



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Den "goda" skolan

En ansats till en denaturalisering  
av meningen med särskolan

Ola Lundin

LAU370

Handledare: Martin Harling

Examinator: Viktor Aldrin

Rapportnummer: HT11-2910-004

# Abstract

---

## Examensarbete inom lärarutbildningen

**Titel:** Den ”goda” skolan – en ansats till en denaturalisering av meningen med särskolan

**Författare:** Ola Lundin

**Termin och år:** HT 2011

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Martin Harling

**Examinator:** Viktor Aldrin

**Rapportnummer:** HT11-2910-004

**Nyckelord:** Särskola, specialpedagogik, värdegrund, goda värden, subjektformer, exkludering, politisk styrning, filosofi

## Sammanfattning:

Denna uppsats inleddes med en enkel fråga: *Vad blir man i särskolan?* Med bakgrund i den senaste tidens kritik mot att särskolans uppdrag till för stor del definieras av omsorg och vård syftar studien till att undersöka hur subjekt formas i särskolan, hur exkluderingen från den reguljära skolan konstrueras och motiveras.

Mitt ursprungliga fokus var på särskolans verksamhet, men frågeställningen krävde även en dekonstruering av den apparatur som exkluderar elever från grundskolan. Detta innebar att den politiska styrningen av skolan också blev nödvändig att undersöka. Texten utgår ifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv då dagens syn funktionshinder och dess effekter är en konstruerad förståelse, uppkommet ur ett behov av att klassificera och kategorisera människan. Då uppsatsens syftar till att dekonstruera och problematisera förgivettagelser så utgår texten ifrån en Foucaultinspirerad diskursanalys, vilken fokuserar på hur aktörer formas och styrs genom och av diskurser. I texten återges samtal med tre rektorer och fem lärare där jag sökt efter berättelser och en problematisering av den uppfattade verkligheten, detta då vårt språkbruk är tätt kopplat till rådande diskurser. Som verktyg för att denaturalisera det förgivettagna används begrepp från den filosofiska tradition där Nietzsche, Deleuze och Rancière verkar.

Resultatet visar att min ursprungliga fråga inte har något svar. Särskolan frånskiljs den målsträvan som grundskolan utgår ifrån. Särskolans elever upplevs inte kunna uppnå skolningens syfte – att skapa produktiva, samhällsbärande individer. Istället markeras elevernas oförmåga genom en placering i särskolan, en markering som eleven bär med sig hela livet. Detta innebär en allvarlig paradox för särskolans uppdrag, varpå det inte är svårt att förstå att trygghet och självförtroende ses som huvudsakliga syften för särskolans professionella. Personalens berättelser visar en stark omtanke om sina elever men samtidigt en djup oro för vad som kan komma att hända efter skolan, att en förkrossande majoritet av eleverna kommer att fortsätta stå utanför den öppna arbetsmarknaden, evigt tvungna att förlita sig till andras barmhärtighet.

Exkluderingen har livslång påverkan, varpå jag vill påpeka textens relevans för lärarstudenter och verksamma inom skolans verksamhet. De olika skolformerna tenderar att fokusera på sin egen verksamhet, delvis på grund av sin inneboende komplexitet. Frågan om skolans syfte borde dock i större sammanhang lyftas i gemensamma sammanhang, och frågan om särskolans syfte och uppdrag bör i högre grad diskuteras på en politisk nivå, vilka tankestrukturer exkludering beror på och vad en exkludering innebär ur ett längre perspektiv ur både ett individ- och samhällsperspektiv.

*Listen up, maggots. You are not special. You are not a beautiful or unique snowflake. You're the same decaying organic matter as everything else!*

**FIGHT CLUB, 1999**

# Förord

---

En vecka innan jag påbörjade det konkreta arbetet med denna uppsats föddes min son, Alvas lillebror. Ett inledande tack bör då riktas till honom, som varit ytterst tålamodig och snäll under pappas arbete. Ett alldeles särskilt tack bör också riktas till storasystemen, som fått stå ut med en fader som inte kunnat leka lika mycket under hösten och vintern, en fader som i många stunder suttit nergrävd i böcker eller i sin egen tankeverksamhet. På samma sätt vill jag tacka Anna, världens bästa moder och sambo, som är värd precis allt i hela universum. Utan dig: ingenting.

Ett alldeles särskilt tack vill jag ge till Martin Harling, som varit en handledare i ordets sanna betydelse. Assarson (2009) skriver om bildning, att det handlar om att utmana vår kunskap, vår förgivettagna sanning, att bredda perspektiv och position. Det har du sannerligen gjort, på ett ytterst finmotoriskt sätt, jag har uppskattat varenda sekund. Ännu ett djupt tack måste ges till Johan Dahlbeck vars tankar och synpunkter har uppskattats oerhört mycket under hela arbetet.

Jag vill även tacka mina respondenter för att de dels tackade ja till att bli intervjuade, dels för att de tillät mig få en liten inblick i den komplexitet de verkar inom. Jag har den djupaste respekt för alla mina respondenter och är tacksam för alla de givande, färgsprakande samtal vi hade.

Återkommande frågor som jag har fått under arbetet med denna text har varit "Hur långt har du kommit?" och "Hur mycket har du kvar?". Även om jag förstår vad frågorna syftar till, det specifika uppdrag jag ålagts, så är svaret mer komplicerat än så. Dessa ord är bland de sista ord jag skriver i denna specifika text men samtidigt måste jag erkänna att jag knappt tagit det första steget. Uppdraget blir aldrig slutfört, per se. Det finns inget svar, det finns ingen sanning att upptäcka. Men om jag kan ge er bara en endaste strimma av perspektiv som bryter mot den färgskala mot vilken ni hittills har betraktat världen så ser jag mitt arbete som framgångsrikt.

Tack för att ni läser mina bokstäver!

/Ola

# Innehållsförteckning

---

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställning	2
2.1 Problemformulering.	2
2.2 Disposition	3
3. Teoretiska och filosofiska utgångspunkter	3
4. Den svenska särskolan	7
4.1 Särskolans historik	8
4.2 Särskolans styrdokument	10
4.2.1 FN:s konventioner om barnets rättigheter	10
4.2.2 Salamancadeklarationen	10
4.2.3 Sveriges nationella styrdokument	11
5. Särskolans verksamhet	12
5.1 Vad är särskolans syfte?	12
5.2 Vad gör man i särskolan?	14
5.3 Vad händer efter särskolan?	17
6. Metodologi	18
6.1 Metodologiska val	18
6.2 Urval, avgränsningar och etiska överväganden	19
6.3 Förarbete, genomförande och bearbetning av data	21
6.4 Metodologisk diskussion	21
7. Resultat	22
7.1 "Ännu längre in i hjärtat"	23
7.2 "Jag tycker att dom ska ha det gött"	23
7.3 "Gud vad du är snäll som orkar jobba med handikappade barn"	26
7.4 "Det där paketet är ju.., det är svårt att rucka på"	27
7.5 "Skolan var nog den bästa tiden de hade någonsin, sen blev det bara kasst"	30
7.6 "Vad ska vi med det till, egentligen?"	32
8. Diskussion	33
8.1 Vilka subjekt syftar särskolan till att forma?	34
8.2 Hur kan detta relateras till skolpersonalens förståelse av sitt uppdrag?	35
8.3 Hur beskrivs det goda och nyttiga i det professionella uppdraget?	37
8.4 Hur kan denna upplevda nytta förstås ur en historisk kontext?	38
8.5 Sammanfattning	39
9. Vidare forskning	40
10. Referenser	42

# 1. Inledning

---

Som ett inledande exempel: en av mina respondenter berättade att han brukade promenera runt en damm med en särskoleelev. Det var en trevlig, naturskön promenad, men ofta brukade han få kommentarer från de han mötte på gångstigarna om vilket fantastiskt jobb han gjorde. Stod den beundransvärda och goda prestationen då i att gå runt denna damm, eller stod prestationen för att han gjorde det tillsammans med en individ som var diagnostiserad med en intellektuell funktionsnedsättning? Förmedlade han något gott och ärovärt genom att endast placera sin kropp bredvid dennes? Det är ett talande exempel på att det kanske kan anses vara en godhjärtad gärning att bara umgås med någon som avviker från samhällets normbild, att det är en prestation i sig. Man adresserar särskoleeleven som stackare och personalen som givare, som genom sin inneboende godhet och generositet skänker eleven sin närvaro. Men vad händer i en sådan tankekedja? Vilken relation utvecklas, och vilka utbildningsvägar öppnas respektive stängs?

Jag inledde denna resa med en väldigt enkel, väldigt kort fråga: *Vad blir man i särskolan?* Om man tar som utgångspunkt att all skolning har ett syfte, att skolning har som syfte att formera subjektet, skapa en människa som har de förmågor en tänkt framtid kan sägas kräva, hur organiseras då utbildningen för de individer som kategoriserats som avvikande, som definierats utefter allokerade brister? Detta ledde mig naturligt vidare mot vad vilka subjekt som formas i skolan, varpå även aspekter såsom definitionsmyndighet, människosyn och värdegrund blev relevanta aspekter att problematisera. Då individer diagnostiserade med intellektuella funktionsnedsättningar ofta blir bemötta och bedömda som grupp i sina kontakter med arbetslivet, inte utefter sina individuella förutsättningar och kompetenser (Ineland, Molin & Sauer, 2009), vilken roll har då en placering i särskolan inneburit? Kan den fortfarande då kategoriseras som nyttig, god eller meningsfylld, eller har denna placering snarare accelererat utanförskapet?

Jag har sökt efter berättelser från rektorer och lärare, berättelser om verksamheten, berättelser om komplexitet. Jag har eftersökt en problematisering kring förståelsen av begrepp såsom nytta och vad som är gott, samt den subjektformering som denna specifika form av skolning innebär. Vad är det som vi söker efter att forma, och vilka påföljder har detta?

Jag älskar personligen, av hela mitt hjärta, skolan. Det är ett fenomen som har en sådan ofantlig potential att frigöra varenda elev; tiotusentals byggnader med syfte att utveckla människan, hundratusentals lärare som varje dag låter miljontals elever bo i sina hjärtan. Samtidigt är skolan en politisk byggnad som syftar till att bygga en människas kapabel att bemöta de utmaningar, besvär och den konkurrens som man ser uppkomma i en framtid, någonstans i fjärran. Ett behov av en kunskapsskola framförs, en skola som bättre lyckas bemöta de krav som PISA och EU:s nyckelkompetenser ställer som i den allmänna diskussionen har fått representera monoliter av vad som behövs (Liedman, 2010). Ett fokus centreras kring de kunskaper våra framtida arbetare kommer att behöva för att kunna konkurrera om de värdefulla jobben, om den värdefulla profiten och statusen. Globaliseringen hotar välfärden, och därför måste vi designa en kosmopolit med förmågan att lyfta nationen, en kosmopolit som i stunder tar messianska mått (Popkewitz 2009; Biesta 2010a). Skolan blir ett verktyg för att forma en elit, en spjutspets, en idealelev framträder mot vilken alla elever mäts.

Vad händer då med särskolans uppdrag?

## 2. Syfte och frågeställning

---

Mitt syfte är att undersöka skolans subjekt formas och styrs, vilket även innefattar att undersöka hur särskolans uppdrag motiveras. Jag ämnar göra en ansats till en denaturalisering av särskolan och särskoleeleven, att problematisera förgivettaganden och subjektpositioneringar och relatera detta till en diskussion kring upplevelsen av att göra ”gott”, känslan av att göra ”nytta”. Med de verktyg som filosofi kan ge syftar jag sedan till att försöka hitta möjliga ännu inte upptrampade stigar inom och bortom särskolan.

För att nå mitt syfte har jag valt dessa frågeställningar:

- *Vilka subjekt syftar särskolan till att forma?*
- *Hur kan detta relateras till skolpersonalens förståelse av sitt uppdrag?*
- *Hur beskrivs det goda och nyttiga i det professionella uppdraget?*
- *Hur kan denna upplevda nytta förstås ur en historisk kontext?*

### 2.1 Problemformulering

Dahlbeck (2010) skriver i en analys av Barnkonventionen att ett barns värde relateras till dess framtida gestalt - vad den "blir". Detta är även en underliggande ström i de nationella styrdokumentet. Dagens skola är mål- och resultatstyrd, i många fall inriktat mot vad för framtida samhällsmedborgare man önskar skapa. Popkewitz (2009) skriver att:

Pedagogiken blir ett designprojekt för de tanke- och handlingsstrukturerade metoder som förlämnar förändringsprocesser regelbundenhet och harmoni. Barndomsbegrepp förlägger barnet till på visst sätt ordnade tidsdimensioner som, om de är framgångsrika, producerar en 'förnuftiggjord' medborgare som agerar 'vettigt', med ansvar för sig själv och motivation. (s.56)

I denna kontext brukar ”globaliseringen” hävdas vara den yttre faran, och den sittande regeringens företrädare Reinfeldt, Björklund, Olofsson & Hägglund (2011, 4 juli) uttrycker i DN Debatt att den allt hårdare internationella konkurrensen lägger ett ökat ansvar på nationen att forma en medborgare som svarar mot detta upplevda behov. Det är samhällets ansvar att designa en medborgare som klarar av detta yttre tryck som globaliseringen medför och skolan anses vara ett viktigt verktyg i denna process. Men genom att man målar upp denna hotbild, samt i relation mer explicit markerar och eftersöker en messiansk idealmedborgare, riskerar de som kategoriserats som avvikande att tecknas som ett hot mot nationen, en fara. De avskiljda och annorlunda får definiera allt som detta ”vi” inte är eller bör vara; oförmögna, oförnuftiga, oengagerade.

Om man då som särskoleelev är dömd till att ses som evigt oförmögen, till *evig barndom* och en *externaliserad trygghet* (Ineland, Molin & Sauer, 2009), att man vänjer sig vid att någon alltid tar hand om en och sköter alla ens "behov" och beslut, vad händer då? Vad händer med särskolelärarens objekt, hur läraren konstruerar sin yrkesroll? Hur förstås särskoleeleven, hur förstås det pedagogiska uppdraget, vad innehåller talet om eleven och de vägar denne kan vandra? Hur relateras detta till begrepp såsom nytta och godhet?

De tankestrukturer och diskursiva strömningar som lyfts i denna text är dock inte exklusiva för specialpedagogiken utan i stort har texten betydelse och kopplingar till skolan i allmänhet, kring styrning, subjektformering, värdegrund, strävandemål. Särskoleeleven är avskild från den reguljära skolan genom en rangordning av intellektet, genom att markera att särskoleeleven ses om ett hinder för den måluppfyllnad som grundskolan strävar efter. Med det sagt så hoppas jag att läsaren inte enbart ser min studie ur en särskolekontext utan ur ett större skolperspektiv. Många av mina respondenter uttrycker en önskan om att särskolans uppdrag skulle vara ett gemensamt uppdrag över alla skolformer. På liknande vis önskar jag att min text ses som relevant och intressant oberoende av ålder eller skolform.

## 2.2 Disposition

Texten inleds med en beskrivning av mina teoretiska och filosofiska utgångspunkter då dessa är centrala i uppsatsen och kommer att genomsyra följande kapitel. Sedan följer en beskrivning av den svenska särskolans historik och styrdokument, vilket syftar till att undersöka de ramverk som omger den specialpedagogiska verksamheten, på vilka grunder den legitimeras och hur detta historiskt möjliggjorts. Jag ämnar sedan att mer specifikt adressera dagens särskola, hur skolans syfte upplevs och formuleras, vad man praktiskt gör i särskolan och vad som händer efter särskolan. Här är min ambition även att teckna de diskursiva strömningar som penetrerar särskolans verksamhet.

Därefter kommer min metodologiska del, där jag redogör för de val och den ingång jag valt. Sedan följer min empiri, en redogörelse och analys av mina intervjuer, och en efterföljande diskussion där jag med hjälp av tidigare kapitel och mina teoretiska och filosofiska utgångspunkter mer ingående analyserar respondenternas svar med ändamål att uppnå mitt syfte.

## 3. Teoretiska och filosofiska utgångspunkter

---

Innan texten färdas vidare mot teori, metodologi och empiri så kan vara av betydelse att klargöra de teoretiska och filosofiska utgångspunkter som jag utgår ifrån, vilka grundantaganden jag gör som sedermera kommer att genomsyra hela texten. I grunden kan detta relateras till själva syftet med denna undersökning, en kontinuerlig frågeställning, en envis nyfikenhet, ett evigt frågetecken. Uppsatsen har utgått ifrån en personlig upplevelse att det finns något ärovärt i att arbeta i en särskola, att man gör någonting fint, att ens gärning är god. Men vad konstituerar detta ”goda”, hur kan denna oemotsagda ”godhet” förstås? Nietzsche (1996) skriver att:

The judgment ‘good’ does *not* derive from those to whom ‘goodness’ is shown! Rather, the ‘good’ themselves—that is, the noble, the powerful, the superior, and the high minded—were the ones who felt themselves and their actions to be good—that is, as of the first rank—and posited them as such, in contrast to everything low, low-minded, common, and plebeian. On the basis of this *pathos of distance*, they first arrogated the right to create values, to coin the names of values. (s.12)

Denna godhet kan alltså upplevas väldigt olika, och när man placerar denna godhet i en isolerande och kategoriserande institution så händer något intressant.



Foucault såg makt som varken god eller ond. Han såg heller inte makt som i första hand förtryckande utan menade istället att makt är produktiv, makt skapar kunskap med syfte att forma oss som subjekt (Assarson, 2009). Kategoriseringar av individer har skapat en samhällsapparat som syftar till att inhysa de avvikande, och denna apparatur formar sina subjekt till att se denna maktordning som naturlig och den kunskap som makten formulerar som sann. Frithiof (2007) skriver att ”Maktens handlingar utgår från ett visst och vedertaget synsätt på människa, kunskap och samhälle och söker efter att kontrollera och ordna, på bästa sätt, skulle man kunna säga. Foucault relaterar det handlande subjektet till såväl kunskap som makt” (s.61). Hur makt utövas är alltså beroende av hur den samtida och relativa kunskapen om ett fenomen har artikulats, exempelvis hur ett funktionshinder förstås och kategoriseras. Foucault utvecklade två begrepp som har betydelse i min text – *styrningsmentalitet* och *pastoral maktutövning* (Tullgren, 2004). Med *styrningsmentalitet* menas de olika teknologier som styr subjekt i deras självbild. Där makt förr upprätthölls med vapenskrummel så opererar den numera mer osynligt genom de dominanta normer som finns i ett samhälle, både i relationen mellan människor och med en liberal styrning som förespråkar universella värden såsom frihet, autonomi och nytthet etc (*the conduct of conduct*). Foucault uttrycker i Lotringer (1996) att:

Power is no longer substantially identified with a particular individual who possesses it or exercise it by right of birth. It becomes a machinery that no one controls. Obviously everyone in this machine occupies a different position; some are more important than others and enable those who occupy them to produce effects of supremacy. (s.234)

Med *pastoral maktutövning* menas den styrning som uppkommer när omsorg och kontroll sammanflätas. Severinsson (2010) skriver att ”Samtidigt som individen genom omsorg får hjälp och skydd innebär dessa insatser en möjlighet för samhället att kontrollera och inordna människor” (s.58). Systemet reproducerar på så sätt sig själv, justifierar sin verksamhet genom att själva definiera förutsättningarna för denna. Foucault menar att den disciplinära makten utgår från rådande diskurser och den ”kunskap” man utgår ifrån har delvis som syfte att bibehålla ordning. För att låna Assarsons (2009) ord: ”Han [Foucault] menar att rådande diskurser alltid producerar sådan kunskap som ser till att bekräfta det som blivit gemensamma sanningar” (s.113).

Foucault används ofta i studier som har ett problematiserande, filosofiskt anslag, som exempelvis adresserar begreppsförståelse och begreppsdefinitioner (Severinsson, 2010). Baker & Heyning (2004) skriver att ”[...] the thrust of such historicization and philosophizing projects is not necessarily to play arbiter of the one true or best moment or position but to describe, contextualize, or understand differences that are now noticeable between positions” (s.31). Då detta kan relateras till min ingång såg jag Foucault som ett viktigt verktyg för att försöka bringa ordning i det upplevda kaoset, att försöka se tankestrukturer och de förskrivna kartor som ämnar till att positionera elevers kroppar i en social ordning.

Detta leder vidare mot Rancière, inledningsvis mot hans filosofi kring intellektuell emancipation, då Rancière på ett väldigt intressant sätt formulerar tankar kring den sociala hierarki som en skola kan innebära, mellan kunskapsbärare (lärare) och okunnig (elev). Simons & Masschelein (2010) skriver att:

The act of emancipation is the act of departure from the way in which one is assigned to a place in the social order, the act through which one disrupts the configuration in which one has a certain position and can see, say and do something (this configuration relates to the aesthetic dimension of politics), and therefore an act in which one distances one from oneself.

Emancipation is not a change in terms of knowledge, but in terms of the positioning of bodies.  
In and through that act one confirms the power of equality, of non-partition. (s.513)

Ranci re använder begreppet ”*the distribution of the sensible*”, med vilket han menar att det finns inbyggda implicita koder i ett samhälle som syftar till att bygga en social hierarki. En intellektuell emancipation handlar då om ett frigörande av eleven, att se bortom den politiska struktureringen och utformningen av skolan som syftar till att modellera och iordningställa beteendet och de framtida subjekten (Popkewitz, 2009). Ranci re menar att vi måste utgå ifrån demokrati och jämställdhet, inte se det som strävansmål som hägrar borta vid horisonten ifall vi agerar längs en förutbestämd linje. Säfström (2010) skriver att ”Ett ojämlikt samhälle uppnås genom tanken om progression och utveckling, enligt Ranci re (1991, 1999), eftersom en sådan tanke förlägger jämlikheten i en ständigt undflyende framtid” (s.17). På liknande vis, menar Ranci re (1991), placeras kunskap vid horisontens linje, i lärarens hand, ständigt ur räckhåll för eleven. Som elev  r man konstant inkomplett, ständigt ovetande, och det är elevens  de att ständigt jaga denna kunskap som andra har. Detta har, i mitt tycke, intressanta implikationer för de elever som är mottagna i särskolan, ofta kategoriserade som *evig barndom* (Ineland, Molin & Sauer, 2009). H r använder Ranci re (1991) begreppet *stultifiering*, med vilket han menar att man genom en hierarkisering av intellektet definierar ”de andra” som okunniga, oförmögna, odugliga. En demokratisk inkludering betyder inte att inkludera fler exkluderade i den existerande ordningen (som den rådande diskursen kan sägas vara idag), menar Ranci re, utan innebär istället en transformering av denna ordning (Biesta, 2010a). En denaturalisering av särskolans uppdrag och syfte innebär då att även adressera grundskolan och de faktorer som exkluderar elever från dess utbildning.

Under arbetet med uppsatsen fann jag en intressant diskussion mellan Foucault och Chomsky (<http://www.youtube.com/watch?v=mj2VJ7oexKc>). Chomsky har en övertygelse om det finns grundläggande goda värden, en positiv mänsklig natur, och att det  r genom dessa positiva värderingar som vi skapar ett rättvist samhälle. Foucault menar, i sin tur, att rättvisa är ett skapat fenomen, definierat av ekonomiska och politiska intressen. Man kan inte förändra världen med den begreppsapparat vi har, genom samhällets artikulerade syn på människan.

Det var en diskussion som satte sig, jag kunde inte släppa den. Detta fick mig att med minimal f rhopning skicka iväg ett mail till Chomsky, där jag beskrev att jag var intresserad av den upplevda känslan av ”att göra gott” och att jag sökt mig mot Nietzsche och Foucault för att försöka begripa vad orden betydde. Chomskys (personlig kommunikation, 12 december 2011) svar var:

Read your letter with interest. I'm more simple-minded. While Nietzsche and Foucault are no doubt worth reading, frankly, I don't see how they improve our understand of the issue you bring up (and similar ones) one iota. I have some experience with special ed programs in the family. They are, in my experience, very well-designed, the people know what they are doing, and they improve the lives of the children and their parents. I don't feel that I need an unattainable characterization of what is "right" in some universal sense to appreciate that what these programs aim to do, and sometimes succeed in doing, is right.

Min utgångspunkt är dock att det ena inte utesluter det andra, även om jag inte kunde låta bli att undra vad Chomsky menade med ”rätt”. Min poäng  r dock inte att det behövs en enhetlig definition av vad som  r rätt, om en sådan ens är möjlig, utan snarare att det till synes goda uppdraget att ta hand om individer som ställts utanför normen behövs problematiseras och dekonstrueras. Brevet fick mig emellertid att inse att jag behöver klargöra att jag inte eftersöker att demonisera särskolan, riva ner väggarna och kritisera dess inneh ll. Jag söker inte efter ett svar om vad som  r ”rätt”, och jag söker heller inte efter något fel. Många

särskoleelever får förmodligen en väldigt värdig och bra skolgång i särskolan, vilket höjer livskvaliteten nämnvärt för både eleverna och deras familjer. De lärare och rektorer jag har mött inom särskolan (inklusive alla respondenter i denna uppsats) har drivits av en stark omtanke för sina elever. Men trots detta kommer bara 1% av deras elever att befinna sig på den öppna arbetsmarknaden (Ineland, Molin & Sauer, 2009). Detta kan få mig att undra vilka tankestrukturer som skapar ett sådant enormt utanförskap, trots alla välmenande och drivna professionella aktörer som omger eleven, och vad detta upplevt ”goda” och ”nyttiga” består av? Skolan har som roll att förbereda för framtiden, men vad förbereder den för? Vad blir man i särskolan?

Davidson (2008) använder ett begrepp som jag finner djupt brukbart: *ableism*. Det är någorlunda svåröversatt till svenska och jag finner dessutom begreppet så potent och talande i sin naturliga form att jag inte vill översätta det. Men det gav mig ännu ett verktyg i min strävan efter att försöka identifiera vilka aspekter som omger det fält jag studerar. Davidson (ibid.) skriver att:

This ideology of ableism works in part to shore up a fragile sense of embodiment, one the one hand, and to erase the work of those who have lived with a disability all their lives or who have struggled for changes in public policy and social attitudes. Ableism also helps to reinforce a Manichaeian binary that divides the world into lives worth living and those who are not, a division that has provoked an extremely shrill debate recently over physician-assisted suicide. (s.xvii)

”Abled” (duglig) konstituerar normen, och ”disabled” (oduglig) är allt som den förstnämnda inte är, som den svär sig fri ifrån, ett liv som i grunden inte är värt att leva. Davidson (ibid.) ser dock att:

[...] disability defamiliarizes the seemingly inexorable pattern of capital movement, information exchange, and market integration by which globalization is known. Furthermore, disability troubles modernity’s ideal of a perfectible, rationalized, and productive body as it was formulated through eugenics, comparative anatomy, psychoanalysis, and other forms of nineteenth-century medical science. (s.169)

Språket stammar, tonen blir atonal, dikten slutar plötsligt att rimma. Det bildas en diskursiv spänning, en diskursiv dissonans som är intressant i sig. Avvikaren gestaltar samhällets människosyn och illustrerar genom sitt vara det paradox samhällets strävan efter en ideal medborgare innebär.

Men tankekedjan som formulerar att det odugliga ska dugliggöras, att det onormala ska normaliseras, kan relateras till Popkewitz (2009) resonemang kring *the philosopher’s stone* och samtidigt öronmärkta forskningsanslag som syftar till att hitta ”Den Evidensbaserade Metoden”, vad som fungerar, *the ring to bind them all*, allt för att designa den kosmopolit som med kreativitet, motivation och innovation leder nationen framåt. Man söker efter att forma barnets inre begär – vilja, motivation, intressen, drivkraft, önskingar. Mitt intresse ligger i att relatera detta till, framför allt, hur specialpedagogisk forskning och praktik gärna lutar sig mot metodik och ett systematiskt och rationellt skapande av nytta. Som Chomsky (personlig kommunikation, 12 december 2011) uttryckte ovan: “They are, in my experience, very well-designed, the people know what they are doing, and they improve the lives of the children and their parents”.

Och här vill jag slutligen nämna Deleuze. Deleuze inspirerades bland annat av Nietzsches utrop om att Gud är död, vilket syftade till att öppna upp nya möjligheter för hur människan

uppfattade världen då denna då inte längre var fördefinierad av ett allsmäktigt gott. Istället för att fråga sig hur man *bör* leva, vilket sattes i relation med en Gud som "hade" svaret, ställdes frågan om hur man *skulle kunna* leva. May (2005) skriver att:

We need not conform. Indeed, if our lives are to be interesting ones, capable of new feelings, new pleasures, new thoughts and experiences, we must not conform. Deleuze offers us a radically different way to approach living, and an attractive one, as long as we are willing to ask anew what it is to be *us* and what it means to be *living*. (s.25)

Vidare skriver han att:

If we stop searching for the true, stop asking the world to allow us to recognize it, stop knowing what everybody knows, then we can set off on a new thought, a thought that is both ontological and foreign, an experiment in ontology, rather than an exercise in dogmatism. (s.81)

Deleuze (2004) menar att vi måste få vårt språk att stamma, rikta in oss mot deras inre betydelse och komposition, våra förgivettagelser. Deleuze & Guattari (1987) skriver hur detta ska gå till:

This is how it should be done: Lodge yourself on a stratum, experiment with the opportunities it offers, find an advantageous place on it, find potential movements of deterritorialization, possible lines of flight, experience them, produce flow conjunctions here and there, try out continuums of intensities segment by segment, have a small plot of new land at all times. (s.161)

Detta har varit en viktig utgångspunkt i mitt arbete, att eftersöka nya färdvägar, denaturalisera förgivettaganden, att kontinuerligt ha en liten plätt med utforskad mark framför sig. Men då jag har växt upp och påverkats av rådande diskurser, medvetet som omedvetet, så snubblar mitt språk ibland. Vi har alla förgivettagelser, utan dessa skulle alla intryck inte gå att processera, vi skulle falla ihop. Men de mest intressanta ögonblicken i en människas livstid infaller ofta när man utmanas, när ens språk börjar stamma, när världen plötsligt öppnar upp nya dimensioner av liv.

Med några av mina teoretiska och filosofiska utgångspunkter beskrivna önskar jag nu färdas vidare mot en beskrivning av den svenska särskolan, dess historiska ramar och samtida praktik. Syftet med detta är att erbjuda en beskrivning av den verksamhet jag studerat, av synen på funktionshinder och skolans syfte.

## 4. Den svenska särskolan

---

Särskolans historia präglar dess nutid och bildar ett av många ramverk, de faktorer som möjliggör, definierar och på samma gång begränsar verksamheten, och ett försök att undersöka varför man gör som gör i samtiden kräver en historisk förståelse. I denna kontext är det även fruktbart att nämna Rancières begrepp "the distribution of the sensible", med vilken han menar att implicita koder och konventioner bestämmer fördelningen av roller i ett samhälle, en social hierarki som skiljer vett från vanvett, fruktbar från ofruktbar. Vidare ämnar jag beskriva och analysera skolans styrdokument, hur de är skrivna och vad de innehåller, vilken idealelev som framkommer, hur särskolans uppdrag formuleras och vilka diskurser som är dominanta i skriften.

Om man ska titta på vad som händer i dagens svenska särskola är det av vikt att undersöka hur den historiskt sätt har kännetecknats. Berthén (2007) skriver att:

Man måste ställa sig frågan om det finns grund att sådana motiv och sådana föreställningar om utvecklingsstörda elevers lärande som avspeglas i de studerade särskoleklasserna är en avspeglning av vad vi idag vet om utvecklingsstörda elevers möjlighet att lära eller om dessa motiv och föreställningar snarare hörör ur särskolans historiska rötter med allt var det innebär av kulturellt nedärvda idéer om den aktuella elevgruppen. (s.181-182)

Om man syftar till att göra en diskursanalys som försöker adressera de mekanismer som styr synen på särskoleeleven, hur denne konstitueras och konstrueras, är det därför av stor vikt av att studera dess historik (ibid.). Hur har synen på dagens särskoleelev präglats av synen på gårdagens särskoleelev? Hur styrs organisation, hand och tanke av gårdagens institutioner?

Kapitlet är indelat i två delar; Särskolans historik samt Särskolans styrdokument. I den första delen ämnar jag ge ett historiskt perspektiv på den svenska särskolan, och i det efterföljande kapitlet ges en bild av de styrdokument som omgärdar den svenska särskolan.

## 4.1 Särskolans historik

Under 1600- och 1700-talet fanns en stark moralisk och mystisk föreställning om att avvikande barn exempelvis var Guds straff. Under 1800-talet antogs istället medicinska och pedagogiska termer, vilket resulterade i en eskalerande kategorisering och särskiljning (Ineland, Molin & Sauer, 2009). Den svenska folkskolereformen kom 1842, och innebar en svensk skola som var öppen och obligatorisk för alla förutom de som hade någon form av utvecklingsstörning, som var blinda eller döva. Dessa medverkade endast i undantagsfall i undervisningen. Med denna reform skärptes kraven på barns intellektuella förmågor, och när det uppdagades att alla barn inte hade dessa förmågor så uppmärksammades denna avvikande grupp för första gången (Gustafson & Molander, 1995).

Under industrialismen utvecklades tanken om att även de som då kategoriserades som "sinnesslöa" kunde fostras till kapabla arbetare, varpå uppfostringsanstalter och "idiotskolor" startades upp. Emanuella Carlbeck brukar nämnas som en av pionjerna inom detta område, som 1866 startade upp Sveriges första "idiotskola" (Rosenqvist, 2000).

Ineland, Molin och Sauer (2009) beskriver perioden fram till 1916 som en otydlig period i vårdideologins historia, och beskriver tre utmärkande drag:

1. barmhärtighetstanken - en filantropisk föreställning där det gällde att leva upp till det kristna kärleksbudskapet
2. skyddstanken - att skydda de 'sinnesslöa' från en ond och oförstående värld
3. optimist - att synen på 'sinnesslöa', speciellt under 1870- och 1880-talen, gick från blott odugliga och tärande till verksamma och närande individer (Söder 1984). Fortfarande fanns dock ingen lagstiftning på området. (s.98)

Dessa tre kategoriseringar kan heller inte ses som isolerade från varandra. Under 1900-talets första hälft utvecklades dock en ökad betoning på individuella särdrag och avvikelser, och rashygieniska tankar påverkade att man i allt högre grad började använda sig av intelligenstest för att skilja ur de så kallat "svagbegåvade" eleverna (ibid.). Andra världskriget påverkade starkt bilden av barnet och framtiden. Demokratitanken växte sig starkare, man såg skolan som ett samhälle i miniatyr. Variation sågs numera som något som måste vara tillåtet. Den nya skolan kallades för enhetsskolan, men barn med utvecklingsstörning ställdes utanför

denna (ibid.). Dessa var istället hänvisade till segregerade verksamheter, så kallade ”sinnesslöskolor”. Dessa lagstodgades först 1944 och blev landstingens ansvar. 1954 kom lagen om undervisning och vård av vissa psykiskt efterblivna. Även de som ansågs vara ”obildade” fick därmed rätt till skola och vård (Szönyi, 2005). Här används för första gången beteckningen ”särskola”, och innebar en starkt betoning på utbildningen, hantering och förvaring tonades ned.

1960-talet innebar en förändring inom utbildningsområdet. Särskiljandet av elever ifrågasattes i högre grad ur ett både ideologiskt och ekonomiskt perspektiv, och elever med funktionshinder placerades oftare i ”vanliga” klasser. Normen var dock att det var den avvikande eleven som skulle anpassas till skolsystemet (ibid.). Omsorgslagen 1967 (SFS:1967:940) innebar för första gången att alla barn i Sverige hade rätt till undervisning i skolan. Även här var det dock en grupp som uteslöts, de psykiskt utvecklingsstörda, vilket kom att regleras först i den Nya omsorgslagen (SFS:1986:598).

Under 70-talet ökade den fysiska integreringen, men kritiska röster började höras. Trots en ökad integrering så främjades inte kontakten med de ”normala” eleverna, socialt var man fortfarande åtskiljd. Man såg både strukturella och organisatoriska problem med verksamheten, vilket ledde till att lagstiftningen av särskolan flyttades från omsorgslagen till skollagen i början av 1980-talet (Ineland, Molin & Sauer, 2009). Under 90-talet kommunaliserades skolan och ett av skälen som framfördes var att man bättre ville leva upp till parollen ”En skola för alla”. Under detta årtionde ökade den biologiskt förankrade psykologin, diagnoser såsom ADHD och Aspergers syndrom ökade (Liedman, 2010). En stor del av den specialpedagogiska litteraturen handlade om vad en viss diagnos var, vad den innebar, vilka metoder som var verksamma.

Severinsson (2010) menar att det inte finns några belägg för att en särskild verksamhet ska vara mer utvecklande för denna elevgrupp. Snarare har särskolans form och innehåll, som detta kapitel ämnat visa på, en stor del av sin grund i en dåtida syn på funktionshinder och dess definierade bärare. Hacking (1999) skriver i ett stycke så briljant formulerat så att jag känner mig tvungen att ta med det i sin helhet:

[...] den till synes oundvikliga kategoriseringen ’utvecklingsstört barn’ delvis motsvarar och har utvecklats från en rad tidigare etiketter: obalanserad, idiot, imbecill, moron, svagsint, mentalt otillräcklig, moraliskt imbecill, subnormal, efterbliven, utvecklingsstörd. Var och en av dessa kategoriseringar har haft sin höjdpunkt, De grupper som pekats ut täcker varandra i stor del. Varje etikett har betraktats som en kategori eller en underkategori som varit bättre än de föregående. Varje kategori har förknippats med ett regelsystem för behandling, träning, särbehandling eller acceptans. Var och en har otvivelaktigt påverkat erfarenheterna hos både de som kategoriserats och hos deras familjer, skolkamrater och lärare. Varje kategori har vid någon tidpunkt i våran historia varit en interaktiv kategori. Varje kategori som var i bruk föreföll nästan oundviklig, ett fullständigt naturligt sätt att kategorisera barn med olika handikapp. Och ändå inser vi snabbt, när vi ser raden av obehagliga etiketter, att dessa kategorier är högst tillfälliga. (s.149-150).

Diskursen ”särskola” och ”särskoleelev” innefattar alltså även de historiska konnotationer och innebörder människan har lagt i dessa beskrivningar, vilket jag ämnar behandla i större utsträckning i kommande kapitel. För att tydliggöra det ramverk som omger dagens särskola tänkte jag dock att i efterföljande kapitel beskriva särskolans styrdokument, dels vad de innehåller men även den diskussion kring styrdokument, dess formuleringar och betoning av demokrati och ”goda värden” som på senare tid diskuterats allt kraftigare i den vetenskapliga sfären.

## 4.2 Särskolans styrdokument

Inledningsvis kommer jag att presentera vad som står skrivet i de två internationella dokument som kommit att både styra och influera de nationella styrdokument, FN:s konventioner om barnets rättigheter och Salamancadeklarationen. Dessa har kommit att påverka skolans verksamhet och både den syn på och styrning av barnet som uppkommit.

Salamancadeklarationen har särskild betydelse för specialpedagogiken, då man här syftade till att påverka nationer att inkludera tidigare exkluderade elever i den gemensamma undervisningen, att skillnader mellan barn när normala (Brodin & Lindstrand, 2010). Sedan kommer jag beskriva vad som står skrivet i de nationella dokument som styr särskolans och grundskolans verksamhet.

### 4.2.1 FN:s konventioner om barnets rättigheter

Efter andra världskrigets slut inleddes en internationell diskussion kring skolans syfte, och en bärande tanke var att utbildning skulle utgöra en mänsklig rättighet. I 1948 års Deklaration om de mänskliga rättigheterna står det skrivet att alla har rätt till en kostnadsfri undervisning som ska syfta till personlighetens fulla utveckling. Vidare så ska man sträva efter att stärka respekten för människans grundläggande rättigheter och främja förståelse, tolerans och vänskap mellan nationer (FN:s konvention om barnets rättigheter, 1989).

I artikel 23 adresseras ”det handikappade barnet”, vilket bör ”åtnjuta ett fullständigt och anständigt liv under förhållanden som säkerställer värdighet, främjar självförtroende och möjliggör barnets aktiva deltagande i samhället”. Vidare skriver man att:

Konventionsstaterna skall i en anda av internationellt samarbete främja utbyte av lämplig information på området för förebyggande hälsovård och medicinsk, psykologisk och funktionell behandling av handikappade barn, innefattande spridning av och tillgång till information om habiliteringsmetoder, skol- och yrkesutbildning, i syfte att göra det möjligt för konventionsstater att förbättra sina möjligheter och kunskaper och vidga sin erfarenhet på dessa områden. Särskild hänsyn skall härvid tas till utvecklingsländernas behov.

Formuleringarna är intressanta här. Barnet ska behandlas. De lämpliga arenorna identifieras inom hälsovård, medicin, psykologi och habilitering. Inom dessa fält finns ”kunskapen”, här finns möjligheterna.

Persson (2007) skriver att de internationella tankarna kring ”Education for all” och ”Inclusive Education” vuxit fram med syfte att förverkliga de ideal som står författade i FN:s konvention om barnets rättigheter.

### 4.2.2 Salamancadeklarationen

Liknande målformulering hade man med Salamancadeklarationen som undertecknades 1994. Syftet var att utforma rekommendationer för en mer likvärdig och inkluderande skola. Brodin & Lindstrand (2010) skriver att ”Tankarna bygger på en sund pedagogik som utgår ifrån att alla skillnader mellan människor är normala och att undervisningen måste anpassas till barnet och inte låta sig styras av skolans förutsättningar” (s.123). En grundläggande utgångspunkt var att alla barn skulle undervisas tillsammans, oavsett diagnos. Persson (2007) skriver att man i Salamancadeklarationen argumenterade ur tre perspektiv, ett pedagogiskt, socialt och ekonomiskt berättigande:

En fullt utvecklad skola för alla behöver dock både resurser i form av ekonomi och pedagogisk vilja och vidare kräver utvecklingen att skolledare ställer sig positiva till förändringen (Brodin & Lindstrand, 2010).

### 4.2.3 Sveriges nationella styrdokument

I Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Utbildningsdepartementet, 2011a) står det inledningsvis författat att ”Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla” (s.7). Den formulerade värdegrunden återfinns i alla skolformers styrdokument. Vidare menas att ”Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald” (s.7).

I styrdokumentet konstateras att ”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (s.8), något som också betonas i Skollagen (SFS 2010:800). Detta är en formulering som återkommer men som betonas i mindre grad än som var fallet i Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998). Skolan hävdas ha ett extra stort ansvar för de elever som inte når målen, och alla sägs ha ansvar ”[...] för att uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd” (Utbildningsdepartementet, 2011a, s.14). I Skollagen kapitel 3, paragraf 10 står det dock skrivet att ”För en elev i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan ska det särskilda stödet ges på det sätt och i den omfattning som behövs för att eleven ska ha möjlighet att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås”. Detta är en intressant formulering i sig, där särskilt stöd sätts i relation till intellektuell kapacitet. Elevers förutsättningar innebär då elevers begränsningar, och man identifierar och projicerar en gräns för eleverna, en gräns för dennes förmåga.

Skolans uppdrag ses som att främja lärande och utveckla ”[...] aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarsfulla individer och medborgare” (s.9). Vidare så ska utbildning syfta till att skapa harmoniska elever, vilket man menar åstadkoms ”[...] genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer” (s.10).

De nationella styrdokumentet är politiska överenskommelser (Orlenius, 2001), men man kan ändå slå över allt skolan ska åstadkomma under de nio obligatoriska åren en elev huserar inom dess institution. Säfström (2010) har här formulerat en intressant kritik av de idealiserade föreställningar som finns kring vad skolning kan åstadkomma. Han menar ”Att vara skolad som ett läroaktigt barn innebär då att vara disciplinerad till att acceptera en ojämlig verklighet som nödvändig för undervisning och lärande och inte minst, att acceptera utveckling som en grundmetafor för samhällets välbefinnande” (s.17). Jämlikhet uppnås genom att förlägga den vid horisonten och ha den som strävansmål, inte genom att utgå ifrån den. Barnet definieras som inkomplett, ”[...] en ofullständig variant av en förklarad framtid” (s.19).

Styrdokumentet har därmed inneboende konflikter som kan anses motverka det syfte man för fram. Jag skulle vilja avsluta detta stycke med ett citat av Nicholas Burbules, taget från en intervju med Roth (2006):

Men förutom allt detta finns det en paradox därför att om lärarna fick tänka ordentligt på vissa filosofiska och etiska problem skulle det antagligen leda till att lärarna kände sig desto mer medvetna om omständigheterna, desto mer besvikna över sin oförmåga att utbilda eleverna i enlighet med sina högsta värderingar och målsättningar. Ironin med många normativa modeller, vilka är menade att vara inspirerande och motiverande för lärare, är att de ofta har



precis motsatt effekt – de frustrerar och gör lärare mindre motiverade eftersom de ser dem som omöjliga att genomföra i det nuvarande systemet; för många lärare verkar de vara en lyx som de inte har råd med när de arbetar hårt för att bara klara sig igenom dagen. Det är inte bara det att de är opraktiska och orealistiska under de rådande omständigheterna; utan de skulle även aktivt hindra lärarna att följa de nuvarande kraven som ställs av systemet. Jag tror att det här representerar en seriös paradox, en utmaning för pedagogisk filosofi så som vi önska att utöva den. (s.83)

Läraryrket innebär inneboende paradoxer, en komplexitet där den normativa modellen riskerar att lamslå lärarens drivkraft ifall den lyfts och problematiseras. Systemet syftar till att inspirera men riskerar samtidigt att verka i motsatt riktning på grund av en redan tung arbetsbörda. Med det sagt så önskar jag färdas vidare mot vad som faktiskt händer inne i en särskola, där jag mer ingående ämnar problematisera kring syfte och ramverk.

## 5. Särskolans verksamhet

---

### 5.1 Vad är särskolans syfte?

Som jag nyligen förde fram; att författa ett dokument med mål att styra den svenska skolan och dess professionella aktörer innebär en komplex balansgång. Läroplanen är per se, i stora drag, definierad av politiska kompromisser, inte endast mellan politiker utan även mellan pedagogisk expertis och intressegrupper (Stigendal, 2004). Detta innebär vissa brister i enhetligheten, och att man enligt Stigendal (ibid.) tar många aspekter för givet. Han menar att en tydlig idealelev står formulerad i styrdokumentet:

Den typ av människa som platsar i detta samhälle ska vara aktivt deltagande, men också ha en känsla för vad som är rätt och fel. Dessutom ska man vara generös, tolerant och ansvarstagande. Samhällets sociala relationer ska kännetecknas av förståelse människor emellan. Människor ska ha förmågan att sätta sig in i andras livssituationer, villkor och värderingar. (s.63-64)

Stigendal (ibid.) yttrar kritik mot den bild av självklar sammanhållning som målas fram i Läroplanen, samt att både engagemang och demokrati tas för givet. Stigendal (ibid.) ger en intressant problematisering: ”Om alla människor i praktiken inte har samma värde i det samhälle som eleverna ska lära sig att leva i, hur kommer då eleverna att klara sig? Då har de inte fått lära sig att leva i ett faktiskt existerande samhälle utan i ett ideal” (s.66). Den enhetliga bilden av samhället innebär ännu en problematik. Assarson (2009) skriver att:

Officiella texter och styrdokument strävar efter en enhetlig linje i sin framställning av riktlinjer och förordningar. Samtidigt är begrepp som används också symboler för parlamentariska kompromisser, vilket gör att många olika, ofta motstridiga uppfattningar göms i texterna för att de ska framstå som ett gemensamt dokument som blir möjligt för olika politiska schatteringar att skriva under. När pedagoger ska genomföra uppdraget, kolliderar de till synes likriktade styrdokumentet slutenhet och struktur med den komplexitet, variation och dynamik som verksamheten befinner sig i, och som är karaktäristiskt för det postmoderna samhället (Hargreaves, 2003). (s.45)

Persson (2007) menar att den norm mot vilka alla skolelever mäts innebär en problematik ifall parollen ”En skola för alla” ska uppnås. Elever i behov av särskilt stöd kartläggs, mäts och kategoriseras utefter sina brister, att de riskerar ”bli efter”, att de måste ”komma fatt”. Persson (ibid.) undrar vad det är man måste komma ”fatt”, och undrar om det är de andra eleverna och

deras hastighet. Liedman (2010) yttrar en oro för att den nya skola som den borgliga alliansen nu bygger kommer resultera i ett eskalerande utanförskap för de elever som inte passar in i styrdokumentens allt snävare jacka. Idealeleven blir allt tydligare och snävare definierad. Han skriver att "Det är min dystra övertygelse att den skola som nu håller på att ta form kommer att misslyckas. Den grundläggande föreställning som bär upp 2010 och 2011 års reformer är att mänsklig kunskap först och främst ska utsättas för prov och betygsättas" (s.12). Popkewitz (2009) skriver även om detta särskiljande:

Från rasens, nationens eller också statens perspektiv försöker man begränsa eller exkludera dem som anses biologiskt onormala eller bristfälliga; det är en individualisering av människovärdet som naturaliserar variationerna av individuella handlingar, betraktar människor blott som tekniska resurser som skall hanteras i ljuset av beräkningar av effektivitet eller värde (Rose, 2001, s.26). (s.190)

Popkewitz (ibid.) menar att skolreformer syftar i allmänhet till att säkerställa framtida kvalitet, att "rädda" nationen genom att med skolan som verktyg skapa en attraktiv arbetskraft och fogliga, "nyttiga" människor. Det är intressant att ställa Popkewitz tankar mot Ineland, Molin och Sauers (2010) tes att särskolan i många fall leder in sina elever i en *externaliserad trygghet*. Genom att lägga den pedagogiska tyngden på omsorg och fostran så skapar man ett evigt beroende hos eleven, att denne upplever sig i konstant behov av att någon annan tar hand om ens behov och beslut. Går det att "rädda" nationen genom en eskalerande kategorisering och särskiljning av vad som bedöms som "icke önskvärt"? May (2008) skriver att:

Oppression, in Young's view, 'consists in systematic institutional processes which prevent some people from learning and using satisfying and expansive skills in socially recognized settings, or institutionalized social processes which inhibit people's ability to play and communicate with others or to express their feelings and perspective on social life.' (s.5).

På så vis kan man något kontroversiellt hävda att särskolans operativa syfte är att utöva förtryck och herravälde, att särskilja, hindra och stoppa. Särskolans syfte kan inte förstås enbart utifrån vad särskolan är, utan även utifrån vad den *inte* är. Särskolan är inte grundskolan, och Severinsson (2010) visar i sin studie att en del av arbetet i segregerade verksamheter "[...] består av att övervaka och skydda de unga från sig själva, från föräldrar, från en oförstående skola och från varandra. Verksamheterna bidrar också till att skydda dem som går kvar i den reguljära skolan och andra som inte behöver möta de unga i vardagen" (s.242). Ineland, Molin & Sauer (2009) använder begreppet "*den negativa friheten*", och menar att verksamheten till viss del syftar till att erbjuda en frihet *från* något, från mobbing, från en oförstående omvärld, från den normbild som kan finnas i den reguljära skolan. Detta innebär i sin tur att man ser grundskoleelever som potentiella mobbare, att dessa inte har utvecklat den presumtiva empati och omtanke som hävs krävas för att umgås med en kategoriserad individ.

Samtidigt, om man ser till särskolans styrdokument och den verksamhet som lärare och rektorer själva beskriver, så innebär särskolan en utökad möjlighet att ta ett individuellt och personligt perspektiv på eleven. Även om detta i stunder kan ta kompensatoriska uttryck (Berthén, 2007) så ses särskolans syfte inte i termer av uteslutning och särskiljande. En kollega uttryckte det talande en gång: Särskolan borde inte vara som grundskolan, grundskolan borde vara som oss. En grundläggande formulering, som förvisso tonats ner i den nya Läroplanen, har varit att man skall utgå från elevens förutsättningar och intressen, vilket en mindre elevgrupp och ökad personalgrupp tillåter.

I sin konkreta grund är särskolans syfte att ta emot de elever som diagnostiserats med en intelligenskvot lägre än 70, de som därigenom har kategoriserats som utvecklingsstörda. Detta innebär ett något godtyckligt och trubbigt verktyg, men även att man som diagnostiserad står i ständig beroendeställning (Frithiof, 2007). Börjesson, Palmblad & Wahl (2005) skriver att:

De defekta eller inadekvata medborgarna behöver få sitt tillstånd mätt mot den tänkta normen för att få vår förståelse och ursäkt. Med välfärdsstatens godkända benämningar kan därefter förmåner, rättigheter och avvikareidentiteter delas ut - av de grindvakter som är identiska med de professionella. (s.21)

Helldin (2007) skriver att man genom denna beroendeställning pacificerat och avpolitiserat en möjlig klasskonflikt. Särskolan blir ur detta perspektivet en bricka i spelet för att förhindra att en möjlig strid blossar upp.

Det är omöjligt att fånga in särskolans syften på begränsat utrymme, vidare är det också beroende på vilket perspektiv du har. Men ovanstående text har varit ett försök att presentera en inledande beskrivning. Med det sagt önskar jag nu gå in på vad man gör i särskolan, hur särskolans syfte återspeglas i dess praktik.

## 5.2 Vad gör man i särskolan?

En skolgång innebär en resa vars väg är definierad av de kunskapsmål man är tänkt att uppnå enligt normalmallen. Under resan kontrolleras denna utveckling kontinuerligt, man mäts och utvärderas. Friedrich, Jaastad & Popkewitz (2010) skriver att:

Education, and the ways in which it is instituted, commonly refer to a process, a long path of becoming. It is usually conceived as a transformation, from ignorant to knowledgeable, from animal to human, child to adult, naïve victim to politically active agent, subject to citizen, provincial to cosmopolitan. It is, therefore, about planning (for) the future by planning a life, setting a trajectory to go through with or without a finish line. Education involves the idea of a pre-established potential in every one of us that needs to be fulfilled and maximized, and roles into which each one of us is to grow—even when said roles are about challenging particular roles and situations. (s.579)

Om man ser skolans roll som transformator, som verktyg för att förvandla okunnig till kunnig, offer till agent, barn till vuxen, vad händer i skolans praktik när en del av dess population är dömd till "*den eviga barndomen*" (Ineland, Molin & Sauer, 2009), när en tonårig elev diagnostiserad med autism och utvecklingsstörning beskrivs enligt devisen "han/hon är som en treåring rent utvecklingsmässigt"? Ligger då fokus fortfarande på vad skolan kan transformera eleven till, eller händer det något med skolans verksamhet?

I detta kapitel syftar jag till att ge en beskrivning av särskolans praktiska verksamhet, hur arbetet är upplagt. Jag kommer utgå ifrån en rapport som Skolinspektionen (2010) nyligen publicerat där de undersökt svenskundervisningen i särskolan. Jag ämnar även använda mig av Bloms (2003) rapport "Under rådande förhållanden" samt Berthéns (2007) doktorsavhandling "*Förberedelse för särskildhet*" som grundpelare i beskrivningen av särskolans verksamhet. Dessa tre dokument menar jag ger en god överblick av dagens särskola, men jag ämnar även belysa området med ytterligare forskning.

Skolinspektionen (2010) genomförde under förra året en kvalitetsgranskning av den svenska särskolan, en granskning som 28 skolor ingick i. Bakgrunden till detta var de rapporter och avhandlingar som under senare år intresserat sig för särskolepedagogik (se Frithiof, 2007;

Berthen, 2007), vars slutsats har varit att kunskapsutveckling är underordnat fostran och en evig förberedelse. Skolinspektionen tittade speciellt på undervisningen i svenska och såg att många skolor arbetade väldigt fragmenterat. Undervisningen kännetecknades av individualisering, med betydelse isolerad färdighetsträning, och undervisningen tog sällan ett helhetsperspektiv på ämnet svenska. När det gäller elevernas egen skrivning så fokuserades det ofta på form och färdighetsträning. De pedagogiska insatserna fokuserade gärna på formella detaljer, rättstavning, form, punkt efter mening (Skolinspektionen, 2010).

En återkommande skrivning i särskolans läroplaner har varit (om än nedtonat i Lgr11) att man ska utgå ifrån elevernas förutsättningar och behov. Skolinspektionen (ibid.) menade dock att de skolor man undersökt har svaga system för att utreda elevernas förutsättningar och att de ofta grundar sig på kartläggningar som andra har gjort. Vidare visade deras undersökning att man sällan anpassar undervisningen till elevernas skilda förutsättningar och behov: "Grundläggande läsinlärning kan till exempel ske på samma vis i en elevgrupp oavsett om eleverna har olika sätt att närma sig läsandet. Ett annat exempel visar att elever trots vitt skilda förutsättningar och behov tränar tal och skrivande med samma metoder" (s.18). I rapporten framkommer också att eleverna sällan utmanas. Undervisningen består av "[...] påtagligt korta pass" (s.18), vilket riskerar fragmentisera undervisningen. Undervisningen bestod ofta av att eleverna gjorde saker som de redan kunde. Skolinspektionen (ibid.) såg det därför som en kritisk aspekt att lärare reflekterar över sina förväntningar på eleven. De noterade även att individualisering i många fall kommit att bli synonymt med isolerat arbete:

Denna kvalitetsgranskning pekar på en problematik i många grundsärskolor då en stor del av undervisningen bedrivs som individuellt arbete där eleverna gör olika arbetsuppgifter. Det finns en uppenbar risk att kunskapsinnehållet trivialiseras och fragmentiseras då sammanhanget försvinner och eleverna arbetar i alltför stor omfattning med individuellt arbete. Om gemensamma genomgångar tas bort och sammanhanget osynliggörs blir fakta och färdigheter de enda kunskapsformer som eleverna kommer i kontakt med. I all iver att anpassa undervisningen efter varje elevs behov kommer förståelse, förtrogenhet och det gemensamma lärandet i bakgrunden med motiveringen att "eleverna är ju så olika". (s.20-21)

Blom (2003) utgår ifrån lärares berättelser i sin rapport "*Ur rådande förhållanden*", med syfte av att nå en djupare förståelse av särskolelärares syn på sin egen verksamhet. Lärarna formulerar fyra mål med sin verksamhet. Eleverna skall:

- *Erhålla tillräckliga kunskaper i basämnena (Läsa, räkna, skriva)*
- *Utveckla och/eller stärka sitt självförtroende*
- *Bli socialt fostrade*
- *Känna lust och motivation*

Målsättningarna kan dock stå i ett komplext förhållande till varandra, exempelvis kan målsättningen att utveckla elevernas kunskaper stundtals försvåra målsättningen att stärka självförtroendet. Detta kan resultera i att man i sin undervisning har en låg kravbild på eleven, för att undvika ett potentiellt misslyckande formuleras en målsättning som man vet att eleverna kommer att nå (ibid.).

Blom (ibid.) skriver att "Vad som emellertid kan antas, är att lärarnas undervisningssätt, såväl som undervisningens innehåll och målsättning, i viss utsträckning vuxit fram som svar på rådande förhållanden, och att klassens elever (både som individer och som grupp) är en betydelsefull faktor i sammanhanget" (s.99). Dessa "rådande förhållanden" är, som jag tidigare påvisat, en konstruerad bild beroende av de ramar som skapats för särskolan. Dessa

ramar är, i sin tur, konstruerade med hjälp av den uppfattning man har, och har haft, av funktionsnedsättning och vad det innebär. Blom (ibid.) skriver att "De intervjuade lärarna menar att de aktuella elevernas svårigheter, behov, egenskaper och karaktärsdrag *möjliggör* en viss undervisning". Blom (ibid.) menar dock att undervisningen snarare är utformad efter de uppfattade svårigheter och brister man allokerat till eleverna. Att definiera barn med diagnostiserade funktionsnedsättningar utifrån deras brister, vad de *inte* är, påverkar lärares syn på sin praktik. Percy-Smith & Thomas (2010) skriver att:

Disabled children and young people, particularly those who use methods other than speech to communicate, continue to be defined by what they cannot do, rather than what they can do (Rabiee et al. 2005), again impacting on their rights to be regarded as competent social actors. This construction of disabled children as vulnerable, and the discourse this creates, impacts upon professionals' attitudes towards disabled children and is often reflected in the power adults exert over children. (s. 101)

Blom (2003) kategoriserar särskolans praktik under följande kategorier: "[...] förberedelse, tid, individualisering samt konkreta och flexibla metoder" (s.26). De är dock inte isolerade kategorier utan alla samverkar. Tydlighet och konsekvens ses som viktiga komponenter i undervisningen, och mycket av strukturen syftar till att undvika "kaos".

Berthén (2007) har skrivit en avhandling som handlar om vad man gör i tränings- och grundsärskolan, hur arbetet kan karakteriseras och vad man syftar till med skolformen. I en jämförelse skriver hon att:

Båda klasser kännetecknas av små, åldersblandade elevgrupper och hög personaltäthet. Skoldagen och undervisningen organiseras i grova drag på liknande sätt. Också de dominerande arbetsformerna kan sägas likna varandra. I stort är det förskolelika material och aktiviteter som används; språklekar, rim och ramsor, sånger, Kims lek, pussel, lotto, spel m.m. även de uppgifter som används i de båda klasserna är av likartad typ. Det handlar i huvudsak om att färglägga, klippa och klistra olika slags bilder, ordbilder, bokstäver och siffror. I båda klasser framstår även omsorgen om eleverna som en röd tråd - dock som underordnad det huvudsakliga arbetet. (s.171)

Berthén (ibid.) kategoriserar dock träningskolan som en vardagsförberedande verksamhet, medan grundsärskolan kategoriseras som en undervisningsförberedande verksamhet. Hon menar dock att det är ett evigt förberedande som endast leder till vidare förberedelser. De motiv som driver personalen i tränings- och grundsärskolan kan i högre utsträckning förstås i relation till särskolans historia, dess ursprung, än i relation till dagens styrdokument. Berthén (ibid.) skriver att "I de skilda motiv som framträder för det pedagogiska arbetet i de två skolklasserna menar jag att särskolans rötter och historia återspeglas" (s.172).

Men vad leder då denna eviga förberedelse till, vilka vägar finns att vandra efter skolan?

## 5.4 Vad händer efter särskolan?

Rosenqvist (1988) skriver öppenlydligt om sina tankar kring sitt arbete i särskola:

Som folkskollärare och speciallärare har jag under sammanlagt 3,5 år arbetat i särskolor. Undervisningen har jag då upplevt som mycket positiv, framför allt har kontakten med eleverna varit mycket stimulerande. Jag har känt att jag tycker om eleverna liksom jag känt mig omtyckt av dem. Det positiva undervisningsklimatet grumlades emellertid ofta av mina funderingar, om vad som skulle hända med eleverna efter skoltiden. Jag visste, att deras utsikter att få det arbete som några av dem bestämt sig för och siktade mot, var i det närmaste

obefintliga, även om yrkesvalet i sig inte var orealistiskt med hänsyn till deras förmåga. Många av eleverna skulle i stället hänvisas till dagcenter, en placering som jag också förstått att flera av dem inte skulle känna tillfredsställande, några rent av förnedrande. (s.9)

Därefter blir han mer självkritisk och undrar ifall den undervisning han bedrev var rätt, om skulle kunna göra något för att bättre kvalificera sina elever till en god framtid, eller om dessa elever ändå per automatik var uteslutna från en plats på arbetsmarknaden. I sin studie visar han att fler lärare än arbetsgivare hade negativa inställningar till elevernas prestationsförmåga, något som han dock till viss del härleder till frågans utformning. Däremot finner han en ovilja till att anställa en fd grundsärskoleelev utan lönebidrag, varpå han undrar ifall "[...] de positiva omdömena enbart är en läpparnas bekännelse, eller finns det faktiska grunder för tveksamhet inför en omställning?" (s.235).

Rosenqvist (ibid.) föreslår att undervisningen i särskolan redan tidigt berör samhälls- och arbetslivsfrågor och att man i lärarutbildningen bör syfta till att skapa en mer ingående förståelse för vad den egentliga meningen med inkludering är. Men det stora ansvaret lägger han på makthavare och beslutsfattare, och ifall det upplevs att en större samhällsintegrering svårligen uppnås föreslår han ett kvoteringsystem.

Ineland, Molin & Sauer (2009) skriver att endast 1% av kvinnorna och 1,6% av männen som har blivit diagnostiserade med intellektuella funktionshinder befinner sig på den öppna arbetsmarknaden. En anledning menar de vara att man ses som ett kollektiv istället för utifrån sin personliga kvalifikation. Vidare skriver de att "I föregående kapitel diskuterades det ökade elevantalet inom särskolan. Denna utvecklingstrend har i sin förlängning även lett till att samhällseliga insatser som daglig verksamhet har ökat. Socialstyrelsen anger att antalet beviljade insatser enligt LSS § 9:10 har ökat med ca 35 procent sedan år 2000" (s.125). Frågan man då kan ställa sig är vad det "goda" och "nyttiga" består av när man avskriver en upplevd kategori av individer från arbetsmarknaden. En respondent i deras studie frågar ifall man kan säga upp sig från omsorgen, vilket är en talande utsaga. Oavsett hur mycket "gott" man anser sig utgå ifrån, oavsett hur mycket "nytta" man anser sig göra; särskolans kategorisering och avskiljande har en reell påverkan på elevernas framtid (Berthén, 2007). Vad vi kallar våra elever har betydelse (Biesta, 2010b), måhända än mer för särskoleelever än för grundskoleelever då dessa bär med sig sin funktionsnedsättning och den kategorisering denna innebär resten av livet. Olin (2010) menar att det har blivit allt svårare att forcera gränsen mellan det normala och det avvikande, samtidigt som denna gräns blivit allt otydligare. En tidig inskrivning i särskolan kan då betyda ett livslångt utanförskap, ett hänvisande till andras "goda" vilja, ett beroende av omsorgen, vilket i sin tur lägger ett oerhört ansvar hos de som innehar definitionsmyndighet.

En placering i särskola öppnar vissa möjligheter, som en mer anpassad skolgång, mindre intryck och en större individualisering. Men en placering innebär även, ur ett bredare samhällsligt perspektiv, en begränsning då vägar in i framtiden effektivt stängs. Szónyi (2005) skriver att:

En placering i specialklass tycktes inledningsvis bidra till en positiv självbild som kulminerade hos en grupp elever med medellång erfarenhet av att tillhöra sådana klasser. En långvarig placering i specialklass tenderade dock att leda till en mer negativ självbild. Stangvik föreslår att resultaten kan förstås så att elevernas successivt allt mer negativa självbild har att göra med att de med tiden blir mer medvetna om de externa sociala innebörderna och konsekvenserna av placering i en specialklass och härmed får de en mer negativ sammantagen bild av sig själva. (s.12-13)

Ur ett sådant perspektiv kan man fråga vad det goda består av när eleverna mot slutet av sin utbildning inser att deras skolgång mer kommit att betyda ännu en kategorisering, ännu ett avskiljande. Simons & Masscheleins (2011) menar dock att skolning inte behöver vara rationell då denne inte jämför sig själv med något organ utanför skolan, "[...] there exist no 'outside'" (s.95). Särskolans verksamhet kan då liknas vid Rancières (1991) kritik mot Bourdieu: "[...] they are excluded because they don't know why they are excluded; and they don't know why they are excluded because they are excluded" (s. xi). För eleven innebär det en chock när de upptäcker att en värld bortom skolan faktiskt finns och att exkluderingen inte enbart förekommer i skolans värld, att förberedelsen inte har lett till någonting, att spelreglerna och de upplevda "sanningarna" varit falsarium (Ineland, Molin & Sauer, 2009).

Därav kan det vara av vikt att problematisera det "goda" och "nyttiga" med särskolan. Utan tvekan har en särskoleplacering inneburit mycket positivt för väldigt många elever och familjer, men vad är det man anser att man ger, vad definieras nyttan av? Vilka diskursiva bilder påverkar ens syn på verksamheten, och är nyttan endast isolerad till skolan då majoriteten uppenbarligen sällan får ett betalt arbete efter skolgången? Hur påverkar detta, i sin tur, subjekten och kategoriseringen? Detta ämnar jag adressera i resultat och diskussion, men först en beskrivning av de metodologiska val jag gjort.

## 6. Metodologi

---

Synen på särskoleeleven är inget som uppkommit ur tomma intet utan det är en konstruerad bild som påverkas av flertalet faktorer. Severinsson (2010) skriver att "Inom ett socialkonstruktionistiskt perspektiv är det *kunskap* om ett visst fenomen som betraktas som socialt konstruerat och kunskap som tas för given som problematiseras" (s.54). Inom diskurser har språket en fundamental ställning, då språkbruket ofta är tätt förbundet med den värld vi lever i. Lund & Sundberg (2004) skriver att:

Vi använder språket att aktivt tolka och värdera vår omvärld och samtidigt blir världen förtolkad för oss genom de diskursiva mönster vi exponeras för. Diskurser lever inte ett fritt svävande liv i samhället, utan de utvecklas och reproduceras av institutioner. De är organiserade och varaktiga miljöer med ekonomiska, intellektuella och andra resurser att utveckla kunskap och svarar för att vissa intressen och ansvarsområden upprätthålls. (s.18)

Av denna anledning finner jag det relevant att undersöka talet om särskolan och särskoleeleven, hur olika diskurser möjliggör alternativt tillintetgör handlingsalternativ. I detta kapitel ämnar jag att motivera mina metodologiska val. Texten inleds med en presentation av mina metodologiska val, följt av en genomgång av urval och avgränsningar. Under rubriken förarbete, genomförande och bearbetning av data förklaras den process och det tillvägagångssätt jag följt, och slutligen förs en metodologisk diskussion som syftar till att bidra med en kritisk reflektion kring de val jag gjort.

### 6.1 Metodologiska val

"Verklighet" är inte något som finns, en konkret massa som man kan hålla i handen; något alla åskådare betraktar på exakt samma sätt. Snarare är "verkligheten" något ytterst abstrakt och subjektivt, vi erfar denna ur vårt eget perspektiv, utifrån vår egen förförståelse och ideologiska övertygelser (Severinsson, 2010). På samma sätt, ur ett bredare perspektiv, så är inte funktionshinder ett konkret och naturligt fenomen som plötsligt bara fanns eller som vid

en given tid plötsligt ”upptäcktes”, likt en ny art. Funktionshinder är snarare en konstruerad skapelse som uppkommit genom ett behov av att kategorisera och differentiera människosläktet. "Funktionshinder" har således kommit att tillskrivas vissa betydelser vilket främst har att göra med de "brister" individen upplevs ha i relation till normalpopulationen (Frithiof, 2007), den normbild ett samhälle har. Detta, i sin tur, påverkar den individ som välfärdsstaten kategoriserat som avvikande. Hacking (1999) skriver att:

Människor, inklusive barn, är agenter, de handlar, som filosoferna säger, under beskrivningar. De handlingar de väljer att utföra, och hela deras rätta att vara, är på intet sätt oberoende av vilka beskrivningar det finns under vilka de kan handla. (s.141)

I denna texten studeras särskolan och dess invånare ur ett *socialkonstruktivistiskt perspektiv*. Med detta menas att man ser kunskap kring ett visst fenomen som socialt konstruerat, och att den förgivettagna sanningen problematiseras. Ur ett sådant perspektiv är *diskursanalys* en vanlig metod (Severinsson, 2010). Jag har valt en Foucaultinspirerad diskursanalys, genom vilken man intresserar sig för hur aktörer styrs genom och av diskurser samt hur diskurser utmanas och omformas, fokus ligger på hur de mänskliga subjekten skapas och ges mening (ibid.).

Jag har valt att intervjua rektorer och lärare inom särskolan. Vad man säger och hur man använder språket har betydelse. Biesta (2010b) skriver att:

[...] words are connected to other words, so that using one particular word leads more easily to some words than to others. It is not, therefore, a matter of underlying assumptions, as this would suggest a distinction between surface and depth, but of pathways of meaning and association. Such pathways enact a particular ‘distribution of the sensible’, a particular distribution of what is ‘capable of being apprehended by the senses’ (Rancière, 2004, p. 85), and in doing so articulate a particular relation between ways of saying, ways of doing, and ways of being. And that is why our words matter. (s.540)

Av den anledningen såg jag det angeläget att intervjua rektorer och lärare inom särskolan, för att undersöka den språkliga dimensionen, vad talet innehåller och hur man uppfattar den komplexitet verksamheten innehåller. Vårt språkbruk speglar den diskurs som delvis reglerar oss. Linikko (2009) skriver att ”Talet om eleven ger en inblick i hur läraren ser på eleven. Bilden av eleven i sin tur styr lärarens bemötande av eleven och vilka arbetssätt han eller hon väljer” (s.79). Då mitt intresse ligger i att undersöka hur bilden av eleven konstrueras blir det av stor vikt att undersöka talet om eleven. Assarson (2009) skriver att ”Teori finns inbyggt i och skapas av praktiken på samma sätt som praktiken finns inbyggt i och skapas av sin skillnad, teori” (s.36). I samtalen med mina respondenter önskade jag samtala kring det i grunden motsägelsefulla uppdrag som särskolan getts, att bilda elever som av grundskolan setts som obildbara. Min ambition med detta är inte att försöka fånga in och porträttera deras upplevda verklighet, utan snarare att söka synliggöra de komplexa processer genom vilka identiteter är skapade, förstådda och förgivettagna (Scott, 1998). Hur påverkar systemets inbyggda logik oss? Hur etableras distans? Hur iscensätts upplevda färdvägar?

Under följande rubriker ämnar jag något mer deskriptivt redogöra för mina val och vad de innebär.

## 6.2 Urval, avgränsningar och etiska överväganden

Det kan vara lika viktigt att adressera vad man inte syftar till att åstadkomma. Jag ämnar inte genomföra en kritisk diskursanalys av särskolan där mitt syfte är att peka ut presumtiva



snedsteg i praktiken. Jag är, kort formulerat, inte ute efter "rätt" eller "fel", snarare är jag intresserad av hur uppfattningar av "rätt" och "fel" har konstruerats. Mitt intresse ligger i att gräva i den komplexitet som fenomenet särskola konstitueras av, med en förhoppning att förtydliga de diskursiva strömningar som söker efter definitionsmyndighet. Jag avser på så vis att *denaturalisera* det förgivettagna, problematisera vad som tas för givet vilket även innefattar vad som inte sägs. Här finner jag *nominalism* som ett intressant verktyg, en filosofisk riktning som menar att allmänbegrepp inte innehåller något utöver sina fonem. Den betydelse som man tillskriver ordet är konstruerat av historiska och samtida aspekter, såsom hur man förstår begreppet "nytta" eller "gott". Hacking (1999) menade i ett tidigare citat att vi som subjekt handlar under beskrivningar. Det är min övertygelse att vi kan nyansera och delvis lösgöra oss från dessa ifall vi lyckas synliggöra dem.

I mina intervjuer har jag valt att intervjua tre rektorer. Dessa har hand om särskoleklasser men i olika form. SR är ansvarig för en segregerad träningskola, LR är ansvarig för en lokalintegrerad särskola och IR är ansvarig för individintegrerade särskoleelever. Jag har även valt att intervjua fem lärare från två av skolorna. Skolorna befinner sig i olika stadsdelar inom Göteborgs stad. Lärare från de olika skolorna intervjuades i grupp med syfte att höra deras berättelser och samtal om den verksamhet de har pedagogiskt ansvar för. Lärarna benämns SL och LL i texten, med efterföljande numrering för att skilja dem åt.

Inledningsvis hade jag även funderingar på att intervjua elever som gick eller hade gått i särskola men detta ströks av både etiska och utrymmesmässiga skäl. Däremot har jag eftersökt forskning som har ett tydligt individperspektiv, såsom Rosenqvist (1988), Gustafsson (2002), Molin (2004), Frithiof (2007) och Berthén (2007). Då jag av tidsmässiga skäl inte hade utrymme till att göra personliga observationer av verksamheten så har jag även eftersökt forskning som innehåller dessa dimensioner. Det bör dock anmärkas att jag personligen har vistats i dessa skolor vid flera tillfällen, i två av fallen under längre perioder, och jag har varit anställd av de rektorer jag intervjuat. Här kan det måhända flaggas för att mitt perspektiv påverkats, men jag vill snarare hävda att det tillåtit mer djupgående samtal. Respondenterna har fått ta del av de transkriberade intervjuerna och av både utkast och färdiga varianter av texten, och har svarat att de gladdes över den ärlighet som framkom. De kommer alla använda texten i lärolaget

Slutligen; det måhända viktigaste. Det finns en uppenbar och ytterst bekymmersam etisk problematik när man ämnar studera grupperingar av individer som av andra kategoriserats som annorlunda och avvikande. Det finns en risk för ytterlig objektivering, att man undermedvetet i sin studie förstärker kategoriseringar (Szönyi, 2005). Detta är dock en av anledningarna till varför den filosofiska tradition som Nietzsche inledde attraherade mig. Denna filosofi blickar framåt, bortom, och har inte som syfte att passa funnen data i existerande kategorier. Deleuze var inspirerad av Nietzsches tankar. May (2005) skriver:

In Deleuze's hands, philosophy does not seek to offer a coherent framework from within which we can see ourselves and our world whole. It does not put everything in its place. It does not tell us who we are or what we ought to do. Philosophy does not settle things. it disturbs them. (s.19)

Med det sagt, mitt intresse ligger i hur tankekedjor formas, hur uppdraget förstås, att föra en diskussion kring det upplevda "goda" och "nyttiga" i det specialpedagogiska arbetet. Vilka diskurser baktvister oss, vilka aspekter har en möjlighet att frigöra oss, att störa den givna ordningen?

## 6.3 Förarbete, genomförande och bearbetning av data

Jag gick in i detta arbete med en till synes enkel fråga: Vad blir man i särskolan? Därför inledde jag med en större textbearbetning där jag eftersökte samtida forskning, nationell som internationell, inom de olika fält särskolan berör. Framför allt texter om hur människan konstrueras genom politik och skolsystem, men även texter om normalitet, utanförskap, vad som händer i särskolan, delaktighet, samhörighet, förberedelse. I ett försök att skapa mig en tydligare bild av den komplexitet som infinner sig i skolan så sökte jag mig även mot filosofin, som kan sägas syfta till att blicka framåt och bortom det som "är", som erbjuder verktyg för att denaturalisera världen.

Intervjuerna har haft formen av halvstrukturerade, kvalitativa intervjuer. Samtalen har utgått från på förhand formulerade frågor, men har även varit öppna för sidospår, följdfrågor, fördjupningar, vars vikt Fägerborg (1999) påpekar. Mitt syfte var att nå ett berättande. Hydén & Hydén (1997) beskriver:

Genom berättandet gör vi något; förklarar, förnekar eller poängterar, och med hjälp av berättelsen ger vi form och mening åt vår värld och våra upplevelser. Att studera berättelser blir sålunda ett sätt att studera hur vi gestaltar och upplever vår fysiska och sociala värld, oss själva och andra. Berättelsen i mellanmänniska kommunikationer säger alltså något om både berättaren och dennes värld. (s.16)

Alla intervjuer har transkriberats i sin helhet och sedan skickats till respondenterna med syfte till att säkerställa att de anser sig ha blivit citerade korrekt. De har även härigenom haft möjlighet att korrigeras uttalanden eller lägga till aspekter som de ansett föll bort i den skrivna transkriberingen. Detta har dock inte behövts utan alla respondenter har godkänt transkriberingen. Respondenterna har även fått ta del av både utkast som färdiga versioner av denna text, detta då jag sett stort värde i den återkoppling som uppkommit under och efter intervjun.

I bearbetningen av mitt empiriska material så har jag låtit materialet styra tematiseringen, ett så kallat induktivt arbetssätt (Silverman, 2006). Analysarbetet har sedan bestått av en växelverkan mellan empiri och teori, en så kallad abduktiv process (ibid.). I samtalen med respondenterna har jag eftersökt en problematisering av uppdraget, av det förgivettagna. I analysen av det empiriska materialet har jag sedan strävat efter att synliggöra grundantagelser, förgivettagelser och paradoxer.

## 6.3 Metodologisk diskussion

Forskning är dock aldrig objektiv. Allan & Slee (2008) skriver att:

As researchers designing a project we bring our own personal and intellectual histories. Research is never disinterested or objective. We receive and interpret the world in ways that are shaped by our individual biography and, naturally enough, have strong views about what a better world looks like and about the role of inclusive education, as each of us understands it, in contributing to that better world. (s.11)

Min egen bakgrund, dels som bror till Daniel (en tre år yngre herre diagnostiserad med autism och utvecklingsstörning), dels med personlig och relativt långvarig erfarenhet av arbete inom särskolan, påverkar självfallet både det syfte jag har och de frågor jag ställt (Fägerborg, 1999). Jag är dessutom själv inbakad i diskursen vilket kan påverka möjligheten att få en bredare

överblick. Av denna anledning sökte jag mig mot filosofin med avsikt att hitta nya verktyg, bredda perspektivet, finna nya vägar. Vidare så är intervjuer sociala situationer (Pripp, 1999), man påverkar situationen med sin egen närvaro. Av denna anledning så tydliggjorde jag tidigt mitt syfte med undersökningen för mina respondenter och berättade att jag inte avsåg att bedriva en kritisk diskursanalys, att jag inte letade efter "rätt" eller "fel".

Severinsson (2010) pekar på vad som *inte* är diskursanalys, något som är relevant att bära med sig. Hon menar att det *inte* är när man endast återger citat av vad som sägs eller när det bara sker en identifikation av diskursen. Hon menar att en diskursanalys istället bör fråga sig vad diskursen skapar, vad det är som konstrueras.

Tullgren (2004) problematiserar forskarens roll på ett givande vis. I en diskussion kring validitet påpekar hon att någon slags "sanning" inte går att finna ifall man utgår ifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv och "[...] forskaren beskrivs istället som en konstruktör av den historia som forskaren berättar" (s.58). "Sanningen" blir då enbart bara en historia, ett perspektiv bland många, vilket kan hävdas motarbeta den validitet som forskning kräver. Detta menar Winther Jørgensen & Phillips (2000) är ett inbyggt problem med ett konstruktionistiskt perspektiv. Tillförlitligheten bör då, föreslår de, hellre bedömas utifrån forskningens fruktbarhet och ifall studien lyckas framlägga nya förklaringar. Tullgren (2004) använder sig här av begreppet *heuristisk kvalitet*, med vilket menas studiens förmåga att få läsaren att betrakta ett givet fenomen ur ett nytt perspektiv. Det är i sig ett stort uppdrag, men det har varit mitt syfte att betrakta särskolan ur ett nytt perspektiv, att *denaturalisera* det förgivettagna.

## 7. Resultat

---

Innan jag inleder med att strukturera mina respondenters berättelser så kan det vara viktigt med en snabb återkoppling till tidigare kapitel. Den svenska skolan har ett ramverk, både ett synligt och ett osynligt, som är tydligt artikulert och vagt formulerat på samma gång (Roth, 2006). Detta ramverk artikulerar den design av en framtida medborgare som samhället kan sägas kräva (Popkewitz, 2009). Särskolan har ytterligare ramverk som karakteriserar verksamheten, där elever placeras på grund av diagnostiserade funktionsnedsättningar (Assarson, 2009). Särskolans elever är mottagna i denna skolform då de inte upplevs ha möjlighet att nå grundskolans mål, varpå man kan hävda att elever med diagnostiserad intellektuell funktionsnedsättning kan ses som ett hinder för grundskolan att nå sina formulerade mål (Berthén, 2007). Detta har inneburit att dessa elever särskiljs från reguljär undervisning. I takt med att normbilden av en god elev har blivit snävare så har mottagningen i särskolan ökat (Liedman, 2010). Särskolans elever karakteriseras dels av deras upplevda brister, på vad de inte kan, på vad de inte kommer att uppnå, men på samma sätt av den reguljära skolans brister som inte kan, vill eller vågar inhysa de diagnostiserat avvikande (Berthén, 2007). Mitt intresse är då att försöka relatera detta till hur särskolans uppdrag upplevs och formuleras, vilka subjekt som formas, vilka tankekedjor som möjliggörs, vilka vägar som ses som problematiska.

I detta kapitel ämnar jag redogöra för det sagda. Med mina respondenter har jag problematiserat de diskurser som verkar i skolan, synliga som osynliga. Vad framkommer som förgivettagna sanningar, vad ses som hinder, möjligheter och framtid för särskolan? Hur konstrueras det "goda", som vad förstås "nyttan", hur förstås deras roll? Syftet är inte att hitta

rätt eller fel utan snarare att försöka synliggöra och problematisera komplexiteten och det förgivettagna, hur alla institutioner är påverkade av förgivettaganden och osynlig maktutövning. Med lärarna hade jag en gruppintervju, och jag har velat få med samtalets vägar i resultatdelen och inte enbart adressera meningar som har uppenbar betydelse för uppsatsen. Detta betyder stundtals långa citat, men jag hoppas att läsaren finner samtalen som belysande och intressanta.

Analysen av respondenternas berättelser kommer i första hand förläggas till efterkommande diskussion, i ljuset av mina frågeställningar, men kommer även att stundtals lyftas i resultaten, detta med avsikt att återkoppla till mitt syfte. Jag ämnar dock inleda med berättelser om varför respondenterna hamnade, och sedermera stannade, i särskolans praktik.

## 7.1 "Ännu längre in i hjärtat"

I många av samtalen lyfts att man önskar väl för sina elever, att det ligger varmt om hjärtat, att man ser en enorm utvecklingspotential. En rektor uttryckte det enligt följande:

LR: Det här kommer alltså ännu längre in i hjärtat på mig av någon anledning, som jag inte vet egentligen.

Gemensamt för de flesta respondenter är att många hävdar att det är ett spännande och varierat yrke. Man trivs bra, får väldigt stor uppskattning från eleverna och man känner att man gör nytta. En rektor uttrycker:

SR: Ja, det är så spännande och det är så varierat. Det är..., jag upphörs aldrig att bli förvånad och vara fascinerad över den här mångfalden, på något sätt, som finns.

Många uppskattar möjligheten till individualisering, att man får en närmare elevkontakt:

SL1: Jag gillar den nära elevkontakten man får, det blir väldigt, väldigt individualiserat, som jag tycker är skönt. Och att man inte behöver ta hänsyn till en sådan stor grupp hela tiden, till skillnad från grundskolan som jag tyckte var..., det stora problemet när man hade en klass med elever som spretade åt alla håll.

Grundskolans diversifiering och pluralism nämns som ett problem, vilket motverkar lärarens möjlighet att kontrollera klassrummet, även om en rektor nämner variationen som en tillgång. Den osynliga styrmekanik som opererar i relationen mellan människor, vad Foucault kallar *styrningsmentalitet* (Severinsson, 2010), försvagas i ett heterogent klassrum som läraren finner svårt att överblicka och/eller kontrollera. Den individualisering som är inopererad i särskolans form ses då möjligtvis som en mer attraktiv modell. Den reguljära skolan lyfts dock ofta som ett hinder, en koloss som man sökte sig ifrån, snarare ses förskolan som ett gott exempel av många. Förskolan tar emot de barn de får och försöker göra det bästa av saken, de skiljer inte ut de avvikande.

## 7.2 "Jag tycker att dom ska ha det gött"

Särskolans vårdande syfte lyfts av de flesta respondenter, att det måste finnas en trygghet som grund. De nya kursplanerna har dock gjort ett avtryck som har lett till en större problematisering kring uppdraget, komplexiteten har synliggjorts:

SL2: Jag tycker att dom ska ha det gött, ja, det är syftet då. Det är helt offside, man kan ju inte säga så, och jag kan inte arbeta så heller såklart, men ofta tänker jag så, jag vill att dom ska ha det gött. Och det är helt fel liksom, men... Ofta är det ju så att de i så många andra sammanhang inte har det, eller att dom inte får uppleva saker, ja, och så vidare. Det är lite svårt att sätta upp mål. Men det är ändå ofta så jag tänker.

SL1: Men det är ju lätt att säga sådana hära saker. Det är ju svårare att jobba för det. Att det i sanning jobba för det, för det kommer ju in massa sådana här svårigheter, som det vi har pratat om tidigare, som en skolmodell som i viss mån begränsar dom eller lyfter dom. Och massa praktiska saker runtomkring eleverna som kan vara rätt kluriga. Så det kan ju vara lätt att enas runt ett mål, men det är ju svårare att jobba mot det eller att uppnå det...

Styrdokumentens mål ses som svåra att relatera till verksamheten, vilket kan knytas till den kognitiva diversitet som finns i den segregerade särskolan. En elev som är diagnostiserad med flerfunktionshinder, som inte talar och har en svag motorik, kan dela klassrum med en elev som kanske främst har en mindre språkstörning. Än mer intressant blir det dock om man utgår ifrån att den svenska grundskolan bygger på målsträvan. Särskolan är till stor del undantagen från denna strävan, då elevernas funktionshinder (och därmed även elevernas person) ses som hinder för att nå målet, den framtida medborgare som staten önskar skapa med skolan som verktyg. Detta innebär en väldigt paradox, två starka diskurser krockar, *elever med funktionshinder får varken finnas eller uteslutas ur skolan*. Denna paradox riskerar konfundera skolformernas uppdrag, varpå någon slags alibiverksamhet riskerar att utvecklas., En lärare beskriver skolans syfte i termer av att eleverna ska ha det bra. Jag undrade ifall utgångspunkten då var att de inte hade det så.

SL2: Ja, alltså...

SL1: Jo...

SL2: Att dom ofta är i.., alltså att det är ett viktigt område sådär, att man ofta är i affekt eller ledsen eller uttråkad eller vad det nu kan vara. Det kan ju vara lite olika, men ja...

SL1: Men vi har ju elever som väldigt ofta mår dåligt, och som inte har det bra.

SL2: Ja. (lätt skratt)

SL1: Jo, faktiskt. Jag vet att, jag kan själv liksom ha ett problem med det där att det blir fel att tycka synd om eleverna, men ibland så gör jag det. Inte för att dom har ett handikapp i sig, eller såhär..., för att...

SL2: Nej, det är ju för att dom är ledsna.

SL1: Precis, för att dom är ledsna, för att dom mår dåligt...

Citatet pekar på en självmedvetenhet och en problematik som återkommer i många respondenters berättelser. Respondenterna drivs av en omtanke för sina elever, naturligtvis, vilken accelereras av den nära kontakt man har i en mindre grupp och den sårbarhet man upplever hos eleverna. Risken är dock att det pedagogiska uppdraget karakteriseras av filantropiska drag, av barmhärtighet, en historiskt sett stark diskurs (Ineland, Molin & Sauer, 2009). Eleverna är exkluderade på grund av diagnostiserade brister och hinder, något som riskerar öka ett *pathos of distance* (Nietzsche, 1996), ett avstånd och en markerad distans mellan givare och tagare. En lärare lyfter att elevernas diagnostiserade funktionsnedsättningar gör det svårare att inverka påverkan:

LL1: [...] jag kan också uppleva att det är betydligt svårare också ibland, utifrån funktionshindret, att påverka dom. Så att, det är också. Men visst bygger man upp..., och det

tror jag också är i väldigt hög grad positivt, man bygger verkligen upp relationer. Det kan aldrig bara bli ytligt. Så bara det i sig tror jag är utvecklande. Och sen har jag upplevt, i vissa perioder, att jag är alldeles för mycket den här elevens kompis. Alltså man blir deras kompisar. Och sen beror det ju på att det inte finns, liksom, andra och så där. Men samtidigt...

LL2: Sen kan man ju uppleva att andra liksom "gud vad hård du var mot han där, varför då?" Alltså man hamnar i en ond cirkel som man liksom tänker inte... Jag kan gärna hamna i det liksom att man hakar upp sig, man blir lite som eleverna själva att man hakar upp sig på vissa saker. Men hallå, tänk lite, tänk vidare, stå lite över det där va! Och det är väldigt lätt att hamna i, och det handlar ju mycket om vad man har för medarbetare också i och för sig, men någonstans...

Läraren riskerar att bli elevens kompis, delvis på grund av att man uppfattar att de inte har någon annan. Detta är ett möjligt exempel på den distans man önskar ha som lärare och som måhända ibland är behövlig för att leda klassen, men det är även en distansiering som jag upplever är relativt oproblematiserad. Som jag visat inledningsvis så ses individualisering som särskolans syfte och även som dess främsta styrka. Det innebär att man kan jobba närmre eleven, att erhålla en djup och "sann" kunskap om dennes förståelse och erfarenheter, men det kräver en slags balansering i att man inte får komma för nära och exempelvis riskera att bli elevens kompis. Detta kan sägas försvåra det professionella uppdraget. Respondenterna lyfter här att även läraren påverkas av de diskurser som verkar i särskolan, att man i stunder kan tappa perspektivet och imitera elevernas beteenden. Distansen lyfts även här som behövlig.

Särskolans utformning ses också som ett hinder för att elevernas utveckling, och framför allt är det de duktiga eleverna med "lindrigast" funktionsnedsättning som man menar kommer i kläm, både i skolans verksamhet och i en presumtiv framtid. Eleverna har samma lärare under lång tid, vilket upplevs motverka skolans syften.

LL1: [...] naturligtvis har man något mål att rusta dom för nån sorts aktivitet efter skolan. Och där så ser det ju inte ut som skolan, det är mer föränderligt och folk kanske kommer och går i högre utsträckning, så dom behöver ju också liksom på något sätt få erfara det också.

LL2: Träna på förändring.

LL1: Ja, träna på förändring och att förhålla sig till olika människor. Kan man göra det om man har samma klasskamrater och samma lärare år ut och år in, tror vi det? Det är oftast underordnat och det är ju liksom organisationen i sig, skolans organisation i sig, bygger ju inte alltid på vare sig var du befinner dig kunskapsmässigt eller liksom utifrån nån tanke att du ska utveckla dig på ett psykosocialt plan, utan det är ju mer liksom vad som är enklaste sättet kanske att organisera oss.

Här lyfter lärarna förberedelsens betydelse, förberedelsen för en ständigt skiftande värld. För att lyckas i detta upplevda virrvarv av framtida val lyfts självförtroende som en viktig aspekt:

LL3: Vad vi väl kan göra är att få dem att själva fatta vissa val, göra vissa val, att bygga upp individerna för att sen kunna välja det som finns att väljas på kan jag känna. Alltså en trygghet och säkerhet i sig själv, det är det vi kan göra. Och våga ta för sig och våga fråga och alltihopa det här va. Det känner jag som min största uppgift på något sätt. Sen är det klart att få dom med sig, alla, jag menar svenskan och det här och så va, men just det här att man ska våga och vara trygga och faktiskt stå fram i gruppen.

Man ska bygga en trygghet och ett mod, framåtandan ses som relevant. Den intressanta frågan här, ur mitt perspektiv, är vad det är tänkt att förberedelsen och det ökade självförtroendet ska leda till? Vad förbereds det inför? Och ifall man utgår ifrån att 99% av särskolans elever kommer stå utanför den öppna arbetsmarknaden, är syftet med ett uppbyggande av självförtroende att ha förmåga att stå emot de presumtiva och möjligtvis förmodade bakslag

eleverna möter när de lämnat den exkluderade skolans trygga famn? Eller syftar det ökade självförtroendet till att eleverna själva ska ta kampen mot den dominanta normen, att de ska slå sig in på arbetsplatserna?

### 7.3 "Gud vad du är snäll som orkar jobba med handikappade barn"

En majoritet av rektorerna berättar att de tycker att särskolan som specifik skolform är bra på att se alla elever, att bemöta elever och att personalen har en väl utvecklat och gott förhållningssätt. Jag blev nyfiken på vad dessa ord kunde relateras till och på vilket sätt detta var specifikt för särskolan. I än högre grad så var jag intresserad av vilka bilder detta målade av särskolans praktik. Lärare på den segregerade skolan berättade:

SL1: Jag tänkte på det här också om det är fint att jobba med barn med handikapp, eller inom... Problemet med det blir ju att "Jag är så jävla bra som är bra, bara att vara här och stå ut med det".

O: Tålmod.

SL1: Ja det tar lite fokus bort från faktumet att man faktiskt måste göra en professionell insats och att det ska ställas lite krav på personalen. Det räcker inte bara att vara här och stå ut.

SL2: Jag har nog haft lite, och är, lite i det där fortfarande. Att det var nog något sånt som jag fick väldigt mycket när jag började jobba som elevassistent, jag ville jobba med de "svåra" för att jag var så jävla bra, och så, hela tiden. Och så vaggades jag in i det där alltså och sen så i takt med att det ändå har blivit väldigt tydligt det här att vi har rätt mycket krav på oss., så några käftsmällar har det blivit för mig faktiskt.

Aktiviteten att enbart placera sin kropp bredvid en individ med en diagnostiserad funktionsnedsättning ses som godhjärtad, en historiskt sett stark filantropisk diskurs som lever kvar. Den andra lärargruppen resonerade på liknande sätt:

LL2: Jag är inte världens snällaste för att jag ska hjälpa alla människor med funktionshinder, det är ju inte mitt uppdrag, men jag brinner för mitt jobb i sig. Men jag hade ju aldrig brunnit om jag inte fått betalt för det. Självklart inte. Då hade jag kanske brunnit för saker som kanske hade gett mig personligen ännu större tillfredsställelse. Jag menar, nånstans måste man ju göra det här för att man får en personlig tillfredsställelse också, men den största drivkraften är att jag får pengar för det. Det är ett jobb.

LL3: Och hur det skulle kunna vara fulare än att ta betalt för något annat? Det kan man ju fråga sig, men det är ju som det är.

LL1: Men det är ju just det, det ligger nog i det här att tycka synd om dom. Och nu när jag har varit ute och pratat i några klasser om det här med att vi har särskola och vanlig skola och så vidare, så är det faktiskt några som har räckt upp handen och sagt "Jag tycker synd om han, han den stora som inte pratar". Så. Och det är ju bra när de säger det för då kan man liksom säga att., bemöta det och "Jaha, det gör du, men ja., det behöver du inte. Han är inte olycklig för det". Alltså., få igång det här pratet.

Ola: En fundering jag har är ifall man ser att man gör en sådan nytta, riskerar det att man tycker att det räcker att man bara är där?

LL2: Det tror jag, för många.

Ola: För då gör jag nytta om jag bara är där.

LL3: Nu fattar jag inte, hur menar du?

Ola: Jag menar om man ser att man gör sån nytta och det arbete som man gör är "gott", eller att man har den uppfattningen, att det riskerar att man tar perspektivet att det är synd om dessa barnen, och då räcker det att jag bara är där, jag behöver inte göra något specifikt, bara jag är där och stöttar, är en liten hjälpande hand.

LL1: Ja, det tror jag. Det finns en risk.

LL3: Och så tror jag att det var mycket förr, faktiskt.

LL2: Det var ju det vi fick bassning för i särskolan, att det var mycket vård och omsorg.

LL3: Ja, för mycket av det ja.

LL1: Och rent historiskt så har det ju också varit så...

LL2: "Gud vad du är snäll som orkar jobba med handikappade barn"

LL1: ...att man förbarmar sig över dem.

Därmed riskerar man en hamna i en kategorisk diskurs där eleven bemöts utifrån dennes allokerade brister. Personalens roll begränsas till den av ett plåster, att lindra den inre smärtan. Eleven ses som en "stackare" och mäts konstant utifrån den idealnorm som finns i samhället, en ableism (Davidson, 2008) som delar upp människor i en binär form; värdiga och ovärdiga, dugliga och odugliga liv. Det skapas ett förbarmande om eleven för att denne inte är som "oss". Därmed inte sagt att det finns något inneboende "fel" i att önska dessa elever bättre livsvillkor. En rektor berättar:

LR: Det har legat mig väldigt, väldigt varmt om hjärtat och jag har känt att det är viktigt att de ska få det bra och att man ska vara respekterad precis som man är och att man liksom inte ska bli utanför och stå i ett hörn. Det har nog varit den drivkraften så. Och jag har en mamma som har jobbat inom arbetsförmedlingen och sånt och hon mötte ju också, hon sa ju inte namn och så, men hon mötte också dom här som kommer och "Finns det något jobb för mig som är så svagbegåvad?" Och alltså du vet, alltså det har gjort ont i hjärtat, alltså lite så. Kan jag vara en del i att skapa goda förutsättningar så vill jag gärna vara det.

En lärare uttrycker hur hon känner sig bakbunden:

LL1: Man känner..., många gånger har man känt att man skulle behöva vara förälder, känner att man skulle vilja ta med sig ungen hem. Alltså, verkligen. Och då hade jag känt att jag gjorde någon nytta, liksom. Sen kan jag gå här varje dag och undervisa om både det ena och det andra och praktiskt och sätta in det i alla världens sammanhang och vara påläst och..., det är skit i vinden rent ut sagt om man vet att..., ja, inte alltid, men ibland är det så. Då kan man känna sig, i alla fall jag, väldigt..., att det har känts väldigt meningslöst, och det här nyttjar inte till nånting va.

Verksamhetens form, med få elever och täta band, påverkar relationen. Många gånger positivt, men andra gånger även att man upplever en maktlöshet. Man kan slita hur hårt man än kan i det lilla klassrummet, ur ett makroperspektiv har man ändå upplevda begränsade möjligheter. Elevens problematik förläggs inte enbart till dennes diagnos utan även till psykosociala faktorer, till miljö och omgivning.

## *7.4 "Det där paketet är ju.., det är svårt att rucka på"*



Men vad kan man säga att man lär sig i särskolan? Vad är det som särskolepaketet innehåller? Vad har man lärt sig efter skolgången? På den segregerade träningskolan har få elever lärt sig läsa, medan en klar majoritet av eleverna på de andra skolorna hade åstadkommit detta, även de som läste efter tränings skolans kursplan. Jag undrade vad detta berodde på, ifall exempelvis elever med en svagare kognitiv förmåga söker sig mot den segregerade verksamheten:

SL1: Ja, det tror jag också. Men det är ju klart, såhär det som sitter i väggarna..., alltså skolkultur gör ju mycket.

SL2: Läs och skriv är ju en sådan sak, under förra läsåret så började vi ta tag i det, och när vi snackade om... Utbildning är ju aktuellt nu, med behörighetskrav och så, det är ju bara jag som har läs- och skrivinläring i bagaget. Och jag är helt kass på det nu för jag har inte praktiserat det, medans det har inte liksom varit aktuellt när man söker, alltså och det har ju inte med, vi har ju läst vad vi har läst, men vad är det lärare vi söker hit då? Och där är vi ju verkligen i vaggan på något sätt, medans sen händer det en del och det är roligt, men det är jäkligt tidigt i....

SL1: Och kulturellt så har ju inte denna skolan eller skola B varit en läsande skola, tror jag inte, nu var ju jag inte med på den tiden men...

SL2: Det kan jag inte tänka mig.

O: Mycket piprensare.

SL1: Ja, det är ju mycket det.

O: Och sortera.

SL1: Mmm. Det är ju den kulturen som fanns och finns.

Respondenterna i den segregerade verksamheten lyfter att man får ett "paket" när man som elev kommer till verksamheten, ett paket som ofta innehåller lugn och ro, ett stilla tempo, få intryck, bildstöd, tydliggörande pedagogik och liknande. Detta appliceras sedan på majoriteten av eleverna, på gott och ont. En lärare uttrycker det som följande:

SL2: Man märker ju att den där diskursen, eller det där paketet är ju..., det är svårt att rucka på, det är svårt att...

Respondenterna på den segregerade skolan lyfte ett exempel om en elev som nyligen börjat på gymnasiesärskolan. Väl där hade eleven relativt direkt med hjälp av ett pedagogiskt upplägg börjat skriva på datorn. På förra skolan hade eleven knappt kommunicerat, utan följt sitt schema och agerat längs det upplägget. Kommunikation bestod av personalens kommunikation till eleven, man fick sällan respons. Lärarna berättade om sin personliga respons:

SL2: Ja. Det första jag sa till lärare A var såhär, "Nu fick jag ångest såhär, fy fasen, det här var ju fruktansvärt", när det egentligen är väldigt fantastiskt så är ju känslan att "Herregud, vad fan har vi gjort?"

SL1: Man får ju lite såhär filmkänsla över någonting.

SL2: Alltså jag fick mest panik, jag kände att jag inte vill vara här en dag till för att jag har ju också haft X, jag har jobbat med [eleven] i ett och ett halvt år och känt att, jag ser också att det finns en intelligens i [eleven] ögon men jag har fan inte nått fram någonstans utan [eleven] hade det där paketet som var mer det..., alltså kom man från lärare B så hade man, du använde

dig av ditt schema, du hade gärna ett fickschema också..., jobbade med TEACCH...

SL1: Två kakor och två glas vatten.

SL2: Och någonstans i den klassen så var det ju Y och X som var levande exempel på det här. Och det ingår ju lite i det paketet att har man köpt och jobbat in det, och så ofta ihop med lite mediciner och sådär, så är eleverna ganska lugna. Så det fanns ju såklart, det är ju väldigt bra, såklart, just vi pratade om det här med att komma ner, men det skedde ju ingen sådan här utveckling sen, man bara bytte materialet, de gjorde exakt samma saker fast med olika material, och det är tungt tycker jag, i efterhand.

Här illustreras en aspekt av den problematik en segregerad särskola, eller särskolan i stort, kan innebära. Man har sina arbetssätt, sina perspektiv och metoder, och dessa lägger man som ett raster över alla elever. Individualisering innebär då en metodik snarare än en möjlighet, en isolering där man enskilt arbetar och tränar enligt en fördefinierad formula. Denna individualisering menar man ibland omöjliggöra en gemensam undervisning.

I de integrerade verksamheterna lyfte lärarna i högre grad frågan om *vad* eleverna bör få kunskap om, mer specifikt om ifall man skulle prata om den särskiljda skolan, om anledningen till elevernas placering i särskolan och deras diagnostiserade funktionshinder. Jag vill återge en berättelse om skolan som berör både problematiken att eleverna faktiskt inte måste lära sig någonting i särskolan, samt elevernas framtida möjligheter i samhället:

LL2: Jag vet inte om det finns en skola för alla engång

LL1: Nej, men jag menar det är ju visionen och tanken i alla fall, och skolan ska sträva efter att alla ska nå målen, och då kommer vi till det här: Och varför då? Dom här eleverna dom behöver ju inte ens, om man säger så, du behöver ju inte klara nånting för att komma vidare till gymnasiesär för det första, där är dom kanske lite exklusiva då, eller så att säga, ja... Där är dom., så... Man ger med den ena och tar med den andra handen på något sätt.

LL3: För dom har ju så att säga inga betyg att kämpa för, dom kommer ju vidare ändå.

LL1: Ja, det är ju bara för dom själva möjligtvis, för deras egen självkänsla.

LL2: Men vet dom det själv då?

LL1: Nej.

LL3: Nej.

LL1: Det vet dom ju inte.

LL2: Ska dom veta det själv då?

L1: Ja... Det är verkligen frågan...

LL3: Ja...

LL2: Att dom inte behöver kämpa menar jag.

LL1: Ja det är verkligen frågan.

LL2: Men de ska ju inte veta att de inte behöver kämpa.

LL1: Nej, nej... Men jag tänker ju, och har mycket fokus på med mina elever, nu vet jag ju inte hur det ser ut i grundskolan annars, att det faktiskt är för dig själv som du är här. Hur mycket det nu än är i en tvångsgrupp och såhär, men så är det ju, det är tvång, det kan man ju inte göra något åt men vi kan göra det bästa åt situationen och det är ju bra för dig att kunna. Och att det faktiskt då inte handlar så mycket om att "Åh, jag gör det här, får jag en godis då sen!". För det

är ju den inre tillfredsställelsen, det är ju en inre motivation och allt det här..., försöker man i alla fall.

LL2: Ja, det är ju många utav våra elever som inte har den motivationen.

LL1: Javisst. Den finns inte alls!

LL2: Den är helt borta. Och då pratar vi inte om mina elever utan vi pratar om ganska duktiga elever.

LL3: Då måste ju nyfikenheten finnas där för att man ska vilja lära sig mera, det är ju den...

LL2: Och då pratar vi om personer som bara har ett intellektuellt funktionshinder, inga tillägg. Inga ADHD, ingen autism, inga sådana hära tilläggs grejer. Då pratar vi bara intellektuellt, bara en lättare utvecklingsstörning helt enkelt. Det är dom barnen som har en chans, möjligtvis.

LL3: Ja... Lite ADHD och lite autism, dom här dragen.

LL2: Jag generaliserar nu. Nu pratar vi om dom som har en lättare utvecklingsstörning och helst inga tilläggshandikapp, dom har möjligtvis en mikroskopisk chans att kunna välja lite.

LL3: Jaja.

LL2: För dom andra som har lite tillägg och lite extra svårigheter då har det rätt mycket svårare då.

LL3: Men har man gått i särskola och går ut med ett..., och går ut från gymnasiet, då kommer man ju aldrig fråga "Vad söker du för jobb?". Det finns ju inget...

Samtalet återspeglar en problematik med uppdraget. Eleverna ska, enligt uppsatta kursplaner, uppnå vissa mål, detta i linje med den styrningslogik som genomsyrar hela skolsystemet. Samtidigt finns inget krav på detta i särskolan, utan man kan gå vidare till gymnasiesärskolan utan att ha uppnått ett enda kunskapsmål. Eleverna möts sedan av efter skolgången en i stora drag stängd arbetsmarknad och låga krav på självständighet, samt att elevgruppen ofta blir bemött som ett kollektiv (Ineland, Molin & Sauer, 2009). Lärarna uttrycker en viss uppgivenhet och problematik med uppdraget, att särskolans uppdrag och syfte försvåras av diskursiva spänningar mellan den upplevt goda verksamhet som pågår innanför skolans väggar och den karga verklighet som finns utanför.

## *7.5 "Skolan var nog den bästa tiden de hade någonsin, sen blev det bara kasst"*

Överlag så ser man särskoleelevens framtid inom omvården eller inom ett enklare jobb som genererar lönepeng, jobb som snarare kan klassificeras som sysselsättning. Under ett längre samtal diskuterade lärarna skolverksamhetens nytta ifall eleverna efter skolan ändå inte lyckas få något jobb, när valmöjligheterna är otroligt begränsade:

LL1: Vad tänker man på när man säger att man gör nytta?

LL2: Att man ger dom redskap så att man klarar sig så självständigt som möjligt när de blir vuxna. Man lyckas ju inte med alla elever, det gör ju inte någon lärare, inte ens i grundskolan.

LL1: Nej. Det är ju många bitar där som... Nämen just den..., syftet som sagt var, det är väl viktigt i alla sammanhang och särskilt med dessa eleverna. Att förmedla vad syftet är med..., varför man ska göra det ena eller det andra, så att säga.

LL2: Sen om man läser många mycket sådana hära utredningar som man har gjort om elevernas uppfattningar så säger många elever att skolan var nog den bästa tiden de hade någonsin, sen blev det bara kasst. Och då kan man ju undra, vad gjorde skolan då egentligen för att det blev så kasst efteråt, man borde ju lära för framtiden, det kanske vi inte gör i alla fall? Det är ju tryggt och bra i skolan, man går ju varje dag, liksom.

LL1: Jag skulle precis säga att där tror jag det handlar mycket om dom bitarna, det är tryggt och bra, det är något återkommande...

LL2: För oftast så är det ju så att den bästa tiden den var skolan, och grundskolan framför allt, det är inte ens gymnasiet, utan det var grundskolan som var den bästa tiden för dom.

Ola: Jag har läst utredningar där många har sagt att de trivdes väldigt bra i grundskolan, högstadiet och så, men sen mot slutet av utbildningen när de börjar fatta vad som kommer sen, då kommer...

LL2: När man ska ta de här egna besluten...

Ola: Ja, då börjar du bli lite orolig, man förstår då att man har varit exkluderad egentligen och vad det kommer innebära för framtiden.

LL1: Ja, precis.

LL2: Då talar vi om dom personer som faktiskt kan konkurrera på arbetsmarknaden.

LL1: Det kan jag tycka är svårt ibland, att hur stöttar jag och coacher eller hjälper eleven utifrån att de ju kan ha väldigt högtflygande planer såhär va? Och jag kan ju förstå att det här kommer du aldrig att kunna bli, men det säger man ju inte. Samtidigt vill man ju rusta dem för att, precis, för att det inte ska komma sen som en chock för dom. "Jaha, jag går på gymnasiesär, jag är faktiskt exkluderad. Jag kan inte..." Och det kan ju vara allt ifrån "och sen ska jag få körkort", det är ju inte säkert att du får det liksom.

LL3: Därför är det jätteviktigt att vi pratar om dom delarna, vad man vill och kan bli när man blir stor, vad finns det att välja på? Vad krävs det liksom för de olika sakerna? Och jag menar, pratar vi om vad som krävs då står det ju ganska snart klart för våra elever.

LL1: Att det inte finns något...

LL3: Att det inte finns något, att det finns fåtal saker som de kan klara. Och gör vi det, eller ska vi göra det? Hur ser det ut?

Eleverna ses som, i stor utsträckning, kapabla att konkurrera på arbetsmarknaden, samtidigt så lyfts att det inte finns några vidare valmöjligheter efter sårskolan, samhällets *stultifiering* (Ranciére, 1991) har definierat elevgruppen som odugliga och okapabla. Man avskiljs från den reguljära skolan på grund av definierad och diagnostiserad oförmåga att uppnå skolans krav, och denna oförmåga bär man med sig resten av livet. Rektorn från den individintegrerade skolan uttrycker sig dock annorlunda än resterande respondenter:

IR: Det tycker jag är den allra mest spännande frågan som jag har pratat med föräldrarna om, för när vi tog emot dom barnen som började här för ett och ett halvt år sen, så hade föräldrarna.., berättade sina visioner. "Ja, mitt barn ska absolut jobba på restaurang eller med nått, kanske med blommor", alltså, man har en idé. Och det är i stort den idén jag också har, att man ska kunna ha ett arbete, gå till ett arbete. Sen spelar det ingen roll om det är i någon speciell form, men det ska vara anpassat så att man klarar det. Inte något orimligt, utan det ska vara något som man är intresserad av, hitta ett intresseområde som man känner att "det här kan man faktiskt jobba med". Man förhoppningsvis ska ha ett eget boende också, där man utgår ifrån, och inte blir hemmaboende för länge utan verkligen får den här ungdomstiden och vara i en fortsättning i sådana sammanhang som ungdomar är.

Även om rektorn nämner att jobbet ska vara anpassat så uttrycks målsättningen att eleverna ska ha ett riktigt arbete och egen bostad, men fliker in att det måhända bör vara i en ”speciell” form, med någon slags anpassning. En lärare i den segregerade verksamheten ser dock samhällets utveckling som ett potentiellt hot mot sina elevers tid efter särskolan. Arbetsgivare ställer högre krav på sina anställda och de relativt enkla, rutinbaserade tjänsterna finns knappt längre:

SL1: Det är väl en hel del yrkesgrupper och befattningar som har försvunnit, som [våra] elever hade klarat av. Alltså den personen som gick ut och delade ut post på ett stort företag, på kanske Ericsson, eller, ja, sådana tjänster finns ju inte längre. En liten begränsad, rutinbaserad tjänst. Den tjänsten blir ju alltid, ja och så har du lite ekonomiansvar, och så ska du ha hand om frånvaro och närvaro, och så ska du skicka DHL-paket och sånt där, och då plötsligt är den för svår. Så hela arbetslivet ställer högre krav idag, som gör säkert att det får skapas mer lite konstruerade arbetsuppgifter istället.

En lärare på den lokalintegrerade skolan problematiserar bilden:

LL1: Samtidigt så måste man också fråga sig varför är det så då? Beror det på att samhället inte kan ta emot, eller är det så att de faktiskt inte klarar av att, de kan inte ta de här besluten. Vi har inget samhälle där det finns plats för dom på det sättet, så vi måste konstruera någonting. Det är så komplext och svårt, jag tänkte också utifrån det här du sa att dom inte blir sedda som individer utan att de har en utvecklingsstörning. Och på ett sätt så är ju det jätteviktigt, annars så kan det ju i andra änden också bli katastrof. Du kan ju inte ställa samma krav, inte i alla fall med samma självklarhet som du gör om det är en annan person. Det är också två sidor, tycker jag.

Lärarna uttrycker en viss maktlöshet inför framtidens möjligheter och begränsningar, att elevernas möjliga val och vägar är inskränkta. Vad händer med läraruppdraget ifall man har svårt att visualisera en värdig framtid för eleven, när dennes framtid ses inom omvärden? Kan detta relateras till att man vill bygga upp självförtroende och en inre trygghet hos eleven, så att denne inte såras lika innerligt när han/hon förstår att den ljusnande framtiden måhända inte är deras? Eleven har formats till det omvärlden tillskrivit dennes väsen, vad eleven uppfattas vara, vilket Rancière beskriver som ”distribution of the sensible”. Implicita koder syftar till att skapa en social ordning och hierarki, vilket renderar särskolans elever som i stora drag inkompetenta. Visserligen har en utvecklingsstörning betydelse, som ovanstående respondent berättar, men frågan är om detta bör diskvalificera individen från samhällsprojektet.

## 7.6 ”Vad ska vi med det till, egentligen?”

Samtalen kretsade även kring hur man ser på framtidens särskola, hur särskolan kommer att utvecklas. En majoritet trodde att segregerade skolor kommer att finnas kvar, men många uttryckte en förhoppning och tro på att skolformen i sig kommer att avskaffas. Ingen mirakelmedicin eller mirakelmetod kommer att utvecklas. Många rektorer varken såg eller hoppades på att skolformen kommer att finnas kvar:

IR: Jag tror inte att det finns begreppet särskola då ens, tror jag inte. Vad ska vi med det till, egentligen?

En lärare i den segregerade skolan menar på att man bara kan se tillbaka några år i den egna verksamheten och se en kolossal utveckling, varpå läraren hyser hopp för framtiden:

SL1: Med tanke på att man kan se tillbaka fem år i våran verksamhet och se att shit, gjorde vi det här? Så kan man ju inte låta bli att tänk på hur ser jag på min verksamhet om fem år...

En utveckling som man ser i den segregerade skolan är att man lägger mindre betydelse i diagnosernas betydelse och hur dessa typiskt gestaltar sig. Samtidigt så ser man en presumtiv fara i att luta sig för mycket mot metodiska lösningar:

SL2: Jag tycker bara det är gött att vi pratar mindre autism och så. Och har förhoppningsvis också mindre lågaffektivt, annars så slutar jag.

SL1: Jaså du gillade inte den? (skratt)

SL2: Nej, jag har skit..., det är ett jätte..., jag har ett jätteproblem med det. jag tycker inte man... Man ska inte säga så. Det handlar jättemycket...

SL1: Hur menar du, uttrycket eller själva arbetssättet?

SL2: Arbetssättet och, ja uttrycket finns ju, ja, det beskriver ju egentligen vad det är. Men arbetssättet så. Som att man alltid ska vara det, jag fattar inte det, och jag tror inte att jag har träffat en enda elev där man alltid ska vara lågaffektiv, i mitt tycke då.

Här benämns en metod som kallas lågaffektiv, som en yttre handledare hade talat varmt om som ett slags lösning. Ett lågaffektivt bemötande innebär att man som personal förhåller sig relativt kallsinnigt mot eleven, man bemöter exempelvis inte ett utåtagerande beteende utan man står mest och lugnt betraktar. Ett lågaffektivt bemötande innebär även att man inte har direktkontakt med eleverna, hud mot hud, utan att man i de fall man behöver beröra barnet istället använder något slags membran, en filt eller liknande, mellan sig själv och eleven. Denne metod förespråkades av en namnkunnig handledare inom området, vilket jag tyckte var intressant då det kan ses som ytterligare ett exempel på att särskolan positionerar sig i motsats mot grundskolan. Grundskolan ses som bristfällig, delvis på grund av den inte förmår sig ta emot de elever som blir mottagna i särskolan, och särskolan positionerar sig därmed diametralt, möjligtvis i ett försök att definiera sig som en positiv motkraft. I pedagogisk forskning diskuteras affektivt lärande i allt högre utsträckning, varpå det var med en viss förvåning och ett intresse som jag hörde talas lågaffektivt bemötande. Det är ett förhållande som jag kan tycka förespråkar artskillnad, en större stultifiering än vad som tidigare återberättats, att dessa kategoriserade elever nu varken får bemötas eller beröras. Det är även intressant att fundera över vad som inte sägs. De vägar man ser för särskolan är till stor del bundna av särskolans historia och nutid, man relaterar till de strukturer som fanns och/eller finns när man ska beskriva särskolans framtid. Svaren handlar om en återgång till tidigare formula, om metodik eller en omfattande demontering. Samtidigt så har alla respondenters berättelser beskrivit en verksamhet i stark utveckling, som söker aktivt efter att utvecklas. Det finns en stark framtidstro för den egna verksamheten, även om den blandas med en misstänksamhet mot samhällets utveckling. Här bildas en diskursiv spänning och dissonans, med konsekvens att uppdragets syfte riskerar att bli väldigt dunkelt och otydligt.

## 8. Diskussion

---

I diskussionen ämnar jag utgå ifrån mina frågeställningar och knyta ihop dessa med en analys av respondenternas berättelser och den forskning jag tidigare lyft. Jag ämnar sedan avrunda texten med en generell diskussion kring hela arbetet. I diskussionen lyfts och diskuteras respondenternas utsagor i relation till den teoretiska ram texten påvisat i de inledande kapitlen. I detta kapitel tillåts även mina egna slutsatser göra sig mer synliga.

## 8.1 Vilka subjekt syftar särskolan till att forma?

Det var inte länge sedan som man såg elever med funktionsnedsättningar som obildbara, en rektor berättade att man lät elever med autism vara när hon inledde sin yrkeskarriär. I FN:s konvention om barnets rättigheter (1989) adresseras det handikappade barnet, därmed definierat av och genom sin diagnos. Denne skall behandlas, och de lämpliga fälten finns inom hälsovård, medicin, psykologi och behandling. En starkt kategorisk diskurs framförs där problem är elevburna och ska adresseras och hanteras av experter. Respondenternas berättelser visar även att det finns en stark filantropisk diskurs, delvis inom den egna verksamheten men främst i mötet med omvärlden. Man ses som en god människa genom att enbart vara i verksamheten, eleverna ses som stackare och särskolan definieras som en fristad, något Ineland, Molin & Sauer (2009) beskriver som den negativa friheten. Särskolan innebär frihet från mobbing, från uteslutning, från de krav man ställer på grundskoleelever och en framtida medborgare. Särskoleeleven definieras i denna diskurs utifrån de uppfattade brister denna ”innehar” i relation till den idealelev som målas fram i de nationella styrdokumentet. Men detta begrepp har ännu en aspekt, att grundskolan och dess elever ses som en riskfaktor i relation till särskoleeleverna, som potentiella mobbare, som ojämförbara, utan den utvecklade empati och förståelse en vuxen sägs ha utvecklat. Man kan relatera detta till Nietzsches (1996) tankar kring ”*the pathos of distance*”. Det skapas en tydlig linje, en distans, mellan vuxen och barn, kultur och natur, kompetent och inkompetent. Men en tydlig skiljelinje målas även mellan särskoleeleven och grundskoleeleven, något som i stunder tar motsatsförhållanden. I den segregerade skolan hade en handledare lyft det lågaffektiva bemötandet som en ”framgångsrik” metod, medan det inom pedagogisk forskning finns en allt större diskussion kring det affektiva lärandets värde. Specialpedagogik blir då inte enbart ett komplement till grundskolan utan snarare en motbild, grundskolan kategoriseras som ett dåligt exempel och man eftersträvar att skapa en motsatt spegelbild. Särskolans elevers problematik relateras och förläggs till grundskolan, det är på grund av denna institution som särskolans elever upplever svårigheter (Ineland, Molin & Sauer 2009) Genom att kategorisera sig själv som god så riskerar man dock att tappa en del av självreflektion och självkritik, förmågan att titta inom sin egen verksamhet. Genom att positionera sig själv i motsats till den upplevda negativa grundskolan så formas en positiv självbild: ”Vi är motsatsen till grundskolan, som vi definierar som negativ, därav måste vi per automatik kategoriseras som positiv”.

Respondenterna uttrycker dock en vilja om att försöka tänja på satta definitioner, på förgivettaganden. Respondenterna berättar att de exempelvis inte i samma utsträckning utgår ifrån förgivettagna definitioner av vad en diagnos innebär, något som lyfts speciellt i den segregerade skolan. Lärarna lyfter här specifikt de nya styrdokumentet samt rektorns roll i det hela, att dessa två aspekter bidragit till en mer kritisk granskning av den egna praktiken.

Omsorgsdiskursen är väldigt tydlig, vilket kan exemplifieras med en lärares berättelse om att hon i vissa fall känner att hon skulle gjort mer nytta ifall hon skulle tagit med eleven hem. Denna diskurs är även inskriven i styrdokumentet, att skolan ska ”skapa” harmoniska elever men detta kan problematiseras i sig; utgår man ifrån att elever är oharmoniska a priori? Vidare så behöver eleven inte uppnå kursmålen för att komma vidare i sin bildning, och i Skollagen uttrycks att stöd ska ges så att eleven har möjlighet att nå de kunskapsmål som minst ska uppnås. Detta definierar elevgruppen som mindre kompetent och sätter relativt låga förväntningar på eleven. Specialpedagogens uppdrag uppfattas ofta som en individualiserande insats, något som Berthén (2007) och Skolinspektionen (2010) menar ofta resulterar i en isolerande färdighetsträning. Eleverna arbetar självständigt och avskärmat, men man menar

att den enda funktionen en sådan isolerad färdighetsträning. En isolerad färdighetsträning motiveras ofta av att eleverna störs av yttre intryck och stimuli och att effektiv inläring endast sker när omvärlden avskärmas.

Särskolans historia är allestädes närvarande och bildar ett ramverk mot vilken man många gånger mäter samtidens verksamhet. Styrdokumentens innehåll är både vagt och precist på samma gång och den beskrivna idealeleven tenderar att få messianska mått. Eleven ses som kontinuerligt inkomplett, ständigt olärd, och elevens röst är oljud fram till den punkt då denne ses som fullärd. Detta kan relateras till både grundskolans och särskolans styrdokument, men får en extra dimension när man betänker att särskoleeleverna redan är avskiljda från den normala skolgången på grund av diagnostiserade brister. Begrepp såsom evig barndom kan då sägas få betydelse för särskoleeleven med att denne ses som evigt inkompetent, att man hanteras som kategori och att ens framtid efter skolan tecknas med dystra ordalag. Detta kan relateras till Davidsons (2008) begrepp ”*ableism*” där samhället struktureras i binära former, i värdigt och ovärdigt liv, där det är de självdefinierat värdiga som tar på sig ansvaret att avkategorisera aspekter av sitt eget uppfattade väsen. Detta frammanar filantropiska bilder av verksamheten, där de värdiga på grund av sin inneboende humanism, omtanke och godhet skänker de vanvördiga en hjälpande hand. Dessa drag återfinns till viss del i respondenternas utsagor, men uttrycks främst med en aning hjälplöshet inför elevernas livsvillkor och framtid. Självförtroende och kämpavilja lyfts som viktig kompetens att utveckla, en resiliens för framtida besvikelser. De som upplevs få det svårast är de elever som har ”lättast” funktionsnedsättning, som måhända uppfattas få störst insikt i vad särskiljandet kommer att innebära.

Min ursprungliga fråga var vad man blir i särskolan, men denna fråga har inget svar. Särskolan positioneras utanför den målsträvan som grundskolan innebär, att skapa produktiva medborgare som säkerställer en ekonomisk tillväxt och samhällets bevarande. Inom denna sfär tillåts inte särskoleeleven att synas eller verka, varpå det intressanta blir hur vi hanterar något som varken får finnas eller uteslutas. Detta omöjliggör till viss del den kritik som Skolinspektionen (2010) lyfter, denne tenderar att bli mikroskopisk och fragmentarisk när blicken enbart riktas mot särskolans praktik, mot arbetsmetoder, undervisning, material och miljö. Genom att ignorera de tankekedjor som politisk styrning och exkludering möjliggör och förespråkar så blir kritiken delvis tandlös. Skulden läggs på särskolans utformning och personal, och de osynliga styrningsmekanismer som reglerar tanken och beteendet glöms bort, ignoreras, eller är måhända alternativet för politiskt och ideologiskt riskfyllt?

## *8.2 Hur kan detta relateras till skolpersonalens förståelse av sitt uppdrag?*

Den styrningsmentalitet som visualiserar en färdig plats, en färdig identitet och en förstrukturerad social ordning för eleverna är stark och svår att bryta. Lärarna i den segregerade skolan exemplifierade detta med en elev som börjat i gymnasiet och i den nya miljön börjat skriva relativt omedelbart. Läraren reagerade med bestörtning och ifrågasatte sin egen professionalitet. Trots att lärarna tidigare beskrivit individualisering som en lockande aspekt med yrket så uppgav dem att det fanns ett ”paket” som alla elever ramades in av, en slags sanning om den struktur och det upplägg som eleverna på grund av deras diagnostiserade funktionsnedsättningar behövde. Jag upplevde denna sanning som relativt oemotsagd, som en stark diskurs inom särskolan. Lärarna uttryckte dock en vilja att demontera denna men fann det svårt, vilket även kan tolkas på ett tecken av dess dominans. I



dessa försök att demontera vänder de sig dock ofta till en förment ”progressiv” individualisering – vilket innebär acceptansen av en annan form av ”paket”. Ett lärarlag såg det som ett problem att de eleverna hade samma lärare för lång tid, vilket resulterade i att förgivettaganden sällan blev ifrågasatta. Även om det innebar en tätare relation med eleven så kunde det även resultera i att eleven stannade i sin utveckling då personalen hade en tydlig uppfattning och struktur av och kring eleven.

Att försöka göra en begriplig och översiktlig diskursanalys av särskolans verksamhet kan ses som en omöjlig uppgift, snarare kan dess verksamhet karakteriseras av dess inneboende komplexitet. Skiljda discipliner sammanflätas i verksamheten och söker efter definitions- och makt, men även verksamhetens historia färgar av sig. Särskolans elever åtskiljs från den reguljära skolan och definieras från ett övergripande perspektiv utifrån deras upplevda brister, utifrån vad de inte upplevs åstadkomma. Diskurserna motverkar varandra och en handlingsförklaring kan stundtals utläsas, en sorgsenhet över elevernas tillvaro och framtid. Respondenterna berättar att de ofta blir bemötta med tacksamhet från utomstående, att de ses som goda medborgare som befattar sig med utsatta och avskiljda individer. En lärare lyfter frågan ifall det anses som fulare att få betalt för sitt jobb i särskolan, vilket man ser som en risk för att uppdraget och kravbilderna försvagas. I detta speglas särskolans historia, där enskilda filantroper såg sig manade att ”ge” till de uppfattat svagare, en diskurs som delvis lever samtidens syn på särskolan.

Respondenterna relaterar ofta till de strukturer som finns eller som fanns när man beskriver specialpedagogikens roll och uppdrag. Ofta beskriver man sin roll i relation mot grundskolans uppfattade brister och hävdar att särskolan är bättre på att se och bemöta elever, att det är i själva förhållningssättet som ens profession ligger. Man ser sällan bortom de existerande strukturerna, utan fokus ligger på den egna verksamheten. Detta kan relateras till den komplexitet som yrkesutövningen innebär, vilket Burbules exemplifierade i en intervju med Roth (2006):

Men förutom allt detta finns det en paradox därför att om lärarna fick tänka ordentligt på vissa filosofiska och etiska problem skulle det antagligen leda till att lärarna kände sig desto mer medvetna om omständigheterna, desto mer besvikna över sin oförmåga att utbilda eleverna i enlighet med sina högsta värderingar och målsättningar. Ironin med många normativa modeller, vilka är menade att vara inspirerande och motiverande för lärare, är att de ofta har precis motsatt effekt – de frustrerar och gör lärare mindre motiverade eftersom de ser dem som omöjliga att genomföra i det nuvarande systemet; för många lärare verkar de vara en lyx som de inte har råd med när de arbetar hårt för att bara klara sig igenom dagen. (s.83)

Uppdragets komplexitet konstitueras även av de på samma gång precisa, universella och vaga mål och värden som formulerats i styrdokumentet. Det subjekt man syftar till att skapa med skolan som verktyg är en messiansk kosmopolit, en frälsare som skyddar oss mot globaliseringens vassa egg. Särskoleeleven särskiljs dock från den måttstock som grundskolan arbetar utefter och kan i stort sett examineras utan att ha nått ett enda mål – allt enligt devisen ”utefter egna förutsättningar”. Därmed kategoriseras särskoleeleven som allt vad idealeleven inte är, utefter brister och svagheter, man definieras utifrån vad man inte är. En sådan utgångspunkt skapar en skuggbildning kring särskolans uppdrag och riskerar att omöjliggöra en pedagogisk grund som inriktar sig på styrkor och möjligheter (Berthén, 2007). Deleuze använder begreppet *lines of flight*, vilka vägar som möjliggörs och omöjliggörs, och i särskolan riskerar man etablera en ontologisk ordning genom att elevens väsen och natur redan är förbestämt genom en stab av expertis. Paketet finns där, grunden är företablerad och svår att dekonstruera eller ens ifrågasätta. Omsorg och kontroll sammanflätas i vad Foucault kallar en pastoral maktutövning, eleven hjälps och skyddas i en samhällelig kontrollapparat. Skolan kategoriseras som god för att eleven inom strukturen upplever trygghet, kärlek och

omsorg. Men eleven leds in i en externaliserad trygghet (Ineland, Molin & Sauer, 2009), vilket innebär att en framtid i en öppen arbetsmarknad till stor del omöjliggörs. Men apparaturen som möjliggör avskiljning är måhända produktiv och effektiv (men därmed inte sagt nödvändig) i sin konstruktion av antiideal, mot vilka ”vi andra”, den definierade normen, konstruerar vår uppfattning av vår egen nytthet.

Respondenterna uppger att en personlig drivkraft och professionalitet är centralt men att drivkraften måste vara kopplad till att man känner att man gör någon skillnad, att man gör nytta. Denna nytta innebär bland annat att ”ge” elever redskap inför framtiden, en förberedelse, men även att skapa en harmoni och trygghet. Man uppfattar det som centralt att lära ut skolkoden, att tydliggöra skolningens syfte, vilket lyfts som speciellt relevant för eleverna som är mottagna i särskolan. Den inneboende godheten hos de professionella lyfts främst i kontakten med de icke-professionella, som tenderar ses som barmhärtiga samariter som förbarmar sig över de avvikande. Denna diskurs är stark i samhället, och respondenterna problematiserar kring ifall detta har potential att förminska lärarens professionella uppdrag, att man gör gott genom att enbart placera sin kropp bredvid den kategoriserade avvikaren.

### *8.3 Hur beskrivs det goda och nyttiga i det professionella uppdraget?*

Det ”goda” i skolans uppdrag är tydligt formulerat i de nationella styrdokument, där man formulerar att det är skolans uppgift att skapa ”[...] aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare” (Utbildningsdepartementet, 2011a, s.9) som dessutom skall präglas av en inre harmoni. Omvärlden ses som en presumtiv fara, och skolan måste förmedla de värden en kulturell mångfald innehar. Samhällets diversifiering och mångfald ses alltså som en möjlig fara ifall skolan inte lyckas formulera den betydelse och vinning ett sådant samhälle innebär. Utgångspunkten kan då sägas inrikta sig mot vad barnet inte har, men som den vuxne har utvecklat, vad som ska medieras från den kunnande till den ignoranta. Detta är ett synsätt på barn som Dahlbeck (2010) menar är dominant i internationella och nationella styrdokument, barn ses som natur och vuxna som kultur. Den uppburne vuxnes roll är att genom omsorg, moral, medvetande och högre ideal vägleda barnet. Barnets instiktiva grundplåtå, som i styrdokument kan verka definieras av fientlighet, egoism, feghet, okunskap och en osolidarisk hållning, ska effektivt malas ner och ersättas med den vuxnes uppburna högre ideal, i främsta fall de som ”[...] förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism” (Utbildningsdepartementet, 2011a, s.7). Nyttan och godheten är per se tydligt definierat i styrdokument och en distans mellan kunnig och okunnig är etablerad. Nyttan består då av att lotsa eleven genom barndomens okunnighet och banalitet för att nå vuxendomens upphöjda position. Denna etablerade distans kan även synas i uttalanden om att särskolan är bra på att se och bemöta barnen, såsom ifall det vore en förmåga i sig.

Färden från okunnig till kunnig problematiseras dock av de hinder som uppfattats, av diagnostik, intellektuell kapacitet, bakgrund och psykosocial miljö. Även skolformen problematiseras i sig, en lärare undrar hur det kommer sig att eleverna hävdar att skoltiden var den bästa tiden och att allt därefter blev uselt. Vilken roll har skolan i detta, undrar hon, har man då möjligtvis inte rustat för framtiden utan endast för den kontext en skola innebär? Detta kan relateras till Severinssons (2010) ord, att en del av arbetet i segregerade verksamheter ”[...] består av att övervaka och skydda de unga från sig själva, från föräldrar, från en oförstående skola och från varandra” (s.242). Men skolan är inte evig, den är tidsbestämd, och slutligen kan denna skyddsapparat inte längre skydda individerna från den uppfattat

oförstående omvärlden. Frågan är då inte om nyttan motverkar sig själv, vilken torde tala för en ökad inkludering eller som många respondenter nämner – att skolformen särskola formaktligen avskaffas.

Uppdragets nytta problematiseras i respondenternas berättelser om en öppen arbetsmarknad som till stora delar är stängda för deras elevgruppering. Den diskurs som formulerar att skolans roll är att förbereda för en produktiv framtid krockar här med den samhälleliga diskurs som formulerar den önskvärda idealmedborgare som nationen eftersträvar, den medborgare som EU:s nyckelkompetenser kan sägas belysa. Popkewitz & Lindblad (2000) har illustrerat detta väl:

The changing patterns of work, it is argued, have produced different selection processes as access to cultural capital has shifted in education (see International Labour Organization, 1994). An emphasis on ascription and merit has been replaced with a greater emphasis on personality, resources and cultural capital or what Max Weber labelled charismatic characteristics in the selection processes (Brown, 1995). These changes in the codes of recruitment into the labour force, Brown asserts, also produce new patterns of exclusion, although this exclusion is not further discussed. (s.13)

Exkluderingen fortsätter på så vis efter skolan, exkluderingen har inte lett till något annat än en fortsatt exkludering men nu i ett större perspektiv, inte enbart i skolans isolerade värld utan ur en samhällelig kontext. En lärare uttrycker detta talande: Man ger med ena handen och tar med andra, och vilken nytta har då exkluderingen inneburit? Hur kommer det sig att det goda uppdraget fortsätter att kategoriseras som gott och nyttigt ifall skolan inte lyckats förbereda för samhälleligt medverkande?

## 8.4 Hur kan denna upplevda nytta förstås ur en historisk kontext?

Det goda och nyttiga är väldigt tydligt i en historisk kontext, en kontext som fortfarande påverkar samtiden (Ineland, Molin & Sauer, 2009). Under tidigt 1900-tal fanns tre starka diskurser inom handikappverksamheten: barmhärtighetstanken, skyddstanken och den optimistiska utgångspunkten; att man strävade efter att se individerna som verksamma och närande, utifrån goda egenskaperna och inte utifrån diagnostiserade brister eller hinder (ibid.). Som ovanstående kapitel visat så lever dessa ideal kvar, om än problematiserat i större utsträckning. Hacking (1999) ser kategoriseringen ”utvecklingsstört barn” som oundvikligt och ser tydliga historiska konnotationer till tidigare beskrivningar av uppfattat vanvett; idiot, imbecill, svagsint, efterbliven etc. Det har kontinuerligt funnits ett behov av att definiera och avskilja de avvikande från normen vilket även kan relateras till ett behov av att definiera en nations identitet, vad som konstituerar ”oss”, de avvikande tar formen av antiideal mot vilka ”vi andra” konstruerar våra nyttiga subjekt. (Frithiof, 2007). Prefixet ”sär” markerar avskiljningen, gränsen som dras mellan de dugliga och odugliga. Det handikappade barnet särställs även i det dokument som syftar till att hävda barnets rättigheter, FN:s konvention om barnets rättigheter (1989). Detta barn skall behandlas, menar man i skriften, och relevant expertis finns inom hälsovård, medicin, psykologi och habilitering. En distans etableras, det diagnostiserade handikappet definierar individens väsen. Denna syn återspeglas i Skollagen där det särskilda stödet ska syfta till att eleven ska ha en *möjlighet* att uppnå de *lägsta* kunskapskraven. Detta innebär en risk att det bildas en konfundering kring vad särskolans profession innebär, vad man kan åstadkomma. Detta kan exemplifieras med en lärares berättelse om den lycka han kände när en elev lärde sig läsa – att detta bevisade att det

faktiskt var möjligt. Detta innebär dock en stultifiering (Ranci re, 1991), att man per automatik diskvalificerar en diagnostiserad kategoris förmågor, en intelligens subordineras en annan. Ranci re (ibid.) förespråkar att man utgår ifrån jämlikhet istället för att placera denna vid horisonten, att utgångspunkten är att alla intelligenser  r jämbördiga och jämlika, detta utan att säga att de f r den sakens skull är identiska. Detta skulle innebära ett enormt paradigmskifte för skolan och specialpedagogiken som länge fäst sig vid en hierarkisering av intellektet. Experter inom bland annat medicin, psykologi och pedagogik har hävdat definitionsmakt och har med hjälp av olika verktyg (intelligenstest, skallm tningar, utvecklingstrappor, metodik etc.) placerat individer i en social skala som m ter från oduglig till duglig.

Den intressanta frågan h r  r ifall det har lett till någonting bra?

## 8.5 Sammanfattning

Jag tänkte inleda min sammanfattning med Harry Martinsons (1960) bokstäver:

*Att verkligen leva  r att v ga välja sina vyer  
mera än att låta sig tvingas att välja sin verklighet.  
Jag råder dig att utspy den verklighet du avskyr ur din mun.  
Dröm gärna och helst vad tiden inte vill.  
Var otidsenlig framåt och bakåt.  
Den närmaste tiden  r våldtagen och belagd med alla tänkbara bojor  
inte minst nyttans och den fadda trevnadens.  
med dess andligt billiga trygghetsvadd och dess leksaksvagn åt alla.*

Tiden är belagd med bojor, inskriberade med nytta och trevnad. Systemet reproduceras och människan står konfunderad i mitten. S rskolepersonalen ska utbilda f r en framtid som inte finns och finner det svårt att veta hur mycket av denna framtida verklighet som man ska förmedla till eleven. Man har en viss hopplöshet inför framtiden, vilket i sin tur påverkar bilden av sin egen verklighet. Samtida kritik riktar in sig emot att särskolan definieras i allt för stor del av omsorg, men institutionens historia och den exkludering som uppdraget innebär betonar och förespråkar snarare denna kategoriska diskurs. För att en skola f r de individer som diagnostiserats med en funktionsnedsättning ska ha ett större kunskapsfokus krävs snarare en omfångsrik demontering och denaturalisering av det förgivettagna. Dessa b r i större grad problematiseras och ses som sociala konstruktioner – formade av människor men därmed också möjliga att omforma.

Med Deleuzes (2004) ord så måste vi få v rt språk att börja stamma, söka efter att upptäcka alla osynliga trådar som  r sammanflätade med våra ord och aktioner. En väg till detta  r att specialpedagogisk forskning i större utsträckning b r ifrågasätta uppdragets nytta och upplevda godhet, vad det  r som formar bilden av s rskolepedagogen och specialpedagogiken som ”god” och exempelvis lägga mindre vikt vid vad diagnoser rent medicinskt eller psykologiskt innebär. Under arbetet med denna uppsats så insåg jag dock att jag inte kunde uppnå mitt syfte ifall jag enbart strävade efter att dekonstruera särskolan, det innebar även en dekonstruktion av skolan och de tankekedjor som möjliggör att individer särskiljs och exkluderas från grundskolans undervisning.

Den specialpedagogiska verksamheten tenderar att bli ett eget universum, med egna regler och villkor, vars inneh ll tenderar att uppfattas som ”god” enligt filantropiska drag. Detta

innebär en möjlig problematik, att det blir svårt att se inom och bortom sin praktik. Frågan kan vara värd att ställa: Ifall verksamheten uppfattas som god och dess professionella agerar utifrån godhet, innebär detta att den ur ett förmodat objektiva perspektiv är ”god”? Eller innebär det snarare att det bildas en problematik i att se bortom ramarna, att se verksamheten med kritiska ögon. Nietzsche (1996) har redan svarat på frågan. Uppfattningen av vad som är gott skapas snarare av den distansering som maktbärare upprättat mellan dem, de dugliga, och de övriga, de odugliga. Godhet definieras på så sätt av att de inkluderade ger av sig själv till de exkluderade, vilket i sin tur kan innebära något såpass enkelt som att enbart positionera sig bredvid en exkluderad individ.

Här ser jag denna undersökningens nytta för läraryrket. Genom att problematisera den subjektifiering som sker i skolan, kategoriseringen av duglig och oduglig, är det min förhoppning att man i större utsträckning funderar över elevers placering i särskolan. Denne stultifiering omöjliggör det uppdrag en rektor eller lärare i särskolan har då den i stor utsträckning kategoriserar dess elever som obildbara. Den hierarki som finns inbyggd i skolans system behövs problematiseras och denaturaliseras i större utsträckning, de skäl som anges för en exkluderande placering bör sättas under lupp. Med detta framför jag dock inte kritik mot särskilt stöd eller de aspekter en specialpedagogisk insats brukar betyda, med större individualisering, kontakt och resurser, men frågan är vilken samhällelig nytta särskolan innebär när 99% av dess elever kommer att vara beroende av samhällets skyddsnet.

Ur detta perspektiv ser jag även textens relevans för den politiska styrningen av skolan, för den subjektifiering som står författad i skolans styrdokument. Dessa innehåller allvarliga paradoxer, hur kan man exempelvis eftersträva demokrati och allas lika värde när man samtidigt avskiljer de individer som man bedömer som oförmögna? Den enda logiska följden borde vara att man, likt många respondenter förespråkar, demonterar särskolan som skolform och söker efter nya vägar för att ta vara på allas kompetenser och förmågor. Detta innebär dock inte att särskolan ska efterhärma skolan, utan att definitionen av vad en skola innebär bör breddas väsentligt, vilket Säfström & Biesta (2010) framfört på ett förtjänstfullt sätt i ”*A Manifesto for Education*”. På samma sätt krävs att uppfattningen av ”människan” problematiseras och breddas. Om nu globalisering är ett yttre hot (Reinfeldt, Björklund, Olofsson & Hägglund, 2011), så tror jag snarare på solidaritet, medmänsklighet och strävan efter att ifrågasätta det förgivettagna som lösning än att syfta till att med skolan som verktyg konstruera en elit som bekostar det enorma skyddsnet som kommer behövas för att fånga de individer som inte upplevs uppfylla mallen.

## 9. Vidare forskning

---

Jag skrev i förordet att denna text endast är ett litet steg på vägen mot en denaturalisering av skolans verksamheter. Detta samspel mellan grundskola och särskola kräver en vidare forskning, de paradoxer som till viss del motsäger och hindrar en samverkan. De tankestrukturer som kan sägas förespråka en exkludering av individer som har blivit diagnostiserade med funktionsnedsättningar bör denaturaliseras och ifrågasättas i allt högre grad än de görs idag, delvis som en motvikt till den jakt efter effektiv metodik som råder. Om den kringläggande särskiljningen och kategoriseringen fortlöper så är det av mindre vikt vad man gör i den särskiljda verksamheten, det går inte att ignorera det ramverk som utesluter individen från samhället. Detta underminerar till viss del även den forskning som eftersöker att beskriva vad ett funktionshinder innebär och den tradition som söker efter den gyllene metoden ifall man väljer att bortse ifrån hur kategorisering möjliggörs och motiveras.

Vidare så skulle den filosofiska tradition som lyfts i denna text behövt användas inom specialpedagogisk forskning i större utsträckning. Assarson (2009) har gjort det i viss utsträckning, men Julie Allan (2008) är den som i mitt tycke har gjort den främsta dekonstruktionen med filosofi som hjälp. Det är min förhoppning att pedagogisk filosofi i större utsträckning används i specialpedagogisk forskning.

Vissa aspekter fanns med i tidiga utkast av denna text men föll bort under senare redigering. Det vore bland annat givande och relevant att undersöka de processer som gör att exempelvis Samhall (som förr varit väldigt duktiga på att ta emot individer med diagnostiserad utvecklingsstörning) idag i viss utsträckning säger nej till denna arbetskraft till förmån för nykomna invandrare och individer med social problematik, människor som i större utsträckning skulle kunna verka på en öppen arbetsmarknad. En vidare problematisering och dekonstruering av globaliseringens uppfattade effekter skulle även behövas, hur en betoning av och rustande emot dess effekter påverkar den kategori av individer som redan bedömts oförmögna, vilka politiska motiv som kan speglas i en sådan frammålad hotbild och vilka subjekt man syftar till att forma.

Slutligen, som de sista bokstäver jag skriver på lärarutbildningen, så önskar jag att filosofi och pedagogisk filosofi i allt högre utsträckning inlemmas i utbildningen och inte enbart i en designerad kurs. Blivande och verksamma lärare behöver, i min mening, i allt högre utsträckning verktyg och begrepp för att ifrågasätta egna och samhälleliga förförståelser. Med detta menar jag inte filosofins historia, vilket det kan tendera att bli, utan filosofiska inriktningar som hjälper en lärare att förstå, relatera och ifrågasätta sitt givna uppdrag i större utsträckning. Det är min stora förhoppning att denna text har till viss del påvisat dess relevans.

# 10. Referenser

---

Allan, Julie. (2008). *Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice*. Dordrecht: Springer.

Allan, Julie., & Slee, Roger. (2008). *Doing Inclusive Education Research*. Rotterdam: Sense Publishers.

Assarson, Inger. (2009). *Utmaningar i en skola för alla – några filosofiska trådar*. Stockholm: Liber.

Baker, Bernadette. M., & Hayning, Katharina. E. (2004). Introduction. Dangerous Coagulations? Research, Education, and a Traveling Foucault. I: Baker, Bernadette. M., & Hayning, Katharina. E. (Red.). (2004). *Dangerous Coagulations. The Uses of Foucault in the Study of Education*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.

Berthén, Diana. (2007). *Förberedelse för särskildhet. Skolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Karlstad: Karlstad University Studies.

Biesta, Gert. (2010a). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.

Biesta, Gert. (2010b). Learner, Student, Speaker: Why it matters how we call those we teach. I: *Educational Philosophy and Theory*, 42(5-6), 540-553.

Blom, Anna. (2003). *Under rådande förhållanden. Att undervisa särskoleelever – nio lärare berättar. Delrapport 2 i projektet "Det särskilda med särskolan"*. Stockholm Stad. FoU-rapport 2003:3.

Brodin, Jane., & Lindstrand, Peg. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.

Börjesson, Mats., Palmblad, Eva., & Wahl, Thomas. (2005). *I skötsamhetens utmarker. Berättelser om välfärdsstatens sociala optik*. Eslöv: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Dahlbeck, Johan. (2010). Om barndomen och skillnadens logik: några empiriska exempel. I: Qvarsebo, Jonas., & Tallberg Broman, Ingegerd. (Red.). (2010). *Rapporter om utbildning 2/2010. Från storslagna visioner till professionell bedömning*. Malmö: Malmö Högskola.

Davidson, Michael. (2008). *Concerto for the left hand: disability and the defamiliar body*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Deleuze, Gilles., & Guattari, Felix. (1987). *A Thousand Plateaus*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Deleuze, Gilles. (2004). *Difference and Repetition*. London: Continuum.

FN:s konvention om barnets rättigheter. (1989). Stockholm: UNICEF Sverige. Tillgänglig på Internet: <http://www.unicef.se/assets/barnkonventionen.pdf>

- Friedrich, Daniel., Jaastad, Bryn., & Popkewitz, Thomas S. (2010). Democratic Education: An (im)possibility that yet remains to come. I: *Educational Philosophy and Theory*, 42(5–6), 571–587.
- Frithiof, Elisabeth. (2007). *Mening, makt och utbildning. Delaktighetens villkor för personer med utvecklingsstörning*. Växjö: Växjö University Press.
- Fägerborg, Eva. (1999). Intervjuer. I: Kaijser, Lars., & Öhlander, Magnus. (Red.). (1999). *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, Anders. (2002). *Inifrån utanförskapet. Om att vara annorlunda och delaktig*. Stockholm: Johansson & Skyttmo förlag.
- Gustafson, Sture., & Molander, Lars. (1995). *Stöd och omsorg för utvecklingsstörda: en bakgrund*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hacking, Ian. (1999). *Social konstruktion av vad?* Thales: Stockholm.
- Helldin, Rolf. (2007). Klass, kultur och inkludering. En pedagogisk brännpunkt för framtidens specialpedagogiska forskning. I: *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(2), 119–134.
- Hjörne, Eva., & Mäkitalo, Åsa. (2010). På vems premisser? Institutionell argumentation och socialisering av barn och vuxna. I: Molin, Martin., Gustavsson, Anders., & Hermansson, Hans-Erik. (2010). *Meningsskapande och delaktighet – om vår tids socialpedagogik*. Göteborg: Daidalos.
- Hydén, Lars-Christer., & Hydén, Margareta. (Red.). (1997) *Att studera berättelser. Samhällsvetenskapliga och medicinska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Ineland, Jens., Molin, Martin., & Sauer, Lennart. (2009). *Utvecklingsstörning, samhälle och välförd*. Malmö: Gleerups.
- Liedman, Sven-Eric. (2011). *Hets! En bok om skolan*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Linikko, Jari. (2009). "Det gäller att hitta nyckeln...": *Lärares syn på undervisning och dilemman för inkludering av elever i behov av särskilt stöd i specialskolan*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Lotringer, Sylvère. (Red.). (1996). *Foucault Live: Collected Interviews, 1961–1984*. New York: Semiotext(e).
- Lund, Stefan., & Sundberg, Daniel. (2001). *Pedagogik och diskursanalys. Metodologiska orienteringsförsök på ett framväxande forskningsfält*. Växjö: Växjö universitet.
- Martinson, Harry. (1960). *Vagnen*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- May, Todd. (2005). *Gilles Deleuze. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.



- May, Todd. (2008). *The Political Thought of Jacques Rancière. Creating Equality*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- Molin, Martin. (2004). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Linköping/Örebro: Institutet för handikappvetenskap.
- Nietzsche, Friedrich. (1996). *On the Genealogy of Morals: A polemic*. Oxford: Oxford University Press.
- Olin, Elisabeth. (2010). I marginalen – tre livsmönster bland unga människor med psykiska funktionshinder. I: Molin, Martin., Gustavsson, Anders., & Hermansson, Hans-Erik. (2010). *Meningsskapande och delaktighet – om vår tids socialpedagogik*. Göteborg: Daidalos.
- Orlenius, Kennerth. (2001). *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Runa förlag.
- Percy-Smith, Barry., & Thomas, Nigel. (Red.). (2010). *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from theory and practice*. Shippenham: Routledge.
- Persson, Bengt. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Popkewitz, Thomas. (2009). *Kosmopolitism i skolreformernas tidevarv. Vetenskap, utbildning och samhällsskapande genom konstruktionen av barnet*. Stockholm: Liber.
- Popkewitz, Thomas., & Lindblad, Sverker. (2000). Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion: Some conceptual difficulties and problematics in policy and research1. I: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(1), 5-44.
- Pripp, Oscar. (1999). Reflektion och etik. I: Kaijser, Lars., & Öhlander, Magnus. (Red.). (1999). *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Rancière, Jacques. (1991). *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford: Stanford University Press.
- Reinfeldt, Fredrik., Björlund, Jan., Olofsson, Maud., & Hägglund, Göran. (2011, 4 juli). "Framtidskommission ska möta Sveriges utmaningar". *Dagens Nyheter*. Hämtat från: <http://www.dn.se/debatt/framtidskommission-ska-mota-sveriges-utmaningar>
- Rosenqvist, Jerry. (1988). *Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv: Om lärares arbete och handledares uppfattningar av arbete och elevernas framtid i arbetslivet*. Lund: Lunds universitet.
- Rosenqvist, Jerry. (2000). Särskild eller gemensam undervisning? Om undervisning av elever med funktionshinder. I: Tideman, Magnus. (Red.). (2000). *Perspektiv på funktionshinder & handikapp*. Lund: Studentlitteratur.
- Roth, Klas. (2006). Dialog, olikhet och globalisering. En intervju med Nicholas Burbules. I: *Utbildning & demokrati*, 15(1), 77–100.

- Scott, Joan W. (1998). "Experience". I: Smith, Sidonie., & Watson, Julia. (Red.). (1998). *Women, Autobiography, Theory: A Reader*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Severinsson, Susanne. (2010). *Unga i normalitetens gränsland: Undervisning och behandling i särskilda undervisningsgrupper och hem för vård eller boende*. Linköping: Linköpings universitet.
- SFS 1967:940 Lagen om omsorger om utvecklingsstörda. Omsorgslagen, reviderad version. Stockholm: Regeringskansliet.
- SFS 1986:598 Lagen om omsorger om psykiskt utvecklingsstörda, Omsorgslagen. Stockholm: Regeringskansliet.
- SFS 2010:800 Skollagen. Stockholm: Regeringskansliet.
- Silverman, David. (2006). *Interpreting qualitative data. Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage publications.
- Simons, Maarten., & Masschelein, Jan. (2010). Hatred of Democracy ... and of the Public Role of Education? Introduction to the Special Issue on Jacques Rancière. I: *Educational Philosophy and Theory*, 42(5–6), 509-522.
- Simons, Maarten., & Masschelein, Jan. (Red.) (2011). *Rancière, Public Education and the Taming of Democracy*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Skolinspektionen. (2010). *Undervisningen i svenska i grundsärskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Stigendal, Mikael. (2004). *Framgångsalternativ. Mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Uneskorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10* (Svenska Uneskorådets skriftserie nr. 2). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Szönyi, Kristina. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning: - elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Säfström, Carl Anders. (2010). Vad kan utbildning åstadkomma? En kritik av idealiserade föreställningar om utbildning. I: *Utbildning & Demokrati* 19(3), 11-22.
- Säfström, Carl Anders., & Biesta, Gert. (2010). *A Manifesto for Education*. Hämtat från: <http://www.mdh.se/ukk/personal/pea/csm01/1.39252>
- Tullgren, Charlotte. (2004). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. Malmö: Malmö Högskola.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo94, anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.

Utbildningsdepartementet. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.

Utbildningsdepartementet. (2011b). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.

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