



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

TALET OM SÄRSKILJANDE LÖSNINGAR I SKOLAN

En diskursanalytisk studie bland kommunala beslutsfattare

Maria Barta

Kurs: PDA 253 Mastersuppsats i specialpedagogik, 15 hp
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT 2011
Handledare: Ingela Andreasson
Examinator: Eva Gannerud
Rapport nr: HT11-IPS-01 PDA253

”Ett samhällets kultur är dess pågående samtal. Men det offentliga samtalet liknar ofta ett förvirrande brus...”(Ågren, 1982, s 204)

”I språket finns möjligheter att skapa och förändra världen. Men med språket övertar vi strukturer som låser och begränsar oss och som är destruktiva på många sätt. Dialogen är existentiellt nödvändig... Och likaså kärleken till människan och världen, tilliten, hoppet, ödmjukheten och det kritiska tänkandet.” (Ågren, 1982, s 207)

Abstrakt

Arbetes art:	Mastersuppsats om 15 hp. Kursen PDA 253
Titel:	<i>Talet om särskiljande lösningar i skolan</i> – En diskursanalytisk studie bland kommunala beslutsfattare
Författare:	Maria Barta
Handledare:	Ingela Andreasson
Examinator:	Eva Gannerud
Nyckelord:	identitet, makt, språk, inkludering/exkludering, diskursteori

Syfte och frågeställningar: Studiens syfte är att fördjupa den specialpedagogiska diskussionen kring särskiljande undervisningsformer. Närmare preciserat är syftet med studien att undersöka hur särskiljande lösningar legitimeras i beslutsfattarnas tal samt vilka identiteter deras tal konstruerar. Syftet preciseras i följande frågeställningar: Vilka identiteter konstrueras/tillskrivs elever i behov av särskilt stöd i beslutsfattarnas tal? Hur legitimerar beslutsfattarna särskiljande lösningar? I vilken mån framträder den ideologiska respektive den restaurerande diskursen? Hur samspelar fenomenen styrning-makt-identitet-governmentality?

Teoretiska utgångspunkter: Studien har sin teoretiska bas inom socialkonstruktionismen och diskursanalysen med utgångspunkt i en foucaultiansk diskursteori. Den teoretiska ramen utvidgas med teorier om identitet såväl som resonemang kring identitet ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Studien är kvalitativ och bygger på en tidigare studies empiriska material (Barta, 2010) som bestod av dokument (beslutsunderlag för heldagsskolans omorganisation, skolverkets rapporter) samt kvalitativa intervjuer med beslutsfattare. Laclaus och Mouffes diskursteori om myter, nodalpunkter och flytande signifikanter, har varit grunden för analysen av det empiriska materialet. Med hjälp av analysredskapet har jag fått nya insikter i retorikens betydelse i sammanhanget. Grunden för analysredskapet och resultatdiskussionen ligger därmed delvis i dekonstruktionen av meningsskapande konstruktioner.

Resultat: Resultatet i denna studie visar hur skillnader i villkor mellan elever möter skolans ambition att forma dem till det framtida samhällets medborgare med sociala och kommunikativa förmågor. I den utbildningspolitiska retoriken i beslutsfattarnas tal framträder inkludering, dels som en myt, dels som en strävan efter konsensus efter något självklart önskvärt som kommer i samklang med styrdokumentens intentioner. När språket står i centrum framträder svårigheter att hantera betydelsen av begreppet *alla*. För att ge *alla* betydelsen helhet måste delarna assimileras men eftersom det finns delar som stör gör att *alla* inte kan existera. När olikhet konstrueras som ett problem och tillskrivs eleverna som en oförmåga att fungera i skolmiljön blir konsekvensen olika former av särskiljande. Det som fungerar och inte fungerar är en socialkonstruktion inbäddad i en skolkultur och uppstår i mötet mellan individens tillkortakommanden och den omgivande miljön. Acceptansbegreppet och delaktighetsbegreppet kopplas till pedagogernas kompetens och förhållningssätt mot avvikelse. Oavsett hur intoleransen mot eleven beskrivs underförstås den låga status som den utstötta eleven har som i förlängningen lägger grunden till en negativ identitet. Det humanistiska budskapet ställs mot marknadsekonomi och sortering av elever mot rättvisetänkande. Utifrån en rättighetsbaserad tolkning av styrdokumentet och individens bästa som är ledstjärnan i hela exkluderingsprocessen argumenteras för individens rätt till särskiljande och gemenskap med likasinnade. Med hjälp av olika differentieringstekniker med grund i experternas bedömning sorteras eleverna efter en begåvningsnorm som relateras till kostnader. Beslutet blir oftast en enkel lösning på ett komplext problem som upplöser särskiljandets dilemma och därmed möjligheterna till utveckling.

Innehållsförteckning

Inledning.....	1
Bakgrund	2
Syfte	4
Frågeställningar	4
Studiens disposition.....	4
Specialpedagogiska perspektiv	5
Det traditionella perspektivet - det kompensatoriska	5
Det alternativa synsättet – det kritiska perspektivet	5
Dilemmaperspektivet	5
Dilemmabegreppet utifrån teoretiskt perspektiv	7
Är dilemmaperspektivet något nytt och i så fall på vilket sätt?	8
Demokrati utifrån dilemmaperspektiv	8
Kritik av dilemmaperspektivet	9
Social och pedagogisk differentiering	9
Historisk tillbakablick	9
Om differentiering.....	10
Perspektiv på inkludering	11
Inkludering i ett dilemmaperspektiv vs. kritiskt perspektiv	11
Forskning kring särskiljande lösningar	13
Sammanfattning	16
Teoretiskt ramverk	17
Socialkonstruktionism	17
Diskursanalytiska kunskapsfält	18
Foucaults diskursteori	18
Makt och vetande	19
Styrningstekniker: den disciplinära makten och den pastorala makten	20
Governmentality	21
Identitet.....	22
Identitetsbegreppets historia.....	22
Postmodernismen, den sociala identiteten och multipla identiteter	23
Social identitet – multipla identiteter	24
Avvikelsen som social konstruktion	24
Identitet och socialkonstruktionism	25
Metodologiska överväganden.....	26
Laclaus och Mouffes diskursteori	26
Antagonism	28
Hegemoni	28
Identitetsbegreppet utifrån Laclaus och Mouffes perspektiv	28
Diskursanalytiska verktyg	29
Urval och undersökningsgrupp	30
Tillvägagångssätt.....	30
Datinsamling och genomförande.....	30
Analys och bearbetning	30
Tillförlitlighet och relaterbarhet	31
Forskningsetiska överväganden	32
Resultat.....	33
Presentation av kommunens styrnivåer och informanter	33

Talet om särskiljande lösningar.....	34
Inkludering	34
Elevers olikheter och särskilda behov	37
Likvärdighet och differentiering	42
Ekonomi och resurser.....	48
Resultatdiskussion.....	52
Metodologiska reflektioner	52
Studiens diskurser	53
Makt-styrning-identitet-governmentality	54
Det diskursiva fältet – motdiskursen.....	57
Hegemoni – antagonism - den ideologiska och den restaurerande diskursen.....	58
Den ideologiska diskursen	59
Den restaurerande diskursen	60
Hur särskiljande lösningar legitimeras – en diskussion kring dilemma perspektivet	61
Förslag till fortsatt forskning.....	64
Slutord	64
Referenser.....	65
Förteckning över ord och begrepp	70

Inledning

Skolan är en av samhällets kulturbärande institutioner i vars uppdrag ingår, dels att återge sociala och politiska förhållanden, dels att påverka och omgestalta det samhälle skolan är en del av. Hur lärandet ska/bör organiseras, vilken kunskap som kan anses vara viktig, i vilket sammanhang och vilka som får tillgång till vilken kunskap bestäms i ett maktspel av såväl politiska som vetenskapliga intressen. Den kritik som kännetecknar postmodernismen har präglat den pedagogiska forskningen som kritiserat skolans likformighet, värdegrund och stelnade traditioner. Mångfalden av kulturpåverkan samt synen på språket som samtidigt konstituerat och konstituerande blev utgångspunkten för en diskursanalytisk tradition inom forskningen. Skoldebatten har under senare år präglats av kampen mellan humanistiska värderingar om likvärdighet och rättvisa å ena sidan och marknadsekonomiska värderingarna om individualisering och konkurrens å andra sidan. Hur differentieringen av elever har motiverats har varierat över tid och skiftat mellan en humanitär, utilitaristisk och ekonomiskt baserad syn som har utgjort utgångspunkten för olika partipolitiska kompromisser som har legat till grund för skolans styrdokument. Decentraliseringen har lämnat över tolkningen av dessa till kommunerna där den politiska styrningen formulerar villkor kring skolans komplexa uppdrag. I detta kraftfält har retoriken om en skola för alla utvecklats. För de elever som inte passar in i skolans system blir villkoren och konsekvenserna av ideal som delaktighet och gemenskap olika beroende på de diskurser om differentiering och mångfald som råder. Utifrån en tillsynes humanistisk och rättighetsbaserad bevekelsegrund skapas diskursen om differentiering som segregerar eller integrerar dessa elever. Denna studie ska ses mot bakgrund av de interagerande motstridiga diskurser som genom att positionera och ompositionera sig styr skolans verksamhet. Det är i denna meningsskapande process - i retorikens symbolspråk, som elever i behov av särskilt stöd definieras, exkluderingsprocesser legitimeras och identiteter konstrueras.

Bakgrund

Den svenska utbildningspolitiska ambitionen om en sammanhållen skola där skolmiljön och undervisningen ska möta alla elevers behov inom ramen för den vanliga undervisningen har sedan läroplanen Lgr 80 uttryckts i skolans olika styrdokument. Än är emellertid en avskiljning av elever som skolan upplever som avvikande som är den vanligaste lösningen. En av dessa utbildningsformer är särskilda undervisningsgrupper så kallade skoldaghem eller heldagsskolor. Föreliggande studie bygger på det empiriska materialet samlat med hjälp av intervjuer från min magisteruppsats (Barta, 2010) som var en diskursanalytisk studie av hur beslutsfattare resonerar kring rådande förhållanden som bidragit till heldagsskolans omorganisation i en kommun. Med hjälp av dokumentanalys och intervjuer fokuserades i den uppsatsen beslutsprocesser på tre olika nivåer i skolsystemet; skolnämnd, skolförvaltning och skolledning. Analysen av det empiriska materialet gjordes med hjälp av Faircloughs kritiska diskursanalys, där språket var föremål för analysen. Resultatet presenterades i tre distinkta analysfaser: den kommunikativa händelsen, diskursordningen samt sammanfattning och resultatanalys. Studiens resultat visar hur ”styrningsproblem” kan komma till uttryck, hur formella och informella samtal, men även hur resursfördelning är styrande faktorer. Kommunerna har, utifrån givna kostnadsramar makten att bestämma organiseringen av skolverksamheten, medan skolaktörerna har stor handlingsfrihet och ansvaret att förverkliga beslutet i praktiken. Ett dilemma hos informanterna utgörs av att inkluderande ambitioner ställs mot icke önskvärd exkludering. Resultatet visar hur skolaktörernas tal- och tankemönster samt begränsade resurser skapar grund för vilka elever som anses vara i behov av särskilt stöd samt åtgärdernas utformning. I deras tal framträder deras syn på hur elever möts och bör mötas. Den stora variationen i informanternas antaganden, föreställningar och värderingar samt *vad* och *hur* de uttrycker dessa återspeglar maktförhållanden i skolsystemet. Magisteruppsatsens empiriska material samlat med hjälp av intervjuer blev omfattande och innehöll flera intressanta forskningsspår. Studiens syfte och frågeställningar avgränsade möjligheten för att dessa forskningsspår ska kunna studeras på djupet. Ett av dessa forskningsspår som jag ansåg vara intressant att studera på djupet, belysa utifrån ett bredare teoretiskt perspektiv och analysera med hjälp av ett annat diskursanalytiskt angreppssätt än det ovan nämnda var beslutsfattarnas tal om särskiljande lösningar. Dessa resonemang utgjorde därmed utgångspunkten för denna studie.

Begrepp som är centrala i texter om en skola för alla är delaktighet, demokrati och likvärdighet – ord som tas för givna och som står för något eftersträvansvärt. En sammanfogning av dessa begrepp skulle kunna definiera begreppet rättvisa. Likvärdighet är en av de aspekter som är styrande för skolpolitiken. Forskning initierad av Skolverket (1996) framhåller dock att målet för likvärdighet är svårt att bedöma. Forskningen om likvärdighet måste nöja sig med att beskriva skolornas variationer och bevaka förändringar. Den specialpedagogiska strävan, menar Haug (2003) uttrycks i begreppen samvaro, delaktighet, samarbete och utbyte. Alla elever har rätt till samvaro med andra i sin egen hemmiljö. Alla elever ska gå i vanliga klasser och ingen får urskiljas på grundval av kön, etnicitet, intressen eller personliga egenskaper. Delaktighet ses av Haug som dubbelbottnad och innebär mer än fysisk närvaro. Å ena sidan ska skolan skapa möjligheter för eleverna att dra nytta av gemenskapen samtidigt som de aktivt deltar i problemlösningar och å andra sidan att alla elever ska bli uppskattade av gruppen och får möjlighet att tillgodogöra sig frukterna av vad andra skapat. I en inkluderande skola ska eleverna ha ämnes- och kunskapsmässigt utbyte av att vara där. Förutom delaktighet och samvaro ska arbetet i skolan genomsyras av demokratiska former vilket innebär att allas röster ska höras (Haug, 2003).

I forskningen om en skola för alla lyfts oftast motstridiga intressen fram och struktureras i dualistiska dilemman. Genom olika differentieringstekniker som används för att sortera elever efter en begåvningsnorm, relateras personer med specifika egenskaper till kostnader. Det humanistiska budskapet, menar Assarson (2007) ställs mot marknadsekonomi, sortering av elever mot rättvisesträvanden, likvärdighet mot segregering, individualisering mot lärande i gemenskap, osv. Genom att sätta språket i centrum och studera beslutsfattarnas tal om särskiljande lösningar fokuserar denna studie på att utvidga den specialpedagogiska diskussionen kring särskiljande utbildningsformer visavis samhällets mål stark präglade av de ekonomiska förutsättningarnas betydelse i beslutsfattandet om olika undervisningsformer.

Syfte

Studiens syfte är att fördjupa den specialpedagogiska diskussionen kring särskiljande undervisningsformer. Närmare preciserat är syftet med studien att undersöka hur särskiljande lösningar legitimeras i beslutsfattarnas tal samt vilka identiteter deras tal konstruerar.

Frågeställningar

1. Vilka identiteter konstrueras/tillskrivs elever i behov av särskilt stöd i beslutsfattarnas tal?
2. Hur legitimerar beslutsfattarna särskiljande lösningar?
3. I vilken mån framträder den ideologiska respektive den restaurerande diskursen?
4. Hur samspelar fenomenen styrning-makt-identitet-governmentality?

Studiens disposition

Studien inleds med avsnitten ”Inledning” och ”Bakgrund” som utgör, dels studiens tes, dels mina bevekelsegrunder kring studiens utgångspunkt. Efter syftet och frågeställningarna gör jag en beskrivning av specialpedagogiska perspektiv med fokus på dilemmaperspektivet samt resonemang kring differentiering och inkludering. I nästkommande avsnitt skildrar jag en genomgång av forskning kring särskiljande lösningar som jag ansåg vara relevant för studien. Vidare presenteras studiens teoretiska ramverk som har sina rötter inom socialkonstruktionismen där jag även positionerar mig själv inför min egen studie. I kapitlet riktas sedan uppmärksamheten såväl mot diskursanalysen med utgångspunkt i Foucaults diskursteori som mot en historisk tillbakablick på begreppet identitet. Kapitlet avslutas med att belysa identitet ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. I nästa kapitel presenteras metodologiska överväganden där jag redogör för Laclaus och Mouffes diskursteori samt de diskursanalytiska verktyg som jag använder mig av i min analys, urval och undersökningsgrupp, tillvägagångssätt där såväl studiens genomförande som hur det empiriska materialet analyserats och bearbetats presenteras utförligt. Kapitlet avslutas med resonemang kring studiens tillförlitlighet och relaterbarhet samt etiska överväganden. I resultatkapitlet redovisas sedan intervjuanalyserna. Grundstrukturen i redovisningen baseras på fyra fokusområden där sammanlagt tio diskurser inringas. I resultatdiskussionen visar jag hur dessa tio diskurser skapar de två övergripande utbildningspolitiska diskurserna: den ideologiska och den restaurerande. I kapitlet belyses samspelet mellan styrning-makt-identitet-governmentality, metodologiska reflektioner, ett avsnitt med det diskursiva fältet – motdiskursen följt av en diskussion kring de två utbildningspolitiska diskurserna där hegemonin respektive antagonismen synliggörs. Nästkommande avsnitt handlar om hur särskiljande lösningar legitimeras samt de dilemman som uppstår i denna legitimerings process. Kapitlet avslutas med förslag till vidare forskning och slutord.

Specialpedagogiska perspektiv

Forskningen om specialpedagogik delas vanligtvis in i två grundläggande perspektiv. Det ena är ett mer traditionellt, individualistiskt perspektiv som har sina rötter i medicin och psykologi medan det andra är ett alternativt perspektiv där sociala faktorerens betydelse för skolproblem betonas. Dikotomiseringen mellan dessa utgör utgångspunkten för en stor del av forskningen inom det specialpedagogiska fältet (Nilholm, 2005). I nedanstående kapitel görs en presentation av specialpedagogiska perspektiv: det traditionella perspektivet även kallat det kompensatoriska, det alternativa synsättet även kallat för det kritiska perspektivet och dilemmaperspektivet. Kapitlet fortsätter sedan med en historisk tillbakablick om social och pedagogisk differentiering med resonemang hämtade från Foucault (1973, 2003) och avslutas med en diskussion kring perspektiv på inkludering.

Det traditionella perspektivet - det kompensatoriska

Det traditionella perspektivet med rötter i medicin och psykologi har olika benämningar. Det centrala i detta perspektiv är att "problemet" placeras hos individen (Ainscow 1998; Clark m fl. 1998; Emanuelsson m fl. 2001; Skrtic 1991, 1995). Haug (1998) gör ett undantag i sammanhanget och utgår ifrån begreppet social rättvisa som en individuell rätt till extra resurser. Resurserna som sätts in ska framförallt arbeta med elevens svaga sidor i en särskild tillrättalagd utbildning. Föreställningen att det är eleven som är bärare av brister är således tydlig hos Haugs kompensatoriska perspektiv. Forskningen som utgår ifrån detta perspektiv har positivistiska utgångspunkter med målet att hitta rätt undervisningsmetoder för de olika diagnostiserade grupperna och förespråkar mer segregering under undervisningsformer. Den specialpedagogiska professionaliteten grundar sig på en expertkunskap om det "avvikande". Specialpedagogiken är i detta perspektiv underordnad de psykologiska och medicinska rönerna och konstruerar individen som problembärare.

Det alternativa synsättet – det kritiska perspektivet

Kritiken av det traditionella perspektivet har utmynnat i det alternativa synsättet. Inom detta perspektiv ses specialpedagogiska behov som sociala konstruktioner snarare än som individuella tillkortakommanden. Haugs (1998) benämning för det alternativa synsättet är *demokratiskt deltagarperspektiv*. Han talar om "systempatologi" d.v.s. att det är skolan som system som skapar problemet snarare än att problemet finns hos individen. Emanuelsson, m.fl. (2001) benämner det alternativa synsättet som *relationellt*. Särskilda behov ses därmed som "social constructs". Författarnas beskrivning av det alternativa synsättet har stora likheter med Ainscows (1998) *post-positivistiska paradigm* och med Skrtics (1991, 1995) *samhällskritiska perspektiv*. De ovan nämnda specialpedagogiska perspektiven, menar Haug (1998) kan kopplas till två övergripande utbildningspolitiska diskurser. Det traditionella perspektivet kopplas till en "restaurerande" utbildningspolitik med fokus på teoretiska studier, individuella val och konkurrens, medan det demokratiska deltagarperspektivet kopplas till en "innovativ" utbildningspolitik med inriktning mot medborgarskap och gemenskap.

Dilemmaperspektivet

Man kan säga att dilemmaperspektivet har vuxit fram i en kritik av det kritiska perspektivet som framfördes framförallt av Dyson och Millward (Dyson & Millward, 1998, 2000). Dilemmaperspektivet kännetecknas, enligt Nilholm (2007) av pluralism och är ett kvalitativt nytt sätt att se på specialpedagogiken som inte kan återföras på de båda tidigare nämnda perspektiv. Det finns tre kandidater som urskiljs i detta perspektiv: Skrtics *tolkningsparadigm* (Skrtic 1991, 1995), Ainscows *interaktiva perspektivet* (Ainscow, 1998) och Clarks *dilemmaperspektivet* (Clark, m fl. 1998).

Inom forskningen om specialpedagogik urskiljer Skrtic (1991, 1995) ett *tolkningsparadigm* som, enligt författaren kännetecknas av nominalism, antipositivism, voluntarism och ideografisk metod (se bilaga). Nilholm (2005) menar att *tolkningsparadigmet* används inom ramen för en kritik av institutioners och professionellas arbete och skulle kunna ses som en övergripande position i forskningen om specialpedagogik. Eftersom *tolkningsparadigmet* gör det möjligt att utgå från hur deltagarna konstruerar sin verklighet utgör det, enligt Nilholm en viktig del av dilemmaperspektivet. Ainscows (1998) *interaktiva perspektiv* positionerar sig mellan det traditionella och det kritiska perspektivet. I detta perspektiv förläggs problematiken både till omgivningen och till barnet. Till skillnad från att vara en mellanposition, som interaktiva perspektivet, är *dilemmaperspektivet*, enligt Nilholm (2005) en ny teoretisk position vilket gör att perspektivet kan ses som det tredje inom området.

Clark m. fl. (1998) benämner inte detta tredje perspektiv som *dilemmaperspektivet* dock är *dilemma* det centrala för denna ansats speciellt så som det utvecklats av Dyson och Millward (2000). Dilemman, menar Nilholm (2005) kan ses som motsättningar eller målkonflikter som egentligen inte kan upplösas men kräver ställningstaganden. Dyson och Millward (2000) menar att det övergripande dilemmat för utbildningssystemet är att ge alla barn likvärdig utbildning samtidigt som barns erfarenheter, förmågor och egenskaper kräver en anpassad undervisning vilket ger upphov till en rad dilemman av både politisk och etisk karaktär. De olika aktörerna inom skolan:

... are expected to find ways of, on the one hand, delivering a common education to all and on the other responding to the different characteristics and needs of each individual. To a certain extent the dilemmas which arise are technical in nature – how to find ways of teaching particular skills or areas of knowledge to students with different attainments and aptitudes; how to organize the grouping of students so that they all learn to their maximum potential; how to deploy resources in ways that are equitable, that promote learning, but that are responsive to individual differences and needs. However, since the business of education is necessarily shot through with social, political and ethical questions, the technical dilemmas inevitably interact with other kinds of dilemma: some ways of teaching, grouping or resourcing may be technically effective but carry with them overtones of discrimination, stigmatization or marginalization; particular forms of practice may disadvantage some students vis-à-vis others; culturally valued forms of knowledge may conflict with students' own cultural values, and so on. These dilemmas take many forms, but they all arise from the fundamental contra-diction of an education system which is at one and the same time based on what students have – or are expected to have – in common and on the differences between each individual. (Dyson & Millward, 2000, s 161)

Författarna menar vidare att dilemman kan hanteras genom att vissa sociala, politiska och etiska ställningstaganden får företräde. Ett annat sätt skulle kunna vara att realisera andra värden. Ett problem med detta är att värderingar som till exempel social rättvisa är tolkningsbara och komplexa. Det som menas med detta är att grundläggande värderingar kan både harmoniera med eller stå i motsatt förhållande till värden som social rättvisa eller individens frihet. Det är just denna komplexitet som, enligt Nilholm (2007) gör att i konkreta företeelse och situationer i utbildningssystemet som kännetecknas av dilemman, tillämpas teorier som bara avser en aspekt av dilemmat vilket leder till en reducering av fenomenets komplexitet. Nedan presenteras Nilholms (2005) översikt av grundläggande specialpedagogiska perspektiv.

Grundläggande specialpedagogiska perspektiv.

Forskare och centrala dimensioner i särskiljandet av perspektiv	Traditionellt perspektiv	Alternativa perspektiv	Kandidat till ytterligare perspektiv
<i>Skrtic (1991, 1995)</i> <i>Syn på samhälle</i> <i>Syn på vetenskap</i>	<i>Funktionalistiskt</i>	<i>Radikal humanism</i> <i>Radikal strukturalism</i>	<i>Tolkningsparadigmet</i>
<i>Ainscow (1998)</i> <i>Placering av problem</i>	<i>Individualistiskt</i> ¹	<i>Curriculumperspektivet</i>	<i>Interaktivt</i> ²
<i>Haug (1998)</i> <i>Social rättvisa</i>	<i>Kompensatoriskt</i>	<i>Demokratiskt</i> <i>deltagarperspektiv</i>	
<i>Emanuelsson m fl (2001)</i> <i>Placering av problem</i>	<i>Kategoriskt</i>	<i>Relationellt</i>	
<i>Clark m fl. (1998)</i> <i>Placering av problem</i>	<i>Medicinskt-psykologiskt</i>	<i>Post-positivistiskt</i>	<i>Dilemmaperspektivet</i>

Tabell 1. Nilholm, 2005, s 129.

Dilemmabegreppet utifrån teoretiskt perspektiv

Det övergripande dilemmat i det moderna samhället kallas för det *ideologiska dilemmat*. (Billig, m.fl. citerad i Nilholm, 2007). Exempel på några övergripande ideologiska dilemman i moderna samhället är: *demokrati* kontra *auktoritet*, *jämställdhet* kontra *expertis*, *individualism* kontra *människan som social varelse*. Författarna gör en distinktion mellan ideologiska dilemman i politiska och vetenskapliga kontexter och ideologiska dilemman i vardagliga sammanhang dock menar de att transaktioner sker mellan dessa båda. Likaså, menar Dyson och Millward (2000) kan dilemman existera inom samma dimension från att vara explicita till att vara mer eller mindre implicita. Som exempel på detta anger författarna det grundläggande dilemmat mellan att erbjuda alla elever en liknande utbildning samtidigt som man ska möta skillnader mellan elever:

This contradiction in the way we have just seen generates in turn dilemmas for decision-makers at every level in the education system-national policy-makers, local administrators, senior managers in schools, teachers in classrooms. Sometimes these dilemmas are explicit, but more often they remain implicit, hidden even from the decision-makers themselves. Essentially, however, they have to find ways of responding simultaneously both to the commonalities which students share and to the differences between them. (Dyson & Millward, 2000, s 166)

Dilemman i utbildningssystemet utgår från elevers likhet och olikhet. Skolans olika perspektiv att förhålla sig till elevers olikhet leder till betoning av aspekter som inkludering/exkludering. Nilholm (2007) ger tre förslag på dilemman i utbildningssystemet. Samtliga kopplas till det övergripande ideologiska dilemmat som har att göra med att skolsystemet ska möta elevers

¹ Ainscow (1998) använder inte explicit beteckningen ”individualistiskt”, men han lyfter speciellt fram denna aspekt.

² Interaktivt betyder här att både individfaktorer och omgivningsfaktorer är problematiska. Det handlar alltså inte om att förståelsen av ”problemet” etableras i social interaktion, vilket är en utgångspunkt som är mer förenlig med ”tolkningsparadigmet”.

olikhet och de etiska och politiska problem som detta förknippas med. Det första handlar om hur utbildningssystemet ska relatera till elever utifrån deras egenskaper som individer eller som tillhörande olika kategorier av individer d.v.s. genus, etnicitet eller behov av särskilt stöd. Exempelvis då elever i behov av särskilt stöd definieras kan man göra det utifrån positiv diskriminering för att ge extra stöd samtidigt som det finns en eftersträvan att möta dem som individer. Ett annat dilemma är hur man relaterar till olikhet. Man vill å ena sidan bedömas utifrån sina förutsättningar och inte i jämförelse med andra samtidigt som jämförelser är en grundläggande del i vår kultur. Det tredje dilemman är hur elever ska kompenseras. Ska detta ske genom att göra något annorlunda eller ska de delta i den ordinarie undervisningen. Dessa dilemman har utbildningssystemet svårt för att lösa. Det man försöker göra är att hela tiden skapa någon form av jämvikt inom ramen för var och en.

Är dilemmaperspektivet något nytt och i så fall på vilket sätt?

Nilholm (2005) argumenterar för varför dilemmaperspektivet kan anses vara något nytt och inte bara reduceras till en kompromiss mellan ett kompensatoriskt och ett kritiskt perspektiv. Argumentationen bygger på ett synliggörande av dilemmaperspektivets teoretiska position. I både det kompensatoriska och kritiska perspektivet försöker man lösa problemet med individuella brister och specialpedagogik, dock på olika sätt. I det förstnämnda sättet genom att kompensera för individens brister, medan i det andra genom att förändra skolan som system, maktförhållandena, diskurserna eller andra sociala fenomen. Dilemmaperspektivet tar sin utgångspunkt i det att det moderna utbildningssystemet har att hantera individens olikhet dvs. att alla elever ska erhålla gemensamma kunskaper samtidigt som de bemöts utifrån sina olikheter. Detta ger upphov till en rad andra dilemman. Ska man värdera skillnader eller bejaka mångfald? Poängen, menar Nilholm (2005), är att med ett dilemmaperspektiv fokuseras komplexiteten i konkreta utbildningssystem med avseende på hur olika dilemman hanteras, snarare än att komma med konkreta lösningar om hur de ska upplösas. Dilemmaperspektivet, menar författaren vidare öppnar för andra relationer mellan forskning och praktik än det kompensatoriska och det kritiska perspektiven gör. De sistnämnda karakteriseras av en traditionell syn på denna relation vilket innebär i stort att forskningen har "förtur" på ontologi och kan ge implikationer för hur praktiken ska organiseras. Dilemmaperspektivet öppnar för en dialog mellan forskning och praktik. Utifrån premissen att det inte finns någon säker kunskap i området förespråkas vikten av att studera hur dilemman hanteras i praktiken samt under vilka former och vilka röster som får tolkningsföreträde i att avgöra vilket perspektiv som ska vara gällande. Med jämförande logik skulle man därför kunna säga att dilemmaperspektivet placerar problematiken i ett socialt rum där förhandlingar sker om hur olikhet ska benämnas och hanteras.

Demokrati utifrån dilemmaperspektiv

Arbetet med elevers olikheter gestaltar sig i mötet mellan aktörer på olika nivåer där "verkligheten" förhandlas fram. Beskrivningen av "verkligheten" är dock en maktfråga. Vem äger rätten att bestämma vilket perspektiv som ska råda? Är det politikernas, forskarnas, specialpedagogernas, lärarnas, föräldrarnas eller elevernas perspektiv som är giltigt? Svaret är avhängigt vilken form av demokrati man förespråkar.

Demokrati, skriver Nilholm (2007) kan ses utifrån många perspektiv. Det grundläggande i demokratin är att makten utgår från folket. Hur denna maktutövning ska gestaltas finns det dock flera uppfattningar om. En grundform av demokrati är den *representativa demokratin* som de flesta är väl förtrogna med och accepterar. Den *representativa demokratin* kallas även för valdemokrati och avser ett system där folket styr genom val av partier eller företrädare som har beslutanderätt. Med utgångspunkt i att individens frihet krymper i denna form av

demokrati kom som en reaktion den *lagstyrda demokratin* vilken förespråkar att individen genom marknaden ska ha större möjlighet att påverka sin situation. Denna form brukar även betecknas för nyliberalism och ses som ett utslag av högerpolitik. För skolans del har detta öppnat för att familjer fått ökade möjligheter att välja skola. Från vänsterpolitiskt håll har samtidigt växt fram två nya utmaningar som ställs mot den representativa demokratin. Dessa är *deltagardemokratin* respektive *deliberativ demokratin*. Medan deltagardemokratin betonar individens aktiva deltagande i det politiska livet, både centralt och lokalt, framhäver den deliberativa demokratin vikten av samtal och kommunikation. I samtalet ska alla involverade parter delta på ett jämbördigt vis där riktningen ska vara en rättvis gemenskap.

Dessa olika former av demokratimodeller, hävdar Nilholm (2007) medför olika implikationer för specialpedagogisk verksamhet. I det kompensatoriska perspektivet där de professionella avgör vad som är lämplig pedagogik för specifika grupper av elever, kan sägas höra hemma inom ramen för en representativ demokrati. I det kritiska perspektivet får demokratin en given bild. Ett exempel på detta är begreppet *inkludering* som har kommit att utgöra vad demokrati är. Perspektivet ger forskarna makten att definiera vad som är demokratiskt rätt. Forskningen blir därmed normativ för verksamheten vilket placerar även detta perspektiv inom ramen för representativ demokrati. I dilemmaperspektivet, menar författaren vidare gestaltas demokratin, i kontrast till de båda tidigare perspektiven till något som bör undersökas. Dilemmaperspektivet har därmed inte en bestämd utgångspunkt i vilken som är den ”rätta” demokratimodellen, utan förespråkar en kritisk undersökning av hur befintliga modeller fungerar.

Kritik av dilemmaperspektivet

Dilemmaperspektivets styrka, skriver Nilholm (2007) kan även ses som perspektivets svaghet. Öppenheten för komplexitet kan få perspektivet att framstå som vagt och relativistiskt. Forskarens neutralitet till olika aktörers perspektiv kan medföra risken att alla uppfattningar ses som likvärdiga. Likaså kan det ifrågasättas vem/vad som avgör vilken sida av dikotomier som individ/kategori, brist/olikhet, kompensatorisk/deltagande som ska betonas i ett visst sammanhang. Det finns, menar författaren inga färdiga svar på dessa frågor. En rimlig utgångspunkt skulle kunna vara att forskaren är solidarisk med de aktörer som studeras, dvs. elever i behov av särskilt stöd, samtidigt som aktörsperspektivet inte gör att man missar den politiska kontexten, skolan som arena för mikropolitik samt skolans verksamhet.

Social och pedagogisk differentiering

Historisk tillbakablick

Frågan om differentieringens (se bilaga) vara eller inte vara, likaså hur differentieringen av elever ska ske har varit aktuell ända sedan mitten av 1800-talet då folkskolan infördes. I början av förra seklet var segregeringen (se bilaga) utifrån social bakgrund och begåvning en självklarhet. Helldin (2002) menar att denna institutionaliserings- och segregeringstanke som bottnade i en psykologiskt-medicinskt dominerande uppfattning som enbart relaterade till individen själv var rådande fram till andra halva av 1900-talet. På 1920-talet uppstod, enligt Lundgren (i Assarson, 2007) en medvetenhet att demokratins utveckling sker i samband med utbildningspolitiken. Barnes (i Assarson, 2007) hävdar att utbildningen inom en institutionaliserad ram hade som huvuduppgift, dels att sprida sådana dominanta sociala värden som anses behövas för ett aktivt medborgarskap, dels att göra ett urval av vem som ska få tillträde till olika delar av arbetsmarknaden. I slutet av 1950- och början av 1960-talet började kritiken mot den särskiljande pedagogiska organisationen växa fram. I läroplanen Lgr 62 talade man om ”samordnad specialundervisning” för att sedan på 1970-talet introducera begreppet ”en skola för alla” som kom att genomsyra läroplanen Lgr 80. I läroplanen Lpo 94

betonas vikten av att utbildningen ska vara likvärdig och undervisningen ska anpassas till varje enskilt barns förutsättningar och behov. En likvärdig utbildning förutsätter ett särskilt stöd till elever som av olika anledningar inte når målen för utbildningen (Skolverket, 1998). Stödet ska ges främst inom klassens ram men särskilda undervisningsgrupper får också anordnas. I diskussionen kring stödets utformning förekommer begreppen *integrering*, *segregering* och *inkludering*.

Om differentiering

Differentieringens meningsbärande begrepp är, enligt Assarson (2007) delaktighet och utanförskap vilka hör samman med makt. I specialpedagogisk forskning används oftast Foucaults maktperspektiv då man vill förklara marginalisering av elever som stör systemet och som därmed stämplas som avvikande. Foucaults teorier om makt och isolering (1972/1983; 2003) synliggör hur statliga institutioner utövar kontroll i syfte att upprätthålla den rådande ordningen i samhället. Dikotomin mellan normalitet och avvikelse uppfyller, enligt Foucault en önskvärd och funktionell ordning. Den rådande ordningen upprätthålls genom att fastställa gränserna för vilka som innesluts/utesluts men även för vilka beteenden som anses vara acceptabla/oacceptabla. Den disciplinära makten kännetecknas av övervakning, normalisering och examination. Maktutövningen visar sig bland annat genom reglering, normering och sanktionering av människors beteenden. Begrepp som frihet och ansvarstagande bildar i denna styrningsmentalitet basen för en diskurs som har som syfte att förmå individerna till att bli självreglerande. För skolans del innebär detta en förväntan att eleverna utifrån eget ansvarstagande arbetar flexibelt och självständigt mot ett önskat mål. För elever som har bedömts ha någon form av skolsvårigheter hittas lämpliga stödåtgärder. Med hjälp av tekniker som vägledning och rådgivning som centrala i nutidens skoldiskurs strävar experterna efter att forma "den goda skoleleven" i ett klart definierat syfte dock mer eller mindre synligt - att vidmakthålla den funktionella ordningen (Börjesson & Palmblad, 2003). Maktaspekterna i konstruktionen av elever i behov av särskilt stöd döljs i en process av åtgärdsprogram och individuella planeringar något som är väl belyst i tidigare forskning (Asp Onsjö, 2006; Andreasson, 2007, mm.) I en rad undersökningar visas hur skolan genom kategorisering av elever i olika grupper, som får olika behandling och undervisning, skapar den funktionella ordningen (Jakobsson, 2002; Hjärne, 2004; Lundgren, 2006; mm).

Utifrån den forskning som har gjorts i Norge, Danmark och Sverige där differentieringen i välfärdsstaten diskuteras, sammanfattar Solvang (1999) principerna för pedagogisk differentiering i fyra olika diskurser: den sociala reproduktionen, den normaliserande, den medikalisering och den juridiska identifieringen. Synen på orsakssamband varierar beroende på vilka diskurser som råder i skolans verklighet. Diskursen om den sociala reproduktionen betonar synen på kulturens och klasstillhörighetens betydelse för elevers svårigheter vilket i sin tur speglas i vilket stöd barnet får i skolan. Det centrala i den normaliserande diskursen är att individer som anses vara avvikande ska med hjälp av normaliseringsåtgärder anpassas till något som betraktas som normalt och eftersträvansvärt. Inom den medicinska diskursen konstrueras särskilda behov utifrån elevens individuella brister eller oförmågor som bildar bas för en diagnos. Den juridiska diskursen har de senaste åren vunnit mark i Europa. Med den goda avsikten att stärka rätten för personer i behov av särskilt stöd förutsätter diskursen skärpta krav för att definiera särskilda behov. På så sätt bildar en rättslig garanti grund för ökad kategorisering av individer utifrån deras tillkortakommanden.

Differentieringen befinner sig, i den refererade forskningen, i ett spänningsfält mellan värderingar om vem som får tillgång till vilken kunskap samt hur skolan och samhället ska hantera avvikelser och värderingar som kan anses strida mot normen. Var gränsen går mellan

barn som anses ha särskilda behov och barn som inte anses ha sådana behov är en social konstruktion avhängig barnets behov i förhållande till andra barns behov, vilka krav den speciella situationen ställer samt lärarnas attityder till och uppfattningar om elever (Börjesson & Palmblad, 2003). Det författarna menar med detta är att konstruktionen av villkor bestämmer svårigheterna och de särskilda behoven. Synen på orsakssamband varierar beroende på vilka diskurser som dominerar på skolans arena. Särskiljande processer, menar Clark, Dyson och Millward (1998) ska inte bara ses som en reproduktion av sociala och ekonomiska förhållanden, utan även som ett försök att hantera elevers olikheter inom av samhället förutbestämda undervisningsstrukturer i ett sammanhang av komplexa sociala värderingar. Nedskärningarna i den svenska skolan har, enligt Persson (2000) bidragit till att individualiseringen efter behov sågs som det enda framkomliga sättet att differentiera undervisningen. I de stora klasserna har strävan efter homogenisering banat väg för avskiljning av elever under perioder. Bildandet av dessa särskilda grupper påstods vara tillfällig, men det har visat sig bli bestående, trots att det strider mot läroplanens intentioner.

Perspektiv på inkludering

Inclusive education eller inkluderande skola är genom Salamancadeklarationen (1994) den dominerande globala agendan för den internationella utbildningspolitiken. Deklarationen fastslår riktlinjer för hur arbetet med elever i behov av särskilt stöd bör bedrivas både nationellt och internationellt. Eftersom utvecklingen globalt ser mycket olika ut kommer också inkludering att betyda delvis olika saker i dessa skilda sammanhang. Stora skillnader i hur tidigt begreppet inkludering har gjort sig gällande finns, enligt Tössebro (2006) även mellan nordiska länder. I Norge, menar författaren är den politiska enigheten kring inkludering större än i övriga nordiska länderna. I samband med inkludering används i Sverige begreppet "en skola för alla". Inkluderingsbegreppet har gjort entré i det svenska sammanhanget som en del av samtalet om specialpedagogik, närmare bestämt kopplas begreppet till en kritik av den traditionella specialpedagogiken (Nilholm, 2007). Begreppet, menar författaren har inte gjort större avtryck i styrdokument utan det är framförallt forskarna inom det specialpedagogiska området som har intresserat sig för det. I det svenska sammanhanget föredrar forskarna från handikappvetenskap begreppet *delaktighet* istället för *inkludering*. Begreppet inkludering, menar Nilholm vidare handlar delvis om två olika diskurser. Den ideologiska diskursen som har i fokus hur skolan organiserar sin verksamhet och en diskurs som fokuserar elevers rättigheter.

Forskningen om integrering har i början antingen varit normativ dvs. studerat det önskvärda eller varit inriktad mot att belysa dess aspekter vilket, enligt Söder (1997) har bidragit till att den har fastnat i en dispyt om integrering kontra segregering. Dikotomin integrering - segregering förenklar starkt en komplex situation bestående av organisationsegenskaper, planeringsstrategier, omgivningens attityder och sociala nätverk. De normativa forskningsfrågorna som ställs, hävdar Söder kan varken svara om samhällsintegreringen är bra eller dåligt, eller kan lyfta fram det sublimes maktspillet som utövas runt skola och utbildning och som påverkar skolans utveckling.

Inkludering i ett dilemmaperspektiv vs. kritiskt perspektiv

Innehållet i begreppet inkludering definierar, enligt Nilholm (2007) skillnaden mellan ett kritiskt perspektiv och ett dilemmaperspektiv. I det kritiska perspektivet ses inkludering som ett positivt värde förknippat med jämställdhet, likvärdig utbildning, värdegrund, empati, mm. Inkludering i det kritiska perspektivet ger forskningen en normativ betydelse, dvs. begreppet ses som ett givet "gott" och används av forskaren som ett teoretiskt och analytiskt verktyg. Med hjälp av begreppet inkludering som verktyg analyserar forskaren skolverksamheten och

skolsystemet utifrån hur långt de har nått med inkludering. Forskaren i det kritiska perspektivet förväntas lösa samhällsliga problem utifrån antaganden att vissa elever är förtryckta respektive marginaliserade och behöver därför frigöras (a.a.). Politiker använder begreppet som ett politiskt begrepp som betecknar vad man politiskt vill uppnå. Jenkinson (1997) diskuterar den politiskt normativa sidan av begreppet *inclusion*. Hon menar att begreppet innebär skolans skyldighet att ge alla elever oavsett kön, etnisk och kulturell tillhörighet eller funktionshinder utbildning i en gemenskap. Denna tanke har sin grund i ett rättvise- och normaliseringsperspektiv som har sitt ursprung i att alla ska ha tillgång till samma rättigheter, samma möjligheter och samma förmåner. En inkluderande undervisning innebär att eleverna får uppgifter som stärker deras självförtroende och får dem att känna sig dugliga. Jenkinson ifrågasätter dock inte behovet av specialundervisning, att vissa elever får stöd utöver vad kamraterna får. Att ge extra stöd ser Jenkinson enbart utifrån det förgivettagna goda utan att problematisera en eventuell stigmatisering som stödformerna kan bidra till.

I ett dilemmaperspektiv ses begreppet inkludering som ett aktörsbegrepp dvs. det begrepp som sociala aktörer använder sig av (Nilholm, 2007). Begreppet används av politiker, utbildningsansvariga och forskare. Det gäller, skriver författaren att förhålla sig distanserat till begreppet för att lättare kunna undersöka vem, varför och i vilket syfte begreppet används. Eftersom definitionen av elevers olikhet är i mångt och mycket en maktfråga kan talet om inkludering vara ett sätt för olika grupper att framflytta sina positioner. Dilemmaperspektivet är mindre normativt och studerar sociala processer och maktprocesser då elevers olikhet hanteras. Med detta som utgångspunkt poängterar Nilholm vikten av att forskare som har som ambition att motverka utslagning och marginalisering etablerar ett språk som innebär en distansering från statliga och överstatliga myndigheters terminologi. Med andra ord kan sägas att forskarrollen i ett dilemmaperspektiv innebär en distansering från utbildningspolitiska intressen för att ta sin utgångspunkt i det postmoderna, demokratiska samhällets pluralism och komplexitet. Beslutandets olika former ses som viktig i ett sådant perspektiv.

Forskning kring särskiljande lösningar

Studier på beslutsfattarnivå där beslut kring den specialpedagogiska verksamhetens elevurval och utformning tas finns i förhållandevis liten utsträckning inom specialpedagogisk forskning. Ett urval av relevant forskning som jag anser angränsar min studie presenteras nedan. Ordningen i presentationen görs utifrån studiernas betydelse för min studie.

Ekströms (2004) avhandling handlar om hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet närmare bestämt beslutsfattarnas föreställningar om elever i behov av särskilt stöd och specialpedagogiska insatser. I avhandlingen studeras även beslutsfattarnas föreställningar om tillvägagången i den kommunala styrningen samt hur den får genomslag i praktiken. Formuleringsprocesserna på beslutsnivå har visat på olika definitioner av "elever i behov av särskilt stöd" medan styrningsprocesserna har visat på bestämmningar om hur den specialpedagogiska verksamheten organiseras och utformas.

Sammanfattningsvis visar resultatet: att beslutsprocesserna är relativt svaga som styrningsinstrument; att till skolans aktörer lämnas stor handlingsfrihet; att kostnadsramarna står i fokus; att formella och informella samtal är styrande faktorer och att enighet eftersträvas vid beslutsfattandet. En stor variation som dock inte följer något tydligt mönster framträder då de intervjuade beskriver sina antaganden, föreställningar och värderingar. Eftersträvan för enighet i beslutsfattande ligger till grund för slutsatsen att de iakttagna villkoren snarare verkar för att bevara det befintliga istället för att bidra till verksamhetens utveckling och förändring. Resultatet i min magisteruppsats (Barta, 2010) stämmer till viss del överens med Ekströms. Det som skiljer resultaten åt är att medan Ekström synliggör en eftersträvan för enighet i beslutsfattande som förespråkar reproduktion, visar min studie hur grundat i oenighet och meningsskiljaktighet kan en "styrningsproblem" komma till uttryck vilket synliggör maktförhållanden i skolsystemet.

I sin avhandling tar Löfquist (1999) upp decentraliseringens betydelse för elever i behov av särskilt stöd. Utgångspunkten i avhandlingen var riksdagens beslut, hösten 1988, att inleda decentraliseringsprocessen inom skolan. Detta innebar att kommunerna stegvis skulle överta ansvaret för organisering och genomförande av skolverksamheten. Har decentraliseringsreformen haft någon betydelse för skolornas arbete med elever i behov av särskilt stöd? Löfquist svarar i sin avhandling "nej" på denna fråga och menar att decentraliseringen och målstyrningen enbart legitimerat tidigare rådande förhållanden. Skolans organisation av specialundervisning, policy och resursanvändning förklaras snarare av skolans kultur – d.v.s. skolans interna logik än av yttre institutionella förutsättningar och beslut dvs. kommunalt och statligt beslutsfattande. Skolverksamheter verkar föredra organisatoriska förändringar framför förändringar av arbetssätt. Eleverna ses som "bärare av problem". Åtgärderna för elever i behov av särskilt stöd är givna och färdiga innan problem uppkommer och är beroende av den specialkompetens som finns på enheten. Risken med detta synsätt är att skolan blundar för de problem som man varken har kompetens eller resurser för att lösa. Utformningen av specialpedagogiska stödet tenderar att organiseras utifrån ett traditionellt synsätt med en ökning av antalet särskilda undervisningsgrupper som följd.

Tidemans m.fl. (2005) forskningsrapport har som övergripande syfte att fördjupa kunskapen om olika skolaktörers (elever, föräldrar, lärare, specialpedagoger, skolledare och politiker) uppfattningar om varför och hur elever definieras som avvikare samt om hur dessa elevers undervisning utformas. Intresset riktas speciellt mot aktörernas sätt att tänka/resonera kring

dessa fenomen. Studie fokus var att blottlägga hinder för en utvecklingsprocess i riktning mot ”en skola för alla” för att med hjälp av denna kunskap söka efter en mer inkluderande skola.

Resultatet i Tidemans m.fl. (2005) studie visar hur de olika skolaktörernas tankesätt om vad som är avvikande respektive normal bildar grund för åtgärdernas utformning. Faktorer som skolans ramar, utformning, värderingar och sätt att fungera har visat sig vara av betydelse för i vilken utsträckning elever hamnar i svårigheter. Författarnas slutsats är att skolan behöver utveckla ”kompetens för att möta alla elever” och anta utmaningen att se elevernas olikheter som resurser istället för att betrakta skillnaderna som problem. Angelägna åtgärder som stimulerar processer som medverkar till en utveckling mot ”en skola för alla” kan vara: en kraftfull satsning på utbildning med tydligt elevperspektiv, utvecklingsarbete, forskning, nätverk samt konferenser med tema ”en inkluderande skola”. I ett demokratiskt samhälle, betonar författarna vidare är det viktigt att förhindra segregering, samtidigt som de poängterar nödvändigheten av en kritisk granskande och problematiserande inställning även mot en inkluderande skola.

I en av Specialpedagogiska institutens rapporter (Heimdahl Mattson, 2006) studeras hur rektorer ser på organisation och genomförande av specialpedagogiska insatser i skolan. Studien är longitudinell – datainsamlingen gjordes vid två tillfällen 1996 och 2006 och analysen utgår ifrån begreppen inkluderande/segregerande. Resultatet visar på en ökning av antalet elever som segregeras från sin hemskola i en särskild undervisningsgrupp. Ofta befinner sig dessa undervisningsgrupper i ett annat område än skolan vilket innebär att eleven måste lämna sin egen skola. En ökning av dessa särskilda undervisningsgrupper sker parallellt med en minskning av de särskilda undervisningsgrupperna på de egna skolorna.

Rapporten visar att elevernas resultat i de särskilda undervisningsgrupperna redovisas inte då skolorna redovisar de nationella proven. Med all sannolikhet skulle dessa elevers resultat påverka på ett oönskat sätt skolans resultat utåt vilket kan vara en orsak till varför särskilda undervisningsgrupper bildas. Resultatet i studien visar hur skolan, i den öppna agendan erbjuder elever som av olika anledningar inte klarar målen en adekvat undervisning i en lugnare miljö, samtidigt som i den dolda agendan elimineras risken att dessa elever utgör ett hinder för övriga elever och skolans popularitet. En slutsats i undersökningen är att de skolor som är mer inkluderade betraktar eleven som skolans/arbetslagets ansvar och använder specialpedagogen som handledande resurs. Skolor med ett annat perspektiv som dessutom ser specialpedagogen i en ”specialundervisningsfunktion” är mer exkluderande.

Rapporten ”*Specialpedagogiskt stöd till vem och hur?*” Giota & Emanuelsson (2011) handlar om rektorers hantering av olika policyfrågor kring utformningen av det specialpedagogiska stödet i kommunala och fristående skolor. Författarnas ambition var att studera och analysera skillnader mellan skolmiljöer i hur man bemöter elevernas svårigheter.

Resultatet visar att alla elever som är i behov av särskilt stöd inte får det stöd de behöver. Det särskilda stödet ges i större utsträckning i de högre åldrarna än i de lägre. Friskolors beredskap att ge stöd är bättre för de äldre eleverna. Av samtliga rektorer ses elevernas behov av särskilt stöd som individbundet. Medicinska diagnosticeringar har relativt stor betydelse i tilldelningen av stöd. I åtgärdsprogrammen föreslås ungefär samma åtgärder hos både yngre och äldre elever och uppfattas av rektorerna ha stor betydelse i utformningen av skolans pedagogiska verksamhet. Lärarnas kompetens ses av samtliga rektorer som en förutsättning för att stödet ska bli verkningsfullt. Nivågrupperingar i form av organisatorisk differentiering förekommer överlag dock i mindre omfattning hos yngre än hos äldre elever.

Sammanfattningsvis ligger resultatet i linje med resultatet i tidigare forskning i Sverige och internationellt, nämligen att utvecklingen lutar mer mot en ökad segregering av elever i behov av särskilt stöd än mot en utveckling av inkluderande undervisning. De barn som av olika anledningar inte får lika möjligheter till lärande och utveckling löper därmed större risk att marginaliseras.

Yvonne Karlsson (2008) ger i sin avhandling ett "inifrån-beskrivning" av hur skolan organiserar verksamheten för elever i en särskild undervisningsgrupp. I den särskilda undervisningsgruppen råder ingen entydig definition om vad som utgör elevernas svårigheter. Här finns elever med handikapp men även elever med andra odefinierade skolsvårigheter exempelvis: "socioemotionella" eller "psykosociala" svårigheter, ospecificerade "läs- och skrivsvårigheter" eller andra "problematiska lärandesituationer". Genom att undersöka hur elever, pedagoger, föräldrar och elevernas tidigare klasslärare beskriver elevernas skolsvårigheter väcker studien frågor om hur samhället och skolan ser på elever i denna undervisningsform. Slutligen belyser studien pedagogernas utvärderingsmetoder samt elevernas perspektiv på sin situation. Analysen pekar på att beskrivningar av elever inte är neutrala, utan de är sociala aktiviteter som skapar identiteter, normer, social ordning, moraliska versioner och relationer som etableras och som väcker motstånd.

Resultatet visar hur den särskilda undervisningsgruppen osynliggörs och marginaliseras både på central, kommunal nivå och lokalt i skolans verksamhet. Genomgående har eleverna i den särskilda undervisningsgruppen ett lågt aktörskap i vardagliga skolaktiviteter. Ett annat resultat är att istället för att ta upp skolans organisering, undervisningsmetoder och klassrumsmiljö tillskriver pedagogerna ständigt elever ansvaret för sina skolsvårigheter. Osäkerheten i vad elevernas problem är gör att pedagogerna använder vetenskapliga diskurser som uppgraderar och befäster problemidentiteter. Eleverna å sin sida positionerar sig som aktiva aktörer och gör motstånd mot dessa problemdefinitioner. Motståndet yttrar sig på olika sätt: eleverna undviker att formulera problem, nedgraderar tillskrivna problem och bortser ifrån pedagogernas råd. I deras strävan att upprätthålla självrespekt tar eleverna alla chanser att tillskriva andra elever problem för att på så vis positionera sig själva som duktiga. Avhandlingen understryker vikten att i detalj studera elever i särskilda undervisningsgrupper, deras aktörskap i vardagliga skolaktiviteter samt deras sociala kompetenser. Elevernas framtid och utbildningsmöjligheter står på spel och de riskerar, redan tidigt i livet, hamna i utanförskap.

I sin avhandling undersöker Ingela Andreasson (2007) hur elevers svårigheter och identiteter skrivs fram i elevdokumentationen, vilken betydelse dessa får samt hur med denna identitetskonstruktion som grund vidtas lösningar och åtgärder för att dessa svårigheter ska hanteras. Resultatet visar att sociala kunskapsmål är en förutsättning för det kunskapsmässiga lärandet, att flickor och pojkar utifrån kollektiva föreställningar om hur de bör vara bedöms och beskrivs olika i dokumenten, att elever som inte är självreglerande ska med adekvata stödåtgärder formas till "självreglerande" utbildningssubjekt. Resultatet påvisar behovet av diskussioner kring skolans roll som identitetsförmedlare. Lärarnas medvetenhet om det skrivna ordets makt för elevernas identitetsbygge bör därför lyftas fram och reflekteras över.

Projektet *Education Governance and Social Integration and Exclusion-EGSIE*

(Lindblad & Popkewitz, 2001) ger ett nationellt och internationellt perspektiv på följderna av samhällets omstrukturering av utbildningssystemet i Europa under 1990 talet. Projektet belyser, dels samhällets omstrukturering i olika sammanhang av pedagogiska traditioner, dels de samhälleliga konsekvenserna i form av social integrering respektive utanförskap. I

projektet deltog tio länder: Australien, Finland, Tyskland, Grekland, Island, Portugal, Spanien, Sverige, England och Skottland.

Forskningsprojektets övergripande syfte var att identifiera relationerna mellan utbildningens styrningsformer och social integration/utslagning av ungdomar i europeiska sammanhang samt att föreslå åtgärder för styrning som kan bidra till att minska social utslagning och maximera integration. Ett av projektens delmål var att analysera diskurser om utbildningens styrningsformer i internationella organisationer och de potentiella effekterna av dessa på nationella diskurser. Ett annat delmål var att analysera erfarenheter av och strategier för att hantera nya ledningsorganisationer i utbildningen bland systemaktörer på: politiker-, förvaltnings- och skolnivå i de olika länderna.

Analysen är tvådelad. Resultatet av analysens första del visar att mönster av social inkludering/utslagning har ökat under den aktuella perioden samtidigt som utbildningssystemet expanderar. Det finns ett samband mellan ökningen av tillgången till utbildning och en ökad exkludering. Decentraliseringen som har fört med sig en ökning av styrning genom managementtekniker, utvärdering och resursfördelning, anses vara en bidragande orsak till detta. Resultatet av analysens andra del visar att systemets rationalitet anses vara oförmöget att beakta den nya styrningsmekanismen i relation till social exkludering. Det empiriska materialet visar tydligt likheten och olikheten i informanternas uppfattningar, mönster och kategorier i resonemang men även bristen på olikhet i perspektiv mellan systemaktörer och skolaktörer. I allas utsagor råder dock enighet gällande behovet av förändring av utbildningens styrningsformer. Informanternas tal utgör grunden till vilka diskurser som skapas om utbildningens styrningsformer i Europa.

Sammanfattning

Denna genomgång av tidigare forskning visar, utifrån nationellt och internationellt perspektiv, att trots de politiska reformernas ambition att skapa en inkluderande skola har dessa i det närmaste bidragit till det motsatta. Utvecklingen påvisar en ökad segregering och marginalisering av elever i behov av särskilt stöd. Att segregeringen har ökat pekar på systemets (o)förmåga att utifrån rådande diskursen beakta decentraliseringen i relation till social exkludering. Decentraliseringsreformerna har, enligt vad forskningen visar enbart legitimerat rådande förhållanden. Beslut som tas på formuleringsarenan har en svag genomslagskraft på realiseringsarenan. Skolaktörerna organiserar sig istället utifrån handlingsrationalitet d.v.s. skolans rådande kultur som dikterar skolans socialt accepterade regler. Forskningen visar hur skolaktörernas tal- och tankemönster reproduceras och skapar villkor för vad som anses som avvikande och vad som anses som normalt som sedan utgör grunden för åtgärdernas utformning. Organisatorisk differentiering förekommer överlag i större eller mindre omfattning. Förutsättningen för att alla elever ska få delaktighet och acceptans uttrycks i skolans utmaning att se elevers olikheter som resurs istället för att se skillnader som problem vilket inbegriper pedagogers generella kompetens för att möta alla elever.

Teoretiskt ramverk

Det här kapitlet beskriver de teoretiska perspektiv som används i studien. Kapitlet inleds med en presentation av studiens teoretiska bas som har sina rötter inom socialkonstruktionismen. Uppmärksamheten riktas sedan mot diskursanalysen med utgångspunkt i Foucaults diskursteori som utgör ett av socialkonstruktionismens mångfacetterade angreppssätt. Därefter utvecklas resonemanget kring begreppet identitet, social identitet, multipla identiteter samt avvikaridentiteter. Kapitlet avslutas med att belysa identitet ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv – ett perspektiv som betraktar identiteter som multipla, mångfacetterade och produktiva.

Socialkonstruktionism

En socialkonstruktionistisk vetenskapssyn innebär att innebörd och kunskap förhandlas fram i en social gemenskap med hjälp av språket (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). Inlagrad i språkliga framställningar finns värderingar, attityder och antaganden. Dessa är för oss oftast osynliga men formar vårt sätt att tänka och i förlängningen vårt sätt att handla. Språket, menar Assarson (2007) skapar möjligheter till förändring och nyskapande. Förändring börjar i talet där tanken föds. Tanken återkommer sedan i konstruktionen av en utmaning som kan föranleda en förändring.

Talet börjar i det pragmatiska, gräver sig ner i det och låser sig fast i praktikens omöjliggörande. Så bryts talet av en tanke som flyger iväg i språket, lyfter och ser möjligheter bortom och utom det som är och visar på hur det skulle kunna vara på ett annat sätt. Men möjligheterna möter motstånd som konstrueras i det som är lätt att säga, underförstått i sin skillnad, svårt att göra. Tanken återkommer i konstruktionen av en utmaning och något som skulle kunna åstadkomma förändring. (s 13)

Enligt den socialkonstruktionistiska epistemologin finns ingen absolut sanning utan bara ”sanningseffekter” – en representation av världen bland andra möjliga representationer som skapas med hjälp av diskurser. Den verklighet som presenteras är forskarens konstruktion med hänsyn till den kontext man befinner sig i. Med detta som utgångspunkt skulle, ontologiskt sett socialkonstruktionismen ses som en motpol till, dels positivism, dels realismen som hävdar att det finns en absolut verklighet oavsett hur vi uppfattar den (Alvesson & Sköldberg, 2008). Mina ontologiska och epistemologiska antaganden har sitt ursprung i en socialkonstruktionistisk hållning som förespråkar en relativistisk syn på verkligheten. Centralt för det relativistiska paradigmet är, enligt Sparrman m.fl. (2009) att världen tillskrivs betydelse av dess människor och att via meningsskapande processer konstrueras olika versioner av verkligheten. Ett sätt att begripliggöra verkligheten är att använda sig av kategorier. Dessa kategorier behöver inte relatera till verkliga ting. Utifrån ett sådant perspektiv betraktas skolsvårigheter som beroende av den sociala kontexten. Det är således i samspelet med den sociala kontexten i en ”förhandling” av sociala roller, självbild och identitet som elevers svårigheter upplevs, får sin innebörd och tilldelas mening. Sådana värderingar är dock relativa och varierar från tid till annan.

Hacking (2000) ser socialkonstruktionismen som intersubjektivistisk. Författaren menar att socialkonstruktionismen framhäver verklighetens tidsmässiga och rumsliga kontextualitet vilket framgår i hans definition av ”konstruktionism”:

... olika sociologiska, historiska och filosofiska projekt som syftar till att framhäva eller analysera faktiska, historiskt givna, sociala växelverkningar eller kausala sammanhang som har lett till, eller varit inblandade i uppkomsten eller etablerandet av någon storhet eller något faktum som existerar nu. (s 72)

Socialkonstruktionismen har, enligt Hacking (2004) kritiserats främst för sin tendens att bli alltför relativistisk och ovillig att erkänna en reell materialistisk värld som existerar oavsett människans kunskap om den. Kritikerna har även påpekat att socialkonstruktionismen har blivit en del av en diskurs som den själv försöker upplösa. Socialkonstruktionister är dock de första att erkänna att socialkonstruktionismen i sig är en social konstruktion.

De socialkonstruktionistiska angreppssätten är mångfacetterade. När världen förklaras utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv används ofta diskursanalysen som angreppssätt. De diskursanalytiska arbetsätten bygger på strukturalistisk och poststrukturalistisk språkfilosofi som betonar att det är via språket som vårt tillträde till verkligheten sker (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Med detta menas inte att verkligheten – den fysiska världen, inte skulle finnas, utan att med hjälp av diskursen ges verkligheten dess betydelse. Enligt socialkonstruktionistiska synen finns det en relation mellan språk och makt (Burr, 2003). Det som menas med detta är att de konstruktioner som skapas med hjälp av språket avspeglar maktrelationer vilket kan ha politiska respektive sociala konsekvenser. Författaren menar vidare att de som har tolkningsföreträde och därmed makten att formulera vad som är problem och inte är avgörande för åtgärdernas utformning. Just denna syn är betydelsefull för min studie. I skolans värld är det lärarna som har denna formuleringsmakt, tolkningsmakt och beskrivningsmakt i definitionen och konstruktionen av elevernas svårigheter. Till viss del tolkas dessa även längre upp i organisationen. Beslutsfattarna på förvaltnings- och nämndnivå besitter, som uppdragsgivare formuleringsmakten, som sätter ramarna för rektorernas och lärarnas professionella handlingsutrymme (Jarl, 2007). Ekonomiska nedskärningar och krav på effektivisering och resursanvändning är, enligt Löfquist (1999) en motverkande faktor som begränsar handlingsutrymmet, minskar variationen i organisationsformer och påverkar såväl lärarnas bedömning som åtgärdernas utformning. Med en diskursanalytisk ansats som sätter språket i centrum ska jag i min studie fånga intressanta aspekter i denna meningsskapande process där uppdrag gestaltas och förhandlas.

Diskursanalytiska kunskapsfält

Diskursanalys är ett omfattande begrepp som fokuserar på att studera kulturella och sociala gränser för hur fenomen konstrueras. Diskursanalysen är både teori och metod. Dess spänningsfält sträcker sig från att beskriva och förklara verkligheten till att visa hur verkligheten konstrueras eller skapas i en social kontext. När människor gemensamt formar diskurser varierar dessa allt ifrån historiska och politiska tidpunkter, situation, gruppintresse till rådande maktförhållanden. De diskurser som skapas ur sammanhanget betraktas som mer relevanta än andra möjliga och innebär sociala konsekvenser som påverkar individers och grupper handlingar (Assarson, 2007).

Utifrån detta resonemang, menar Assarsson med referens till Foucault att syftet med diskursanalys är att undersöka de processer där olika utbildningspolitiska styrningar kontrollerar, begränsar eller möjliggör bildandet av olika diskurser. Diskursanalysen möjliggör en kartläggning av kunskapsregimer, dvs. utbildningspolitiska ideologier och dess gränser för vad som kan sägas/inte sägas, för vad som kan anses vara betydelsefullt och/eller uppfattas som otänkbart.

Foucaults diskursteori

Foucault är den personen som starkast förknippas med diskursanalys (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Hans författarskap indelas traditionellt i två faser som överlappar varandra. Hans tidiga fas kallas för "arkeologisk" och den senare för "genealogisk". Foucaults diskursteori har sina rötter i hans arkeologi. Diskursanalys i Foucaults tidiga version syftar på

diskursernas inre former och synliggör det regelsystem som gör att vissa utsagor blir meningsfulla och sanna i en bestämd historisk epok. I hans genealogiska angreppssätt undersöker Foucault diskursernas möjlighetsvillkor - ”hur det kommer sig att ett visst fenomen problematiseras, görs till studieobjekt för olika vetenskaper, och leder till olika sociala praktiker och institutionella lösningar.” (Bergström & Boréus, 2005, s 311) Arkeologi och genealogi kompletterar varandra: arkeologin med ett mer utifrånperspektiv som kartlägger förutsättningarna för diskursens bildande och genealogi med en vidgad syn på diskursen som kartlägger dess maktrelaterade uppkomst. I sina resonemang följer Foucault den generella socialkonstruktionistiska premissen som innebär att kunskap är mer än en avspeglning av verkligheten. Sanningen skapas diskursivt och det är olika kunskapsregimer som anger vad som är sant och vad som är falskt.

Enligt Foucault definieras diskurs som ”helheten av de avgränsade och avgränsande betecknanden som passerar genom de sociala relationerna” (Foucault, 2008, s 181). Diskurserna kommer till uttryck i den sociala verkligheten i det man säger och det man inte säger, sätten att vara, i attityder och beteendemönster. Fenomenet diskurs innebär således att det finns ett antal försothållande om hur vi ser på världen (Bergström & Boréus 2000). Utifrån foucaultianskt resonemang inrymmer diskurser alltid ett maktperspektiv och skapas i syfte att kontrollera människor. Kontrollen sker genom ett antal procedurer som kallas för utestängningsmekanismer som innebär begränsningar för vissa och möjligheter för andra. Diskurser framträder som tydligast i dualistiska förhållanden då det finns motsättningar mellan en dominerande och en dominerad diskurs. Orsaken till denna diskursernas kamp är inte motsättningar i åsikter, utan snarare att man vill använda den diskursiva positionen som vapen för att bruka makt och kontroll, för att kvalificera eller diskvalificera (Foucault, 2008).

Makt och vetande

I sitt genealogiska arbete utvecklar Foucault en teori om makt och kunskap (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). Han väljer att tala om *makt-vetande* begreppet istället för ideologi. Relationen makt och vetande är ömsesidig och beroende av varandra. Makten ses inte enbart som förtryckande utan som produktiv och det är makten som konstituerar diskurser, kunskap, kropp och subjektiviteter. Makten både skapar och begränsar vår sociala värld och ses som en positiv möjlighetsbetingelse för det sociala.

Det som får makten att äga giltighet det som gör att det blir accepterad, är helt enkelt det faktum att den inte bara tynger oss som en kraft som säger nej utan genomsyrar och skapar tingen; den framkallar njutning, frambringar kunskap, skapar diskurs. Den måste betraktas mer som produktivt nätverk som löper genom hela samhällskroppen än som en negativ instans med förtryck som uppgift.
(Foucault i Winther Jörgensen & Phillips, 2000, s 20)

Makten är inte någon enskild kraft utan den uppstår i mellanmänskliga relationer. Relationerna är också styrkeförhållanden som ständigt måste backas upp med nya åtgärder och strategier. När kunskapsproduktionen specialiseras och institutionaliseras, skapas också nya styrkeförhållanden. Makt, menar Foucault (i Nilsson, 2008) skapas i varje ögonblick, i varje relation:

Det är den mångfald av styrkeförhållanden som finns inneboende i – och organiserar – det område där det fungerar; det spel som genom en kamp och oupphörliga konfrontationer omvandlar dem, förstärker dem, kastar om dem; stöden som dessa styrkeförhållanden finner i varandra, så att de bildar kedja eller system, eller, i motsatt fall, rubbningarna, motsättningarna som isolerar dem från varandra; och slutligen strategierna som de verkar genom och vilkas allmänna mönster eller utkristalliserande i institutioner förkroppsligas i statsapparaterna, i formuleringen av lagen, i samhällets hegemonier.
(Foucault i Nilsson, 2008, s 91)

Utifrån foucaultianskt perspektiv (Foucault, 2003) kan makten visa sig på tre olika nivåer: *maktens makrofysik*, *maktens mikrofysik* och *självets tekniker*. På makronivån finns de övergripande styrningsteknikerna – det som för skolans del innebär lagar och styrdokument. Maktens *vardagliga mikrofysik* handlar om maktrelationer i vardagen. Med hjälp av olika normaliserande tekniker korrigeras individen till att reglera sig själv till ett på samma gång homogeniserande och individualiserande beteende som stämmer överens med den rådande normen. En modern och demokratisk maktutövning kräver, enligt Börjesson, Palmblad & Wahl (2005) olika teknologier för att: ”i frihetens namn, åstadkomma samklang mellan politiska strävanden och privata viljor. Fri är endast den medborgare som har förmåga och vilja att anpassa sig till bestämda normer för civilisation.” (s 65) Men *självets tekniker* menas att vi alltid är i en maktposition mot oss själva. För att disciplinera en kropp krävs det kunskap, menade Foucault vilket förbinder kunskap vid makt. Foucault betonar vetandet som en oskiljaktig del av maktens dynamik och växelverkan. Vetande är däremot ingen maktutövning dock kan vetande ge upphov till nya former av makt samt möjliggöra och säkra utövandet av densamma. Exempelvis är språket inte en makt, utan snarare ett vetande som kan reducera livet till ord och begrepp. Dessa kan i sin tur bestämma en fast identitet på vilken makttekniker kan utövas. Makten och vetandet kan inte deduceras teoretiskt utan måste alltid studeras empiriskt.

Foucaults makt-vetande begrepp innebär konsekvenser för hans syn på *sanning* (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Från att i sin arkeologiska fas uppfatta sanning som ett regelsystem för produktion, reglering och spridning av utsagor, ser han i sin genealogiska fas sanning som inlagrad och skapad av maktsystem. Han hävdar att det är omöjligt att nå fram till *Sanningen* och detta utifrån premisen att man aldrig kan tala från en position utanför diskursen. Istället för sanning pratar Foucault om *sanningseffekter* som skapas inom diskurser och som varken är sanna eller falska (a.a.). Denna syn på sanning förbinder Foucault vid den socialkonstruktionistiska epistemologin.

Styrningstekniker: den disciplinära makten och den pastoraliska makten

Generellt ser Foucault styrning som benämning för de tekniker och procedurer som har som syfte att forma, leda och påverka människors beteende (Nilsson, 2008). Styrningen kan också handla om att styra sig själv. Även om den sker på olika nivåer finns det alltid en koppling mellan politisk styrning och självstyrning.

En av dessa styrningstekniker är *disciplinen* (Foucault, 1972/1983). Föremålet för disciplineringen är kroppens rörelser och syftet är att skapa fogliga medborgare. Disciplin för Foucault handlar inte om våld eller övermakt. Som disciplintekniker nämns: övervakning/observation, individualisering, homogenisering. För skolans del bygger disciplinen på en hierarkisk organisation som opererar genom normaliserande omdöme som definierar ”det lydiga barnet” eller ”den professionella läraren”. Observationen och normaliseringen sammanstrålar sedan i examinationen som utgör den primära plattformen för den moderna makt-kunskaps formationen (a.a.). Strävan för homogenitet och viljan att individualisera leder till behovet att avskilja avvikelser från den normala. Ett avskiljande från gruppen som antingen berömmar eller bestraffar individen tydliggör den rådande normens konturer. I växelspelet mellan individualisering och homogenisering spelar bestraffningar och belöningar en central roll. Besträffningarna är av det subtilare slaget, har en korrektiv funktion och görs i syfte att minska avstegen från ordningen. När pedagogen pekar ut ett barn som inte lever upp till normen blir beteendet synligt. Beteendet granskas, korrigeras och homogeniseras i enlighet med kollektivet och dess gällande normer. Foucault menar vidare att bestraffning står sällan ensam utan har oftast sällskap av belöning som också görs i

korrigeringssyfte. Att belöna ett barn som gör rätt är lika effektivt som att bestraffa ett barn som gör fel. När barnet får beröm framställs handlingen som önskvärd vilket utgör ett riktmärke för den gällande ordningen (a.a.).

Den pastoraliska makten är en annan styrningsteknik som ingår som komponent i den politiska styrningsrationaliteten. Enligt Foucault (1975/2003) är den pastoraliska makten en form av styrningsteknik för att forma identiteten. Dess syfte är att skåda i människors själar och innersta tankar för att med hjälp av kunskap styra själarna mot "frälsning". Den pastoraliska makten verkar på två sätt. Det första är genom "bikten" som bidrar till att öka kunskapen om den dominerade gruppen i syfte att ge makten större möjligheter att verka. Om gamla tiders präster använde kunskapen för att leda församlingsmedlemmarna mot frälsning, leder dagens pedagoger sina elever mot moral, rättvisa och tolerans. Det andra sättet är genom en inbjudande attityd. Med subtila tekniker som hjälp, omhändertagande och lustfylldhet styrs individerna mot välbefinnande. Om en lärare lämnar sin autoritära roll och blir mer kompisk med eleverna behöver detta inte betyda en ökad demokratisering utan snarare ett led i samhällelig styrning. Sammanfattningsvis är den pastoraliska makten en makt där kunskapen om individens själ och innersta tankar är nödvändig för att nå maktens mål – individens välbefinnande.

Governmentality

Den moderna makten som framträder i form av styrning kallas av Foucault för *governmentality* (Nilsson, 2008). Begreppet bygger på en sammanskrivning av "govern", att "styra" eller "regera" och "mentalité" som bäst översätts med "inställning" eller "rationalitet". Begreppet används för att koppla samman idén om styrning med idén om rationalitet vilket har lett till att begreppet ofta översätts till "styrningsrationalitet". Den centrala frågan i styrningsrationaliteten är inte varför eller med vilken legitimitet den sker, utan *hur* styrningen går till. Foucault menar att den ökande friheten i samhället inte innebär att vi styrs mindre utan snarare att vi "styrs på ett annat sätt" (a.a.). Frihet och makt ses därmed som effekter av varandra. Den moderna styrningen utövas inte av en yttre kontroll utan genom självreglerande val av självständiga individer. Den sker genom självdisciplinering där människan som samhällsmedlem förväntas korrigera sig själv med hjälp av självreglerande tekniker.

Self technologies... permit individuals to effect by their own means or with the help of others a certain number of operations on their own bodies and souls thoughts, conduct, and way of being, so as to transform themselves in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection, or immorality. (Foucault, 1988, s 18)

En effektiv styrning kräver däremot kunskaper och "sanningar" om människor. Dessa kunskaper ska ange både det som förväntas utifrån den diskursiva normen men även det som faller utanför, men som kan korrigeras med olika normaliserande åtgärder. För att kartlägga och samla vetande om människan har det skapats kunskapsfält där "experter" uppträder. Experterna producerar nya "sanna" objektiva kunskaper om människor som används i styrningssyfte. De moderna välfärdssystemen med sina mångfaldiga former av styrningspraktiker har därmed mer och mer tagit formen av självstyrning.

Min ambition med den här studien är att försöka förstå hur styrningen yttrar sig i den kontext som jag studerar. Fokus kommer därmed främst att riktas mot hur beslutsfattarna formulerar uppdrag, tänker och talar om särskiljande lösningar, hur olika styrningstekniker gestaltar sig och/eller samspelar samt vilka identiteter skapas/erbjuds i deras tal. Själva kategoriseringen är centralt att lyfta fram och detta eftersom jag argumenterar och ansluter mig till ett perspektiv där varken människor eller ting är i sig själva utan de konstrueras i språkliga sammanhang.

Identitet

Identiteten skapas i en konfliktyta, där drömmar ställs mot social realitet, möjligheter mot begränsningar och stabilitet mot förändring. När vi närmar oss denna punkt, ser vi hur sociala faktorer som tillhörighet (klass, kön, etnicitet) omvandlas till inre möjligheter eller hinder. (Johansson, 2007. S.54)

Begreppet identitet härstammar från latinets "idem" som betyder "densamme" (Nationalencyklopedin, 1992:342). I Nationalencyklopedin ges begreppet olika förklaringar: 1. *Idem* betyder likhet, och syftar på den relation som alltid råder emellan individen och sig själv. 2. Den andra definitionen avser självbilden och en jagmedvetenhet av att man är en unik individ. Individen bestämmer själv över sina tankar och handlingar och man utgår ifrån att det finns en kontinuitet i livet trots förändringar som inträffar. Individen har en medvetenhet om sin egen personlighet dvs. innehållet i alla erfarenheter man fått under livet som i efterhand har format personligheten. Närbesläktat med identitet är *självet* som innebär en medvetenhet om den egna personen, såväl kroppen som personligheten. 3. Inom kultur och socialantropologi talar man om kulturell, etnisk och nationell identitet. Identitetsbegreppet är som ovan angetts mångfacetterat och svårtolkat. Stier (2003) förklarar identitetsbegreppets mångtydighet med att begreppet studeras inom många discipliner så som: psykologi, sociologi, antropologi samt kulturella studier. Genom att ge begreppet olika tolkningar har dessa discipliner även gett förslag på hur begreppet kan förstås. Min förståelse av begreppet i den här studien har sin grund i begreppets tolkning inom psykologi och sociologi vilket också sätter ramarna för mitt sätt att argumentera. De resonemang jag lyfter fram i min argumentation kommer förhoppningsvis att bidra till förståelsen av det empiriska materialet.

Identitetsbegreppets historia

Identitetsbegreppets historia kan spåras lång tillbaka i tiden. Genom att parafrasera Descartes *dubito ergo cogito, cogito ergo sum* ("Jag tvivlar alltså tänker jag, jag tänker alltså finns jag") fångas, menar Stier (2003) det faktum att vi är tänkande och själviakttagande varelser vilket kan kopplas till mänsklig identitet. Gergen (1994) tolkar Descartes som att denne fångar i sitt synsätt en hyllning av individuellt medvetande och förnuft. Men vad händer då övertygelsen om egen existens förläggs till var och ens medvetande och förnuft? Försvinner tvivlet? Gergen går djupare i sitt resonemang och ser tvivlet som en språklig diskursiv process. Diskurser, menar författaren handlar inte om enskilda människor, utan är produkter av koordinerade handlingar som har kommunikation och relationer i förgrunden. Utifrån detta resonemang omformulerar författaren Descartes *cogito ergo sum* till *communicamus ergo sum*.

Erik H. Eriksson (i Stier 2003), som betraktas som identitetsbegreppets fader, ser identitetens ursprung, dels i omedvetna psykiska tillstånd, dels i de upplevda erfarenheterna av samspelet med andra människor och samhället i stort. Identiteten framstår för den enskilde som en unik, sammanhängande och kontinuerlig gestalt av vem man är. Erikson utgår ifrån ett holistiskt synsätt på identitet och antar att människans personlighet och identitet utvecklas i samspel med biologiska, psykologiska och sociala processer. Erikson ser identitetsformeringen som en livslång process som sker genom identifikation med andra. Att våra identifikationer från barndomen inte är densamma i nuläget öppnar för "relativiteten" i dessa identifikationer och i sin tur för identiteternas föränderlighet. Men trots omvälvande förändringar i livet kvarstår, enligt Erikson något relativt stabilt och typiskt i människans identitet.

Goffman (1959/2006) använder metaforer från teatervärlden för att analysera vardagslivet och ge sin syn på identitet. Författaren menar att livet är en teater med ett föreskrivet manus. Enligt Goffmans dramaturgiska definition av identitet indelas varje människans liv i en

”frontstage” och en ”backstage”. På ”the frontstage” händer det synliga, sociala livet. I ”the backstage” kan människorna återhämta sig samt förbereda sig för nästa föreställning. Utifrån Goffmans perspektiv försöker människor att manipulera intrycken som de ger andra. Han kallar det för ”impression management” dvs. intrycksstyrning. Detta innebär att människor beter sig på ett sätt på ”the frontstage” och på ett annat sätt på ”the backstage”. Då vi tvivlar på vår egen roll, menar Goffman börjar vi använda oss av masker. Masken föreställer det vi strävar att leva upp till, det man helst skulle vilja vara – vårt sannare jag. Det är denna roll som till sist blir införlivat som en del av vår personlighet, en del av vår identitet, för, enligt Goffman: ”vi kommer till världen som individer, förvärvar en karaktär och blir personer.” (Goffman, 2006, s 27).

Även om Goffmans dramaturgiska perspektiv i stort, inte direkt erbjuder några tillfredställande analysmöjligheter för min studie anser jag det vara intressant. Detta för att jag ser det, dels som en ”pusselbit” i hur synen på identitet har förändrats över tid, dels för de möjligheter det skapar för min förståelse av vilka följder den diskursiva strukturens konstruktioner kan tänkas föra med sig.

Stier (2003) beskriver individens identitet i liknelsen av att måla ett porträtt:

En individs identitet kan ses som ett porträtt av vem och vad han eller hon är. På en i början vit duk målas ett porträtt – formas en identitet – med hjälp av olikartade penslar, pennor och färger. Å ena sidan är det ett självporträtt – konstnären målar en bild av vem och vad han eller hon tror sig vara. Å andra sidan är andra konstnärer med och målar porträttet – utifrån vem och vad de uppfattar att personen är. (Stier, 2003, sid 14)

Med ovanstående citat som utgångspunkt beskriver Stier (2003) hur individer, medvetet och omedvetet, utifrån sina unika konstnärliga stilar, perspektiv och avsikter sätter färg på en duk. Porträttet förblir ett biografiskt arbete som aldrig blir färdig. När man målar med grova penseldrag framstår de grova skillnaderna. Målar man däremot med fina penseldrag uppmärksammas detaljer och jämförs likheter vilket skapar de nyanserade skillnaderna. Porträttet tillskrivs olika innebörder av en åskådare och av konstnären och detta beroende på bl.a. ljussättning, unika tolkningar och skilda perspektiv. Stier, menar vidare att det inte finns någon entydig och enkel definition av begreppet identitet utan identitet handlar om att befinna sig i varande och möta de utmaningar man ställs inför. Att vara människa innebär att man ställs inför en rad olika identitetsfrågor. Vidare, menar författaren att det blir nödvändigt att förstå varje individs identitet utifrån ett flertal vitala faktorer såsom; samhällets betingelser, social och kulturell omgivning, livs- och utvecklingskriser samt oförutsedda livserfarenheter. Identiteter är meningsfulla först i relation till någon/något annat och definieras genom språket.

Postmodernismen, den sociala identiteten och multipla identiteter

Postmodernismens främsta tes är att det inte finns några stabila eller fasta identiteter. Det senmoderna samhället som kännetecknas av en hög förändringstakt, ibland svårbegripligt och oöverblickbart (Giddens, 1991), har lett till en upplösning av traditionella- och levnadsmönster och därmed bidragit till att individernas identiteter har blivit mer flytande, dynamiska och osäkra. Tidigare gav gamla traditioner nutiden struktur och rutiner. Traditionernas urvattning tvingar idag människor att på ett reflekterande sätt ta ställning till nya situationer. Människan har fått ökad autonomi och frihet samtidigt som det ställs all högre krav på rikstagande. Nu et skapas idag mer individuellt och på frihand. Identitetskonstruktionerna beskrivs istället som processer utan början och slut. Detta, menar författaren har bidragit till att människan har svårare att se meningen med livet som en grund till utformandet av en stabil, sammanhängande och meningsfull identitet.

Social identitet – multipla identiteter

Lacan (1989) som är psykoanalytiker menar att det finns hos oss människor en allmän social strävan att söka efter mönster och strukturer och en tendens att låsa fast betydelser i fenomen. Människan tenderar att förhålla sig till verkligheten som om den hade en fast och entydig struktur, som om vår identitet och gruppstillhörighet vore givna. Författaren hävdar att subjektet är splittrat, att varken samhälle, språk eller identitet är givna och inte heller några fastställda enheter. Identitetsutvecklingen ses inte som en linjär process utan sker genom en spegling i den andre. Identiteter är något människor skapar och återskapar.

Min studie inspireras av diskursiva perspektiv som betraktar identiteter som sociala aktiviteter. Enligt denna syn ser man att identiteter förhandlas och iscensätts i olika sociala sammanhang, snarare än att vi är i oss själva. Identiteter är rörliga, mångfaldiga och motsägelsefulla och växlar i förhållande till sammanhang och situation. Den sociala identitetskonstruktionen påverkas, enligt Castells (2000) alltid av maktrelationer. Författaren urskiljer tre former av identitetsbyggnad. Den *legitimerade identiteten* som skapas av samhällets dominerande institutioner i syfte att utvidga och rationalisera dominansen över medborgarna. Ett samhälle med en legitimerande identitet, menar författaren är ofta ett starkt nationalistiskt samhälle. En annan form av identitetsbyggnad är *motståndsidentiteten* som skapas av aktörer som har nedvärderats och stigmatiserats av den rådande makten. Denna typ av identitetskapande bygger på kollektiv opposition mot ett outhärdligt förtryck och anses av Castells vara den viktigaste i samhället. Exempel på motståndsidentiteter är religiös fundamentalism och territoriell gemenskap. Den tredje formen är *projektidentiteten* som skapas då aktörerna bygger en ny identitet som omdefinierar deras position i samhället och som i sin tur påverkar hela samhällsstrukturen. Identitetsbyggandet skapar ett projekt utifrån önskan om ett annorlunda liv, exempelvis feminismens vilja till förändrad syn på kvinnan.

Castells (2000) ser identiteten som människors källa till erfarenhet och mening. En individ kan ha en mängd olika identiteter vilket emellertid kan ge upphov till slitningar och motsägelser i jagpresentationen. Identiteten måste därför skiljas från det som sociologer av tradition kallat roller och rolluppsättningar.

Roller (till exempel att vara arbetare, mor, granne, militant socialist, fackföreningsmedlem, basketspelare, kyrkobesökare eller rökare, på en och samma gång) definieras enligt normer som struktureras av institutioner och organisationer i samhället. Deras relativa betydelse för att påverka människors beteende är beroende av förhandlingar och arrangemang mellan individerna och dessa institutioner och organisationer. Identiteter är däremot källor till mening för och av aktörerna själva, och de konstrueras genom en urskiljningsprocess. (Castells, 2000, s. 20)

Avvikelsen som social konstruktion

I sin bok *Stigma – den avvikandes roll och identitet* (1963/2008) tar Goffman upp hur människor kategoriserar varandra i sina försök att bevara de befintliga sociala strukturerna som finns i de olika samhällsgrupperingarna. Behovet av kategorisering, menar författaren finns i samhällets normer dvs. krav och förväntningar som individen ställs emot. Starka kriterier i denna kategoriseringsprocess utgörs av människors samspel i mikrosociala situationer, vilka konflikter som kan uppstå i detta samspel samt vilken kampsituation som den avvikande tvingas i. Goffman hävdar att identiteten är tredelad och formas under hela livscykeln. *Den sociala* som tilldelas utifrån grupp eller kategori, *den personliga* som individen själv väljer att visa upp inför andra och *den subjektiva* som har med individens känsla av vem man är i förhållande till den kontext man befinner sig i. Stigma, menar författaren är ett mycket misskrediterande attribut hos en individ som förminskar individen och får denne att identifiera sig med vad stigma symboliserar. Goffman betonar dock att en

kartläggning av en individs stigmatisering handlar snarare om relationer än egenskaper. Individen sedd utifrån de krav som omgivningen ställer på denne benämns i Goffmans teori för individens virtuella sociala identitet. Den kategori individen faktiskt hör hemma i och de egenskaper individen faktiskt har benämns för faktiskt social identitet. Diskrepansen mellan den virtuella och den faktiska sociala identiteten lägger grunden för stigmatiseringen. När stämplingen blir ett faktum förändras interaktionsmönstren och omgivningen börjar reagera annorlunda mot individen. Dessa attitydförändringar gör att individen börjar fundera över vem han är. I likhet med Goffman, menar Laing (1990) som är psykoanalytiker söker människan alltid överensstämmelse mellan sitt "Me" - "jag för mig" och sitt "I" - "jag för andra" dvs. omgivningens attityder och värderingar som individen möts av. Det är dessa förändrade interaktionsmönster som formar, som en självuppfyllande profetia individens beteende i överensstämmelse med det man ursprungligen blev stämplad för. Genom att skapa sin identitet utifrån den kategori man blivit tilldelad reproduceras makten av den utsatte själv.

När man talar om avvikande beteende handlar detta, enligt Stier (2003) om identiteter i tre olika avseenden: utifrån tillskrivna identiteter, identiteter skapta för att upprätthålla gränser mellan människor och självtillskrivna identiteter. Det första är socialkonstruerade identiteter som uppstår då omgivningen kategoriserar och tillskriver människor en avvikaridentitet. Avvikelse har sin ursprung i en dynamisk process som uppstår i gränsdragningen mellan den normala/icke normala, mellan accepterade/icke accepterade beteenden. Starkt förknippade med dessa avvikelsetheter är starka känslor fördomar och attityder som framkallar reaktioner hos den sociala omgivningen. Dessa personer behöver inte vara avvikare i sig, utan det är den sociala och den kulturella omgivningen som tillskriver dem en avvikaridentitet som sedan verkar självuppfyllande och socialt uteslutande. Det andra avseendet handlar om gränsdragningen mellan "oss" och "dem". Denna gränsdragningsprocess tillskriver avvikaren en onormal identitet och icke avvikarna en normal sådan och fyller en funktionell roll då den stärker sammanhållningen och gruppidentiteten. Det tredje avseendet är då människor själva på grundval av andra människors tillskrivningar, tillskriver sig själva en negativ identitet. Detta hänger samman med en ofördelaktig självuppfattning som oftast blir följd av en "misslyckad karriär" där individen identifierar sig med negativa livserfarenheter. Denna karriär kan likna en process som genom upprepande negativa identifikationer får sitt innehåll och cementeras. Gemensamt för alla negativa identiteter är att omgivningens negativa reaktioner och avståndstagande förstärker individens känsla av utanförskap och i förlängningen dennes negativa identitet. Detta innebär att såväl identitet som avvikelse måste betraktas som sociala konstruktioner.

Identitet och socialkonstruktionism

Mina ontologiska och epistemologiska antaganden härrör, så som jag nämnde tidigare till socialkonstruktionismen varför jag väljer att se på identiteten ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Utifrån detta perspektiv ser man på identitet som något som växer fram ur social interaktion och ges form i språkliga framställningar. Eftersom identiteten beskrivs som mångfacetterad blir bilden av oss själva som vi visar upp beroende av kontext, rådande diskurs och socialt samspel. För oss själva blir denna bild mer sammanhängande över tid och kontext vilket kan förklaras att med hjälp av minnet strukturerar vi händelser och upplevelser i en meningsbärande ram. Därefter, menar Burr (2003) kan vi genom språket sätta ord på våra livshistorier. Identiteten, menar författaren vidare är inget vi *har* utan något som *görs* i den kontext vi verkar, i samspel med andra och utifrån de kulturella och rådande diskurser som finns tillgängliga. Jag kommer i denna studie att se på identitet utifrån Laclaus och Mouffes (2008) diskurstheori, ett diskursanalytiskt perspektiv som presenteras mer detaljerat nedan och som även utgör studiens metodologiska och analytiska verktyg.

Metodologiska överväganden

Eftersom diskursanalysen är både teori och metod väljer jag att presentera Laclaus och Mouffes (2008) diskursteori i detta kapitel. Kapitlet inleds därmed med en presentation av författarnas diskursteori med resonemang kring antagonism och hegemoni, författarnas syn på identitet samt diskursanalytiska verktyg för tillämpning av deras diskursteori. Vidare i kapitlet presenteras ett avsnitt som beskriver urval och undersökningsgrupp. Kapitlet avslutas med en diskussion kring studiens tillvägagångssätt där datainsamling och genomförande, analys och bearbetning, tillförlitlighet och relaterbarhet samt forskningsetiska överväganden presenteras.

Laclaus och Mouffes diskursteori

Det perspektiv inom diskursanalysen som utvecklats av Laclau och Mouffe kallas för diskursteori (Laclau & Mouffe, 2008). Diskursteorin är skapad genom dekonstruktion av andra teoribyggen. Teorin byggs således av en sammanföring av två stora teoretiska traditioner: marxismen (för tolkning av det sociala) och strukturalismen/poststrukturalismen (för tolkning av betydelser). Laclau och Mouffe delar i sin teori samma språksyn som framställts av Ferdinand de Saussure vilken kan sammanfattas i följande: språket är ett system som inte bestäms av den verklighet det refererar till, mellan språket och verkligheten råder ett arbiträrt förhållande samt att det finns skillnad mellan språkets struktur (*langue*) och språkets bruk (*parole*). Teorin utgår ifrån en förståelse av det sociala som en diskursiv konstruktion där hela det sociala fältet ses som en väv av betydelsebildningsprocesser. Betydelsebildning handlar om att fixera betydelser genom att sätta *tecken* i bestämda förhållanden till andra *tecken*. Diskursanalysen syftar därför till att kartlägga de processer där människor kämpar om hur tecknets betydelse ska fastställas.

För att överhuvudtaget kunna resonera kring Laclaus och Mouffes diskursbegrepps innebörd riktar jag min blick mot teorins mindre beståndsdelar. En av dessa beståndsdelar, som dessutom är centralt i den diskursteoretiska strukturen, är begreppet *artikulering*. I diskursteorin innebär begreppet något annat än ordets betydelse i vardaglig svenska – att tala klart och tydligt. Begreppet liknar istället engelskans innebörd av ordet "articulate" som betyder formulera, t.ex. en idé. Tanken om artikulatoriska praktiker är grundläggande i Laclau och Mouffes diskursteori. Artikulering är i diskursteorin den praktik där mening och innebörd formuleras och uttrycks. Mening skapas just för att något uttrycks. Artikulering länkar samman delar till helhet och ger helheten större mening än vad delarna hade ursprungligen var för sig. De artikulatoriska praktikerna utgör en förutsättning för diskursen likväl som begreppet artikulation utgör en förutsättning för Laclau och Mouffe att kunna förklara diskurserna teoretiskt. De övriga minsta beståndsdelarna i diskursteorin benämner innehållet i artikuleringar.

Inom detta resonemang kommer vi att kalla varje praktik som etablerar en relation mellan element på ett sätt som gör att deras identitet förändras som ett resultat av den artikulatoriska praktiken för *artikulering*. De differentiella positionerna, i den mån som de framstår som artikulerade inom en diskurs, kommer vi att kalla *moment*. Däremot kommer vi kalla varje differens som inte är diskursivt artikulerad för *element*. (Laclau & Mouffe 2008, s 157) [författarnas kursivering]

På ett impressionistiskt sätt liknar författarna diskursen vid ett fiskenäät. Diskurserna är ett slags språkliga nät där ord/tecken får betydelse i relation till varandra. Detta kopplar diskursteorin till poststrukturalismens relationella språksyn vilket innebär att ord får sin betydelse av hur de skiljer sig från andra ord. Enligt Laclau och Mouffe (2008) består diskurser av *positioner*, eller *tecken* som är sammanlänkade och får sin betydelse i relation till varandra. Alla de artikulerade tecknen kallas för *moment*. Varje diskurs har ett antal extra

viktiga moment som kallas för *nodalpunkter* kring vilka andra tecken ordnas och får betydelse i strävan efter konsensus i den meningsskapande processen. Utifrån metaforen om fiskenätet kan man tänka sig att ett fiskenät är helt och att det inte finns några lösa trådar. Även om en diskurs kan teoretisk bli hel eller sluten så finns det alltid ett antal tecken som kan betyda mer än en sak. De alternativa betydelser som ett tecken kan ha men som inte ryms i en viss diskurs utgör det *diskursiva fältet*. Man kan därför säga att en diskurs konstituerar sig i förhållande till det den utesluter dvs. det diskursiva fältet som utgör diskursens yttre. De tecken som inte helt fixerats i en viss diskurs och därmed är öppna för olika betydelser kallas för *element*. Om dessa tecken som ännu inte fått sin innebörd är centrala för diskursen kallas de för *flytande signifikanter*. Att en signifikant är flytande visar att en diskurs inte kunnat fixera signifikantens betydelse entydigt vilket innebär att flera diskurser kämpar för att erövra den. Den flytande signifikanten kan därmed få olika innebörder i olika diskurser (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). Det är genom *artikulation* som tecknets betydelse bestäms eller m.a.o. som element förvandlas till moment. När detta sker har mångfalden av meningarna som är möjliga för ett element reducerats till endast en möjlig. Laclau (2001) menar att när en diskurs konstitueras som en helhet är det nödvändigt att något annat utesluts. Diskursen är därmed i Laclaus och Mouffes teori en struktur av mening där alternativa meningar uteslutits i artikulatoriska praktiker.

En annan grundpelare för Laclaus och Mouffes diskursbegrepp är diskursens instabilitet. Elementets förvandling till moment, menar författarna blir dock aldrig fullständig. Alla möjliga uteslutna betydelser som tecknet kan ha men som ignorerats i den specifika diskursen utmanar diskursen och hotar att destabilisera entydigheten. Då artikulationerna, på ett oförutsägbart sätt formar betydelsestrukturerna innebär detta i praktiken att det alltid förs en kamp – *diskursernas kamp* om *hegemonin* som handlar om hur strukturerna ska se ut samt vilka diskurser som ska härska. Detta språkspel inom och mellan diskurser omöjliggör för ett tecken eller en diskurs att låsas fast i en avgränsning mot andra tecken eller diskurser. Det som finns i det omgivande diskursiva fältet kan destabilisera befintliga strukturen och omlokalisera eller ändra den upprättade meningskonstruktionen och därmed förskjuta positionerna (Winther Jörgessen & Phillips, 2000).

Enligt Laclau och Mouffe (2008) kan diskursens struktur och genomslagskraft appliceras på hela det sociala fältet. Både diskursen och det sociala fältet söker tillslutning och är beroende av sökandet efter tillfällig fixering av mening. Författarna menar att på det sociala fältet är det sociala agerandet som tolkas och tillskrivs mening. Den sociala praktiken ses därmed som artikulationer då innebörden i ageranden antingen reproducerar eller förändrar allmänna tillskrivningar av mening.

Som ovan nämnt opererar diskursteorin med begreppen ”diskurs” och ”det diskursiva fältet” men ignorerar begreppet ”diskursiv formation”. Begreppet är, enligt Winther Jörgensen och Phillips (2000) hämtat från Foucault och syftar till att rama in olika och eventuellt motstridiga diskurser som konkurrerar i samma sociala fält. Även om begreppet nämns i diskursteorin råder det, enligt författarna oklarheter om Laclau och Mouffe delar samma tolkning som Foucault. Winther Jörgensen och Phillips anser att Laclau och Mouffe sätter snarare likhetstecken mellan ”diskurs” och ”diskursiv formation” vilket jag också gör i min studie. Diskursbegreppet används därmed i min studie på olika nivåer.

Antagonism

För Laclau och Mouffe (2008) innebär diskurs att göra element till moment, att reducera mångtydighet till entydighet. Kampen mellan olika sätt att artikulera ett visst element i en diskurs kallas av författarna för *antagonism*. Antagonism används i diskursteorin som begrepp för konflikt och uppstår när olika diskurser och identiteter hindrar varandra. En individ kan ha olika identiteter utan att dessa behöver stå i antagonistiskt förhållande till varandra. Om man ser detta utifrån den enskilda diskursens perspektiv handlar det om att diskursens yttre hotar dess existens och entydighet och påvisar på samma gång dess kontingens. I analysen av den diskursiva kampen ligger därmed fokus på hur olika diskursiva utsagor positionerar och ompositionerar sig i förhållande till varandra, hur gränser skiftas och löses upp så att nya diskurser uppstår. Det diskursiva fältets mångtydighet omskapas på så sätt oupphörligt diskursernas mening, gränser och dess positioner i förhållande till varandra vilket öppnar för en process av ständig förändring.

Hegemoni

Antagonismer upplöses genom hegemoniska interventioner (Laclau & Mouffe, 2008). En hegemonisk intervention beskrivs som en process i antagonistisk terräng där artikulationen genom *kraft* försöker upprätthålla entydigheten. Författarna betonar dock skillnaden mellan kraft och makt. Medan makt utesluter andra möjligheter i den konkreta konstruktionen av en bestämd ordning, undertrycker kraften de faktiskt existerande möjligheterna. Enkelt uttryckt har hegemoni samma typ av struktur som en diskurs dvs. en struktur av mening. En hegemoni är en diskurs som genom att fixera mening har dragit gränsen till det diskursiva fältet där andra möjliga meningar förpassats av artikulatoriska praktiker. De artikuleringar som både konstruerar och upprätthåller en hegemonisk diskurs kallas av Laclau och Mouffe för *hegemoniska praktiker*. Dessa reducerar våra tankemässiga möjligheter enbart till den mening som hegemoniska diskurser har fastställt. Meningen presenteras med förnufts tyngd som blir svårt att ifrågasätta. Författarna menar vidare att hegemonier har på så sätt diskursivt tolkningsföreträde som på samma gång sätter gränser för vad vi kan tänka, säga, göra. Utifrån detta resonemang kan diskursteorins hegemonibegrepp kopplas till meningsskapande som makt. Begreppet hegemoni är inte nytt för Laclaus och Mouffes diskursteori utan det är hämtat från Gramsci. Denne har, utifrån marxistiska klassreduktionistiska tankar utvecklat hegemonibegreppet för att förklara hur ideologiska, förgivettagna sanningar konstitueras i ett samhälleligt system. Laclau och Mouffe tar dock avstånd från Gramscis traditionella marxistiska tankar och poängterar att diskursteorin inte är någon klassreduktionistisk marxism. Medan tidigare marxistiska tänkare teoretiserat hegemoni till singularis, öppnar Laclau och Mouffe för att det kan finnas fler hegemonier. Hegemoniska diskurser, menar författarna kan upplösas. Upplösningen av hegemoniska diskurser är en viktig aspekt av de sociala processer som diskursanalysen kartlägger. Denna upplösning kallas för *dekonstruktion* – ett begrepp som Laclau och Mouffe hämtar från Derrida. Via dekonstruktion kan man påvisa kontingensen av en hegemonisk intervention och på samma gång öppna för en mångfald av möjligheter då element kan knytas samman på andra sätt.

Identitetsbegreppet utifrån Laclaus och Mouffes perspektiv

I sin syn på identitet tar författarna avstånd från det klassiska, västliga synsättet som ser individen som ett autonomt subjekt där identiteten uppfattas som ett individuellt inre som kommer till uttryck. Laclau och Mouffe (2008) avvisar även tanken att det skulle finnas en kollektiv identitet som determineras av ekonomiska och materiella faktorer. Diskursteorin avlägsnar sig på så sätt historiematerialismen som såg identiteten determinerad av basen. Identiteten placeras istället i diskursiva och därmed politiska praktiker. Enligt författarna uppfattas inte subjektet som suverän – som något som vilar i sig själv utan subjektet bestäms i

diskurserna. För att förklara varför subjektet låter sig bli interPELLERAD av diskurser använder sig författarna av Lacans (1989) subjektteori enligt vilken subjektet anses vara formbart och föränderligt. Subjektet lär känna sig själv som individ genom att identifiera sig med något utanför sig självt – hur man är och hur man inte är. Det är i grunden fragmenterat och positioneras på olika platser i olika diskurser. Med språkets instabilitet som gemensam nämnare blir både diskursen och identiteten föränderliga. Individen får sin identitet utifrån hur den är representerad diskursivt. Eftersom i diskursteorin är diskurserna och identiteten alltid kontingenta dvs. möjliga men inte nödvändiga, blir subjektet i grunden alltid *överdeterminerat*. Med detta menas att för subjektet finns det i princip möjligheter att identifiera sig på olika sätt i en bestämd situation. Eftersom identitet är detsamma som att identifiera sig med något blir identiteten en identifikation med en *subjektposition* som erbjuds i en diskursiv struktur. Identiteter är, enligt diskursteorin alltid relationellt organiserade, något man antar, tilldelas och förhandlas om i diskursiva processer. Identiteten uppfattas därmed som något alltigenom socialt. Det är utifrån denna syn på identitet som jag kommer att analysera och argumentera mitt empiriska material. När jag nämner identitet i min studie syftar jag på de identitetspositioner som eleverna erbjuds i beslutsfattarnas tal. I deras tal kan eleverna tillskrivas olika identiteter mycket beroende på hur informanterna ser på särskiljande lösningar samt hur de talar om elever i behov av särskilt stöd och deras särskilda behov.

Diskursanalytiska verktyg

Winther Jörgensen & Phillips (2000) menar att Laclau och Mouffe inte gör några detaljerade analyser av ett empiriskt material. Med utgångspunkt i detta beskriver därför författarna en mer konkret tillämpning av Laclaus och Mouffes diskursteori. De presenterar därför några centrala begrepp i diskursteorin som lämpar sig som redskap för att kunna kartlägga diskursens verkningar i en konkret diskursanalys som jag använder i min studie. Med hjälp av dessa begrepp kommer jag att försöka påvisa hur kunskapen och verkligheten, identiteten och sociala relationerna konstitueras, men även i vilka diskurser råder hegemoni respektive antagonism. Först presenteras några knuttecken i den sociala organiseringen av betydelser: *nodalpunkter*, *mästersignifikanter* och *myter*. Winther Jörgensen & Phillips tydliggör att begreppet *mästersignifikanter* hämtar Laclau & Mouffe från Lacans subjektteori. Nodalpunkterna är de som organiserar diskurser, mästersignifikanter - identitetens nodalpunkt, organiserar identiteter och myter organiserar socialt rum. Om man lokaliserar dessa knutpunkter, menar författarna kan man konkret utröna *hur* diskurserna, identiteten och det sociala rummet är diskursivt organiserade. Genom att följa *ekvivalenskedjornas* sammankoppling av betydelser kan man, enligt författarna klarlägga både de individuella och kollektiva identiteterna. Man kan se hur dessa etableras relationellt i förhållande till något som de inte är. Som begrepp för konfliktanalys kommer jag att använda mig av *flytande signifikanter*, *antagonism* och *hegemoni* som jag har presenterat ovan. I analysen av mitt empiriska material kommer jag att försöka se antagonismen både utifrån dess konstituerande och utifrån hur konflikten kan upplösa differenser. Det jag menar med detta är att jag kommer speciellt att rikta fokus på de sammanhang där diskursiva konflikter synliggörs samt hur diskursiva uttryck innesluts/utesluts i antagonismen om uttryckets betydelse.

Genom att studera hur diskurserna uppstår, konstrueras och transformeras i sitt sammanhang får jag, dels en bild av gällande ställningstaganden, dels en bild av de handlingar som möjliggörs för praktiken. Studiens underlag utgörs av texter från samtal med beslutsfattare från olika nivåer i skolsystemet: skolnämnd, skolförvaltning och skolledning. Elever i behov av särskilt stöd konstrueras i relation till ett skolpolitiskt uppdrag där diskursiva avgränsningar kan bli synliga för praktiken.

Urval och undersökningsgrupp

Studien är en vidareutveckling av specialpedagogiska diskussionen kring särskiljande lösningar och bygger på en tidigare studies empiriska material (Barta, 2010). Studiens empiriska material bestod av, dels dokumentanalys, dels intervjuer med sex personer i beslutsfatarposition som befinner sig på olika nivåer i den kommunala organisationen. Dessa var: ordföranden i skolnämnden, skolchefen, chefen för ESU(enheten för stöd och utveckling) samt de tre rektorer som tidigare hade ansvar för var sin heldagsskola.

Tillvägagångssätt

Datainsamling och genomförande

Så som jag nämnde ovan vidareutvecklar och bygger denna studie på det empiriska materialet av en tidigare studie (Barta, 2010) som undersökte vilka förhållanden som har bidragit till omorganisationen av "heldagsskolan" i en kommun. Med hjälp av dokumentanalys och intervjuer fokuserades i den studie beslutsprocesser på tre olika nivåer i skolsystemet: skolnämnd, skolförvaltning och skolledning. Arbetets empiriska material bestod av dokumentation och beslutsunderlag för heldagsskolans omorganisation och intervjuer med beslutsfattare. Analysen av kommunens dokument kring heldagsskolans omorganisation resulterade i en förstudie som utgjorde underlaget för utformandet av intervjun. Datainsamlingen pågick under vårterminen 2010. Det empiriska materialet insamlat med hjälp av intervjuer från förra studien (Barta, 2010) blev omfattande. Det innehöll dessutom flera forskningsspår som omöjligen kunde omfattas av analysen i en magisteruppsats. Studiens syfte och frågeställningar var en avgränsande och bidragande faktor till att intressanta forskningsspår inte kunde analyserats på djupet. En av dessa forskningsspår som jag ansåg vara intressant att studera var beslutsfattarnas tal om särskiljande lösningar. Att belysa och ge det empiriska materialet djup utifrån ett bredare teoretiskt perspektiv samt analysera det med hjälp av ett annat diskursanalytiskt angreppssätt var utmanande. Med dessa resonemang som utgångspunkt bestämde jag mig att använda magisteruppsatsens empiriska material insamlat med hjälp av intervjuer som underlag också för denna studie.

Analys och bearbetning

Fokus för analysen var, som jag nämnde ovan de språkliga uttrycken med all dess interaktion av variationer, retorik och metaforer som utgör språkets skapande och omskapande kraft. Utmaningen för mig var att fånga dessa processer och att synliggöra dess signifikanta dimensioner för att kunna förstå vad som händer i en meningsskapande process. I varje meningsskapande process, menar Assarson (2007) finns det ett visst mått av tolkning. Tolkningen av en text förutsätter en förståelseprocess för ord, ordsekvenser och sammanhang och är en fråga om värdering och bedömning som synliggör dynamiken i meningsskapandet.

I det empiriska materialet konkretiserades med utgångspunkt i studiens syfte och frågeställningar fyra fokusområden som jag ansåg vara centrala aspekter i hur informanterna "talar om" särskiljande lösningar. Dessa fokusområden utgör i sig en del av analysen och kan ses som knutpunkter kring vilka informanterna skapar betydelser i de olika diskurserna som tar form i deras retorik. De fyra fokusområden som utgör grunden för resultatpresentationen är följande:

1. *inkludering,*
2. *elevers olikheter och särskilda behov,*
3. *likvärdighet och differentiering,*
4. *ekonomi och resurser.*

I dessa fokusområden ringades sedan in sammanlagt tio urskiljda diskurser som framträdde i informanternas tal. Diskursernas benämning är en sammanfattande illustration av såväl vad informanterna uttrycker som i hur jag har förstått deras utsagor. Analysprocessen synliggör hur diskurserna formas, dess meningsinnehåll men även huruvida diskursiva utsagor positionerar och ompositionerar sig i förhållande till varandra och skapar hegemoniska eller antagonistiska konstruktioner. Utifrån foucaultianskt resonemang (Bergström & Boréus, 2000) innebär diskursen ett antal försanthållande om hur vi ser på världen och inrymmer alltid ett maktperspektiv som skapas i syfte att kontrollera människor. Kontrollen sker genom procedurer för utestängningsmekanismer som innebär möjligheter för vissa individer och begränsningar för andra. Av vikt var därför att urskilja det som var normgivande kriterier för inkludering respektive exkludering, vad som legitimerar vissa åtgärder samt vilka identitetspositioner erbjuds i informanternas utsagor.

Rent praktiskt har analysprocessen inneburit att identifiera de *tecken* som har störst påverkan på *artikuleringarnas* betydelseskapande. Dessa tecken har jag skrivit på olivfärgade lappar som jag sedan placerat i olika mönster som representerade de identifierade diskurserna. Studiens diskursanalys var inte självklar och tydlig vid första anblicken utan för att synliggöra de diskursiva strukturerna har det empiriska materialet och tolkningarna gång på gång kritiskt granskats. Materialet har lästs många gånger och mycket noggrant. När *nodalpunkterna* utkristalliserats har dessa skrivits på röda lappar kring vilka skapades kedjor som länkades samman med nodalpunkten för att stärka dess mening. Målet i studien är, dels för tydlighetens skull presentera dessa kedjor, dels presentera de analytiska tolkningarna som kan göras med hjälp av dessa identifierade artikuleringar.

Det jag presenterar i mitt resultat är diskursernas konstituerande effekt, i synnerhet konstituerandet av subjekt och identiteter. De diskurser som jag har identifierat är analytiska konstruktioner grundade i mina ontologiska och epistemologiska antaganden och teorier och ska absolut inte förstås som det enda möjliga sättet att tolka det empiriska materialet. Analysarbetet innebar en ständig pendling mellan teori och empiri. För att ge min studie transparens samt underlätta för läsaren att se nodalpunkterna och ekvivalenskedjorna i det empiriska materialet har dessa kursiverats. Under framställningen av analysen har jag dessutom genom citat försökt legitimera de diskurser som jag har hittat i syfte att ge analysen validitet och läsaren såväl goda möjligheter att följa de steg som jag har tagit fram till resultatet som att öppna för möjligheten att göra egna tolkningar.

Tillförlitlighet och relaterbarhet

Alvesson & Sköldberg (2008) anser att begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet är mer positivistiskt orienterade och passar därmed inte i kvalitativa studier med komplexa teorier. Med utgångspunkt i begrepp som tillförlitlighet och relaterbarhet bör istället diskussionen i dessa studier kretsa kring hur teorierna förhåller sig till det trilaterala sanningsbegreppet bestående av korrespondens, mening och användning. Det är utifrån dessa begrepp som jag kommer att bedöma denna studies trovärdighet. Att anta ett reflexivt förhållningssätt med ett självkritiskt perspektiv då man tolkar sina egna ståndpunkter och uppfattningar i sitt analysarbete anses av författarna vara centralt. Det de lägger i begreppet *reflexivitet* är att forskaren bör tänka kring premisserna för sitt eget tänkande, observerande och språkanvändande. En självkritisk reflektion bör, enligt Kendall (2007) följa forskaren genom hela forskningsprocessen.

Critical self-reflection must accompany the research process continuously: from the choice of the object under investigation to the choice of methods (categories) of analysis, the sampling, the construction of a theoretical framework designed for the object under investigation (middle range theories) to the interpretations of the results and possible recommendations for practice following the study.
(Wodak i Kendall, 2007, s 7)

Utifrån ett reflexivt förhållningssätt har jag därmed försökt stärka studiens trovärdighet. Detta gjorde jag, dels genom att noggrant redogöra för studiens genomförande, mina utgångspunkter och vetenskapliga ställningstaganden, dels genom att i resultatpresentationen har analysen underbyggs av teorier och jämförts med tidigare forskning.

Studiens *relaterbarhet* avser i vilken utsträckning undersökningens resultat kan relateras till andra studier och den verksamma praktiken. I den diskursanalytiska kunskapsteorin kännetecknas utsagor och språket av relativism. Språket är tvetydigt samtidigt som språkhandlingar kan skapa olika sociala positioneringar i en social praktik (Alvesson & Skoldberg, 2008). Att skapa medvetenhet om språkets begränsningar och möjligheter att förändra världen och därmed språkets makt i konstruktionen av verkligheten är därför mycket angeläget och stärker studiens relaterbarhet.

En studie i socialkonstruktionism gör inget anspråk på att presentera en ”sanning” utan bara en version av den diskursiva striden i det undersökta fältet (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). Utifrån den socialkonstruktionistiska kunskapssynen betraktar jag mitt arbete som en social konstruktion där jag istället för att presentera en ”sanning” presenterar ett perspektiv av hur verkligheten kan förstås. Min förhoppning är att genom denna studie ge läsaren möjlighet att relatera studiens resultat till sin egen konkreta verklighet.

Forskningsetiska överväganden

Nuvarande studie bygger på tidigare studiens empiriska material sett utifrån ett annat teoretiskt perspektiv (Barta, 2010). Vetenskapsrådet (Gustafsson, Hemrén & Petersson, 2005) menar att i de fall undersökningspersonerna inte är aktivt deltagande och där uppgifterna dessutom hämtas från en myndighet, behövs inte tillstånd från eller information till de berörda såvida det inte skulle kunna leda till olägenhet. Jag kommer dock även i fortsättningen respektera konfidentialiteten och aidentifiera både informanterna och kommunen. Enligt nyttjande kravet används materialet enbart i forskningsändamål (www.vr.se). Fokus i min studie är inte de enskilda deltagarna och deras inbördes relationer utan det de ”talar om” dvs. de diskurser de blir bärare av. Assarson (2007) skiljer, i sin avhandling ”talet” från ”talaren” och kopplar därmed inte talet till en person utan till en röst. Att se personen genom sin röst kan göra att analysen blir mindre känslig.

Resultat

Kapitlet inleds med en presentation av kommunens styrnivåer och informanter följt av ett avsnitt där resultatet från intervjuanalyserna redovisas. Grundstrukturen i redovisningen baseras på de fyra fokusområden som nämndes tidigare: *inkludering, elevers olikheter och särskilda behov, likvärdighet och differentiering* och *ekonomi och resurser*. I dessa fyra fokusområden inringas sammanlagt tio diskurser som jag benämner utifrån det som framträder som centralt i informanternas tal. Diskurserna är inga fasta konstruktioner utan betydelser förhandlas och omförhandlas i ett ständigt samspel som synliggör hegemoniska respektive antagonistiska aspekter vilket jag också belyser. I förhållande till analysen i resultatredovisningen visar jag sedan i kapitlet "Resultatdiskussion" hur dessa tio diskurser skapar de två övergripande utbildningspolitiska diskurserna: den ideologiska och den restaurerande (Haug, 1998). Kapitlet "Resultatdiskussion" inleds med avsnittet "Metodologiska reflektioner" följt av en illustration av studiens diskurser och diskursformationer. I kapitlet presenteras sedan avsnittet "Makt-styrning-identitet-governmentality" där relationen mellan dessa begrepp synliggörs, ett avsnitt med "Det diskursiva fältet - motdiskursen" följt av en diskussion kring de två utbildningspolitiska diskurserna. Genom att synliggöra antagonismen inom och mellan dessa diskurser kunde diskursernas kamp om hegemoni belysas. Nästkommande avsnitt handlar om hur särskiljande lösningar legitimeras samt de dilemman som uppstår i denna legitimeringsprocess. Kapitlet avslutas sedan med avsnittet "Förslag för vidare forskning" och "Slutord".

Presentation av kommunens styrnivåer och informanter

De styrnivåer där det empiriska materialet samlades in är: nämndnivå, skolförvaltningsnivå och skolledningsnivå. Nedan presenteras informanterna och kommunens politiska och administrativa organisation. Av anonymitetsskäl görs ingen mer detaljerad presentation av detta.

Nämndnivå i studien är den styrnivå där olika beslut tas. Den intervjuade beslutsfattaren på denna nivå är skolnämndens ordförande som i studien kallas för Åke.

Skolförvaltningsnivå har en utrednings- och beredningsfunktion och är relaterad till skolnämnden. Det som menas med detta är att tjänstemän från skolförvaltningen producerar i stor utsträckning de beslutsunderlag som utgör grund för beslut i skolnämnden. Aktörerna på denna nivå innehar både administrativa och pedagogiska ledningsfunktionerna gentemot skolpraktiken. De intervjuade beslutsfattarna på denna nivå är skolchefen som kallas för Eva och ESU-chefen som kallas för Berit.

Skolledningsnivå ses i studien som en "gränsnivå" mellan de styrande nivåerna skolnämnd/skolförvaltning och skolpraktiken. De intervjuade beslutsfattare på denna nivå är rektorer. I denna studie heter de: Dan, Benny och Lena. I deras arbetsuppgifter ingår, förutom ledningen av skolan även uppdrag av berednings- och utredningskaraktär gentemot nämnden. Dessa tre nivåer utgör den *sociala praktiken* där informanterna samverkar och den kommunikativa händelsen sker.

Resultatredovisningen är både beskrivande och analyserande. Den innehåller omfattande beskrivningar om vad informanterna uttrycker kring särskiljande utbildningsformer som, dels är renodlade redovisningar av vad som sägs, dels framställningar av min förståelse av det sagda. För att ge min studie genomsynlighet och redovisningen substans har jag, i relativt hög utsträckning citerat vad informanterna uttrycker. För att legitimera diskurserna samt

underlätta för läsaren att följa upp analysen har diskursernas nodalpunkter och ekvivalenskedjor kursiverats i texten. Dessutom har i inledningen av varje fokusområde, med hjälp av citat exemplifierats det som kännetecknar varje diskurs. Samma citat förekommer sedan igen då diskurserna presenteras mer detaljerat. I anslutning till varje fokusområde gör jag en sammanfattning av varje diskurs och belyser antagoniska och hegemoniska aspekter samt presenterar mina konklusioner.

Talet om särskiljande lösningar

I detta avsnitt belyser jag de språkliga processerna med hjälp av vilka beslutsfattarna skapar betydelse i de olika diskurserna som ryms inom retoriken om särskiljande lösningar. Titeln på de olika rubrikerna i detta avsnitt skapar jag utifrån det som jag har funnit som central aspekt i det beslutsfattarna "talar om". Fokusområdena är därmed i sig en del av analysen. Dessa fyra fokusområden benämns: *inkludering, elevers olikheter och särskilda behov, likvärdighet och differentiering* samt *ekonomi och resurser*.

Inkludering

Begreppet inkludering ges i beslutsfattarnas tal olika innebörder vilket i min tolkning utmynnar i två diskurser som benämns: *den politisk-demokratiska diskursen* samt *inkludering utifrån strukturella förutsättningar*.

Den politisk-demokratiska diskursen

Diskursen har som nodalpunkt *lärande och utveckling* och en ekvivalenskedja bestående av följande tecken: *optimalt lärande, trygghet, självförtroende, gemenskap, delaktiga, accepterade, bekräftelse, meningsfullhet, alla*.

Denna diskurs framträder tydligast i informanternas tal om visionen om en skola för alla vilket citatet nedan är ett exempel på:

En skola där alla elever kan utvecklas utifrån sin förmåga o få de bästa möjligheterna att lära sig o utvecklas tillsammans med andra...(Lena)

Inkluderingstankens ambitioner och positiva konsekvenser för den enskilde eleven betonas av alla informanter.

Inkludering utifrån strukturella förutsättningar

I denna diskurs är nodalpunkterna *förutsättningar* och *anpassningar* och en ekvivalenskedja bestående av följande tecken: *arbetssätt, arbetsformer, resurser, tillrättalagd lärmiljö, aktivt deltagande* vilka förutsätter *flexibilitet, kostnadseffektivisering, kompetens, lokalmöjligheter, samarbete*.

Denna diskurs framträder tydligast då begreppet inkludering ställs mot sin motsats exkludering och detta speciellt då informanterna ger sin syn på olika särskiljande lösningar som förekommer i skolans värld. Här betonas förutsättningarna som krävs för att inkludering ska bli verklig. Deras tal genomlyser enighet och stämmer väl överens med de officiella texterna. Citatet nedan är ett exempel på denna diskurs:

Skolan ska va´ anpassad på så sätt att vi möter både den här storpresteraren som kräver väldigt mycket stimulans, likaväl som att den ska kunna möta den handikappade eleven. (Eva)

Diskurserna är sammanvävda och går in i varandra. Varje informant talar i flera diskurser dock i olika detaljrikedom. Inkluderingsbegreppet har i båda diskurserna innebörden av att helheten ska anpassas till delarnas beskaffenhet (se även Nilholm, 2007) och kopplas till eleven, pedagogen och skolan som organisation.

Utifrån en gemensam vision ses en skola för alla som en skola där *alla* barn har rätt till delaktighet i de gemensamma aktiviteterna. När Åke talar om en skola för alla fokuseras *förutsättningarna* för att alla elever ska få möjlighet till *utveckling och lärande* utifrån sina förutsättningar.

... det betyder ju att alla barn ska bli sedda som människor... ska ha möjlighet att utvecklas så långt det är möjligt... samtidigt som barn som har lite svårt... lite svårare för sig ska ha möjlighet att nå sitt maximum.

I likhet med Åke ser både Eva och Berit en skola för alla utifrån ambitionen att skolan ska vara *anpassad* till att möta varje elevs förutsättningar och behov. En skola för alla är en skola som bidrar till elevernas kunskapsmässiga och sociala *utveckling*, en skola där eleverna får ett *optimt lärande, trygghet och självförtroende* blir *sedda, bekräftade* och *accepterade* för det de är. Tydligast kopplas begreppet till inkludering då de betonar att skolan ska vara för alla barn.

Skolan ska va' anpassad på så sätt att vi möter både den här storpresteraren som kräver väldigt mycket stimulans, likaväl som att den ska kunna möta den handikappade eleven. Vi ska möta alla elever utifrån dess förmåga till ett optimalt lärande, att de ska gå vidare i livet med trygghet och självförtroende... (Eva)

En skola där alla barn ska kan gå i... och då menar jag ALLA. Där de kan bli sedda, bekräftade, bli accepterade för det de är... där de verkligen kan lära sig utifrån sina förutsättningar... för mig är alla lika mycket värda. (Berit)

Med utgångspunkt i begreppet inkludering beskriver alla tre rektorerna en skola för alla. I likhet med Berit och Eva ser Dan inkluderingens förutsättning som ett ständigt krav på *anpassning* i en genomgående omstrukturering av skolan som innebär modifieringar av innehåll, synsätt och strategier där alla barn ska utbildas tillsammans. Denna anpassning konkretiseras i bl.a. *kompetens- och lokalmöjligheter* som ses som grundförutsättningar för skapandet av *gemenskap och trygghet*. I deras tal dominerar diskursen om inkludering utifrån olika förutsättningar. Lena syftar också på *förutsättningarna* som skolan ska skapa för att alla elever ska vara fullt *delaktiga* som grundförutsättning för att kunna *lära och utvecklas tillsammans*. Lena nämner även ekonomins betydelse som förutsättning för inkludering. Bennys syn på inkludering är utifrån en rättighetsbaserad syn på utbildning där mänskliga variationer som ålder, kön och ursprung ses som naturliga.

Alla barn ska finnas i och omkring sin skola och få det stöd de behöver där – inkluderat i den verksamhet som man bedriver... Det betyder ju att skolan ska ha alla kompetenser på plats... vi ska ha de lokalmöjligheterna för de barnen som behöver komma undan. I utgångsläget ... ska barnen få stödet inom ramen för den gruppen som de tillhör... göra anpassningar utifrån barnens olika behov. (Dan)

En skola där alla elever kan utvecklas utifrån sin förmåga o få de bästa möjligheterna att lära sig o utvecklas tillsammans med andra... man ska ha resurser så att man ser alla elever ... (Lena)

En skola för alla... det är liksom jätterätt för mig... alla går i samma skola ... oavsett ålder, kön, ursprung, vad som helst... Bor du i Sverige så går du i en skola o där går alla barn... punkt slut. (Benny)

Särskiljande lösningar förklaras utifrån begreppen inkludering/exkludering vilket bildar grund för dilemmat. Inkluderingsbegreppets innebörd innebär i denna diskurs de förutsättningar som krävs för att kunna skapa en helhet som är organiserad utifrån delarnas egenskaper. Åke

menar att mellan begreppen inkludering och exkludering finns en ständig kamp som omöjliggör ett klart och tydligt ställningstagande. Inkludering och exkludering, menar Åke är ett dilemma och mycket individbundet.

Det kommer att vara en ständig kamp emellan inkludering och exkludering... det går inte att vara för eller emot... man kan inte se världen i svart eller vit... det är ju individuellt allihopa...

Berit är i grund och botten emot särskiljande lösningar och ger exempel på verksamhetsorganisatoriska faktorer som kan främja inkludering. Elevens hela omgivning betonas uttryckligen och svårigheterna ska sökas i mötet med undervisningens innehåll och lärandemiljön. I hennes vision kan inkludering uppnås då skolornas verksamhet, på ett *flexibelt* sätt *anpassas* till elevernas olika behov. Som organisatoriska faktorer nämns en tillrättalagd skolmiljö samt konkreta exempel på olika *arbetsätt och arbetsformer* om hur skolan skulle kunna organisera sin verksamhet. Berit är dock även öppen för särskiljande lösningar och ser dem som en fantastisk möjlighet och detta då eleven verkligen behöver komma ifrån en tillskriven negativ identitet.

Spontant, ur hjärtat tycker jag det är fel för ibland är det strukturen i organisationen som det är fel på... o då tar man bort barnet istället för att titta på miljön. Hela tiden handlar ju om en organisationsfråga, vilka grupperingar som görs... beroende på intresse... genom ett förflyttande till en annan skola underlätta för dem att få en ny start... få en annan roll...

Dan talar om särskiljande lösningar utifrån en önskan av inkludering och uttrycker sina visioner om en specialpedagogisk verksamhet utifrån elevperspektivet. Han talar om betydelsen av verksamhetens utformning för att motverka utstötning och istället skapa möjligheter till *aktivt deltagande* med optimalt stöd utifrån individuella skillnader. Han ger exempel på olika *arbetsätt och arbetsformer* som främjar inkludering. Inkluderingsperspektivet diskuteras sedan utifrån en önskan av förebyggande karaktär som även skulle innebära långsiktigt *kostnadseffektivitet*. För att skolan ska få all nödvändig *kompetens* efterlyser Dan större *samarbete* med externa instanser som Barn och Ungdomspsykiatri (BUP) och sociala myndigheter.

Jag tycker att det är ett av skolans viktigaste uppdrag att barnen ska få ett gott stöd på den skola där de går... en annan miljö är inte till gagn för barnet oavsett hur stora svårigheter de har. Det är viktigt att barnet känner att det är inkluderat i en social gemenskap... i utgångsläge så nära sin vanliga grupp som möjligt ska stödet ges... i många fall kan man ge stödet betydligt mer inne i klassen... sen beror det ju på hur man jobbar... grundskolans konto måste få ett tillskott om man ska inkludera alla elever för i ett längre perspektiv minskar kostnaden på andra konton istället om man lyckas...

Inkludering och särskiljande lösningar innebär för Benny ett dilemma. Med utgångspunkt i inkludering uttrycker han en önskan om en skola för alla för att sedan betona särskiljandet som ett undantag där barnets behov får styra. Att skolan upplevs av eleven som *meningsfull* anses av Benny vara en förutsättning för inkludering. I Lenas tal om särskiljande lösningar framkommer inkluderingen som en vision som förutsätter *vidgat arbetsätt* för att kunna hantera *alla* barns behov.

Om vi kunde få alla barn att tycka att skolan är meningsfull... skulle det inte behövas en särskiljande lösning. (Benny)

I skolans situation tänker jag vidga begreppet... hur inkluderande klarar vi att arbeta in de här barnen som kanske avviker från normen...(Lena)

Som framgår ovan innebär diskursen *inkludering som politisk-demokratisk dimension* en inkluderingsretorik som förespråkar en gemenskap med positivt värde för alla elever där alla

elever ska finnas tillsammans och ges möjlighet till utveckling och lärande utifrån sina förutsättningar. Diskursen gagnar *alla* elever med respekt för individuella skillnader och är demokratiskt deltagarorienterad. Starkt värdeladdade ord av mer abstrakt karaktär som *optimalt lärande, trygghet, självförtroende, gemenskap, bekräftelse, meningsfullhet* stärker denna positiva värdeladdning. Denna diskurs är en innovativ utbildningspolitisk retorik där inkludering ses som ideal/vision och utgör därmed en myt om något självklart gott som går att uppnå som i sin tur skapar ett socialt rum (Laclau & Mouffe, 2008).

Som det framgår i det ovan presenterade empiriska materialet avser diskursen om *inkludering utifrån strukturella förutsättningar* de förutsättningar som krävs för att inkludering ska bli verklighet. Dessa förutsättningar innebär i stort förändring av skolans organisation i syfte att kunna bemästra det oväntade, mångfalden. Då man talar om inkluderande verksamhet är det framförallt klassrumsnivån som fokuseras. Grundläggande är att undervisningen ska organiseras så att alla barn ska undervisas inom den klass de är inskrivna i. Vikten av förändring i skolans arbetssätt och arbetsformer betonas och detta utifrån att segregering, särskilda lösningar blir till för att skolan inte är skapad så att alla elever kan fungera där. Förändringen kräver till viss del resurser men främst nödvändig kompetens som anses vara en annan grundförutsättning för inkludering. Myten som skapas blir en gemensam egendom i vilken informanterna skriver sina egna önsningar om hur det skulle kunna vara. Mytens huvudsakliga funktion är att skapa hegemoni (Laclau & Mouffe, 2008). Inkludering och exkludering ses som samverkande processer som kräver temporära ställningstaganden och som grundlägger särskiljandets dilemma.

Konklusioner

Inkludering i beslutsfattarnas tal ger en känsla av enighet inför en strävan efter något som är både självklart och önskvärt. Innebörden i begreppet inkludering och en skola för alla likställs. Inkludering konstrueras som ett demokratiskt projekt med grundval i en föreställning om delaktighet och gemenskap för *alla* och förklaras genom att ställas mot sin motsats exkludering. I beslutsfattarnas tal framträder tydligt förutsättningarna som krävs för att inkluderingen ska förverkligas. Konsensus uppstår i informanternas tal i båda diskurserna vilket avslöjar diskursernas hegemoni. Båda diskurserna ingår i den ideologiska diskursen.

Elevers olikheter och särskilda behov

I beslutsfattarnas tal om elever i behov av särskilt stöd framkommer deras syn på elevers olikheter och särskilda behov. I deras tal framträder både likheter och skillnader men även dilemman vilket i sin tur utgör grunden för diskursernas kamp. Elevernas behov relateras till eleven själv, pedagogen, skolan som organisation och samhället d.v.s. individuella, strukturella och ideologiska förutsättningar. Här tolkar jag tre diskurser: *den ideologiska diskursen om elevers olikheter och behov, diskursen om individuella förutsättningar, diskursen om strukturella förutsättningar.*

Den ideologiska diskursen om elevers olikheter och behov

Diskursen har som nodalpunkt begreppet *rättighet*. Ekvivalenskedjan som ger nodalpunkten innebörd byggs av begrepp av mer abstrakt karaktär: *moralisk rätt, juridisk rätt, se till var och ens förutsättningar, nya skollagen, allas rätt till stöd oavsett begåvning* för att *utvecklas så långt det är möjligt*. Ett exempel på denna diskurs är följande:

... juridiskt sett - i behov av särskilt stöd - det är en sak, men moraliskt - i behov av särskilt stöd - det är en annan sak... så uppfattar jag det... när ett barn har rätt till stöd, det kan ju provas juridiskt... man kan riskera juridiska åtgärder... du kan bli fällt för... moraliskt det är ju så att varje individ ska kunna utvecklas så långt som möjligt...(Åke)

Diskursen om individuella förutsättningar

Denna diskurs har som nodalpunkter begreppen *elevens behov* men även *begåvning*. Diskursens nodalpunkter stärks av en kedja av tecken som avser elevens individuella förutsättningar som uttrycks som funktionsnedsättningar som eleven anses vara bärare av och därmed ansvarig för: *neuropsykiatrisk problematik, sociala och emotionella svårigheter, inlärningsmässiga svårigheter, elever som inte når målen, elever som inte passar i, speciella, hög frånvaro, speciella, strulpellar, mm*. Ett konkret exempel på denna diskurs är:

Behov av stöd, det kan ju variera allt ifrån att man *har* inlärningssvårigheter, till att man *har* ett fysiskt handikapp, till att man *har* språksvårigheter, eller att man *har* svårigheter med socialt samspel... social samspelsproblematik...(Berit)

Samtliga informanter beskriver begreppen ”elevers olikheter” och ”behov” utifrån individuella förutsättningar även om detta sker i skiftande detaljrikedom.

Diskursen om strukturella förutsättningar

Denna diskurs har som nodalpunkt *skolans behov*. Diskursens nodalpunkt stärks av en ekvivalenskedja bestående av följande tecken: *lärares erfarenhet och förhållningssätt, lärarnas kompetens, attityder och värderingar, arbetssätt och arbetsformer, gruppstorlek, skolmiljön, skolkulturen, skolans snäva syn, schemamässiga hinder, mm*. Ett exempel på denna diskurs är följande:

Man försöker pressa ner ett runt barn i ett fyrkantigt hål... det säger ganska mycket tycker jag... vi försöker forma alla barnen efter skolan istället för att forma skolan efter barnen... Väldigt mycket handlar det ju om relationer, bemötande, tron på eleven... ibland så handlar det om att få lärarna att våga lyfta blicken o se möjligheterna istället för svårigheterna... sen är det förväntningarna. (Berit)

Informanterna talar i flera diskurser, många gånger motsägelsefullt vilket, dels gör att diskurserna blir sammanvävda, dels grundlägger antagonismen de emellan.

Åkes tal om elevers olikheter är ett brett spektrum som innefattar *alla* elever inte bara de som har svårigheter. Barns olikheter och särskilda behov kopplas främst till individuella och ideologiska förutsättningar, men delvis även till strukturella förutsättningar. Dessa förklaras utifrån nodalpunkten *elevernas begåvning*. Utifrån sitt perspektiv som moderat tar han tillfället i akt att kritisera hela det ”socialistiska konceptet” som, enligt honom avgränsas enbart till ambitionen att få eleverna godkända. I samma veva välkomnar han den nya lagstiftningen och dess vidgade perspektiv som möjliggör att alla elever utvecklas så långt det är möjligt.

Det kan ju vara barn som har antingen begåvningsmässiga eller andra orsaker som behöver särskilt stöd... men det är faktiskt så att barn som är väldigt begåvade också behöver särskilt stöd ... annars blir de utåtagerande. Svenska skolan är tyvärr väldigt socialistisk. Det är ett system där man inte ser annat än att individerna ska bli godkända, högre ambitioner har man inte. Nu kommer förhoppningsvis en ny lagstiftning att slå igenom, där man tar hänsyn till att varje människa måste få utvecklas så långt som möjligt...(Åke)

Genom att syna det nuvarande systemets svagheter och oförmåga att ålägga skolan ansvaret för alla elever, beskriver han elevernas olikheter och deras olika behov utifrån en rättighetsbaserad syn som innebär både *juridisk* och *moralisk* rätt. Den juridiska rätten förklaras utifrån det som går att prövas juridiskt med efterföljande konsekvenser och den moraliska rätten utifrån skolans brist på ansvar för att eleverna ska kunna utvecklas optimalt.

... juridiskt sett i behov av särskilt stöd det är en sak, men moraliskt i behov av särskilt stöd det är en annan sak... så uppfattar jag det... när ett barn har rätt till stöd, det kan ju provas juridiskt... man kan riskera juridiska åtgärder... du kan bli fälld för... moraliskt det är ju så att varje individ ska kunna utvecklas så långt som möjligt o det har man inte i vår socialistiska skola för där är bara det att du ska va godkänd. Det dras liksom över en kant trots att vi individer är olika. Det är förödande helt enkelt hur man slösar med begåvningar o det kan man inte åka fast för...

Med utgångspunkt i perspektivet *alla* beskrivs elevernas olikheter av både Eva och Berit för att sedan avgränsa det till några få elever som har särskilda behov och därmed behöver *lite mer* p.g.a. deras individuella förutsättningar. Elevernas olikheter och särskilda behov av stöd attribueras av Eva främst till elever som *har* något synligt eller osynligt handikapp men även pedagogen. Dessa olika funktionsnedsättningar härrör från *inlärningsmässiga-* och/eller *neuropsykiatrisk problematik*. Pedagogernas *kompetens* ligger till grund för urskiljandet av dessa elever från det normala som en förutsättning för att de ska kunna få *lite mer*.

... alla barn har ju behov av särskilt stöd... men de som av någon anledning behöver lite mer... Det är alltså inlärningsmässigt om man ser på den pedagogiska biten... de som inte har... utifrån mognad eller utifrån andra förutsättningar... har inte lätt för att lära sig läsa, skriva, räkna... sen har vi den gruppen som behöver mer omsorgsbehov... det kan va synskada, det kan va CP skada... sen har vi det dolda handikappet med ADHD, Damp, allmän rörlig... det gäller att ha kompetensen hos pedagogerna att kunna urskilja ... att den här gruppen den klarar sig med det normala, men vi har några här som behöver lite mer.

Utifrån ett bredare perspektiv relaterar Berit elevernas olikheter och behov till eleven själv, pedagogen och skolan som organisation och berör därmed individuella och strukturella förutsättningar. Som individuella förutsättningar nämns *inlärningsmässiga svårigheter*, *funktionsnedsättningar* samt *sociala och emotionella svårigheter*. Skolans bristande förmåga att på ett adekvat sätt möta elevernas olikheter nämns som strukturella förutsättningar, likaså lärarnas (o)förmåga att se *möjligheter* istället för *svårigheter*. Detta uttrycks metaforiskt då hon säger att skolan ”försöker pressa ner ett runt barn i ett fyrkantigt håll”.

Behov av stöd, det kan ju variera allt ifrån att man har inlärningssvårigheter, till att man har ett fysiskt handikapp, till att man har språksvårigheter, eller att man har svårigheter med socialt samspel... social samspeletsproblematik... Man försöker pressa ner ett runt barn i ett fyrkantigt håll... det säger ganska mycket tycker jag... vi försöker forma alla barnen efter skolan istället för att forma skolan efter barnen... Väldigt mycket handlar det ju om relationer, bemötande, tron på eleven... ibland så handlar det om att få lärarna att våga lyfta blicken o se möjligheterna istället för svårigheterna... sen är det förväntningarna.

Elevernas olikheter och behov belyses av både Dan och Benny med koppling till ett helhetsperspektiv som innefattar *alla* barn och relateras till eleven, pedagogen, skolan som organisation och samhället. Begreppet beskrivs därmed utifrån individuella, strukturella och ideologiska förutsättningar. Elevens olika behov av stöd bedöms, enligt Dan av lärare och föräldrar och bottnar i elevens och lärarens individuella förutsättningar men även strukturella sådana. Individuella förutsättningar handlar mer om specifika svårigheter såsom *inlärningsmässiga svårigheter*, *sociala* men även *medicinska*. Det särskilda stödet förutsätter inte diagnos, däremot en allsidig kartläggning av eleven. I vissa fall kan även läraren ha *indirekta behov av stöd*. Som strukturella förutsättningar nämns elevens *inlärningsmiljö* eller *schemamässiga hinder*.

Barn som är i behov av särskilt stöd är t.ex. specialpedagogiskt stöd... rent ämnesmässigt... eller behov av tillrättalagt undervisning i klassrummet, det kan va också socialt då man har svårt med kamrater och relationer... eller något sånt som kanske mer handlar om relationen mellan mamma o pappa... det kan va medicinskt... Inte diagnos, utan det kan ju vara så att läraren upptäcker att eleven har svårigheter i skolan... det kan ju va så att skolan eller läraren som indirekt är i behov av det här stödet för att utredningen man ska göra den ska ju inte titta egentligen på barnet utan man måste ju se hela situationen... klassrumssituationen, ... lärarens undervisning... schemamässigt.

De ideologiska förutsättningarna framträder hos Dan då han välkomnar den *nya skollagen* som säkerställer att stödet ska ges även till barn som lätt kan nå målen.

De barn som behöver utmaningar, de är ju också i behov av särskilt stöd så t.ex. förslaget i den nya skollagen, det kommer ju att säkerställa att även de som har lätt att nå målen också har ett lagstadgat rätt att få fortsatt stimulans...”

Från att till en början betona att *alla* elever har särskilda behov snävar Benny in begreppet till några få *som inte passar i systemet* som han kallar för *strulpellar* och som därför behöver *speciell* hjälp. Han betonar att *skolkulturen* spelar stor roll för vilka elever som anses vara i behov av särskilt stöd. Skolsystemet, menar han kan skapa ganska mycket av elevernas olikhet och i förlängningen deras särskilda behov. Ett skolsystem uppbyggd utifrån tanken att det måste finnas *speciallärare* som kan ge eleverna *specialhjälp* har utkristalliserat sig i en kultur som skapar särskilda behov. Skolan lägger in stödet för att bota elevens tillkortakommanden som är förenlig ett gammalt, kompensatoriskt synsätt. Begreppet *särskilda behov* kallar han för ett skoluttryck med en negativ klang som kopplas till elever som p.g.a. olika svårigheter inte passar i skolans system. Särskilda behov har elever som uppvisar både *inlärningsmässiga* och *sociala svårigheter*.

Alla elever har särskilda behov sen är det ju så att tack o lov så tillfredställer ju skolan de flesta särskilda behov... sen har vi ju de som inte passar i systemet o då blir ju ett särskilt problem... systemet har på nåt sätt gjort ... i grunden ligger ju att vi har *speciallärare*, alltså *speciell*, han har problem och då får han *specialhjälp*. Särskilda behov det har ju blivit liksom nåt slags skoluttryck för barn som har det svårt... alltså som inte kan räkna, som har svårt att lära sig läsa och sånt. I skolans värld när inte skolan fungerar blir det väldigt lätt att man flyttar fokus från problem till individ - att eleven blir problemet och inte elevens problem som är problemet...

Skolmiljön samt *skolkulturen* dvs. skolans *snäva syn* på individen och undervisningen likaså *bristen på kreativitet* kan bidra till att även duktiga elever kan få en misslyckad skolgång.

Du kan va´ hur begåvad som helst men är du tillräcklig slarvig så få du problem i skolan eftersom väldigt mycket bygger på att det ska va´ ordning o reda och snyggt och prydligt o hej o hå...

Benny menar vidare att under årens lopp har det skett en förskjutning i synen på eleven som problembärare till att problem kan uppstå i en viss miljö. Som en följd av detta nämner han strukturella förutsättningar: *gruppstorlek*, *placering i klassrummet* samt *motivering* som möjliga bidragande faktorer till elevens tillkortakommanden. Som *främjande faktorer* för ett framgångsrikt arbete med elevers olikheter och deras särskilda behov nämns skolans verksamhetsorganisation i form av *arbetssätt och arbetsformer*, men även lärarens *erfarenhet* och *kompetens*. Lärarens kompetens ses som en grundförutsättning för att skapa motivation men även för att *kompensera* för elevernas svårigheter.

De sista 5-10 åren har man fått en liten bredare syn... man analyserar lite grann... Det är kanske andra lösningar som hjälper mycket mer om nu en elev har problem med skolan. Det kan va´ allting från gruppstorlek, till placering i klassrummet, till motivering.... duktiga lärare har alltid varit duktiga på att motivera eleven för att kompensera för sina problem...

Elevers olikheter och behov av särskilt stöd beskrivs av Lena främst utifrån ideologiska och individuella förutsättningar. Det ideologiska perspektivet framträder då stödet ses som en *rättighet*. Elevers olikhet omfattar de elever som har särskilda behov och preciseras i termer som: *elever som inte når målen*, som *har sociala samspelssvårigheter* men även *hög frånvaro*. Skolan bör, enligt henne utveckla ett uppföljningssystem för att fånga dessa elever i

tid. Hon går inte närmare in på vad det skulle innebära i praktiken mer än att systemet ska vila på *samarbete* och *dialog*.

Elever i behov av särskilt stöd har rätt att ha stöd i sin utveckling... Det är väl den rättigheten jag tänker på först och främst... Dessa elever kan vara alla som riskerar att inte nå målen..., men sen kan ju va´ barn som har svårigheter i det sociala samspelet, det kan va´ barn som har hög frånvaro... Det viktiga är att se alla barn, att man har ett system, att man går igenom barnen, att arbetslaget kanske fångar upp de här barnen... o att man hela tiden har den dialogen ...

Den ideologiska diskursen om elevers olikheter och behov har som ovan nämnt begreppet *rättighet* som nodalpunkt. Eftersom de flesta informanter anser att *alla* elever är i behov av särskilt stöd konstrueras begreppet i förhållande till elevers olikhet utifrån premissen åt var och en efter behov. Det ”socialistiska samhällets” mentalitet med sitt snäva perspektiv att bara se till att få eleverna godkända fördöms av Åke och Dan. Utifrån ett rättvisetänk välkomnas istället den *nya skollagens* ”vidgade perspektiv” som säkerställer att alla elever ska få det stöd de behöver vilket även skapar innebörd för begreppet social rättvisa (Haug, 1998).

I enlighet med det som presenterades ovan ligger i *diskursen om individuella förutsättningar* fokus på enskilda elevers sociala eller intellektuella förmågor. Talet om elevers olikheter och särskilda behov begränsas därmed till personliga skillnader och de särskilda behov som uppstår i elevens möte med skolans krav. Även om det inte uttryckligen nämns ges begreppen *behov* och *begåvning* innebörden av någon form av *begränsning* som relateras till individuella hinder. Begränsningen beskrivs både varierat och likartat och blir därmed en flytande signifikant i denna diskurs. Dessa elevers behov beskrivs som *speciella*. Att vara *speciell* blir upprinnelsen till en hel kedja av tecken: *speciella* åtgärder för att få *specialhjälp* av *specialutbildad* pedagog i en *speciell, tillrättalagd miljö*. Förutsättningen för att få *lite mer* givetvis grundas på en *urskiljning* från det *normala* vilket ger diskursen dess kategoriska /kompensatoriska karaktär (Ainscow 1998; Clark m fl. 1998; Emanuelsson m fl. 2001; Skrtic 1991, 1995). Allt detta arbete kring det *speciella* görs i syfte att eleven ska kunna inordnas till att börja med inom skolans förutbestämda ramar och i ett längre perspektiv i samhällslivet.

Diskursen om strukturella förutsättningar fokuserar, som det framgår från det empiriska materialet främst uttalanden som relateras till strukturella aspekter där *begränsningarna* fokuserar institutionen. *Begränsningen* blir därmed en flytande signifikant även i denna diskurs dock med en annan innebörd. Nodalpunkten i denna diskurs är *skolans behov* som berör lärarnas kompetens och förhållningssätt men även inomorganisatoriska faktorer som kan vara främjande eller hindrande. I deras tal framgår tydligt hur individens tillkortakommanden konstrueras socialt i mötet med den omgivande miljön vilket ger diskursen dess relationella/kritiska karaktär (Ainscow 1998; Haug, 1998; Emanuelsson m fl. 2001; Skrtic 1991, 1995).

Antagonismen (Laclau och Mouffe, 2008) mellan de två sistnämnda diskurser utgörs av de olika innebörderna i nodalpunkten *behov* dvs. individuella eller strukturella men även i flytande signifikanten *begränsningar*. I informanternas tal visas hur institutionella och individuella begränsningar verkar inskränkande på individen, vilket även påvisar en symbios mellan dessa diskurser. Kampen om dominans märks tydligast då man ställer elevens behov mot skolans behov. För elever som anses vara *speciella* kan en skola med mer traditionell syn vara en extra belastning. Eftersom det *speciella* finns inbyggt i skolans system i form av *specialutbildad* personal (specialpedagoger, speciallärare, psykolog) skapas det *speciella* även bland elever (se även Emanuelsson m fl., 2001, Skrtic, 1991).

Konklusioner

I informanternas tal konfronteras strävan efter enhetlighet mellan det som står i officiella texterna och en situation i skolan som karakteriseras av differens och variation. I denna konfrontation skapas den dynamiken och fragmenteringen som är typisk det postmoderna samhället och som samtidigt bildar bas till dilemman (Giddens 1991). Behovet av en attitydförändring och vidgad syn hos skolans aktörer betonas tydligt då skolan betraktas som en väsentlig orsak till de upplevda problemen. Det intressanta är att när beslutsfattarna pratar om elevernas olikhet görs detta med referens till *alla* elever för att sedan snäva in det till talet om några få vilket sätter elevernas tillkortakommanden i centrum. Svårigheterna att hantera en situation förklaras främst av förmodade funktionsnedsättningar hos elever, pedagogens bristande kompetens och inomorganisatoriska maktstrukturer. Diskurserna om elevers olikheter och behov kopplade till individuella och strukturella förutsättningar hör till den restaurerande diskursen. När elevers olikheter och behov betraktas utifrån nuvarande samhällssyn och lagstiftning framträder den ideologiska diskursen. Antagonismen mellan dessa två övergripande diskurser synliggörs av kampen mellan *skolans behov* och *elevens behov*.

Likvärdighet och differentiering

I beslutsfattarnas tal om särskiljande lösningar framträder tydligt differentieringens *dilemman*. Just uttrycket likvärdighet nämns inte i någons utsaga men det framträder i en underförstådd medvetenhet och som en ambition speciellt då man talar om en skola för alla. Istället för begreppet likvärdighet används demokratibegrepp som *rättvisa*, *rättighet*, *lika värde*. Differentieringsbegreppet ges samma innebörd som exkluderingsbegreppet där särskiljande lösningar är i centrum. Dessa begrepp relateras till alla nivåer: eleven, pedagogen, skolan som institution, kostnadsramarna och samhället. Likheter, skillnader, motsättningar och dilemman som likvärdighets och differentierings fråga skapar visar dessa begrepps beroendeställning till varandra och bildar grund för diskursernas kamp. I deras tal framträder, enligt min tolkning tre diskurser: *diskursen om differentiering som disciplinering*, *diskursen om differentiering som rättighet* och *diskursen om likvärdighet*.

Differentiering som disciplinering

Denna diskurs har som nådalpunkter begreppen *fungera* och *behov*. I denna diskurs stärks nodalpunkterna av en ekvivalenskedja bestående av tecken som beskriver elevens osynliga handikapp som ofta tillskrivs eleven såsom: *olika personligheter*, *elever som avviker från normen*, *som har koncentrationssvårigheter*, *neuropsykiatrisk problematik*, *hemmasittare*, *ospecificerade inlärningsmässiga svårigheter*, *mm* vilket leder till elevens behov av: *tillrättalagd miljö*, *lugn och ro*, *att stärka självbilden* och *mycket individuellt stöd*. Denna kedja förstärks sedan av brister i behov eller negativa attityder hos pedagogen som skapas av: *otillräcklig kompetens*, *ledarförmåga*, *höga krav*, *frustration*, *brist på tid*, *engagemang*, *mm*. Ytterligare tecken som stärker nodalpunkterna tillskrivs skolan som organisation: *skolans ökade prestationskrav på elever och personal*, *skolans kultur och inbyggda struktur*, *miljön*, *resurser*, *relationer* samt *arbetssätt* och *arbetsformer*, *mm* men även utomorganisatoriska faktorer som *föräldrarnas krav*, *boendesegregationen*, *nya kursplaner* och *samhällets höga ideal* samt *oacceptans* för olikhet. Ett konkret exempel på denna diskurs är följande citat:

Ibland är det strukturen i organisationen som det är fel på... o hur jag upplever skolan är att den är väldigt statisk... att den är väldigt fyrkantig... o då tar man bort barnet istället för att titta på miljö. Det beror helt på vilken relation jag har till det här barnet... acceptera barnet som det är o ge det stödet och de förutsättningarna som det behöver...(Berit)

Om det inte är väldigt specifika svårigheter... rena kunskapssvårigheter, koncentration eller diagnos... det finns barn som det är en nödvändighet för att det ska fungera...(Dan)

Differentiering som rättighet

I denna diskurs stärks nodalpunkterna: *fungera* och *rättighet* av en ekvivalenskedja bestående av tecken som beskriver elevens synliga handikapp: *låg begåvning, utvecklingsstörning, CP-skada, dövhet, synskada, stora språksvårigheter, tillrättalagd miljö, mycket individuellt stöd*. Detta ger eleven *rättighet* till en annan skolform som innebär andra krav i rätt sammanhang där eleven får möjlighet att *blomma*. Följande citat är ett exempel på denna diskurs:

T.ex. särskolan, den är ju lite annorlunda... en annan skolform... en annan läroplan. Vi har haft hörselklasser... eleverna kände sig hemma där... o det få man inte glömma bort att ibland är det att man blir exkluderad i den inkluderade verksamheten där man inte är som alla andra... träningsskolan... De mår inte bra av att vara inkluderade... det måste finnas ett socialt sammanhang för barnet. (Eva)

Alla informanter talar inom dessa två diskurser vilket gör att diskurserna går in i varandra. Med begreppet *fungera* som gemensam nodalpunkt synliggörs diskursernas sammanvävning men även diskursernas kamp.

Diskursen om likvärdighet

Denna diskurs formas kring demokratibegrepp som *lika värde* och *rättvisa* som är diskursens nodalpunkter. Dessa stärks av en ekvivalenskedja bestående av tecken vars innebörd står i motsatsförhållande till demokratibegreppens innebörd. Tecknens betydelse belyser därmed negativa egenskaper som kännetecknar särskiljande undervisningsformer och som *inte* är till gagn för eleven: *låga förväntningar, minskade krav, förstärkande av en negativ identitet*. Följande citat är ett exempel på denna diskurs:

Man anpassar så mycket efter eleven att man omedvetet o obefogat minskar kraven, det är svårt för pedagoger att hålla rätt nivå ... man har inte samma förhållningssätt eller förväntningar för det blir ju en särskild kultur som skapas där o det är min erfarenhet att det inte blir till gagn för eleven... deras upplevelse av sig själv, den förstärks ju av det de får av speglingen...(Dan)

Diskursen om likvärdighet är underförstådd i alla informanternas tal. Att man inskränker på likvärdigheten då man vidtar beslut om särskiljande lösningar inbäddas i de överväganden de gör för elevens bästa.

Åke kopplar differentieringen till eleven och kostnadsramarna. Differentieringen beskrivs utifrån begreppen inkludering/exkludering som, enligt honom lever i ett symbiotiskt förhållande. Genom att argumentera i demokratitermer av *rätt och orätt* mot barnet ges differentieringen en viss legitimitet då det rör sig exempelvis om särskolebarn. Han uttrycker även en viss oro gällande den nya skollagen som märkbart inskränker föräldrarnas rätt och inflytande kring en eventuell placering på särskolan.

Det finns ju barn som är särskolebarn... det är väldigt grymt mot barnet om det nu är så att det inte får de bästa förutsättningarna. Nu tittar man på den nya skollagen så ska ju föräldrarna få mindre inflytande då det gäller att vägra flytta på barn o det är naturligtvis en stor sorg för en förälder att ens barn inte är vad de hade hoppats...

Differentieringens utgångspunkter ska, enligt Åke vara, dels individens bästa, dels helheten. Den bästa lösningen blir då man har inställningen att "laga efter läge". Särskiljande lösningar framtvings ibland av intoleransen från andra barns föräldrar. Som särskiljande lösningar nämns förutom särskolan även heldagsskolan. Heldagsskolan ses dock som en lösning först då eleven har avverkat möjligheten att gå i vanlig klass. Dessa elevers svårigheter ses som något

eleverna *har*. Om särskolan ses som mer permanent lösning, ses heldagsskolan som en tillfällig lösning. Att heldagsskolan inte blev en tillfällig lösning leder till kritiken mot heldagsskolans verksamhet som, dels misslyckats med normaliseringen av eleven, dels dragit med sig stora omkostnader.

Man måste laga efter läge som vi säger... det är ju individuellt alltihopa... det är individen vi pratar om ... man tittar till individen men även till andra barn naturligtvis... så det gäller att se till helheten helt enkelt... Alla människor så långt möjligt ska kunna gå i vanlig klass... men sen är det ju när folk inte klarar det av olika skäl ... då finns det ju en heldagsskola.... samtidigt ska folk inte förvaras där i årtal för att det ska va' bekvämt... o där blir det också dyrt... så där har vi ett problem. (min kursivering)

Skolchefen Eva säger sig vara emot exkludering men ser ändå detta som ett dubbelbottnat måste. I sitt tal argumenterar hon emot inkludering och detta då det gäller elever som går på träningskolan, särskolan och hörselklasser. I argumenten kommer fram att elever kan vara missgynnade av inkludering. Bristen på identifikation i rätt socialt sammanhang anges som grund till resonemanget.

T.ex. särskolan, den är ju lite annorlunda... en annan skolform... en annan läroplan. Vi har haft hörselklasser... eleverna kände sig hemma där... o det få man inte glömma bort att ibland är det att man blir exkluderad i den inkluderade verksamheten där man inte är som alla andra... träningskolan... De mår inte bra av att vara inkluderade... det måste finnas ett socialt sammanhang för barnet.

Särskiljande lösningar, exempelvis heldagsskolan ser Eva som ett måste och detta då eleven p.g.a. ett utagerande beteende visar sig inte kunna *fungera* i den vanliga undervisningen. Det är främst elever med *socialproblematik* som hamnar där eller som Eva kallar för elever med *kommunikationsproblem*. Differentieringsfrågan relateras till ett sammanhang som kopplar skolans krav till elevernas möjligheter. Dagens höga *prestationskrav* på både elever och lärare, *lärarnas frustration*, *bristen av tid* anges som orsaker till att man inte kan möta alla elevers behov. Som ytterligare orsak till att man inte kan möta alla elevers behov nämns även *lärarens bristande kompetens* som skyndsamt måste åtgärdas. Särskiljandet ska ske i första hand för elevens bästa men hänsyn ska tas även för klasskamraternas och personalens bästa. Elevens vistelse i en särskild undervisningsgrupp ses som en tillfällig lösning. Planeringen kring elevens återinkludering ska påbörjas i ett tidigt skede. I den särskilda undervisningsgruppen ska eleven tränas att fungera socialt men även kunskapsmässigt. Att eleven är mogen att återinkluderas är avhängig en bedömning som personalen och föräldrarna gör. Förutsättningen att eleven kommer tillbaka till vanliga skolan är att denne klarar av att *fungera* socialt.

... om ett barn eller elev förstör för de andra – alltså man kan förstöra för sig själv och man kan förstöra för andra... så kanske man måste exkludera dem. Det ska va' bäst för barnet... sen kan det också vara bäst för kamraterna och ibland kan det ju vara bäst för personalen. Ibland är det lärarbehov... behov av en lärarassistent inte elevassistent som servar läraren nästan mer än eleven... vi kommer att bli betydligt mer tuffa mot lärare som inte håller... Exkluderingen ska inte vara för lång... första dan i en exkluderande grupp ska man börja fundera på när det ska inkluderas igen. I kretsen heldagsskolan... de har sociala bekymmer o oftast av den anledningen inlärningsproblem... o då behöver de träna inte bara på skolämnen... utan i olika sociala situationer. Det är mycket personalens och föräldrarnas bedömning som gör att nu är det dags... det är ju sociala biten som är det viktiga i det hela...

Eva betonar också att särskiljande lösningar varierar över tid, att just för tillfället är heldagsskolan den bästa lösningen men att målet ändå är en *flexibel* organisation som kan möta alla elever utifrån deras behov. Denna vision hotas dock av en viss oro inför framtiden där *samhällets krav* samt de ökade kraven i de *nya kursplanerna* kommer att leda till större utslagning och därmed fler särskiljande undervisningsformer. Vidare betonar hon vikten av

lärarens *kompetens* i form av *ledarförmåga* och *pedagogisk förmåga* men även *engagemang* för att kunna möta upp elevens olika och varierade behov.

Det optimala är inte heldagsskolan men för närvarande är det bästa. Jag kan tänka mig att det kommer att variera under åren för det är ju så att vi har olika behov. Det här måste va mycket flexibel organisation för att möta varje barn. Skola-samhälle där jag kan se lite med viss oro att med de ökade kraven som nya kursplanerna ställer så kan det bli tyvärr större utslagning. Om man ser på normalfördelningskurvan så är det nu 5 % men jag befarar att det kommer att bli 10 % som hamnar utanför.

I Berits tal kopplas differentieringen främst till samhället och skolan som organisation för att sedan kopplas till eleven. Ett mer accepterande samhälle samt ett samhälle mindre fixerat vid en ideal, menar Berit skulle motverka exkludering. Som främsta särskiljande orsak anges skolans *miljö* men även skolan verksamhetsorganisatoriska faktorer såsom *arbetsätt* och *arbetsformer* som kan verka utstötande. Hon efterlyser behovet av en *attitydförändring* samt vikten av bra *relationer* till alla elever.

Ibland är det strukturen i organisationen som det är fel på... o hur jag upplever skolan är att den är väldigt statisk... att den är väldigt fyrkantig... o då tar man bort barnet istället för att titta på miljö. Det beror helt på vilken relation jag har till det här barnet... acceptera barnet som det är o ge det stödet och de förutsättningarna som det behöver... Få det att känna att "Jag betyder något också! Det är någon som vill att jag ska vara här!...

Som särskiljande lösningar nämner Berit särskolan och träningsskolan men uppehåller sig särskilt vid heldagsskolan som hon anser vara en fantastisk möjlighet för de elever som *har* olika *personligheter* men även för *hemmasittarna*. Förutsättningen ska dock vara att eleven efter en tid kommer tillbaka till sin hemskola. Heldagsskoleeleverna beskrivs som elever som har stort behov av en *lugn miljö* samt *individuellt stöd* som inte kan tillgodoses i skolans ordinarie miljö.

Heldagsskolan... det är ju en fantastisk möjlighet för de elever som har behovet av att under en viss tid få timeout... men redan när man börjar då ska man ha målet att de ska tillbaka... möjligheten till att få lugn o ro o väldigt mycket individuellt stöd... jag säger att de har olika personligheter. Vi har allt ifrån att det är social problematik alltså bristande stöd socialt runtomkring, inlärningssvårigheter, hemmasittarna, de som har ångest för att gå in i en vanlig skola...

Differentieringen i Dans tal kopplas till eleven, skolan som organisation, samhället men även kostnadsramarna. Med utgångspunkt i begreppet inkludering beskriver Dan sin vision om en specialpedagogisk verksamhet som kan möta behoven i all skolverksamhet utifrån elevperspektiv. Särskiljande lösningar är avhängiga graden av *stöd* som eleven behöver. Som främjande faktorer för inkludering nämns olika *arbetsätt* och *arbetsformer*. Till att börja med talar han emot heldagsskolan som särskiljande lösning och framför argument som att heldagsskolan har: *minskade krav*, *låga förväntningar*, *en särskild kultur* samt att på heldagsskolan sker ett *förstärkande av en negativ identitet* då eleven enbart har likasinnade att spegla sig i.

Man anpassar så mycket efter eleven att man omedvetet o obefogat minskar kraven, det är svårt för pedagoger att hålla rätt nivå ... man har inte samma förhållningssätt eller förväntningar för det blir ju en särskild kultur som skapas där o det är min erfarenhet att det inte blir till gagn för eleven... deras upplevelse av sig själv, den förstärks ju av det de får av speglingen...

Han ser dock heldagsskolan som en nödvändig lösning då det rör sig om elevens specifika svårigheter såsom: *kunskapssvårigheter*, *koncentrationssvårigheter* eller *neuropsykiatrisk problematik*. Han belyser även kostnadsramarnas roll i införandet av heldagsskolan likaså

deras roll för att skolan ska kunna skapa en inkluderande verksamhet. Utifrån en helhetssyn kring eleven önskar både han och Benny större *samarbete* med samhällets olika institutioner som BUP och sociala myndigheter. Samarbetet ska gå ut på att skolan ska få all nödvändig kompetens för att kunna möta alla elevers olika behov.

Om det inte är väldigt specifika svårigheter... rena kunskapssvårigheter, koncentration eller diagnos... det finns barn som det är en nödvändighet för att det ska fungera...
Tillsammans med socialtjänsten och BUP hitta lösningar ändå lokalt... skolan skulle vara mer det normala utgångsläget, navet där allting händer... det är ju ändå här som barnet ska vara...

Differentieringen i Bennys tal kopplas främst till elevens behov men i ett vidare perspektiv ser han differentieringen som en följd av och påverkan från: familjesituation, socialt nätverk och samhälle. *Boendesegregeringen* samt sökandet till *samma kultur* nämns av Benny som några av de segregrande faktorerna där samhället och inte skolan segregerar.

Det är egentligen bostadspolitikerna som har segregerat skolan... det är inte skolan som har segregerat egentligen... Många gånger är det ju en kostnadsfråga och sen söker du likhet...

Inkludering och särskiljande lösningar beskrivs som ett dilemma. Med utgångspunkt i ambitionen om en skola för alla rättfärdiga han sedan särskiljande lösningar främst för elever med låg *begåvning* för vilka den normalskoleverksamheten skulle innebära *misshandel av individ*. Han går in även på andra särskiljande lösningar som finns i skolans värld där även *begåvade* barn men som har en dålig attityd placeras. Heldagsskolan ser han som en lösning men även som ett kvitto på skolans misslyckande med eleven. Skolsystemet klarar, enligt honom inte av de stora behov som autister och utagerande elever *har* därför anses av honom heldagsskolan vara en *guldgruva* för dessa elever. Han kritiserar dock heldagsskolan främst för dess verksamhet och för misslyckandet av att *normalisera* eleven för att kunna *fungera* i skolans ordinarie verksamhet. Metaforiskt ger han heldagsskolan legitimitet om detta hade blivit som det var tänkt från början – en tillfällig lösning, av honom kallat för ett *rehabiliteringshem* för eleven. När heldagsskolan blev istället *långvård* och eleverna inte återvände till sin hemskola fördöms heldagsskolan som särskiljande lösning. Svårigheterna att komma in på heldagsskolan samt heldagsskolans omorganisation har föranlett bildandet av särskilda undervisningsgrupper på kommunens högstadieskolor. Dessa är att föredra, dels av närhetsprincipen för sociala kontakten, dels att de möjliggör *partiella lösningar* för eleven dvs. eleven kan vara där enbart på vissa ämnen.

Heldagsskolan är ibland ett nödvändigt ont om man har elever som vi inte fixar utan vi måste fixa andra lösningar... men det är alltså ett misslyckande nånstans, å då kan heldagsskolan va en räddning... autister är en typisk grupp där skolsystemet är för stort för... där kan en bra heldagsskola va en ren guldgruva. Heldagsskolan hjälper till o löser problemet under en tid... nån form av rehabiliteringshem... då finns det ju en klar legitimitet i det hela. Sen blev det inte ett rehabiliteringshem utan då blev det nån form av långvård istället alltså det va ingen återvändo.

De särskilda undervisningsgrupperna ute på skolorna, de uppfyller en del krav som heldagsskolan inte gör med t.ex. närhet, du kan plocka dem från matte, svenska, tyska medan på de andra ämnena är de i klassen.

I Lenas tal kopplas differentieringen som förekommer i skolans värld till eleven, skolans verksamhet och organisation men även till skolans behov av *resurser* som förutsättning för skapandet av inkludering. Som särskiljande lösningar nämner hon olika nivågrupperingar som sker inom verksamhetens ramar, men även den specialpedagogiska hjälpen som ges, dels i klassen, i små grupper, dels i en-till-en undervisning. Utgångspunkten för formen av *stöd* inom skolans ram bör botten i *elevens upplevelser*. Utifrån egen erfarenhet anser hon att de flesta elever uppskattar att få stödet enskilt utanför klassrummet.

Man få titta lite på hur barnet upplever det, är detta en särskiljande av mig som elev, eller det är roligt att gå iväg o jobba enskilt. I de allra flesta fall jag tror jag kan säga att barn tycker att det här är en skön stund tillsammans med en vuxen, känner att det här hjälper mig att gå vidare...

Genom att jämföra heldagsskolan med särskolan som anses vara en legitimerad lösning, legitimeras även heldagsskolan. Barn som är föremål för särskiljande lösningar är barn som är *speciella*, som *avviker från normen* genom att inte *fungera* i stor grupp. Placeringen i särskiljande utbildningsformer grundas, dels i *barnets svårigheter* att fungera i vanlig klassrumssituation, dels som åtgärd för att garantera andra barns säkerhet. Behovet av en *speciell tillrättalagd miljö* och ett *speciellt* arbetssätt som skolan inte kan erbjuda anges som ytterligare orsaker till detta. På heldagsskolan kan man bättre arbeta med att stärka elevens *självbild* som grundförutsättning för kunskapsinhämtande. Vidare talar hon om barnets *rätt* till särskola och ser särskolan som en möjlighet för barnet att *blomma* och *utvecklas* i ett passande sammanhang.

Jo men det jag såg va att det va bra för de här barnen... de har ju stora sociala svårigheter... svårt att klara av att vara i en vanlig klassrumssituation... de fungerar inte i stor grupp... det blir väldigt laddat o konflikter... att man inte kan hantera det... det handlar om andra barns säkerhet och såna saker...

Sen visade sig att de har rätt till särskolan o så kommer de hit o sen efter ett tag i ett helt annat sammanhang så börjar barnet blomma... de få blomma och utvecklas för den man är...

Diskursen *differentiering som disciplinering* avser så som det framgår ovan en tillfällig lösning för elever som går i särskilda undervisningsgrupper exempelvis heldagsskolan. Denna lösning ses, dels som en möjlighet, dels som en nödvändighet med hänvisning till skolans, normalgruppens och individens bästa. Lösningen ges i presentförpackning som ett erbjudande av förmåner och förväntas att den mottas av eleven med öppna armar. Syftet är att efter normaliseringsprocessen som sker i den särskilda undervisningsgruppen ska eleven återinkluderas i hemskolan. Hela normaliseringsprocessen beskrivs i positivt laddade ord vilket ger processen dess positiva syfte exempelvis att stärka, förbättra eller förändra elevernas självbild och självförtroende som oftast har tagit skada av så många misslyckanden i skolan. Bristen av självförtroende definieras som ett dolt handikapp.

Diskursen *differentiering som rättighet* har utifrån det ovan presenterade empiriska material sin utgångspunkt i ett förmånstänkande där särarrangemang ses som en rättighet. (se även Börjesson & Palmblad, 2003). Nodalpunkten *rättighet* ges här en innebörd av skyddande slag. Differentieringen som rättighet ses av alla informanter som en permanent lösning och avser elever som går på särskolan, träningskolan, hörselklasser, dövklasser, tal- och språkklasser, mm. Kunskapskraven samt bristen på identifikation i normalskoleverksamheten innebär för dessa elever *misshandel av individ* att gå kvar i den vanliga skolan. Detta starka uttryck väddar på samma gång till människans empatiska förmåga och ger denna särskiljande lösning stark legitimitet. Frågan om det är rätt att utsätta elever med svag begåvning för normalskoleverksamhet skapar en skyddande diskurs. Diskursens skyddande karaktär ges av att i talet betraktas arbetet i dessa särskiljande utbildningsformer som en trygghetskapande social omvårdnad snarare än utmanande kunskapande (se även Assarson, 2007).

Antagonismen (Laclau & Mouffe, 2008) mellan dessa diskurser blir synlig i svårigheten att finna innebörd i den gemensamma nodalpunkten *fungera*. Begreppet får i informanternas tal två skilda innebörder: å ena sidan kan den stå för förmågan att få kunskaper, å andra sidan för förmågan att fungera socialt. Båda är dock negativt laddade men från skilda perspektiv. De befinner sig även i ett beroendeförhållande till varandra dvs. en oförmåga att ta till sig kunskaper kan urarta i utagerande beteende och tvärtom. Social kompetens skapas därmed,

dels som ett villkor för framgång, dels som en förutsättning för kunskapande. Frågan som inställer sig här är vad händer med de elever som aldrig når de sociala fostransmålen? Med referens till det ovan nämnda, vad händer då med deras kunskapande? *Tillrättalagd miljö* och *stödet* är flytande signifikanter mellan diskurserna. Behovet av en tillrättalagd miljö som förutsättning för att fungera samt graden av stöd avgör vilken form av särskiljande lösning som blir gällande. Diskurserna har inte kunnat fixera signifikanternas betydelse där av kampen om meningsskapande för att erövra den.

Diskursen om likvärdighet framträder i det empiriska materialet som underförstådd och ställs mot båda ovan nämnda diskurser i en kamp om existens. Dessa diskurser befinner sig dessutom i ett interdiskursivt beroendeförhållande – dvs. ju mer differentiering desto mindre likvärdighet och tvärtom. Likvärdighet i retoriskt uttryck blir komplicerat då skolans krav ställs i förhållande till elevernas förutsättningar vilket öppnar för differentieringsfrågan och underförstått för rättvisans innersta väsen. Genom att beskriva det negativa i särskiljande lösningar framträder konstruktionen av orättvisan som centralt i retoriken och elevers lika värde ligger inbäddad i en likvärdig skola som tillgodoser var och ens behov.

Konklusioner

Informanterna talar om delaktighet framförallt social delaktighet i termer av (o)acceptans som både finns eller inte finns bland elever, pedagoger och föräldrar och som förorsakar en särskiljning. Utifrån en rättvisetänk problematiseras vad det innebär för de andra eleverna att undervisningen anpassas efter några få. Differentiering av elever varierar beroende på graden av fungerande i en specifik situation. De elever som placeras i olika differentierande utbildningsformer har därmed som gemensam nämnare en oförmåga att *fungera* i skolmiljön eller rättare sagt i skolans moraliska ordning vilket leder till behovet av *en tillrättalagd miljö*. Både diskursen om differentiering som disciplinering och i diskursen om differentiering som rättighet ingår i den restaurerande diskursen. Antagonism sker även mellan dessa diskurser och diskursen om likvärdighet. Den grundas i differentieringens och likvärdighetens interdiskursiva beroendeförhållande mot varandra. Diskursen om likvärdighet ingår i den ideologiska diskursen.

Ekonomi och resurser

I detta fokusområde beskriver informanterna betydelsen av ekonomin och resurser i de olika vidtagna beslut som avser specialpedagogisk verksamhet samt skolan som organisation. Då intervjun handlade om heldagsskolans omorganisation i kommunen som innebar att från fem heldagsskolor blev det på kort varsel bara en, avser talet om ekonomi och resurser både ett allmänt och ett specifikt perspektiv. I detta fokusområde framträder informanternas styravsikter men även deras uppfattningar och syn på skolans behov av resurser. I informanternas uttryck framträder mönster som visar på likheter och motsättningar, men även spänningar och dilemma. I deras ”tal om” ekonomi och resurser tolkar jag att två diskurser framträder: *diskursen om resursanvändning* och *diskursen om resursneddragning*.

Diskursen om resursanvändning

Nodalpunkten i denna diskurs är begreppet *resurser*. Ekvivalenskedjan som stärker nodalpunktens betydelse består av tecken som för det mesta är det informanterna anser att det räknas som resurs: *laga efter läge, effektivare lösningar, verksamhetens tidsramar, lärarnas arbetstid, behörig personal, kompetensförsörjning, ”elevpeng”, ”resurspeng”, skolans självstyrning i fördelningen av resurser inom budgetens ram, undermåligt resultat, kostnad mm*. Diskursen framträder mest på nämnd och förvaltningsnivå. Följande citat är ett exempel på denna diskurs:

Det där med resurser, det är den ständigt återkommande frågan... då säger jag så här att Sverige satsar ofantligt mycket pengar på resurser i skolan, men vad får vi ut av det?... eftersom vi satsar väldigt mycket på skolan så finns det resurser... Jag tar helt avstånd från resonemanget om resurser... de finns ju. Därför säger jag kom inte o prata om resurser ... utan hur använder man resurserna...(Åke; min kursivering)

Diskursen om resursneddragning

Denna diskurs har samma nodalpunkt som föregående diskurs, dvs. *resurser* dock med en innebörd sedd utifrån ett annat perspektiv. Ekvivalenskedjan av tecken som stärker nodalpunktens betydelse är: *pengar, fler personal, samarbete med andra instanser, kompetens, lokalmöjligheter, lösningar, kostnad, mm.* Diskursen framträder på ledningsnivå. Ett exempel på denna diskurs är följande:

Nu under besparingstider som vi upplevt på 1990 talet till slut så blev det ju ohållbart... när pengarna minskar så går det inte att tänja..., elevassistenterna har försvunnit också, det är ytterst få skolor som har några kvar idag. Många som gick på heldagsskolan hade klarat skolan om de hade haft en assistent...

Att dessa diskurser har olika dominans på olika nivåer i skolsystemet talar, dels för meningsskiljaktigheter i åsikter, dels för informanternas skilda världar.

Ekonomi nämns av Åke genomgående i intervjun oftast motsägelsefullt. Då han talar om ekonomi och resurser använder han inkluderande begreppet *vi* vilket ger talet viss tyngd. Ena stunden betonar han att ekonomiska förutsättningar har betydelse i de beslut som tas och detta för att ekonomi och organisation förutsätter varandra för att i nästa stund betona att ekonomin inte är avgörande faktor i vidtagna beslut i detta fall avseende heldagsskolans omorganisation. Omorganisationen, menar både han, Eva och Berit på förvaltningsnivå, gjordes av *kostnadseffektivitetsskäl*.

Det är ju så här att ekonomi och organisation går hand i hand... vi har 1 % effektivitetskrav på oss... men då gäller det att hitta lösningar som är kostnadseffektiva... ekonomiska förutsättningar är alltid en faktor, men det var inte den största... i det här fallet väldigt lite.

Han har bestämda åsikter vad gäller skolans resurser och för att ge argumenten tyngd uttalar han sig utifrån nationell nivå då han jämför Sverige med andra länder. Genom att betona ordet *vi* utger han sig för representant för hela landet och ställer svenska skolan till svars. I hans anförande belyser han med bestörtning osamstämmigheten mellan svenska skolans egentliga *kostnad* och svenska skolans *undermåliga resultat*.

Det där med resurser, det är den ständigt återkommande frågan... då säger jag så här att Sverige satsar ofantligt mycket pengar på resurser i skolan, men vad får vi ut av det? ... eftersom vi satsar väldigt mycket på skolan så finns det resurser... Jag tar helt avstånd från resonemanget om resurser... de finns ju. Det finns knappt något land som satsar så mycket resurser på skolan som Sverige och levererar så mediokra resultat. (min kursivering)

Med utgångspunkt i att resurser finns vänder han sedan snabbt resonemanget till *resursanvändningen* och utifrån inställningen *laga efter läge* efterlyser han *effektiva lösningar* med befintliga resurser. Som konkret exempel på felaktigt använda resurser ges av alla informanter heldagsskolan som kritiserats, dels för sin *verksamhet*, dels för *tidsramarna*.

Tiden blev använd på ett felaktigt sätt, det var ingen heldagsskola... det var bara en halvdagsskola. Man bygger upp en organisation för att ha en hel dag skola och folk inte är där på hela dan... vad håller vi på med?... Därför säger jag kom inte o prata om resurser ... utan hur använder man resurserna...(Åke)

Frågan om resurser vidareutvecklas till att handla om lärarnas *arbetstid* som anses vara föråldrad och på något sätt fast i ett gammalt synsätt helt inkompatibel dagens samhälle.

Samma syn på lärarnas arbetstid har även Eva. Både på nämnd och på förvaltningsnivå finns det samstämmighet i vad som räknas för resurser bl.a. noggrannheten i att bara anställa behöriga lärare, det kommunen satsar i form av *kompetensförsörjning* och den summa pengar – ”*elevpeng*” som varje skola får och själv kan förfoga över. Elevpengen är den ”prislapp” som sätts på eleven och varierar utefter ålder. För elever i behov av särskilt stöd avsätts en särskilt pott där resursfördelningen sker utifrån en femgradig skala där graden av funktionsnedsättning hos eleven avgör vilken summa skolan blir tilldelad – ”*resurspeng*”. Detta görs av ESU (enheten för stöd och utveckling).

Man kan ju va väldigt tuff och gå in på avtal för lärare där man har 17 undervisningstimmar av 45... 10 timmar fri tid som man själv förfogar över... en folkskolelärare förr i tiden undervisade 30 timmar... snart mer än hälften. Nej kör inte med det alltså... Vi har ju satsat på lärarlyftet... vi anställer inga obehöriga lärare... så ut med resurserna sen bestämmer rektorn vad som ska göras och inte göras. Jag brukar säga gör vad du vill så länge du håller budgeten... jag lägger mig inte i... (min kursivering)
Vi har ett väldigt professionellt system för att ta ut elever i behov av särskilt stöd. TA och lärare i skolorna gör en bedömning efter en femsteg skala vilka behov barna har o sätter in de resurser som behövs.

Både Eva och Berit på förvaltningsnivå betonar att heldagsskolan omorganisation inte skedde på grundval av ekonomiska skäl och att skolan fick resurser för att ta emot eleverna från heldagsskolan. Berit däremot efterlyser behovet av fler *resurser* överlag i form av specialpedagog/speciallärare. Eva poängterar även att omorganisationen skedde i en strävan att stödja inkluderingstankarna då hon märkte att skolorna har blivit bättre på att hantera eleverna på hemmaplan.

Alla tre rektorer belyser skolans behov av resurser både generellt och speciellt då man fick ta emot elever från heldagsskolan som man fick klara av med befintliga resurser. Alla tre är även eniga i att heldagsskolans omorganisation skedde framförallt av *ekonomiska skäl*. ”*Elevpengen*” och ”*resurspengen*” som följde med eleven räckte inte långt och skolan blev tvungen att tänka ut olika lösningar. Dessa lösningar innebar i de flesta fall att man försökte klara av resursbehovet på bekostnad av de duktiga eleverna. Då skolan var mindre blev även denna lösning svårt att tillämpa.

Nej! Det var ju ekonomisk, tror jag! ..., dels att som jag fattade har elevunderlaget sjunkit. Hur berörda skolor har löst det vet jag inte ... jag tror att det har varit svårt. (Dan)

Jag tror egentligen att det var en ekonomisk speleri... Det fanns inget beredskap att ta emot dem men skulle vi ha haft resurser skulle de aldrig behöva hamna på heldagsskolan... När man skickade tillbaka eleverna var ju svaret att vi skulle fixa dem med befintliga resurser. Vi har ju hamnat i det läge väldigt många gånger att vi var tvungna att hitta lösningar som vi egentligen inte har pengar till... vanliga hederliga föräldrar som har ett helt normalt barn skulle bara veta vad många lösningar vi har gjort på deras bekostnad för att lösa det här problemet... så vi har kört alla varianter... större klasser (Benny)

Det blev ju ett ansvar som skolan fick ta... så att vi klarar av med de resurserna vi har... det kan va ett dilemma för en liten skola... för dessa elever genererar inte så mycket för att kunna skapa de resurser som behövs... då försöker vi skrapa från alla...(Lena)

Samtliga rektorer betonar vad senare tidens *resursneddragningar* som drabbade skolan har haft för konsekvenser för skolans verksamhet. Resurser ses som en avgörande faktor i arbetet för inkludering och en skola för alla. Som resurser nämns av samtliga rektorer: *pengar* för att kunna anställa *mer personal*, *lokalmöjligheter* att bedriva undervisning, *samarbete* med samhällets övriga aktörer för att all *kompetens* ska finnas tillgänglig i skolan, *lärarnas kompetens*.

Eftersom kommunen har valt att prioritera pengar på olika särskilda undervisningsgrupper där heldagsskolekoncepten är en så gör det ju att vi har inte de resurserna att jobba med det på skolan för de är ifråntagna för att finansiera dessa grupper. Grundskolans konto kanske behöver få ett tillskott om man ska inkludera alla elever. (Dan)

Under besparingstider som vi upplevt på 1990 talet till slut så blev det ju ohållbart. När pengarna minskar så går det inte att tänja, elevassistenterna har försvunnit också, det är ytterst få skolor som har några kvar idag. Många som gick på heldagsskolan hade klarat skolan om de hade haft en assistent... (Benny)

Så som det framgår ovan argumenterar man i *diskursen om resursanvändning* utifrån perspektivet att resurser finns. I denna diskurs ges därmed nodalpunkten *resurser* betydelsen resursanvändning och kostnadseffektivisering. Talet om ekonomins roll i de beslut som fattas är motsägelsefullt. Genom att anaforiskt använda ordet *vi* ges diskursen tyngd men även dess nationella karaktär.

I min tolkning framträder *diskursen om resursneddragning* kring samma nodalpunkt dvs. *resurser* som därmed blir gemensam nodalpunkt för båda diskurserna. Nodalpunktens betydelse i denna diskurs är resursneddragning. Här betonas ekonomins betydelse i de fattade besluten likaså de orealistiska förväntningarna som ställs på skolan både från förvaltning/nämnd och från samhälle. Knappa resurser ses som en viktig faktor och ett hinder i förverkligandet av en inkluderande skola och därmed behovet av särskiljande lösningar.

Antagonismen (Laclau & Mouffe, 2008) mellan dessa diskurser avser svårigheterna i att ge nodalpunkten *resurser* dess betydelse. I konflikten kan man även skönja en misstro mot hur skolan förvaltar sina resurser vilket påvisar beslutsfattarnas olika "verkligheter" som verkar vara två olika världar som inte har med varandra att göra. Ordet *kostnad* är en flytande signifikant i båda diskurserna. I den första diskursen ses kostnad utifrån effektiviseringsperspektiv. Resurser finns. Frågan som då återstår är hur de används. I den andra diskursen ses kostnad utifrån skolans resursfördelning samt hur mycket de olika lösningarna får kosta så att inte de strama budgetens ramar överskrids. Konsekvenserna blir att lösningarna oftast sker på de duktiga elevernas bekostnad. Konflikten mellan dessa diskurser utgörs även av kampen om att ge den flytande signifikanten *kostnad* dess betydelse.

Konklusioner

Beslutsfattarnas tal synliggör en gränsdragning mellan nämnd-/förvaltningsnivå och ledningsnivå i synen på *resurser*. På nämnd och förvaltningsnivå där det anses att det finns tillräckligt med resurser i skolan handlar resursfrågan om *resursanvändning* och *kostnadseffektivisering*. Nämndnivån belastar dessutom skolan med ansvaret för de mediokra resultat som även Skolverkets (2009) senaste undersökning har påvisat. Som konkret exempel på resursanvändning aviseras från nämnd och förvaltning en översyn av lärarnas avtal i fråga om arbetstid. På ledningsnivå däremot handlar resursfrågan om *resursneddragning* och dess konsekvenser. Nodalpunkten *resurser* blir därmed gemensam både för *diskursen om resursanvändning* och för *diskursen om resursneddragning* och synliggör därmed antagonismen mellan dessa diskurser (Laclau & Mouffe, 2008). Antagonismen förstärks då diskurserna även kämpar för att ge den flytande signifikanten *kostnad* betydelse. Båda diskurserna ingår i den restaurerande diskursen.

Resultatdiskussion

Metodologiska reflektioner

I genomförandet av denna studie har det varit av vikt för mig att reflektera över mina ställningstaganden men även över min förförståelse av det studerade materialet. Förförståelsens betydelse i forskningsprocessen ser jag dock snarare som en tillgång än som ett hinder. Enligt Jansen (1999) är det varken önskvärt eller möjligt att helt befria sig från sin egen förförståelse. Författaren hävdar att förförståelsen är en nödvändighet för att förstå dock förutsätter förståelsen mer än enbart förförståelse. Det viktiga, menar författaren är att vara medveten att förförståelsen kan leda till kunskap, men kan även hålla tillbaka och utgöra ett hinder att vidga kunskap. Jag har därför genomgående och noggrant problematiserat och ifrågasatt de teoretiska referensramarna i relation till metod och det empiriska materialet. Det var ingen lätt process utan många gånger har jag fastnat och känt att mina verktyg för att förstå det empiriska materialet, inte räckte till. Börjesson & Palmblad (2003) menar, att göra en diskursanalys innebär att ge sig ut på en forskningsresa med en verktygslåda som redskap för att söka just det verktyg som är mest användbar i en viss situation. När de verktyg man har, inte räcker till får man söka nya. Med detta påvisas forskarens behov av ständig tolkning och reflektion genom hela forskningsprocessen. Under hela skrivprocessen har jag dessutom brottats med studiens disposition. Jag instämmer med Kvale och Brinkman (2009) då de anser att i texten verkar forskningen som en logisk och lineär process medan i verkligheten är forskningsprocessen ständigt föränderlig.

Jag är medveten om att min tolkningsförmåga är beroende och kan ha påverkats av de diskurser jag själv är innesluten i och mer eller mindre oreflekterat är bärare av. Som specialpedagog har jag ingått i och förespråkade en "inkluderingsdiskurs" om elevers olikheter och hur dessa bör mötas i en inkluderande verksamhet. Ute på fältet har jag mött den "restaurende diskursen" där elevernas behov av mer än vad den gemensamma undervisningen kunde erbjuda utmynnade i särskiljande lösningar. Diskurser utgör gränser för våra tankemöjligheter vilket gör, både teoretiskt och verkligt omöjligt att "kliva av" sig själv för att "objektivt" reflektera. Det subjektiva meningsskapande blir därför oundviklig. Det fanns dock aspekter i studien som var lättare att reflektera över. Mitt val av teoretisk och metodologisk utgångspunkt är en sådan aspekt. Laclaus och Mouffes (2008) diskursteorier passade både min personliga övertygelse om den samhällsordning vi lever i och den socialkonstruktivistiska grund som jag ansluter mig till och utgör studiens teoretiska utgångspunkt. Med hjälp av de teoretiska och analytiska verktyg som Laclaus och Mouffes diskursteorier erbjuder fick jag, dels möjligheten att fånga trådar i samtalet och synliggöra det förgivettagna, dels tränga bakom de officiella "självklarheterna". Dessa tankeverktyg som hjälpte mig att tolka och förstå det empiriska materialet har även utgjort valet av den väg, av många andra möjliga i min studie. Ett annat tillvägagångssätt hade kunnat vara att analysera beslutsfattarnas återkommande tal under en längre period. Det hade kanske visat hur tecken från det diskursiva fältet införlivas och skapar nya betydelser. Winter Jørgensen och Philips (2000) menar att om forskaren i en kvalitativ studie enbart skulle beskriva ett fenomen eller en företeelse på det sättet som folk i allmänhet ser det skulle den antagligen framstå som poänglös. Min ambition var inte att presentera en sanning eller en "verkligare" verklighet utan snarare att hitta alternativa sätt att beskriva och förstå verkligheten och därmed erbjuda läsaren ett nytt perspektiv.

Studiens diskurser

Nedan presenteras en illustration av studiens diskurser. De streckade linjerna indikerar att diskurserna inte är slutna utan ett samspel där betydelser formas och omformas sker såväl inom och mellan dem som mot det diskursiva fältet. Informanterna rör sig i de olika diskurserna utifrån olika perspektiv och talar i olika detaljrikedom. I den ideologiska diskursen där det råder hegemoni är diskurserna mer urskiljbara. I den restaurerande diskursen där antagonismen råder kan diskurserna, dels dominera över andra, dels "överlappa".

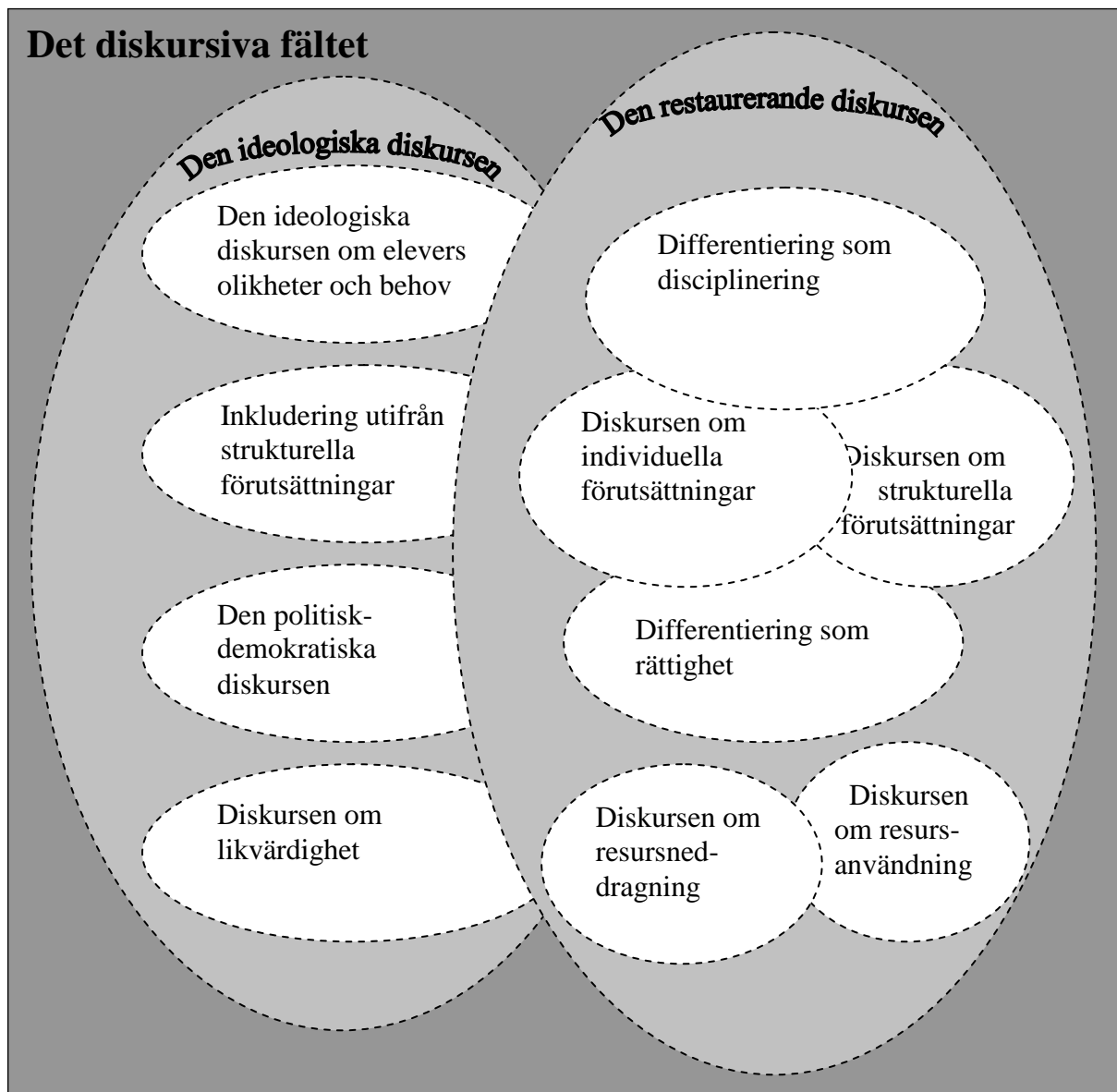


Fig. 1. Studiens diskurser

Makt-styrning-identitet-governmentality

I beslutsfattarnas tal framträder omöjligheten att låsa fast en identitet och detta för att särskilda insatser varierar beroende på vad som fungerar och inte fungerar i en specifik situation inbäddad i en specifik skolkultur. Det som fungerar blir därmed en social konstruktion som uppstår i mötet mellan individers tillkortakommanden och den omgivande miljön. Oavsett om intoleransen mot eleven tillskrivs eleven, skolan, hemmet eller samhället underförstås den låga status som den utstötta eleven har. Dilemmat för acceptansbegreppet men även för delaktighetsbegreppet kopplas till hur pedagogerna bör förhålla sig till avvikelser hos de utestängda eleverna (se även Assarson, 2007). Det postmoderna samhällets intolerans men även samhälleliga tonårsideal framförs av informanterna som försvårar för acceptansen av olikhet. Det är dessa ideal som formar bilderna av normalitet och avvikande som skolan övertar och som utgör en värdeladdad negativ aspekt i de uteslutna elevernas låga status som i förlängningen lägger grunden till deras negativa identitet (Lindblad & Popkewitz, 2001; Stier, 2003).

Utifrån en rättighetsbaserad syn uttrycker flera informanter elevernas rätt till stöd och alluderar på så sätt den juridiska diskursen som, enligt Solvang (1999) på senare tid har vunnit mark i Europa. Diskursens goda avsikt att stärka rätten för personer i behov av särskilt stöd är dock dubbelbottnad dvs. rätten till särskilt stöd förutsätter en identifiering av elevens särskilda behov vilket även inbegriper en ökad kategorisering av elever utifrån sina tillkortakommanden. Identifikationen av elever som blir föremål för olika särskiljande lösningar görs, enligt beslutsfattarna av *de professionella* som anses vara experter på området.

Bedömningen, det är ju faktiskt som jag sa... det litar jag på professionella. Det finns en skala 1-5 där man bedömer o det är man överens om... och det litar jag fullt och fast på att professionen gör på rätt sätt... (Åke)

För att kunna tillgodose elevernas olika behov måste dessa behov först identifieras. Pedagogernas, psykologernas och kuratorernas "normaliserande blick" sorterar, bedömer, kategoriserar, definierar vem som blir elev i behov av särskilt stöd och har i förlängningen en disciplinerande effekt på eleven (Foucault, 1983; Börjesson & Palmblad, 2003). Bedömningen grundas i människoexperternas yrkesskicklighet och föreställningar vilket ger bedömningen dess godtycklighet. Utifrån ett bredare perspektiv belyser Foucault hur experternas "blick" så kallad "gaze" i sin tur är styrd och förutbestämd av en samhällelig styrning. Att vara underkastad den rådande samhälleliga diskursen kan på så sätt fungera disciplinerande även på experten. Det handlar alltså, enligt Foucault om en maktrelation på flera nivåer där inte bara eleven "utsätts" för en maktpåverkan utan även experten. Experternas identifikationer skapar sedan elevernas identiteter och i förlängningen genom en självuppfyllande profetia deras självidentitet. Goffman (2008) menar att genom att skapa sin identitet utifrån den kategori man blivit tilldelad, i det här fallet elev i behov av särskilt stöd reproduceras makten av den utsatte själv. Oavsett om särskiljning ses som en nödvändighet eller som en fantastisk möjlighet sker det i ett positivt syfte – att eleven ges möjlighet att komma ifrån en tillskriven negativ identitet för att kunna skapa en positiv sådan. I att vara exkluderad utifrån ens bästa kan skönjas den pastorala makten (Foucault, 2003). Via omhändertagande/omplacering styrs individen mot välbefinnande, i det här fallet i syfte att beredas möjlighet till en ny identitet.

Elever som är föremål för särskiljande lösningar beskrivs av beslutsfattarna som *speciella* i bemärkelsen att de *förstör både för sig själva och för andra* och detta på grund av *inlärningsmässig- eller neuropsykiatrisk problematik* som de anses vara bärare av.

...om ett barn eller elev förstör för de andra – alltså man kan förstöra för sig själv och man kan förstöra för andra så kanske man måste exkludera dem. Det ska va´ bäst för barnet och det är det som ska va ledstjärna. (Eva)

Behov av stöd, det kan ju variera allt ifrån att man *har* inlärningsvärigheter, till att man *har* ett fysiskt handikapp, till att man *har* språksvärigheter, eller att man *har* svårigheter med socialt samspel...social samspelsproblematik...(Berit; min kursivering)

Genom att betona ordet *har*, tillskrivs eleverna olika svårigheter som i beslutsfattarnas tal ges en framtoning av egenskaper. Att betraktas som *speciell* i bemärkelsen att *förstöra* blir då mästersignifikanter som lägger grunden för en tillskriven avvikaridentitet (Lacan, 1989; Stier, 2003) och ger särskiljandet ett disciplinerande drag. Eleven blir därmed konstruerad utifrån skillnaden mot en normal kategori. Maktutövningen visar sig då de avvikande urskiljs från de normala i syfte att upprätta kontroll och ordning (Foucault, 2003). I samhällsdebatten talas det alltmer om vikten av social kompetens som efterfrågas i arbetslivet. Att kunna fungera socialt ses av informanterna som en förutsättning för kunskapsinhämtandet (se även Andreasson, 2007) där av elevens stora behov av en tillrättalagd miljö, ”rätt” stöd av de ”rätta” experterna så att förtroendet för vuxenvärlden kan upprättas och den sociala kompetensen utvecklas. I skapandet av en lugn miljö och de tillitsfulla relationerna som eftersträvas kan skönjas en del av pastoral maktutövning där två olika styrningstekniker dvs. omsorg och kontroll sammanlänkas.

I kretsen heldagsskolan...de har sociala bekymmer o oftast av den anledningen inlärningsproblem... o då behöver de träna inte bara på skolämnen...utan i olika sociala situationer...det är ju sociala biten som är det viktiga i det hela...(Eva)

Det sociala och det moraliska blandas samman. För att fungera socialt måste man träna elevens empatiska förmåga samt stärka elevens självbild och självförtroende. *Empati*, *självbild* och *självförtroende* blir därmed mästersignifikanter i identitetsformeringen (Lacan, 1989). Träningen sker i särskilda undervisningsgrupper där normaliseringsprocessen är moralisk korrektiv och går därmed ut på att korrigera subjektet (eleven) i syfte att skapa ”den goda skoleleven” (Bergström & Boréus, 2005; Börjesson & Palmblad, 2003; Karlsson, 2008) som förväntas styra sitt eget beteende för att på ett lämpligt sätt kunna fungera i normalskoleverksamheten. Normaliseringsprocessen verkar därmed för att befästa en ”lämplig identitet” något önskvärt och eftersträvansvärt som kan *fungera* i skolans diskursiva och funktionella ordning (se även Jakobsson, 2002; Hjärne, 2004; Lundgren, 2006; mm.). Resonemanget om självstyrning leder tankarna till Foucaults (1988) governmentality-begrepp och den liberala styrningen. Denna styrning som har som uppgift att forma, vägleda och reglera individens uppförande etablerar en ny relation mellan kunskap och makt genom vilket styrningen knyts till expertisen. En självstyrning genom självkänedom och självinsikt är, enligt Foucault dubbelbottnad. Å ena sidan innebär den en grundtrygghet som skapar bra självförtroende och i förlängningen en positiv identitet och å andra sidan, möter skolans outtalade förväntan att eleven formar/anpassar sig utefter skolans moraliska ordning.

Min studie visar att för elever med låg begåvning eller andra synliga funktionsnedsättningar görs särskiljandet i skyddande syfte, för individens bästa vilket synliggör den pastoral makt (Foucault, 2003). Med utgångspunkt i omsorgen som styrningsteknik anses individens identifikation med likasinnade samt vistelsen i rätt sammanhang vara grundförutsättningar för en positiv identitet. Denna positiva identitetsformering beskrivs metaforiskt då individen efter en tid i rätt sammanhang *blommar upp*. *Blomma upp* metaforen är även en mästersignifikant för den positiva identiteten (Lacan, 1989). För beslutsfattarna blir detta ett kvitto på att den särskiljande lösningen är den rätta för eleven.

Jo, men det jag såg va att det va bra för de här barnen... de har ju stora sociala svårigheter... de fungerar inte i stor grupp... det handlar om andra barns säkerhet och såna saker... Sen visade sig att de har rätt till särskolan o så kommer de hit o sen efter ett tag i ett helt annat sammanhang så börjar barnet blomma... de få blomma upp och utvecklas för den man är...(Lena)

I talet om särskiljande lösningar framför informanterna sin kritik mot heldagsskolans misslyckande av att återskola elever. Detta misslyckande anses av informanterna bottna i personalens bristande specialpedagogiska kompetens i att normalisera eleven för att passa in i skolans system snarare än i den inom- och utomorganisatoriska maktstrukturerna som styr verksamheten (se även Assarson, 2007).

Heldagsskolan hjälper till o löser problemet under en tid... nån form av rehabiliteringshem... då finns det ju en klar legitimitet i det hela. Sen blev det inte ett rehabiliteringshem utan då blev det nån form av långvård istället alltså det va ingen återvändo. (Benny)

En process av kategoriseringar där olika specialister genom formuleringsprivilegiet kan sätta sin prägel på individens tillkortakommanden har som konsekvens att en elev på mer eller mindre klara grunder kan placeras i en särskiljande utbildningsform (Foucault, 1973; Haug, 1998; Emanuelsson m fl. 2001). En placering i särskiljande utbildningsformer har i sin tur konsekvenser för individens identitet (Karlsson, 2008). Viktigt i detta perspektiv är hur individen svarar mot omgivningens stigmatiserande och nedvärderande attityder. Att pedagogerna inte har lyckats återinkludera eleven kan inte uteslutande ha sin grund i deras (in)kompetens. En förklaring kan vara att eleverna till följd av placeringen utvecklat en motståndsidentitet som, enligt Castells (2000), skapas då individerna nedvärderats och stigmatiserats av den rådande makten. Identiteter, menar Castells "... är källor till mening för och av aktörerna själva, och de konstrueras genom en urskiljningsprocess" (Castells, 2000, s. 20). Goffman (2008) menar att en individs stigmatisering snarare är en fråga om relationer än egenskaper. Grunden till stigmatiseringen finns i diskrepansen mellan individens virtuella och faktiska sociala identitet. Med jämförande logik, menar Laing (1990) söker människan alltid överensstämmelse mellan sitt "Me" dvs. "jag för mig" och sitt "I" dvs. "jag för andra". Då detta uteblir kan motstånd utvecklas och individens identitet blir genom självuppfyllande profetia en överensstämmelse med det man ursprungligen blev stämplad för (Laing, 1990; Stier, 2003; Lacan, 1989). Enligt Lacans teori är subjektet i grunden splittrat och söker ständigt efter en helhetskänsla som aldrig infinner sig då man blir positionerad av diskurser. Diskurser, menar Foucault (i Nilsson 2008) inbegriper alltid ett maktperspektiv. Makt kommer till uttryck i relationer och är i nära förbund med motstånd. Motståndet synliggör makten vilket gör motståndet till ett verktyg för att förändra maktrelationernas karaktär. Då motståndet tonas ner betyder det inte att det inte finns. I förhållande till maktrelationer yttrar sig motståndet på en mångfald av sätt. Pedagogernas misslyckande med eleverna kan, utifrån dessa resonemang bero på att eleverna gjorde motstånd mot en oklar/orättvis kategorisering som de inte kunde förlika sig med. Känslan inför denna stigmatisering (Goffman, 2008) kan så småningom ha lagt grunden till deras negativa identitet³ (se även Karlsson, 2008).

Den marknadsliberala ekonomin genomsyras av ansvar genom självstyrning vilket utifrån foucaultianskt perspektiv (Foucault, 2003) ses som en del av maktutövningen. I skolans värld kan maktutövningen däremot skönjas i hur en ny styrningsfilosofi tar form och som innebär ett ökad formell frihet i form av ett visst lokalt självbestämmande inom fastställda ramar. I

³ Eftersom det empiriska materialet inte bygger på elevernas upplevelser av särskiljning från ordinarie skolverksamheten ska resonemanget om utvecklandet av en motståndsidentitet enbart ses som ett antagande.

enlighet med denna styrningsmentalitet har rektorerna fått ”fria händer” att fördela resurserna - till synes större handlingsutrymme. Från beslutsfattarnas tal framgår att besparingarna i skolans budget har skett på procentbasis. Genom att ge rektorerna fritt handlingsutrymme i fördelningen av resurser har beslutsfattarna på nämnd- och förvaltningsnivå lämnat över verkställandet av besparingarna till skolans ledning (se även Löfquist, 1999).

... vi har 1 % effektivitetskrav på oss... så ut med resurserna sen bestämmer rektorn vad som ska göras och inte göras. Jag brukar säga, gör vad du vill så länge du håller budgeten... jag lägger mig inte i... (Åke)

Skolorna har på så sätt blivit ”självständiga” kostnadsenheter med resultatansvar dvs. pengarna som omsätts förväntas ge utdelning i form av resultat som uppfyller de nationella målen. Detta kan även ses som ett strategiskt drag för att beslutsfattarna själva inte ska behöva ta obehagliga beslut. För att hantera ekonomiska nedskärningar krävs det diskussioner om vilka prioriteringar som kan/får göras. Studien visar att de lösningar som budgetramarna tillått skedde oftast på bekostnad av duktiga elever. Det humanistiska budskapet, menar Assarson (2007) ställs mot marknadsekonomi och sortering av elever ställs mot rättvisesträvanden. I min studie framträder hur kommunen med hjälp av olika differentieringstekniker, där elever tillskrivs svårigheter som specifika egenskaper, sorterar eleverna efter en begåvningsnorm som relateras till kostnader. Systemet är även en avspegling av hur vi värderar människor. Fördelningen av ”resurspengen” styrs av ett femgradigt system som innebär en nivågruppering av elever utifrån graden av funktionsnedsättning. Systemet fungerar som en form av resursgarantier och prioriteringar av särskilt stöd men förutsätter experternas bedömning av vilka elever som får åtnjuta dessa extra sociala förmåner.

Det diskursiva fältet – motdiskursen

I detta avsnitt presenteras de ord och uttryck som utmanar diskurserna och som utgör det diskursiva fältet (Laclau & Mouffe, 2008). Gestaltningen kommer att ge en bild av vad diskurserna inte är dvs. motdiskursen. Den entydigt positiva i den ideologiska diskursen framträder mot det diskursiva fältet som är negativt värdeladdad med traditionella och rigida undervisningsmetoder, stelnade traditioner, kategoriseringar i sökandet efter svårigheter hos eleverna själva med inrättandet av olika särskiljande lösningar som följd. Fältet framträder speciellt negativt då via olika särlösningar och utanförskap, stigmatiseras, utestängs och behandlas eleverna på ett nedvärderande sätt. Den negativa bilden förstärks av att vissa lösningar sker i sökandet efter meningsfullt deltagande utifrån en rättighetsbaserad syn för barnets bästa. Det meningsfulla deltagande skapas med en ansträngd ekonomi på bekostnad av andra barn. I det diskursiva fältet runt inkluderingsdiskursen innebär inkluderingen kostnadskrävande komplexa system. Det diskursiva fältet ger som kontrast till den ideologiska diskursen en bild där inkludering väcker nyfikenhet för fördjupad analys som förutsätter en helhetssyn på förändrings- och utvecklingsarbete. En politisk dimension framträder tydligt och ställs mot en restaurerande (borgerlig) utbildningspolitik.

I diskursen om likvärdighet som ingår i den ideologiska diskursen förstärks nodalpunkterna *lika värde* och *rättvisa* av en ekvivalenskedja av införlivade begrepp från det diskursiva fältet som belyser vad särskiljande lösningar *inte* erbjuder: *låga förväntningar, minskade krav, förstärkande av en negativ identitet*. Detta kan utgöra ett konkret exempel på hur ord och uttryck från det diskursiva fältet via artikuleringar har kunnat skapa betydelse för denna diskurs men även exempel på likvärdighetsbegreppets benägenhet att skifta betydelse. De skilda uttolkningarna av begreppet likvärdighet påvisar kontingensen i likvärdighetsdiskursen – att något alltid är möjligt men inte nödvändigt, vilket öppnar för möjligheten till nya

fixeringar. Reartikuleringen möjliggör/skapar därmed nya betydelser (Laclau & Mouffe, 2008). Bergström och Boréus (2005) menar att under en femtonårsperiod har begreppet likvärdighet skiftat betydelse. Från att först sammankopplas med jämlikhet, har begreppet likvärdighet senare kopplats till frihet och olikhet. Då begreppet likvärdighet antog en annan betydelse förpassades begreppet jämlikhet till det diskursiva fältet.

Det diskursiva fältet runt den restaurerande diskursen framträder som positivt laddat mot det övervägande negativa i denna diskurs. I det diskursiva fältet är skolan en plats där alla elever undervisas tillsammans. Alla elever ges möjlighet till utveckling och lärande, mänskliga variationer är naturliga och ses som en resurs. De omfattande åtgärder som vidtas bidrar till att eleverna med optimalt stöd utvecklas utifrån sina förutsättningar så långt det är möjligt. I det diskursiva fältet betonas särskilt att kategoriseringar inte behövs då pedagogernas förhållningssätt är knutet till en bred pedagogisk utveckling och en universell kompetens för att kunna undervisa alla barn. Skolan som organisation utvecklar strategier och en successiv systemutveckling för att lära av olikhet utifrån ett moraliskt ansvar. Förändringen kräver resurser men resurserna finns.

Hegemoni – antagonism - den ideologiska och den restaurerande diskursen

Resultatet i denna studie visar hur de skillnader i samhälleliga villkor som förs in i skolan av elever möter skolans ambition att forma eleverna till att vara det framtida samhällets demokratiskt sinnade personligheter med sociala och kommunikativa förmågor. Då olikheten konstrueras som ett problem kretsar de svårigheter som tillskrivs elever kring det som beskrivs som deras oförmåga att fungera i skolmiljön vilket leder till olika former av marginalisering. Laclau (2001) menar att den ökande globaliseringen producerar och reproducerar en växande marginalisering som varken kan betraktas som exkluderande eller inkluderande utan befinner sig i ett restillstånd vilket gör att den inte kan stöpas i befintliga kategorier. Ju fler individer som marginaliseras desto mer debatt om vilka som ska inkluderas respektive exkluderas. Det är just dessa elever som befinner sig mittemellan som utvidgar området för hegemonisk kamp. Författaren menar vidare att i kampen om vem som ska ha dominans och inflytande över skolan i ett postmodernt, globaliserat samhälle skapas ständigt nya kategorier, där elever som anses vara i behov av särskilt stöd kan inordnas.

Det intressanta är att alla informanter utgår från en övervägande mångfalddiskurs där argumentationen har ett starkt inkluderande drag för att sedan växla till en diskurs som är uppbyggd på distinktionen avvikelse/normalitet. De rör sig mellan olika diskurser och det finns skillnader i *vem* som uttrycker *vad*, men även *hur* man uttrycker detta *vad* vilket synliggör maktdimensioner (Bergström & Boréus, 2000). Studiens ovan nämnda diskurser ingår i sin tur i två stora utbildningspolitiska diskurser som dominerar skolvärlden – den ideologiska diskursen med rötter i demokratiskt deltagarperspektivet och den restaurerande diskursen med rötter i ett mer traditionellt synsätt (Haug, 1998). Den ideologiska diskursen är en inkluderande diskurs. Den har som utgångspunkt att alla elever är olika och att det är pedagogiken och den gemensamma undervisningens utformning som bör förändras för att kunna möta den naturliga variationen av elevers olikheter. Den restaurerande diskursen är en exkluderande diskurs. Den utgår ifrån att elevers olika förutsättningar och behov förutsätter särskilt bemötande som inte alltid kan tillgodoses inom den ordinarie undervisningen. I min studie består den ideologiska diskursen av fyra diskurser: *den politisk-demokratiska diskursen, inkludering utifrån strukturella förutsättningar, den ideologiska diskursen om elevers olikheter och behov samt diskursen om likvärdighet*. Dessa diskurser som har

ideologiska dimensioner är mer urskiljbara (se fig 1) och hegemoniska diskurser med en privilegierad position att förklara verkligheten. En inkluderande undervisning där olikheter ses som berikande utgör essensen i den politiska retoriken och bör prägla skolverksamheter. Den restaurerande diskursen består av sex diskurser: *diskursen om individuella förutsättningar*, *diskursen om strukturella förutsättningar*, *diskursen om differentiering som disciplinering*, *diskursen om differentiering som rättighet*, *diskursen om resursanvändning* och *diskursen om resursneddragning*. Mellan dessa skilda diskurser råder så som det nämndes i resultatredovisningen ett anatoniskt förhållande som, dels bottenar i motsättningar i hur beslutsfattarna ”talar om” exempelvis resurser, dels dilemman som man ställs inför då beslutet om de olika särskiljande lösningarna tas. Dessa diskurser går in i varandra eller dominerar varandra (se fig.1). Diskurserna är inte slutna utan mening skapas och omskapas, innesluts och utesluts (Laclau & Mouffe, 2008). Då inkludering förklaras mot dennes motsats exkludering visas antagonismen mellan den ideologiska och den restaurerande diskursen.

Den ideologiska diskursen

I den ideologiska diskursen där man värdesätter olikhet och mänskliga variationer, används positivt värdeladdade ord och undviks kategoriseringar vilket ger diskursen dess inkluderande karaktär. Nodalpunkten i diskursen är begreppet *inkludering*. Ekvivalenskedjan byggs upp av begrepp som: *hänsynstagande*, *likvärdighet*, *respekt för individuella olikheter* samt *deltagande i gemenskap* som ses som naturliga och bildar grunden för möjligheten till *utveckling* och *lärande* utifrån egna förutsättningar. Dessa begrepp är centrala i de diskurser som konstituerar den ideologiska diskursen. En förutsättning för att inkludering förverkligas är lärare med stora pedagogiska kunskaper och professionellt förhållningssätt. Detta förutsätter förändrad undervisning som möjliggör elever att med optimalt stöd utifrån individuella skillnader komma så långt som möjligt.

... det betyder ju att alla barn ska bli sedda som människor... ska ha möjlighet att utvecklas så långt det är möjligt... samtidigt som barn som har lite svårt... lite svårare för sig ska ha möjlighet att nå sitt maximum. (Åke)

Svårigheter identifieras för att undanröja hinder i undervisningens innehåll och lärandemiljön i syfte att skapa en sammanhållen men differentierad lärmiljö. Då inkludering relateras till skolan som organisation betonas allas ansvar för alla elever samt skolans flexibilitet i förändring av innehåll, synsätt och strukturer för att bemästra olikhet och bejaka mångfald. De förändringar som sker i skolan ska sedan synkroniseras med en förändringsprocess på system- och samhällsnivå.

Min studie visar att den inkluderande skolan är en myt som skapar ett socialt rum som enbart finns i den rådande kulturs föreställningsvärld konkretiserad i en utbildningspolitisk retorik. I beslutsfattarnas tal framträder bilden av en skola för alla och inkludering, dels som en utopi som bildar en myt, dels som en strävan efter konsensus efter något självklart önskvärt. Betydelser omförhandlas för att komma i samklang med en gemensam konstruktion av en skola för alla som stämmer överens med styrdokumentens intentioner. Det är just i denna konstruerade samstämmighet som styrkan i den utbildningspolitiska retoriken finns. I denna strävan efter harmoni, menar Mouffe (2008) avfärdas motståndet i syfte att avvärja stora sociala konflikter. De bästa lösningarna och demokrati blir liktydigt med en dialog där parterna är i grunden ense. Poängen, menar författaren är att konflikterna inte alls försvunnit för det som inte kan uttryckas inom systemet omvandlas till en motreaktion utanför. Myten som skapas av den officiella retorikens symbolspråk är omöjlig att säga emot men när den möter pedagogernas vardag visar sig uppgiften vara övermäktig – en ”möjlig omöjlighet” (se även Assarson, 2007; Laclau & Mouffe, 2008), vilket påvisar diskrepansen mellan retorik och

praktik. Under förutsättning att pedagogerna kan se detta som en utmaning kan andra sätt att tänka elimineras och en hegemonisk konstruktion skapas (Laclau & Mouffe, 2008). Som hegemonisk konstruktion är den öppen mot det diskursiva fältet. Tecken från detta fält införlivas och får betydelse vilket förändrar den totalitära hegemonins mening. Diskursen om likvärdighet är ett exempel på detta. När informanterna "talar om" (o)rättvisan och en skola för alla men framförallt vad särskiljande lösningar *inte* är, skapas betydelse i begreppet likvärdighet med hjälp av införlivade begrepp från det diskursiva fältet.

Den restaurerande diskursen

I den restaurerande diskursen framträder distinktioner mellan normala och avvikande elever som ger diskursen en exkluderande karaktär. I deras tal framträder olikhetens paradox vars syfte är att värna och skydda för att kunna gagna samtidigt som särskiljandet bidrar till grupperingar som har sin verksamhet utanför den vanliga verksamhetens ramar (se även Jakobsson, 2002; Hjärne, 2004; Lundgren, 2006; Karlsson, 2008, mm). Nodalpunkten i diskursen är begreppet *exkludering* stärkt av en ekvivalenskedja som består av centrala begrepp från de konstituerande diskurserna: *resurser, kategoriseringar, differentiering, elevens individuella förutsättningar och behov, normalisering, identitet*. Identiteten "elev i behov av särskilt stöd" konstitueras i denna diskurs mot något eleverna inte är vilket också sätter gränser för föreställningar om de "normala" eleverna. Normalitet och normalisering är två olika begrepp. Medan normaliteten är en kategori är normaliseringen en process. Normaliseringen, menar Foucault (2003) handlar om inneslutningar och uteslutningar. Det är kunskapen, menar Foucault vidare som är utestängningsmekanismernas drivmedel. Genom att särskilja någon från gruppen görs normen tydlig vilket ger normaliseringen dess normativa karaktär. Normaliseringsteknikerna ligger sällan i öppen dager utan ligger dolda inbäddade i den sociala praktiken som är till för att hantera de som avviker. Dessa tekniker framträder först då man studerar det ömsesidiga samspelet mellan eleven och omgivningen samt elevens möjligheter att påverka och påverkas av omgivningen. Skolans kultur och struktur spelar enligt flera informanter en betydande roll i vem som definieras i behov av särskilt stöd och åtgärdernas utformning (se även Tideman, 2005; Ekström 2004; Löfquist, 1999; mm).

Ibland är det strukturen i organisationen som det är fel på... o hur jag upplever skolan är att den är väldigt statisk... att den är väldigt fyrkantig... o då tar man bort barnet istället för att titta på miljö. (Berit)

I skolans värld när inte skolan fungerar blir det väldigt lätt att man flyttar fokus från problem till individ - att eleven blir problemet och inte elevens problem som är problemet... Du kan va´ hur begåvad som helst men är du tillräcklig slarvig så få du problem i skolan eftersom väldigt mycket bygger på att det ska va´ ordning o reda och snyggt och prydligt o hej o hå... (Benny)

Antagonismen mellan dessa två stora utbildningspolitiska diskurser synliggörs såväl i diskursernas värdeladdade begrepp som ställs mot varandra, som i diskursernas skilda perspektiv på en skola för alla och elevers olikheter. De flytande signifikanter som båda diskurserna kämpar för att tillskriva betydelse och som grundlägger antagonismen de emellan är: *anpassning, begränsningar, normalitet* och *kostnad*. Den betydelse som begreppet *anpassning* ges i den ideologiska diskursen syftar på de anpassningar som ska göras i skolans miljö för att kunna möta alla elevers behov. I den restaurerande diskursen innebär begreppet att det är individen som ska anpassas för att passa in i skolans miljö. Begreppet *begränsningar* syftar i den ideologiska diskursen på de begränsningar som finns i skolmiljön och som hindrar att alla elever kan undervisas tillsammans. I den restaurerande diskursen uppfattas *begränsningar* (fysiska, psykiska eller sociala) som individbundna vilka gör att eleven inte kan ta del av undervisningen tillsammans med andra. Innebörden i begreppet *normalitet* har också skilda betydelser i de olika diskurserna. I den ideologiska diskursen tar begreppet *normalitet* sin utgångspunkt i individens naturliga olikhet som anses vara en självklarhet och

att alla elever bör mötas utifrån sina förutsättningar och behov. I den restaurerande diskursen utgår begreppet ifrån att det finns normala elever och avvikare och att det avvikande ska, med hjälp av experternas bedömning särskiljas från det normala. Begreppet *kostnad* ges i den ideologiska diskursen inte en dominerande ställning. Resurser behövs men ses inte som ett hinder för inkludering. I den restaurerande diskursen ses däremot kostnad och resurser som en grundförutsättning för att inkluderingen ska vara möjlig. Dessa diskurser befinner sig, enligt Foucault (i Bergström & Boréus, 2005) inom ett externt bestämt beroendeförhållande som utgörs av ekonomiska och sociala förhållanden. Om den ekonomiska nivån ges en dominerande ställning, menar Foucault påverkar den nästan alla samhällsförändringar.

Hur särskiljande lösningar legitimeras – en diskussion kring dilemma perspektivet

Dilemman, menar Nilholm (2007) formas i regel mellan två motstridiga föreställningar exempelvis inkludering/exkludering. Kampen de emellan handlar om att upprätta gränser vilket sker på bekostnad att variation förbises och att möjligheter utesluts. Svaret på skolans olösliga dilemman kan många gånger ligga inbäddad i de uteslutna möjligheterna. En lösning av dilemmasituationer som uppstår i skolan aktualiserar frågan om vilket maktförhållande som bestämmer det värdesystem som ska råda (Laclau & Mouffe, 2008). Pedagogerna förväntas att agera utifrån det rådande värdesystemet för att dilemmat ska försvinna och hegemoni skapas. Hegemonin utplånar emellanåt den dynamik som ligger i själva dilemmat och därmed även möjligheterna till utveckling.

Det ideologiska dilemmat är det övergripande dilemmat i det moderna samhället (Nilholm, 2007). Dilemman i utbildningssystemet kopplas till ideologiska dilemman som har att göra med att skolsystemet ska möta elevers olikhet och de etiska och politiska problem som är förknippade med det. Det grundläggande dilemmat, menar Dyson & Millward (2000) är att erbjuda alla elever liknande utbildning med respekt för skillnader de emellan. I min studie säger sig beslutsfattarna brottas med ett dilemma då beslutet om olika särskiljande utbildningsformer ska tas. Dilemma, menar Nilholm (2005) är motsättningar eller målkonflikter som inte kan upplösas och kräver därför ställningstaganden. Är det då ett dilemma då beslut om särskiljande utbildningsformer ändå fattas? Eller presenteras det som ett dilemma, dels för att det ska låta politiskt korrekt, dels för att genom ställningstaganden kring begreppet inkludering främja egna politiska intressen och skjuta fram sina positioner?

Min studie visar att när språket ställs i fokus framträder svårigheter att handskas med betydelsen av begreppet *alla*. I strävan för att ge *alla* betydelsen helhet är det nödvändigt att delarna assimileras. Eftersom det i betydelsen helhet finns delar som stör gör att *alla* inte kan existera. Konstruerandet av särskilda behov sker kring tecknet *fungera* som en förutsättning för delaktighet och som i sin tur konstruerar störandet som något oönskat (se även Tideman, 2005; Assarsson, 2007; Karlsson, 2008). Strävan för konstruktionen av en helhet leder till att det störande inslaget utesluts. Utifrån en rättighetsbaserad syn ges detta uteslutande legitimitet under förutsättning att eleverna har en synlig funktionsnedsättning. Skolans misslyckande med eleven kan lättare förklaras då funktionsnedsättningen syns och är dessutom bekräftad av en diagnos. Eleven hamnar då innanför ett regelverk. Dilemmat uppstår då man måste dra gränser och riktlinjer för elever som misslyckas utan någon form av synlig funktionsnedsättning. Elever som hamnar i denna sfär är elever som utmärker sig negativt oftast beteendemässigt oavsett förmågan att lära. Så länge överväganden kring kompensation/deltagande finns och diskussioner för och emot särskiljande lösningar pågår, lever även dilemmat. Då elevernas behov av en tillflyktsort förknippad med mindre krav

överväger ideologiska motiveringar om det goda i elevernas delaktighet i samma klass och i samma skola vidtas beslutet om en särskiljande lösning. Beslutet är i många fall en enkel lösning på ett komplext problem som upplöser såväl särskiljandets dilemma som möjligheterna till utveckling.

Placeringen av dessa elever i de olika särskiljande lösningarna är avhängig experternas utlåtande dvs., socialt konstruerad och därmed kontingent (Skrtic, 1991; Emanuelsson m.fl. 2001). Intentionerna är från början att dessa lösningar ska vara av en tillfällig karaktär, för att så småningom visa sig vara bestående (se även Persson, 2000). Kan det vara så att det är placeringens tillfälliga karaktär som legitimerar beslutet och även underlättar för föräldrar och elever att acceptera det? Eller finns detta enbart i beslutsfattarnas öppna agenda, medan i den dolda agendan är det ett sätt att bli av med olikheten som stör skolans funktionella ordning? I enlighet med tidigare forskning visar min studie att i praktiken är det få elever som kommer tillbaka till sina hemskolor. I sin rapport visar Heimdahl Mattson (2006) att en ökning av särskilda undervisningsgrupper (motsvarande heldagsskolan) sker parallellt med en minskning av särskilda undervisningsgrupper på den egna skolan. Min studie visar hur denna process fungerar men omvänt – dvs. när antalet undervisningsgrupper (heldagsskolor) minskar ökar de särskilda undervisningsgrupperna på den egna skolan (se även Lindblad & Popkewitz, 2001; Persson, 2000; Giota & Emanuelsson, 2011). Dessa särskiljande undervisningsformer i skolans värld verkar ha kommit för att stanna trots intentioner att inkludera och omorganisera. Det som verkar ha förändrats genom åren är platsen där dessa särskiljande utbildningsformer bedriver sin verksamhet, dvs. i lokaler utanför skolan eller i skolans lokaler. Det sista ges större legitimitet. Eleven vistas i den särskilda undervisningsgruppen enbart i de ämnen som inte fungerar i den ordinarie undervisningen. I de ämnen som anses fungera är eleven i klassen och kan därmed betraktas som partiellt inkluderad. Att skolan har elever som är partiellt inkluderade ses som ett effektivt steg mot inkludering vilket placerar skolan bland effektiva skolor som aktivt arbetar för inkludering.

De särskilda undervisningsgrupperna ute på skolorna, de uppfyller en del krav som heldagsskolan inte gör med t.ex. närhet, du kan plocka dem från matte, svenska, tyska medan på de andra ämnena är de i klassen. (Benny)

I min studie ges särskolan och specialklasserna större legitimitet än andra särskiljande lösningar. En förklaring till det kan vara att den synliga funktionsnedsättningen ges större legitimitet än den osynliga. En annan förklaring kan, enligt Haug (1998) vara att skolan som institution vilar på en segregering tradition. En av informanterna belyser just denna aspekt.

Sen har vi ju de som inte passar i systemet o då blir ju ett särskilt problem. Systemet har på nåt sätt gjort ... i grunden ligger ju att vi har *special*lärare, alltså *speciell*, han har problem och då får han *special*hjälp. Särskilda behov har ju blivit nåt slags skoluttryck för barn som har det svårt... (Benny; min kursivering)

Skolans strukturella drag dvs. att hela skolans system är uppbyggd på en differentiering i grundskola och olika specialskolor samt att skolan har knutit till sig olika yrkesgrupper (specialpedagoger, kuratorer, psykologer) både skapar och stödjer segregation (se även Skrtic, 1991; Emanuelsson m fl. 2001). Persson (1997) anser att tillgången till experter som har större kunskap om hur man hanterar elever med ”särskilda behov” har bidragit till att lärarna kan tänka bort dessa elever då de planerar sin undervisning. Motsättningar på formuleringsnivån dvs. läroplanen (Lpo94) och skollagen (SFS 1985:1100), anser Haug (1998) kan också ligga till grund för att särskolan ges större legitimitet. Å ena sidan förespråkar läroplanens formuleringar allas lika värde. Å andra sidan slår skollagen fast att utvecklingsstörda ska gå i särskolan likväl som syn- och hörselskadade ska gå i specialklasser.

Med detta som utgångspunkt kan, utifrån en rättighetsbaserad syn dessa särskiljande lösningar ses som en strävan att följa skollagens föreskrifter vilket stärker beslutets legitimitet.

Inkludering, kom enligt Nilholm (2007) att likställas med begreppet demokrati. Den demokratisyn som råder i ett samhälle kan skönjas i vems intresse vissa beslut tas, vilka som deltar i beslutfattandet samt vilket handlingsutrymme de får. En individualistisk demokratisyn sätter individens rättigheter i centrum. Den betonar individens frihet och rätt till likabehandling men kan även komma i konflikt med kollektivistiska demokratiska beslut som betonar gemenskap i den gemensamma miljön där individen integreras i grupper med stark sammanhållning (Kjellgren, 2007). Författaren menar att individualism och kollektivism inte utesluter varandra utan är två dimensioner av samma demokratisyn. I skolans värld grundläggs en konflikt mellan individualism och kollektivism i skolans styrdokument (jfr värdegrunden i Lpo 94, Lgr 11) som till viss del sänder dubbla budskap även om den främst ställer sig bakom ett individualistiskt tänkande. Det är just kring individualistiska värden som konflikterna finns i dagens skola och som min studie också visar. Med utgångspunkt i läroplanen framträder konflikten mellan individualism och kollektivism i beslutsfattarnas tal. Styrdokumentens motsägelsefullhet och utrymme för tolkning öppnar möjligheten för beslutsfattarna i min studie att utifrån en rättighetsbaserad tolkning argumentera för individens rätt till särskiljande och till en gemenskap med likasinnade. I vissa särskiljande lösningar används emellertid individualiseringen som en disciplinerings teknik (Foucault, 1983). Oavsett vilken form av särskiljning som råder görs denna utifrån en hänvisning till individens bästa som ses som en ledstjärna genom hela exkluderingsprocessen. Eftersom urskiljandet samt hur verksamheten ska gestaltas görs med hjälp av expertisen kan en dominans av det traditionella synsättet skönjas. Det traditionella sättet befinner sig inom ramen för en representativ demokrati.

Grundskolans uppdrag är, enligt skolans styrdokument (Lpo 94, Lgr 11) att bemöta en mångfald av olikheter. Det handlar alltså inte om att legitimeras särskiljande utbildningsformer utan snarare inrikta blicken mot vilka förändringar som behövs och hur skolan bör utformas för att möta den naturliga variation som finns bland elever, möjliggöra alla att undervisas tillsammans och ge alla optimala möjligheter till lärande och utveckling. Hur ser den undervisning ut som tillgodoser alla elevers behov och tillvaratar deras olikhet som resurs? Dyson och Millward (2000) liksom Scrtic (1995) menar att det skulle innebära ett helt nytt sätt att organisera skolans verksamhet. Granskar man närmare de ovan nämnda alternativ genom dilemmaperspektivet leds tankarna till de perspektiv som föregått dilemmaperspektivet och som kritiserats ur detta perspektiv (Nilholm, 2007). Att förändra skolan så att den passar alla elever är förenlig med vad det kritiska perspektivet förespråkar. Att särskilja elever som av olika anledningar inte passar in i skolans system ligger i linje med kompensatoriska perspektivet. Kategoriseringen i dikotomin kompensatoriskt respektive kritiskt perspektiv som specialpedagogiken länge har präglats av ser jag däremot vara oförenlig med det postmoderna samhällets komplexitet där verkligheten beskrivs som bestående av ett fragmenterat kaos vilket har lett till en upplösning av traditionella levnadsmönster (Giddens, 1991). Det som kännetecknar postmodernismen är en dekonstruktion av alla tidigare meningsskapande konstruktioner som visat sig vara ohållbara. Postmodernismen är mångfacetterad och kritisk och vänder sig emot enkla antingen/eller lösningar som oftast starkt förenklar en komplex situation och kräver därmed en mer fördjupad analys. Dilemmaperspektivet som kritiserar det kompensatoriska och kritiska perspektivet förlägger problemet varken hos skolan eller hos individen och låser sig heller inte vid vad som kan anses vara den bästa lösningen även om det i grund och botten antyder inkludering. Frågan som inställer sig då är om allt som inte kan lösas kompensatoriskt eller kritiskt är ett dilemma? Finns det något utanför dilemmat? Finns

det något bortom dualismen? Kan det, paradoxalt nog, vara så att det som finns bortom dualismen, men som ännu inte har ett namn tänker man inte ens på? Kan detta något vara det retoriska talet inom utbildningspolitiken och i samhället? En vidare reflektion väcker nyfikenheten för en fördjupad analys. Det skulle kanske kunna bidra till ett vidare teoretiskt perspektiv inom det specialpedagogiska fältet som kan ge insikter i att bättre förstå intervartationen i skolans utslagningsmekanismer samt hur dessa speglar komplexiteten av de oförenliga värderingarna i det postmoderna samhället.

Förslag till fortsatt forskning

Hur beslutsfattare "talar om" elever i behov av särskilt stöd och särskiljande lösningar kan ha sin grund i samhällsliga förhållanden. Om samhället inte förmår sig att leva upp till en inkluderande intention bör forskare belysa maktstrukturerna och ta ställning för den svage. Av vikt är därför, hävdar Persson (1997) att det görs studier på beslutsfattarnivå där man studerar "... de makthavare vilkas beslut i hög grad avgör hur livet kommer att gestalta sig för dem som är beroende av besluten" (s 35). En intersektionell analys skulle därför kunna synliggöra hur maktrelationer samspekar och vävs samman samt hur den rådande maktförhållanden bestämmer exkluderingsprocesser. Analysen skulle tydliggöra såväl skolans utslagningsmekanismer som elevernas navigering mellan olika identiteter som formas utefter omgivningens krav.

Resultatet i min studie leder osökt tankarna till liknande frågor som Hargreaves (1998) ställer om skolan i det postmoderna samhället. Dessa frågor kan även utgöra grunden till fortsatt forskning. Vilken funktion får skolan i det globala, fragmentariska och kontingenta samhället? Vilken kompetens men även vilket stöd behöver pedagogerna för att möta den variation av oförenliga värderingar och förväntningar som finns i maktkampen över skolans arena? Att specialpedagogiken möter svårigheter i att finna sin roll i skolans värld kan vara en spegling av den splittring som kännetecknar ett postmodernt samhälle. Vilken roll spelar specialpedagogikens funktion som demokratisk, rättvisesträvande eller effektivitetshöjande i maktkampen över skola och utbildning?

Slutord

I min studie visar jag språkets betydelse i en meningsskapande process som ger tanken möjlighet att lyfta för att tränga igenom det förgivettagna, det självklara. I retoriken föds våra drömmar och önskningar om hur något skulle kunna vara, för:

Drömmen gör verkligheten gripbar, myten gör den möjlig att förstå, sagan gör att den kan levas. Utan ljuset från drömmarna är de klaraste fakta ofullständiga, livlösa...(Carpelan, 1994, s 236)

Det är det som är retorikens styrka och dess väsentliga funktion. Retoriken samlar ihop det osammanhängande och fragmentariska i en samlad nod för att ge oss möjlighet att navigera i en postmodern vardag i vår oupphörliga strävan efter något beständigt som kan fungera som grund för en stabil identitet. I denna dynamiska process lever kreativiteten och hoppet om förändring. Med hjälp av diskursanalysen kunde jag utforska dynamiken i en sådan process och synliggöra såväl hur maktrelationer interagerar som hur hegemonier skapas och omskapas inom och mellan dimensioner i olika sociala sammanhang. Min studie ger nya utsiktspunkter men inte några direkta förslag till konkret handling. Men min förhoppning är dock att den kan utgöra ett underlag för att vidga perspektivet i samtalet om en skola för alla och inkludering och möjligtvis att den kan inspirera till nya angelägna forskningsområden som berikar det specialpedagogiska fältet men även påvisar dess komplexitet.

Referenser

- Ainscow, M. (1998). *Would it work in theory? Arguments for practitioner research and theorising in the special needs field.* I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (red): *Theorising special education.* London: Routledge.
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning I skolans elevdokumentation.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* Lund: Studentlitteratur.
- Asp Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? – En fallstudie i en kommun.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Assarson, I. (2007). *Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag.* (Malmö studies in educational sciences No. 28.). Malmö: Malmö högskolan.
- Barta, M. (2010). *Man måste laga efter läge. En diskursanalytisk studie av hur beslutsfattare resonerar kring heldagsskolans omorganisation i en kommun.* (Magisteruppsats i specialpedagogik) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bergström, G. & Boréus, K. (red.) (2005): *Textens mening och makt – Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys.* Lund: Studentlitteratur.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism.* East Sussex: Routledge.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2003). Uppförande problem i skolan – och andra kliniska observationer. I M. Börjesson & E. Palmblad (Red.). *Problembarnets århundrade: normalitet, expertis och visionen om framsteg.* Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M., Palmblad, E. & Wahl, T. (2005). *Skötsamhetens utmarker.* Stockholm: Symposium.
- Carpelan, Bo (1994). *Urwind.* Helsingfors: Schildts.
- Castells, M. (2000). *Informationsåldern. Ekonomi, samhälle och kultur, band 2. Identitetens makt.* Göteborg: Daidalos.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1998). *Theorising: special education. Time to move on?* I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (red): *Theorising special education.* London: Routledge.
- Dahl, K. (1982). *Svar på tal – om svenskundervisningen och skolans kulturpolitiska uppgifter.* Stockholm: Liber.
- Dyson, A. & Millward, A. (2000). *Schools and special needs – issues of innovation and inclusion.* London: Sage.
- Ekström, P. (2004). *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J.F. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Skolverkets monografiserie Stockholm: Liber.
- Foucault, M. (1972/1983). *Histoire de la folie à l'âge classique* (1972, sv. övers. 1983, *Vansinnets historia under den klassiska epoken*). Stockholm: Aldus Bonnier.
- Foucault, M (1988). *Technologies of the self*. In L H Martin, H Gutman and P H Hutton (eds) *Technologies of the self*. Amherst: University of Massachusetts Press, page 18.
- Foucault, M. (1975/2003). *Surveiller et Punir*. (1975, sv. övers. 2003, *Övervakning och straff: fängelsets födelse*). Lund: Arkiv.
- Foucault, M (2008). *Diskursernas kamp*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Gergen, K. J. (1994). *Realities and Relationships: Soundings in Social Construction*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Giota, J., Emanuelsson, I. (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur?* Gothenburg: University of Gothenburg. [Nr. 137678](#)
- Goffman, E. (1959/2006) *The Presentation of Self in Everyday Life* (1959, sv. övers.2006 *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*). Stockholm:Prisma.
- Goffman, E. (1963/2008). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice-Hall, (1963, sv övers. *Stigma- den avvikandes roll och identitet*). Stockholm: Nordstedts förlag.
- Gustafsson, B & Hemrén, G & Petersson, B. (2005) *Vad är god forskningssed? Synpunkter, riktlinjer och exempel*. Vetenskapsrådets rapportserie. http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000334/god_forskningssed_3.
- Hacking, I. (2000). *En social konstruktion av vad?* Stockholm: Thales.
- Hacking, I. (2004). *En social konstruktion av vad?* Stockholm: Thales.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Haug, P. (2003). *Om kvalitet i förskolan; forskning om och utvärdering av förskolan1998-2001*. Stockholm: Statens skolverk.
- Heimdahl Mattson, E. (2006). *Mot en inkluderande skola? Skolledarens syn på specialpedagogiska insatser. En jämförande studie 1996 och 2006*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

- Helldin, R., (2002). *Specialpedagogisk forskning: en kritisk granskning i ett omvärldsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Hjörne, E. (2004). *Excluding for inclusion? Negotiating School Careers and Identities in Pupil Welfare Settings in the Swedish School*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jakobsson, I-L. (2002). *Diagnos i skolan: en studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnoser*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jansen, K. (1999). Reflektioner – langs en ”metodvei”. Om förförståelsens betydning. *Didaktisk Tidskrift*, 9/4 s. 303-326.
- Jarl, M. (2007). Skolan som värdeförmedlare. S 101-120. I: Pierre, J. (red). *Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Jenkinson, J. (1997). *Mainstream or special? educating students with disabilities*. London: Routledge.
- Johansson, T. (2007). Att skapa sin identitet: Ungdom i ett posttraditionellt samhälle, I: Frisen, Ann & Hwang, Philip (red). *Ungdomar och identitet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Karlsson, Y. (2008). *Att inte vilja vara ett problem*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kendall, G. (2007). What is critical Discourse Analysis? Ruth Wodak in Conversation With Gavin Kendall. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 8(2).
- Kjellgren, H. (2007). Skolan som värdeförmedlare. S. 121-144. I: Pierre, J. (red). *Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lacan, J. (1989). *Écrits. Spegelstadiet och andra skrifter*. (Urval av Iréne Matthis). Stockholm: Natur och Kultur.
- Laclau, E. (2001). Hegemoni, demokrati og politik: Interview med Ernesto Laclau. *Umr@, SUNY at Buffalo, juni, no.6*, p. 7-27. (Elektronisk resurs.)
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2008). *Hegemonin och den socialistiska strategin*. Göteborg: Glänta.
- Laing, R.D. (1990). *The Divided Self: An Existential Study in Sanity and Madness*. Harmondsworth: Penguin.
- Lgr 62 (1962). *Läroplan för grundskolan*. Allmän del. Stockholm: SÖ-förlaget.
- Lgr 80 (1980). *Läroplan för grundskolan*. Allmän del. Stockholm: Skolöverstyrelsen. Liber.

- Lindblad, S. & Popkewitz, T. (2001). *Education governance and social integration and exclusion. Studies in the power of Reason and the Reason of Power*. A report from EGSIE project. (Uppsala Reports on Education no. 39). Uppsala: Department of Education Uppsala University.
- Lundgren, M. (2006). *Från barn till elev i riskzon. En analys av skolan som kategoriseringsarena*. Växjö: Växjö University Press.
- Löfquist, S. (1999). *Den Bångstyriga Verkligheten. Har det svenska systemskiftet haft någon betydelse för elever i behov av särskilt stöd?* Umeå: Umeå universitet. Statsvetenskapliga institutionen.
- Mouffe, C. (2008). *Om det politiska*. Hägersten: Tankekraft Förlag.
- Nationalencyklopedin (1992:342). Höganäs: Bra böcker.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, R. (2008). *Foucault - en introduktion*. Lund: Egalité.
- Pedagogisk Forskning i Sverige (2005). årg. 10 nr 2 s 124–138 ISSN 1401-6788. Nilholm, C. *Specialpedagogik. Vilka är de grundläggande perspektiven?*
- Persson, B. (1997). (2:a upplagan) *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan. En studie av förutsättningar, genomförande och konsekvenser*. Specialpedagogiska rapporter Nr 4. Göteborgs Universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (2000). Special education in today's Sweden - a struggle between the Swedish model and the market. In: F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton. *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton.
- SFS 1985:1100. *Skollag*.
- Skrtic, T. (1991). *Behind special education*. Denver: Love.
- Skrtic, T. (1995). Power/knowledge and pragmatism: a postmodern view of the professions. I T. Skrtic (red): *Disability and democracy: reconstructing (special) education for postmodernity*. New York: Teachers College Press.
- Skolverket. (1996). *Likvärdighet – ett delar ansvar*. Rapport nr 110. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (1998). *Elever i behov av särskilt stöd, En temabild utgiven av skolverket*. Stockholm: Liber distribution.
- Skolverket. (2009). <http://www.skolverket.se> *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshem Lgr 11*. Stockholm: Fritzes.

Solvang, P. (1999). *Skriftspråk, læring og avvik: en sosiologisk studie av faglige kontroverser og pedagogisk praksis i feltet spesifikke lese- og skrivevansker*. Bergen: Senter for samfunnsforskning.

Sparrman, A., Cromdal, J., Evaldsson, A-C. & Adelswärd, V. (Red) (2009) *Den väsentliga vardagen. Några diskursanalytiska perspektiv på tal, text och bild*. Linköping: Carlsson bokförlag. Linköpings universitet.

Stier, J. (2003) *Identitet – människans gåtfulla porträtt*. Lund: Studentlitteratur.

Söder, M (1997). Integrering: utopi, forskning, praktik. I Tössebro, J. (Red.). *Den vanskelige integreringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2005). *Den stora utmaningen – Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad: Halmstad tryckeri AB.

Tössebro, J. (2006). Utviklingshemmete i norsk skole. I SOU 2003:35. *För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning*. Delbetänkande. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Unesco (1994). *The Salamanca statement and framework for action. On special needs education*. Paris: Unesco.

Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet. Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Vetenskapsrådet. (20091210) <http://www.vr.se> *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Förteckning över ord och begrepp

differentiering vs. segregering – *differentieringen* är en avsiktlig indelning av människor utifrån sina kunskapsmässiga eller sociala tillkortakommanden, *segregeringen* är en oavsiktlig effekt, en konsekvens av differentieringen.

ideografisk metod – forskning om enskildheter dvs. där man som forskare är intresserad av unika drag för ett specifikt fall.

innovativ – nyskapande, förbättrande, förnyande

nominalism – åskådning som innebär att allmänbegreppen bara är ord och det enda verkliga är de individuella tingen.

ontologi - läran om det varande gällande hur världen eller tingen är beskaffade.

paradigm – den övergripande teoretiska ramen inom vilken forskning i en viss vetenskap bedrivs.

positivism - filosofi som hävdar att vetenskapen bara ska syssla med det som kan observeras. *antipositivism* – motreaktion till positivism. *postpositivism* - den skiljer sig från positivismen genom att hävda två saker; för det första att observatören och det som observeras kan inte helt särskiljas och som en följd av detta hävdar man för det andra att det finns ingen gemensam delad verklighet.

voluntarism – psykologisk, etisk el. metafysisk ståndpunkt där viljan är det centrala.