

Individcentrerad prestation och måluppfyllelse i förskolan?: När åtgärdsprogram blir examinerande dokument och verktyg i specialpedagogiska processer

LINDA PALLA

Malmö universitet, Fakulteten för lärande och samhälle,
Institutionen för barn, unga och samhälle

Föreliggande artikel syftar till att synliggöra och problematisera brukandet av ett specifikt dokumentationsmaterial, åtgärdsprogram, i förskolans specialpedagogiska processer. Specialpedagogiska processer avser sammanhang där specialpedagog och avdelningspersonal samverkar runt barn som konstrueras som varande i behov av särskilt stöd och där det upprättats åtgärdsprogram. Med stöd av Foucaults begrepp normaliserande granskningar, hierarkisk övervakning och examen, visar resultatet att i de åtgärdsprogram som analyserats tenderar barns prestationer att bli utvärderade och bedömda i uppnåendemålsrelaterade uttryck. Vidare ger resultatet exempel på hur en tänkt måluppfyllelse relateras till barnets prestationer istället för till verksamheten. Barnet blir inte sällan den som görs ansvarig för denna måluppfyllelse.

INLEDNING

Dagens förskola är en skolform med egen målbeskrivande läroplan och utgör en första, betydelsefull del i det svenska utbildningsväsendet, med förstärkt kunskaps- och lärandeuppdrag. Bristen på forskning om förskola generellt sett synliggörs av Tallberg-Broman (2015b) som i sin forskningsöversikt framför att forskningsfältet förskola är i behov av stark tillväxt. Detta, inte minst, i relation till förskolans komplexa och utökade uppdrag och dess betydelse som utbildningsfältets första skolform.

I förskolan har en alltmer utbredd kultur av att dokumentera blivit framträdande. Dokumentationens framträdande roll är något som blivit synligt inte minst i förskolans styrdokument. I de reviderade läroplanerna (Skolverket, 2010a; 2016) framhålls med större emfas än i tidigare styrdokument att utvärdering och dokumentation av såväl det enskilda barnets utveckling och lärande som verksamheten, systematiskt ska bedrivas. Likaså att olika sorters dokumentation och utvärdering ska användas ”som ger kunskaper om förutsättningarna för barns utveckling och lärande i verksamheten samt gör det möjligt att följa barns förändrade kunnande inom olika målområden” (Skolverket, 2016, sid. 15).

Förskolans läroplan anger inte några uppnåendemål för förskolans individer, utan endast mål att sträva mot i verksamheten (anfört arbete). Läroplanens formuleringar skapar utrymme för tolkning hos professionella i förskolan. Vida formuleringar ställer krav på kompetens i relation till vad det kan innebära att följa och dokumentera barns förändrade kunnande och när det kommer till vilka former för dokumentation som är relevanta att bruka, liksom att reflektera över brukandets eventuella konsekvenser.

I Vallberg Roths (2015) forskningsöversikt påvisas att forskning om dokumentation i förskola i allmänhet och pedagogisk dokumentation i synnerhet har en avsevärt starkare position idag än tidigare. Däremot är forskning om bedömning i förskola ännu i sin linda. Ett annat område i behov av utveckling är, enligt Tallberg-Broman (2015a), forskning runt barn i svårigheter i förskolan och forskning riktad mot exempelvis specialpedagogisk dokumentation och bedömning.

Åtgärdsprogram kan definieras som ett specialpedagogiskt dokumentations- och bedömningsmaterial och verktyg. Detta såtillvida att dokumentet vanligen upprättas i samråd mellan arbetslag/avdelningspersonal, specialpedagog och eventuellt föräldrar, samt ligger till grund för arbetet med barn som uppfattas vara i behov av särskilt stöd. Åtgärdsprogram är individcentrerade och innehåller vanligtvis rubriker som är målrelaterade. I Skolverkets (2008a) allmänna råd beskrivs att syftet med åtgärdsprogram är att säkerställa att behov av särskilt stöd tillgodoses. Vidare beskriver Skolverket hur arbetet med åtgärdsprogram kan betraktas. Åtgärdsprogram som dokument kopplas till kunskapsmål, kunskapskrav samt andra typer av svårigheter i skolsituationer. Det kan konstateras att åtgärdsprogrammet som dokumentationsmaterial och verktyg syftar mot sådan måluppfyllelse och sådana kunskapskrav som förskolan inte lyder under.

Tillsammans med vuxenutbildningen utgör förskolan de delar av utbildningsväsendet som inte omfattas av reglerande förordningar omkring åtgärdsprogram. Detta tydliggörs i Skollagens kapitel 3 i bestämmelserna om särskilt stöd, paragraf 6 (Utbildningsdepartementet, 2010). Eftersom

förskolan inte omfattas av reglementet runt åtgärdsprogram finns heller inga policydokument som uttryckligen behandlar frågor runt åtgärdsprogram. Däremot finns i *Allmänna råd med kommentarer för förskolan* (Skolverket, 2013a) uttryck om att det är av stor betydelse att följa upp och utvärdera insatser runt barn i behov av särskilt stöd i förskolan. Det är förändringar i insatser och i verksamhet som ska fokuseras. ”För att kunna göra det är det viktigt att dokumentera vilka stödinsatser som planeras, syftet med insatserna, ansvarsfördelning och vilken övrig samverkan som krävs” (Skolverket, 2013a, sid. 32). Förskolechefen och arbetslaget bör vara de som tillsammans bedömer hur verksamheten ska utformas (anfört arbete).

Trots att förskolan inte omfattas av kravet på åtgärdsprogram, upplyser Palla (2011; 2016) om att det i varierande omfattning är förekommande att det skrivs åtgärdsprogram inom olika förskolor. Det finns i dagsläget varken några statistiska uppgifter på eller forskning om hur vanligt förekommande åtgärdsprogram inom förskolan är. Brukandet av åtgärdsprogram som dokument och verktyg i förskolans specialpedagogiska processer är i behov av diskussion, vilket leder fram till artikelns syfte.

Artikelns syfte och frågeställningar

Föreliggande artikel syftar till att synliggöra och problematisera brukandet av åtgärdsprogram i förskolans specialpedagogiska processer. Syftet avses att nå genom följande frågeställningar:

- Vilka uttryck för bedömning framträder i de granskade åtgärdsprogrammen och hur kan dessa uttryck förstås?
- Vilka uttryck för målformuleringar framträder i de granskade åtgärdsprogrammen och hur kan dessa uttryck förstås?

FORSKNING OM DOKUMENTATION OCH BEDÖMNING I FÖRSKOLA

I föreliggande redogörelse fokuseras i första hand ett nationellt och nordiskt perspektiv på forskning om dokumentation och bedömning i förskola. Detta då förskoleformer i Norden är lika till sin karaktär, innehåll och syfte, något som ofta beskrivs som den nordiska förskolemodellen eller i termer av EDUCARE (se till exempel Tallberg Broman, 2015a).

Dokumentation och bedömning i ett förstärkt uppdrag

Haug (2003) framhåller att reformarbetet inom förskolan lett till grundläggande förändringar där det mest gränsöverskridande var att förskolan blev

en del av utbildningsväsendet och att betoningen på det pedagogiska uppdraget stärktes. Med det tydligare lärandeuppdraget och de reviderade läroplanerna (Skolverket, 2010; 2016) har tekniker för att synliggöra barns utveckling och lärande utvecklats och förstärkts inom förskolan. Där har dokumentation utgjort en betydelsefull del. Lenz Taguchi (2000) visar på bristen på forskning om observation och dokumentation i förskolan, men framhåller den myckna metodlitteratur som finns inom området. På senare tid har dock ett forskningsmässigt intresse för förskolan som dokumentationspraktik tagit fart.

Forskning om individcentrerad dokumentation i förskolan rör i främsta rum dokumentation av mer allmänpedagogisk karaktär, som exempelvis individuella utvecklingsplaner. Studierna (till exempel Elfström, 2005; Lindgren & Sparrman, 2003) visar på en osäkerhet bland förskolans personal runt hur, vad och varför olika sorters dokumentation brukas. En liknande osäkerhet tycks råda även bland förskolans specialpedagoger (till exempel Renblad & Brodin, 2014). I senare studier problematiseras olika sätt att dokumentera inom förskolan (till exempel Alnervik, 2012; Bjervås, 2011; Elfström, 2013; Emilsson & Pramling Samuelsson, 2012) och i dessa står framförallt pedagogisk dokumentation med grund i Reggio Emilia-filosofin i fokus.

Såväl inom forskning som i statliga utvärderingar framhålls att den dokumentation som utförs inom förskolan kan leda till bedömningar av barnet. Nordin- Hultman (2004) betonar att barn idag, mer grundligt än någonsin, synliggörs, beskrivs och bedöms. Skolverkets (2008b) utvärdering visar att barns enskilda prestationer bedöms i allt högre utsträckning. Detta kan sägas känneteckna förskolan inte bara i Sverige, utan även nordiskt sett. I en analys av riktlinjer för kvalitet och innehåll i förskoleformer i Norden (Vallberg Roth, 2014) fastställs att dokumentation och bedömning på individnivå idag förekommer i samtliga av Nordens länder. Som exempel nämns så kallad språkscreeing respektive språkkartläggning i Danmark och Norge. I Finlands används en individuell plan för förskolebarn. På Island sker bedömning av varje barns utveckling och i Sverige används systematisk dokumentation av varje barns lärande och utveckling. ”I takt med att fler olika former av bedömning och dokumentation tar plats i förskola ökar också vikten av kunskap och medvetenhet kring vilka förtjänster, begränsningar och konsekvenser som olika former och praktiker för bedömning och dokumentation kan ha” (Vallberg Roth, 2015, sid. 63).

Dokumentation och bedömning i förskolans specialpedagogiska processer

Forskning om dokumentation och bedömning i specialpedagogiska processer inom förskolan är knapphändig. I Pallas (2015) forskningsöversikt om specialpedagogik i förskola visar analysen att det både föreligger ett behov av

att definiera och kartlägga förekomsten av specialpedagogisk dokumentation i förskolan liksom att närmare studera innehållet i och konsekvenserna av användandet av olika sorters dokumentation. Särskilt viktiga frågor handlar om att kritiskt granska olika dokumentationsformer samt frågor om dokumentation kopplat till bedömning.

I de få studier som finns på temat problematiseras inte bedömningsfrågor i någon högre utsträckning. Däremot fokuseras föräldrainflytande och samarbete när det gäller barn med funktionsnedsättning som har en individuell plan i förskolan (Cameron & Tveit, 2011) respektive hur individuella planer/åtgärdsprogram för barn med utvecklingsstörning utformas (Luttropp, 2011). Cameron och Tveit (2011) drar, utifrån sina studier i norsk förskola, slutsatsen att såsom den individuella utvecklingsplanen är utformad i dagsläget så har den liten relevans för de berörda ifråga. Vidare bidrar planen i låg utsträckning till att utgöra det individuellt utformade stöd som den är tänkt att ge. Författarna konkluderar att det behövs förändringar i sättet att utforma och använda individuella planer. Luttropp (2011) fokuserar i sin studie på huruvida målen i de tio planerna innehöll uttryck om delaktighet samt om mål och föreslagna metoder stämde överens. Resultatet visar att personalens muntligt uttryckta visioner om delaktighet för barn med utvecklingsstörning inte är synliga i dokumenten. Luttropp argumenterar för att åtgärdsprogram behövs som styrmedel för att främja till exempel kommunikation och samspel för barn med utvecklingsstörning, men att målbeskrivningarna är i behov av översyn.

Barnet och dess prestationer i dokumentation och bedömning

Lutz (2006; 2009) problematiserar utvecklings- och avvikelsebedömningar av förskolebarn och de kategoriseringar som kan bli ett resultat av sådana praktiker. Han framhåller, beträffande pedagogers beskrivningar och bedömningar av barn, att miljön runt barnet inte problematiseras i någon högre utsträckning, utan att fokus vilar på barnets anpassning till rådande omständigheter. De konstruerade svårigheterna knyts till barnet. Detta gäller såväl i ansökningsblanketter för extra medel till särskilt stöd som i diskussioner bland personalen i förskolan.

Forskning visar således (Palla, 2011) att åtgärdsprogram och annan specialpedagogisk dokumentation i förskolan i hög utsträckning fokuseras mot vad som uppfattas som individens tillkortakommanden, istället för att fokuseras mot hur verksamheten kan bidra till att utmana barns lärande och utveckling eller för att synliggöra hur sådana lärprocesser går till. Dessa resultat ligger i linje med vad forskning om åtgärdsprogram inom andra delar av utbildningsväsendet visar (exempelvis Andreasson, 2007; Asp-Onsjö, 2006; Hjørne & Säljö, 2008; Lundgren, 2006). Lundgren (2006) framför exempelvis att i hennes studie är det barnet som får bära den definierade avvikelsen i

de normaliserande bedömningar som äger rum i den diskursiva praktiken. I Andreassons (2007) analys av elevplaner framkommer att elevers bedömda skolsvårigheter framställs som identitetskonstruktioner i de studerande problembeskrivningarna. Eleverna som omfattas av planerna konstrueras i förhållande till hur de avviker från idealet.

Sammantaget pekar dessa forskningsresultat på att personal i förskola och i skola, via den dokumentation som utförs, tenderar att förlägga orsaker till svårigheter hos den enskilda individen i normaliserings- och avvikelsebedömningar. Dessa resultat kan kopplas till Vallberg Roths konklusioner (2015) där hon pekar på det stora forskningsbehovet när det gäller bedömarkompetens i förskola. Vidare lyfter hon fram det behov av stöd professionella synes ha då det kommer till att identifiera och motivera val av dokumentationsformer och de bedömningar som görs, samt i kritiska reflektioner över bedömningarnas kunskapsbas i förhållande till reglering och verksamhet med barnen. Den redovisade forskningen pekar mot behovet av att granska och problematisera sätt att dokumentera och bedöma som kan vara rådande i förskolans specialpedagogiska processer.

TEORETISK FÖRANKRING OCH ANALYSBÄRANDE BEGREPP

Dokumentation om och bedömningar av barns prestationer kan med stöd av Foucaults teoretiska tankegodis (1975/2009; 1977) ses som normaliserings- och avvikelsefokuserande sätt att övervaka och nå makt och kunskap om barns utveckling liksom som en teknik för att synliggöra och styra beteenden och kroppar. Styrning, menar Foucault (1982/2000), är inte något som endast relaterar till stater eller politiska strukturer. Visserligen kan styrning inkludera hela samhällen, men även familjer, barn och till och med själar och kroppar. Konsten att styra (*art de gouverner*) eller kontrollera kan i denna mening ges innebörden att strukturera andras möjligheter till handling.

Med denna teoretiska ingång kan förgivettagna ”sanningar” och uttryck synliggöras och ifrågasättas. Den teoretiska förankringen kan öppna upp för en alternativ syn där dokumentation och bedömning av konstruerade brister gällande utveckling och lärande av kunskaper, beteenden och kroppar kan ses som uttryck för fostran och kontroll som del i förskolans uppdrag. I förlängningen kan dessa tekniker i sin tur ses som uttryck för hur samhället skapar sina individer och där förskolan i sammanhanget utgör en av samhällets centrala institutioner. Begrepp som Foucault använder som grund för sina resonemang är *individualiserande*, *normaliserande granskningar* och *hierarkisk övervakning*. Dessa begrepp, tillsammans med begreppet *examinering* kommer i första hand att ligga till grund för analyserna i föreliggande artikels empiriska material.

Individualiserande, normaliserande granskningar

Individualiserande, normaliserande granskningar kan, enligt Foucault (1975/2009; 1977), utgöra en strategi för övervakning och styrning som en del av den så kallade disciplinära maktens tekniker som han menar blivit framträdande i det västerländska liberala samhällets institutioners sätt att styra sina medborgare. Den disciplinära makten, gör sig, tvärtemot den traditionella makten, osynlig och synliggör istället de som underkastar sig makten. Genom de synliggörande och styrande teknikerna av att dokumentera och bedöma som genomförs i förskolans specialpedagogiska processer skapas ett vetande om barnen. Detta vetande ger, enligt Foucault (1975/2009) kunskap, vilket i sin tur ger makt och möjlighet till kontroll, men även tvärtom. Makt ger möjlighet till kunskap om barnen.

Den disciplinära maktens uppgift är, enligt Foucault (anfört arbete) att dressera, vilket i detta sammanhang omsätts till fostran och styrning genom att teknikerna för dokumentation och bedömning i dessa individcentrerade dokument kan verka åtskiljande, analyserande och differentierande. Foucault (anfört arbete) hävdar att "Den disciplinära maktens framgång hänger förmodligen samman med att den begagnar så enkla medel: den hierarkiska översynen, det normaliserande systemet för bestraffning och belöning samt deras medverkan i en särskild process, nämligen examensprocessen" (Foucault 1975/2009, sid. 171). Den disciplinära maktens konstformer i detta individualiserande och normaliserande granskningssammanhang inordnar handlingar, prestationer och enskilda uppföranden till en helhet som tillsammans skapar ett fält för jämförelser och differentiering (anfört arbete).

Hierarkiska, kontinuerliga och funktionella övervakningar

Centralt i den hierarkiska övervakningen, enligt Foucault (anfört arbete), är synliggöra de som övervakas. I denna process blir blicken ett viktigt redskap. Blicken (*le regard*) som teoretiskt begrepp utgör ett centralt tema för Foucault (1973/1994; 1975/2009), om än med olika infallsvinklingar. I föreliggande artikel fokuseras den dokumentära granskande och bedömande blicken i och med det som tecknats ned i de skriftliga åtgärdsprogrammen. Åtgärdsprogrammen kan då uppfattas som ett sätt att föra vidare övervakningen, vilket Foucault (anfört arbete) framhåller ha betydelse för att nå resultat. Presumptiva mottagare av denna skriftliga överföring kan vara förskolechef eller rektor, specialpedagoger, avdelningspersonal och förskola, skola, föräldrar samt externa instanser, såsom socialförvaltning, habilitering eller barn- och ungdomspsykiatri, och i förlängningen, barnen själva. Foucault (anfört arbete) menar att övervakningen ingår i själva hjärtat av undervisningen

och blir en del av det pedagogiska förhållandet mellan lärare och barn, kontinuerligt förekommande och funktionell.

Examineringar

Enligt Foucault (1975/2009; 1977) mynnar den hierarkiska övervakningen och de normaliserande granskningarna ofta ut i någon sorts examinering. Foucault betraktar examen som en ritual som grundar sig på vetandet om individen. Med examen kan individerna differentieras genom kvalificering, klassificering och kategorisering. Examinering blir en kunskapsprövning och i denna kunskapsprövning kan skapande av normer och genomsnitt ske. Foucault framhåller att skolan har blivit en apparat för dessa kontinuerliga examina där det sker en ständig jämförelse mellan var och en av eleverna och alla de andra. Det mest betydelsefulla redskapet för denna typ av makt är ”det skrivna”. ”Genom examen införs också individualiteten i ett dokumentärt område” (Foucault, 1975/2009, sid. 190). Individerna hamnar i åtskilliga infångande, fastlåsende, formaliserande och jämförande dokument; i ”ett petigt litet arkiv” (Foucault, 1975/2009, sid. 190), som Foucault väljer att kalla det. Det skrivnas makt blir på så vis den allra viktigaste beståndsdelen i den disciplinära makten. Det ovan beskrivna ”dokumentära området” representeras i föreliggande artikels empiriska underlag av det individuella skriftliga material i form av åtgärdsprogram som upprättas omkring barn som blivit föremål för förskolans blick och penna.

TILLVÄGAGÅNGSSÄTT

För att belysa syftet med föreliggande artikel har jag, utifrån en tidigare genomförd studie (Palla, 2011), utgått från ett tjugotal dokument som kan karakteriseras som åtgärdsprogram, för närmare granskning och analys. De valda dokumenten i föreliggande artikel har genomgått en fördjupad granskning utifrån ett delvis annorlunda syfte än tidigare. I denna artikel görs en fördjupad och utvecklade analys, framförallt utifrån de i första hand valda analysbärande begreppen normaliserande granskningar, hierarkiska övervakningar samt examineringar. Överväganden runt och val av analysstrategier och riktat fokus mot skriftlig dokumentation och bedömning ligger i linje med de inom förskolan ökade kraven på och osäkerheten kring att dokumentera och bedöma som blivit explicitgjord i och med förskolans förstärkta lärande- och kunskapsuppdrag. De valda analysbegreppen kan öppna upp för ett ifrågasättande av och alternativt sätt att betrakta åtgärdsprogram inom förskolan, varför Foucaults teoretiska tankegodas kan brukas till granskning och förståelse av diskursiva uttryck i specialpedagogiska processer.

De fyra exemplen som redovisas i föreliggande artikel kan sägas vara representativa för de tjugo dokumenten och på dessa grunder har de fyra exemplen valts ut. Det görs dock inga anspråk på generaliserbarhet inom förskolan i allmänhet. I den tidigare studien ingick sammantaget ett åttiototal olika sorters skriftliga dokumentationer/texter med varierande funktion och innehåll. Detta åttiototal dokument kunde grupperas och inordnas under ett tiotal rubriker, som exempelvis handlingsplaner, observationer, kartläggningar, minnesanteckningar, handledningsanteckningar, rådgivande anteckningar, utvärderingar och så kallade problembeskrivningsblanketter. I den tidigare studien utgjorde inte föreliggande åtgärdsprogram huvudempiri, utan huvudempirin utgjordes till största delen av samtal.

Grunden för de empiriska exemplen nedan utgörs av åtgärdsprogram som författats i olika arbetslag inom förskolan tillsammans med specialpedagoger. Dessa personer samarbetar runt barn som av förskolepersonalen uppfattats som på olika vis i behov av särskilt stöd. Åtgärdsprogrammen är upprättade av avdelningspersonal och specialpedagog under eller i anslutning till handledningssamtal. Åtgärdsprogrammen är upprättade i samma kommun. Ett återkommande tema i flertalet av de åtgärdsprogram som granskats handlar om socialt samspel och kommunikation, varför tre av de fyra utvalda exemplen visar på mönster och variation inom detta tema. Normaliteter och avvikelser skapas, granskas, bedöms och dokumenteras inom det sociala sfären, där språket utgör en central del. Åtgärdsprogrammet i exempel fyra har i sitt innehåll en bred ansats, formulerat i en mängd olika mål och blir intressant då det behandlar områden som rör kroppsliga och kognitiva förmågors betydelse och normer runt dessa.

De granskade åtgärdsprogrammen kan ha lite olika utformning. De flesta är indelade i ett system av rutor. Överst i vänstra hörnet syns på åtgärdsprogrammet den aktuella kommunens logotyp följt av rubriken åtgärdsprogram i fetstil och versaler. Därunder ska barnets personuppgifter nedtecknas liksom vem åtgärdsprogrammet är upprättat av, datum och ansvarig pedagog. Därefter numreras rutorna enligt följande princip, för att avslutningsvis undertecknas av berörda parter. 1) *Uppföljning från tidigare åtgärdsprogram*, 2) *Nuläge/problemformulering*, 3) *Mål och delmål*, 4) *Hur når vi detta? Ansvarig* och 5) *Uppföljning/utvärdering*. Med denna utformning av det skriftliga materialet framträder en viss öppenhet att för personalen fylla rubrikerna med innehåll som antingen kan härledas till mål för barnet eller till mål för verksamheten, eller till både och. I dokumentet är det inte specificerat huruvida mål och delmål ska betraktas som strävansmål eller uppnåendemål. Däremot antyder punkt 4 ett riktat fokus mot uppnåendeprocesser.

Etiska överväganden

Vetenskapsrådets (2010) forskningsetiska riktlinjer har varit vägledare i studien. Etiska överväganden har handlat om att säkerställa att igenkänning av individer har omöjliggjorts. Detta gäller såväl barn och familjer, som professionella och förskolor. Fokus för analysen har inte varit individerna i sig, utan analysen har riktats mot diskursiva utsagor i specialpedagogiska processer i förskolan och åtgärdsprogrammet som dokument och verktyg.

ANALYSER AV ÅTGÄRDSPROGRAM

Närmast följer analyser av exempel ur autentiska åtgärdsprogram. I föreliggande analyser har jag, utifrån ett bedömningsperspektiv, fokuserat på innehållet under åtgärdsprogrammets rubriker *uppföljning/nuläge/problemformulering, mål* och *delmål*. Jag har således inte studerat till exempel förslag till åtgärder.

Individualiserande måloffyllelse i ett nät av normer

I exempel ett blickas mot samspel och det verbala språket, vilket utgör ett centralt område i de granskade åtgärdsprogrammen.

Uppföljning:

”X samspelskompetens och språkutveckling är för närvarande ej åldersadekvat.”

Nuläge:

”X uppvisar stresssymptom. Tycks även ha en bristande tilltro till sin omgivning. Lek och samspel verkar för närvarande vara svårt för X att orka med och när han blir osäker gör han utfall mot såväl barn som vuxna.”

Mål:

”X är nu trygg och glad och hanterar förändringar och även viss oförutsägbarhet på ett konstruktivt och åldersadekvat sätt.”

”Vänder sig verbalt till föräldrar/vuxna och uttrycker sina behov.”

Delmål:

”X samspelar nu positivt med ett eller flera barn MED vuxenstöd.”

Under rubrikerna ”uppföljning” och ”nuläge” blir det synligt hur barnet i fråga blir den som så att säga blir ägare av svårigheterna då dessa skrivs fram utifrån ett individperspektiv, med utgångspunkt i en individualiserande granskning (Foucault, 1975/2009). I åtgärdsprogrammet tydliggörs vidare betydelsen av att som barn i förskolan agera på ett så kallat ”åldersadekvat sätt”. Detta

uttryck kan tolkas som en normaliserande måluppfyllelse kopplat till individen, där ålder utgör bedömningskriterium. De skriftliga utsagorna ses som uttryck för en kunskapssyn eller diskurs där utveckling och lärande kopplas till beteenden, kunskaper eller förmågor som barn ska uppnå vid vissa åldrar. Barnet omnämnt i åtgärdsprogrammet ovan brister i såväl samspelskompetens som i språklig utveckling. I föreliggande fall blir kompetens något som ska uppnås. En tolkning utifrån formuleringarna i åtgärdsprogrammet är att för X är detta ett uppnåendemål med slutdatum inskrivet i programmet. Andra mål som barnet ska uppnå är att bli glad och trygg. Med vuxenstyrning ska barnet klara av att styra eller reglera sig självt till att samspela positivt och att uttrycka sina behov verbalt.

Med stöd av Foucault (1975/2009; 1977) kan exemplet ovan förstås som ett sätt att övervaka och granska barns utveckling och lärande. Likaså kan det betraktas som ett sätt att styra barnet i riktning mot de normer och värden som inte bara ses som värdefulla och önskvärda, utan som något som *ska* uppfyllas. På så vis får formuleringarna en tvingande och absolut innebörd; ett uttryck för det skrivnas makt (anfört arbete).

Sociala initiativ och självreglering

Exempel två utgörs av delar ur ett åtgärdsprogram, även det, med fokus på socialt samspel och kommunikation.

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

Mål:

Att J:s samspel ska fungera bättre.

Att J ska vilja delta i kommunikationen.

Delmål:

Att J ska ta initiativ till kontakt med sina kamrater.

Det empiriska underlaget ovan antyder att starka normer råder beträffande sociala och kommunikativa önskvärdheter, kunskaper och kompetenser. Såväl svårigheter som ansvar och mål förläggs till det enskilda barnet. Det är J som har svårigheter i samspelet med övriga personer på avdelningen, med undantag för en person. Det är således J, vars samspel ska förbättras, då han, med personalens ord, varken agerar eller är tillräckligt initiativtagande. Dessutom

ska det finnas en vilja, en intention hos barnet ifråga, om att vara delaktig i kommunikationen. Slutligen vilar det på J att vara den som är initiativtagare till den, enligt förskolans personal uttryckta, ofrånkomliga kontakten med andra barn. Med måluppfyllelsen ovan vilar ett tungt ansvar på barnet om att vilja, och att agera och prestera.

Dokumentationsförfarandet här, liksom i övriga exempel, implicerar en normaliserande granskning och bedömning (Foucault, 1975/2009; 1977) då barnet inte når upp till vissa krav, eller beter sig som han borde ha gjort. Att barnet ska vilja delta självt kan med Foucaults begrepp (1975/2009; 1977) ses som ett exempel på hur barnet ska reglera och styra sig självt, och åtgärdsprogrammet som dokument och verktyg kopplas till en självreglerande funktion.

Ålderscentrerad examinering

Exempel tre fokuserar barns språkutveckling i relation till samspel och lek.

Nuläge/problemformulering:

Trots förskolans insatser utvecklas Z ändå inte i takt med sina jämnåriga kamrater. Hans begränsade språkutveckling gör även att han blir mer och mer beroende av assistentstöd för att kunna förmedla sig och bli förstådd. Förskolans allmänna pedagogiska innehåll som enda insats upplevs ej som tillfredsställande och tillräcklig för Z:s utveckling.

Mål:

Att Z är nyfiken och intresserad av andra barns lek och deltar delvis.

Delmål:

Samspelar och kommunicerar med ord och tecken med sin omgivning, i treordssatser.

I citatet ovan synliggörs hur barnet granskas, klassificeras och bedöms i förhållande till andra barn i gruppen i samma ålder. Utifrån Foucault (1975/2009) kan förfaringssättet betraktas som en hierarkisk och funktionell övervakning beträffande barnets utveckling. Den hierarkiska övervakningen tillsammans med en normaliserande granskning kan kopplas samman med olika typer av examina. Själva dokumentationsförfarandet i sin helhet som äger rum i de empiriska exemplen i föreliggande artikel kan sägas känneteckna en sådan examinering. Enligt Foucault (anfört arbete) har skolan blivit en apparat för dessa kontinuerliga examina, med jämförelser mellan var och en av barnen och alla de andra. Skrivningarna ovan, om att vara i takt med jämnåriga,

kan ses som exempel på sådan jämförelse. Genom citatet ges exempel på hur den disciplinära maktens konstformer i detta gransknings sammanhang inordnar handlingar, prestationer och enskilda uppföranden till en helhet som tillsammans skapar ett fält för jämförelser och differentiering (anfört arbete).

Vidare innehåller åtgärdsprogrammet ovan flera specifikt uttalade prestations-, egenskaps- och kunskapsmål. Till nästa tillfälle ska barnet bli en person som besitter egenskaper som att vara nyfiken. Prestations- och kunskapsmässigt ska barnet vara intresserad och partiellt delaktig, och vara samspels- och språkligt duglig. Barnet ska kunna kommunicera både med teckenspråk och med det talade språket; i språksatser om tre ord. Nulägesbeskrivningen/ problemformuleringen avslutas med ett yttrande om att det pedagogiska innehållet vare sig är tillräckligt eller tillfredsställande. Detta är inte något som problematiseras eller relateras till målen.

Tidsbegränsade prestationsmål för kropp och knopp

Åtgärdsprogrammet i exempel fyra tycks i sitt innehåll ha en bred ansats och ger kunskaper om normer och förväntningar om barns styrning över kroppen liksom om kognitiva förmågor. Mål rör områden som såväl grovmotoriska som finmotoriska kunskaper samt förmåga att uppfatta, förstå och kunna upprepa instruktioner. Nedan redovisas tre av totalt sex nedtecknade mål. Träff ett och två är tänkt att ske med en månads mellanrum.

Mål till nästa träff:

O hoppar fyra små jämfotahopp, tre-fyra stycken, på stället.

Att O kopierar en tredimensionell figur med tre enheter.

Att O följer instruktioner i två led.

Utifrån det som kan förstås som en hierarkisk, kontinuerlig och funktionell granskning och övervakning av barnets utveckling (Foucault, 1975/2009) har mål formulerats. Texten ovan visar hur det som nedtecknats inte är mål att sträva mot eller mål som är önskvärda, utan så som de är skrivna ska barnet ifråga visa prov på att ha uppnått vissa specifika mål inom en given tidsram, en sorts kunskapsprövande examen (Foucault, 1975/2009). På så vis blir målen ovillkorliga. Målen kan även ses som tydligt avgränsade, specificerade och mätbara; prestationsmål som kan examineras. På så sätt skapas reglering, kontroll och styrning av barns kroppar och kognitiva förmågor i förskolans specialpedagogiska processer med åtgärdsprogram som examinerande dokument och verktyg.

ÅTGÄRDSPROGRAM SOM EXAMINERANDE DOKUMENT OCH VERKTYG FÖR BEDÖMNING, PRESTATION OCH MÅLUPPFYLLELSE

Fokus har föreliggande artikel riktats mot de individualiserande och normaliserande granskningar och bedömningar liksom den hierarkiska, kontinuerliga och funktionella övervakningen (Foucault, 1975/2009) som barnen blir föremål för genom förskolans brukande av åtgärdsprogram. Förutsättningarna för den styrning som avses, hämtas genom det Foucault (1975/2009; 1973/1994) kallar teknologier för kunskap och vetande; i det här fallet om de enskilda barnen.

I artikeln har konstaterats att användande av åtgärdsprogram i förskolans specialpedagogiska processer är förekommande. Åtgärdsprogram kan betraktas som ett dokument i en examensprocedur, och som ett verktyg för att skapa och synliggöra normer och genomsnitt (Foucault, 1975/2009). Åtgärdsprogrammet blir med ett sådant synsätt ett mät- och bedömningsverktyg.

Föreliggande artikel säger ingenting om hur det faktiska arbetet med till exempel åtgärder bedrivs, vilket kan ses som en begränsning i metod. Däremot belyser artikeln hur det i diskursiv praktik formuleras åtgärdsprogram i skrift. Analys och val av teoretiska grunder för denna analys är ett av flera möjliga sätt att studera förskolans specialpedagogiska processer. Ett skeende kan ha en mängd tänkbara meningar, såväl när det kommer till forskarens blick som till den som varit involverad i skeendet.

Analysen av åtgärdsprogrammen synliggör uttryck för bedömningar vilka indikerar ett stort fokus på individernas skapade tillkortakommanden eller brister. Dessa resultat kan förstås i termer av att svårigheter i första hand förläggs till de enskilda barnen och att denna individcentrering får ett stort utrymme i dokumenten. Liknande resultat är något som även synliggjorts i forskning i andra delar av utbildningsväsendet (Andreasson, 2007; Asp-Onsjö, 2006; Hjärne & Säljö, 2008; Lundgren, 2006) samt i tidigare forskning om kategorisering av barn förskola (Lutz, 2006; 2009), vilket pekar mot en dominerande diskurs som rör sig genom hela utbildningsväsendet.

Beskrivningar av utveckling av pedagogiska processer är i dokumenten knapphändiga. Frågan är om det ens är möjligt att rikta fokus mot exempelvis vad verksamheten kan erbjuda eller mot förutsättningar för ett förändrat kunnande, med ett sådant underlag som det målbeskrivande och individcentrerade dokumentet utgör. Att anpassa dokumentationsmaterialet så att det är i samklang med övriga föreskrifter och styrande dokument för förskolan tycks nödvändigt. Slutsatser om att individuell dokumentation med specialpedagogisk förankring i förskolan är i behov av förändring, ligger i linje med

forskningsresultat och analyser av Cameron och Tveit (2011) och Luttrupp (2011).

Åtgärdsprogram har i analyserna betraktas som ett dokument och en teknik för bedömning av och styrning mot utveckling och införlivande av kunskaper, beteenden och känslor, där resultatet har visat sig bli uppnåendemål för förskolans barn. Uppnåendemålen rör sig inom områden som kan härledas till delar ur innehållet i förskolans läroplan; där uttryckta som mål för verksamheten, det vill säga i första hand för förskolläraren och arbetslaget, att sträva efter. Med analyserna som grund har min intention varit att rikta blicken mot problematiken med att styra, värdera och bedöma genom uppnåendemål för barn i förskolan. Detta gäller i synnerhet de målbeskrivningar som rör barns tänkta egenskaper, såsom att vara glad eller nyfiken, men även beträffande andra konstruerade så kallade brister som får utrymme i åtgärdsprogrammen. Åtgärdsprogrammets diskursiva uttryck kan tolkas och förstås som uttryck för målformuleringar som blir normativa påbud om hur en ska vara som barn liksom om vad, hur och på vilka sätt en ska prestera, tänka och känna. Vidare finns en risk att ansvaret för måluppfyllelsen med alltför stor kraft läggs på barnen i och med det sätt på vilka målen är formulerade. Detta trots att det senare i dokumenten under särskild rubrik framgår vad som är förskolans respektive hemmets ansvar.

Den typ av bedömningar och jämförelser som lyfts fram i föreliggande artikel kan få stor betydelse för barn som blir föremål för specialpedagogiska processer. Vad betyder det exempelvis för barn att konstrueras som den som inte kan, vill eller vet och att bli bokförd i ett litet petigt arkiv (Foucault, 1975/2009)? Vad får det för konsekvenser om och när en inte klarar att svara upp mot uttalade och outtalade förväntningar på och mål för kropp och själ, liksom för beteenden, prestationer och kunskaper, eller till och med egenskaper?

I föreliggande artikel har det argumenteras för att delar i den dokumentation och bedömning på individnivå som utförs i åtgärdsprogram kan komma att utgöra uppnåendemålsrelaterade bedömningar av barnet, dess beteenden och, konstruerade brister, kunskaper och förmågor. Resultatet av analysen riktar ljuset mot behovet av vidare forskning inom fältet som fördjupas i riktning mot en grundlig genomlysning av åtgärdsprogrammets användbarhet och relevans i förhållande till skolformen förskola, med betoning på vem i förskolan som i så fall ska göras ansvarig för uppfyllanden av målen sett i relation till förskolans policy- och styrdokument.

REFERENSER

- Alnervik, Karin. (2013). *Men så kan man ju också tänka!: Pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan.* (Dissertation Series No. 19.) Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Andreasson, Ingela. (2007). *Elevplanen som text- om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation* (Göteborg studies in Educational Sciences, 259). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Asp-Onsjö, Lisa. (2006). Åtgärdsprogram- dokument eller verktyg?: En fallstudie i en kommun. (Göteborg studies in Educational Sciences, 248). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bjervås, Lise-Lotte. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan: en diskursanalys* (Gothenburg studies in Educational Sciences, 312). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Cameron, David Lansing & Tveit, Anne Dorthe. (2011). The Policy for Implementation Challenges of Individual Plans for Preschool Children with Disabilities. *International Journal of Parents in Education*, 5(1), 12-23.
- Elfström, Ingela. (2005). *Varför individuella utvecklingsplaner?: En studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan* (Individ, omvärld och lärande/ Forskning nr 26). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Elfström, Ingela. (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring: Pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan* (Doctoral dissertation). Stockholm: Stockholms universitet.
- Emilsson, Anette & Pramling Samuelsson, Ingrid. (2012). Jakten på det kompetenta barnet. *Nordisk Barnehageforskning* 5(21), 1-16.
- Foucault, Michel. (1973/1994). *The Birth of the Clinic: An Archaeology of Medical Perception.* New York: Vintage Books.
- Foucault, Michel. (1975/2009). Övervakning och straff: Fängelsets födelse (4:e uppl.). Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, Michel. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison.* London: Penguin Books.
- Foucault, Michel. (1982/2000). The subject and power. In J. D. Faubion (Red.). *Power: Essential works of Foucault 1954-1984. Volume 3* (pp. 326-348). London: Penguin books.

- Haug, Peder. (2003). *Om kvalitet i förskolan: Forskning om och utvärdering av förskolan 1998-2001*. (Forskning i fokus, nr. 8). Stockholm: Skolverket och Fritzes.
- Hjärne, Eva. & Säljö, Roger. (2008). *Att platsa i en skola för alla: Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Lenz Taguchi, Hillevi. (2000). *Emancipation och motstånd: Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskola* (Studies in Educational Sciences, 33). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, HLS förlag.
- Lindgren, Anne-Li & Sparrman, Anna. (2003). Om att bli dokumenterad: Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 58–69.
- Lundgren, Marianne. (2006). *Från barn till elev i riskzon: En analys av skolan som kategoriseringsarena* (Acta Wexionensia, 98/2006). Växjö: Växjö University Press.
- Luttrupp, Agneta. (2011). *Närhet: Samspel och delaktighet i förskolan för barn med utvecklingsstörning*. (Licentiate dissertation). Stockholm: Stockholms universitet.
- Lutz, Kristian. (2006). *Konstruktionen av det avvikande förskolebarnet - En kritisk fallstudie angående utvecklingsbedömningar av yngre barn*. (Licentiate dissertation). Malmö: Malmö högskola.
- Lutz, Kristian. (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern - Styrning & administrativa processer*. (Malmö Studies in Educational Sciences, 44). Malmö: Malmö högskola.
- Nordin-Hultman, Elisabeth. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Palla, Linda. (2011). *Med blicken på barnet: Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. (Diss., Malmö Studies in Educational Sciences, 63). Malmö: Malmö Högskola.
- Palla, Linda. (2015). Specialpedagogik i förskolan: En forskningsöversikt. I Ingegerd Tallberg Broman, Ann-Christine Vallberg Roth, Linda Palla & Sven Persson. *Förskola: Tidig intervention* – SKOLFORSK (ss. 96-120). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Palla, Linda. (2016) ”Åtgärdsprogram i förskolan?: Specialpedagogers motstånd och alternativ”. *Socialmedicinsk tidskrift*, 93(2), 190-198.

- Renblad, Karin & Brodin, Jane. (2014). Behövs specialpedagoger i förskolan? *Socialmedicinsk tidskrift*, 91(4), 384-390.
- Skolverket (2008a). *Allmänna råd för arbetet med åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2008b). *Tio år efter reformen: Nationell utvärdering av förskolan* (Rapport 318). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: Reviderad 2016*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (a). *Allmänna råd med kommentarer för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2013b). *Arbete med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd. Skolverkets allmänna råd*. Stockholm: Fritzes.
- Tallberg Broman, Ingegerd. (red.) (2015a). *Förskola: Tidig intervention – SKOLFORSK*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Tallberg Broman, Ingegerd. (2015b). Förskola till stöd för barns utveckling och lärande. I Ingegerd Tallberg Broman (red.). *Förskola: Tidig intervention – SKOLFORSK* (ss. 18-60). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Utbildningsdepartementet. (2010). *Skollag* (2010:800).
- Vallberg Roth, Ann-Christine. (2014). Nordic Comparative Analysis of Guidelines for Quality and Content in Early Childhood Education. *Journal of Nordic Research in Early Childhood Educational Research*, 8(1), 1-30.
- Vallberg Roth, Ann-Christine. (2015). Bedömning och dokumentation i förskola. I Ingegerd Tallberg Broman (red.). *Förskola: Tidig intervention – SKOLFORSK* (ss. 54-83). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2010). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.