



Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för  
förskollärarytbildning Utbildningsvetenskap  
HT 2015

## **Från normalitet till normalisering och målfokusering.**

En induktiv studie av förskolans  
styrdokument 1980-2013

Jennifer Edel Asplund och Jessica Karlström

Sektionen för lärande och miljö



**Författare**

Jennifer Edel Asplund & Jessica Karlström

**Titel**

Från normalitet till normalisering och målfokusering. En induktiv studie av förskolans styrdokument 1980-2013.

**Handledare**

Charlotte Tullgren

**Examinator**

Tina Kullenberg

**Abstract**

Studiens övergripande syfte har varit att studera vad som över tid ansetts vara viktigast att svensk förskoleverksamhet förmedlar till barnet utifrån styrdokument. Under analysen av dokumenten framträdde en skillnad i språkbruket kring vad som är "normalt" mellan de dokument som publiceras under 1980-talet och de som sedan kommer under slutet av 90-talet och 2000-talet. Därmed kom studien även att behandla hur normalitet och normalisering tar sig uttryck över tid i dokumenten. Resultatet av studien visar att det i första hand är tre mikroteman som utgör makropropositioner i dokumenten; Normalitet/ normalisering, Framtidsfokus samt Gruppen/ individen. Vidare fann vi att i formuleringarna rörande *barn* förändras och antar en mer individriktad form i början av 1990-talet. Vi har analyserat detta, och kommit fram till att det rör sig dels om en ansvarsförskjutning av förskolan från Socialstyrelsen till Utbildningsdepartementet men även att det 1990, av James & Prout utkommer en text som lägger grunden för en ny barnsyn, barnet och barndomen får nu ett värde i sin egen rätt och författarna argumenterar för att "vuxenhet" inte skall ses som det slutgiltiga målet, det färdiga resultatet av barndomen. Detta medför ett nytt sätt att forska, inte bara *om*, utan *för* och *med* barn, ett nytt paradigm tar alltså plats i de nyare styrdokument.

**Ämnesord/**

Styrdokument, Läroplan, Normalisering, Normalitet, Normaliseringspraktiker, Institution



# Innehåll

Förord .....	7
1. Inledning .....	8
2. Bakgrund.....	9
2.1. Att bedöma barn .....	9
2.2. Förskolan som politisk arena.....	10
2.3. Syfte.....	11
2.3.1. Frågeställningar .....	11
3. Teoriöversikt.....	12
3.1 Att kategorisera barn - normalitet, avvikelser och normaliseringspraktiker i förskolan.....	12
3.1.1 Läroplanshistorisk forskning.....	15
3.1.2 Barndomsforskning .....	16
3.2 Maktteorier och disciplinerande tekniker.....	17
3.2.1 Maktutövning .....	17
3.2.2 Den pastoraliska makten .....	18
3.2.3 Den moraliska krisen.....	19
3.3 Konstruktionen av medborgare – att styra för framtiden .....	20
3.4 Förskolan som institution och normaliseringspraktik .....	21
4. Metod.....	24
4.1. Induktiv studie .....	24
4.2. Analys.....	24
4.3. Brukstext.....	25
4.4. Empiriskt urval .....	25
4.4.1. Etiska ställningstaganden .....	27
4.5. Metoddiskussion.....	27

5. Resultat .....	29
5.1. Med framtiden som fokus.....	29
5.1.1. SoL blir SoU – vad blir framtiden nu? .....	30
5.2. Gruppen och individen .....	31
5.3. Från normalitet till normalisering.....	32
5.3.1. Normaliseringspraktiker – vad är det? .....	33
5.3.2. Normalitet blir normalisering – ett förändrat paradig .....	33
5.4. Barnet och barnen.....	34
6. Analys och diskussion .....	36
6.1. Normalitet, gruppindividen och framtiden .....	36
6.1.1. Förskolan i Socialstyrelsens regi - uppbyggnaden av en samhällsinstitution ur en moralisk kris .....	38
6.1.2. Utbildningsdepartementet tar över - en förändring av en samhällsinstitution och ett förstärkt pedagogiskt uppdrag .....	40
6.1.3. Barnet som being - ett nytt paradig tar plats .....	42
6.1.4. Makt och kunskap.....	44
6.2. Avslutande diskussion .....	45
7. Sammanfattning.....	47
Referenslista .....	48
Bilaga 1.....	52
Bilaga 2.....	54

## Förord

Vår resa mot denna uppsats började i september 2012. Vi satt på ett av utbildningens första av många seminarier och en student hade precis svarat på en fråga som föreläsaren ställt. ”Ok” säger föreläsaren ”men hur vet Du att det ÄR så? ”. Studenten som fått frågan funderar en stund och säger sedan ”men det vet man ju bara, att det är så- det är sunt förnuft liksom”.

Föreläsaren vänder i steget och tittar tyst ut över klassen i någon sekund och säger sedan;

En sak måste ni komma ihåg - alltid! När det handlar om människor kan vi aldrig unna oss lyxen att ta någonting för givet, vi kan aldrig luta oss tillbaka och hemfalla till det sunda förnuftet. Vems sunda förnuft är det vi ska luta oss mot då tycker ni?

Vad diskussionen handlade om och hur den slutade är sedan länge bortglömt men den där meningen, den enkla men ack så viktiga uppmaningen, skulle det visa sig, har följt oss båda sedan dess och på många sätt varit en vägvisare och en motor när uppförsbackarna ibland känts för branta. Genom att hålla kvar vid detta - att inte ta någonting för givet, att alltid vara beredda att ifrågasätta och fundera ett varv till, har vi nu tagit oss fram till slutet av vår utbildning.

På den noten vill vi börja med att tacka dig Carita, för att du väckte förskollärarna i oss - du har varit med oss igenom hela resan ska du tro, trots att du bara var vår lärare i ett par månader.

Vi vill vidare tacka vår handledare Charlotte, för det lugn du visat när vi suttit fast i en tankeprocess vi inte kunnat skriva ner till dig ännu, för det stöd du gett oss när vi kört in i en väg och stått på tomgång en stund. Och sist men inte minst för alla skratt du bjudit oss på och för alla dina uppmuntrande ord - Tack!

Och så ett sista, men kanske det mest självklara och hjärtligaste Tack! till våra familjer som genomlevt dessa år med oss, som stått ut med tentapanik, läshets och en hel massa annat! Vi hade aldrig tagit oss hit utan er- ingen människa, en Ö som det heter!

Jessica Karlström och Jennifer Edel Asplund

# 1. Inledning

Förskollärautbildning på Högskolan Kristianstad lägger stor vikt vid såväl forskning som läroplansstudier. Under utbildningen arbetas det mycket och genomgående med gällande styrdokument, Läroplanen för förskolan 98/10. Den läses baklänges och framlänges och används i ett stort antal olika uppgifter, bland annat så planeras, tolkas den av studenterna i samband med verksamhetsförlagt utbildning (VFU) . Vid en närmare genomgång har motsägelser i såväl teorier som diskurser framträtt. Vissa formuleringar får en att nicka igenkännande, medan andra skapar bryderi.

Ingenting uppstår ur ett vakuum, inte heller en läroplan för förskolan.

De formuleringar som väcker flest frågor har alla med normaliseringspraktiker att göra. Författarna har funnit det motsägelsefullt, men även spännande och intressant, att det går att finna spår av så olika diskurser i samma dokument, till exempel är såväl stadieteorier som proximala zoner och sociokulturella teorier representerade.

Utifrån det intresse som skapats av ovan nämnda motsägelser så ville vi studera hur styrdokument för svensk förskola har formulerats och vad som varit framträdande i dem. Då en stor mängd dokument har producerats under förskolans historia fanns ett behov av att avgränsa studien. Valet av empiriskt material föll på styrdokument utgivna mellan 1980- 2013.



## 2. Bakgrund

I det pedagogiska arbete med barnet vill de flesta verksamma pedagoger i förskolan tro att de alltid kan motivera och förklara de ställningstaganden de gör i vardagen utifrån kanske framförallt de styrdokument som utgör ramverk för svensk förskola. Ute på förskolor runt om i kommunen och i pedagogiska grupper på sociala medier är diskussionerna kring hur läroplanen (Skolverket, 2010) ska tolkas, hur verksamheten ska dokumenteras, hur de gör sitt yttersta för att agera medvetet med barnets bästa för ögonen, i ständig rörelse. Här uttrycker pedagogerna sina förhoppningar om att de inte har för många förutfattade meningar om vad barn och barndom är eller ska/ kan bli, att de vill vara medforskare till barnen och de ventilerar svårigheter och motsägelser i allt ifrån sätt att se på barnet som på verksamheten som helhet. Samtidigt blir vi, författarna, många gånger medvetna om att förskollärare i verksamhet, studenter i studiegrupper, professorer, lektorer och andra föreläsare vid högskolan, ofta omedvetet, alla uttalar sig om hur ”barn är”, ”hur det måste vara”, och att det ”normalt sett brukar vara” i olika sammanhang.

### 2.1. Att bedöma barn

I mångt och mycket bedöms barn utifrån mönster och kurvor baserade på kanske främst ålder och kön (Halldén, Markström, Simonsson & Änggård, 2007). Specifika beteenden betraktas och bedöms utifrån vad som är ”normalt” för barn i den åldern, av det könet, från den kulturen och så vidare (Börjesson & Palmblad, 2003). Redan när ett barn föds börjar mätandet av denne. På barnavårdscentralen till exempel finns ofta en ”normalkurva” på allt ifrån tillväxt till utveckling av alla de olika slag som barnen gärna ska följa. Detta kallar Tideman (2000) i sin avhandling Normalisering och Kategorisering, för statisk normalitet, det vill säga ett tillstånd som delas av majoriteten av befolkningen. De sätt vi ser på och bedömer barnet och dess utveckling, normalitet och eventuella avvikelser, menar Markström (2005, 2007) är kontextbundna, det vill säga att de är beroende av det speciella sammanhang eller den rådande kulturen där bedömningarna görs. Vi anser att förskolan som formell institution, det vill säga en institution bestående av lagstiftning och regelverk kontrollerad av organ specialiserade på området (Engdahl & Larsson, 2006), utgör en sådan kontext.

## 2.2. Förskolan som politisk arena

I början av 1970-talet börjar utbyggnaden av barnomsorgen i Sverige få fart, vilket kopplas samman med att kvinnor i allt större utsträckning börjar arbeta utanför hemmet under denna tid. Då var 90 000 barn inskrivna i barnomsorgen i Sverige (Barnomsorgsguiden, 2015). 20 år senare var motsvarande siffra uppe i 410 000 barn. År 1985 fattade riksdagen ett principbeslut- ”förskola för alla”. Det innebar att i Sverige får alla barn från 1, 5 års ålder fram till dess att de börjar skolan, rätt att delta i den organiserade förskoleverksamheten. Den 1 januari 1995 träder en lag i kraft som medför att alla föräldrar får rätt till en förskoleplats till sina barn (Barnomsorgsguiden, 2015).

På 1970-talet började man i fråga politiskt håll även uppmärksamma att man kunde använda utbildning som ett sätt att påverka människor i ett samhälle och därigenom styra samhällsutvecklingen (Hultqvist, 1990). År 1998 fick förskolan sin första läroplan, ansvaret för förskolan flyttades vid samma tid från Socialstyrelsens regi till Utbildningsdepartementet. Förskolan tog därmed ett kliv in i skolväsendet. År 2014 gick 82,8 % av barn mellan 1-5 år, 75,7 % av alla barn mellan 1-3 år och 93,1 % av alla barn mellan 4-5 år, i Sverige i förskolan (Skolverket, 2015) och den har därmed blivit en del av det svenska samhälle, en institution där bland annat normalitet och normalisering produceras och reproduceras genom det samspel som sker dagligen mellan aktörer (barn och personal) och strukturen (förskolan) (Markström, 2005). När vi använder begreppet ”Institution” menar vi att det institutionella ”markerar att något är mer eller mindre fastlagt utifrån olika villkor i vardagen, bl. a. genom kulturella traditioner och de normer och värderingar som är rådande” (a.a., 2005, s.209). Hedlund har i sin avhandling Att styra i namn av framtid - Subjektskonstruktioner och tekniker för styrning (2011) problematiserat “talet om förändring och utveckling av den utbildningspolitiska styrningen” (s.31) och menar på liknande vis att varje tid har sina karaktäristiska drag och särskilda styrning. Detta kopplar hon till de samhällsproblem som finns i samtidssamhället och det utfall man önskar få. ”Normalisering har blivit både ett honnörsord och ett skällsord” (Tideman, 2000 s.61) och det är just detta som väckt vårt intresse.

Det är här vi vill positionera oss. Vi vill studera vad som varit framträdande i de styrdokument som finns för förskolan från 1980- talet och framåt. Vi har studerat dokument som erbjuder information som är på vissa sätt historisk och kan därmed inte studeras på annat sätt (Merriam, 1998). Mer om detta finner läsaren under metoddiskussionen.

## 2.3. Syfte

Studiens övergripande syfte är att undersöka vad som över tid ansetts vara viktigast att förskolans verksamhet förmedlar till barnet utifrån hur styrdokumenterna är formulerade. Vidare har vi studerat hur normalitet och normalisering tar sig uttryck över tid i de dokument som studerats.

### 2.3.1. Frågeställningar

- Vad har under åren 1980-2013 utgjort makropropositioner, det vill säga de karaktäristiska huvuddragen, i förskolans styrdokument?
- Vilka skillnader går det att identifiera i sättet att uttrycka sig kring normalitet och normalisering i relation till barnet?
- Vilka tekniker för styrning används för att producera och reproducera normaliseringspraktiker i förskolan?

### 3. Teoriöversikt

För att man som forskare inom utbildningsvetenskaplig forskning ska kunna dra trovärdiga slutsatser, och ge sitt resultat krävs det nästan alltid att forskaren har tillgång till tillräcklig empiri som kan spegla ett större sammanhang, antingen över tid eller i omfång. Av den orsaken finns det än så länge inte en större mängd forskning som direkt adresserar frågan om hur läroplanens införande har påverkat förskolans verksamhet. Dock har det nu gått 17 år sedan förskolan fick sin första läroplan (Skolverket, 1998) och det har utkommit valid forskning som rör sig runt i kring läroplanerna från det senaste snart två decennierna. På grund av det resultat som framkom i analysen blev den forskning en valid teoretisk bakgrund i studien.

#### 3.1 Att kategorisera barn - normalitet, avvikelser och normaliseringspraktiker i förskolan

Lutz (2009) har studerat kategoriseringar av barn i förskoleåldrarna där syftet är att visa vad som utmärker barn i behov av särskilt stöd samt problematisera just hur denna kategorisering av barn sker. Han har kommit fram till att *hur* kategoriseringarna har uppkommit och konstruerats är beroende av en mängd producerade sanningar om barn. Dessa sanningar menar han är kopplade till såväl historiska som sociala processer i samhället. Lutz har studerat 3 nivåer av hur barn i förskolan bedöms;

- En socialpolitisk nivå som behandlar **hanteringen** av särskilda stödprogram utifrån; ekonomi, ideologi och profession.
- En administrativ nivå som behandlar den **administrativa processen** som påverkar avvikelseutvecklingen hos barn i förskolan
- En implenteringsnivå, det vill säga en **genomförandenivå**, som baseras på flera tekniska aspekter i mötet mellan barnet och förskoleinstitutionen som påverkar bedömningen av barns utveckling (Lutz, 2009).

Kategorin ”barn i behov av särskilt stöd” introduceras i Sverige år 1972 i Barnstugeutredningen. Kategoriseringen var menad att användas för att ge vissa barn företräde till förskolans då ganska begränsade verksamhet. För att kunna belysa barns eventuella avvikelser ifrån det som anses normalt och göra nya perspektiv synliga används sociologiska teorier istället för de klassiska psykologiska eller pedagogiska teorierna som vanligtvis används i sammanhanget.

Lutz drar utifrån sin analys av de tre nivåerna följande slutsatser;

- Implenteringsnivå

Att förskolebarnets utveckling alltid varit en del av förskoletraditionen men att kategorin Barn i behov av särskilt stöd, har bidragit till att detta har kunnat formaliseras. En mängd tekniker i mötet mellan barn och pedagog har uppstått ur här ur. Han menar vidare att förskolebarnets utveckling utvärderas med metoder som är anpassade för grundskolebarn och som därför rimmar illa med formuleringar kring utveckling i förskolans läroplan (Skolverket, 1998). Utvärderingsmetoder fungerar också som drivkraft att arbeta mot ökad individualisering. Förskollärarna visar tendenser på en vilja att distansera sig från generaliserande begrepp och intar ofta en personlig ståndpunkt när det handlar om att identifiera avvikelser hos barn. Det innebär att förskollärarna ser på avvikelser som något som uppstår i mötet mellan individen och en viss miljö/ i en viss kontext. Trots detta visar Lutz avhandling att de ofta anpassar sig till tekniker som kräver en mer individbaserad tradition. Detta placerar, i rak motsägelse till ovan, problemet hos barnet.

- Administrativ nivå

Decentraliseringen av den offentliga sektorn har lämnat öppet för olika aktörer att på ett administrativt plan forma den verksamhet de är ansvariga för. Det innebär att de även ytterst formar vilka kunskaper och rationaliteter som legitimeras. Förskollärarna utgör ur administrativ synvinkel främst en länk mellan myndighet och externa bedömare. Lutz (2009) menar att bristen på naturliga kanaler mellan administrationen och institutionen leder till att en god kontakt mellan förskollärare och föräldrar är ett måste för att undersökningar och diagnoser ska synliggöras, då dessa ligger till grund för den ekonomiska resursfördelningen. Förskollärarnas kunskaper om barnet, de som alltså befinner sig på genomförandenivå med barn och föräldrar, tas inte mer än marginellt på allvar. Diskussionerna rör sällan ett perspektiv på kvaliteten på stödet som erbjuds, och förhållandet mellan barn och pedagoger förminsas till att handla om antal resurstimmar per barn. Det blir även synligt att barn främst förväntas anpassa sig till den verksamhet som finns och dess uppbyggnad, främst ur en ekonomisk synpunkt.

- Socialpolitisk nivå

Lutz har här bland annat studerat den definitionsskillnad som görs av vad ett Barn i behov av särskilt stöd är mellan år 1987- 1995. Han lyfter fram att det i den senaste definitionen endast är en liten del av alla barn som anses vara i behov av särskilt stöd som har medicinska avvikelser, medan många har speciella behov.

Markström (2005) bidrar till den teoretiska bakgrunden, genom att belysa hur förskolan kan förstås som normaliseringspraktik, alltså hur verksamheten faktiskt skapas och omskapas i sin kontext. Hon har undersökt hur barn, föräldrar och personal via sociala praktiker i förskolan tillsammans skapar institutionen samt formulerar och realiserar barndom.

Markström (2005) kommer fram till följande;

- Resultatets helhet visar att aktörerna i studien skapar förskolan som en daglig och nödvändig del av små barns liv. Förskolan tas för given och räknas som en självklarhet för varje barn att delta i, precis som skolverksamheten.
- Institutionen karaktäriseras av flera olika ramverk som verkar samtidigt såsom hemmets och institutionens ramverk - förskolan är en mötesplats mellan det publika och det privata.
- Föräldrar och personal är ömsesidigt beroende av varandra för att få information om barnet.
- Normalitet är ett komplext begrepp som är starkt kopplat till omgivningen/kontexten där det ska bedömas, i detta fall inom en institution, det vill säga situationerad normalitet. "Det normala barnet" börjar i förskolan vid en tidig ålder och det bidrar till en nyttobetonad och situationerad konstruktion av barnet.
- En sak är inte förhandlingsbart när det kommer till normalitet. Det normala barnet tycker om att gå i förskolan och att spendera dagarna med andra barn. Det normala barnet är individuellt men på rätt sätt, det vill säga en individ i kollektivet.
- Förskolan är en levande verksamhet som skapas och omskapas av dess aktörer, barn, personal och föräldrar. Alla aktörer har något viktigt att bidra med till den

pedagogiska praktiken. Att följa men även att motsätta sig den sociala ordningen i förskolan är en viktig aspekt av den pedagogiska praktiken inom institutionen.

### 3.1.1 Läroplanshistorisk forskning

Vallberg-Roth (2011) ger en introduktion till hur läroplanerna sett ut rent historiskt för yngre barn i form av förskolebarn samt yngre skolbarn från mitten av 1800-talet fram till det första decenniet på 2000-talet. I boken använder hon ett vidgat läroplansbegrepp vilket ger en möjlighet att analysera innanmätet hos några typer av pedagogiskt riktgivande texter över tid. Vidare lyfter hon fram delfrågor som ligger till grund för hela studien och som har sina rötter i de fem didaktiska frågorna: vem, var, vad och hur samt varför.

Vallberg-Roth summerar sitt material, läroplanerna och de pedagogiskt riktgivande texterna, till fyra läroplansmönster och begrepp.

- Guds läroplan (mitten av 1800-talet).
- Det goda hemmets och hembygdens läroplan (slutet av 1800-talet till mitten av 1900-talet).
- Folkhemmets läroplan (mitten av 1900-talet fram till mitten av 1980-talet).
- Världsbarnets läroplan (slutet av 1980-talet fram till vår nutid).

Vallberg-Roth har kommit fram till att läroplanerna har sin upprinnelse i en Guds läroplan där mekanisk utantill-drillning, undervisning och kristlig uppfostran var grunden. Massundervisning bedrevs i stora salar och skolapparater så som stavningslåda, tabeller och skåp blev det huvudbärande fokuset för institutionerna. När det goda hemmets och hembygdens läroplan kom i slutet av 1800-talet och sträckte sig fram till mitten av 1900-talet förändrades innehållet till att enbart rikta sig till uppfostran där barnen skulle ledas och inte skolas. Barnets fostran skulle inte vara skolinfluerad utan moderlig där hushållssysslorna tar kraft i innehållet för institutionen. I mitten på 1900-talet fram till mitten av 1980-talet styr folkhemmets läroplan över institutionerna. Aktivitetsområden organiseras fram i verksamheten och blir under 1980-talet fem skolorienterade ämnesblock. Hushållssysslorna reduceras och istället träder samhällsrelaterat innehåll samt naturvetenskapliga fenomen fram i verksamheten.

Världsbarnets läroplan kommer i slutet av 1980-talet och sträcker sig fram till vår nutid. Budordet det livslånga lärandet börjar ta kraft och förskolan gestaltas i ett utbildningsperspektiv. Barnet ses som aktivt och kompetent som har demokratiska rättigheter och inflytande över det som sker innanför förskolans väggar och omsorg, utveckling och lärande ska vara en helhet för undervisningen.

Göhl-Muigai (2004) har studerat talet om barns utveckling av ansvar genom att analysera styrdokument mellan perioden 1945-1998. Hennes syfte med avhandlingen är att analysera samt jämföra det använda språkbruket kring främjandet av barns utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar i de utvalda styrdokumenterna. I sin avhandling förklarar hon vad begreppet ansvar avser och menar att begreppet är komplext och svårtolkat då det har en central betydelse i flera olika vetenskapliga fält så som juridik, moralfilosofi och statsvetenskap och därmed är det otydligt med vad som menas när begreppet kommer på tal.

Göhl-Muigai lyfter fram tre olika betydelser av begreppet ansvar; Straff, plikt och svar. Hennes slutsats kring begreppet ansvar är att det är av stor vikt att se till det sammanhang i vilket ordet används.

Vidare kommer Göhl-Muigai i sin avhandling fram till att när begreppet ansvar används i ett nytt sammanhang får begreppet också en ny betydelse. Hon lägger fram att begreppet i ett historiskt perspektiv kan upplevas som tungt och som negativt laddat, att det är något som människor vill undvika, men presenterar att begreppet har istället en positiv laddning inom förskolan. Göhl-Muigai menar att vara ansvarig för något innebär inte enbart en möjlighet för individen till frihet, erkännande, självständighet och självbestämmande utan också en möjlighet att ingå i en större gemenskap genom sambandet till demokrati, inflytande och delaktighet.

### 3.1.2 Barndomsforskning

Halldén (2007) bidrar med att sprida ljus över ett för studien viktigt paradigmskifte som äger rum under 1990-talet i Sverige. Boken bygger på ett forskningsprojekt med titeln Förskolans omvandling och en ny barndom, som syftade till att arbeta med frågor som rör hur förskolan som institution ska förstås och vilken barndom som dessa ramar tillåter skapas. I boken sätter hon in förskolan i ett barndomspsykologiskt sammanhang



och diskuterar hur den moderna barndomen ser ut i relation till begreppen kompetens och beroende.

Halldén argumenterar för att förskolan konstrueras av sina aktörer, det vill säga föräldrar, barn och personal. De förhandlingsprocesser som äger rum i verksamheten måste belysas och förstås. Barn behöver ha en relation till sin omvärld för att utveckla trygghet och förtroende, barnet måste erkännas ur såväl aspekten ”beings” som ”becomings”.

Upptakten till det paradigmskifte som äger rum i början av 1990- talet är en antologi skriven av James och Prout (1997). De vill med sin antologi introducera det barndomssociologiska fältet. De har här fört samman en mängd olika forskningsfält såsom till exempel sociologi, antropologi, psykologi och historia för att på så vis lägga grunden för ett nytt sätt att se på och värdera barn och barndom.

## 3.2 Maktteorier och disciplinerande tekniker

I studien har vi valt att anlägga ett teoretiskt perspektiv på makt som utgår ifrån Foucaults maktteorier och rationaliteter för styrning. Då Foucaults maktteori egentligen inte är författade för att användas i förskoleverksamhet har vi valt att utgå från främst Tullgrens (2004) och Hultqvists (1990) förklaring och definition av Foucaults teorier och disciplinerande tekniker. Såväl Hultqvist som Tullgren har gjort tolkningar av Foucault och satt in hans ”verktyg” i en förskolekontext som underlättar vår analys. Foucaults maktteorier riktar in sig på maktens *hur* och är därför intressant för oss. Det kan förklaras med att han studerade den ”utövade makten och vad som händer i sådana relationer” (Tullgren, 2004 s.32). Att studera hur normalitet och normalisering produceras och reproduceras är i allra högsta grad kopplat till makt och en teori för detta var därmed nödvändig.

### 3.2.1 Maktutövning

Maktutövning enligt Foucault är en del av en styrningsstrategi som han kallar *governmentality* eller översatt till svenska *rationaliteter för styrning*. Barn och vad barn är och vad de behöver lyfts fram som en sådan rationalitet, det handlar alltså om en

inställning eller en idé om vad människor *är* och *hur* de ska styras (Tullgren, 2004; Lutz, 2009). Det ligger inte inom Foucaults intressesfär att ställa frågor om varför maktrelationer ser ut som de gör, han intresserar sig heller inte för hur exempelvis juridisk makt utövas. Han vill istället studera hur grupper eller grupperingar skapas utifrån och med hjälp av den kunskap som finns om människorna inom dessa. Avsikten med *rationaliteter för styrning* är alltså inte att försöka dela upp vilka som har makt och vilka som inte har det, det handlar snarare om en produktiv makt som vill skapa människor ”som upplever sig fria, aktiva och självstyrande” (Tullgren, 2004 s.34) för att på så sätt få ut mesta möjliga aktivitet ur sina samhällsmedborgare (a.a., 2004).

Den disciplinära makt som Foucault menar används i bland annat i skolor vill inte kuva människorna, istället handlar det om en typ av disciplinär teknik där människor ska lära sig att styra det egna jaget och på så vis öka nyttan med sin sysselsättning (Tullgren, 2004). *Övervakning* lyfts fram som en teknik, och då kanske framförallt möjligheten att övervaka eller bli övervakad. En annan teknik som Foucault lyfter fram är *normalisering*. Hur arbetar man med att få människan att kunna ingå i och fungera i en grupp samtidigt som hon ska fungera individuellt och självständigt och kunna bryta lagom mycket mot normen (Markström, 2007). Individualiseringen tjänar också till att separera den enskilda individen ifrån gruppen för att antingen med hjälp av beröm eller kritik göra normer tydligare. Belöning och bestraffning spelar en stor roll i denna teknik (Tullgren, 2004).

### 3.2.2 Den pastorala makten

Den pastorala makten utövas av erfarenhet ofta, men långt ifrån alltid, både oreflekterat och välvilligt och med individens bästa för ögonen. Målet är att individerna i en grupp eller i ett samhälle ska inordna sig i styrningen med hjälp av det egna valet och anpassning (Markström, 2005). Anpassning har vi som skriver här tolkat som ett uttryck för vad vi kallar normaliseringspraktiker.

I den pastorala maktens utövande blir sambandet mellan kunskap och makt tydlig. Principen är att makten skaffar sig kunskap om medlemmarna i den grupp som ska styras, med hjälp av denna kunskap ges makten större utrymme att styra (Tullgren,

2004). För att få tillgång till kunskap om individerna behöver makten fungera just välvilligt. Människorna behöver känna sig fria för att bli som mest produktiva samtidigt som de behöver läras att använda denna frihet till att styra och reglera sig själva enligt rådande normer och kontexter, det är alltså en fråga om en självstyrande frihet (Tullgren, 2004).

### 3.2.3 Den moraliska krisen

Den så kallade moraliska krisen som Hultqvist (1990) talar om äger rum under 1800-talet i USA och den ligger på många sätt till grund för olika programtyper så som för exempelvis förskola. Han menar att samhällets uppbyggnad med mindre småsamhällen som historiskt sett vilat på gemenskapstrukturer nu bryts upp då industrialisering och urbanisering växer fram. Ur denna strävan framträder den typ av moderna institutioner som även associeras med den välfärdsstat vi känner Sverige som idag.

Även om Sverige genomgick en industriell revolution och en kraftig urbanisering under samma tid, utgår vi här ifrån tiden efter andra världskriget och den styrande ”socialdemokratisk folkhemspolitik med en snabb expansion av den offentliga sektorn. Utvecklingen gick från bondesamhällets självhushållning i familjen till en planmässig hushållning där stat och kommun fick ett allt större inflytande över socialiserande funktioner”(Vallberg Roth, 2011 s.100).

Nya sociala klasser uppstår och de traditionella könsrollerna utmanas när kvinnan lämnar hemmet som arbetsplats och tar plats i den storskaliga produktionen. Hemmet betonas inte längre som den förebild den tidigare varit utan får stå tillbaka medan folkhemmet, eller samhällsrummet som Vallberg-Roth (2011) talar om. Efterkrigstiden präglas av sociala spänningar och en växande klasskamp som “fick etablerade grupper i samhället att börja frukta att en `moralisk kris` stod för dörren där allt fler familjer skulle upplösas och nya politiska (närmare bestämt socialistiska) idéer skulle `bemäktiga sig barnens sinne` (Göhl-Muigai, 2004 s.84, Hultqvist, 1990 s.27).

Alla dessa faktorer bidrar till att pionjärerna känner sig tvungna att forma ett program för förskolan som kan ta vid där familjen och hemmet slutar. Tidigare har främst mamman i familjen varit ansvarig för fostran och omsorg om det egna barnet, hon har varit den som fört värderingar, normer och viktiga kunskaper vidare till barnet. Med hennes nya roll som förvärvsarbetare måste uppgiften att ta hand om barnen delegeras

till någon annan; förskollärarna. Den nationella gemenskapen ska återställas genom barnen och fostran av dem (Hultqvist, 1990). Donzelot har inspirerats av Foucault och myntade uttrycket *det sociala* för att beteckna hela det nätverk av nya sociala relationer som uppstod i de nya institutionerna. I relation till detta menar Hultqvist (1990) att ”detta nätverk, som successivt ersätter det traditionella samhällets gemenskapsstrukturer, grenar ut sig i alla olika delar av samhällskroppen” (s. 273).

Framväxten av det sociala, förstått som beskrivits ovan, kan förstås i ljuset av detta nya sätt att styra där en använder sig av mer indirekta makttekniker. ”Det sociala är alltså ett område av institutionaliserande sociala relationer där makt (problemet med hur människor /.../ ska styras) stöter samman med kunskap (problemet med hur människan ska förstås)” (ibid. s.273).

### 3.3 Konstruktionen av medborgare – att styra för framtiden

Hedlund bidrar i sin avhandling, Att styra i namn av framtiden. Subjektkonstruktioner och tekniker för styrning (2011), till en problematisering av den historiskt förändrade och mer styrda utbildningen som ägt rum i Svenskt skolväsende.

Något som ofta återkommer i texter som behandlar styrning av skola och utbildning. Nämligen att dessa verksamheter ses som ett ”socialisationsinstrument, ett sätt att förändra och modernisera samhället och ett sätt att forma nationen och dess medborgare” (ibid., s.19). I betänkandet *Utbildningens dilemma Demokratiska ideal och andrafierade praxis* (2006) beskrivs utbildningssystemet på ett liknande sätt men man talar även om utbildning och skola som ett sätt att ”organisera samhället och ett sätt att skapa social sammanhållning och integration” (Hedlund, 2011 s.19), det vill säga ett sätt att skapa nationell identitet på.

Detta budskap ser ut att reproduceras i förskolekontexten. Markström (2005) menar att ”gruppen” och att fungera i en grupp är starkt belyst av såväl föräldrar som personal och styrdokument. När barn bedöms görs detta ofta utifrån jämförelser med andra barn i samma ålder/ av samma kön eller med samma kulturella bakgrund. Detta jämförande och relaterande till andra barn menar Markström (2007) legitimerar institutionens uppgift att bidra till att skapa ”förskolebarn” och hänvisar till i sin text till Kowalczyk

som menar på samma sätt att skolan ur ett historiskt perspektiv alltid haft som uppgift att producera medborgare. I en diskurs där människan både formas av och kan forma sin omgivning och sina omständigheter menar Hedlund (2011) att det lilla barnet blir en möjlighet, en möjlighet att skapa en bättre framtid än den ser ut i nuet. För att få tillgång till de olika arenor och gemenskaper som finns i ett samhälle krävs att människan har en viss uppsättning kunskaper och kompetenser. De tillkommer, prövas och förhandlas i samspel med andra människor i ”interaktions - och kvalifikationsprocesser” (Markström 2007 s.35).

Eriksons (1977) utvecklingsteorier bygger på faser och benämns som ”psykosociala utvecklingskriser”. Erikson menade att varje utvecklingsfas kan ses som en kris och all utveckling som konfliktfylld. Genom de sociala och kulturella erfarenheter barnet får då en konflikt som uppstått löser sig utvecklar barnet sin personlighet. Utvecklingen av den egna personligheten kan under varje kris gå åt ett sunt och ”rätt” håll eller åt ett dåligt, ”felaktigt”, håll. De två alternativen ses ofta som motpoler till varandra och Erikson menar att för varje kris som barnet tar sig igenom på ett bra och rätt sätt utvecklas en viktig del av barnets identitet som också har en betydelse för hur lätt nästa kris kommer att vara att ta sig igenom på ett bra sätt.

Börjesson och Palmblad (2003) lyfter fram att om man ser på skolan som ett socialhistoriskt fenomen har dess uppgift bestått i att legitimera och bevara maktförhållanden. Den har även haft i uppgift att sortera och fördela människor utifrån vad man tror att deras position i samhället och arbetslivet kommer att vara.

### 3.4 Förskolan som institution och normaliseringspraktik

Markström (2007) definierar begreppet ”institution” och säger då att det ursprungligen kommer från latinet och innebär inrättning eller anordning men betyder även uppfostran, undervisning och utbildning. Institution är organiserad att fylla en viss uppgift och vi som skriver betraktar förskolan som en institution i den meningen att den är en socialt konstruerad sådan som har en anpassande och fostrande roll. Barnen ska förberedas för att bli goda och produktiva samhällsmedborgare som fungerar i de sociala kontexter där denne befinner sig eller kommer befinna sig. Att fostra barn

utifrån teorier som ovan visar på ett synsätt där barnet betraktas som "becoming", "not yet", det vill säga något ofärdigt som ska bli färdigt (vuxen) (Halldén et al., 2007). Den syn på barnet som framträder i den kontext som förskolan utgör ger en idé om vad det är för slags medborgare man anser sig vilja ha i ett samhälle. Vid sidan av detta har Markström (2005) även sett att såväl personer som föräldrar talar om barn i termer som kan härledas till utvecklingspsykologin – de ger alltså uttryck för att barn alltid utvecklas utifrån en "inifrån styrd och generellt given naturlig takt" (a.a., 2005 s.143). Denna bild av barnet existerar parallellt med bilden av barnet som vi redogör för ovan, barnet som behöver "fostras och socialiseras i olika sammanhang" (a.a., 2005 s.150).

För att förstå vad som betecknar begreppen normalitet och avvikelse är det av vikt att skapa en bild av vad normalitet kan innebära. Enligt Tideman (2000) finns det tre olika sätt att se på normalitet.

*Statistisk normalitet*, är det normala tillståndet, dvs. det vanliga eller det genomsnittliga och strävar efter att individer ska kunna leva ett vanligt liv. Statistisk normalitet kan mätas och bedömas i samband med en normalfördelningskurva med hjälp av medelvärden samt standardavvikelser.

*Normativ normalitet*, innebär att det finns en strävan att nå det som betraktas normalt eller önskvärt i det samhälle och den tid som individen lever i. Normaliteten utgår alltså från de värderingar som finns i samhället kring vad som är normalt vid en specifik tidpunkt.

*Individuell eller medicinsk normalitet*, menas med att normaliteten definieras i relation till sin motsats dvs. att en individ är normal eller "frisk" och därmed inte är avvikande eller sjuk. När en individ är avvikande från det normala begärs behandling för att göra den avvikande individen normal. Denna behandling utträttas i form av normaliseringsarbete där det bland annat krävs åtgärder i form av behandling, uppfostran, belöning och straff. Det är viktigt att poängtera att den avvikande/"onormale" individen ska komma till insikt om att den är annorlunda och därmed tränas för att bli normal (Tideman, 2000 s.53).

Markström (2005) redogör i sin avhandling Förskolan som normaliseringspraktik samt i Att förstå förskolan (2007) för begreppet *normalitet* och menar att "ett vanligt sätt att

definiera normalitet är att utgå från statistisk normalitet, d.v.s. det vanliga eller genomsnittliga. Det anger förhållandet mellan hur något är och hur något brukar vara” (Markström, 2007 s.35).

Normalitet respektive avvikelse aktualiseras genom att exempelvis de professionella, bedömer och grupperar barn efter olika indelningsgrunder så som ålder, kön eller förmåga. Detta sker i institutionella miljöer där förskolor och skolor är ett exempel (Markström, 2005, 2007). Permer och Permer (2002) redovisar den normaliserande uppdelningen utifrån skolan som institutionell miljö där ”dessa normaliserande uppdelningar `talar om för oss` hur vi ska se på elevers prestationer eller lärande eller problem av olika slag” (a.a., 2002 s.194). Lutz (2009) skriver i sin avhandling om normalitet och avvikelse och menar på att ”Vissa yrkesutövare kommer att ha makten att sätta gränsen mellan det normala och det avvikande” (a.a., 2009 s.24).

Med andra ord är det de professionella, eller i det här fallet förskollärare, som äger makten att genom bedömningar och grupperingar av barn upplysa om vad som är normalt respektive avvikande.

## 4. Metod

Studien som följer är en kvalitativ och induktiv kritisk dokumentanalys, präglad av strukturell - och komparativ analys. Kritisk dokumentanalys är en av de tre traditionerna som finns inom området, där positivistisk och tolkande analys utgör de andra två (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Begreppet *dokument* används då materialet som ligger till grund för studiens empiri inhämtas ifrån skriftliga källor istället för exempelvis intervjuer och observationer (Merriam, 1998). En strukturell analys är i denna studie hjälpt av en stödanalys. Valet föll på komparativ analys. En text jämförs då med en annan och på så sätt fördjupas analysen då det bättre framträder vad som utmärker dem (Hellspong, 2001). Båda analysmodellerna är hämtade ifrån Hellspong (2001), och har reviderats något efter studiens behov och syfte. Båda analysmodellerna finns tillgängliga som bilagor.

### 4.1. Induktiv studie

Induktion innebär att slutsatser dras ifrån det empiriska materialet utan teoretiska förförståelser (Alvehus, 2013). Information samlas in, analyseras och utifrån det dras en slutsats, det vill säga att man utifrån flera enskilda iakttagelser gör generaliserbara omdömen. Motsatsen till induktion benämns deduktion, och innebär att man ställer upp ett antal premisser som antas vara sanna och drar logiska slutsatser utifrån dessa.

### 4.2. Analys

I vår studie har vi valt att använda oss av både strukturell- och komparativ analys då analyserna går hand i hand. Syftet med att använda strukturell analys är att den erbjuder möjligheten att studera de utvalda dokumenten utifrån deras ”språkliga, innehållsliga och sociala struktur mot bakgrund av sin kontext” (Hellspong, 2001 s.61). I denna studie innebär det att utvalda styrdokument som har förskolan som målgrupp kommer att analyseras utifrån; *hur* de identifierade teman vi funnit skrivs fram och *vad* de ger uttryck. Vi har strävat efter att ge en helhetsbild av de dokument som studerats, genom att dela upp dem i mindre men sammanhängande bitar. För att göra detta möjligt har dokumenten studerats utifrån en strukturell analysmodell (Hellspong, 2001). Den komparativa analysen bidrar till studien på grund av att den gör det möjligt att jämföra mer än två dokument åt gången med varandra vilket det fanns ett behov av att kunna



göra utifrån studiens syfte och frågeställningar. I komparativ analys jämförs dokumenten utifrån; sammanhanget, språket, innehållet, den sociala tonen och stilen (Hellspong, 2001). Såväl strukturell som komparativ analys kan användas för att identifiera såväl likheter som skillnader i texter. I studien har den strukturella analysen använts för att identifiera likheter i texterna medan den komparativa analysen använts för att identifiera skillnader. Den komparativa analysen bidrar på detta sätt till den fördjupning som tidigare nämnts under rubriken inledning.

### 4.3. Brukstext

De dokument som analyserats går under benämningen brukstext. En brukstext är en text som är avsedd för en viss kontext, alltså för ett visst sammanhang. En annan förklaring till brukstext är att den har ett ändamål, alltså att den har en uppgift att fylla (Hellspong, 2001). Ett exempel för brukstext är en lärobokstext då texten i en lärobok är influerad av det område där den ska användas samt att texten har en bestämd målgrupp (Hellspong, 2001). Ett annat exempel på brukstexter kan vara tidningsartiklar, lexikon eller en reklamtext. Brukstextens motsats är skönlitteratur, konstnärliga texter eller poesi (a.a., 2001).

### 4.4. Empiriskt urval

Den empiri som ligger till grund för denna studie är analyseringar av styrdokument för förskolan med start från 1980-talets början till vår nutid.

Förslag till pedagogiskt program som publicerades år 1983 utgör det första dokumentet i vår nutidshistoriska tidslinje. Förslaget var upplagt som ett ramprogram som skulle gälla för alla förskolor i landet. I förslaget lyfts förskolans mål, innehåll och arbetssätt upp. Den behandlar även principer för kommunala riktlinjer för den pedagogiska verksamheten och pedagogisk planering i den enskilda förskolan. Dokumentet ges ut av Socialstyrelsen. Samma år publiceras ett nytt dokument i Socialstyrelsens regi, Det gör vi i förskolan - Kompletterande material till Pedagogiskt program för förskolan. Syftet med detta kompletterande dokument var att ett antal underlag utarbetats som både behandlar och fördjupar olika områden i förskolans verksamhet. Dokumentet tar upp hur förskolans innehåll kan utvecklas i de ämnesområdena som finns i verksamheten utifrån ett åldersanpassat sätt.

År 1987 publiceras Allmänna råd från Socialstyrelsen - Pedagogiskt program för förskolan, som var ett ramprogram för förskolans verksamhet. Dokumentet lyfter fram förskolans uppgifter, verksamhetens mål och inriktning samt dess behov av stöd och utvecklingsfrämjande insatser på kommunal nivå. Vidare behandlar dokumentet förskolans mål, principer för ledning, planering och utveckling av verksamheten samt redovisar barns uppväxt och synen på barns utveckling.

Att erövra omvärlden - Förslag till läroplan för förskolan (1997) är det första dokumentet i vår tidslinje där Utbildningsdepartementet ansvarar som tillsynsmyndighet. Syftet med dokumentet och syftet med att skapa en läroplan för förskolan var att nå ett aktivt lärande genom att ha en vidgad syn på undervisning samt att personalen ute på förskolan skulle arbeta mot gemensamma mål och därmed ha en gemensam praktik.

Den 1 januari 1998 blir Skolverket förskolans nya tillsynsmyndighet och den första läroplanen för förskolan publiceras samma år. Syftet med Läroplanen för förskolan (1998) var att visa på att förskolan var mer än bara barnpassning. Vidare var den nya läroplanen ett dokument som förskolan skulle följa. Dokumentet har fått nya rubriker med tillhörande underrubriker för vad förskolans verksamhet innehåller. Förskolans värdegrund och uppdrag, mål och riktlinjer, normer och värden, utveckling och lärande, barns inflytande, förskola och hem, samverkan med förskoleklassen, skolan och fritidshemmet är det nya strukturerade innehållet för läroplanen. Målen och riktlinjerna för verksamheten i den nya läroplanen skrevs ut tydligare genom att lägga till dem i punktform.

Innan den reviderade läroplanen för förskolan (98/10) träder kraft publicerar Utbildningsdepartementet Förskola i utveckling - bakgrund till ändringar i förskolans läroplan (2010). Avsikten med dokumentet var att på ett lättillgängligt och tydligt sätt presentera de förtydliganden och kompletteringar i den reviderade läroplanen för förskolan (98/10). Dokumentet behandlade de nuvarande målen för förskolan och vilka förtydliganden som gjorts samt skäl för förtydligandet och förslaget. Sommaren 2011 börjar den reviderade Läroplan för förskolan (98/10) träda kraft. Det är detta

styrdokument som i vår nutid styr den pedagogiska verksamheten. Både läroplanen för förskolan (1998) samt den reviderade läroplanen för förskolan är mycket lika varandra. Den största skillnaden sinsemellan är att den reviderade läroplanen har en intention att en ambitionshöjning i verksamheten samt att en förväntad kvalitetsutveckling ska ske. Vidare har förskolläraren fått ett större ansvar i den reviderade läroplanen och att förskolechefens ansvar tillkommit samt att dokumentation har lagts till.

Det sista dokumentet i vår tidslinje publiceras 2013 i form av Skolverkets Allmänna Råd med kommentarer för förskolan. Detta dokument togs fram av Skolverket för att stödja samt ge vägledning för alla som verkar inom förskolans verksamhet. De allmänna råden i dokumentet beskriver vad de verksamma i den pedagogiska verksamheten bör ha som utgångspunkter vid planering samt genomförande för ökad måluppfyllelse. Dokumentet berör också vissa områden som det systematiska kvalitetsarbetet kan inriktas mot.

#### 4.4.1. Etiska ställningstaganden

Då inga intervjuer eller observationer genomförs riskerar vi inte att bryta mot någon typ av sekretessregler. Vi riskerar inte heller att röja identiteter på barn eller vuxna. Då inga enskilda personer överhuvudtaget deltar i studien eller står bakom dokumenten som skall analyseras ser vi inga etiska svårigheter med insamlingen av den empiri som behövs för studien.

#### 4.5. Metoddiskussion

Det finns självklart såväl fördelar som nackdelar att ta hänsyn till med dokumentanalys. Nedan redogör vi för de vi tagit ställning till.

Först och främst kan dokumenten ses som vittnesmål, oförvanskat, av den tid, plats och sociala kontext som det är skrivet i. Det har därmed en högst rejäl koppling till verkligheten. Vidare beskriver de sådant som inte är möjligt att observera längre (Merriam, 1998). Skulle metoden istället varit intervju och urvalet bestått av människor som arbetat i yrket under 1980 -, 90 och 2000- talet så skulle empirin bestått av minnen och efterkonstruerade tolkningar. Den typen av information kan inte anses vara en tillförlitlig källa. Informationen skulle heller inte vara relevant utifrån studiens syfte. En

annan fördel är att källmaterialet är stabilt och har inte påverkats av forskarnas närvaro. Detta kallas objektiva informationskällor (Merriam, 1998).

En nackdel med metoden kan vara att materialet inte är anpassat för ett forskningssyfte, och att det därmed inte uppfyller forskarnas informations krav eller upplevs som ofullständigt. Det blir därmed viktigt för studiens validitet att forskarna kritiskt granskar och väljer ut dokumenten med omsorg. (Merriam, 1998) Ett annat problem som skulle kunna uppstå under analysen är att de begrepp vi valt att utgå ifrån inte stämmer överens med den information som kan utläsas ur dokumenten. (Merriam, 1998) Återigen faller vikten av att välja relevant material på forskaren.

Avslutningsvis föll valet på dokumentanalys då vi utifrån studiens frågeställning och syfte anser att den uppfyller Dexters (1970) kriterier för valet av strategi vid datainsamling, det vill säga att dokument ska väljas som metod när ”det är uppenbart att de kommer att ge en bättre information eller mer information /.../ än andra metoder” (Merriam, 1998 s.121).

## 5. Resultat

Dokumentet har i ett första stadie genomgått en strukturell analysmodell. Med hjälp av den strukturella analysen har främst likheter mellan dokumenten framträtt. De likheter som har kunnat identifieras har sedan kategoriserats och delats in i tre makropropositioner, det som utgör dokumentens gemensamma kärna - *Normalitet/ Normalisering, Gruppen/ Individen och Framtidsfokusering*. För att identifiera vad som skiljer dokumenten åt har i ett andra stadie en komparativ analys sedan använts. Båda analysmodellerna finns bifogade som bilaga.

### 5.1. Med framtiden som fokus

Förskolans verksamhet har genomgående, i alla dokument som studerats, ett tydligt framtidsfokus. Skillnaden ligger i *hur* man talat om framtiden och i *vad* som anses vara av vikt för barnen att kunna, veta och förstå i framtiden.

I *Det gör vi i förskolan - Kompletterande material till Pedagogiskt program för förskolan* (1983) finns fem ämnesområden för verksamheten där varje ämnesområde delas upp i delområden. Ett ämnesområde i dokumentet är naturorientering där ett delområde behandlar natur, klimat och hushållning. I dokumentet skrivs det vad barnen behöver få ta del av i verksamheten då vi till exempel kan läsa att:

Barnen behöver

- kunskap om jordbruk, matproduktion /.../ (s.38).
- kunskap om balans i naturen (s.38).
- störningar i ekologiska system (s.38).
- jordens resurser och hushållning (s.38).

I samma dokument finns ämnesområdet social omvärldsorientering där vård och vardagssituationer är ett delområde. Följande går det att läsa att barnen behöver;

- plocka svamp (s.48).
- delta i konservering och frysning av livsmedel (s.48).

Även om målen är naturvetenskapliga i sig så finns det en reell koppling till kunskaper som kulturhistoriskt sett förts vidare i familjen, praktiska kunskaper om självhushållning som behövs i ett familjeliv i ett småsamhälle. De tre sistnämnda kan

kopplas till det som idag benämns Hållbar utveckling. Naturen och vikten av att kunna och vilja ta hand om den är ett av de framtidsfokus som har kunnat identifieras i texterna från 80-talet och fram tills idag. Dock visar de få likheter med vad man lyfter fram som viktiga natur och miljö- kunskaper i senare dokumenten. Redan i det färdiga Pedagogiskt program för förskolan (1987) har dessa specifika kunskapskrav skrivits om och under rubriken Förskolans verksamhet inom området natur talas det istället om att:

Barnen ska få grundläggande kunskaper om växter och djur, deras livsbetingelser, deras beroende av varandra och vårt beroende av dem (s.29).

År 1998 kommer förskolans första läroplan och därmed ingår förskolan nu i skolans verksamhet, Skolverket blir tillsynsmyndighet och skollagen styr nu. Skillnaden ifrån tidigare dokument är att nu träder ett nytt ämnes- fokus in i bilden. Det finns uttalade mål för verksamhetens alla delar och i målformuleringen för Utveckling och lärande i Läroplan för förskolan 1998 kan läsas att förskolan ska sträva efter att varje barn:

utvecklar förståelse för sin egen delaktighet i naturens kretslopp och för enkla naturvetenskapliga fenomen, liksom sitt kunnande om växter och djur (s.9).

I den reviderade läroplanen för förskolan (98/10) har målen kring utveckling och lärande stärkts och innehåller nu såväl fysik som kemi. Detta visar på ett förstärkt fokus på ämnen, lärande och det pedagogiska uppdraget. Följande går det att läsa i den reviderade läroplanens målformulering för Utveckling och Lärande om att förskolan ska sträva efter att varje barn behöver:

utveckla sin förståelse för naturvetenskap och samband i naturen, liksom sitt kunnande om växter, djur samt enkla kemiska processer och fysikaliska fenomen (s.10).

#### 5.1.1. SoL blir SoU – vad blir framtiden nu?

Med den förändring förskoleverksamheten har genomgått sedan 1980-talet och med den förskjutning ifrån Socialstyrelsen till Utbildningsdepartementet som skett i den svenska förskolans historia så har verksamheten gått mot en mer målstyrd och ämnesinriktad verksamhet som liknar skolans värld.

Ett annat framtidsfokus som är genomgående och återkommande är ”samhället” och vikten av att barnen växer upp till goda, produktiva medborgare som förstår sociala

regler, normer och värden och som aktivt kan och vill delta i olika livsområden. I Förslag till pedagogiskt program för förskolan (1983) har denna strävan bland annat formulerats under social omvärldsorientering och på följande vis:

Förmågan att kunna samarbeta och samverka har betydelse för möjligheterna att fungera och finna mening *i familjeliv, arbetsliv och övrigt samhällsliv* (s.33).

I Pedagogiskt program för förskolan - Allmänna råd från socialstyrelsen (1987), står följande att läsa:

På vad sätt barn utvecklas som enskilda individer och till medlemmar i samhället är starkt beroende av den miljö och den vardagsverklighet som barnet ingår i /.../ som grund för planering och genomförande av förskolans pedagogiska verksamhet måste därför kunskaper om barnets olika livsvillkor inta en central plats (s.19).

och under rubriken Förskolans uppgifter står det att alla barn har:

/.../ inneboende möjligheter att utvecklas, att lära och att förstå sin omvärld (s.11).

och att:

De behöver hjälp att förstå innebörden i vårt samhälles grundvärderingar och att alla har ett ansvar för att forma och förändra samhället till det bättre (s.11)

samtidigt som det i stycket Barns utveckling och socialisation - ett växelspel mellan barn och omgivning står:

Barns utveckling kan beskrivas i mer eller mindre lagbundna faser och stadier /.../ (s.20).

Författarna av Pedagogiskt program (1987) är dock inte omedvetna om det som kan upplevas som paradoxen i sitt sätt att se på barns Utveckling och Lärande.

Förskolans pedagogiska verksamhet syftar till att på olika sätt stimulera och stödja barns utveckling. Här är kunskaper om utvecklingsstadier tillräcklig förståelse. Pedagogisk verksamhet måste bygga på kunskaper om processen i barns utveckling, d v s vad som sker när barnet utvecklas, vilka faktorer som påverkar utvecklingen och hur man kan arbeta för att stödja den (s.20).

## 5.2. Gruppen och individen

Som en del i att bli en god samhällsmedborgare ingår det att fungera i diverse skiftande sociala sammanhang och därför läggs i förskolans styrdokument stor vikt vid gruppen

och individen i relation till gruppen. Det läggs då främst fokus på *vad* en god gruppmedlem är och *hur* en sådan gruppindivid skapas samt *hur* en välfungerande grupp ska se ut. I Pedagogiskt program för förskolan - Allmänna råd från Socialstyrelsen (1987) ser vi det i formuleringar som:

I gruppen utvecklas sociala normer och mönster, samhörighet och gemensamt handlande. I förskolans verksamhet är det viktigt att uppmärksamma båda dessa aspekter, det enskilda barnet och gruppen (s.25).

under Utveckling i grupp finner vi även att:

Om det enskilda barnet får sina individuella grundläggande behov tillgodosedda blir det lättare för henne/ honom att vara en väl fungerande gruppmedlem (s.25).

Gruppen och Individen fortsätter att gå hand i hand och att utgöra en makroproposition i styrdokumentet. I de senaste styrdokumentet, Läroplan för förskolan 1998 och i den reviderade upplagan (2010) har internationaliseringen tagit plats i stycket Förskolans uppdrag och kan uppfattas som ett nytt perspektiv på vad som utgör Gruppen:

Det svenska samhällets internationalisering ställer höga krav på människors förmåga att leva med och förstå de värden som ligger till grund för kulturell mångfald. Förskolan är en social och kulturell mötesplats som kan stärka denna förmåga och förbereda barnen för ett liv i ett allt mer internationaliserat samhälle (Skolverket, 1998 s.5 & Skolverket, 2010 s.6).

Vidare läser vi i Läroplan för förskolan 98/10 att förskolan i sin målformulering för Utveckling och Lärande att förskolan ska sträva efter att varje barn:

utvecklar sin förmåga att fungera enskilt och i grupp, att hantera konflikter och förstå rättigheter och skyldigheter samt ta ansvar för gemensamma regler (s.9).

### 5.3. Från normalitet till normalisering

För att kunna fungera i alla dessa sociala sammanhang, i barngruppen i förskolan, i klassen i skolan, i kompisgänget, i familjen, i ett arbetslag och i ett samhälle i stort, så behöver människan passa in, alternativt passas in.



### 5.3.1. Normaliseringspraktiker – vad är det?

Det finns en uppsjö av oskrivna regler, normer och värderingar som styr hur varje samhälle ser ut och fungerar. Dessa kan benämnas normaliseringspraktiker. Normaliseringspraktiker ser olika ut i olika kontexter och är alltså kontextbundna. Normaliseringspraktiker förs oftast över från en människa till en annan med hjälp av vad som Foucault kallar *maktens mikrofysik* (Nilsson, 2008), det vill säga maktutövning på vardagsnivå. Vi människor styr oss själva och andra runt omkring oss med hjälp av disciplinerande tekniker som ofta är omedvetna och oreflekterade. Efter att styrdokumentet analyserats framträder en förskjutning av begrepps användandet i kontexten ”Den svenska förskolan”.

### 5.3.2. Normalitet blir normalisering – ett förändrat paradigm

Normalitet, som använts i de tidiga dokumenten medvetet och motiverat, blir närmast ett skällsord och övergår under 1990- talet till ett budskap invävt i formuleringar, men aldrig helt uttalat. Detta kan snarare benämnas normalisering. Den operationella definitionen som används för att skilja begreppen åt är att; normalitet, vad, är något man bedömer, medan normalisering, hur, är något man eftersträvar.

I 1980-talets styrdokument har stadieteorier stort inflytande när barns normala utveckling ska bedömas. I Pedagogiskt program för förskolan 1987, under Barns utveckling och socialisation - ett växelspel mellan barn och omgivning skrivs följande:

Barns utveckling kan beskrivas som mer eller mindre lagbundna faser eller stadier. Ur pedagogiskt perspektiv är sådan kunskap om barns utveckling viktig då den kan ge riktmärken för vad som normalt kan väntas av barn i olika åldrar och utvecklingsstadier. Vissa normalitetsbegrepp behövs för att kunna anpassa pedagogiska mål och medel till barns behov, funktionssätt och möjligheter i olika stadier. Begreppen behövs också för att man i tid ska kunna uppmärksamma när ett barn eller en grupp av barn avviker från det normala utvecklingsmönstret och kan behöva någon form av särskilt stöd för sin utveckling (s.20).

Vidare i dokumentet skrivs det fram i Innehållet i förskolan att barnen ska erbjudas ett rikhaltigt och varierat innehåll som ska ge barnen möjlighet att vidga och fördjupa sina kunskaper om sig själva samt sin omvärld. Under rubriken människan framgår det att:

Barnen behöver få uppleva att alla slags känslor är naturliga och tillåtna men att det finns normer för hur man uttrycker dem så att man inte skadar andra (s.27).

I nyare styrdokument, från 1990-talet fram till vår nutid, står inte begrepp som ”normalt” att finna. Det talas väldigt restriktivt kring vad ett barn *är* eller vad denne *ska* vara utifrån färdiga idéer och mer om *varje barns rätt och kompetens* där man tidigare talade om vad barn är *i behov av*, - Begreppet *Det kompetenta barnet* har gjort entré.

Under Förskolans uppdrag i Läroplan för förskolan 1998 reviderad 2010, står det följande:

Barnen ska få stimulans och vägledning av vuxna för att genom egen aktivitet öka sin kompetens och utveckla nya kunskaper och insikter (s.7).

Lärandet för såväl *gruppen* som *framtiden* ska vara fokus för verksamheten och utgör makroposition i dokumentet men formuleringarna syftar till att verksamheten ska utgå ifrån varje barns individuella förutsättningar:

Verksamheten ska vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar /.../ I samarbete med hemmen ska barnets utveckling till ansvarsställande människor och samhällsmedlemmar främjas (s.5).

Verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans än andra ska få detta stöd (s.5).

Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former - såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet - som förutsätter och samspelar med varandra (s.6).

#### 5.4. Barnet och barnen

Genom åren har talet om gruppen *barn* i styrdokumenten förändrats. I de tidigare styrdokumenten används oftast benämningen *barnen* medan i Läroplan för förskolan 1998 och i den reviderade läroplanen från 2010 så läggs betoningen istället på *barnet*. Detta förändrade begrepps användande kan tolkas som att när begreppet *barnen* används så talar man om gruppen *barn* som en helhet, det vill säga att alla barn är lika, gruppen

barn ses som ett kollektiv, en homogen grupp. I Pedagogiskt program för förskolan (1987) går det att skönja början till en individualisering av barnet. Men det är inte förrän 1997, när Att erövra omvärlden, som är förslaget till förskolans första läroplan, kommer som begreppet *barnet* börjar användas mer frekvent i dokumenten. I de senare styrdokumenterna från 1997 fram till den senaste läroplanen 2010 har beteckningen *barnet* som en enskild individ och betoningen på det individuella lärandet gått hand i hand.

En orsak till det förändrade språkbruket kring barn skulle kunna vara att förskolan i samband med att den fick en läroplan flyttades från Socialstyrelsen till Utbildningsdepartementet. Det sker samtidigt ett paradigmskifte som förändrar sättet att se på barn som *becomings* till *beings* (Halldén et al., 2007). En annan orsak till förändringen i benämning av barn kan kopplas till ett nytt sätt att se på kunskap. I framförallt den senast reviderade läroplan för förskolan (98/10) betonas det att:

Kunskap är inget entydigt begrepp /.../ (s.6).

En tidigare syn på kunskap är att det är någonting förutbestämt och när kunskap ses som någonting som ska förmedlas från vuxna till barn i färdiga paket kan detta ses som en klasskamp som ger barnen rollen som andra klassens medborgare.

## 6. Analys och diskussion

Studiens inledande syfte var att undersöka vad, som över tid, ansetts vara de viktigaste kunskaperna som förskolans verksamhet bör eller skall föra vidare till barnet. Utifrån de frågeställningar som ligger till grund för studien har vi kunnat identifiera tre genomgående teman i de dokument som analyserats; framtidsfokus, gruppen och individen samt normalitet och normalisering. Dessa tre makroteman har kunnat identifieras genom att analysera dokumenten med hjälp av en strukturell och komparativ analys.

Genom att analysera dokumenten har vi kunnat urskilja spår av olika diskurser. I de tidigare dokumenten som producerades under Socialstyrelsens regi befann sig förskolan i en kollektiv diskurs. Barnen sågs då som en helhet, en grupp som utifrån givna stadier utvecklas och förstår saker på samma sätt, utifrån samma referenser och vid samma tidpunkter i barndomen.

Vidare fann vi att när Utbildningsdepartementet tar över ansvaret som tillsynsmyndighet 1997 börjar begreppet individen få genomslagskraft i styrdokumentet. Förskolan har nu lämnat en mer individfokuserad diskurs och trätt in i en mer kollektiv diskurs.

### 6.1. Normalitet, gruppindividen och framtiden

De makropropositioner som har identifierats i resultatet är som tidigare nämnt:

- Normalitet/ normalisering
- Framtidsfokus
- Gruppen/ Individen

Det framgår även att dessa tre ben som styrdokumentet vilar på är beroende av varandra och fungerar växelverkande för att bära upp förskolan som institution.

Förskolans har ett uppdrag som normaliserande praktik, vilket innebär att verksamheten måste vara uppbyggd på regler och rutiner som är de samma för alla som verkar inom kontexten. Om materiella villkor, regler och rutiner inte fungerar så riskerar det som ger institutionen sin legitimitet att fallera. Samtidigt är det i dokumenten tydligt formulerat att verksamheten och dess ramar skapas utifrån verksamhetens aktörer och hur de

samspekar med varandra (Markström, 2007). Förskolans utformning bygger alltså på att barngruppen tillsammans med förskollärarna bygger upp, utvecklar och finner mening i verksamheten. För att förskolan ska ha legitimitet att bedöma barns normalitet alternativt avvikelser ifrån denna krävs det att institutionen på något sätt har det mandatet, alltså rätten att göra den bedömningen. Lutz (2009) menar att vissa yrkesutövare alltid kommer att ha makten att sätta dessa gränser, och att förskollärare som yrkesgrupp är en av dessa.

Efter andra världskrigets slut ska alltså en ny institution byggas upp. Denna institution, förskolan, ska motverka en moralisk kris och skapa medborgare till framtidssamhället. Makten har identifierat en så kallad kris i den enskilda individens förhållningssätt till samhället som tar sig uttryck i en bristande gruppgemenskap. Detta måste motarbetas, då gruppgemenskapen är tänkt att utgöra basen för samhällets nya uppbyggnad (Hultqvist, 1990). För att skapa legitimitet i betonandet av gruppgemenskapen appliceras en syn på barnet som naturligt socialt. Dock behöver barnet tränas in i denna socialisering. Här ser vi ett tydligt exempel på barnet som både being och becoming. Det vill säga att barnet ses som såväl bärare av ett socialt patos och en del i den kulturella kontext det växer upp i, samtidigt som det måste tränas till en social människa som kan delta på ett korrekt sätt i sin livsvärld och i samhällslivet i stort, både nu och i framtiden.

I förskolans styrdokument lyfts det livslånga och lustfyllda lärandet fram som ett av förskolans viktigaste budord. Utifrån analysen vill vi påstå att det även utgör grunden för den framtidsfokusering som går att identifiera i förskolans läroplaner. Framtidens människor behöver veta, kunna och förstå information och förändringar i samhället på en annan nivå än vad man tidigare har behövt kunna. Detta hänger samman med internationaliseringen av det svenska samhället och de olika kulturella kontexter som följer i dess spår samt det varierande och stora informationsflöde som kännetecknar det postmoderna samhället.

För att kunna bedöma vad som ska anses vara normalt bedöms och värderas normalitet av naturliga skäl utifrån jämförelser med andra människor i exempelvis samma sociala kontext, ålder och kön (Markström, 2005). Att vara ett normalt barn innebär enligt

Börjesson och Palmblad (2003) att vara ett barn som är regelmässigt, vanligt, typiskt, ordinärt i förhållande till andra barn. Att vara ett normalt barn kan också innefatta något önskvärt, eftersträvansvärt och idealt.

I förskolans styrdokument framträder bilden av det *balanserade barnet* som önskvärt och eftersträvansvärt (Börjesson & Palmblad, 2003).

De menar att det finns en linje mellan för mycket, ett överslag, och för litet, ett underslag, som individen måste balansera på. Det ideala barnet ska balansera sig i mitten på denna linje, alltså det som erkänns normalt (a.a., 2003). Det balanserade barnet är ett barn som beskrivs som trevligt, sympatiskt och välvilligt. Samtidigt är det kreativt, men inom ramen för vad som anses vara god kreativitet. Det balanserade barnet är självständigt och en god gruppmedlem och kamrat, tar egna initiativ men deltar gärna i och finner mening i gruppaktiviteter (Hultqvist, 1990). Motsatsen blir då det ensamma barnet, det inåtvända. Ensamhet ses som en social flykt undan rådande ordning, ett brott mot gemenskapsprincipen. Det normala barnet motsätter sig heller inte att spendera större delen av dess vakna timmar inom förskolans ramar (a.a., 2003). Beskrivningen av ett balanserat barn visar att det, av barnen, krävs stor social kompetens och skicklighet för de ska kunna avläsa alla dolda budskap som finns inbakade i normaliseringspraktiker som produceras och reproduceras i förskolekontexten och i samhället i stort (Hultqvist, 1990). Förskolans fostran ska alltså stärka gruppgemenskapen och det är av allra största vikt att göra det då ”En sådan gruppgemenskap är nämligen basen för vårt samhälle idag” (Hultqvist, 1990 s.233).

#### 6.1.1. Förskolan i Socialstyrelsens regi - uppbyggnaden av en samhällsinstitution ur en moralisk kris

Mellan år 1944-1997 är Socialstyrelsen ansvarig för och statlig tillsynsmyndighet för förskolan. År 1945 börjar Socialstyrelsen att ge ut anvisningar för förskolans verksamhet i form av råd som därefter utarbetades till arbetsplaner och pedagogiskt program (Göhl-Muigai, 2004). Frågan är varför man gör det nu när verksamheten har funnits i olika format och i olika konstellationer som ”klarat sig själv” sedan länge? Svaret är att barndom och att vara barn har under 1900- talet fått en ny innebörd. Utifrån studiens analys träder det fram att det inte enbart handlar om något så enkelt som en

förändring av förskolan utan snarare om en förändring av hela samhällsstrukturen, så även föräldraskapets innebörd (Börjesson & Palmblad, 2003). Att kvinnor nu kallas till förvärvsarbete innebär att arbetsmarknadspolitiken tar ett kliv in i förskolan. Det är alltså en mer djupgående och kanske till och med en existentiell fråga hur barnet socialiseras och "blir människa" som skall behandlas och besvaras (Hultqvist, 1990).

Förskolan som samhällsinstitution ska nu ta vid där hemmet och kanske i första hand modern nu slutar. Föräldrarna uttrycker en oro och osäkerhet kring att deras barn nu ska fostras av förskolan och att föräldrafostran får stå åt sidan. Som en reaktion på det har hemmet och ett stort inflytande i verksamheten. Kunskaper kring hem- och själv hushållning ses som nödvändiga inför framtiden. Röster höjs om en institution som är innehållsrik, utvecklande och lärorik och "ett klarare och mer preciserat innehåll efterlystes" (Vallberg Roth, 2011 s.92) under 80- talet. Barnen ska av all förskolans personal nu lära sig det de behöver veta, kunna och förstå i de olika sociala konstellationer denne kommer att delta i ett framtidssamhälle.

Det ställer i sin tur nya krav på samhället att skapa en plats för föräldrar att lämna sina barn på. Nu handlar det inte om avlastning under någon timme om dagen för ett mindre antal mödrar i behov av extra stöd. Det handlar om att lämna bort barnen stora delar av deras vakna tid och det ställer krav på en annan form av verksamhet som inte enbart erbjuder barnpassning. Förskolan är alltså i allra högsta grad en viktig del av det moderna gemenskapsbygget som har sin grund i den moraliska kris som uppstår när individ- och samhälle är i disharmoni med varandra (Hultqvist, 1990). Ifrån samhällets sida vill man nu skapa en gemenskapsanda i det nya stadssamhället som uppstått ur urbaniseringen. De traditionella gemenskapsstrukturerna faller sönder i detta nya samhälle, hela sammanhållningen hotas och en diskussion kring hur den moderna gemenskapen istället ska konstrueras växer sig starkare. Svaret blir att den ska likna ett hem, en moralisk/ andlig princip där gemenskapen sprider sig som ringar på vattnet inifrån det lilla sammanhanget, barnet och dess relationer i familjen, och ut i helheten, samhället, och alla komplexa gemenskapsstrukturer som finns där och som kräver av människan att denne kan navigera och finna sig tillrätta här. Det förtydligas även att allt hänger samman och att varje ring bär den andra inom sig (Hultqvist, 1990). Tanken är att barnet med hjälp av samspel och aktiviteter ska få möjlighet att utveckla sin

självständighet och med tiden själv väljer det som är gott och sant (Göhl-Muigai, 2004) Det ska i sin tur leda till att barnet blir självständigt utifrån utvecklingspsykologiska teorier (i svensk förskola utgjorde denna teori grund för verksamheten mellan år 1963-1990) (Vallberg Roth, 2011) och barnet är då fritt från traditioner och kan ställa in siktet på framtiden med ny kraft, bortom samtidssamhället ramverk (Hultqvist, 1990).

#### 6.1.2. Utbildningsdepartementet tar över - en förändring av en samhällsinstitution och ett förstärkt pedagogiskt uppdrag

År 1997 sker en historisk ansvarsförskjutning av svensk förskolas verksamhet. Förskolan förs in i Utbildningsdepartementets regi och Skolverket blir tillsynsmyndighet. Frågan är vad detta får för betydelse för förskolans verksamhet? Förutom att institutionen ”förskola” i flytten tar med sig den nya och mer demokratiska synen på barn som har lyfts fram ovan så får förskolan 1998 sin första läroplan där syftet med dokumentet är att visa på att förskolan nu är en del av skolväsendet och främst en pedagogisk målinriktad verksamhet. De pedagogiska program som funnits tidigare var att betrakta som råd. Nu ska istället ett styrdokument, en läroplan med tydliga målformuleringar och arbetssätt formuleras för förskolan att följa. När förskolan nu är en del av Utbildningsdepartementet så menar Markström (2007) att man ifrån politiskt håll arbetar för att göra gränserna mellan förskola och skola mindre tydliga. Diskursen kring förskolan har svängt ”från omsorg och tillsyn till lärande och omsorg” (Skolverket, 1998).

Förutom att innehållet och målen i verksamheten tydliggjorts på det sätt som getts exempel på i resultatet samt strukturerats om i läroplanen har *alla som arbetar i förskolan* (Skolverket, 1998) fått ett större ansvar. I det pedagogiska programmet för förskolan (Socialstyrelsen, 1987) ligger ansvarsfördelningen formulerad så att förskolan ska bidra till att barnen skulle få de kunskaper som var nödvändiga för framtiden. Det betonas alltså ett tydligt men något opreciserat ansvar för barnen i förskolan. I läroplanen för förskolan (1998) har detta ansvar utarbetats till alla som arbetar i förskolan samt arbetslaget. Förskolans ansvar kvarstår i formuleringarna. Den nya rubriken innebär att pedagogernas yrkesroll och profession stärks och blir än mer betydelsefull. Inför den reviderade läroplanen för förskolan (2010) utarbetas ansvarsfördelningen ytterligare i jämförelse med läroplanen från 1998. Nu skrivs det istället fram vad förskolläraren ska ansvara för i verksamheten och samtidigt tar man



bort alla som arbetar i förskolan. Förskolans ansvar och *arbetslagets ansvar* finns kvar i den reviderade läroplanen (2010). Tillkommer i den reviderade läroplanen (2010) gör betoningen på *förskolechefens ansvar* där hen ska ansvara för att verksamheten bedrivs enligt målen samt förskolans uppdrag i sin helhet.

Genom publiceringen av den första läroplanen för förskolan (1998) förstärkts *förskolans uppdrag* under en egen rubrik och understryker vikten av att förskolan har ett tydligt och klart *uppdrag* att utföra. I pedagogiskt program för förskolan (Socialstyrelsen, 1987) finns inte detta uppdrag utan har istället rubriken förskolans *uppgifter*. I samband med ansvarsförskjutningen mellan Socialstyrelsen och Utbildningsdepartementet sker en förändring kring hur gruppen barn skrivs fram i dokumenten. I de tidigare dokumenten, då Socialstyrelsen ansvarar över förskolan, talas det om barnen i allmänhet och kollektivt. I den nya läroplanen för förskolan (1998) lyfts istället barnet som individ fram. I denna ansvarsförskjutning flyttar sig förskolan från en kollektiv diskurs till en individdiskurs och detta bidrar till en ny syn på barnet. Under 1980- talet förmedlas enligt Markström (2007) en föreställning om att barnen ska socialiseras in i det rådande samhällskontext med dess värderingar, normer och strukturer. 1990-talet och 2000- talet bjuder istället på en bild av barnet som kompetent och likvärdigt. Barnet är kompetent och kan i större utsträckning än i tidigare dokument fatta egna beslut och i demokratisk anda ta hänsyn till kollektivets bästa (Markström, 2007 s.15). Börjesson och Palmblad (2003) lyfter fram att det krävs ett stort mått skicklighet för att ”kunna avläsa de många dolda budskapen och finna ut var balanspunkterna finns” (a.a, 1990 s.23). Detta som en följd av och trots att samhällsmönster och systemets regler blivit svårare att avläsa i och med det mer tillåtande klimatet som råder i samhället. ”Det mer tillåtande klimatet skall nu inte ses som en indikator på förändringar i det normativa ramverket” menar Börjesson och Palmblad (2003 s.22) och tillägger att det bara är spelplanen som har förändrats.

Det är viktigt att betona att synen på barnet som kompetent och medkonstruktör av sin livsvärld ställer nya krav på ett nytt sätt att tänka kring barn, men mer än det så handlar det om en förändrad syn på människan och detta måste formuleras och förstärkas i den reviderade läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010). Tidigare har demokrati varit någonting som man *talat om* men den diskurs som rått kring barnet och barndomen som ett steg på vägen mot den färdiga människan och vuxenheten gör att demokratin inte är

levande i verksamheten och i förhållningssättet till barnen. Nu framhävs vikten av att demokrati och demokratiska värderingar är en levande del av verksamheten och faktiskt grunden till all verksamhet inom förskolan i Sverige (Skolverket, 2010).

Som en del av detta vägs varje ord i den nya läroplanen på silvervåg. Något som däremot inte kan skrivas ut ur styrdokumentet är vilka värderingar och normer verksamheten skall vila på och ge barnen möjlighet att utveckla och erfara. Ett visst mått av normaliseringspraktiker visar sig vara nödvändiga att få med. I de nya formuleringarna aktar författarna sig noga för att formulera sig på sätt som kan uppfattas stödja bedömningar eller utvärderingar av barnet. Istället är det verksamheten som ska bedömas och utvärderas. Förskolläraren är skyldig att skapa en pedagogisk verksamhet som är lärorik och glädjefylld för alla barn i gruppen (Skolverket, 2010). Om något barn inte finner verksamheten sådan så är det verksamheten som måste förändras, inte barnet. Att prata om normalitet i relation till barn och deras utveckling är för länge sedan omodernt och i mångt och mycket tabu. Att föra vidare normer och värden med hjälp av makttekniker är det inte.

### 6.1.3. Barnet som being - ett nytt paradig tar plats

Under arbetet med att analysera dokumenten träder en förändrad barnsyn in i samband med att den första Läroplanen för förskolan kommer 1998. James och Prout ger 1990 ut sin antologi. Boken blir starten på ett nytt paradig inom förskolan och erbjuder ett nytt sätt att se på barnet som skiljer sig från tidigare barnsyn. Den ger därmed upphov till ett nytt sätt att forska på barn och barndomar (Halldén et al., 2007).

Det som utmärker detta nya paradig kännetecknas av att barndomen måste förstås som socialt konstruerad och kan därmed inte "särskiljas från till exempel faktorer som klass, etnicitet och kön" (James & Prout, 1997 s.3). Barn och barndomar kan inte betraktas som biologiska, det vill säga naturliga, fenomen. Vilken typ av barndom barnet har hänger alltså samman med i vilken typ av samhälle och rådande kultur, barnet växer upp i. Barns sociala relationer och kulturer har ett värde i sin egen rätt och bör därför studeras utifrån det, och inte enbart ifrån de tidigare rådande föreställningarna om barn och barndom som ett tillfälligt stadie på vägen till ett färdigt resultat- vuxenheten. James och Prout (1997) menar att barn är och måste betraktas som aktiva medskapare

av sina egna sociala liv. Etnografi, alltså ett jämförande av kulturer och samhällstyper, är den metod som är mest lämpad för att komma åt barns perspektiv.

Avslutningsvis så menar James och Prout (1997) ”att proklamera ett nytt paradigm för barndomsforskning innebär också att delta i förändringen av barndomen” (Halldén et al., 2007 s.26, James & Prout, 1997 s.5).

Det är alltså inte längre tal om att enbart forska *om* barn. Nu talas det istället om forskning *för* och *med* barn. Detta visar på en vilja att med hjälp av forskning ge makt åt barnen och på så sätt förändra och förbättra deras livsvillkor (Halldén et al., 2007).

En annan aspekt av synen på barnet som *being* snarare än *becoming* rör poängterandet av barnperspektivet och vikten av att lyssna på barn och kontextualisera analysen av barnens utsagor ( /.../ ). Som diskuterats tidigare är studiet av barnens position, och de erfarenheter som denna position ger, centralt för att förstå samhället inifrån alltså med utgångspunkt i skilda vardagliga praktiker. (Halldén et al., 2007 s.32).

Barnet ses i detta nya paradigm som *being* snarare än *becoming* som tidigare varit rådande barnsyn. Det innebär att barnet och barndomen tillskrivs ett värde i sin egen rätt istället för att ses som en transportsträcka mot en färdig människa, en vuxen vilket kan kopplas till stadietänkande och utvecklingspsykologi som ”beskriver barnets kognitiva utveckling som ett övergripande av en egocentricitet och ett successivt tillägnande av alltmer stabila och logiska rationella schema för förståelse” (Halldén et al., 2007 s.33). Det är av vikt att förstå att detta nya sätt att se på barndom även förändrar synen på den vuxna det ger alltså upphov till en ny människosyn och ger plats åt det sociokulturella perspektivet på såväl relationer som kunskapande. Det lämnar även plats för den vuxna/pedagogen att vara medforskare, den vuxna behöver inte längre veta alla svar, de kan istället upptäckas i samspelet med barnen. Halldén (2007) uttrycker det på följande vis:

Om den vuxnes *being-hood* upplöses, blir hävdandet av barnets *being-hood* meningslöst eftersom det bygger på en distinktion som inte längre finns. /.../ Vi är alla utsatta för de processer som leder till förändringar och omförhandlade relationer (s.34).

Poängen är att det alltid går att betrakta en människa som värdefullt och viktigt utifrån precis den plats i livet där denne befinner sig, barn som vuxen, men att det är viktigt att samtidigt erkänna att vi ständigt förändras (a.a., 2007).

#### 6.1.4. Makt och kunskap

För att på bästa sätt kunna styra medlemmarna i en grupp oavsett storlek är det av yttersta vikt att ha kunskap om gruppens medlemmar. Men vad är det då för kunskaper som makten behöver och hur tillskansar sig den dessa? Övervakning lyfts fram som en väg mot kunskap och ofta räcker det med att det finns en risk eller chans att övervakas för att människan ska inställa sig i gängse ordning (Hultqvist, 1990).

För att skapa den önskvärda gruppindividen, eller samhällsindividen, som upplever sig fri och kapabel och självstyrande så krävs det en maktteknik som uppmuntrar dessa kvaliteter hos barnet. Den disciplinära makt som Foucault menar används i skolor och som Tullgren (2004) har flyttat över på förskolekontexten vill inte kuva människor, den vill istället fungera välvilligt. Istället ska människan lära sig att styra det egna jaget, att bli ett självstyrande subjekt. Målet är att skapa människor på ett sätt som ger makten mest möjligt aktivitetsutdelning ur sina samhällsmedborgare (Tullgren, 2004). Här träder relationen mellan makt och kunskap fram.

Makten behöver kunskap om människors beteende, kunskaper som sedan produceras som sanningar om hur människan, det vill säga talar om henne sådan som hon ”är”. Dessa kunskaper bygger på rationaliteter för styrning, det vill säga en inställning till vad barnet är och hur det ska styras (Tullgren, 2004). Detta framträder även i styrdokumentet. Framförallt i de senare styrdokumentet läggs en stor betoning på att förskollärare och föräldrar samarbetar och utbyter information om barnets olika livsvärldar som ett sätt att införskaffa kunskaper om dem. Dessa sanningar som producerats om individen används sedan för forma ett subjekt, ett rätt sätt att vara (Tullgren, 2004). Barnens eget agentskap och denne som aktör betonas. Inom forskningen rörande barn betonas idag allt mer barnet som en aktör med ett eget agentskap (Hultqvist, 1990)

En av de makttekniker som används i förskola är den pastorala makten, en makt som ofta används, ibland oreflekterat, tillsammans med maktens mikrofysik, alltså maktutövning på vardagsnivå. Tillsammans bildar de ramverk för hur förskollärollen byggs upp och förverkligas. Målet med den pastorala maktutövningen i relation till förskolan är att få barnen i en barngrupp att inordna sig i styrningen av förskolans

verksamhet, med alla de normer och värderingar som finns inbyggda i den praktiken. Med hjälp av det egna valet och anpassning menar Markström (2005) att barnen kommer att göra detta. Barnen ska alltså anpassas, normaliseras, till att fungera i samhället, såväl nu som i framtidens samhälle.

För att den pastorala makten ska kunna skörda framgångar krävs det att de styrande har kunskaper om de som ska styras, med hjälp av denna kunskap ges makten större handlingsutrymme (Tullgren, 2004). För att få tillgång till kunskap om individerna behöver makten fungera välvilligt och bygga på ett förtroende mellan utövare och mottagare. Vi människor måste känna oss fria och på så vis blir vi de mest produktiva samhällsmedborgare vi kan vara. Samtidigt behöver människan läras upp till att använda denna frihet, att styra och reglera sig själva enligt rådande normer och kontexter. Det är alltså en fråga om en självstyrande frihet (Tullgren, 2004).

## 6.2. Avslutande diskussion

I läroplanerna för förskolan och i de Allmänna råd (Skolverket, 2013) som föregick dem har vi alltså hittat tre makropropositioner som vi presenterat i vår studie. Anledningen till att vi hittade just dessa tre teman hänger onekligen samman med vilka glasögon vi hade på oss när vi började läsa. Kanske letade vi efter just dessa teman? Frågan är inte varför vi hittade just dessa utan Frågan blir då istället: Vad hade vi hittat om vi tittat med andra glasögon? Att besvara den frågan skulle bli upptakten på en ny studie, en som det helt enkelt inte finns verken tid eller utrymme att gå in på just här och just nu. Men vad vi nästan med säkerhet kan säga är att de erfarenheter och upplevelser av förskolans verksamhet som vi själva är bärare av har självklart spelat en viktig roll i vad vi sett.

Precis som dokumentation i förskolan så kan inte en studie, och därmed heller inte dess resultat anses vara objektiva. Vad vi ser är färgat av det vi vet sedan innan, de erfarenheter vi själva bär i vår ryggsäck.

I inledningsfasen av arbetet med denna studie var vi inställda på att synliggöra de maktstrukturer som råder i förskolan och vad de har för betydelse för barns möjlighet till såväl att utöva makt som att vara delaktiga i skapandet av verksamheten. Kanske är

det precis detta vi gjort trots allt?

När vi började studera dokumenten så letade vi efter formuleringar som gällde makt och delaktighet. Vi ställde oss frågan samtidigt som vi redan trodde oss ha svaret: Kan barn verkligen ha makt? Och om inte, vilket vi förutsatte: Kan barn verkligen vara delaktiga utan att ha någon reell makt? Men barns delaktighet och makt är inte ett nytt ämne att studera och ju mer vi läste desto mer övertygade blev vi om att inom just detta forskningsfält hade vi inget nytt att berika debatten med. Vem som har makten visade sig dessutom, för oss, vara ointressant. Vi fokuserade istället på hur makt påverkar de som den utövas på. Det var här vi fann vårt intresseområde. Här fann vi Michel Foucault och det som kallas maktens fjärde ansikte (Hultqvist, 1990).

Vi har under flera års studier vänt och vridit på Förskolans läroplan (Skolverket, 2011), sökt stöd i den och lutat oss mot den som om den vore ett konstant och oföränderligt dokument, opåverkat av tid men baserat på vetenskap. Nu var frågan, skulle vi våga ifrågasätta formuleringarna i de dokument vi läst? Vi kom att enas kring att förskolans läroplan är komplex och full av motsägelser. Vi gick bakåt i tiden - och fann flera. Ju mer vi läste ju tydligare stod det: Förskolans styrdokument, precis som skolans, är politiska dokument, skapade i och för sin tid för att uppfylla de förväntningar och krav som makten har på de som ska styras, i detta fall barnen, förbereda dem för en framtid som vi vuxna ännu inte vet någonting om och att få framtidens samhällsmedborgare att vilja samverka och samarbeta i detta framtidssamhälle.

Styrdokumentet kommer att förändras igen, de kommer ta nya vägar och nya formuleringar kommer att tillkomma, anpassade för att möta nästa framtid. Det vi kan göra, som förskollärare, är att arbeta med dokumenten, utgå ifrån dem och planera baserat på dem. Vad vi aldrig får glömma är att kritiskt granska såväl det som står i dem som hur vi tolkar det. Verksamheten ska bedrivas på vetenskaplig och beprövad grund. Läroplanen är inte ett sådant dokument. Läroplanen bör istället ses som en produkt av sin tid.

## 7. Sammanfattning

Studiens övergripande syfte har varit att studera vad som över tid ansetts vara viktigast att svensk förskoleverksamhet förmedlar till barnet utifrån styrdokumentet. Studien är induktiv och styrdokumentet har analyserats utifrån en strukturell och komparativ analysmodell.

Under analysen av dokumenten framträdde en skillnad i språkbruket kring vad som är ”normalt”, och vad som anses vara avvikande från det normala. Framst skiljer sig de dokument som publiceras under 1980-talet när förskolan låg under Socialstyrelsens regi, som är att betrakta som Allmänna Råd, och de styrdokument/läroplaner som sedan kommer under slutet av 90-talet och 2000-talet när förskolan hamnat under Utbildningsdepartementet. Därmed kom studien även att behandla hur normalitet och normalisering tar sig uttryck över tid i de studerade dokumenten, samt vilka tekniker för styrning som framträder i förskolans styrdokument, för att överföra normaliseringspraktiker mellan barn och vuxna.

Resultatet av studien har analyserats utifrån forskning som rör Barn och barndomar, Normalitet och avvikelser samt läroplanen för förskolan. Utifrån det har i första hand tre mikroteman identifierats och dessa utgör även makropropositioner i dokumenten; Normalitet/ nomadisering, Framtidsfokus samt Gruppen/ individen. Det blev också tydligt att dessa tre teman är sammankopplade med och beroende av varandra för att kunna realiseras.

Vidare fann vi att formuleringarna rörande *barn* som grupp har förändras och antar en mer individinriktad form i början av 1990-talet. Vi har analyserat detta, och kommit fram till att det rör sig dels om en ansvarsförskjutning av förskolan från Socialstyrelsen till Utbildningsdepartementet men även att det år 1990, av James & Prout utkommer en text som lägger grunden för en ny barnsyn, barnet och barndomen får nu ett värde i sin egen rätt och författarna argumenterar för att ”vuxenhet” inte skall ses som det slutgiltiga målet, det färdiga resultatet av barndomen. Detta medför ett nytt sätt att forska, inte bara *om*, utan *för* och *med* barn, ett nytt paradigm tar alltså plats i de nyare styrdokumentet.

## Referenslista

Alvehus, Johan (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. Stockholm: Liber.

Barnomsorgsguiden (2015). <http://www.barnomsorgsguiden.se/> (Hämtad: 2015-09-10).

Bergström, Göran & Boréus, Kristina (2012). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Bruun, Ulla-Britta (1983). *Det för vi i förskolan: Kompletterande material till pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Socialstyrelsen och Liber.

Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (2003). *I problembarnens tid: Förnuftets moraliska ordning*. Helsingborg: Carlsson.

Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith (2011) *Research Methods in Education 7<sup>th</sup> Edition*. New York: Routledge.

Engdahl, Oskar & Larsson, Bengt (2006). *Sociologiska perspektiv: Grundläggande begrepp och teorier*. Lund: Studentlitteratur.

Erikson, Erik Homburger (1977). *Barnet och samhället*. Borås: Natur och kultur.

Göhl-Muigai, Ann-Kristin (2004). *Talet om ansvar i förskolans styrdokument 1945-1998 - en textanalys*. Diss. Örebro: Örebro universitet.



Halldén, Gunilla, Markström, Ann-Marie, Simonsson, Maria & Änggård, Eva (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson.

Hedlund, Elisabet (2011). *Att styra i namn av framtid: subjektsskonstruktioner och tekniker för styrning*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Hellspong, Lennart (2001). *Metoder för brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Hultqvist, Kenneth (1990). *Förskolebarnet: En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen*. Stockholm: Symposium.

James, Allison & Prout, Alan (1997) *Constructing and Reconstructing Childhood*. Second Edition. New York: RoutledgeFalmer.

Lutz, Kristian (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern: Styrning & administrativa processer*. Diss. Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.

Markström, Ann-Marie (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie*. Diss. Linköping: Linköping universitet.

Markström, Ann-Marie (2007). *Att förstå förskolan: vardagslivets institutionella ansikten*. Lund: Studentlitteratur.

Merriam, Sharan. B (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, Roddy (2008). *Foucault: en introduktion*. Malmö: Égalité.

Permer, Karin & Permer, Lars Göran (2002). *Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet*. Diss. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.

Skolverket (2011). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: reviderad 2010*. 2 uppl. Stockholm: Norstedts Juridik AB.

Skolverket (2013). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer för förskolan*. Stockholm: Elanders Sverige.

Skolverket (2015). *Barn och grupper i förskolan 15 oktober 2014*. <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/forskola/barn-och-grupper/barn-och-grupper-i-forskolan-15-oktober-2014-1.234046> [Hämtat 2015-10-12].

Socialstyrelsen (1983). *Förslag till pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Liber.

Socialstyrelsen (1987). *Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm. Socialstyrelsen

SOU 1997:157. Att erövra omvärlden: *Förslag till läroplan för förskolan. Slutbetänkande av Barnomsorg och Skolakommittén*. Stockholm: Fritzes.

SOU 2006:40. *Utbildningens dilemma: Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Stockholm: Edita Sverige.

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Tideman, Magnus (2000). *Normalisering och kategorisering: Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Diss. Lund: Studentlitteratur.

Tullgren, Charlotte (2004). *Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet*. Diss. Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.

Utbildningsdepartementet (2010). *Förskola i utveckling: bakgrund till ändringar i förskolans läroplan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Vallberg Roth, Ann-Christine (2011). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.

Winther Jörgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

## **Bilaga 1**

### **Strukturell analys**

- Språklig, innehållslig, sociala strukturer mot bakgrund

#### **Kontexten**

##### **Situationskontext:**

1. När och var publiceras texten.
2. Vilka är textens sändare och mottagare, är de som texten riktar sig till, målgruppen, också dess faktiska mottagare.
3. Är relationen mellan sändaren och mottagaren symmetrisk eller asymmetrisk när det gäller makt, kunskap och kommunikationsresurser.

##### **Intertextuell kontext:**

1. Vilka ekon hör du av andra texter?

##### **Kulturkontext:**

1. Ger texten samtidigt uttryck åt olika kulturkontexter, vittnar den alltså om ett möte eller rentav en brottning mellan dem?

#### **Den ideationella strukturen**

##### **Teman:**

1. Makrotema (styrdokumentet) Mikrotema (normalisering, framtidsfokus och grupper)

### **Propositioner:**

1. Vad är kärnan i textens innehåll? Kan den uttryckas som en huvudtanke, en makroproposition.

### **Perspektiv:**

1. Vilket verklighetsperspektiv har texten? Vilket är tidsperspektivet – nutid, dåtid, framtid? Växlar tiden och i så fall hur? (Being och becoming)

## **Den interpersonella strukturen**

### **Språkhandlingar:**

1. Hur ska texten tolkas som speciell språkhandling? Kan den förknippas med någon övergripande funktion, som att informera om något, ge en instruktion eller uppmana till något.
2. Söker texten påverka läsaren med hjälp av argument.

### **Attityder:**

1. Vilka hållningar röjer texten till det som den talar om?

### **Ram:**

1. Vilken social ram iscensätter texten? Hur tonar dess *textjag* och dess *textdu* fram, och vilket förhållande har de till varandra? Vilka medel använder texten för att skapa närhet eller distans till textens du?
2. *Tilltalar* texten mottagaren eller andra? *Omtalar* den sändaren eller andra? Vad säger sättet att tilltala eller omtala om hur texten ser på de personer det gäller?
3. Finns det *inbäddningar* i texten? Vilka nya sociala ramar tillför de?

## Bilaga 2.

### Komparativ analys

- Den komparativa analysen används i vår studie för att undersöka påverkan mellan texterna.

#### Sammanhanget:

1. Vilka *verksamheter* hör texterna till? Vilken *funktion* fyller de i dessa? Vilka *målgrupper* riktar de sig till? Vilka *kulturbakgrunder* förutsätter de?

#### Språket:

1. Hur är texterna *komponerade*? Vilka större enheter (stycken och avsnitt) består de av?

#### Innehållet:

1. Vilka *teman* tar de upp? Vilka huvudämnen och vilka delämnena? Vilka *perspektiv* anlägger de? Vilken roll spelar *underförstådda inslag* i den?

#### Det sociala:

1. Hur liknar och skiljer sig texterna socialt? Vilket *jag* tonar fram som den som talar i texten och vilket *du* är den tilltalade? Vad för slags *språkhandlingar* utför de – informerar, kritiserar, manar, skämtar m.m? Vilka *attityder* och värderingar visar de?

#### Stilen:

1. Hur liknar eller skiljer sig texterna i stilen? (SOL & SOU)

#### Sambanden:

1. Har de jämförda texterna haft något *inflytande* på varandra, direkt eller via sina litterära traditioner?