

Essä

På tal om normer, identiteter och små mymlor som ska ledas: En essä med inslag av filosofi, (special)pedagogik och didaktik

Linda Palla

Institutionen för barndom, utbildning och samhälle, Malmö universitet

ABSTRACT

Följande text är en essä byggd av delar av min och andras forskning och teoretiska tankegodar, presenterad med en personlig touch. Texten är tänkt att utgöra en illustration med syftet att skapa en bild som kan få dröja sig kvar i tanken och väcka frågor och funderingar för den som är utbildningsvetenskapligt intresserad. Det är en illustration att stanna upp vid, att återkomma till, och med frågor som inte enkelt låter sig besvaras. Frågorna, menar jag, behöver ändå och kanske just därför ställas. Essän presenteras som ett ”drama” (med inspiration utifrån Goffman, 1959) i tre akter där språket balanseras i en avvägning mellan det personliga, det populärvetenskapliga och det något mer stringent vetenskapliga och akademiska.

INLEDNING

I denna essä diskuteras aspekter av relevans för det utbildningsvetenskapliga fältet i allmänhet och förskolan som utbildningsväsendets första lärandeinstitution för barn, i synnerhet. En stor del av barns vardag och liv går ut på att befinna sig, såväl fysiskt som psykiskt och emotionellt, i denna kontext. Det är en kontext där fostran, omsorg, utveckling, lärande och välbefinnande under mer än ett helt århundrade har utvecklats, införlivats och kanske till och med förkroppsligats till flitigt brukade och sammansmälta kännetecken. Detta såväl i vardagligt tal inom och mellan förskolans

professioner och arbetslag som i för denna verksamhet styrande politiska dokument (SKOLFS 1998:16, 2010, SKOLFS 1998:16, 2016; SKOLFS 2018:50; 2018).

Bakgrunden till denna text hämtas från tidigare studier, förenade till ett nytt sammanhang och satta samman med personliga funderingar samt illustrativa och gestaltande moment som återkommer genom essän. Flera av studierna som refereras till har det gemensamt att de öppnar upp för funderingar om vad det på olika vis kan betyda att som barn bli till ”avvikande” eller ”avvikare” i nämnda pedagogiska, sociala och fysiska kontext. Till dessa studier relateras teoretiska aspekter med referens till några specifikt framträdande personer inom sina respektive teoretiska fält.

I de inledande delarna av essän beskrivs och reflekteras över aspekter som övervägande rör normer och identitetsskapanden, styrning och kategorisering samt utanförskap och inkludering. Dessa aspekter kan, alla på sitt sätt, sägas vara relevanta för diskussioner inom kunskapsområden som utbildningsfilosofi, pedagogik, didaktik och inte minst specialpedagogik. Sammantaget med den refererade forskningen och de teoretiska antagandena sätts dessa funderingar i de senare delarna av texten samman med några tankar runt specialpedagogik som forskningsfält. Avslutningsvis mynnar de funderingar som texten syftat till att uppmärksamma ut i frågeställningar satt i en politisk kontext. Detta genom ett fokus mot den senaste revideringen av förskolans läroplan.

Intentionen är att pröva att föra och levandegöra en reflekterande personlig diskussion på såväl empiriska som teoretiska grunder. Genom levandegörande exempel är avsikten vidare att teckna en bild av komplexa skeenden som inte alltid får det utrymme de förtjänar, i en vardag med krav på prestation, effekter, resultat och kvalitetssäkring. I texten flätas forskning liksom egna reflektioner och funderingar samman med illustrativa exempel och metaforer som tar stöd i norm- och gränsöverskridande barnlitteratur med stabil grund i svensk barnbokskanon; närmare bestämt skönlitterära karaktärer av den produktiva, prisbelönta och flitigt översatta författaren och hedersprofessorn vid Åbo Akademi; Tove Jansson.

PROLOG

Det här är berättelsen om en mymla. En mymla kan beskrivas som en väldigt liten figur. Figuren är så liten att den till och med får plats i en ficka, sägs det. Just den här mymlan är ganska blek om nosen, har stora ögon och förvånansvärt välkammat hår, ofta uppsatt i en stram knut eller tofs. Mymlorna är ett släkte som rör sig i kretsar av mumintroll, snorkfrökvar, filifjonkor och en och annan hemul (Jansson, 2010).

Den här mymlan, som vi kan kalla Lilla My, föddes under det storslagna 70-talet och växte upp i ett medelklassområde bestående av nybyggda

mexitegelvillor, fotbollsvänliga grönytor och kommunala lekplatser med välkrattad sand. Det här området var sinnebilden av det som närmast skulle kunna betraktas och beskrivas som ett homogent svenskt område. Detta var under en tid då kärnfamiljen fortfarande var norm, man köpte sin glass från den himmelsblåa glassbilen med den karakteristiska melodin, mumsade på kassler med ananas till helgen, lekte med Barbie och Ken, gick i lekskola, och ställde sig snyggt och prydligt i lekskoleledet. Det skulle till och med kunna påstås att en stor del av denna mymlas första institutionella upplevelser och sammanhang innefattade konsten att få små pojkmymlor och små flickmymlor att rätta in sig i sagda led.

Denna process reglerades av de vuxna, med förhoppning om att förskole-mymmlorna efter hand skulle lära sig att styra och reglera sig själva enligt gängse normer och värden i det hyfsat uniforma svenska samhället. Till buds för denna styrningsmentalitet (Foucault, 1982/2000) stod bland annat blicken, kroppen och ordet. Det skapades olika utrymmen för rörelsefrihet i detta lekskoleled. Pojkmymmlorna kunde göra si, och flickmymmlorna så. Att rätta in sig i ledet blev rikligt belönat med uppmuntran, beröm och inkludering som följd, men att avvika från ledet skulle visa sig bli kostsamt.

AKT 1: GIV AKT!

Så började den allestädes närvarande relationella maktens effekter (Foucault, 1976/2002) att göra sig gällande. Detta på den mödosamma vägen av att hålla samman och ena de små mymlorna, men också av att separera, kategorisera och klassificera det normala och det sär-skilda i denna lekskola, eller deltidsförskola som det också kallades, och som under denna tid förvaltades och reglerades av detta västerländska moderna välfärdssamhälles socialstyrelse.

Den låga byggnaden som huserade medelklassområdets lekskola påminde något om ett så kallat panoptikon, med sina rum för övervakning. Eller med referens till Foucault (1975/2009) och i sin tur Bentham; en byggnad som var indelad i nära på tårtbitsliknande rum. Mitt i byggnaden fanns ett torn, eller som i det här fallet, ett speciellt rum med fönster till alla andra rum, perfekt för en pedagogikens, fostrans och omsorgens övervakare att observera alla mymlor, hattifnattar och en och annan udda snusmumrik, utan att de kunde avgöra om de blev övervakade eller inte. Det här arrangemanget skapade en känsla av ett osynligt allvetande (Foucault, 1975/2009). Med de bästa av intentioner naturligtvis; att fostra och dana goda och funktionsdugliga samhällsmedborgare. Likaså att skapa trygga, lärande och välanpassade individer (Socialstyrelsen, 1993).

För att kunna organisera mångfalden av mumintroll, mymlor och den där udda snusmumriken gällde det alltså att skaffa sig instrument att överblicka

med. Arkitekturen var här till hjälp. Det skapades ett rum för måltider, ett för samling, en lekhall för de stökiga, ett kuddrum för de mysiga, en dockvrå, en plats för lek med bilar och ett rum för rosa eller ljusblå pärlplattetillverkning, och ett evigt pysslande med processer av normalisering. Allt under parollen ”lek och lär”. Eller med referens till Judith Butler (1997) och hennes idéer om bemästran och underkastelse, med innebörden att ju mer en mymla behärskade praktiken desto mer underordnad denna praktik blev mymlan. Det handlade om att inordna sig under vissa normer och regler, att acceptera dessa, införliva dem som sina egna, bemästra och reproducera dem. Oavsett om det handlade om kön, etnicitet, funktion eller annat.

Jag skulle vilja påstå att illustrationen ovan nästan skulle kunna vara av idag. Till stöd för detta påstående har jag till exempel följande citat. I en intervju med en specialpedagog beskrivs hur förskolepersonal inom ett homogent sammansatt skolområde upplevs ha lägre ”tolerans” för det/den avvikande än i andra skolområden; det eller den som utifrån kontexten blir annorlunda.

Ja, jag tror att man tycker det är svårt. Jag kan inte peka på något specifikt så, men jag tror att det behövs inte så mycket för att man ska vara annorlunda. Det är mer en fast ram och går man utanför den lite grann, då vet man inte vad man ska göra. Om jag ska vara lite elak eller så (Palla, 2011, s.86).

Ett annat belägg är när jag riktar blicken mot åtgärdsprogram och handlingsplaner i dagens förskola och lyfter aspekter av jämförelser och hierarkier, inte bara av barnets egna utveckling, utan också i relation till andra barn som råkar befinna sig i samma barngrupp och dessutom ligger nära i ålder. I ett åtgärdsprogram författat av förskolepersonal kan vi läsa följande:

Nuläge/problemformulering:

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

Mål: Att Z är nyfiken och intresserad av andra barns lek och deltar delvis.
Delmål: Samspelar och kommunicerar med ord och tecken med sin omgivning, i tre-ords-satser (Palla, 2018a, s. 100) .

I citatet synliggörs bland annat hur barnet granskas, klassificeras och bedöms i förhållande till andra barn i gruppen i samma ålder. Vi kan reflektera över innebörder och effekter när förskollärare och specialpedagoger inom förskolans värld beskriver och dokumenterar barns utveckling och lärdomar i tidiga registreringar av kryss eller ringar, brister eller kunskaper, och relaterar

dessa till individuella mål att uppnå; dokumenterar och förseglar i ”ett petigt litet arkiv” (Foucault, 1975/2009, s. 190). Vi kan också fundera över möjliga konsekvenser när barnet görs till den som blir ansvarig för att uppfylla dessa förväntningar, förhoppningar eller krav. Vad händer med barnet när de här kraven och målen ska iscensättas? Ytterligare ett citat från Palla (2018a) får spegla ett sådant uttryck.

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

Mål: Att J:s samspel ska fungera bättre. Att J ska vilja delta i kommunikationen.

Delmål: Att J ska ta initiativ till kontakt med sina kamrater (s. 99).

En mängd tänkbara konsekvenser kan diskuteras utifrån citaten ovan med betydelse för barnet, dess identitetsskapande, självkänsla och normer. Utöver dessa kan frågor om utbildningsmål, (special)pedagogik och ansvar problematiseras.

I nästkommande akt följer vi mymlan vidare i sin utbildning och fortsätter att betrakta skapandet av normaliteter och avvikelser, funderar över utanförskap och gemenskap och om likheter och olikheter, med exempel om flerspråkighet, identiteter och didaktik i fokus.

AKT 2: ”HÄR TALAR VI SVENSKA!”

När den lilla mymlan så fortsatte på sin väg genom utbildningsväsendet introducerades också modersmålsundervisningen. Lilla My var nämligen en av de få i gruppen som avvek från den helsvenska normen, då hon hade två språk i familjen. Det skulle kunna påstås att denna 40-minuters enskilda, avgränsade undervisning i veckan i ett litet avskilt rum med endast en modersmålslärare och mymlan själv var i takt (jfr Vallberg Roth & Holmberg, 2019; van Manen, 2015) med rådande ideal under denna tid. Detta då nedskärning inom och högljudd argumentation mot det som då kallades hemspråk genomfördes i det avlånga landet Sverige (Skolverket, 2001, 2003b).

Detta var en tid då det talades om assimilering och integrering, speglades ett synsätt där den som var utanför skulle anpassa sig efter rådande normer och dominerande språk och kultur, och det speciella eller avvikande skulle åtgärdas i segregerande konstellationer. Detta till skillnad från inkludering, som innefattar ett synsätt där ingen har stått utanför utan där alla ingår, blir betydelsefulla och kan bidra redan från början.

De 40 minuternas både rumsligt, relationellt, didaktiskt och identitetsmässigt sär-skilda undervisningen fortskred. Detta trots att forskning visade

på betydelsen av ett integrerat modersmålsstöd, inte bara för utvecklingen av hemspråket utan också för lärandet av det svenska språket *och* andra kunskaper (Skolverket, 2001, 2003a, 2003b).

Det skulle dröja innan det satsades mer på undervisning i modersmål, flerspråkighet och strävan efter interkulturella förhållningssätt där även den alltmer växande skaran av individer och familjer med annan bakgrund än svensk sågs kunna bidra och berika det avlånga landet och skolväsendet. Där mångkulturen blev något annat än årliga temadagar där svensken bjöds på mustiga grytor, exotiska klädesplagg och dans. Att punktagera eller att för den delen göra avgränsade eller enskilda, kanske akuta insatser har sällan visat sig gynnsamt (Cummins, 1997; u.å./2003a, u.å./2003b; Lahdenperä, 2002; Skolverket, 2001, 2003a, 2003b). Samma sak kan anföras beträffande annan segregerande speciell undervisning.

För mymlan kom dock modersmålsundervisningen i otakt (jfr Vallberg Roth & Holmberg, 2019). I otakt med den andra undervisningen, med kamraterna och med känslan av tillhörighet och i relation till identitetsskapandet. Det svåra dilemmat runt utpekande av olikheter gjorde sig gällande. Att plockas ut, avskiljas och synliggöras i sin olikhet var svårt, då detta inte förknippades med något positivt eller naturligt. Det var bara en skillnad, mellan mymlan och de andra. Kanske kan vi, med referens till Goffman (1990), tala om ett stigma.

Skillnaden innebar dock även en stolthet för Lilla My. Vid varje tillfälle som gavs i form av specialarbeten, redovisningar och framträdanden inför gruppen passade mymlan på. Hon passade på att lära de andra, om ”det andra”; om likheter och olikheter och kanske lades åtminstone grunden till en nyfikenhet på det okända hos vissa av kamraterna och lärarna. Att väcka ett intresse, att öppna upp för att det okända är inte farligt. Att bryta attityder och okunskap så att de inte befästs och blir till fördomar och främlingsfientlighet kan vara ett vinnande koncept, men för att kunna göra detta, behöver vi mötas och utrymme skapas – på riktigt.

Det är så här vi kan förstå att språk, kultur och identitetsskapanden är intimt sammankopplade (Skolverket, 2003a, 2003b). ”Om mitt språk eller min kultur inte är något värt, är då jag någonting värd? Eller om inte jag fungerar, gör, tänker, talar, känner eller rör mig på samma vis som andra eller rättar in mig i ledet; vari består mitt värde då?”

För Lilla My, liksom andra mymlor, mumintroll och hemuler, behöver mångfald och rymlighet för att kunna få bli en Någon, en *vem*, och inte bara ett *vad* (Mead, 1934/1967; Palla, 2013; von Wright, 2000), också i utbildningsinstitutionerna och i dess relationer. Det handlar om en *vem* som räknas med och som ses som full av värde. Det är en *vem* som kan skrida över gränser då dessa är för snäva, som hjälper oss att se och ifrågasätta det vi gör och det vi tagit för givet. Det kan också vara någon som hjälper oss att öppna upp och ta in en annan livshistoria och värld än just den egna. Någon som skapar lite

oordning bland rutinerna och som får oss att ifrågasätta varför vi faktiskt gör som vi gör. Någon som får oss att förstå att det inte bara finns en barndom, eller ett ideal. Kanske går det också att påstå att utan avvikelser från normen, troligen ingen progression.

Och på tal om flerspråkighet. Hur ser undervisningen i förskolan ut idag? I en storskalig studie (Palla, 2018b, Palla & Vallberg Roth, 2019) visar det sig att även inom dagens förskola när det kommer till språk och kommunikation accentueras i första hand, om än på flerstämmiga vis, det svenska språket och kommunikation på svenska. Detta kan vi förstå som uttryck för en enspråkig, eller något enstämig, undervisning i detta avseende. Svaga tecken på undervisning i, för och om flerspråkighet gör sig gällande i de studerade förskolorna.

Flerstämmig undervisning och en förbättrad undervisningskompetens hos förskollärare kring till exempel flerspråkighet kan vi se som redskap i arbetet för ökad likvärdighet och en inkluderande hållning där olikheter och mångfald ses som resurser och än tydligare utgör utgångspunkter och input i undervisningen, än vad denna forskning visar (a.a.).

Jag vill påstå att för flerspråkiga barn, familjer och förskolor, i likhet med till exempel barn i behov av särskilt stöd och utmaningar, kan sådana undervisnings- och bedömningspraktiker få särskild betydelse i en likvärdig förskola för alla och varje barn. Inte minst med tanke på att en konsekvens av de senaste revideringarna av förskolans läroplan är att formuleringar om strävansmål i förhållande till förskolans uppdrag inte längre finns explicit uttryckt i styrdokumentet (SKOLFS 2018:50; 2018). Detta kan få till följd att det uppstår tolkningar i riktning mot och missuppfattningar om att förskolan numera är tänkt att arbeta efter individualiserade upp nåendemål, vilket inte är fallet.

Lilla Mys idoga arbete för rätten att vara få sig själv gav en del resultat. Av vissa blev hon bortstött. Av andra blev hon inkluderad och sedd. Det fanns de som accepterade, bjöd in och faktiskt var intresserade av henne, precis som hon var och med alla nyanser. Hon var kaxig, men mjuk, arg, men glad, modig, men också säkert väldigt, väldigt rädd. Kanske var hon lite för orädd ibland, och lite för våghalsig. Ibland var hon si, ibland så, men alltid pigg på äventyr. Mumintrollet, osynliga Ninni och Snusmumriken var sannerligen ett gäng att tala om.

Och förresten; på tal om inkludering. I en studie av Palla och Vallberg-Roth (2020) visar det sig att de tidigare speciella metoderna i förskolan förefaller ha blivit mer eller mindre generella. Teckenkommunikation, TAAK, tydliggörande bilder och sådant som tidigare var specifika specialpedagogiska verktyg för enskilda individer används idag inom förskolor som allmänna pedagogiska redskap, för alla barn. Detta i vardagliga sammanhang och så att säga naturligt förekommande. Resultatet väcker frågan om vad den speciella

pedagogiken då består av, vilket ska komma att studeras närmare i nästkommande akt.

AKT 3: VAD ÄR DET SOM ÄR SÅ SÄRSKILT MED SPECIALPEDAGOGIK?

Frågan om vad som konstituerar specialpedagogik inom svensk förskola är inte enkel att besvara eller ringa in. Förskolan, som en av samhällets utbildningsinstitutioner, är en intensiv och komplex verksamhet. Hur specialpedagogik konstitueras kan också betraktas som något som är under ständig förhandling. Det kan handla om samhällseliga debatter, politiska beslut i form av lagar och förordningar, konkurrerade vetenskapliga fält eller förskolans pedagogiska praktik på vardagsnivå där politiska visioner och överenskommelser ska manifesteras (Palla, 2020).

Bland vetenskapliga discipliner och samhällsaktörer med lika eller olika agendor för förskolan kan konkurrerande diskurser sägas kämpa om tolkningsföreträde. Det kan handla om tolkningsföreträde om hur specialpedagogik ska definieras, avgränsas och vilken mening och vilket innehåll som ska knytas till specialpedagogiken. Med referens till Laclau och Mouffe (1985/2008) kan diskurs ses som en fixering av betydelse inom en speciell domän, och i det här fallet utgörs domänen av förskolan.

Specialpedagogikens tvärvetenskaplighet är ofta diskuterad (Palla, 2011, 2018a). Diskurser på ett specialpedagogiskt fält kan till exempel befästas genom argument för evidensbaserade interventioner och metoder. Kännetecken inom denna diskurs skulle, något förenklat, kunna illustreras på följande vis: "Vilket är det allra, allra bästa och mest effektiva sättet att få Snusmumriken att sluta vandra iväg? Att få honom att bli sitt bästa jag. Kan det vara att få honom att känna sig mer välkommen bland de andra? Eller behöver vi modifiera hans beteende?"

En annan diskurs kan kännetecknas av jämförelser mellan barns upplevda brister, behov och framgångar utifrån normerande ålderskategoriseringar. Denna diskurs skulle kunna gestaltas så här: "Hmm, hemulen är ju faktiskt redan fem och ett halvt år. Men av matematikkunskaper ser vi inte tillräckliga spår. Ack, vad han är svår".

Det kan röra sig om medicinska anspråk där krav på diagnoser för att få specialpedagogiskt stöd gör sig gällande, som kan karakteriseras med följande gestaltande tolkning: "Säg doktorn, vi undrar lite om inte det osynliga barnet Ninni har ADD? I alla fall vad vi här i och genom förskolans blick kan kartlägga och se".

Koncurrerande diskurser kan ringas in genom sin betoning på sociala och relationella argument med betydelse för barns välbefinnande och utvecklings- och kunskapsmässiga framgång. En gestaltande tolkning kan då bli som lyder:

”Ack, mumintrollet min kära. Kom, till mitt knä, sitt nära. Berätta för mig, och för din vän Lilla My, vad det är som tynger dig, till oss kan du dig ty”.

De här diskurserna kan ses som inflytelserika på förskolans område, med olika anspråk på specialpedagogikens egenart. Detta, menar jag, genom diskursernas strävan efter att mejsla ut vad specialpedagogik i förskola ska vara, hur den ska utföras och vem den ska avse (Palla, 2020).

Och på tal om politiska beslut, lagar och förordningar. I den senaste revideringen av förskolans läroplan tar begreppet *leda* plats, vilket Palla (2020) har granskat och resonerar runt. I revideringen uttrycks nämligen att ”Alla barn ska få en utbildning som är utformad och anpassad så att de utvecklas så långt som möjligt. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans ska få detta utformat utifrån sina egna behov och förutsättningar” (SKOLFS 2018:50, 2018, s. 3). Vidare betonas att ”Förskolan ska särskilt uppmärksamma barn som av olika anledningar behöver *mer ledning* och stimulans eller särskilt stöd” (SKOLFS 2018:50, 2018, s. 3, min kursivering).

En mängd frågeställningar kan ställas i relation till införlivandet av begreppet *leda* i förskolans läroplan. Vad kan det betyda att behöva *ledning* och i synnerhet *mer ledning*? Betyder det mer av samma, eller mer av något annat eller mer av variation? Att som barn behöva *mer* och att behöva något *särskilt* skapar i detta styrande dokument den speciella pedagogiken, vill jag hävda (Palla, 2020).

Vilka innebörder skapas då runt det här mångtydiga begreppet *ledning* när det sätts samman med det likvärdiga och mångtydiga begreppet *stimulans*? Är det mer *ledning* och *stimulans* än andra, än normalt, än förväntat eller än något annat som är intentionen i styrdokumentet? Ska begreppet *mer* förstås som något annat än till exempelvis *olika* *ledning* och *stimulans* eller *varierad* *ledning* och *stimulans*? Vad blir då det särskilda stödet i detta sammanhang (a.a.)? En väsentlig frågeställning blir också hur förskolans professionella, de som ska omsätta dessa begrepp till handling, ska förstå vad det i styrinstrumentet innebär med *mer ledning* utifrån denna specialpedagogiska sammansättning.

Det framstår som tolkningsbart om *mer ledning* ska förstås i termer av att ledsaga, lotsa eller dirigera eller om det ska förstås som undervisningsrelaterat med definitionen att föra någon i en viss riktning. Andra möjliga tolkningsalternativ kan vara innebörder som syftar till att handleda, vägleda, eller att avleda. Det är oklart huruvida begreppet *ledning* anger en auktoritär eller följsam riktning, eller kanske både och (a.a.).

Vidare kan vi reflektera över huruvida behovet av att utmejsla det speciella minskat i takt med att definitionen av den generella pedagogiken blivit vidare under inflytande av inkluderingsintentioner, inom en diskurs som skapar utrymme för alla och en var. En av diskursens effekter skulle då kunna bli att specialpedagogik i förskolans senaste läroplan har reducerats och avgränsats till *mer ledning*, *stimulans* och *särskilt stöd* (a.a.).

Och i relation till uttryck om mer ledning och stimulans och särskilt stöd ställer jag mig frågan om var utrymmet finns. Utrymme att få lov att vara arg, trots att man är tjej. Eller att ha myror i brallan, eller ha svårt att fokusera då och då. Och vad händer, om man som snusmumriken, har behov av att få vandra iväg lite ibland, vara för sig själv, hämta andan och njuta av ensamheten? Att inte alltid behöva vara den som ska ta initiativ till samspel med andra, prata och sjunga, leka och lära, hoppa och tjoa eller utmanas; i satser om tre eller fyra ord.

Så var finns utrymmet för tystnaden, för det charmigt lågmälda, för tankar att tänkas, för lugn och ro? Var finns utrymmet för upprepningar, för det introspektiva och för temperament? Eller för myror i brallan, eller för killar som gillar killar? Finns det utrymme för den som är mer, för den som är queer eller för den som är alldeles, alldeles för mycket; i alla fall i förskolans tycke? Och vidare för kreativitet och oväntade lösningar och påhitt eller för hyperfokusering? Finns den rymligheten idag? Går de variationerna att ledas?

Om vi tror på denna rymlighet. Behöver vi då också inte den sortens forskning som iakttar, analyserar och ställer frågor kring sådana här aspekter?

Jag menar att det finns ett stort behov av specialpedagogisk forskning i kontrast till den så kallade bästa praktiken, en lösning för alla, uttryck som ”det bästa jaget”, evidensbaserade metoder och program som mäter effekter, korrigerar, intervenerar och producerar. Det är forskning om specialpedagogik som vågar ta sig an andra frågor; som vågar ställa krångliga frågor som inte låter sig tvingas in i tabeller, staplar och diagram. Det handlar om frågor om vad det innebär att vara människa.

EPILOG

Nu återstår bara en sak och det är att avsluta denna essä med att berätta om hur det gick för Lilla My. Det verkar som att hon har klarat sig ganska bra. Trots att hon är så liten så beskrivs hon ofta som modig och orädd. Lilla My, säger de, är modigast av alla. Sedan är det ju inte för inte som hon beskrivs på följande vis: Trots sin ringa storlek är Lilla My en stor personlighet. Lilla My är argsint och hetlevrad, men ändå alltid glad och vänlig. Hon kan reta upp sig på småsaker, men hon är aldrig avsiktligt elak mot någon annan. Lilla My vill alltid själv besluta vad hon ska göra. Trots alla häftiga och vilda infall är Lilla My ärlig och pålitlig. För Lilla My känns ingenting främmande, hon är alltid redo! (www.moomin.com).

Och på tal om temperament och identitetsskapanden; sätt att vara, göra och känna. Betänk så här avslutningsvis dessa ord till Ninni, den lilla flickan som var så blyg så att hon blev osynlig, från ingen mindre än Lilla My.

”Vem har du med dig”, frågade mumintrollet.

”Det är Ninni”, sa Tooticki. ”Ungen heter Ninni”. Hon höll fortfarande upp dörren och väntade. Ingen kom.

”Nåja”, sa Tooticki och ryckte på axlarna. ”Hon kan ju hålla sig därute om hon är blyg”.

”Men blir hon inte våt?”, frågade mumintrollets mamma.

”Jag vet inte om det gör så mycket när man är osynlig”, svarade Tooticki och kom fram och satte sig. Familjen slutade rensa och väntade på en förklaring.

”Ni vet ju att folk lätt blir osynliga om man skrämmer dem tillräckligt ofta”, sa Tooticki och åt upp en äggsvamp som liknade en liten trevlig snöboll.

”Nåja. Den här Ninni blev skrämmd på fel sätt av en tant som hade tagit hand om henne utan att tycka om ungen. Jag träffade tanten och hon var hemsk. Inte arg, förstår ni, sånt kan man begripa. Hon var bara iskall och ironisk”.

Vad är ironisk?”, frågade mumintrollet.

”Nå, föreställ dig att du snavar på en klibbsvamp och sätter dig mitt i den rensade svampen”, sa Tooticki. ”Det naturliga vore förstås att din mamma blev arg. Men nehej, det blir hon inte. Istället säger hon, kallt och förkrossande: Jag förstår att det där är din uppfattning om att dansa, men jag vore tacksam om du inte gjorde det i maten. Så ungefär”.

”Fy så obehagligt”, sa mumintrollet.

”Ja inte sant, instämde Tooticki. ”Och det var just så den här tanten gjorde. Hon var ironisk från morgon till kväll och till slut började ungen blekna i konturerna och bli osynlig. I fredags syntes hon inte alls. Tantens gav henne åt mig och sa att hon verkligen inte kunde ta hand om släktingar som hon inte ens kunde få syn på”.

”Och vad gjorde du med tanten?”, frågade My med ögonen på skaft.

”Du klädde väl upp henne?”

”Det lönar sig inte med såna som är ironiska”, sa Tooticki. ”Jag tog Ninni med mig hem. Och nu har jag tagit hit ungen för att ni ska göra henne synlig igen”.

— — —

”Hon kan inte leka”, mumlade Mumintrollet och var snopen.

”Hon kan inte bli arg”, sa Lilla My. ”Det är det som är felet med henne”.

”Hör du”, fortsatte Lilla My och gick tätt in på Ninni och tittade hotfullt på henne. ”Du får aldrig ett eget ansikte förrän du lär dig slåss. Tro mig, bara” (Jansson, 1962, u. s.).

REFERENSER

- Butler, Judith (1997). *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection*. Stanford California: Stanford University Press.
- Cummins, Jim (1997). Cultural and Linguistic Diversity in Education: A mainstream Issue? *Educational Review*, 49(2), 105-114. doi.org/10.1080/0013191970490202
- Cummins, Jim (u.å./2003a). *Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?* University of Toronto.
- Cummins, Jim (u.å./2003b). *Rights and Responsibilities of Educators of Bilingual-Bicultural Children*. University of Toronto.
- Foucault, Michel (1975/2009). *Övervakning och straff: Fängelsets födelse* (4:e uppl.). Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, Michel (1976/2002). *Sexualitetens historia: Band 1. Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos.
- Foucault, Michel (1982/2000). The subject and power. In James D. Faubion (red.). *Power: Essential works of Foucault 1954-1984*. Volume 3 (pp. 326–348). London: Penguin books.
- Goffman, Erving (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Banta Doubleday Dell Publishing Group.
- Goffman, Erving (1990). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. London: Penguin.
- Jansson, Tove (2010). *Mumin: Tove Janssons samlade serier*. Fjärde volymen. Stockholm: Alfabeta.
- Jansson, Tove (1962). *Berättelsen om det osynliga barnet*. Stockholm: Gebers.
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (1985/2008). *Hegemonin och den socialistiska strategin*. Göteborg/Stockholm: Glänta Produktion/Vertigo Förlag.
- Lahdenperä, Pirjo (2000). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter?: En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: Lärarhögskolan och HLS förlag.
- Mead, George Herbert (1934/1967). *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Palla, Linda (2011). *Med blicken på barnet: Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. (Diss., Malmö Studies in Educational Sciences, 63). Malmö: Malmö högskola.
- Palla, Linda (2013). Konstruktioner av det behövande barnet: Om ”vad”, ”vem” och intersubjektivitet i en specialpedagogisk förskolekontext. I Jonas Aspelin (red.). *Relationell specialpedagogik: I teori och praktik* (ss. 183-199). Kristianstad: Kristianstad University Press.

- Palla, Linda (2018a). Individcentrerad prestation och måluppfyllelse i förskolan? Om åtgärdsprogram som examinerande dokument. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 23(1-2), 89-106.
- Palla, Linda (2018b). Vad kan känneteckna undervisning i språk, kommunikation och flerspråkighet? I Ann-Christine Vallberg Roth (red.), Ylva Holmberg, Linda Palla, Catrin Stensson & Ingegerd Tallberg Broman. *Undervisning och sambedömning i förskola: Förskollärares och chefers skriftliga beskrivningar år 2016* (ss. 84-100). Malmö: Malmö universitet.
- Palla, Linda (2019). Vad kan känneteckna undervisning i språk, kommunikation och flerspråkighet? -åren 2016 och 2018. I Ann-Christine Vallberg Roth, Ylva Holmberg, Camilla Löf, Linda Palla & Catrin Stensson. *Undervisning och sambedömning i förskola: Förskollärares och chefers skriftliga beskrivningar* (ss. 67-80). Malmö: Malmö universitet.
- Palla, Linda (2020). Konstitutionen av den speciella pedagogiken i en barncentrerad förskola för alla: Att analysera ett politiskt styrinstrument med diskursteoretisk ram. *Studier i Pedagogisk Filosofi*, 7(2), 36-57.
<https://doi.org/10.7146/spf.v7i2.109511> hämtad från
<https://tidsskrift.dk/spf/article/view/109511/166085>
- Palla, Linda & Vallberg Roth, Ann-Christine (2018). Characteristics of Preschool Teaching in Language, Communication and Multilingualism: Expressions from ten Swedish Municipalities. *Problems in Education in the 21 Century*, 7(2), 189-214. Hämtad från http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/vol76/189-214.Palla_Vol.76-2_PEC.pdf
- Palla, Linda & Vallberg Roth, Ann-Christine (2020). Inclusive ideals and Special Educational Tools In and Out of Tact: Didactical Voices on Teaching in Language and Communication in Swedish Early Childhood Education. *International Journal of Early Years Education*.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1733939>
- SKOLFS 1998:16 (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: Reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.
- SKOLFS 1998:16 (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: Reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.
- SKOLFS 2018:50 (2018). *Förordning om läroplan för förskolan; Utfärdad den 23 augusti 2018*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2001). *Gemensamt ansvar: Skolverkets arbete med frågor kring undervisning för elever med invandrabakgrund*, rapport 194: Stockholm: Liber.
- Skolverket (2003a). *Flera språk – fler möjligheter – utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen*, rapport 228. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2003b). *Tre decenniers modersmålsstöd: Om modersmålsstöd i förskolan 1970-2000*, särtryck av rapport 228. Stockholm: Fritzes.

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

Vallberg Roth, Ann-Christine & Holmberg, Ylva (2019). Undervisning i relation till omsorg och lärande i förskola: Flerstämmig undervisning och didaktisk (o)takt? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(2), 29-54. doi.org/10.1080/00313831.2018.1479301

Van Manen, Max (2015). *Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. London/New York: Routledge.

von Wright, Moira (2000). *Vad eller vem?: En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.