydelse inom en speciell domän, som i det här fallet utgörs av styrande och rådgivande dokument för förskolan. Ernesto Laclau och Chantal Mouffe betraktar inte diskurser som helheter som kan avgränsas, utan framhåller att diskurser destabiliseras och omformas i mötet med andra diskurser eller diskursiva artikuleringar. Detta antagande utgör utgångspunkt för föreliggande artikel.
- 7 Diskursiv praktik definieras i föreliggande artikel "som språk i handling varigenom diskurser utvecklas och befästs, förhandlas och förändras (Palla, "Med blicken", 45).
- 8 Till exempel Ann Ahlberg, *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik- att bygga broar* (Stockholm: Liber, 2013).
- 9 Palla, "Med blicken".
- 10 Exempelvis Trine Arnesen, "Are they ready for this?: Experiences on implementing educational behavior-analytic interventions in Norwegian kindergartens" (Karlstads universitet, 2014).
- 11 Se till exempel Linda Palla, "Specialpedagogik i förskolan: En forskningsöversikt", i *Förskola: Tidig intervention*, redigerad av Ingegerd Tallberg Broman (Stockholm: Vetenskapsrådet), 96-120. <https://publikationer.vr.se/produkt/forskola-tidig-intervention/>

Linda Palla, "Individcentrerad prestation och måluppfyllelse i förskolan? Om åtgärdsprogram som examinerande

cialpedagogiskt stöd gör sig gällande. Konkurrerande diskurser kan ringas in genom deras betoning på sociala och relationella argument¹² med betydelse för barns välbefinnande och utvecklings- och kunskapsmässiga framgång. Nämnade uttryck för diskurser kan ses som inflytelserika på förskolans område med olika anspråk på specialpedagogikens egenart. Detta genom diskursernas strävan efter att mejsla ut vad specialpedagogik i förskola ska vara, hur den ska utföras och vem den ska avse. I föreliggande artikel ska specialpedagogik med koppling till officiella och centrala dokument, här betraktade som styrinstrument¹³ för den svenska förskolan i olika tider, komma att sättas i centrum.

Enligt tidigare forskning¹⁴ saknas forskning om "hur makten över mening i värdeladdade och normativa begrepp konstrueras i samtal om vad det innebär med en skola där alla elever ingår som en del", vilket föreliggande artikel skulle kunna bidra med. "Samtal" kan i denna analys översättas med tal manifesterat i skriftliga officiella dokument. Att forska kring diskursiva konstruktioner¹⁵ innefattar att uppmärksamma det som yttras, hur det yttras och hur det skulle kunna ha yttrats på annorlunda vis. Diskurser sätter gränser för vad som är kulturellt och socialt accepterat som till exempel sant, gott eller trovärdigt och sätter därmed också gränser för vad som är möjligt eller omöjligt att uttala i ett visst sammanhang. Likaså har det stor betydelse vem det är som får tala. Att tala kännetecknas i föreliggande studie av skriftlig text på officiella samhällliga nivåer, såsom till exempel nationella styrdokument, rådgivande skrifter och litteratur.

Genom föreliggande artikel är avsikten vidare att bidra med ett exempel på hur det inom förskolans praktiker går att närma sig och använda sig av analysstrategier med relation till diskursteori. Detta genom att rikta blicken mot hur språket är med och formar "den egna verkligheten" och kunskap om den och på så vis synliggöra egna och andras undertryckta eller artikulerade sanningsanspråk.

I denna artikel identifieras och analyseras specialpedagogik i förskolans officiella dokument som exempel, men analysen är möjlig att applicera på olika aspekter av exempelvis (special)pedagogik och utbildning. Det övergripande syftet med denna artikel är att vidareutveckla kunskap om hur diskursteoretiskt analytiska angreppssätt kan användas

dokument". *Pedagogisk forskning i Sverige*, 23, no. 1-2 (2018): 89-106; Palla, "Characteristics of Nordic Research"; Palla, "Similarities and variation".

12 Exempelvis Tine Basse Fisker, "Småbørn i interaktion: En undersøgelse af socialt udviklingspotentiale og muligheder for interaktion for småbørn med autisme i forskellige pædagogiske og organisatoriske miljøer" (Aarhus Universitet, 2009); Melin, "Social delaktighet"; Palla, "Characteristics of Nordic Research"; Palla, "Individcenterad prestation"; Palla, "Med blicken"; Palla, "Similarities and variation"; Persson, "Pedagogiska relationer".

13 Begreppet styrinstrument brukas utifrån en tanke om att dessa officiella dokument "gör" något med de professionella yrkesverksamma i förskola, genom att de skapar begränsningar eller utrymme för vad som kan uttryckas och utövas inom förskolan. Artikeln avgränsas dock till att omfatta diskursiva utsagor i officiella dokument. Dokumenten som kommer att analyseras är av olika karaktär och rör sig mellan att vara rådgivande (statligt framtagna allmänna råd och motsvarande) till styrande (statligt antagna förordningar/läroplaner och motsvarande).

14 Inger Assarson, "Talet om en skola för alla: Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag" (Malmö Högskola, 2007), 63.

15 Mats Börjesson, *Diskurser och konstruktioner: En sorts metodbok* (Lund: Studentlitteratur, 2003), 21-22.

för att identifiera och skapa förståelse för hur specialpedagogik konstitueras i förskolans läroplan under tidsperioden 1998-2018. Inom ramen för detta syfte och i analysen ingår även att med historiska nedslag mejsla ut en diskursetablering och diskursens fortsatta dominans på fältet, samt att ringa in för diskursen betydelsefulla diskursiva beståndsdelar. Avsikten är att nå syftet genom att sätta två frågeställningar i centrum: Hur framträder specialpedagogik i förskolans styrinstrument identifierad med en diskursteoretisk analysstrategi? Hur kan specialpedagogik i förskolans styrinstrument analyseras och förstås utifrån denna diskursteoretiska analysstrategi, med särskilt fokus på 2018 års revidering?

Genom forskning framställs specialpedagogik som ett dilemma, ofta omskrivet som svårdefinierat. På det specialpedagogiska fältet produceras olika definitioner av hur specialpedagogik kan avgränsas och förstås¹⁶. Med en diskursteoretisk analytisk blick kan specialpedagogik förstås som en flytande signifikant¹⁷. En flytande signifikant kan ses som ett extra betydelsefullt tecken (begrepp), ett element, som inte har en specifikt fastställd betydelse inom en diskurs. Det finns istället möjlighet för samverkande, överlappande eller konkurrerande diskurser att fylla detta element med mening. Laclau och Mouffe¹⁸ beskriver flytande signifikanter som tomma uttryck och undrar hur det kan vara möjligt att ett uttryck kan vara tomt och ändå fortsätta att vara en inordnad del av ett betydelsesystem. Det är samhället¹⁹ som frambringar dessa tomma uttryck och olika grupper i samhället konkurrerar om tolkningsföreträde för att fylla dessa uttryck med mening. I föreliggande artikel centreras blicken främst mot en samhällelig och politisk arena där beslut och diskursiva yttringar får betydelse för hur specialpedagogik kan, bör, och ska förstås och iscensättas av professionella utövare i förskola. Härnäst följer en teoretisk introduktion där diskursrelaterade begrepp på socialkonstruktionistisk grund tydliggörs.

Analysstrategi och diskursteoretiskt analysbärande begrepp

Föreliggande artikel vilar på ett socialkonstruktionistiskt förhållningssätt till hur världen och kunskap om den formas. Inom socialkonstruktionism ses de sätt på vilka vi uppfattar och karakteriserar vardagen som en produkt av kulturellt och historiskt påverkade föreställningar om världen. Dessa föreställningar ses inte som en reflektion av världen, utan som att de är föränderliga. I en strukturalistisk eller poststrukturalistisk riktning hävdas föreställningen om att det är genom språket som tillgång till verkligheten skapas. Utifrån dessa grundläggande premisser blir det fruktbart att rikta blicken mot språkanvändning i skriftliga officiella dokument utefter socialkonstruktionistiska och poststrukturalistiska

16 Palla, "Med blicken".

17 Ernesto Laclau och Chantal Mouffe, *Hegemonin och den socialistiska strategin* (Göteborg/Stockholm: Glänta Produktion/Vertigo Förlag, 1985/2008).

18 Laclau och Mouffe, *Hegemonin*.

19 Ernesto Laclau och Chantal Mouffe, *Det radikale demokrati: Diskursteorins politiska perspektiv*, översatt av Torben Clausen, Helene Gjerding, Allan Dreyer Hansen, Ane Jensen, Carsten Jensen, Heidi Kaltoft, Christian Madsbjerg og Ulrik Pram Gad (Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag, 2002).

idéer. Språket förstås i detta sammanhang inte som en avspeglings av verkligheten, utan som handling och aktivitet²⁰. Språket skapar verklighet. I föreliggande artikel brukas diskursbegreppet huvudsakligen utifrån Laclaus och Mouffes definitioner och beskrivningar. I denna artikel finns en strävan att rikta uppmärksamheten mot hur språket kan medverka till att skapa, vidmakthålla eller förändra konstitutionen av specialpedagogik inom en specifik kontext såsom förskolan och i det här fallet i specifika centrala och officiella styrinstrument; förskolans läroplaner, rådgivande dokument och motsvarande.

Diskursanalys kan sägas vända sig mot "traditionellt" vetenskapligt arbete som går ut på att avspegla verkligheten genom att finna mönster i data. Med diskursanalys hävdas istället att människor genom språket skapar konstruktioner av den sociala världen och intresserar sig som en följd av detta i stort endast för den diskursiva nivån, vilken innebär alla former av tal och skrift²¹. Forskare menar att diskursanalys är skiftandet av fokus från hur verkligheten är till hur verkligheten skapas, liksom varför den konstrueras på det viset och när beskrivningen kan ses som giltig²². Det finns en begränsad uppsättning av berättelser och tolkningsramar och dessa är sammanlänkade med kulturella och sociala fält där de aktiveras och sätt i rörelse²³.

Diskursanalys är ett mångtydigt begrepp med möjlighet till olika analytiska val och riktningar. Diskursteori, med förgrundsgestalter som Ernesto Laclau och Chantal Mouffe, intresserar sig för mer abstrakta diskurser än exempelvis kritisk diskursanalys. Grundläggande antaganden inom diskursteori tolkas vara att sociala fenomen aldrig är färdiga eller totala²⁴. Till skillnad från till exempel Michel Foucault eller Norman Fairclough ser Laclau och Mouffe alla sociala praktiker som diskursiva²⁵. Laclau och Mouffe²⁶ positionerar sin teori både som *postmarxistisk* och *postmarxistisk* och med hänvisning till Gramsci. Hur de tar sig an hegemonin, ett centralt begrepp inom teorin, bygger på poststrukturalistiska principer om dekonstruktion och den teori Lacan representerar. Laclau²⁷ redogör för några grundläggande antaganden om diskursteori, vilken han inledningsvis ger den strikta definitionen analys av text. Laclau beskriver diskurs som en omedveten grundläggande grammatik som så att säga förmedlar kontakt med verkligheten. Diskursteori ser han i första hand som kontrasterande till idealism. Inom diskursteori förutsätts att allt är diskurs eller ges mening först när det blir till diskurs.

20 Mats Börjesson och Eva Palmblad, "Introduktion", i *Diskursanalys i praktiken*, redigerad av Mats Börjesson och Eva Palmblad (Malmö: Liber, 2007), 7-28.

21 Mats Alvesson och Kaj Sköldberg, *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (Lund: Studentlitteratur, 2017), 332.

22 Börjesson, *Diskurser*, 23.

23 Börjesson och Palmblad, "Introduktion", 7-28.

24 Marianne Winther Jørgensen och Louise Phillips, *Diskursanalys som teori och metod* (Lund: Studentlitteratur, 2000), 31.

25 Ernesto Laclau and Roy Bhaskar, "Discourse Theory vs Critical Realism." *Alethia*, 1, no. 2 (1998): 9-14. <https://doi.org/10.1558/aleth.v1i2.9>

Laclau och Mouffe, *Hegemonin*.

26 Laclau och Mouffe, *Hegemonin*.

27 Laclau and Bhaskar, "Discourse", 9-14.

Inom diskursteori är processer där betydelse bildas centralt. Genom diskursanalys kan kartläggning ske av den pågående kampen om fastställandet av tecknens betydelse samt hur artikuleringar ständigt reproducerar, ifrågasätter eller omformar diskurser, menar forskare²⁸. Laclau och Mouffe²⁹ definierar diskurs som en partiell fixering av betydelse inom en speciell domän. Domän utgörs i denna artikel av förskolan. Ingen diskurs är en sluten enhet utan omformas kontinuerligt i mötet med andra diskurser. I en diskursiv kamp kämpar olika diskurser om hegemoni, det vill säga en fastlåsning av språket enligt sin egen uppfattning. Med andra forskares ord; "en bestämd synpunkts herravälde"³⁰. Diskurs tolkas således som själva betydelsefixeringen och det diskursiva fältet kan kort förklaras som allt som inte ryms inom den enskilda diskursen³¹. Diskursivitetens fält utgörs av ett överskott av mening. Det som krävs för att hegemoni ska råda, menar Laclau och Mouffe, är när "element vars egen natur inte förutbestämmer dem att ingå i något särskilt arrangemang ändå flyter ihop, som ett resultat av en yttre eller artikulerande praktik"³². Varje diskurs strävar efter att dominera diskursivitetens fält.

Att koncentrera analysen mot frågan om vilken eller vilka diskurser som har tillträde till det svenska förskolefältets för verksamheten styrande och rådgivande texter utgör ett inledande angreppssätt. Om vi föreställer oss att det finns en strävan efter konsensus i varje politiskt dokument, men att det bildas en hegemoni och mothegemonier i kampen om tolkningsföreträde kan detta ses som en fruktbar del i ett analysförfarande. Uppmärksamheten kan riktas mot aspekter av antagonism, diskursteorins begrepp för konflikt, och som nämnts hegemonier och mothegemonier. Laclau och Mouffe³³ ser inte antagonismerna som objektiva relationer, utan istället som relationer vilka avtäcker gränserna för objektiviteten. Genom de antagonistiska gränserna skapas samhället. De hävdar vidare att konsensus skapas genom hegemonisk artikulering, men att denna aldrig kan bli förverkligad fullt ut. I den antagonistiska kampen är det möjligt att se hur det diskursiva fältets olika element gestaltar och omgestaltar diskurser inom en domän. Aktuellt att fördjupa sig i inom ramen för analysen blir således att identifiera vilken eller vilka diskurser som kan sägas få företräde i de styrande och rådgivande texterna och huruvida det finns några motdiskurser eller antagonismer som pockar på att få komma upp till ytan.

Vidare kommer analysen att identifiera och analysera mindre beståndsdelar av diskurser och sätta dessa i relation till idéerna om hegemonier och antagonismer. I analysen intresserar jag mig för diskursiva beståndsdelar av vad som konstituerar specialpedagogik i förskolan styrande dokument, där dessa styrinstrument ses som den diskursiva praktik som producerar en viss typ av yttranden. Konkret betyder denna analysriktning att urskilja specifika uttryckssätt i de officiella dokumenten; det vill säga att identifiera för diskursen

28 Winther Jørgensen och Phillips, *Diskursanalys*, 31-65.

29 Laclau and Mouffe, *Hegemonin*.

30 Winther Jørgensen och Phillips, *Diskursanalys*, 13.

31 Winther Jørgensen och Phillips, *Diskursanalys*, 34.

32 Laclau och Mouffe, *Hegemonin*, 27.

33 Laclau och Mouffe, *Hegemonin*.

centrala tecken. Alla tecken betraktas som moment och extra betydelsefulla moment beskrivs som nodalpunkter. Med Laclaus och Mouffes vokabulär³⁴ är noder privilegierade diskursiva punkter i den partiella fixeringen. Kring nodalpunkterna ordnas andra tecken och får sin betydelse. Element är tecken vars betydelse inte har kunnat fixeras i en viss diskurs. Flytande signifikanter blir elementen om de är centrala för diskursen³⁵. Övergången från element till moment kan aldrig bli fullkomlig eller total³⁶. Det finns alltid utrymme för tolkning och omdefinition. Genom att ekvivalenskedjor skapas av sammanhörande tecken skapas mening i en nod³⁷. Tecken sorteras, knyts samman och får innehåll i dessa kedjor.

Härnäst följer en analys som genom några historiska nedslag koncentreras mot hur en tänkt diskurs om en förskola för alla har etablerats i takt med förskolans drygt hundratjugoföråriga³⁸ utveckling samt hur inkludering kan tolkas fått betydelse inom denna diskurs. Detta med stöd av några under olika tider styrande och centrala dokument som grund för resonemang och analys.

Etablering av en officiell diskurs

I framställningen nedan analyseras delar ur förskolan i olika tider centrala dokument vilka kan sägas påverkat en etablering av en *förskola för alla* på det diskursiva fältet, och därmed på vilka vis svensk förskola så att säga välkomnat alla barn i det som kan förstås som en historiskt förankrad offentlig diskurs³⁹. Med denna bakgrund blir det intressant att analysera några för tiderna officiellt publicerade och centrala dokument och skrifter, som uttryck för etableringen av en diskurs om en förskola för alla barn. I analysen görs inte anspråk på att vara heltäckande.

Dagens svenska förskola har rötter i såväl barnkrubban som barnträdgården, vilket innebär att förskolan vilar på en grund av både omsorg och pedagogik. Dessa dubbla uppgifter förenades med tiden och har under decennier gått under parollen omsorg, fostran, utveckling och lärande i ett helhetsperspektiv; en ekvivalenskedja med uttryck som blivit och är⁴⁰ stabila och kännetecknande för förskolans mål, verksamhet och allmänna pedagogik. Barn kan sägas ha stått i fokus för förskolans verksamhet i alla tider. Historiskt sett har under perio-

34 Laclau och Mouffe, *Hegemonin*.

35 Winther Jørgensen och Phillips, *Diskursanalys*, 34-35.

36 Laclau och Mouffe, *Hegemonin*.

37 Laclau och Mouffe, *Hegemonin*.

38 De första barnkrubborna startades dock redan vid 1800-talets mitt. Se Palla, "Med blicken".

39 Se även Palla, "Med blicken".

40 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1998).

Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (Stockholm: Utbildningsdepartementet, 2001).

Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan; Utfärdad den 23 augusti 2018* (Stockholm: Skolverket, 2018).

https://www.skolverket.se/download/18.4fc05a3f164131a741815d2/1535537399180/Laroplan_forskolan_SKOLFS_2018_50.pdf

der företrädesvis barn- och utvecklingspsykologiska riktningar dominerat verksamhet och forskning⁴¹. Även den frøbelska läran har gjort stora avtryck i det offentliga samtalet och i förskolans verksamhet i dess tidiga former, vilka syns inte minst genom betonandet av barnets behov av goda uppväxtvillkor och förskolans betydelse i dessa avseenden. Redan med Fröbel föddes idén om förskola för alla barn⁴².

Systrarna Moberg var två uttolkare av Frøbels idéer och de fick stor betydelse för utvecklingen av barnträdgårdarna i landet. Moberg och kollegan Böttiger uppfattade inte barnets karaktärsdaning som tillräcklig då de, under denna tid och med psykologisk forskning som stöd, framhöll åren mellan två och sju som särskilt viktiga för barnets personlighetsutveckling. De för denna tid inflytelserika författarna, utbildarna och debattörerna⁴³ menade att dessa tidiga barnår blivit försummade och framhävde barnträdgårdsledarinnans möjligheter till att tidigt *uppmärksamma* fysiska och psykiska *avvikelse*r hos barnen. De framhöll därför att barnträdgården borde vara *"tillgänglig för alla barn* och bli en *komplettering* till hemuppfostran i den omfattning som *olika* hem och förhållande kräva⁴⁴ (min kursivering). Dessa uttryck kan betraktas som stöd för etableringen om diskursen om en förskola för alla barn, då dessa ideal kom att publiceras och användas såväl i utbildning, forskning och för tiden och verksamheten vägledande och styrande dokument⁴⁵. Redan här kan uttryck för såväl en förskola för alla barn i allmänhet, som för speciella barn i synnerhet, skönjas.

Under 1920- och 1930-talen gjorde barnpsykologin sitt inträde i förskolan. Gesell⁴⁶ kan ses som en av dem som under denna tid förordade en speciell pedagogik för vissa; med det tomma uttrycket "en speciell undervisning" för handikappade barn. Utifrån en samhällskritisk blick såg politikern och samhällsdebattören Alva Myrdal⁴⁷ under denna tid inte det så kallade stadshemmet som utrustat med tillräckliga fostransmöjligheter. Hon hävdade i en för tiden central skrift att barnens eget intresse av vård och fostran sammanföll med samhällets intresse av att få "sunda, arbetsdugliga, socialt inpassade och lyckliga medborgare i nästa generation"⁴⁸. Denna diskursiva artikulering kan ses som betydelsefull i att ge det kompensatoriska, kompletterande, uppdraget fortsatt mening.

Den officiella och statliga Barnstugeutredningen⁴⁹ är ett exempel på styrinstrument som historiskt sett fortsatt vidhöll förskolans kompensatoriska möjligheter. I detta för

41 Palla, "Med blicken".

42 Palla, "Med blicken".

43 Maria Moberg och Erik Böttiger, *Barnträdgården och dess betydelse för småbarnsåren* (Socialmedicinska sektionens ströskrift, 13) (Stockholm: Svenska Fattigvårds- och Barnvårdsförbundet, 1936), 12.

44 Maria Moberg och Erik Böttiger, *Barnträdgården*, 12.

45 Se även Palla, "Med blicken".

46 Arnold Gesell, *Barnet i utveckling: En läkares och barnpsykologs synpunkter* (Stockholm: Aldus/Bonniers, 1954/1965).

47 Alva Myrdal, *Stadsbarn: En bok om deras fostran i storbarnkammare* (Stockholm: Kooperativa förbundets bokförlag, 1935).

48 Alva Myrdal, *Stadsbarn*, 14.

49 Socialdepartementet, SOU 1972: 26, *Förskolan: Del 1* (Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning). (Stockholm: Socialdepartementet och Liber, 1972).

Socialdepartementet, SOU 1972:27. *Förskolan: Del 2* (Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning).

tiden centrala styrdokument artikulerades att "Förutom åtgärder som stöder föräldrarnas möjligheter att fungera väl i sina föräldraroller krävs åtgärder i övrigt som direkt tillgodoser barnens såväl mera allmänna som speciella individuella behov"⁵⁰. I detta styrinstrument kom barn med behov av särskilt stöd betraktat som kategori att förstärkas. Förskolans kompensatoriska och inkluderande målsättningar, inte bara för alla barn, utan i synnerhet för barn med behov av särskilt stöd kom på så vis att fortsatt vara centrala inom diskursen. Det tomma uttrycket *åtgärder* kan tolkas som att något speciellt skulle utföras för barn med speciella och individuella behov; en speciell pedagogik.

Barns generella och individuella behov har under förskolans utbyggnad och utveckling fokuserats samtidigt som samhällsdanande målsättningar har funnits⁵¹ och alltjämt finns med⁵². En stor utbyggnad av den svenska förskolan ägde rum under 1970- och 1980-talen. 1985 kom en proposition om en förskola för alla barn⁵³ där barns rätt till förskola framhölls. Förskolans pedagogiska roll och verksamhet kopplat till barns utveckling och lärande tydliggjordes i och med denna proposition. "I propositionen föreslås att riksdagen lägger fast principerna för att förverkliga en rätt för alla barn att delta i kommunal barnomsorgsverksamhet, från ett och ett halvt års ålder till dess de börjar skolan"⁵⁴. Minister Andersson accentuerade i dokumentet att "Barnomsorgen måste enligt min mening nu medvetet riktas på att bli en god uppväxtmiljö för *alla* barn"⁵⁵ (författarens kursivering). I samma text artikulerades och vidmakthölls bland annat förskolans kompensatoriska uppdrag, att "vissa barn kan behöva särskilt stöd..."⁵⁶ och att "Viktigt är också att beakta att barn har olika behov och behöver stöd och stimulans i olika avseenden"⁵⁷.

Under samma tid beslutades att Socialstyrelsen skulle utforma ett rådgivande och styrande dokument med pedagogiskt fokus; *Pedagogiskt program för förskolan*⁵⁸. Detta dokument kan ses som ersättning för Barnstugeutredningen som styrinstrument. Socialstyrelsen var under denna tid tillsynsmyndighet för förskolan och hade som uppdrag att utarbeta det pedagogiska programmet för förskolan och andra vägledande material för kommunal ledning och förskolepersonal. Riksdagen fattade beslut om att "ett pedagogiskt program ska ange ramen för den pedagogiska verksamheten"⁵⁹. Socialstyrelsens⁶⁰ allmänna råd *Barnomsorgen är för alla barn*, vilka främst riktade sig till personer i ledningsposition

(Stockholm: Socialdepartementet och Allmänna Förlaget, 1972).

50 Socialdepartementet, SOU 1972: 27, *Förskolan*: Del 2, 23.

51 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan*: Lpfö 98 (2001).

52 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*.

53 Socialdepartementet, Prop. 1984/85:209, *Proposition om förskola för alla barn* (Stockholm: Socialdepartementet, 1985).

54 Socialdepartementet, Prop. 1984/85:209, *Proposition om förskola för alla barn*, 1.

55 Socialdepartementet, Prop. 1984/85:209, *Proposition om förskola för alla barn*, 5.

56 Socialdepartementet, Prop. 1984/85:209, *Proposition om förskola för alla barn*, 12.

57 Socialdepartementet, Prop. 1984/85:209, *Proposition om förskola för alla barn*, 12.

58 Socialstyrelsen, *Pedagogiskt program för förskolan 1987:3* (Stockholm, Socialstyrelsen, 1993).

59 Socialstyrelsen, *Pedagogiskt program för förskolan 1987:3*, 9.

60 Socialstyrelsen, Socialstyrelsens allmänna råd 1991: 1, *Barnomsorgen är för alla barn* (Stockholm, Socialstyrelsen, 1994).

inom förskolan, presenterades och publicerades dessförinnan. Redan titeln för de allmänna råden anger en dominerande diskurs om förskola för alla i dessa för förskolan tidigare rådgivande och styrande instrument.

I det pedagogiska programmet⁶¹ framhölls utbyggnaden av och målsättningen om en förskola för alla. Barn som behöver särskilt stöd gavs i denna text en lagstadgad rätt till förskoleplats före sex års ålder, och i dokumentet en egen rubrik med ett fylligt innehåll.⁶² Förskolans uppgifter sammanfattades i fyra centrala punkter. En av dessa löd som följer: "Förskolan är till för alla barn men har ett speciellt ansvar för barn som behöver särskilt stöd i sin utveckling"⁶³. Även dessa historiskt formulerade utsagor kan ses som diskursiva uttryck om en förskola för alla barn, och i synnerhet för vissa barn. I det pedagogiska programmet artikulerades och framhölls att barn som behöver särskilt stöd inte är en tydligt avgränsad grupp, varvid flera exempel gavs. Det uttrycktes även att "Ibland kan det dock krävas särskilda metoder och insatser för att alla barn ska kunna tillgodogöra sig verksamheten"⁶⁴ samt att "Specifika metoder som särskilda träningsprogram för handikappade barn måste vara tillämpbara inom normalverksamhetens ram"⁶⁵.

Vid ytterst få tillfällen framträder en antagonism som kan ses som ett avsteg från diskursen om en förskola för alla, av Socialstyrelsen formulerad på följande vis i det pedagogiska programmet: "Det kan också vara befogat att i vissa fall anordna förskoleverksamhet i särskilda smågrupper med personal som har särskild kompetens för arbetet med dessa barn"⁶⁶. Denna antagonism beskrivs i de allmänna råden som att "Behovet av särskilt stöd kan efter individuell prövning i vissa fall tillgodoses i ett kvalificerat familjedaghem eller genom barnomsorg i hemmet". I samband med denna ekvivalenskedja betonas dock direkt att "Generellt erbjuder dock förskola ... de bästa förutsättningar för barn i behov av särskilt stöd"⁶⁷, vilket förstärker diskursen om en förskola för allas inkluderande dominans.

Ett knappt decennium senare fick Barnomsorg och skola-kommittén bland annat i uppdrag att utarbeta ett nytt måldokument för den pedagogiska verksamheten i förskolan vilket skulle ersätta det pedagogiska programmet. Kommitténs uppdrag resulterade i slutbetänkandet⁶⁸ *Att erövra omvärlden*. I detta betänkande artikulerades att målet ännu inte var nått då förskolan ännu inte var en förskola för alla barn. En av de viktigaste frågorna under denna tid uttryckt i betänkandet var hur förskolan skulle kunna utgöra den grundsten i utbildningssystemet som regeringen önskade att den ska bli, om inte alla barn kunde delta⁶⁹. Mot denna bakgrund blir det rimligt att dra slutsatsen att diskursen om förskola för alla genom förskolans historia knutits till utsagor som handlat om fysisk placering där

61 Socialstyrelsen, *Pedagogiskt program för förskolan* 1987:3.

62 Socialstyrelsen, *Pedagogiskt program för förskolan* 1987:3, 74.

63 Socialstyrelsen, *Pedagogiskt program för förskolan* 1987:3, 12.

64 Socialstyrelsen, *Pedagogiskt program för förskolan* 1987:3, 50.

65 Socialstyrelsen, *Pedagogiskt program för förskolan* 1987:3, 50.

66 Socialstyrelsen, *Pedagogiskt program för förskolan* 1987:3, 75.

67 Socialstyrelsen, Socialstyrelsens allmänna råd 1991: 1, *Barnomsorgen är för alla barn*, 49.

68 Utbildningsdepartementet, SOU 1997:157, *Att erövra omvärlden*.

69 Utbildningsdepartementet, SOU 1997:157, *Att erövra omvärlden*, 37.

strävan efter förskoleplats för alla barn framhållits samt att det under åren samtidigt argumenterats för förskola för alla av sociala och pedagogiska skäl. Vidare tydliggjordes i slutbetänkandet att det "naturliga förhållningssättet"⁷⁰ allt sedan 1970-talet alltid hade varit att utgå från att barn i behov av särskilt stöd kan delta i den reguljära undervisningen och tillföra stödet i gruppen. Den speciella pedagogiken formulerades här med elementet *stöd*. Detta istället för att i första hand arrangera särlosningar, vilket skulle kunna förstås som en konkurrerande antagonism med exkluderande eller segregering⁷¹ uttryck. Det så kallade *naturliga förhållningssättet* kan utifrån analysen förstås som en nodalpunkt i den dominerande diskursen om förskola för alla, som uttrycks i och genom den svenska förskolans då politiskt rådande styrinstrument. "Verkligheten" i betänkandet konstruerades så att den framstod som ett objektiva faktum; det naturliga förhållningssättet.

I och med förskolans förändrade tillhörighet från socialtjänsten till utbildningsväsendet, åttio år under skollagen⁷² samt läroplanens införande 1998, blev förskolans roll i utbildningssystemet alltmer förstärkt. I förskolans första läroplan⁷³, Lpfö 98, vilken 1998 ersatte det rådgivande pedagogiska programmet, beskrivs med övergripande utsagor att verksamheten ska anpassas till alla barn. Nu framträder inte längre behovet av att betona och framhålla förskolan som plats, och institution, för alla. Detta kan ses som en diskursiv förskjutning inom samma terräng, från en centrering omkring fysisk placering för alla barn till ett tydligare fokus på en socialt och pedagogiskt anpassad och inkluderande förskola för alla barn. I denna första upplaga av läroplanen framhålls att barn som är i behov av mer stöd ska få detta stöd med utgångspunkt i egna förutsättningar så att förskolan blir en positiv upplevelse. Artikuleringen om att alla ska få uppleva att de är en "tillgång i gruppen"⁷⁴ skapar utrymme för en fortsatt etablering av en inkluderingsstanke på sociala grunder. Vidare har det så kallade enskilda barnets utveckling och lärande⁷⁵ kontinuerligt varit i artikulering i förskolans styrinstrument, även om förhållandet mellan individ och grupp tagit sig olika uttryck och fyllts med varierande betydelser i och genom förskolans historia. Utöver utsagor om alla barn, centrerar och synliggörs i de styrande dokumenten således enskilda, individuella eller varje barns behov⁷⁶.

I relation till diskursen om en förskola för alla utmärker sig så det tomma uttrycket inkludering, kring vilket andra tecken samlats och fyllt tecknet med betydelse. Inte bara nationellt har funnits en officiell strävan efter en inkluderande förskola för alla. I den 1994

70 Utbildningsdepartementet, SOU 1997:157, *Att erövra omvärlden*, 88.

71 Socialstyrelsen, *Pedagogiskt program för förskolan 1987:3*, 65.

72 Utbildningsdepartementet, SFS 2010: 800. *Skollag* (Stockholm: Utbildningsdepartementet, 2010).

73 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*.

74 Utbildningsdepartementet, SKOLFS, 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*, 2.

75 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2001).

Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16. *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2016).

Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16. *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2016).

76 Socialstyrelsen, *Pedagogiskt program för förskolan 1987:3*; Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16 *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2001, 2010, 2016).

internationellt överenskomna Salamancadeklarationen⁷⁷ om ett inkluderande utbildningsväsende framfördes uppmaningen att utbildningssystem ska utformas och genomföras så att variationer tillvaratas. Denna överenskommelse har med tiden blivit ett etablerat policydokument som fått stor diskursiv genomslagskraft inom forskning, utbildning och i verksamhet.

Konkluderande kan framhållas att meningsskapandet inom diskursen om en förskola för alla har skiftat över tid. Så har till exempel inkludering skapat ekvivalenskedjor där inkludering som plats, tillgänglighet och tillhörighet liksom kopplat till omsorg, fostran, utveckling och lärande artikulerats och utgjort betydelsebärande delar. Dessa värden kan ses som ömsesidigt förekommande, vilket analysen ovan visat, men där artikulationer tillskrivit dem olika dignitet och styrka under olika perioder i förskolans historia. Med tiden och genom hegemonisk intervention kan konsensus sägas ha formats och stabiliserats omkring inkluderingstanken där alla och varje barn finns med och sätts i centrum inom förskolans ramar.

Härnäst läggs ett analytiskt raster som synliggör hur en historiskt grundad och fortsatt dominerande rådande barncentrering ges fortsatt utrymme i och genom förskolans läroplaner mellan åren 1998 och 2018, med extra analytisk blick på den senaste och aktuella revideringen av förskolans styrinstrument som träder i kraft år 2019. I föreliggande framställning har barn, alla barn, vissa barn framträtt och betraktats som privilegierade tecken, utifrån den historiska beskrivningen och analysen ovan, och i relation till den allmänna och speciella pedagogiken. Sammanfattningsvis kan understrykas att de tidigare formerna av förskolans styrinstrument laborerar med begreppen alla barn, varje barn, det enskilda barnet, och på olika vis "vissa barn". I dessa dokument får diskursiva utsagor om barn en central och privilegierad ställning, vilket leder fram till en slutsats om förskolans som barncentrerad diskursiv praktik.

Den barncentrerade praktikens hegemoni

I förskolans styrinstrument⁷⁸ utkristalliseras diskursiva utsagor som bidrar till att bygga upp ekvivalenskedjor där barnet sätts i centrum för en inkluderande institution och utbildning och utgör en flytande signifikant och nodalpunkt inom förskolans domän. Texten i styrinstrumentet⁷⁹ byggs upp med ekvivalenskedjor innefattandes det privilegierade tecknet *barn* omkring vilket tecken som *alla* respektive *varje* ordnas och får sin betydelse.

77 UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* (UNESCO, 1994). http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

78 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (1998, 2010, 2016); Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*.

79 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (1998, 2010, 2016); Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*.

Barn i allmänhet nämns i styrinstrumentet⁸⁰ otaliga gånger i de mellan 14–16 sidor tätskrivna dokumentens versioner. Nodalpunkten *barn* knyts i versionerna till element och bildar ekvivalenskedjor som relaterar till tomma uttryck såsom *delaktighet*, *inflytande* och *rättigheter*. Sådana ideologiska och värdeladdade kedjor utgörs exempelvis genom formuleringar som att: "Delaktighet och tilltro till den egna förmågan skall på så vis grundläggas och växa"⁸¹. "Utbildningen ska därför utgå från vad som bedöms vara barnets bästa, att barn har rätt till delaktighet och inflytande och barnen ska få kännedom om sina rättigheter"⁸². Den distinkta barncentrering som framställs blir tydlig i sin hegemoniska särställning i relation till exempelvis en ämnescentrering, då denna inte alls är jämförelsevis lika dominerande i sina uttryck. Att utbildningen ska vila på dessa barncentrerade utgångspunkter fastläses som ett grundläggande värde i styrinstrumentets samtliga versioner.

Alla barn förekommer i de tidigare versionerna av styrinstrumentet⁸³ vid fyra tillfällen. En accentuering och ökad frekvens i brukandet av tecknet *alla* kan skönjas mellan de tidigare versionerna⁸⁴ av läroplanen och den senaste revideringen, där *alla barn* nämns vid 14 tillfällen⁸⁵. I styrinstrumentets samtliga versioner sätts *alla barn* samman med såväl mer allmänna utsagor i ekvivalenskedjor som att "Verksamheten skall vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar"⁸⁶, som med vad kan betraktas som mer specialpedagogiska konnotationer som att "Den pedagogiska verksamheten skall anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra skall få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar. Personalens förmåga att förstå och samspeja med barnet och få föräldrarnas förtroende är viktig, så att vistelsen i förskolan blir ett positivt stöd för barn med svårigheter. Alla barn skall få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att få uppleva sig vara en tillgång i gruppen"⁸⁷. Dessa uttryck lever kvar i dokumentens olika versioner.

Ett intressant tillägg görs i ett rättelseblad (2011-08-08)⁸⁸ där skrivelsen ändras till att "*Verksamheten* ska anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd *och stimulans* än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna

80 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (1998, 2010, 2016); Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*.

81 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (1998), 8; Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2010), 5, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2016), 5.

82 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 2.

83 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (1998, 2010, 2016); Skolverket, 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*.

84 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (1998, 2010, 2016).

85 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*.

86 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (1998, 2010, 2016), 4, 5; Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 4.

87 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (1998), 5; Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2016); Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 4.

88 Utbildningsdepartementet. Rättelseblad (2011-08-08). *Läroplan för förskolan Lpfö 98* (Reviderad 2010). Ändring i förordningen (SKOLFS 1998:16) om läroplan för förskolan.

behov och förutsättningar så att de utvecklas så långt som möjligt” (utan sida, min kursivering). Härmed är det verksamheten, och inte bara den pedagogiska verksamheten, som ska anpassas till alla barn. Det är heller inte enbart mer stöd, utan även stimulans, som betonas. Slutligen ska barnen utvecklas inte bara allmänt, utan så långt som möjligt. Följande diskursiva förskjutningar kan ses som uttryck för pendlande mellan idéer om fysisk, social, omvårdande och pedagogisk inkludering. Intressant att notera är att i dessa tidigare former av läroplanen sätts barn i behov av särskilt stöd i relation till och i jämförelse med de andra barnen, genom formuleringarna ovan, *mer stöd än andra*. Denna formulering är borttagen i den senaste revideringen (s 3).

I den senaste revideringen av läroplanen formuleras att förskolan ska ”främja alla barns utveckling och lärande samt en livslång lust att lära”.⁸⁹ Utbildningen ”ska ta hänsyn till barns olika förutsättningar och behov och anpassas till alla barn i förskolan”.⁹⁰ Det uttrycks även att ”Alla barn ska få uppleva den tillfredsställelse och glädje det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att vara en tillgång i gruppen”.⁹¹ Detta är utsagor som skapar ekvivalenskedjor vilka manifesterats även i tidigare dokument, vilket analysen visat. Sammantaget kan konstateras att momentet *alla* knyts till nodalpunkten *barn* som knyts till andra element och bildar ekvivalenskedjor som sätter *utveckling, lärande, framsteg* och att vara en *tillgång* i förgrunden för, och skapar en tillslutning i, diskursen om en förskola för alla som förenas med utsagor som kan knytas till den flytande signifikanten och samtida nodalpunkten inkludering.

I styrdokumentet relateras till utsagan *varje barn* flertalet gånger⁹². Momentet *varje* knyts till nodalpunkten *barn* och relateras till andra element som bildar ekvivalenskedjor, där tomma tecken såsom *förutsättningar, behov, utveckling, lärande, hälsa och välbefinnande* liksom *möjligheter* och *samspel* utkristalliseras och knyts samman, i de olika versionerna av läroplanen. Exempel från de tidigare versionerna av läroplanen visar att ”Förskolans uppgift innebär att i samarbete med föräldrarna verka för att varje barn får möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar”⁹³. Vidare framförs att ”I förskolan skall barnen möta vuxna som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen”⁹⁴. I styrdokumentet klargörs ovillkorligt att ”Verksamheten skall utgå från varje barns behov”⁹⁵. I de olika revideringarna framträder en skillnad, då det i den första versionen av läroplanen⁹⁶ därpå klargörs att ”Barn som behöver

89 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 2.

90 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 3.

91 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 6.

92 13 tillfällen i Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (1998), 17 tillfällen i Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2010), 15 tillfällen i Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2016) samt 13 tillfällen i Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*.

93 Till exempel Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*, 5.

94 Till exempel Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*, 5.

95 Till exempel Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16 *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*, 5.

96 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (1998), 5.

särskilt stöd i sin utveckling skall ges den omsorg som deras speciella behov kräver". Stödet kopplas här till *omsorg*. Denna utsaga framträder inte i senare versioner eller revideringar, vilket kan tyda på att uttrycket särskilt stöd vidgas och förskjuts från att vara specifikt kopplat och avgränsat till omsorg.

Det artikuleras i den senaste revideringen att: "Alla som arbetar i förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla tillit och självförtroende".⁹⁷ Vidare betonas att "Förskolan ska stimulera varje barns utveckling och lärande".⁹⁸ Tecknen stimulans och stimulera och liknande brukas genom tiderna i de olika dokumenten åtskilliga⁹⁹ gånger. Under *Mål och riktlinjer* exemplifieras en mängd olika utsagor som förskolan ska ge varje barn förutsättningar för att utveckla, som förskollärare ska ansvara för och som alla som arbetar i förskolan ska verka för. Förskollärare ska exempelvis ansvara för att varje barn får "ett reellt inflytande över arbetssätt och innehåll"¹⁰⁰ och arbetslaget ska "främja barnens förmåga att vara delaktiga och utöva inflytande över sin utbildning".¹⁰¹ I en mängd olika uppräknningar och artikuleringar stärks varje barns, det vill säga individens, *rättigheter*.

Utöver barn i allmänhet, alla barn och varje barn, så uttrycks exempel när det kommer till utsagor som kan relateras till så kallat "vissa barn". *Vissa* är i sig inget samlande tecken som kan uttryckas i läroplanen, vilket analysen visat varit möjligt i andra tider. Detta då det kan sägas krocka med värdeladdade idéer och utsagor om alla barn eller barn som individer. Istället framhålls under riktlinjer uttryck som inkluderar alla som arbetar i förskolan då "Hänsyn skall tas till barnens olika förutsättningar och behov"¹⁰². Centralt blir då tecknet *olika*. Vidare ska arbetslaget "ge stimulans och särskilt stöd till de barn som befinner sig i svårigheter av olika slag"¹⁰³. Även i denna utsaga framhålls att svårigheterna kan vara av varierande karaktär, det vill säga olika. Genom analysen kan skönjas en förändring och diskursiv förskjutning, från att i det pedagogiska programmet på ett ingående och fylligt vis kategorisera vilka som kan avses med uttrycket barn med behov av särskilt stöd¹⁰⁴, till vad som kan tolkas som en diskursiv strävan efter undvikande av kategoriserande uttryck om vem ett barn i svårigheter är och kan vara, i de olika versionerna av läroplanen¹⁰⁵. En möjlig tolkning kan vara att det under inflytande av diskursen om en förskola för alla under åren blivit svårare att tala om barn i behov av särskilt stöd eller i svårigheter, som utpekande kategori(er). De uttryck som kan uttalas och som beskrivits ovan, kan sammantaget ses

97 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 4.

98 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 6.

99 Till exempel vid cirka 40 tillfällen i Socialstyrelsen, *Pedagogiskt program för förskolan 1987:3*, 16 tillfällen i Utbildningsdepartementet SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98 (1998)*, 22 tillfällen i Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*.

100 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 11.

101 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 11.

102 Till exempel Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98 (1998)*, 8.

103 Till exempel Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98 (1998)*, 14.

104 Socialstyrelsen, *Pedagogiskt program för förskolan 1987:3*, exempelvis 49, 74.

105 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98 (1998, 2010, 2016)*; Skolverket, 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*.

som artikulationer för att säkerställa och befästa rättigheter för *alla* och *varje* barn i den inkluderande diskursiva praktiken.

När det kommer till barn i behov av särskilt stöd så används vidare i de olika versionerna uttryck som "... och särskilt uppmärksamma och hjälpa de barn som olika skäl behöver stöd i sin utveckling"¹⁰⁶. Likaså beskrivs att arbetslaget ska "ge stimulans och särskilt stöd till de barn som befinner sig i svårigheter av olika slag"¹⁰⁷. "Vid övergången till nya verksamheter skall särskild uppmärksamhet ägnas de barn som behöver särskilt stöd"¹⁰⁸. I revideringen 2016 flyttas detta ansvar specifikt till förskolläraren¹⁰⁹ och omformuleras till att "vid övergångar särskilt uppmärksamma barn i behov av särskilt stöd i sin utveckling"¹¹⁰. Centrala blir tecknen *särskilt uppmärksamma*, *hjälpa*, *sin* och *utveckling* liksom *stimulans* och *stöd* vilka här kan sägas bli konstituerande för den speciella pedagogiken. 2010 introduceras även ett tillägg om förskolechefens ansvar att "verksamheten utformas så att barn får det särskilda stöd och den hjälp och de utmaningar de behöver"¹¹¹. I denna version av styrinstrumentet har det tomma uttrycket *hjälp* utökats, och knutits samman med, det lika tomma uttrycket *utmaningar*. I 2018 års revidering har uttrycket *hjälp* tagits bort ur dokumentet, varvid ett annat begrepp introduceras och blir privilegierat; nämligen *ledning*. Avsikten är att återkomma med en specifik och fördjupad analys runt detta begrepp, efter följande konkludering.

En objektiv diskurs

Analysen har så här långt gett vid handen att den officiella ideologiska och normativa basen för dagens inkluderande förskola för alla barn kan ses som stabil och dominerande; den kan med diskursteoretiska uttryck sägas utgöra en objektiv diskurs. Genom analysen har bristen på utsagor som skulle kunna sägas avtäckta den inkluderande diskursens gränser identifierats. Det förekommer exempelvis inga tecken på element eller moment som kan tolkas, eller befästas, som exkluderande. Det finns inget utrymme för, och den inkluderande diskursen kan sägas undertrycka, sådana eventuella antagonistiska utsagor. Dagens svenska förskola framställs som rymlig nog att omfatta *alla* och *en var*. Tecknet *alla* säkerställer rättigheterna som en kollektiv (identitets)garanti som konstituerar gruppen förskolebarn och som inte utesluter någon och tecknet *varje* preciserar detsamma genom

106 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (1998) 13; Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2010), 11; Utbildningsdepartementet SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2016), 11.

107 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (1998), 14; Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2010), 11; Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2016), 11.

108 Till exempel Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (1998), 16; Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2010), 13.

109 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2016), 14

110 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2016), 14.

111 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2010), 16; Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2016), 16.

en individuell garanti. Barnen utgör representanter i denna gruppbildning. Så här långt har det konstaterats vem och vilka som är i centrum i läroplanen, vars syfte är att styra mot förskolans uppdrag.

En mängd olika värdeladdade utsagor rymms inom läroplanens diskursiva ramar och skapar kedjor av argument som stärker och upprätthåller inkluderingens centrala plats, då diskursen omvandlar dem från element till moment. Sådana utsagor¹¹² kan vara delaktighet, deltagande, tillgänglighet, inflytande, rättigheter, solidaritet och mångfald. Andra utsagor som utkristalliserats och befästs som privilegierade genom åren kan vara olikheter, förutsättningar, tillgång, förmågor och behov liksom framsteg, utveckling, lärande och kunande. Ytterligare några är stöd, anpassning, stimulans och utmaningar. Alla dessa kan få sina betydelser och fyllas med mening inom diskursen om en förskola för alla, men denna tillslutning kan ses som tillfällig. Det skulle också vara möjligt att knyta dessa element till andra diskurser och konstruera alternativa innebörder beroende på de kedjor av ekvivalens som de skulle kunna artikuleras genom och i, på konkurrerande vis.

Då det inte finns utrymme i denna analys att spåra eller analysera samtliga av dessa begrepp, kommer analysen närmast att koncentreras till att identifiera och synliggöra hur styrinstrumentet konstituerar det som blir till en speciell pedagogik inom diskursen om en förskola för alla, där barn och inkludering har en central plats i den senaste revideringen. Detta görs genom att rikta blicken mot utsagor runt barn som i styrinstrumentet uttrycks behöva något speciellt eller särskilt. Närmast följer en avslutande koncentrerad analys av den senaste revideringen av förskolans läroplan.

Konstituering av den speciella pedagogiken

I en första identifikation framträder den speciella pedagogiken i den senaste revideringen av läroplanen i följande fyra ekvivalenskedjor:

- som ett tecken på likvärdighet, och i ett sammanhang där *alla barn* vävs in, under rubriken *En likvärdig utbildning*. Det artikuleras att "Förskolan ska särskilt uppmärksamma barn som av olika anledningar behöver mer ledning och stimulans eller särskilt stöd. Alla barn ska få en utbildning som är utformad och anpassad så att de utvecklas så långt som möjligt. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans ska få detta utformat utifrån sina egna behov och förutsättningar"¹¹³
- som en riktlinje för arbetslaget under rubriken *Omsorg, utveckling och lärande*. Arbetslaget ska "uppmärksamma samt ge ledning och stimulans till alla barn samt särskilt stöd till de barn som av olika skäl behöver det i sin utveckling"¹¹⁴

112 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*.

113 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 3. Se analys för jämförelser med tidigare versioner.

114 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 10. Se analys för jämförelser med tidigare versioner.

- som en del av förskollärares ansvar under rubriken *Övergång och samverkan* genom att "vid övergångar särskilt uppmärksamma barn i behov av stöd i sin utveckling"¹¹⁵ samt
- som en del av *Rektorns ansvar* så att "utbildningen utformas så att barn i behov av särskilt stöd i sin utveckling får det stöd och de utmaningar de behöver"¹¹⁶.

Utifrån denna identifikation, tas i nästa avsnitt analysen vidare då utsagorna om *mer ledning och stimulans* samt *särskilt stöd* knyts till konstitueringen av specialpedagogik.

Mer ledning, stimulans och särskilt stöd som den speciella pedagogiken

Då läroplanen inte uttalar den flytande signifikanten specialpedagogik, har den analytiska blicken riktats mot sådana tecken och sådana ekvivalenskedjor av argumentation som i styrinstrumentet tolkas ligga till grund för motiveringen för eller emot speciell pedagogik, och som får sin mening genom att skiljas ut från allmän eller generell pedagogik.

I ett analytiskt fokus har hittills synliggjorts att specialpedagogik kan tolkas få sin mening och sitt innehåll genom att kopplas till barn, och till enskilda eller till grupperingar av barn. Även om signifikanten *specialpedagogik* inte skrivs ut i styrinstrumentet så tydliggörs att förskolan ska vara en pedagogisk verksamhet som centrerar tecken som *pedagogik*, *utbildning*, och *undervisning*¹¹⁷, vilka tillsammans förstärker varandra i sin kedja. Analysen visar att det är när något har tolkats som så särskilt, uttryckt som ett *behov*, att det inte längre kan inlemmas i det kollektiva momentet *alla* som det speciella skymtar fram i terrängen. I den diskursiva praktiken som läroplanen utgör artikuleras detta som en ekvivalenskedja som knyts till "att särskilt uppmärksamma barn"¹¹⁸ som av olika anledningar behöver *mer ledning* och *stimulans* eller *särskilt stöd*. Även om att *särskilt uppmärksamma* blir för diskursen centrala tecken (centrerade sedan tidigare versioner), kommer nedan de andra centrala tecknen att problematiseras, då de som tomma uttryck väcker en mängd funderingar och kan fyllas med olika innehåll. Analysen inkluderar en särskild blick på tecknet *leda* då detta framstår som ett element som introducerats¹¹⁹ och accentueras i den senaste läroplansrevideringen¹²⁰.

En mängd frågeställningar kan ställas i relation till införandet av begreppet *leda* i läroplanen. Vad kan det betyda att behöva ledning och i synnerhet *mer ledning*? Detta väcker i sin tur frågor om vad det mångtydiga tecknet *mer* står för. Betyder det mer av samma, eller mer av något annat eller mer av variation? Att behöva *mer* och att behöva något *särskilt* konstituerar här den speciella pedagogiken. Vilka innebörder skapas då det mångtydiga

115 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 12. Se analys för jämförelser med tidigare versioner.

116 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 14. Se analys för jämförelser med tidigare versioner.

117 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*.

118 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 3.

119 I Socialstyrelsen, återfinns "för att kunna leda barns inläring och utveckling vidare" vid ett tillfälle i *Pedagogiskt program för förskolan* 1987:3, 24.

120 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*.

tecknet *ledning* sätts samman med det likvärdiga och mångtydiga tecknet *stimulans* (vilket är väl befäst inom diskursen sedan tidigare)? Är det mer ledning och stimulans än andra, än normalt, än förväntat eller än något annat som är avsikten? Ska det tomma tecknet *mer* förstås som i opposition till exempelvis *olika* ledning och stimulans eller *varierad* ledning och stimulans? Vidare skapar formuleringarna frågor runt vad som blir det särskilda stödet.

I ett avsnitt i styrinstrumentet knyts det tomma tecknet *stöd* (befäst sedan tidigare) samman med det lika tomma tecknet *utmaningar* (befäst sedan tidigare). Rektor ansvarar för att "utbildningen utformas så att barn i behov av särskilt stöd i sin utveckling får det stöd och de utmaningar de behöver," och att "utforma utbildningen och anpassa resursfördelningen så att alla barn får det stöd och de utmaningar de behöver för utveckling och lärande".¹²¹ Citatet antyder att stöd och utmaningar inte är något som är förbehållet barn i behov av särskilt stöd, även om de ska omfattas av dessa, utan ska gälla för alla barn. Denna kedja kan förstås som ett generaliserande anspråk som i citatet ovan länkas till frågan om resurser. Under rubriken *Förskolans uppdrag* betonas att: "I utbildningen ingår undervisning. Undervisning innebär att stimulera och utmana barnen med läroplanens mål som utgångspunkt och riktning, och syftar till utveckling och lärande hos barnen."¹²². I detta citat sammanlänkas elementen *stimulans* och *utmaning* med det nyintroducerade elementet *undervisning*.

Ekvivalenskedjan ovan binder samman element och moment som sätter ramar eller gränser för vad förskolan kan och inte kan göra. Förskolan kan inte göra likadant alltid för alla. Det behövs göras *mer* för vissa. Detta kan ses som sammankopplat med utsagor om *resurser* i styrinstrumentet. Utsagan om att resurser inte ska fördelas lika¹²³, talar om vad förskolan kan göra. Förskolan kan fördela resurser olika, till exempel för att leda vissa mer än andra. Ekvivalenskedjan med dess konnotationer väcker tankar om vad som skiljer ledning och stimulans från det särskilda stödet, och hur mer ledning kan skapa en *likvärdig utbildning*. Dessa funderingar väcker i sin tur tankar om kontingens, och hur *ledning* möjligen skulle kunna formuleras annorlunda.

De privilegierade tecknen om *mer ledning* och *stimulans* samt *särskilt stöd* har artikulerats inom diskursen om en förskola för alla, men kan ändå inte artikuleras fullt ut då de inte omvandlats från element till moment i det analyserade dokumentet. Den ofullständiga artikuleringen och fastlåsningsen av tecknens betydelser skapar brytpunkter där diskursen om en förskola för alla barn skulle kunna sättas i spel, genom att öppna upp för att fylla elementen *mer ledning* och *stimulans* respektive *särskilt stöd* med innehåll från samarbete, överlappande eller konkurrerande diskurser med anspråk på tolkningsföreträde på det diskursiva fältet.

Tecknet *leda* artikuleras vidare i en kedja där det kopplas till lek i generell mening. "När någon i arbetslaget följer eller leder lek på lämpligt sätt, antingen utanför leken eller genom

121 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 14.

122 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 4.

123 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*.

att själva delta, kan faktorer som begränsar leken uppmärksammas samt arbetssätt och miljöer som främjar lek utvecklas. Genom en aktiv närvaro är det möjligt att stödja kommunikationen mellan barnen samt förebygga och hantera konflikter.¹²⁴ Att *leda* får här en normaliserande och fostrande karaktär, där undvikandet av konflikter står i centrum och där den vuxne tilldelas en aktiv och förebyggande position.

När tecknet *ledning* förs in i läroplanen¹²⁵ under riktlinjer som något som arbetslaget ska göra, destabiliserar detta element diskursen då det öppnar upp för alternativa tolkningar då det ska fyllas med mening. *Leda* återkommer som element senare i texten, och knyts då samman med undervisning, och förskollärares ansvar, där *ledning* kan ses som relaterat till att leda arbetslaget då alla deltar i undervisningen och fylls då med andra innebörder, som representativt moment för den förstärkta utbildnings- och undervisningsdiskursen. *Leda* blir i det sammanhanget ett moment, då det får sin betydelse fastlåst.

Emellertid, när *mer ledning* knyts till att stimulera, men som ett alternativ till särskilt stöd, skapas en mångtydighet som öppnar upp för det diskursiva fältet att kämpa om tolkningsföreträde och att låsa fast och stabilisera innebörden i tecknen. Det öppnar sig en möjlighet för samverkande, överlappande eller konkurrerande diskurser att mötas på diskursivitetens fält, i en kamp där de tomma och mångtydiga tecknen *mer ledning* skulle kunna göras anspråk på. En mängd olika betydelsemöjligheter öppnar sig som alternativ. *Mer ledning* skulle kunna tolkas som att leda för att fostra, styra och reglera *mer*, för att korrigera och kanske till och med i förlängningen för att medicinera. Argument som innebär att undanröja svårigheter eller att osynliggöra utpekande olikheter skulle kunna artikuleras i ekvivalenskedjor. Tankar väcks om huruvida *mer ledning* kan handla om att leda för att normalisera, för att sära och klassificera, för ordning och reda eller för att utveckla och lära. Att *leda* skulle kunna knytas samman med artikulering för att ena eller fördela; för att inkludera likväl som för att exkludera.

Förskollärares ansvar kopplat till *ledning* i allmänhet accentueras i styrinstrumentet genom följande artikulering där undervisning centreras ihop med målstyrda processer för utveckling och lärande av kunskaper och värden. "Undervisningen i förskolan ska ske under *ledning* av förskollärare och syfta till barns utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden. Förskollärare ska leda de målstyrda processerna".¹²⁶ En väsentlig fundering blir då hur förskolans professionella ska förstå vad det i styrinstrumentet innebär med *mer ledning* utifrån en specialpedagogisk konstituering. Tecknet *mer* är som sagt inte obetydligt i sammanhanget, utan blir värdeladdat. Det framstår som oklart och öppet för tolkning om huruvida *mer ledning* ska knytas närmare innebörder av att ledsaga, lotsa eller dirigera eller om det ska förstås som undervisningsrelaterat med definitionen att föra någon i en viss riktning, det vill säga mer undervisning med betoning på stimulans. Andra möjliga tolkningsalternativ skulle kunna vara betydelsemöjligheter såsom

124 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 4-5.

125 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 10.

126 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 14.

att vägleda, handleda eller att avleda. Det förefaller oklart huruvida tecknet *ledning* anger en auktoritär eller följsam riktning, eller innefattar både och.

En tillfällig tillslutning om diskursens tänkbara effekter

De analyserade dokumenten kan sammantaget förstås som uttryck för en vidmakthållen och stabil betydelsebildande diskursiv väv om en barncentrerad förskola för alla, med få förskjutningar inom diskursens gräns, vilket analysen visar¹²⁷. I de analyserade texterna konstitueras den speciella pedagogiken genom formuleringar med ett specifikt innehåll som görs meningsfullt i diskursen om en förskola för alla barn.

Frågan väcks om vad en dylik hegemonisk diskurs och specialpedagogik som flytande signifikant kan skapa för effekter. I förhållande till reflektionerna ovan om begreppens mångtydighet och möjliga innebörder, skulle en effekt kunna vara sådant Skolinspektionen¹²⁸ lyfter fram när det kommer till likvärdighet beträffande insatser för barn i behov av särskilt stöd i förskolan. Mer specifikt betyder detta brister relaterat till arbetssätt och särskilt stöd. I en forskningsöversikt¹²⁹ visar resultatet på snarlika tendenser. Resultatet av granskningen¹³⁰ visar att många svenska förskolor saknar tillräckligt utvecklade arbetssätt och rutiner kring arbete med barn i behov av särskilt stöd. I flera förskolor är det även oklart för personalen hur särskilt stöd skiljer sig från stöd som förskolan kontinuerligt arbetar med för alla barn i gruppen.

Vidare kan reflektionen göras om huruvida behovet av att utmejsla det speciella minskat i takt med att definitionen av den generella pedagogiken blivit vidare under inflytande av inkludering som nodalpunkt i diskursen som skapar utrymme för alla och en var. En av diskursens effekter kan då sägas vara att specialpedagogik i den senaste revideringen av läroplanen har reducerats och avgränsats till *mer ledning, stimulans* och *särskilt stöd*. Det finns fog för att pröva tanken om att utsagor och tillhörigheter har förskjutits i de glidande definitionerna och (historiskt tillfälliga) tillslutningarna i det nära och överlappande förhållandet mellan pedagogik och specialpedagogik. Tänkbart är att tecken som tidigare var mer befästa som kännetecknande för en speciell pedagogik idag knutits närmare det generella i det som format den inkluderande diskursen om en förskola för alla genom åren.

Det är rimligt utifrån föreliggande analysätt och resultat att påstå att diskursen om en förskola för alla sedan länge är manifesterad som naturlig och normal; en politisk diskurs har blivit objektiv. Med grund i analysen har argumenterats för en dominerande diskurs som utmärker sig som hegemonisk. Diskursen ses som så fast etablerad att dess kontin-

127 Förskjutningar såsom att inkludering givits olika tyngd under olika perioder i förskolans historia.

128 Skolinspektionen, *Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd* (Stockholm: Skolinspektionen, 2017) <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2017/forskolans-arbete-med-barn-i-behov-av-sarskilt-stod/forskolans-arbete-med-barn-i-behov-av-sarskilt-stod-2017.pdf>

129 Palla, "Similarities and variation".

130 Skolinspektionen, *Förskolans arbete*.

gens synes dold. Konflikter kan ses som nedtonade och diskursen om en förskola för alla och nodalpunkten inkludering kan sägas verka i samförstånd. Specialpedagogik kan i detta sammanhang beroende på dess tillskrivna innebörder bli en antagonist som skapar konflikt, eller en bundsförvant som medverkar till att upprätthålla diskursens gränser och fixera betydelser i det diskursiva fältets snåriga terräng. Med tanke på ovan synliggjorda tänkbara effekter kanske det speciella och det generella är i behov av att öppnas upp, problematiseras och (re)artikuleras.

Frågan kan också ställas om vilka möjligheter som vidare öppnar sig, genom förskjutningen från det speciella till det generella, för andra, kanske undertryckta, diskurser inom det specialpedagogiska diskursiva fältet att göra anspråk på det speciella i det inkluderande, demokratiska och likvärdiga diskursiva herravälde där barns rättigheter står i centrum. Ytterligare effekter skulle kunna bli att anspråk görs som medför en öppning i diskursens yttre gräns vilken skapar utrymme och mandat för alternativa definitioner av specialpedagogik med till exempel exkluderande särlösningar, rangordnande nivågrupperingar, eller symptomkategoriserande diagnosticeringar och ökad medikalisering av barn som tänkbara följder, i namn av en förskola för alla.

I den styrande diskursiva väv som läroplanerna har analyserats och betraktats som förefaller vissa tecken vara mer betydelsebärande än andra, och mer förekommande än andra. Dessa tecken har i analysen pekats ut som centrala för diskursen och andra tecken som samlas omkring dem har uppmärksammas. Det har varit fruktbart att analysera både vad som uttrycks, när och hur, liksom vad som inte har kunnat uttryckas fullt ut. Likaså har det varit fruktbart att reflektera över hur något möjligen skulle kunna uttryckas annorlunda. Avslutningsvis återkommer så de inledande orden i denna artikel. Frågan om vad som konstituerar specialpedagogik i en inkluderande förskola för alla barn blir kanske endast tillfälligt och partiellt möjlig att definiera och låsa fast vid en viss tid. Frågan kanske ändå, eller just därför, alltjämt måste ställas för att synliggöra och problematisera det som blivit objektivt, normalt och förgivettaget inom en hegemonisk diskursiv domän.