

Normalitet och människosyn

En diskursanalys om hur behovet av särskilt stöd framskrivs i styrdokument från 1842-2011

Madeleine Bäck
Specialpedagogiska
programmet





Abstract

Examensarbete

Kurs:

Nivå:

Termin/år:

Handledare:

Examinator:

Kod:

15 hp

SPP610

Avancerad nivå

VT 2016

Girma Berhanu

Eva Gannerud

VT16-2910-104-SPP610

Nyckelord: styrdokument, diskursteori, särskilt stöd, makt, inkludering, normalitet, människosyn

Syfte och frågeställningar: Syftet med studien är att belysa hur behovet av särskilt stöd framskrivs i styrdokument från 1842 fram till 2011 samt huruvida det med utgångspunkt i detta kan dras slutsatser utifrån olika specialpedagogiska perspektiv och hur detta kan ställas i relation till hierarki, ordning och människors värde. Syftet preciseras i följande frågeställningar: Hur framskrivs behovet av särskilt stöd i styrdokument från 1842 fram till 2011? Vilka slutsatser kan med utgångspunkt i detta dras utifrån olika specialpedagogiska perspektiv? Hur kan den diskurs som framskrivs ställas i relation till hierarki, ordning och människors värde?

Teori och metod: Studien utgår ifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv och den teoretiska ansatsen bygger på Foucaults diskursteori om makt. Laclaus och Mouffes diskursteori om *nodalpunkter*, *ekvivalenskedjor*, *flytande signifikanter* och *antagonismer* har varit grunden för analysen av det empiriska materialet. *Nodalpunkterna* är de centrala momenten kring vilken diskursen kretsar och dessa får betydelse i samband med andra begrepp, så kallade *ekvivalenskedjor*. *Nodalpunkterna* kan vara *flytande* eller *tomma signifikanter* och det förhållande där de *flytande signifikanterna* får kämpa för att ge innebörd åt just sin diskurs kallas för *antagonistiskt*. Detta eftersom att det finns en konflikt.

Resultat: Diskursens *nodalpunkter* är *lärande och utveckling* samt *normalitet och avvikelser* med *ekvivalenskedjorna*: *specialklasser*, *hjälpklasser*, *förebyggande insatser*, *undervisningens utformning*, *stöd*, *eleven som individ*, *särskiljning*, *kategorisering*, *kunskapsfokus*, *omhändertagande*, *svårigheter* och *utredning*. Det som kan konstateras med utgångspunkt i analysen av styrdokumentet är att stöd ska ges inom klassens ram och det ska strävas efter att eleven i så stor utsträckning som möjligt ska följa den ordinarie klassen. Det framgår även att de hjälpinsatser som ges, i så hög grad som möjligt, ska följa de ordinarie läroplanerna, men beroende på elevens behov kan anpassningar behöva göras. Det kan alltså konstateras att trots att betoningen på att hjälpinsatser ska ges inom klassens ram och strävandet efter att eleven i så stor utsträckning som möjligt ska följa den ordinarie klassen, har det funnits många särskiljande lösningar, där den enda skillnaden har varit beroende på hur detta har formulerats i teorin och utformats i praktiken. Detta gör att slutsatsen utifrån analysen blir att styrdokumentet har ett mer kategoriskt än relationellt perspektiv och det gör också att den diskurs som har varit rådande under skolans historia, utifrån styrdokumentet, har ett tydligt maktperspektiv där eleven som individ blir utsatt. Med tanke på den paradox som uppstår när det å ena sidan finns ett inkluderande direktiv från politiskt håll, men styrdokumentet är vaga



och öppnar upp för tolkning som kan resultera i mer kategoriska perspektiv, kan skolvardagen bli segregering, trots en inkluderande intention. Det är alltså tydligt att det finns *antagonismer* när det kommer till de olika diskurserna.



Innehållsförteckning

Innehållsförteckningen är tom eftersom du inte har valt styckestilar som ska visas i den.

1. Inledning

Vem är normal och vem är avvikande? Att samhället alltid har delat in människor utifrån en normalitetsnorm är egentligen inget nytt och eftersom skolan är en spegling av samhället har detta synsätt varit rådande även här. Således har elever alltid bedömts och kategoriserats utifrån en mall som har sin grund i vem som är normal och vem som är avvikande. En följd av detta blir att det utifrån dessa kategorier enkelt går att dra slutsatser kring vilka som passar in under begreppet normal och under den svenska skolans framväxt, och därmed också specialpedagogikens roll som en institutionaliserad, samhällelig praktik, skapades en differentiering mellan ”normala” och ”avvikande” barn (Ahlberg, 2013; Emanuelsson, Persson & Rosenkvist, 2001; Nilholm, 2007).

Vad är det egentligen som gör att en elev lyckas i skolan eller inte? Skolan lägger grunden för resten av livet vilket gör att skolgången i det långa loppet påverkar förutsättningarna när det kommer till hur väl en elev lyckas i samhället. Börjesson och Palmblad (2003) menar att eleverna inom utbildningssystemet förbereds för det arbetsliv som kommer efter skolan. Alla ska som medborgare ha en uppgift att fylla och i skolan förbereds eleverna för att hitta sin plats och eleverna lär sig så småningom att placera in sig själva i den sociala hierarki som råder. En hierarki som inte ifrågasätts eftersom den anses ha med begåvning, naturlig fallenhet eller läggning att göra. Begåvningsbegreppets historia visar en rik samling av ord för att fånga och benämna detta exempelvis ”intelligens(kvot)”, ”fallenhet”, ”sinne”, ”läggning”, ”anlag”, ”talang”, ”mental struktur”, ”resurser”, ”idiot”, ”halvidiot”, ”kvartsidiot” ”dum”, ”trög”, ”undermålig”, ”sinnesslö”, ”psykiskt efterbliven” och ”svagbegåvad” (Börjesson & Palmblad, 2003; Hjärne & Säljö 2008).

Elever i behov av särskilt stöd har alltså betraktats på en mängd olika sätt genom skolans historia och Ahlberg (2013) framför att alltsedan folkskolan infördes 1842 har tankar cirkulerat om att inte alla är lämpade för utbildning, och att bildning som tillskansats utöver vissa givna ramar, kunde vara skadliga för både individen och samhället. Börjesson och Palmblad (2003) menar dock att debatten idag har ändrats och uppfattningen är att i ett demokratiskt samhälle ska alla ha samma chans att lyckas, men att det fortfarande framhålls från vissa håll att man bör låta de som är ointresserade eller mindre lämpade få en kortare, mer praktisk skolgång för att snabbare komma ut i arbetslivet. I och med detta blir det tydligt, menar de, att en del människor anses mer lämpade än andra för vissa saker beroende på bland annat intelligens och sociala förutsättningar. I denna grupp hamnar inte sällan elever i behov av särskilt stöd.

Styrdokumentet är skolans riktlinjer och ger påbud och vägledning kring hur verksamheten ska bedrivas (Skolverket, 2011). Vad står det då i dessa dokument om elever i allmänhet, och elever i behov av särskilt stöd, i synnerhet? Vilken människosyn är framträdande? Detta har jag fått möjlighet att fördjupa mig i genom denna studie. Avsikten med min uppsats är att utifrån styrdokument analysera hur elever i behov av särskilt stöd framskrivs samt huruvida det med utgångspunkt i detta kan dras slutsatser utifrån olika specialpedagogiska perspektiv och hur detta kan ställas i relation till hierarki, ordning och människors värde.

2. Problembeskrivning

Att placera elever i olika grupper är som sagt något som har förekommit ända sedan folkskolestadgan 1842 och under den svenska skolans framväxt och därmed också specialpedagogiken, skapades alltså en tydlig differentiering mellan ”normal” och ”avvikande”. Att specialpedagogikens huvudintresse historiskt sett har legat i att studera individer eller grupper av individer i behov av särskilt stöd, har bidragit till uppfattningen att det är avvikelser och funktionshinder av olika slag som har varit i fokus och inte individerna i förhållande till omgivningen. Under de senaste årtiondena är det dock tydligt att frågeställningar med anknytning till inkludering har fått ökat fokus och att allting måste ses i ljuset av ett samspel (Ahlberg, 2013; Egeland, Haug & Persson, 2006; Nilholm, 2007). I en inkluderande skola och ”en skola för alla” har alla barn rätt att vara som de är, och vad som räknas inom normalitetsbegreppet ska inte påverkas av eventuella svårigheter eller problem. Det är upp till skolan att vara flexibel och tillmötesgående när det kommer till elevers behov, men frågan är om detta har skett i praktiken eller om det ändå har skapats kategoriseringar i form av ”normal” eller ”avvikande” (Ahlberg, 2013; Egeland, Haug & Persson, 2006; Nilholm, 2007).

Min studie inriktar sig på att utifrån styrdokument analysera hur elever i behov av särskilt stöd framskrivs samt huruvida det med utgångspunkt i detta kan dras slutsatser utifrån olika specialpedagogiska perspektiv och hur detta kan ställas i relation till hierarki, ordning och människors värde. Diskursbegreppet har varit väsentligt i studien och med diskurs menas hur språket formar vår verklighetsuppfattning kring en företeelse. Språket är det centrala och det ger verkligheten innebörd och via språket analyseras vilka begrepp som innefattar olika elever och i sin tur kan detta säga något om hur vi betraktar elever, oss själva som människor och världen i stort (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). I ett socialt sammanhang innefattar det diskursteoretiska perspektivet en strävan efter rätten att få tolka och dominera och detta blir i sin tur ett uttryck för makt, därav blir det ett maktperspektiv (Foucault, 2003; Börjesson &

Palmlblad, 2007). I analysen blir därför frågan kring vilka som innefattas av begreppet en skola för alla centralt.

3. Syfte

Syftet med studien är att belysa hur behovet av särskilt stöd framskrivs i styrdokument från 1842 fram till 2011 samt huruvida det med utgångspunkt i detta kan dras slutsatser utifrån olika specialpedagogiska perspektiv och hur detta kan ställas i relation till hierarki, ordning och människors värde.

1. Frågeställningar

- Hur framskrivs behovet av särskilt stöd i styrdokument från 1842 fram till 2011?
- Vilka slutsatser kan med utgångspunkt i detta dras utifrån olika specialpedagogiska perspektiv?
- Hur kan den diskurs som framskrivs ställas i relation till hierarki, ordning och människors värde?

4. Bakgrund

1. Utbildningsväsendets historia före 1842

Begreppet ”en skola för alla” är enligt Nilholm (2007) en ledstjärna inom den svenska skolan och begreppet myntades i och med införandet av 1980 års läroplan Lgr 80. Han menar att det är en politisk vision med syftet att den obligatoriska skolan i Sverige skall vara en skola för alla barn och ungdomar där utbildningen ska vara anpassad efter individuella förutsättningar.

”En skola för alla” är dock inget nytt begrepp utan en tanke som förekom redan när 1812 års uppfostringskommitté fick i uppdrag att undersöka möjligheten för en skola där alla skulle kunna gå (Giota, 2013). ”En skola för alla” kan dock tolkas på olika sätt. Det kan exempelvis ses som att *en* skola ska fungera för alla, det vill säga en skolform, men det kan också betraktas som att skolan ska vara en skola för *alla* där mångfalden blir det centrala. Dock måste det konstateras att en skola för alla aldrig har funnits- detta med grund i att det alltid har förekommit en diskussion kring de ”avvikande” barnen, alltså de som inte har lyckas leva upp till skolans förväntningar. Det har alltid funnits olika skolformer av segregering och hur detta

har legitimerats är intressant när tanken ”en skola för alla” har proklamerats så tydligt (Egeland, Haug & Persson, 2006; Hjärne & Säljö, 2008).

När skolans historia observeras är det påtagligt att det i början definitivt inte var tal om en skola för alla. Enligt *1649 års skolordning* skulle det finnas tre olika slag av läroanstalter: *trivialskolor*, *gymnasier* och *akademier*. Trivialskolan skulle ha fyra ettåriga klasser samt i vissa fall en tvåårig praktiskt inriktad klass som byggde på den första klassens kunskaper. Denna kom senare att benämnas *apologistklassen* och avsågs främst förbereda för handelsbetonade yrken. I trivialskolan fanns ett klassläraresystem till skillnad från gymnasiet, där lärarna endast undervisade i vissa ämnen. Gymnasiet var fyraårigt och låg mellan trivialskolan och universitetet (Richardson, 2010).

Richardson (2010) skriver att när det gäller de tidiga tankarna om folkundervisningen kan det konstateras att det inte fanns en allmän kunskapsörst bland befolkningen utan det handlade snarare om en kontroll från den statliga och kyrkliga makten. Med de existerande religiösa motsättningarna mellan katoliker och protestanter var det viktigt för statsmakten att ha kontroll över medborgarens religiösa välfärd. Med kungens, och därmed statsmaktens stöd, kunde kyrkan kräva att medborgaren deltog i gudstjänsten och på så sätt utöva kontroll över dennes liv i allmänhet. Luthers lilla katekes blev här ett pedagogiskt redskap för att förmedla såväl troslära som politiska och sociala värderingar. Luthers treståndslära, där samhället bestod av läroståndet (prästerskapet), värjeståndet (den världsliga makten) samt näre- eller hushållsståndet (de övriga), förmedlade att lydnad gentemot överheten var varje kristen människas plikt eftersom den var sanktionerad av Gud.

En tanke om en ordnad folkundervisning väcktes även i samband med häxförföljelserna under 1600-talet. Dessa antogs kunna motverkas med bättre undervisning. Syftet var dock inte en upplysning av moderna mått mätt utan målet var en bättre kristendomsundervisning så att befolkningen skulle vara bättre rustad för djävulens angrepp. Kunskaper om den kristna tron och katekesen var alltså grunden, men en del biskopar såg även vinsterna i förbättrad färdighet i läsning och skrivning. Att kyrkan därmed blev den som kom att svara för folkundervisningen torde betraktas som naturligt och i *1686 års kyrkolag* bestämdes det att kyrkoherden före högmässan skulle hålla katekesförklaring och förhör och avvikande från detta skulle straffas med böter. Även om det är för tidigt att prata om allmän skolplikt var detta en form av söndagsskoleplikt för medborgarna, att enligt lag delta i kristendomsundervisning och förhör (Isling, 1992; Richardson, 2010).

Isling (1992) framför att kyrkan hade en betydande roll när det gällde samhällskontrollen av såväl medborgarnas grundläggande som religiösa kunskaper och Richardson (2010) poängterar att förutom katekesundervisningen fanns ingen organiserad kostnadsfri undervisning vilket ledde till att systemet med privatlärare i hemmet var den skolform som blev gängse rådande. Richardson framför vidare att det karolinska, och därmed det kungliga enväldets fall 1718, i kombination med upplysningstankarna, ledde till betydande förändringar i det svenska samhället och 1600-talets ståndssamhälle började luckras upp, där en politiskt, socialt och kulturellt medveten medelklass började ta form. Upplysningstankarna ledde till idéer om frigörelse gentemot kyrkan, och naturvetenskapen, handeln och upptäcktsresor till olika länder ledde till nya tankar om makt och bildning.

Trots dessa nya tankar hände det inte mycket inom utbildningsväsendet i praktiken och 1700-talet betraktas närmast som ett övergångsskede mellan 1600-talets privatskoleväsende och 1800-talets reformer. En ny skolordning inrättades 1724, och 1745 års uppfostringskommission kom med idéer om reformer och omorganisation som syftade till att svara upp till de utbildningsbehov som fanns i samhället, exempelvis i fråga om matematik, fysik och ekonomi. Detta kom dock inte att genomföras då kyrkan ställde sig emot. Kyrkans makt var således fortfarande stark och gymnasier, katedralskolor och trivialskolor fanns kvar, där gymnasierna fortsatte att vara en utbildning för präster. Uppfostringskommissionen manade dock till en pedagogisk diskussion som handlade om att förnya skolan så att den svarade till samhällets behov. Den betonade att alla har behov av undervisning, men det poängterades också att detta inte innebar att alla nödvändigtvis behövde samma typ av undervisning. Samhällets behov skulle styra, men också elevens läggning (Isling, 1992; Richardson, 2010).

2. Folkskolestadgan 1842

När det kommer till utbildningsväsendet är *1842 års folkskolestadga* den viktigaste reformen. Den innebar obligatorisk undervisning för samhällets medborgare där statens ansvar för utbildning och uppfostran slås fast. Detta var dock inte ett okontroversiellt beslut. De liberala ansåg att det var statens ansvar att ansvara för alla medborgare medan de konservativa ansåg att allt förutom religionsundervisningen var hemmets ansvar. De konservativa såg en fara i att den breda massan ändå inte skulle kunna tillgodogöra sig andra kunskaper än de som kunde förmedlas i hemmet (Giota, 2013; Richardsson, 2010). Värt att notera är att det införs läroplikt, ej skolplikt, samt att folkskolan även i fortsättningen var starkt kyrkligt präglad. Under de efterföljande åren skapas en skolorganisation över hela landet där *1878 års normalplan* och *1882 års folkskolestadga* är centrala element. Sida vid sida existerade nu två

parallella skolsystem: en kyrkligt präglad kommunal folkskola och ett statligt läroverk där elever från samma åldersklasser kunde gå. Att få dessa två system till ett var en process som skulle fortgå fram till 1950-talet (Richardson, 2010).

I folkskolestadgan stod inget om hur undervisningen skulle organiseras. Många barn hade svårt att ta sig till skolan vilket ledde till inrättandet av ”mindre skolor” 1853 där de minsta barnen skulle gå. Detta ledde sedan fram till *småskolor* vilket sedan blev *lågstadium*. Småskolorna löste även dilemmat med stora klasser och skilda åldersgrupper. Ett problem var dock att det rådde en osäkerhet kring småskolans roll. På en del håll blev den en ersättning för folkskolan medan vissa barn skickades direkt till folkskolan (Giota, 2013). Det parallella system som skolans barndom utgjorde var också ett problem. Skolans värld var delad. Det statliga läroverkets uppgift var att utbilda statens egna ämbetsmän och dit skulle främst medelklassens barn rekryteras medan den kommunala folkskolan fanns till för övriga. Även om tanken inte var att folkskolan skulle vara en skola för den fattiga underklassen bidrog såväl de pedagogiska som hygieniska bristerna till att välbärgade föräldrar placerade sina barn i privata skolor istället för att skicka dem till folkskolan. Att det trots en allmän folkskola fanns parallella skolvärldar var uppenbart, och djupt olyckligt, med tanke på visionen om en gemensam bottenskola för alla (Giota & Emanuelsson, 2015; Richardson, 2010).

En folkskola hade alltså skapats, men det var ingen gemensam bottenskola på grund av de parallella skolsystemen. Skolan skulle vara gemensam för alla samhällsklasser, men detta var svårt att uppnå. 1894 kom ett riksdagsbeslut som ändrad kraven för inträde till de allmänna läroverken för de elever som hade gått första årsklassen av folkskolan och 1906 tillsattes en folkundervisningskommitté som skulle utreda hur folkundervisningen och folkskolelärarnas utbildning skulle förbättras. Fridtjuv Berg (1851-1916), har kallats ”den svenska grundskolans fader” och var en av dem som kämpade för en gemensam bottenskola. Han var folkskollärare, sekreterare och ordförande i SAF (Sveriges Allmänna Folkskolläraryörening) och senare riksdagsman för liberalerna samt ecklesiastikminister (skolminister) 1905-1914. Som ecklesiastikminister kunde han vara med och driva igenom de nya föreslagna reformerna och i en gemensam bottenskola var tanken att alla barn skulle få möta varandra. Detta skulle också främja utvecklingen mot ett jämlikt och demokratiskt samhälle. Den nya *1919 års undervisningsplan* kom tillsammans med *1921 års folkskolestadga* att markera den sexåriga folkskolans slutgiltiga erkännande. Det var dock inte förrän 1962 som en gemensam bottenskola för alla infördes genom den nya grundskolan (Giota, 2013; Richardson, 1992).

3. En skola för alla eller bara för vissa

Med införandet av den allmänna folkskolan 1842 kom nya grupper till skolan: barn till bönder, statare, industriarbetare, hantverkare, arbetslösa, tjänstefolk samt olika marginaliserade grupper och i folkskolan upptäcktes tidigt att det förekom elever som hade stora svårigheter att följa med i undervisningen (Hjörne & Säljö, 2008; Nordström, 1992). Nordström (1992) menar att detta kunde förklaras med vad vi idag kallar ”allmän stökighet” eller bristande begåvning. Dessa barn kom antingen att placeras i hjälpklasser eller vid anstalter för ”vanartiga” barn. Hjälpklasserna började förekomma först på 1890-talet, men den första hjälpklassen brukar dateras till Norrköping 1879, där det förmodligen gick elever med både begåvningsnedsättning och beteendeproblematik.

I och med den nya folkskolan aktualiserades också frågan kring vad som var normalt och Gustavsson (1998) menar att begreppet normalitet är en relativt ny företeelse och att det började användas i mitten av 1800-talet, då det började förekomma i engelska och svenska ordböcker. Författaren beskriver hur Adolphe Quételet vid den tiden skapade uttrycket medel- eller genomsnittsmänniskan och han utvecklade idén från astronomernas teknik där stjärnors rätta position bestämdes i form av ett diagram. Diagrammet var en kyrkklockformad kurva och tekniken användes för att bestämma medelvärden hos människor och därmed skapa vad som bedömdes vara normalt. Denna kyrkklockformade kurva har blivit känd som ”the Bell Curve”. Under 1800-talet ökade kravet på vetenskaplighet och 1905 konstruerades det första intelligenstestet av fransmannen Alfred Binnet, vilket användes i Sverige för första gången 1920 för att avskilja elever till specialundervisning. Testet utfördes av läkare och skolpsykologer och har tillsammans med lärarens bedömning spelat stor roll när det gäller kategorisering av elever under 1900-talet. Genom en skala där medelvärdet är 100 kunde barn kategoriseras utifrån var de hamnade: IQ under 20 betecknade ”idiot”, 20-49 kom under kategorin ”halvidiot”, ”kvartsidiot”, ”imbecill” och ett värde på 50-69 kännetecknades av ”debil” dvs ”dum”, ”trög”, ”undermålig”, ”sinnesslö”, ”psykiskt efterbliven” eller ”svagbegåvad”. Ett IQ mellan 70 och 85 placerades i hjälpklass medan IQ under 40 resulterade i konsekvensen av att anses vara ”obildbar” och då erbjöds ingen undervisning alls (Ahlström, 1986; Gustavsson; 1998; Hjörne & Säljö, 2008).

Segregering utifrån social bakgrund och begåvning var en självklarhet i början av 1900-talet. Innan intelligenstesterna introducerades, då erfarenhetsbaserade bedömningar användes, ansågs cirka 2 procent vara hjälpklassmässiga- en siffra som gällde både i Skandinavien, Tyskland och USA. Efter att det första intelligenstestet hade utvecklats i början av 1900-talet blev det lättare att differentiera eleverna och utifrån IQ-fördelningen ansågs 6 till 13 procent

av eleverna höra hemma i hjälpklass. 6 till 8 procent enligt Skolöverstyrelsen 1947 och 10 till 13 procent enligt tidskriften *Hjälpskolan* på 1950-talet (Helldin, 2002; Hjärne & Säljö, 2008).

4. Särskiljande av elever som metod

Att särskilja elever var något som gjordes över hela världen och Gustavsson (1998) tar bland annat upp Herrnstein och Murray (1994) vilka har studerat ämnet i syfte att utforska den roll som intelligens kan ha när det kommer till förståelsen av sociala förhållanden i USA. Boken försöker förklara skillnader i intelligens mellan individer och grupper i olika konstellationer och enligt författarna har det skett en omstrukturering i samhället gällande kategorisering av människor, från att människor traditionellt har delats in i socialklasser, till en indelning beroende på den kognitiva förmågan. Herrnstein och Murray (1994) menar att den kognitiva kapaciteten delas in i fem klasser: ”very bright”, ”bright”, ”normal”, ”dull”, ”very dull”. Boken har dock fått kritik för att bland annat lägga för stor vikt vid genetiska faktorer när det kommer till skillnader i IQ mellan vita och svarta.

Hjärne och Säljö (2008) för fram att den första specialklassen i USA skapades 1896 och anledningen till detta var bland annat att lärarna ville få hjälp med disciplinära problem och få sin status höjd genom en förbättrad undervisning. I USA kom dessa barn att betraktas som ”mentally deficient” (ung. med mentala brister). Hjärne och Säljö (2008) konstaterar att 108 städer hade specialklasser och specialskolor 1913, och på 1920-talet fanns det ytterligare 60 klasser. Liknande system existerade även i Skandinavien, England, Tyskland, Schweiz och Österrike vid samma tid. När det kom till att kategorisera elever kan det konstateras att det fanns en uppsjö av speciallösningar och författarna framför vidare att det fanns så kallade svagklasser eller B-klasser där de som ansågs vara ”för bra för hjälpklass”, men som ändå inte passade i normalklass placerades. Här hamnade de barn som ansågs vara ”svagt begåvade” eller ”underbegåvade” och som låg mellan 85 och 95 på intelligensskalan. 1937 fanns det 80 sådana klasser i Göteborg och 1939 91. Under samma period skapades dessutom sinnesslöskola eller särklass för de ”sinnesslöa” och idiotskolor för barn med beteckningen ”idiot”.

Tidens anda under 1930- och 1940-talen präglades både av demokratiska idéer där skolans främsta uppgift skulle vara att fostra demokratiska medborgare samtidigt som föreställningar om rashygien frodades där man ville förhindra ”kroppsligt och mentalt mindervärde” genom att kontrollera fortplantningen bland befolkningen. Människor som ansågs defekta eller avvikande var inte önskvärda och detta påverkade tanken om att ”... hela andan och arbetsglädjen i skolan lider av de sinnesslöa barnens närvaro” (SOU, 1943: 29, s.15; Hjärne &

Säljö, 2008). En debatt om skolplikt för de sinnesslöa fördes i början av 1940-talet, bland annat orsakat av många reformer på de sociala områdena där bland annat bidragssystem och barnomsorg formerades. De socialdarwinistiska och rasbiologiska tankarna tonades därmed ner något och det fördes fram idéer om att även de ”bildbara sinnesslöa” kunde bli produktiva medborgare som bidrog till samhället, genom att få en viss bildning. De ”obildbara sinnesslöa” fick dock spendera sina liv på institutioner vilket i praktiken blev en form av förvaring. Att utbilda och omhänderta de ”bildbara sinnesslöa” syftade bland annat till att motverka kriminalitet (Isling, 1992; Hjärne & Säljö, 2008).

5. Fortsatt strävan mot en skola för alla

Utifrån denna historiska tillbakablick kan det alltså konstateras att det parallellt med idén om en skola för alla fanns en tanke där det sågs naturligt att särskilja elever på grund av olikheter. Eftersom folkskolan under 1940-talet fortfarande inte fungerade som en gemensam skola för alla, tillsattes en skolutredning (SOU 1944:20) som skulle utreda folkskolans roll som bottenskola och 1946 togs den över av 1946 års skolkommision. Så småningom ledde detta till att grundskolan 1962 lanserades som en gemensam bottenskola och idén om en gemensam skola för alla betraktades äntligen som verklighet. Att även denna skulle komma att stämmas med problem rörande organisering både i relation till problem av specialpedagogisk karaktär och allmän organisatorisk karaktär råder det dock ingen tvekan om. Frågan som kan ställas är om det med historien i backspegeln någonsin kommer kunna bli en skola för alla (Isling, 1992; Hjärne och Säljö, 2008, Giota, 2103; Richardsson, 2010).

5. Tidigare forskning

När det gäller tidigare forskning kan mycket föras samman med inkludering eftersom detta i grunden handlar om en känsla av att höra till. I relation till min studie är också forskning som kan anknytas till maktperspektiv centralt eftersom min studie analyserar hur behovet av särskilt stöd framskrivs i styrdokumentet och detta i sin tur skickar signaler relaterat till hur elever betraktas i relation till hierarki, ordning och människovärde. I den forskning jag hänvisar till förekommer elevdokumentation utifrån styrdokument och institutioner, men även studier utifrån skolpersonals inställning, förhållningssätt och arbetssätt samt elevers upplevelser av att vara inkluderade eller inte.

Andreasson (2007) skriver att alltför många barn idag bedöms ha någon form av skolsvårighet och att cirka 20 procent av alla barn i grundskolan beräknas vara i behov av särskilt stöd. Författaren har i denna avhandling undersökt hur svårigheter och identiteter skrivs fram och ges betydelse i elevdokumentation skrivna för elever i behov av särskilt stöd samt vilka

lösningar som vidtas för att hantera dessa svårigheter. Andreasson skriver att skolans sociala fostransmål starkt framträder i elevplanerna och att det därmed är viktigt att diskutera skolans roll som identitetsförmedlare i den elevdokumentation som skrivs. Detta eftersom att elevplanerna på så sätt blir betydande när det kommer till att reflektera kring hur sådana texter skrivs och vad som blir resultatet av texterna på elevnivå. Författaren vill här betona ordets makt när det kommer till skolans agerande utifrån detta. Även Hjärne och Säljö (2008) har intresserat sig för hur skolan bemöter och stöttar barn som hamnar i svårigheter och som har svårt att leva upp till de förväntningar som ställs på dem. De har studerat hur skolans representanter via elevhälsoteamet, och familjen, möts i tolkningen av vad som beskrivs som barnets problem. På detta sätt transformeras ett barns diffusa problem till en för skolan relevant och legitim avvikelse. De konstaterar att det alltid har funnits och alltid kommer att finnas barn som inte passar in i den gängse ramen och därmed får stämpeln som avvikande. De betonar dock att det väsentliga är hur skolan arbetar med dessa frågor för att stötta eleverna och för att utveckla verksamheten till att vara en skola för alla.

Börjesson och Palmblad (2003) har skrivit om vad det innebär att vara barn och ”normal” och de har undersökt vad de som anses vara experter vid olika institutioner har nedtecknat om barn som på något sätt har setts som avvikande för att de inte har levt efter den mall som anses spegla det normala. De har granskat vad som har skrivits i utredningar, rapporter och tester i de arkiv där detta material samlas och undersökt vad som klassificerar barn i olika kategorier. De slutsatser de drar är att det har handlat om förebyggande åtgärder i kombination med omhändertagande metoder i syfte att inpränta en hälsostandard bland befolkningen. Det handlar om social hälsa och detta har fått kläs i många olika namn och diagnoser under åren. Generellt gäller dock att definitionen på denna sociala hälsobedömning görs av auktoriteter och myndigheternas och experternas uttalanden grundas på att de genom sin profession symboliserar makt. Experter inom psykiatri, psykologi, pedagogik och socialt arbete utkämpar en ständig strid om utrymme och tolkningsrätt och skolan har alltid varit en institution som i kraft av sin hantering av alla barn varit samhällets nav ifråga om problemupptäckt och informationsspridning.

Börjesson och Palmblad (2003) betonar vidare att det inte är lätt att dra slutsatser när det är en enskild individ det handlar om eftersom det vid varje ordningsproblem måste vidtas en åtgärd som exempelvis kan bestå av specialklass, och för experterna blir det problematiskt när de ständigt måste skapa nya diskurser genom att översätta och namnge beteenden på nytt. Detta resulterar i en mängd definitioner av en mängd olika aktörer, allt i syfte att sätta begreppen i relation till det normativa. De menar att när aktmaterial används i forskningssammanhang är

det för att spegla individers tillkortakommanden och problem, men det problematiseras sällan kring orsaker bakom eller omständigheter kring varför en individ har varit föremål för tester och utredningar.

Lundgren (2006) har i sin avhandling analyserat var det är som gör att skolbarn blir föremål för sociala konstruktioner där de definieras som elever i riskzon. Avhandlingen har sin utgångspunkt i ett uppdrag som Svenska kommunförbundet initierade i början av 1990-talet, där syftet var att undersöka hur samverkan fungerade för barn som definierades vara i riskzon. Författaren skriver att det fanns ett behov av att samordna kompetens från olika verksamheter och att samverkan sågs som ett viktigt medel för att barn skulle få det stöd och den hjälp de ansågs vara i behov av. Efter detta genomfördes en fördjupad studie där fokus lades på barn som av lärare definierades vara i någon slags riskzon och hur yrkesföreträdares samverkansarbete utformades såväl mellan olika kommunala organ som inom en skolas verksamhet. Studien resulterade i konstaterandet att samverkan inte alltid ska ses som en självklar metod för att uppnå goda resultat och att organisations- och verksamheternas strukturer antingen möjliggjorde eller försvårade samverkan kring dessa barn (Lundgren & Persson, 2003).

Lundgrens & Perssons studie (2003) ledde fram till Lundgrens avhandling 2006, där frågan kring varför lärare med höga ambitioner att skapa en skola för alla inte fullt ut förmår att hantera eleverns olikheter behandlades. Studien tar upp vilka styrningsstrategier och tekniker som kommer till uttryck i skolans pedagogiska praktik, och utgår från två utgångspunkter. Den första är att definitionen av barn i risk inte är en naturgiven sanning – utan diskursiv och kulturellt betingad. Den andra är att faktorer såsom den moderna statens behov av styrning, har en avgörande roll i mötet med den enskilde, gällande vem som kategoriseras som avvikande och därmed får del av olika insatser. Lundgren har använt ett teoretiskt perspektiv som bygger på Foucaults tankegångar där hon särskilt har tagit fasta på hans syn på styrning, makt, kontroll och disciplinering och där synfältet har fokuserat på lärares föreställningar om den pedagogiska praktikens villkor. Studien behandlade eleverns individuella mappar, lärares loggböcker, olika skoldokument, kommunala dokument, intervjuer med lärare och föräldrar samt klassrumsobservationer. Resultatet visade att lärare är delaktiga i en normaliseringsprocess där elever jämförs och kategoriseras baserat på bedömningar av vad som är normalt.

Gerrbo (2012) har i sin avhandling utgått ifrån hur idén om en skola för alla ser ut i den direkta skolpraktiken, särskilt med fokus på hur den specialpedagogiska praktiken

organiseras, vilket kan vara avgörande för idéns framtida fortlevnad. Studien tar sin utgångspunkt i fem skolors låg- och mellanstadieenheter med inriktning på deras vardagliga arbete kring elever i behov av särskilt stöd och de överväganden, resonemang och handlingar som kommer med detta. Författaren har genom empiri från klasslärares, specialpedagogers, speciallärares och rektorers berättelser från den specialpedagogiska praktiken, undersökt vad som i skolan kräver specialpedagogiska eller särskilda stödinsatser samt hur sådant särskilt stöd organiseras, förstås och förklaras. Gerrbo konstaterar i sitt arbete att en övergripande slutsats som kan dras är att situationer präglade av sociala skolsvårigheter verkar utgöra den allvarligaste och allra största utmaningen i den specialpedagogiska organiseringen.

Gerrbo (2012) menar att skolan har en tradition av kunskapsmässig fokusering och med tanke på senare års allt ivrigare tal om tidig bedömning och betygsättning av elever för att lösa problemen i skolan bör detta särskilt beaktas. Författaren anser att när det gäller begreppet ”en skola för alla” i relation till inkludering är det inte kunskapsutvecklingen som är den centrala utan fokus bör läggas på social utveckling och delaktighet. Han framför även att den största utmaningen ligger i skapandet och upprätthållandet av nära relationer mellan lärare och elever och att det är detta som visar sig vara nyckeln till en lyckad undervisning. Författaren betonar att personligt engagemang och dialog är verktyg för att försöka nå den specifika elevens synvinkel och att ömsesidig förståelse kan skapas genom detta.

Ruijs et al. (2010) har undersökt om det finns ett samband mellan inkluderande undervisning och den akademiska och sociala prestationen bland elever som inte är i behov av särskilt stöd, samt om det finns någon skillnad beroende på funktionsnedsättning bland eleverna i behov av särskilt stöd. 27 745 elever i Nederländerna, utan behov av särskilt stöd, studerades och kategoriserades beroende på antal elever i behov av särskilt stöd i de aktuella klasserna där inkludering fanns i olika grader. När det gällde akademisk prestation hittades inga skillnader mellan elever i inkluderade och ej inkluderade klasser och detta menar författarna är intressant med tanke på debatten om att elever utan behov av särskilt stöd skulle påverkades negativt av inkluderade klasser med elever i behov av särskilt stöd. Dessa resultat menar alltså Ruijs et al. (2010) är till stöd för en inkluderande undervisning.

Donata Nepi et al. (2013) har konstaterat att trots en inkluderande skola, är empiriska data rörande de akademiska och sociala effekterna av detta bristfälliga, och därför försöker de i denna italienska studie undersöka detta. Den sociala positionen och känslan av tillhörighet undersöktes bland 418 elever mellan 8 och 11 år varav 122 var elever i behov av särskilt stöd. Inom gruppen utan behov av särskilt stöd visade det sig att högre kompetens genererade

högre acceptans bland klasskamraterna, vilket ökade känslan av tillhörighet hos individen. Detta kan ställas i kontrast till eleverna i behov av särskilt stöd, vilka kämpade för att nå en god social ställning, men var mindre accepterade bland klasskamraterna. Dessa elever kände sig mer utanför och hade en lägre känsla av samhörighet. Författarna menar därmed att endast inkludering i sig, när det kommer till elever i behov av särskilt stöd, inte är tillräckligt för att höja den sociala förmågan och känslan av samhörighet, utan det krävs också aktivt pedagogiskt arbete.

Tomlinson (2012) har utrett hur en ökning av specialundervisning har skett, samtidigt som målet har varit att öka inkluderingen av elever i behov av särskilt stöd i den vanliga undervisningen. Hon har efter diskussioner med ett 70-tal yrkesverksamma personer inom skolan i USA, Storbritannien, Tyskland och Nederländerna kommit fram till att de senaste årens utbildningsreformer har lett till understödandet av massutbildningssystem och en dyr och expanderande "specialpedagogikindustri". Redan 1985 hävdade författaren att specialundervisningen var en expanderande verksamhet över hela världen och att särskiljandet av unga människor rättfärdigades av ekonomiska och sociala skäl. Det främsta syftet var att separera dem som definierades som oförmögna eller ovilliga att delta i skolsystemet, eftersom systemet var utformat för att skapa en akademisk elit. De som inte betraktades som troliga att bli lönsamma eller nyttiga i det postindustriella tekniskt baserade samhället erbjöds därmed en sämre utbildning. Detta menade författaren var ett allvarligt problem eftersom det blev allt viktigare att skaffa sig en utbildning för att kunna få ett arbete (Tomlinson, 1985).

Tomlinson (2012) konstaterar vidare att de som har definierats som i behov av särskilt stöd har varierat genom historien, men att en majoritet av dem som ansågs ha inlärnings- och/eller beteendeproblematik i stor utsträckning kom från de lägre samhällsklasserna. Historiskt sett förnekade medelklassföräldrar vanligtvis att de hade barn som var "defekta", och de undvek därför stigmatiserande kategorisering eller skolgång, medan dagens medelklassföräldrar istället ställer krav. Att föräldrar, när det kommer till att deras barn ska få resurser baserat på medicinska eller psykologiska diagnoser, pressen på lärare att höja undervisningens nivå och att vissa yrkesgrupper, exempelvis neurologer, vill utöka sin kundkrets, är förklaringar gällande ökningen av specialundervisning, anser hon. Författaren poängterar även att det kan tyckas paradoxalt att specialundervisningen har ökat trots att det från början av 1990-talet har existerat en global rörelse som förespråkar inkludering av elever. Detta trots att en mängd litteratur under de senaste 20 åren har debatterat betydelsen av inkludering och kritiserat att specialundervisningen finns kvar och till och med frodas. Hon menar också att de styrande i regeringsposition har samtyckt till utvecklingen när det kommer till samhällets hantering av

grupper som kan bli mindre användbara på arbetsmarknaden och att de inser vilka konsekvenser detta kan få. Författaren konstaterar avslutningsvis att baserat på hur samhället ser ut idag är det osannolikt att specialundervisningen kommer att försvinna trots talet om en inkluderande undervisning.

Isaksson och Lindqvist (2014) anknyter till Tomlinson (2012) och framför att även Sverige har genomgått många utbildningsreformer de senaste åren och i denna process har inkludering varit ett vägledande och centralt begrepp. Författarna har analyserat hur innebörden av specialundervisning är konstruerad i styrdokument från fyra olika tidsperioder i den svenska utbildningspolitiken från slutet av 1970-talet till 2014. Enligt författarna har Lundahl (2005) identifierat tre olika tidsperioder: Sent 1970-1990, 1991-1998 samt sena 1990-talet till början av 2000, och utöver det har de lagt till en fjärde period som täcker mitten av 2000-talet till 2014. Författarna har använt sig av en "Vad är problemet?"- strategi vilken fokuserar på representationen av ett politiskt problem, det vill säga på vilket sätt beslutsfattare uttrycker ramarna kring en viss fråga (Bacchi, 2009). Enligt Bacchi innebär varje politiskt förslag en explicit eller implicit bedömning av ett problem och denna bedömning kommer att påverka vad som bör göras. Isaksson och Lindqvist (2014) menar att detta betyder att hur skolsvårigheter och elever i behov av särskilt stöd konstrueras i politiken för med sig konsekvenser för hur innebörden och syftet med specialundervisning organiseras, både rörande innehåll och när det gäller rekommenderade stödåtgärder.

Slutsatsen i artikeln är att strävan efter en höjning av utbildningens standard, där bland annat minskad central styrning, en målinriktad skola och det fria skolvalet, har banat väg för en marknadsinriktad skola och en individualistisk och tävlingsinriktad kultur, vilket har fått konsekvenser för skolans organisering och förhållningssätt. I denna kultur värderas nämligen människor och institutioner utifrån sina resultat och där har det individuella perspektivet åter hamnat i fokus och rättfärdigas baserat på effektivitet och utförande. Det ger upphov till blandade känslor när det kommer till konkurrens eftersom vikten av att vara framstående å ena sidan, och en inkluderande undervisning å andra sidan, skapar motsättningar på skolor som ska få ihop båda delar (Isaksson & Lindqvist, 2014).

Liksom Tomlinson (2012) framför Isaksson och Lindqvist (2014) att trots att forskningen visar på vikten av en inkluderad undervisning har regeringar oavsett politisk inriktning, grundat i olika ekonomiska intressen, samtyckt till en utökning av specialundervisningen även i Sverige. Isaksson och Lindqvist (2014) menar att beslutsfattare effektivt har ignorerat forskning som visar på negativa och stigmatiserande effekter som det individuella

perspektivet och de segregeringar lösningarna har skapat för elever i behov av särskilt stöd, exempelvis när det gäller låg självkänsla och identifiering som kan uppfattas som avvikande. Författarna föreslår att de ursprungliga avsikterna med inkludering ska beaktas i kombination med de långsiktiga effekterna politiska beslut kommer att få för den utsatta målgruppen. Författarna menar även att svenska beslutsfattare bör lära av specialundervisningens historia och att diskussionen rörande vad som har hänt med ambitionen att förbättra lärarnas kunskaper om specialundervisning för att inkludera alla elever måste lyftas.

I relation till det som Tomlinson (2012) och Isaksson och Lindqvist (2014) för fram, visar upprepade kartläggningar inom det nationellt representativa longitudinella IS/UGU-projektet (Individualstatistik/Utvärdering genom uppföljning), att trots nya läroplaner och reformer, tenderar andelen elever som har deltagit i specialundervisning vara i stort sett konstant sedan de första studierna genomfördes på 1980-talet (Persson, 1998). Studier inom IS/UGU-projektet visar att andelen elever som någon gång har deltagit i specialundervisning under grundskoletiden har varit i stort sett konstant sedan 1970-talet. De senaste undersökningarna med elever födda 1982 och 1987 har visat att det handlar om en tredjedel av eleverna, med tendenser till ökning (Giota, Lundborg & Emanuelssons, 2009).

En av undersökningarna visar dock enligt Emanuelsson och Persson (2002) att efter Lgr 80 har de långvariga placeringarna, det vill säga längre än ett läsår, blivit mindre vanliga, men samtidigt menar Emanuelsson (2011) att elever som går i specialklass eller särskild grupp under sina tidiga skolår tenderar att återvända dit vid upprepade tillfällen under sin skolgång. Detta kan ses i skenet av Giotas, Lundborgs och Emanuelssons studie (2009) i relation till måluppfyllelsen i årskurs 9. Här påvisas ett negativt samband mellan måluppfyllelsen i årskurs 9 och långvariga placeringar i specialklasser eller i grupper utanför klassens ram. Intressant att påpeka är dock att elever med låga resultat på begåvningsstest, men med föräldrar med eftergymnasial utbildning, uppnådde en relativt hög grad av måluppfyllelse i årskurs nio jämfört med elever vilkas föräldrar hade lägre utbildningsnivå (Giota & Emanuelsson, 2011). Detta visar att den omgivande miljön spelar roll. Författarna betonar alltså att trots att nivågruppering och segregeringar specialpedagogiska stödåtgärder som organisatorisk princip togs bort i och med Lpo 94 har indelningen och särbehandlingen av elever i olika grupper inom många kommuner inte bara fortsatt utan också blivit vanligare. Anledningen till detta kan vara många, menar Giota och Emanuelsson (2015). Skolverket (2009) framför i en kunskapsöversikt att en konsekvens kan vara att de förändringar som infördes från början av 1990-talet och framåt rörande undervisningens utformning har varit negativa för de resurssvaga eleverna och de i behov av särskilt stöd. Det konstateras också att

dessa förändringar har gjort att stödet hemifrån i relation till föräldrarnas utbildningsnivå har fått ökad betydelse och enligt Giota (2013) har alltså skolans klassutjämnande och kompensatoriska roll försvagats.

Utifrån min forskningsredogörelse kan det alltså konstateras att det trots en uttalad vision från politiskt håll om en skola för alla och trots reviderade läroplaner, har skolan tenderat att återgå till en mer individbaserad och segregeringande praktik. Det är alltså stor skillnad på den teoretiska ansatsen och den praktiska verkligheten. Att detta får följder för elever i behov av särskilt stöd är också något som framträder, vilket kan få konsekvenser för såväl den kunskapsmässiga som sociala utvecklingen. I anslutning till min studie kan denna forskning sättas i relation till vilken diskurs som har varit rådande när det handlar om elever i behov av särskilt stöd och vad detta kan säga när det kommer till bland annat hierarkier och människovärde. En fråga som väcks är vilka förutsättningar och rättigheter en individ egentligen har när det kommer till att hitta sin plats i samhället.

6. Teoretiska ramar

1. Specialpedagogisk teori anknytning

Inom specialpedagogisk forskning kan det övergripande sägas att det handlar om olika synsätt och att förhålla sig till dessa. Ahlberg (2013) för fram att det finns fyra överordnade perspektiv när det kommer till specialpedagogisk forskning: *individperspektiv* där svårigheter betraktas som något som ligger hos eleven själv, *organisations- och systemperspektiv* där skolan som institutionell verksamhet är i fokus, *samhälls- och strukturperspektiv* där samhällsliga strukturer och maktförhållanden står i centrum och *relationella perspektiv* där forskningen inriktas på eleven i relation till omgivningen och miljön. Forskning med utgångspunkt i individperspektiv benämner Skidmore (1996) som psykomedicinskt medan Emanuelsson, Persson och Rosenkvist (2001) använder kategoriskt perspektiv och Nilholm (2007) tar upp kompensatoriskt perspektiv. När det kommer till organisations- och systemperspektiv är den mest kände forskaren amerikanen Skrtic (1991) som menar att byråkratin i utbildningssystemen orsakar särskilda utbildningssystem för elever med särskilda behov.

Inom samhälls- och strukturperspektivet beskriver Haug (1998) hur den traditionella specialundervisningen har orsakat ”segregerande integrering” vilket innebär att eleverna går på samma skola, men är åtskilda i olika klasser. Han tar upp ett kompensatoriskt perspektiv kontra ett demokratiskt deltagarperspektiv där det kompensatoriska perspektivet liknar individperspektivet och det demokratiska deltagarperspektivet kännetecknas av ”inkluderande

integrering” med social rättvisa som centralt begrepp. Detta eftersom att en inkluderande undervisning baseras på ett demokratiskt deltagande med lika värde och social rättvisa. Skidmore (1996) går in på ett sociologiskt perspektiv där de specialpedagogiska insatserna har en sorterande funktion. Problemen är alltså strukturella. Skidmore (1996) framför dock även att han anser dessa perspektiv vara alltför förenklade, och skolans verksamhet alltför komplex för att kunna förklara elevers svårigheter. Ett relationellt perspektiv med empiriska undersökningar som har samspel och relationer mellan individ-, institutionell-, och samhällsnivå i fokus är därför det förhållningssätt han förespråkar. Inom det relationella perspektivet studeras samspelet mellan fyra nivåer: individ, grupp, skola och samhälle och här har bland andra Ahlberg (1999), Persson (1998) samt Emanuelsson, Persson och Rosenkvist (2001) gjort studier.

Ahlberg (2013) framför vidare att de fyra ovan nämnda perspektiven är ett sätt att betrakta den specialpedagogiska forskningen utifrån. Traditionellt kontra ett inkluderande förhållningssätt är andra perspektiv som är centrala inom specialpedagogen, menar hon. I det traditionella perspektivet är eleven, precis som i det individuella, i fokus. Där utvärderar specialister och ett diagnostiskt/föreskrivande resultat leder till en placering i ett passande program. I det inkluderande perspektivet är det däremot klassrummet som är i fokus. Här är det undervisningssituationerna som undersöks och en problemlösning med strategier för lärare samt anpassad och stödjande undervisning är central. I förhållande till detta menar Emanuelsson, Persson och Rosenkvist (2001) att det handlar om ett kategoriskt kontra ett relationellt perspektiv. Här blir eleven en elev *med* svårigheter medan eleven i ett relationellt perspektiv blir en elev *i* svårigheter. *Med* svårigheter knyts alltså problemen till eleven i fråga, och *i* svårigheter knyts problemen i relation till miljön runtomkring. Författarna menar att enligt det första synsättet har vissa elever genom arv eller miljö blivit försedda med kognitiva, sociala och motoriska förmågor som gör att de gynnas av det lärande som förekommer i skolan, medan andra inte har fått detta i samma utsträckning. Detta perspektiv har varit rådande historiskt och skolans sätt att organisera den specialpedagogiska verksamheten har inte ifrågasatts. Det andra perspektivet kännetecknas av ett inkluderande, deltagande och relationellt sätt när det kommer till lärande och utveckling. Här handlar det alltså om elever *i* svårigheter och inte elever *med* svårigheter.

Emanuelsson, Persson och Rosenkvist (2001) framför vidare att enligt det relationella perspektivet finns det egentligen inga direkta inlärningssvårigheter i sig utan dessa uppstår i situationer beroende på uppgifter som ska göras. Här spelar faktorer såsom lärares arbetssätt, relationen till andra elever, läromedel, tid, bristande motivation och förmågan till

koncentration in. Enligt Persson (1998) är detta emellertid sådant som kan anpassas i skolmiljön. Han betonar dock att dessa två perspektiv inte finns renodlade i praktiken utan att man ska betrakta dem som ytterligheter. Liksom Emanuelsson, Persson och Rosenkvist (2001) anser inte Nilholm (2007) att man kan tala om två renodlade perspektiv. Han för fram tre olika perspektiv: det kompensatoriska, det kritiska samt dilemmaperspektivet. Det kompensatoriska liknar det kategoriska eftersom det handlar om ett individorienterat synsätt och i praktiken blir det skolornas uppgift att kompensera för de brister eller hinder för inläring som eleverna har med sig. Här blir diagnoser ett kännetecken för det kategoriska.

Det kritiska perspektivet tar enligt Nilholm (2007) avstamp i att det är ett misslyckande att specialpedagogiken ens existerar som begrepp och praktik, och kritiken riktas mot samhället som skolan är en del av. Orättvisor, maktfördelning, socialt- och kulturellt förtryck, starka respektive svaga grupperingar samt att det finns en norm kring kunskaper är sådant i samhället som bidrar till att specialpedagogiska behov skapas. Om samhället, och sin tur skolväsendet, omstruktureras blir specialpedagogik som begrepp överflödigt. Nilholms (2007) tredje perspektiv är dilemmaperspektivet och detta anser han behövs eftersom inget av de övriga perspektiven, varken ensamt eller tillsammans, innefattar allt som skolväsendet innebär. Skolans uppdrag är motsägelsefullt och därav blir det ett dilemma. Detta kan bland annat innefatta kollektivism kontra individualism och elitänkande kontra bredd och det faktum att skolan både ska få eleverna som grupp till en viss nivå och anpassa undervisningen till varje individs specifika behov.

Ett ytterligare sätt att se på de olika perspektiven är genom individuellt kontra socialt synsätt (Rosenqvist & Tideman, 2000). Här är begrepp såsom handikapp, diagnoser och patologier framträdande. Författarna ställer de olika perspektiven mot varandra genom att det i en situation kan handla om patologi i form av konsekvenserna av individens handikapp medan det i en annan situation kan handla om skolans patologi, det vill säga hur det ser ut i skolan som organisation. I praktiken blir det alltså att orsaker söks hos individen eller i skolan som institution, och utifrån ett socialt sätt betraktat är det ingen tvekan om att elevers antagna skolsvårigheter alltid måste tas i beaktande, oavsett eventuellt handikapp eller annan diagnos.

Även Haug (1998), som tidigare nämnts, tar upp två olika perspektiv, men han tillför ytterligare en dimension genom att koppla specialpedagogiken till skolans styrning och påverkan av politik. Författaren visar på hur naturvetenskap och biologi står mot samhällsvetenskap eftersom den biologiskt grundade forskningen traditionellt har haft mer trovärdighet på grund av sin tradition av tester, att se samband samt kopplingen till den

medicinska vetenskapen. Att finna biologiska förklaringar till barns skolproblem har varit ett bekvämt sätt att finna orsaker, något som har välkomnats av både specialister, lärare och föräldrar. Haug (1998) menar att en medicinsk diagnos som orsak till skolproblematik av tradition väger tungt medan en social förklaring som flyttar fokus från det enskilda barnet till den omgivande miljön är svårare att konkretisera och ta fasta på. I kontrast till detta menar författaren vidare att alla medicinska förklaringar som orsaker till skolproblem inte skall bortses ifrån, men han betonar problematiken i att förklara beslutet om en diagnos och vad som egentligen är orsaken till den. Han betonar också aktsamheten kring det etiskt försvarbara i en diagnos och att man ska beakta de negativa effekter som en diagnos kan få för individen. Detta eftersom att det med en diagnos ofta kommer stämplingar och uppfattningar kring hur man är eller ska vara, något som kan få konsekvenser för självbilden på sikt.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att det traditionellt sett i huvudsak finns två olika perspektiv inom det specialpedagogiska fältet. Det ena utmärks av ett individualiserat synsätt på såväl orsaker som åtgärder kring elever i behov av särskilt stöd och där förklaringar till elevers svårigheter kan förklaras i de individuella skillnader som finns naturligt hos olika människor, medan det andra kännetecknas av kontext och relationer. Värt att nämna är att det finns en komplexitet när det kommer till specialpedagogisk forskning eftersom det föreligger en osäkerhet rörande inom vilken vetenskaplig inriktning specialpedagogiken ska tillhöra. Detta på grund av att forskare har olika teorier och att forskningen har kopplingar till olika vetenskapsgrenar. Oavsett perspektiv kan slutsatsen dock dras att forskningen är överens om att specialpedagogik ska ses i ljuset av det relationella. Den individuella eleven och dess eventuella svårigheter måste ses i relation till miljön runt omkring.

2. Diskursteori

Min studie utgår ifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv vilket innebär att uppfattningar om vad som är normalt respektive avvikande skapas utifrån det sociala samspelet och interaktionen mellan människor. Inom det socialkonstruktivistiska perspektivet antar forskaren ett prövande förhållningssätt till sådant som betraktas som självklar kunskap (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Studien har sin utgångspunkt i antagandet och teorin kring att vi verkar i och är medskapare av olika diskurser. Begreppet diskurs handlar enligt Bergström och Boréus (2012) om att i en situation eller process lägga vikt vid det sammanhållande och gemensamma. Winther Jørgensen och Phillips (2000) framför att diskursen är ett verktyg för att tala om, och att begripa sig på världen vi lever i.

En diskurs kännetecknas av två tendenser: fixeringstendens och rubbningstendens. Fixeringstendensen ger diskursen stabilitet och rubbningstendensen innefattar att en utveckling eller en väg mot förändring kan urskiljas (Bergström & Boréus, 2012). Eftersom att en diskurs inte är oföränderlig över tid blir det i en studie som min intressant att se om, och hur, diskurserna har förändrats genom historien, samt vilka tendenser till förändringar som kan skönjas idag och i framtiden med utgångspunkt i det vi vet. Går det att säga något om den tid vi lever i genom att studera styrdokument? Enligt Börjesson och Palmblad (2007) säger diskurserna något om våra handlingar och förhållningssätt och genom att studera samhället, och det som sker, kan vi också få kunskap om det samhälle vi lever i och hur vi kan förändra det. Diskursanalys kännetecknas ofta av kritisk forskning eftersom den studerar maktförhållanden i samhället (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Maktbegreppet är vitalt inom diskursteori och det kan vara både produktivt och improduktivt (Börjesson & Palmblad, 2007). Med produktiv makt ses en vilja till förändring medan improduktiv mak ofta begränsar lösningsfokuserade idéer och möjligheter. Inom skolan och samhället är det denna senare typ av makt som ofta är framträdande. Det brukar sägas att kunskap är makt och som samhällsmedborgare är detta avgörande när det kommer till att hävda sin rätt i skolan och i samhället i stort. Den sociala bakgrunden, eventuella svårigheter i skolan och problem när det gäller att anpassa sig till den rådande normen är sådant som påverkar och kan bli avgörande för hur en individ blir behandlad. Detta blir maktteori i praktiken och här kan styrdokument utgöra en del. Inom diskursanalys finns det flera olika vägar att gå och här måste den väg väljas som bäst passar det som ämnas att undersöka (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). En diskurs kan ses i både ett språkligt och ett socialt perspektiv och det innebär att vi är alla medskapare i olika diskurser där vi mer eller mindre omedvetet handlar utifrån den kultur och det sammanhang vi lever i. Eftersom att jag studerar styrdokument ur både ett språkligt och socialt perspektiv innebär det att studien hör hemma inom ett vidgat begrepp (Bergström & Boréus, 2012).

Foucault är den person som främst förknippas med diskursanalys och han för fram två centrala begrepp: *det arkeologiska* och *det genealogiska angreppssättet*. Arkeologi har med äldre tiders kultur att göra och genealogi handlar om anor och rötter. Arkeologi och genealogi kompletterar varandra. Arkeologin har ett utifrånperspektiv där förutsättningarna för diskursens bildande utforskas medan genealogi har en mer vidgad syn på diskursen och fokuserar på uppkomsten i relation till makt (Bergström & Boréus, 2012). Foucault (1993) framför att diskurserna har vissa sanningseffekter och dessa sanningseffekter utgör begränsningar när det kommer till legitimitet i olika sammanhang exempelvis när det kommer

till vem som får tala. Dessa sanningseffekter är centrala inom skolforskning då det inom utbildningsväsendet ofta förs fram olika tankar där det inte sällan är väsentligt vem som står bakom det som sägs. Hur begreppet sanning ska definieras är inte helt självklart utan kan variera beroende på sammanhang. Inom skolan kan styrdokument sägas symbolisera en viss sanning eftersom det är något som legitimeras uppifrån, har för avsikt att komma eleverna till gagn och ska förankras bland skolpersonal och elever. Frågan som kan ställas är dock om det automatiskt är till elevernas fördel bara för att det anses vara den legitima sanningen och kommer uppifrån.

Enligt Foucault (2003) kan makten visa sig på tre olika nivåer: *maktens makrofysik*, *maktens mikrofysik* och *självets tekniker*. På makronivån finns de övergripande styrningsteknikerna som för skolans del innebär lagar och styrdokument medan maktens vardagliga mikrofysik handlar om maktrelationer i vardagen. För individen får detta konsekvensen att denne formar sig själv till ett beteende som överensstämmer med den rådande normen. Foucault ser styrning som begrepp för de metoder och tillvägagångssätt som har till syfte att forma, leda och påverka människors beteende. En av dessa styrningstekniker är *disciplinen* och detta är enligt Foucault (1983) en teknik som har använts för att skapa fogliga medborgare. Det är viktigt att påpeka att det inte handlar om våld eller övervalde utan att det handlar om övervakning/observation, individualisering och homogenisering. I skolans värld utformas disciplinen genom en hierarkisk organisation där normaliserande omdömen definierar ”det lydiga barnet” eller ”den professionelle läraren”. Här blir detta tillsammans med de examinerande momenten det som utgör arenan för makt i relation till skolans kunskapsuppdrag. I praktiken leder detta till en strävan efter homogenitet vilket får följden att avvikelser särskiljs från det normala.

När det kommer till bestraffning kontra belöning menar Foucault (1983) att dessa handlingar sällan står ensamma utan att både belöning och bestraffning utförs i korrigerande syfte. Att belöna ett barn som gör rätt är lika effektivt som att bestraffa ett barn som gör fel. Ett barn som får beröm framställs i ljuset av en önskvärd handling vilket statuerar ett exempel för övriga. När en pedagog uppmärksammar att ett barn inte lever upp till normen och därmed avskiljs från gruppen, kan detta uppfattas som en bestraffning som tydliggör den rådande normens konturer. Foucault (2003) tar också upp *den pastoral makt* vilken är en typ av styrningsteknik för att forma identiteten. Uttrycket kommer av att präster förr använde denna teknik för att leda församlingens medlemmar mot frälsning medan dagens pedagoger vägleder eleverna i frågor som exempelvis handlar om moral, rättvisa och tolerans. Den pastoral

makten använder omhändertagande och kunskapen om individen och dess tankar för att öka individens välbefinnande, vilket är maktens mål.

Den makt som framträder när det kommer till att frambringa medborgare som bäst passar in i den styrande maktens syften kallar Foucault för *governmentality*. Begreppet har sin grund i ”govern”, att ”styra” eller ”regera”, och ”mentalité” vilket innefattar ”inställning” eller ”rationalitet”. Här fokuseras det på hur styrningen går till och den ökande friheten i samhället innebär inte att vi styrs mindre utan snarare att vi styrs på ett annat sätt. Denna moderna styrning kännetecknas inte av en yttre kontroll utan av att självständiga individer gör val där människan som samhällsmedborgare förväntas justera sig själv med hjälp av självdisciplinering och självreglerande teknikmetoder (Nilsson, 2008). Foucault menar att en effektiv styrning utifrån detta synsätt kräver kunskaper om människor. Dessa kunskaper ska ange både det som förväntas utifrån den diskursiva normen samtidigt som det som ställs utanför kan korrigeras med olika normaliserande åtgärder. Kunskaper om människor beskrivs av experter inom olika kunskapsfält och dessa experter genererar kunskaper som betraktas som objektiva och därmed gällande för att användas i styrningssyfte (Bergström & Boréus, 2012). Min ambition med denna studie är att genom granskning av vad som framskrivs i styrdokumentet gällande elever i behov av särskilt stöd, få en bild av vilka diskurser som har varit rådande när det kommer till hierarkier, ordning och människovärde, vilket kan relateras till makt och här är Foucault teorier användbara.

En central del inom diskursanalys är uppfattningen om att verkligheten går genom språket. Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar att den fysiska verkligheten får betydelse genom språket och det i sin tur får sociala konsekvenser. Genom att studera språket framträder olika diskurser där språket blir ett redskap för att förstå världen (Börjesson & Palmblad, 2007). Väsentligt att beakta är medvetenheten om att vi alla har olika sätt att förstå, uppfatta och förklara verkligheten och i en studie som min blir det betydelsefullt att fundera kring vem som har tolkningsföreträde. Winther Jørgensen och Phillips (2000) framför att en diskurs kan ses som ett analytiskt begrepp där forskaren gör en inramning kring det som studeras i undersökningen. De framför även att diskurserna formas och omformas i kontakt med varandra och att slutmålet är att nå en slags dominans där en diskurs blir överordnad de andra. Inom skolans värld är denna kamp ständigt närvarande och i min studie har jag bara möjlighet att beröra en liten del av denna, men målet är ändå att kunna dra slutsatser om skolans värld utifrån detta.

7. Metod

Studien utgår alltså ifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv vilket innebär att uppfattningar om vad som är normalt respektive avvikande skapas utifrån det sociala samspelet och interaktionen mellan människor (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Att det blir naturligt för mig att min studie utgår från ett socialkonstruktivistiskt perspektiv har att göra med att styrdokument har skrivits ner av människor, vilka är sociala varelser, som har haft en agenda där de har haft skolan och elevernas bästa för sina ögon. Att dokumenten har skrivits ner i ett socialt sammanhang där den rådande tidsandan har påverkat är något som inte kan bortses ifrån. Detta får också betydelse i min teoretiska ansats som är maktteori. Denna teoretiska ansats bygger på Foucaults maktteorier och belyser hur normalt och onormalt skapas i strukturer av makt. Det är en teori där makt och vetande är starkt sammankopplade (Foucault, 2008). Valet av analysverktyg för studien är diskursanalys och detta är en vanligt förekommande metod inom det socialkonstruktivistiska perspektivet eftersom diskursanalysen lämpar sig för att studera människors föreställningar om verkligheten (Bergström & Boréus, 2012).

I min analys har jag tagit avstamp i Laclaus och Mouffes (2008) angreppssätt inom diskursteorin vilket innebär att den sociala världen är konstruerad efter diskursen och att diskursen är föränderlig. Ett relevant begrepp för Laclau och Mouffes teori är ”diskursiv kamp” vilket innebär att diskurserna ständigt skiftar eftersom att språket och vi som använder det ger begrepp innebörd som skapar ordens betydelse. Detta innebär att ett begrepp kan få olika betydelse beroende på vilken tid och vilket sammanhang det används i. Även hur ett begrepp uppfattas i olika situationer och sammanhang har betydelse (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

En central beståndsdel i den diskursteoretiska strukturen är begreppet *artikulering*, vilket är en form av praktik som skapar en relation mellan olika uttryck exempelvis ekonomiska, sociala, politiska och sociologiska. (Laclau & Mouffe, 2008). Sammanvägningar av sådana uttryck utgör *tecken*, och *element* är de tecken som ständigt är utsatta för kamp. Varje diskurs har ett antal särskilt viktiga *element* som kallas *nodalpunkter*. *Nodalpunkterna* är de centrala momenten kring vilken diskursen kretsar. En *nodalpunkt* får dock betydelse först i samband med andra begrepp, så kallade *ekvivalenskedjor*, vilka knyter samma de begrepp som har betydelse i relation till den aktuella *nodalpunkten*. På så sätt kan både de individuella och kollektiva identiteterna klarläggas (Bergström & Boréus, 2012).

Individens *nodalpunkt* benämns med ordet *mästersignifikant* och identiteten utgörs alltså av en *mästersignifikant* som sammanlänkas via *ekvivalenskedjor*. En identitet är något som vi antar och associerar oss med samt något som är föränderligt i diskursen. Identiteten är således helt och hållet socialt betingad (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). En individ kommer i diskursiva sammanhang att identifiera sig med olika egenskaper och med dessa egenskaper uppstår även förväntningar där frågan rörande vad det exempelvis innebär att vara en högpresterande elev eller en elev i behov av särskilt stöd kan uppstå. Den position individen har i diskursen utgör den så kallade *subjektspositionen* (Bergström & Boréus, 2012).

När det kommer till *nodalpunkterna* kan dessa vara *flytande eller tomma signifikanter*. Detta innebär att beteckningarna inte har en överenskommen mening eller syftar till ett faktiskt objekt. Att en *signifikant* är *flytande* visar att en diskurs inte har kunnat fixera *signifikantens* betydelse entydigt vilket innebär att flera diskurser kämpar för att erövra den. Den *flytande signifikanten* kan därmed få olika innebörder i olika diskurser (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). De *flytande signifikanterna* får kämpa för att ge innebörd åt just sin diskurs och detta förhållande kallar Laclau och Mouffe (2008) för *antagonistiskt*. *Antagonism* är enligt Laclaus och Mouffes diskursanalys konflikter på en språklig nivå och den sociala tillvaron kan alltså ses i termer av konflikt. *Antagonism* används i diskursteorin som begrepp för motsättningar och uppstår när olika diskurser och identiteter hindrar varandra. För att få ett slut på ett *antagonistiskt* förhållande krävs en *hegemonisk intervention* dvs att den ena diskursen är mer kraftfull än den andra och därmed vinner den språkliga konflikten (Bergström & Boréus, 2012; Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

1. Urval

Det finns en uppsjö av dokument som kan sättas i kontext som har med skolans utveckling att göra och därför är det nödvändigt att göra ett urval beroende på studiens syfte. Syftet är att undersöka hur behovet av särskilt stöd framskrivs i styrdokument från folkskolans bildande 1842 fram till den senaste, och tillika nuvarande läroplanen 2011. Jag har valt att utgå från grundskolans styrdokument eftersom skolans utveckling främst tar sin utgångspunkt i grundskolan. Urvalet har baserats på läroplaner eftersom detta är styrdokument som är centrala i skolans värld där läroplanerna berör skolans utformning och påverkar den dagliga verksamheten. Ordet läroplan som begrepp, och det begrepp som vi känner det som idag, kom dock inte förrän i och med läroplanen 1962. Före 1962 var benämningen normalplan och undervisningsplan, men i dessa stod endast information om respektive ämne, undantaget 1955 års undervisningsplan. Detta har gjort att jag istället för normalplanerna och undervisningsplanerna för de tidiga åren 1842-1921 har valt att fördjupa mig i

folkskolestadgarna för att få relevant empiri för min studie. När det gäller åren efter 1962 har läroplanen Lgr 11 kompletterats med den nuvarande skollagen (SFS2010:800). Detta eftersom behovet av särskilt stöd främst framskrivs här istället för i läroplanen och detta är något som är nytt från de föregående läroplanerna. Även om många styrdokument kommer att nämnas i min resultatdel är det följande styrdokument jag har studerat djupgående, vilka alltså blir min empiri, och föremål för analysen:

- 1842 års folkskolestadga

- 1882 års folkskolestadga

- 1897 års folkskolestadga

- 1921 års folkskolestadga

- 1955 års undervisningsplan för folkskolan i Sverige (U-55)

- Läroplan för grundskolan 1962 (Lgr 62)

- Läroplan för grundskolan 1969 (Lgr 69)

- Läroplan för grundskolan 1980 (Lgr 80)

- 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94)

- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr 11)

- Skollag (SFS2010:800)

Det kan tyckas att det är ett stort hopp mellan 1921 och 1955, men orsaken till detta är helt enkelt att det inte kom ut någon läroplan mellan dessa årtal.

2. Genomförande och bearbetning

I min studie är alltså de ovan nämnda styrdokumenterna empirin och dessa analyseras med hjälp av Bergströms och Boréus (2012) idéer kring textanalys samt Winther Jørgensen och Phillips (2000) tillvägagångssätt för en strukturerad analys med fokus på mönster. Foucaults (1993) tankar kring makt och vem som har rätt att höras och komma till tals är också centrala. Jag har tagit avstamp i Laclaus och Mouffes (2008) angreppssätt på grund av den

socialkonstruktionistiska grund som studien vilar på och med utgångspunkt i det samhälle vi lever i där det inte går att undvika hierarkier och därmed maktutövning. För att kunna redogöra för studiens syfte och frågeställningar utifrån min diskursteoretiska metod har analysförfarandet vid granskningen av styrdokumenterna inneburit att identifiera de *artikulationer* som anses utgöra *tecken*, för att lokalisera de aktuella *nodalpunkterna* och *ekvivalenskedjorna* i relation till dessa. Eftersom att en diskursanalys innefattar motsättningar mellan olika diskurser och de *flytande signifikanterna* genom konflikter kämpar för att ge innebörd åt just sin diskurs, har även uttryck för så kallade *antagonismer* lokaliserats vid analysen. Utöver detta är *individens nodalpunkt* som benämns med ordet *mästersignifikant* central och den position individen har i diskursen utgör den så kallade *subjektspositionen*. När det kommer till redogörelsen för och analysen av styrdokumenterna är de uppdelade i tre delar: 1842-1921, 1955-1969 samt 1980-2011. Detta beroende på vad som händer på det skolpolitiska området, vilket kommer att preciseras i resultatdelen.

Jag försökt lägga upp dispositionen på så sätt att teorin och empirin på ett naturligt sätt är kopplade till varandra. Trost och Hellström Muhli (2014) för fram att uppsatsen inte bara ska vara läsbar utan även läsvärd och intresseväckande och detta är något jag har tagit fasta på. Att skrivandet i sig är ett viktigt redskap för lärande och tankeutveckling, vilket Dysthe, Hertzberg och Løkensgard Hoel (2011) betonar, har också varit en central del i processen. Styrdokumenterna har en rik och brokig historia och för att synliggöra de diskursiva strukturerna har det empiriska materialet noggrant granskats och gått igenom upprepade gånger. Min ambition har varit tydlighet i såväl teoridelen som analysdelen för att underlätta för läsaren när det kommer till att ta del av analysen. Det är även väsentligt att läsaren ska kunna bilda sig en egen uppfattning utifrån mitt resonemang samt att det finns utrymme för kritisk granskning. Detta är också något som Trost och Hellström Muhli (2014) understryker. Det är viktigt att påpeka att min analys inte är det enda förfarandet att tillgå för att tolka det empiriska materialet, men med utgångspunkt i min diskursanalytiska ansats, min empiri och mitt urval anser jag att mitt tillvägagångssätt har varit adekvat för studien.

3. Trovärdighet och noggrannhet

När det gäller validitet är det centrala att beakta att metoden faktiskt mäter det den är avsedda att mäta, alltså att den undersökning som genomförs för att besvara en viss fråga, verkligen svarar på just denna fråga, och här spelar teoretiska frågeställningar in (Bergström & Boréus, 2012). Det som i detta sammanhang är viktigt att tänka på är: Kan slutsatser dras om hur elever med behov av särskilt stöd har betraktas genom att studera styrdokument? Författarna framför att innebörden av begreppet validitet i förhållande till en konstruktivistisk syn på

forskning måste beaktas. Om de samhällsvetenskapliga begrepp som används inte beskriver fakta som forskare kan iaktta och bedöma oavsett sin egen förförståelse, kan frågan om validitet förändras. Om frågor om till exempel makt ställs är forskaren inte bara en utomstående iakttagare utan denne måste vara medveten om att personen i fråga är med och konstruerar sitt studieobjekt och att den egna förförståelsen påverkar vilka svar som finns på frågan. Därmed är det viktigt att inte bara ställa sig kritisk till valet av verktyg, det vill säga textanalysmetod, utan också undersökarens egen historia och socialt präglade kontext. Ett sätt att säkerställa validiteten är att öka förståelsen av sin egen förförståelse samt att lära sig mer om sin egen vetenskapskultur och det sociala sammanhang som studien genomförs i (Bergström & Boréus, 2012).

När det kommer till tillförlitligheten i textanalyser är tolkningsaspekten en reliabilitetsfråga. Oavsett tolkningsstrategi är det av yttersta vikt att textläsningen är tillräckligt noggrann för det syfte som avses. I enlighet med en empiristisk syn går testning av reliabilitet ut på att jämföra resultatet av oavhängiga undersökningar utförda på samma sätt av samma fenomen. Författarna menar att intersubjektiviteten är god om olika personer utför samma undersökning och kommer fram till samma resultat (Bergström & Boréus, 2012). Författarna skriver även att enligt det empiristiska idealet ska samma material kunna bearbetas med samma typ av analysverktyg av olika forskare och resultatet ska bli detsamma. Detta är ett ideal grundat i föreställningen om ett neutralt observationsspråk. Samhällsvetenskap och humaniora är en tolkande verksamhet och där blir detta ideal problematiskt. För att en textstudie ska ha god reliabilitet krävs det därmed att den underbyggs av välgrundad argumentation baserad på citat och referat av texterna. Detta för att läsaren ska kunna rekonstruera det förfarande som skribenten har haft vid analysen av ett material för att komma fram till en slutsats (Bergström & Boréus, 2012).

I min studie blir det således centralt att ställa sig frågan rörande ifall det verkligen går att studera hur elever i behov av särskilt stöd har betraktas, genom att granska styrdokument, och här anser jag att min metod är väl anpassad för detta ändamål. Det är också väsentligt att vara aktsam på att ens egen förförståelse kan påverka analysen av studien. Det faktum att jag själv är lärare och arbetar i skolan är något som kan spela in. Faktorer som bör beaktas är att jag har föreställningar om elever och arbetssätt, har kännedom om åsikter bland kollegor samt har läst vissa av styrdokumentet innan. Att ställa sig utanför verksamheten och texterna är därför något jag har behövt tänka på vid analysen. En kritik som skulle kunna framföras mot mitt metodval är om det går att dra slutsatser om mina frågeställningar genom att bara använda dokumentanalys av styrdokument. Blir empirin tillräckligt omfattande? Borde inte detta

kompletteras med exempelvis intervjuer? Anledningen till valet att endast utgå ifrån styrdokument, och det urval jag har gjort utifrån detta, är att syftet med studien är att se vad som finns i det skrivna ordet uppifrån. Dokumenten har skrivits av människor med inflytande för att implementeras i skolan och jag är intresserad av att studera detta maktperspektiv. Enligt Foucault (1993) belyser maktteorier hur normalt och onormalt skapas i strukturer av makt och vem som har rätt att tala och detta blir tydligt i just styrdokument.

4. Etik

Vid användande av diskursanalytiska metoder måste det som kan tas för sanning i största möjliga mån läggas åt sidan. Det gäller att inte se dessa sanningar som självklara, utan vara medveten om att de alltid är resultatet av en konstruktion (Foucault, 2008). Forskaren kan aldrig helt ställa sig utanför diskursen och objektivt studera den utan denne måste parallellt med bearbetnings- och analysarbetet av insamlad data analysera sin egen relation och påverkan på den diskurs som analyseras. De saker som ska beaktas är alltså materialets påverkan beroende av samtiden och samhället runt omkring (Bolander & Fejes, 2009). Som jag skrev ovan gäller det alltså att försöka ställa sig utanför texten vid analysen.

8. Resultat

I resultatet redovisas vad som framskrivs i styrdokumenterna utifrån mitt syfte och mitt diskursteoretiska tillvägagångssätt. Alltså vad som utläsas rörande hur elever i behov av särskilt stöd framskrivs i styrdokument från 1842 fram till 2011 samt huruvida det med utgångspunkt i detta kan dras slutsatser utifrån olika specialpedagogiska perspektiv och hur detta kan ställas i relation till hierarki, ordning och människors värde. Resultatdelen är uppdelad i tre delar. Den första delen ger en presentation av styrdokumentens historia, vilken är viktig för att få en bakgrund och en överblick. Därefter kommer, i den andra delen, analysen av empirin- alltså de utvalda styrdokumenterna. Detta utmynnar slutligen i den tredje delen som består av en sammanfattande diskussion utifrån mina frågeställningar och min diskursteoretiska konklusion. När det kommer till redogörelsen för och analysen av styrdokumenterna är även de uppdelade i tre delar: 1842-1921, 1955-1969 samt 1980-2011. Detta beroende på vad som händer på det skolpolitiska området, vilket kommer att framgå mer preciserat i texten.

För att kunna svara på mina frågeställningar har jag som tidigare nämnts tagit avstamp i Laclaus och Mouffes (2008) angreppssätt inom diskursteorin. Vid granskningen av styrdokumenterna har jag därmed försökt utkristallisera de *artikuleringar* som kan utgöra *tecken* för att bilda *ekvivalenskedjor* som i sin tur leder fram till *nodalpunkterna*.

Artikuleringen är alltså den praktik som skapar relation mellan olika uttryck, och sammanvägningar av uttryck och innehåll utgör *tecken*. Eftersom att en diskursanalys innefattar motsättningar mellan olika diskurser och de *flytande signifikanterna* kämpar för att ge innebörd åt just sin diskurs har konflikter på språklig nivå, så kallade *antagonismer*, har även uttryck för detta lokaliserats vid analysen. Utöver detta är *individens nodalpunkt* som benämns med ordet *mästersignifikant* central och den position individen har i diskursen utgör den så kallade *subjektspositionen*.

1. Presentation av styrdokumentens historia

1. Styrdokument 1842-1921

I styrdokumentens historia är *1842 års folkskolestadga* den viktigaste reformen eftersom den innebar obligatorisk undervisning för samhällets medborgare och statens ansvar för utbildning och uppfostran slås fast. Här fanns en central tanke om att det skulle vara en skola för alla genom en gemensam bottenskola. I denna folkskolestadga angavs ingen läroplan utan regler och mål framställdes i just folkskolestadgan. Det var dock inte skolplikt utan läroplikt och barnen kunde få kortare skolgång eller minimikurser på grund av fattigdom eller obegåvning. Detta ledde dock så småningom till protester och 1878 försvann de så kallade minimikurserna och istället kom *Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor 1878*, vilken var den första normalplanen. Att alla barn skulle gå i ”normalklasser” blev nu en uttalad vision och genom denna fastställdes den obligatoriska skolplikten (SOU 1997:157; Hjärne & Säljö, 2008).

Normalplanen från 1878 omarbetades 1889 och i den nya normalplanen: *Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor 1889* garanterades en viss miniminivå på kunskaperna. Nu delades klasserna in efter ålder och uppflyttning till nästa klass var beroende av prestation och uppförande. Debatten började dock snart handla om normalitet i förhållande till ”avvikande” i relation till ålder och de elever som inte klarade kraven i normalklassen utsorterades genom kvarsittning. Det innebar att dessa elever fick gå om, vilket kunde ske flera gånger, eller att de fick börja i så kallade hjälpklasser. Eftersom att en elev inte fick stanna kvar i skolan efter 14 års ålder ledde detta till att många inte kom särskilt långt i sin utbildning och detta drabbade nästan uteslutande individer från fattiga familjer. Att gå om var i de allra flesta fall var negativt eftersom prestationerna inte blev märkbart bättre efter ett extra år (SOU 1997:157 121; Hjärne & Säljö, 2008; Nordström, 1968; Ahlström, 1986).

År 1900 fastställdes en ny normalplan: *Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor 1900*, men denna kom dock fort att uppfattas som omodern och år 1919 fastställdes

en ny undervisningsplan: *Undervisningsplanen för rikets folkskolor 1919* (Richardson, 2010). Med 1919 års undervisningsplan började en nationell läroplan ta form och denna tillsammans med *1921 års folkskolestadga* har betraktats som en brytpunkt i den svenska folkskolans historia. Detta på grund av att tidigare normalplaner endast gav rekommendationer för hur folkskolornas undervisning skulle utformas. Nu angavs ett styrdokument som skolorna var förpliktigade att följa och det kom att markera den sexåriga folkskolans slutgiltiga erkännande i Sverige. Med 1919 års undervisningsplan började en nationell läroplan ta form och få ett innehåll som i stort sett kom att gälla fram till 1994 års målstyrda läroplan (Englund, 1992; Giota, 2013). Med undervisningsplanen 1919 togs ett steg från en äldre katekesdominerad religionsundervisning samtidigt som ett reformpedagogiskt arbetssätt vann insteg i enlighet med den så kallade arbetsskoletanken. Enligt Englund (1992) hade planen en särskild betydelse som en brytpunkt mellan en moralisk underdånighetsfostran och en medborgerlig läroplan som syftade till att förbereda barnen för det praktiska och sociala livet. När det gäller särskilda behov under dessa år är det i *folkskolestadgarna 1842, 1878, 1889 och 1921* som detta uttrycks.

2. Styrdokument 1955-1969

Efter undervisningsplanen 1919 och 1921 års folkskolestadga blev frågan om organisationen utifrån differentiering av elever alltmer central. Detta eftersom att det fanns en mängd olika skolor beroende på bland annat kön, bakgrund och studievana. Under 1940-talet inleddes ett resonemang om hur skolan skulle organiseras. Tanken om en skola för alla fanns kvar, men det var med fokus på det faktum att låginkomsttagare, barn från landsbygden och flickor var underrepresenterade i realskolan som förändringarna gjordes. Detta hade sin grund i tidiga nivågrupperingar där urskiljningar till akademisk eller praktik utbildning skedde redan vid 10-12 års ålder. Detta ledde till att grundskolan introducerades under 1950-60-talen. Under denna tid existerade den parallellt med det gamla läroverkssystemet. 1955 kom en ny läroplan: *1955 års undervisningsplan för folkskolan i Sverige*, men denna fungerade mer som en förberedelse inför *Läroplan för grundskolan 1962* (Hjörne & Säljö, 2008; Richardson, 2010).

Lgr 62 var den första nationella läroplanen och kan sägas fullborda idén från 1800-talet om en gemensam bottenskola för alla. Dock ska det noteras att även om begreppet en skola för alla existerade var segregering av barn en självklarhet eftersom detta sades vara det bästa ur både individ- och samhällssynpunkt. Att göra klasserna så homogena som möjligt var också en grundtanke och detta gällde såväl i normalklasser som specialklasser: ”Skolan är till för lärjungarnas skull; om dessas utveckling verksamt främjas genom en differentiering, så bör en sådan givetvis ske [...]” (SOU 1945:60, s. 42). I och med Lgr 62 infördes ett nytt system där

eleverna gjorde val angående inriktning på gymnasiet redan på högstadiet. Detta fick konsekvenser i form av att tre fjärdedelar av eleverna valde den teoretiska studievägen vilket ledde till att de som inte hade gjort det teoretiska valet förlorade möjligheten till vissa val senare i utbildningssystemet. Detta rimmade illa med strävandet efter att skapa ett jämlikt skolväsende och en revision av läroplanen blev därför nödvändig som resulterade i *Läroplan för grundskolan 1969* (Giota, 2013; Richardson, 2010; Marklund, 1974).

3. Styrdokument 1980-2011

1962 kom alltså en ny läroplan som tillsammans med den senare revisionen Lgr 69, skulle verka för en skola för alla, oavsett bakgrund. Enligt Emanuelsson (1976) var dock fler än 50 procent av de som hade avbrutit sin skolgång 1964-1968 elever i specialklass och 1972 kom så många som 40 procent av eleverna i grundskolan i kontakt med någon form av specialundervisning. Han konstaterar att de som hade placerades i specialklass tenderade att stanna kvar där, trots att möjlighet till byte till normalklass skulle finnas. Skolan lyckades alltså inte med sitt kompensatoriska uppdrag. Husén och Härnqvist (2000) konstaterar att 1969 hade var femte elev från socialgrupp IV, ”nonskilled workers on social welfare” tillbringat någon del av de första skolåren i specialklass medan det i socialgrupp I, ”employers and managers with higher education”, endast var 3 procent.

Efter införandet av Lgr 62 och Lgr 1969 hade alltså antalet elever som kom i kontakt med någon form av specialundervisning ökat markant. Specialundervisningens omfattning hade under 1960-talet ökat med 100 procent och frågan väcktes gällande rimligheten att var tredje elev skulle vara så ”speciell” att den behövde ”speciell” undervisning (Giota & Emanuelsson 2015). Detta ledde till SIA-utredningen SOU 1974:53 där det framkom att ”Skolan bör i sin undervisning vara anpassad till olika begåvningsstyper utan att för den skull ge avkall på kravet, att eleverna ska ges en gemensam kunskaps- och referensram.” (SOU 1974:53, s. 64). Resultatet av utredningen blev att riksdagen 1976 tog beslut om att skolans arbetssätt och arbetsformer måste förändras för att anpassas till eleven och elevens verklighet. Eleverna skulle få större befogenheter att besluta om sin egen situation och utbildning och specialundervisningen som organisationsform skulle också avvecklas för att ersättas med det bredare begreppet specialpedagogik. Förutom arbete med elever inom klassens ram skulle även förebyggande arbete och utveckling av nya arbetssätt utformas (SOU 1974:53; Emanuelsson, 2011; Giota, 2013).

SOU 1974:53 ledde fram till en ny läroplan: *Läroplan för grundskolan 1980* vilken hade tydligt fokus på just förebyggande arbete och utveckling av nya arbetssätt. I och med nästkommande läroplan: *1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet* infördes en

målinriktad skola och ett nytt betygssystem. Nivågruppering och segregering specialpedagogiska stödåtgärder inom den obligatoriska skolan togs bort som organisatorisk princip och skolan var även kommunaliserad från 1991. De reformer som ägde rum under denna period är skolhistoriskt sett de allra största sedan 1940-talet och beskrivs som ett systemskifte för den svenska skolans del. 2011 trädde den nuvarande läroplanen i kraft: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. I och med denna kom bland annat en ny skollag och ett nytt betygssystem (Giota & Emanuelsson, 2015).

2. Analys av empiri: de utvalda styrdokument

1. Styrdokument 1842-1921

I styrdokumentet från 1842 till 1921 står det inte mycket om elever i behov av särskilt stöd utan fokus ligger främst på organiseringen av skolan överlag. Det enda som står är att åtgärder ska vidtas gentemot de som ”sakna erforderlig fattningsgåva”. I 1842 års folkskolestadga kan följande utläsas:

De skolbarn, hvilka af fattigdom hindras att underwisningen längre tid begagna, eller sakna erforderlig fattningsgåfwa att förwärfwa det fulla kunskapsmått, som underwisningen erbjuder, böra, då de lemna skolan, åtminstone hafwa inhemtat nödig kunskap i följande ämnen: [...]
(s. 10).

I 1882 års folkskolestadga står det identiskt förutom vissa stavningar och att ordet ”skolbarn” har bytts ut mot ”lärjungar” (s. 32). I 1897 års (s. 64-65) och 1921 års folkskolestadga (s. 109) står i princip samma, men en skillnad finns dock, att den som ”saknar erforderlig fattningsgåfva” nu står under en egen punkt, och att eleven kan ”... erhålla tillstånd att afgå från skolan, äfven om han icke inhemtat hela den lärokurs, som omförmäles i nästföregående moment.” (s. 64-65) Detta kan tolkas som att elever i behov av särskilt stöd inte har lika höga krav på sig som de elever som tvingas sluta på grund av fattigdom. Inget står om hur organiseringen av själva klasserna ska se ut så en slutsats som skulle kunna dras utifrån detta är att undervisningen fungerar på så sätt att klasserna är integrerade och att det i så fall skulle tyda på ett relationellt perspektiv och därmed ett inkluderande perspektiv när det kommer till hur eleverna betraktas. En slutsats som däremot talar emot detta är själva betraktandet av eleverna; att de ”saknar erforderlig fattningsgåva” och att de därmed kan sluta skolan. Att elever som tillhör grupper som inte klarar undervisningen på grund av fattigdom eller avsaknad av fattningsförmåga ska få med sig vissa grundläggande kunskaper är viktigt, men en vidare utbildning är det inte tal om. Folkskolan skulle vara en gemensam bottenskola för alla och fungera som ett redskap för att utjämna klasskillnaderna, men enligt Giota och Emanuelsson (2013) samt Richardson (2010) blev det inte så på grund av de parallella

skolsystem som fanns. Eftersom det kom nya grupper av elever till skolan, bland annat från de fattigare klasserna och genom att det upptäcktes att det fanns de elever som inte hängde med i undervisningen, vet vi att barn kom att placeras i hjälpklasser och att den första daterades till 1879 i Norrköping (Hjörne & Säljö, 2008; Nordström, 1992). Med utgångspunkt i detta kan ur ett diskursteoretiskt perspektiv *tecken* på *särskiljning* och *kategorisering* skönjas.

2. Styrdokument 1955-1969

I både 1955 års undervisningsplan, 1962 års läroplan och 1969 års läroplan har det lagts stort fokus på hur specialundervisningen ska organiseras. Detta har att göra med den debatt som hade förts mellan de olika styrdokumenten, vilket redogjordes för i den introducerande delen. I 1955 års undervisningsplan är det under rubrikerna *Specialundervisning* och *Hjälpklasser* omfattande och detaljerat utskrivet hur specialundervisningen ska organiseras. Följande kan utläsas:

Folkskolans hjälpklasser är avsedda för sådana intellektuellt utvecklingshämmande lärjungar, som är oförmögna att med framgång delta i den vanliga skolundervisningen men som inte är i behov av undervisning i särskola. Hjälpklassernas uppgift är att ge ifrågavarande elever en efter deras utveckling och behov avpassad undervisning och utbildning.

1. Till hjälpklass bör uttas elever, som på grund av intellektuell utvecklingshämning ej kan följa den vanliga undervisningen men dock kan tillgodogöra sig för dem avpassad särskild undervisning inom folkskolans ram. Överflyttningen bör, därest lärjungen redan erhållit skolundervisning, grundas dels på erfarenheterna från denna undervisning, dels på övriga förhandenvarande omständigheter av psykisk och fysisk natur. För ernåendet av största möjliga objektivitet vid bedömandet av utvecklingshämningen och dess underlag tas vederbörlig hänsyn till de upplysningar om eleven, som erhållits vid företagen psykologisk undersökning.

2. Till hjälpklass bör ej uttas

- a) normalbegåvade barn, som är behäftade med svårare sjukdomar eller defekter, såsom krampsjukdom, svår vanförhet, höggradiga hörsel- eller syndefekter eller sjukdomar, som verkar så kraftnedsättande, att lärjungarna inte orkar följa den vanliga skolundervisningen.
- b) barn som har svårighet att tillgodogöra sig undervisningen i ett enskilt skolämne men som i övrigt är normalt begåvade. Till denna grupp kan höra barn med utpräglade läs- och skrivsvårigheter. Om barnet i fråga i intelligenshänseende endast obetydligt höjer sig över hjälpklassnivån, kan hänvisning till hjälpklass dock vara lämplig.
- c) normalbegåvade barn, vilka på grund av uppfostringsbesvär allvarligt stör undervisningen i vanlig klass. (s. 231)

Det betonas alltså att eleven ska få delta i undervisningen i vanlig klass först, men ”Är utvecklingshämningen så utpräglad, att det tydligt framgår, att ett uppskjutande av överflyttningen endast innebär förlust av för barnets utveckling värdefull tid, bör dock barnet placeras i hjälpklass vid skolgångens början.” (s. 232) Det framgår att hjälpklassernas uppgift är att ge eleven en anpassad utbildning beroende på utveckling och behov. När det gäller fostran och undervisning ska det i grunden gälla samma för hjälpklasserna som för de

allmänna anvisningarna för folkskolan, men ”Undervisningen i hjälpklass bör i största möjliga utsträckning anknytas till barnens egen erfarenhetsvärld och erhålla en praktisk inriktning.” (s. 232) Dessutom framhävs: ”Enkelhet och åskådlighet bör alltid eftersträvas i undervisningen.” (s. 232) Det står att det kan vara klokt att skjuta upp läsundervisningen i de olika ämnena en tid ”... och istället ägna de för detta ändamål avsedda lektionerna åt grundläggande iakttagelse- och igenkänningsövningar samt talövningar, som kan bli en synnerligen god förberedelse till läsningen.” (s. 233)

Det betonas även att arbetsuppgifterna ska anpassas efter varje barns begåvning, utveckling på känslolivets område och arbetstempo och ”Då lärjungarna före hänvisningen till hjälpklass ofta haft anledning till missmod på grund av att krav, som de inte kunnat fylla, ställts på dem, är det av vikt, att eleverna i hjälpklassen mötes av uppgifter, som motsvarar deras förmåga.” (s. 233) Vidare står att slöjd och annat manuellt arbete ska ha större utrymme i hjälpklasser än i vanliga klasser ”Då de intellektuellt svagt utrustade eleverna ofta lättare vinner resultat genom manuellt arbete än genom att syssla med intellektuella uppgifter [...]” (s. 233). Detta eftersom att fokus ska ligga på uppfostran och att skapa arbetsglädje. När det gäller urvalet av läsestycken bör det under hela skoltiden göras med stor omsorg: ”I huvudsak bör endast stycken med klart och enkelt språk samt konkret och lättfattligt innehåll föreläggas till läsning [...]” (s. 233).

Det framgår alltså att undervisningen i hjälpklasserna i grunden ska vara samma som för den vanliga undervisningen, men med detta sagt betonas att undervisningen ska anpassas, att svårighetsgraden inte får vara för hög och att manuellt arbete bör föredras före intellektuellt. Här finns alltså ett utpräglat omhändertagande perspektiv där kunskaperna får stå i bakgrunden- tydliga tecken på att elever i behov av särskilt stöd särbehandlas. När det gäller särskild hjälpundervisning kan utläsas att ”Vid en skola eller skolenhet där de mera allmänt intellektuellt utvecklingshämmande lärjungarnas antal eller omständigheterna i övrigt inte medger, att hjälpklass inrättas eller att hänvisning till sådan sker, kan skoldistrikt under visst antal timmar anordna särskild hjälpundervisning.” (s. 262) och ”Den särskilda hjälpundervisningen bör i regel begränsas till att omfatta ämnena modersmålet och matematik.” (s. 262) Här framgår det att särskild hjälpundervisning är relativt nya pedagogiska områden vilket innebär att läraren behöver söka metoder, hjälpmedel och nya vägar för sitt arbete. Av vikt är dock uppmuntran för att få elever till ökat självförtroende. Här kan *tecken på särskiljning* och *kategorisering* skönjas genom att undervisningen organiseras med hjälp av *specialklasser* och *hjälpklasser* samt att det finns ett tydligt fokus på *omhändertagande* i relation till *kunskapsfokus*.

När det gäller vilka som är aktuella för hjälpklasser eller specialklasser ska de utredas av såväl psykolog-pedagogisk som medicinsk kompetens och utföras av personal med goda kvalifikationer. Det betonas att ”Vid all placering i specialklasser liksom vid flyttning därifrån bör man noga överväga, vad det enskilda barnet kan vinna eller förlora i och med placeringen.” (s. 263) För övriga specialklasser anges det att andra specialklasser än hjälpklasser kan förekomma, exempelvis observationsklasser, läsklasser, hörselklasser, synklasser, talklasser och skolmognadsklasser, och även friluftsklasser och hälsoklasser räknas hit. Det anges att ”Klasserna är avsedda för vissa grupper av i regel normalbegåvade barn, som inte lämpligen bör undervisas i vanlig klass:” (s. 263). Därefter anges skälen till kategoriseringarna:

- observationsklasser för barn med psykiska särdrag;
- läsklasser för barn med speciella läs- och skrivsvårigheter;
- hörselklasser för hörselsvaga barn;
- synklasser för barn med synfel;
- talklasser för barn med talfel;
- skolmognadsklasser för barn med försenad skolmognad;
- friluftsklasser för barn, som har eller har haft tuberkulos eller som har tuberkulos men ej är smittförande;
- hälsoklasser för allmänt klena barn, barn med nedsatt motståndskraft mot infektioner samt för barn i långvarig konvalescens. (s. 263)

Det betonas även vikten av att lärarens arbete i första hand ska syfta till att skapa lugn, trygghet och tillförsikt: ”Läraren måste bemöda sig om att söka återställa sådana barns ofta bristande psykiska balans och hjälpa dem att komma till rätta med sin egen situation och sina egna möjligheter.” (s. 264) Fokus ska ligga på att återupprätta elevens självförtroende. I U-55 har specialundervisningen alltså börjat organiseras i hjälpklasser och specialklasser. Begreppen ”intellektuellt utvecklingshämmande” och ”intellektuellt svagt utrustade” i relation till ”normalbegåvade” är begrepp som används. Även ”allmänt klena” och ”uppfostringsbesvär” tillämpas. Detta är en liten förändring gentemot 1842-1921 där det framskrevs ”saknar erforderlig fattningsgåva”. Att vara ”hämmande” eller ”svagt utrustad” när det kommer till intellekt får ändå betraktas som mer positivt än att ”sakna fattningsgåva”. Även om diskursen alltså har ändrats något är det fortfarande synligt att elever kategoriseras och etiketteras. Det är också tydligt att man anser att särskiljning sker för elevens bästa och att ett sådant beslut måste vara välgrundat genom utredning baserade på medicinska, psykologiska och pedagogiska bedömningar. En omhändertagande inriktning är central där läraren ska till att eleverna får såväl arbetsro som ökat självförtroende. Det är som tidigare nämnts, också framträdande att det ligger fokus på mer praktiskt än teoretiskt arbete.

U-55 kan ses som ett förarbete till Lgr 62, vilken var den första läroplanen för grundskolan. I U-55 förekommer begreppet specialundervisning vilket kom att utvecklas än mer i Lgr 62. I Lgr 62 var såväl begreppen läroplan som grundskola nytt. En ny skola hade alltså utformats vilken hade som mål att fullborda idéerna från den första folkskolan 1842. I Lgr 62 går bland annat följande att utläsa under rubriken Specialundervisning:

Anordnandet av specialundervisning ingår som ett betydelsefullt led i skolans strävanden att skapa betingelser för en studiegång, som är anpassad efter den enskilde elevens förutsättningar och behov. Denna undervisning meddelas antingen i specialklass eller som särskild specialundervisning jämsides med vanlig undervisning. Elever med komplicerade handikapp kan erhålla mer än ett slag av specialundervisning. Specialundervisning är att betrakta som en naturlig hjälpåtgärd, som erbjuds de elever, som på grund av miljö- eller arvsbetingade fysiska eller psykiska orsaker företer sådana avvikelser beträffande utveckling och mognad, att de ej utan risk för komplikationer kan undervisas i de vanliga klasserna, samt till dem som på grund av speciella svårigheter behöver sådan särskild specialundervisning, som ej kan meddelas inom den vanliga klassundervisningens ram. (s. 62)

Det står också att:

Uttagning av elev till specialklass skall grundas på noggranna och allsidiga undersökningar av eleven. Innan beslut fattas bör övervägas, om syftet kan nås genom att eleven får särskild specialundervisning och i övrigt blir kvar i sin klass. Utredningen skall innefatta medicinsk undersökning utförd av skolläkare och i vissa fall av specialist, samt psykologisk-pedagogisk undersökning, utförd av personer med god kompetens för sina uppgifter. (s. 62-63)

Det betonas att det vid all övergång till eller från specialundervisning noga bör övervägas, vad eleven kan vinna eller förlora i och med placeringen och när det gäller möjligheten att flyttas tillbaka från specialundervisning till vanlig undervisning står att "Möjligheten till återflyttning från specialundervisning bör städse beaktas. Sådan återflyttning bör ske efter undersökningar och åtgärder i övrigt motsvarande i huvudsak dem som tillämpas vid överflyttning till specialundervisning" (s. 63). Processen är alltså lika omfattande vid flytt från specialundervisning till vanlig undervisning som från vanlig undervisning till specialundervisning. Det bör påpekas att det betonas att vikten av möjligheten att kunna gå kvar i sin vanliga klass ska övervägas samt att det ska beaktas att de hjälpåtgärder som tas ska vara för elevens bästa. Frågan om vad som är elevens bästa i detta fall framgår inte. Detta liknar alltså perspektivet som förekom redan i U-55. Vidare förs en redogörelse för vilka olika specialklasser som finns och i Lgr 62 beskrivs åtta olika specialklasser:

- *Hjälpklass.* "Hjälpklasserna är avsedda för sådana intellektuellt utvecklingshämmande elever, som är oförmögna att med framgång delta i den vanliga skolundervisningen men som inte är i behov av undervisning i särskola. Deras uppgift är att ge ökade möjligheter att anpassa undervisning och utbildning efter ifrågavarande elevers utveckling och behov." (s. 64) Det

står vidare att undervisningen i hjälpklass i största möjliga utsträckning ska anknyta till barnens egen erfarenhetsvärld och ges en praktisk inriktning. ”Enkelhet och åskådlighet bör alltid eftersträvas i undervisningen.” (s. 64) och då eleverna före hänvisningen till hjälpklass ofta har anledning till missmod på grund av krav som de inte kunnat uppfylla ”... är det av vikt, att de i hjälpklassen möts upp av avgifter, som motsvarar deras förmåga. De bör få känna, att de kan uträtta något. Deras intresse, mod och självtillit bör stärkas genom lustbetonat arbete. Läraren bör hos det enskilda barnet söka upptäcka och utveckla eventuella anlag på områden, där de har de bästa förutsättningarna att lyckas.” (s. 64)

Det står även att ”Uppmärksamhet bör ägnas åt uppgiften att söka ge barnen goda levnadsvanor.” (s. 64) och ”Då de intellektuellt svagt utrustade eleverna ofta lättare vinner resultat genom manuellt arbete än genom att syssla med intellektuella uppgifter och då påtagliga resultat är ägnade att skapa arbetsglädje och verka uppfostrande, har slöjd och annat manuellt arbete större utrymme i hjälpklasser än i vanliga klasser.” (s. 64) Detta liknar U-55. Det betonas dock att svårigheter i exempelvis läsning, skrivning och matematik inte får leda till att de får mindre övning i detta ämne, men det är viktigt att detta anpassas till elevens individuella förutsättningar. Hjälpklasserna var alltså till för intellektuellt utvecklingshämmande elever och kännetecknades av enkelhet och åskådlighet med fördel i praktisk inriktning. Skolmognads- och intelligenstag användes för att skilja ut eleverna.

- *Observationsklass.* ”Observationsklasserna är avsedda för i huvudsak normalbegåvade elever, som uppvisar sådana psykiska särdrag, att de inte lämpligen bör undervisas i vanlig klass, och som inte är i pålitligt behov av annan specialundervisning.” Här betonas vikten av att elevens situation i sin helhet omsorgsfullt utreds. ”Ogynnsamma hemförhållanden, misslyckanden i skolarbetet och svårigheter i umgänget med kamraterna kan vara tänkbara orsaker till hans konflikter.” Syftet var bättre social anpassning och urvalet skedde genom medicinsk/psykologisk undersökning. Målet var att eleven skulle flyttas till vanlig klass när eleven ”... visar bestående förbättring i sitt beteende och det för övrigt syns lämpligt [...] Särskilt i fråga om intelligensmässigt svagare elever bör dock vid en planerad överflyttning noga övervägas, huruvida svårigheterna att följa undervisningen i vanlig klass kan innebära risk för återfall.” (s. 65) Observationsklasserna var alltså i huvudsak avsedda för normalbegåvade elever, men man betonar att vissa intelligensmässigt svaga elever särskilt ska beaktas. Vad risk för återfall egentligen innebär preciseras inte. Det framgår alltså att vissa elever mår bättre av att stanna kvar i observationsklasserna istället för att flyttas till den vanliga undervisningen. Här kan frågan väckas angående om det är till hjälp för en elev att

hamna i en specialklass om orsakerna är sociala, och vad det därmed betyder att bli särskild från en grupp.

- *Hörselklass*. För normalbegåvade elever med hörselskador. Beslutet att bli placerad i hörselklass ska baseras på läkarundersökning av öron-, näs- och halsspecialist, audiometerundersökning samt psykologisk-pedagogisk undersökning. Här betonas att graden på hörselskadan ska avgöra placering i hörselklass eller vanlig klass och hörselskadade elever som kan följa med i den vanliga undersökningen ska inte automatiskt placeras i hörselklass. Man betonar också att "För att minska eller bryta den isolering, som undervisning i hörselklass kan innebära, bör man göra försök att låta eleverna i en sådan klass delta i undervisningen i vissa ämnen, exempelvis teckning, slöjd och gymnastik, tillsammans med normalhörande kamrater." (s. 66) Här finns alltså en flexibilitet gentemot viss integrering.

- *Synklass*. För normalbegåvade elever med synskador. Här baseras beslutet om att bli placerad i hörselklass på undersökning av ögonspecialist kompletterat med psykologisk-pedagogisk undersökning. Även här betonas det att elever som utan större svårigheter kan följa med undervisningen i en vanlig klass inte bör överföras till synklass.

- *Läsklass*. För normalbegåvade elever med uttalade läs- och skrivsvårigheter. Kännetecknande för dessa elever var att de uppvisar nervösa symptom och var ängsliga och okoncentrerade. "Då eleverna i en läsklass ofta uppvisar nervösa symptom, är ängsliga och okoncentrerade, gäller det i första hand att skapa en sådan arbetssituation, att de får en positiv inställning till skolarbetet." (s. 66) Här utreddes om orsakerna berodde på kroppsliga sjukdomstillstånd, syn- och hörselrubbingar eller allmän intellektuell utvecklingshämning. Intelligensprovning kompletterade läs- och skrivtest. Orsakerna till elevernas nervösa symptom och brist på koncentration relaterades alltså till antingen kroppsliga åkommor och/eller intelligens. Här står inget om potentiella orsaker i den rådande skolmiljön utan bristerna konstateras hos eleven. Att en elev med läs- och skrivsvårigheter är "nervös", "ängslig" och "okoncentrerad" kan ha att göra med bristande stöd i den tidigare skolgången och frågan om det hjälper att bli placerad i en läsklass kan ifrågasättas.

- *Friluft- och hälsoklass*. Friluftsklasser för elever som har eller hade haft tuberkulos och hälsoklasser för de som är "allmänt klena, har nedsatt motståndskraft mot infektioner eller befinner sig i långvarig konvalescens." (s. 67-68) Eleverna skulle ges omvårdnad, men i övrigt undervisning motsvarande vad som gavs i vanlig klass. Eftersom omsättningen på elever var stor blev undervisningen individuell. Rörande uttagning till friluft- och hälsoklass var de medicinska faktorerna framlagda av skolläkaren avgörande. När det gällde hälsoklass

spelade även sociala skäl in. Elever från hem med bristfällig omvårdnad hade större behov av placering i hälsoklass än övriga elever. Vad bristfällig omvårdnad ur social aspekt egentligen innebar framgår inte och frågan rörande vilka fördelar kontra nackdelar detta innebar för dessa elever väcks. Det är tydligt att denna placering görs av omvårdnad från skolans sida, men om eleverna genom att bli placerade i specialklass blev hjälpta eller om de bara kände de sig ännu mer utpekade, är en tanke som uppstår.

- *Skolmognadsklass.* ”Skolmognadsklasser är avsedda för elever, som - utan att vara i påtagligt behov av undervisning i annan specialklass - vid prövning befunnits ej ha nått en skolmognad, att de med framgång kan delta i undervisningen i vanlig nybörjarklass, trots att de nått den för intagning i skolan fastställda levnadsåldern.” (s. 68) Elevernas motoriska, språkliga och sociala färdigheter tränades. ”Då eleverna i klassen befinner sig på olika mognadsstadier och har olika förutsättningar att tillgodogöra sig undervisningen, måste arbetet i stor utsträckning bedrivas individuellt.” (s. 68) Målet var att eleverna skulle kunna gå över till den vanliga klassen efter ett, två eller tre år, vissa skulle dock behöva gå om ett år efter överflyttning till vanlig klass. Läkarundersökning och skolmognadstest avgjorde vid placering i skolmognadsklass. Här uppkommer frågan kring vad skolmognad egentligen är. Kriterierna för att inte anses skolmogen preciseras inte. En slutsats som kan dras är att en placering i specialklass gjordes om eleven på något sätt inte uppnådde normens krav. Vilken nytta tre år i skolmognadsklass gjorde om eleven ändå fick gå om sedan, och vilken betydelse känslan för utanförskap och gemenskap fick är spörsmål som väcks.

- *Cp-klass.* ”Cp-klasserna är avsedda för dels normalbegåvade, dels intellektuellt utvecklingshämmande barn med cerebrala pares eller andra likartade motoriska rubbningar. Cp-klassernas uppgift är att bereda dessa elever en med hänsyn till deras handikapp lämpad undervisning och fostran.” (s. 68) De intellektuellt utvecklingshämmande eleverna skulle undervisas på samma grund som hjälpklassernas elever. Här placerades alltså alla elever oavsett intelligensbedömning i samma klass endast baserat på kriteriet om kroppsliga funktionshinder. Det är alltså tydligt att det kroppsliga funktionshindret automatiskt är ett kriterium för specialundervisning.

- *Anmärkning.* ”Efter medgivande av skolöverstyrelsen må specialklasser anordnas i andra former och för elever av annat slag än ovan sägs.” (s. 68) Möjligheten av utformning av specialklasser har alltså egentligen inget hinder utan elever som särskiljer sig kan alltså bli placerade i en specialklass beroende på bedömning av skolan.

- *Särskild specialundervisning.* ”Särskild specialundervisning må anordnas för intellektuellt utvecklingshämmande elever (särskild hjälpundervisning), för elever med anpassningssvårigheter av tillfällig art (särskild observationsundervisning) samt för elever med hörsel-, syn- eller talsvårigheter eller med läs- och skrivsvårigheter; [...]” (s. 68). Detta tillämpades dels där antalet elever var otillräckligt för bildande av specialklasser, dels där särskild specialundervisning bedömdes vara lämpligare än sammanförande av eleverna i särskilda klasser och dels där eleverna inte hade så stora svårigheter, att de behövde hänvisas till specialklass. Detta kunde också tillämpas som understödjande undervisning efter det att eleverna lämnat specialklass och övergått till vanlig klass. Vidare redogörs för bestämmelser rörande gruppstorlek och antal timmar per vecka och det betonas att ett intimt arbete med vederbörande klassföreståndare är en förutsättning för ett gott resultat.

- *Särskild hjälpundervisning.* ”Den särskilda hjälpundervisningen bör i regel begränsas till att omfatta ämnena svenska och matematik.” (s. 69)

- *Särskild observationsundervisning.* ”Särskild observationsundervisning är avsedd för elever, som visar anpassningssvårigheter av tillfällig art (allmänt störande, trotsiga, aggressiva, deprimerade, skygga, nervösa, överkänsliga elever etc.) utan att förete sådana psykiska särdrag, att placering i observationsklass bedöms lämplig.” (s. 69) Även här betonas ett intimt samarbete med den ordinarie läraren.

- *Övrig särskild specialundervisning.* Här tas *klunikundervisning* upp med *talkliniker* och *läskliniker*. ”Talklinikerna är avsedda för elever med tal- och röstrubbningar eller försenad språkutveckling av sådan art, att särskild träning och undervisning är nödvändig.” (s. 70) Här tillämpas ett individuellt arbetssätt. ”Då elever med tal- och röstrubbningar ofta är hämmande eller uppvisar nervösa besvär, gäller det att vid undervisningen skapa en lugn och förtroendefull atmosfär.” (s. 70) En uttagning till talklinik föregås av en medicinsk-foniatrisk undersökning av specialist.

- *Läsklinik.* ”Läsklinikens uppgift är att genom individuell undervisning av elever med läs- och/eller skrivsvårigheter förbättra deras läs- och skrivförmåga, så att dessa elever i skolans samtliga ämnen kan uppnå sådana resultat, som deras allmänna utveckling och mognad möjliggör.” (s. 70) Också här betonas klassföreståndarens roll genom att vara uppmuntrande och genom att låta eleven känna att svårigheterna kommer att övervinnas.

Sammanfattningsvis fanns det alltså i Lgr 62 en mängd möjligheter när det kom till frågor av specialundervisningskaraktär. Att placera elever i specialklasser eller i särskild

specialundervisning sågs som en naturlig åtgärd och det är tydligt att det förekommer ett särskiljande perspektiv för de elever som inte följer de ramar och den norm som råder i de vanliga undervisningsklasserna. Begrepp som används är liksom i U-55 ”intellektuellt utvecklingshämmande”, ”intelligent svagt utrustade” och ”allmänt klena” i relation till ”normalbegåvade” elever. I Lgr 62 finns dock även ”nervösa symptom”, ”anpassningssvårigheter”, ”normalbegåvade elever som uppvisar psykiska särdrag”, ”uppvisar nervösa symptom”, ”ängsliga”, ”okoncentrerade” samt ”hämmande eller uppvisar nervösa besvär.” Här visar begreppen *specialklasser*, *hjälpklasser*, *stöd*, *eleven som individ*, *särskiljning*, *kategorisering*, *svårigheter* och *utredning på artikulering* som utgör *tecken på ekvivalenskedjor* som kan leda fram till de centrala *nodalpunkterna lärande och utveckling* samt *normalitet och avvikelse*.

Även i Lgr 69 finns ett särskilt kapitel med rubriken specialundervisning och när det gäller allmänna förutsättningar kan det utläsas att:

Specialundervisning ingår som ett betydelsefullt led i skolans strävan att skapa ett arbetssätt och en studiegång som är avpassade efter den enskilde elevens förutsättningar och behov. Denna undervisning anordnas antingen för enskilda elever och mindre grupper jämsides och samordnad med övrig undervisning i vanlig klass (*samordnad specialundervisning*) eller för elever i *specialklass*. Elever med komplicerade skolsvårigheter kan erhålla mer än ett slag av specialundervisning.” (s. 75)

Här framgår det liksom i Lgr 62 att både hjälpklasser och specialundervisning ska samordnas med den vanliga undervisningen. Dock preciseras inte de olika klasserna lika tydligt. Det framförs vidare att:

Specialundervisning är en naturlig hjälpåtgärd som erbjuds de elever som på grund av speciella svårigheter i skolarbetet behöver en kompletterande eller stödjande undervisning jämsides med övrig undervisning i vanlig klass, samt de elever, som på grund av fysiska eller psykiska orsaker företar sådana avvikelser beträffande utveckling och mognad, att omfattningen och arten av de erforderliga åtgärderna kan tillgodoses endast genom undervisning i särskild klass.” (s. 75-76)

Även här ses alltså specialundervisning som en naturlig hjälpåtgärd och det står även att skolsvårigheter, som kan motivera kompletterande, stödjande eller ersättande insatser av specialundervisning, i huvudsak är ”... intellektuell utvecklingshämning, beteendestörningar, svårigheter i samband med skolgångens början, inläringssvårigheter i synnerhet vid undervisningen i svenska och matematik, syn-, hörsel- och talsvårigheter samt rörelsehinder.” (s. 76)

I Lgr 69 trycks det på att ett riktmärke för undervisningen av elever med skolsvårigheter är att dessa elever så långt som möjligt bör gå i vanliga klasser: ”Behovet av individualiserande hjälp tillgodoses genom kompletterande och stödjande undervisning, samordnad med verksamheten i den klass, där eleven erhåller större delen av sin undervisning.” (s. 76) Undervisningen ska alltså samordnas med hjälpklasserna. Det framförs också att ”Elever kan alltefter föreliggande behov erhålla hjälp i samordnad special- undervisning av ett eller flera slag.” (s. 76) Speciallärarens roll lyfts också fram i form av att denne kan ta över lärarens roll när det kommer till elever med olika svårigheter. Här finns alltså ett ökat stöd för att specialundervisningen ska vara samordnad. När det kommer till att individualisera undervisningen betonas det att detta beror på elevens svårigheter:

För exempelvis en elev med en mindre utpräglad intellektuell utvecklingshämning kan det vara tillfyllest att individualisera undervisningen enbart genom att studierna i den vanliga klassen mera konsekvent inriktas på lättare och konkretare uppgifter, inordnade i en genomtänkt studieplan. Någon annan åtgärd är kanske inte nödvändig med hänsyn till handikappets begränsade verkan på elevens totalprestationer. (s. 77)

medan

En annan elev med mera utpräglade skolsvårigheter kan vara i behov av en färdighets- och funktionsträning, som lämpligen bör tillgodoses genom en specialundervisning, där eleven under större eller mindre del av den samlade undervisningstiden under sakkunnig ledning får denna träning antingen enskilt eller i mindre grupp. Svårigheterna förutsätts inte heller i detta fall påverka elevens totala prestationsförmåga i sådan omfattning, att det kan anses motiverat att skilja eleven från gemenskapen med kamraterna i den vanliga klassen. (s. 77)

Här framskrivs en flexibilitet och ett lösningsinriktat fokus när det gäller att undersöka elevens möjligheter och man lyfter även fram vikten av gemenskapen i klassen. När det kommer till en elev ”... med sådana skolsvårigheter, som mycket påtagligt påverkar den totala prestationsförmågan, kan det visa sig nödvändigt att söka vidga effekten av de stödjande åtgärderna.” (s. 77) och ”Här kan, beroende på svårigheternas art och grad, en placering i specialklass visa sig befogad.” (s. 77) Detta motiveras med att eleven har bättre möjligheter att få särskild funktionsträning i en anpassad miljö samt att eleven kan behöva en anpassning av den skolsociala miljön. Här nämns inget om vikten av gemenskapen i den ordinarie klassen utan här lyfts skolsvårigheterna fram som viktigare. Det finns alltså en motsats vilket diskursteoretiskt kan tyda på *antagonismer* eftersom det finns en konflikt.

I Lgr 69 tas följande specialklasser upp: hjälpklass, läsklass, skolmognadsklass, observationsklass, synklass, hörselklass och klass för rörelsehindrade. Hänvisning till specialskola och särskola sker enligt särskilda bestämmelser. Detta är alltså identiskt med Lgr

62 förutom att friluft- och hälsoklass har tagits bort och att benämningen Cp-klass har försvunnit. När det kommer till specialundervisningen betonas det att samma kursplaner som för övrig undervisning på samma stadium gäller men:

Vid undervisning av elever med intellektuell utvecklingshämning och vissa beteendestörda barn bör emellertid urvalet av lärostoff ske med särskild hänsyn till föreliggande störningar, till exempel minnesfunktionerna eller den emotionella utvecklingen. Undervisningsmomentens omfattning bör begränsas och vara lätta att överblicka. Elementära och fundamentala fakta bör ingå i enkla sammanhang. Färdighetsträningen i exempelvis svenska, matematik och främmande språk måste i regel ske med en mycket långsam stegring av övningarnas svårighetsgrad. Detta kan innebära, att behandlingen av vissa huvudmoment, tillhörande ett lägre skolstadium, kan behöva fortsätta på ett högre stadium för att det avsedda syftet med undervisningen skall uppnås. Det kan tillika motivera, att vissa huvudmoment för de högre skolstadierna får enbart en översiktlig behandling. (s. 77)

Detta liknar förhållningssättet som fanns i U-55 och Lgr 62. När det kommer till specialundervisningen betonas det att samma kursplaner som för övrig undervisning på samma stadium gäller men:

I en situation där en elev får svårigheter i skolan tas det upp att elevens hela situation måste få bli föremål för bedömning, både i skolan och i hemmet och genom eleviakttagelser, samtal med föräldrarna samt diagnostiska undersökningar ska ett program utformas för tillrättaläggande av undervisningen samt för särskild träning och behandling, som anses lämpligt för just denna elev. (s. 78)

Det betonas att det i vissa fall kan tillämpas ett förenklat utredningsförfarande, då ett snabbt insättande av specialundervisning i någon form bedöms vara den bästa hjälpen. Detta kan exempelvis vara när behov av en tids observationsundervisning föreligger. Om resultaten av den insatta undervisningen så kräver, bör dock givetvis en grundligare utredning ske.

Sammanfattningsvis kan det utifrån Lgr 69 konstateras att det finns många likheter i Lgr 69 i jämförelse med Lgr 62 och U-55. Såväl specialklasser som specialåtgärder finns kvar liksom utredningar av olika slag och att eleven i den mån det går ska gå i vanlig klass. Nytt för Lgr 69 är elevvårdskonferensen som ett instrument för att utreda elevens situation. En del formuleringar har också ändrats och elever benämns inte längre som ”normalbegåvade”, ”intellektuellt svagt utrustade”, ”intelligensmässigt svagare”, ”allmänt kläna”, ”uppvisar nervösa symptom”, ”ängsliga”, ”okoncentrerade”, ”hämmade eller uppvisar nervösa besvär” vilket man gjorde i Lgr 62 och U-55 utan i Lgr 69 används genomgående epitet som ”svårigheter” och i vissa fall ”funktionshinder”. Benämningen ”intelligensmässigt hämmade” finns dock kvar. Det blir alltså tydligt att begreppen *specialklasser*, *hjälpklasser*, *stöd*, *eleven*

som individ, särskiljning, kategorisering, svårigheter och utredning utgör tecken på ekvivalenskedjor som har med nodalpunkterna lärande och utveckling samt normalitet och avvikelse att göra.

I och med Lgr 62 kom alltså den gemensamma skolan för alla som man hade haft som mål ända sedan folkskolan 1842. Nu skulle skolan fungera som en gemensam bottenskola för alla och alltså utjämna klasskillnaderna. I U-55, Lgr 62 och Lgr 69 är det dock tydligt att specialundervisningen har ett stort fokus. Som nämnts innan kom den första hjälpklassen 1879 (Nordström, 1992) och i styrdokumentet 1955, 1962 och 1969 har de ökat markant. Det betonas att eleverna i den mån det går ska gå kvar i sin klass och att specialundervisning ska kunnas ge inom klassens ram och detta kan ses som tecken på en inkluderande undervisning och ett relationellt perspektiv, men med tanke på alla specialklasser och speciallösningar som finns går det inte att tolka det på ett annat sätt än att det individfokuserade kategoriska och segregande perspektivet är alltjämt rådande. Ett belegg som styrker detta är, vilket framfördes i den introducerande delen, att antalet elever som kom i kontakt med någon form av specialundervisning hade ökat med 100 procent sedan införandet av Lgr 62. Spörsmålet gällande rimligheten i att var tredje elev skulle vara så speciell att den behövde speciell undervisning väcktes och SIA-utredningen ställde frågan om det var rimligare att tala om en skola som hade svårigheter i mötet med de olika eleverna än att vissa elever skulle ha svårigheter som behövde åtgärdas med hjälp av specialundervisning (Giota & Emanuelsson, 2015; SOU 1974:53). Resultatet av SIA-utredningen blev att riksdagen 1976 tog beslut om att skolans arbetsätt och arbetsformer måste förändras för att anpassas till eleven och elevens verklighet med nya arbetsätt och förebyggande arbete (SOU 1974:53; Giota, 2013).

3. Styrdokument 1980-2011

Resultatet av SIA-utredningen (SOU 1974:53) ledde alltså fram till en ny läroplan: Lgr 80 och i denna läroplan framgår att:

Skolan skall söka motverka att elever får svårigheter i skolarbetet. Den måste därför utforma sitt innehåll, sitt arbetsätt och sin organisation så, att den smidigt kan anpassa sig till olika elevers individualitet. En lokal beslutsrätt i den enskilda skolan, i arbetsenheten och i klassen, om stoff, arbetsätt och arbetsformer, är därför en förutsättning för att skolan skall kunna lyckas med sin uppgift. (s. 52)

och

Om en elev får svårigheter i arbetet är det nödvändigt att först pröva, om skolans arbetsätt kan ändras. Man måste, när utbildningen planeras, möjliggöra ett varierat arbetsätt. Den frihet skolan har i resursanvändning liksom i metodik och val av stoff skapar goda förutsättningar för ett sådant förebyggande arbete. (s. 52)

Här fokuseras det alltså på det förebyggande arbetet och organisation, arbetssätt och anpassning till individen är nyckelord för att motverka att elever får svårigheter i skolarbetet. Detta utgör också *tecken på ekvivalenskedjor* som har med *nodalpunkterna lärande och utveckling samt normalitet och avvikelser* att göra. Det benämns inte uttryckligen att det handlar om elever med särskilda behov utan dessa riktlinjer kan tänkas gagna alla elever. Det står vidare att ”Elever med olika läggning och intressen måste få uppleva skolarbetet som något som kan utveckla dem själva. Skolan måste erbjuda ett mångsidigt innehåll. Eleverna måste få delta i planeringen och kunna välja olika studieområden som belyser mål och huvudmoment.” (s. 52) Även detta upplevs som mer allmänna riktlinjer. Vikten av balansen mellan elevens upplevda behov och behoven på sikt betonas eftersom att skolan skall ge eleverna förberedelse för det kommande arbetslivet och för framtida studier: ”En total anpassning till elevernas spontana intressen kan leda till att de får stora svårigheter, när de skall gå ut i arbetslivet eller fortsätta med studierna. Då förvandlas deras skolsvårigheter till hinder senare i livet.” (s. 52) Här lyfts alltså svårigheter som kan komma senare, men inte direkt i fokus av elever i behov av särskilt stöd. Arbetssättet återkommer och man för fram vikten av att det:

... som tidigare framhållits, anpassas efter olika elever. Särskilt en alltför verbalt inriktad metodik missgynnar många elever. Ett arbete som baseras helt på skriftligt material och skriftliga instruktioner premierar elever, som på grund av ambition och studiemotivation är mindre beroende av en personlig och känslomässig kontakt med en lärare för att hålla upp arbetslusten. Det förorsakar däremot lätt svårigheter för elever som saknar dessa förutsättningar. (s. 53)

Här skulle de elever som tenderar att inte lyckas i skolan på grund av att de av olika anledningar inte har rätt verktyg kunna skönjas, men det nämns fortfarande inte om det konkret handlar om elever i behov av särskilt stöd. I en situation tas svårigheter och speciallärare upp och det är när det handlar om resursfördelning:

Skolsvårigheter har samband med den sociala situation, i vilken skolan och eleven befinner sig. Det åligger skolstyrelsen att på basis av en ingående kännedom om varje rektorsområdes arbetsmiljö och elevernas förutsättningar fördela förstärkningsresursen och de kommunala insatserna så att skolor, som har ett svårare utgångsläge, får större personella resurser. Detta kan innebära ökad lärartäthet, ökad andel utbildade speciallärare, förstärkt skolledning, större insatser av kuratorer, fritidspersonal, skolbibliotekarier, skolvårdar, elevassistenter och skolpsykologer, över huvud taget ett ökat antal vuxna per barn. Det kan givetvis också innebära förstärkningar på materielsidan. (s. 53)

Här nämns följaktligen svårigheter kopplat till den sociala och att det då kan vara ökat behov av bland annat speciallärare, men ämnet utvecklas inte mer än så. Här är det också tydligt att skolorna har fått en ökad frihet när det kommer till att fördela resurserna. Ett symptom på den minskade centraliseringen. Utifrån detta betonas vikten av att ”... fördela insatserna efter

elevernas behov av särskilt stöd.” (s. 54) och ”Om elever har svårigheter, skall man vid fördelningen av skolans förstärkningsresurs främst söka tillgodose dessa elevers behov, innan resurserna används för andra ändamål.” (s. 54) Här nämns för första gången elevers behov av särskilt stöd och att det är skolans uppgift att fördela resurserna så att de kommer dessa elever till godo. Om elever har svårigheter ska dessa försöka lösas och utnyttas i ett *åtgärdsprogram*. I Lgr 80 förekommer åtgärdsprogram för första gången och i samband med detta står att ”Det är viktigt att söka stärka elevens självuppfattning och självförtroende genom att utgå från elevens starka sidor. Först som ett resultat av mål- och metoddiskussionen finns det anledning att ta upp frågan om eventuell placering av eleven i annan grupp.” (s. 54) Vidare nämns ett flertal möjligheter för en elev med ett åtgärdsprogram exempelvis mindre grupper under kortare tid, studier av speciella arbetsområden under längre tid än den normala, extra stöd i svenska och matematik samt hjälp med tid för hemuppgifter då elever inte har möjlighet att fullgöra detta hemma.

Om dessa möjligheter inte ger framgång och elevens svårigheter är så stora ”... att han eller hon under längre tid — mer än en termin — behöver stöd i särskild undervisningsgrupp.” (s. 55) måste skolan göra en mer ingående utredning om elevens situation och en elevvårdskonferens kan besluta ”... att elev skall följa sådan *särskild undervisningsgrupp*, om den finns inrättad.” (s. 55) Det betonas att ”Elever, som på så sätt kommer att arbeta utanför arbetsenheten, förlorar den omedelbara kontakten med sina kamrater. Särskild undervisningsgrupp bör därför begränsas till enbart det eller de ämnen, där elevens svårigheter är särskilt stora.” (s. 55) Det konstateras dock att elevers svårigheter i form av intellektuella och fysiska handikapp samt känslomässiga och sociala störningar kan vara så omfattande, att eleverna måste följa särskild undervisningsgrupp under alla lektioner. När det gäller specialpedagogikens roll tas det upp att ”För att skolans insatser för elever med svårigheter skall bli effektiva måste skolan så långt möjligt utnyttja specialpedagogiska metoder. De specialpedagogiskt utbildade lärarnas insatser får därför inte låsas enbart till någon speciell organisationsform, t ex särskild undervisningsgrupp och särskild undervisning.” (s. 56) Detta talar för samarbete mellan olika grupper, men samtidigt är det uppenbart att de olika särskiljande lösningarna är högst centrala.

Vid jämförelse av Lgr 80 med U-55, Lgr 62 och Lgr 69 är likheterna vikten av elevens del i den vanliga klassen, men den stora skillnaden är att man i Lgr 80 har mer av ett helhetsperspektiv eller ovanifrånperspektiv när det kommer till skolans organisation och undervisningens utformning. Utgångspunkten är ett perspektiv som kan sägas gälla alla elever och ett förebyggande perspektiv lyfts fram, för att sedan gå in på elever i svårigheter utan att

benämna eleverna med olika epitet. Samarbetet mellan specialpedagogiskt utbildad personal och ordinarie lärare betonas också. Det går inte in lika mycket in på detaljnivå när det kommer till elever i behov av särskilt stöd och mycket lite nämns om specialklasser och specialundervisning även om det tas upp att det finns. Detta är ett tecken på viljan att komma bort ifrån kategoriseringarna i olika specialklasser för att istället betona undervisningsätt. Speciallösningar för vissa elever finns dock ändå kvar. Diskursteoretiskt utgör detta *tecken* på *ekvivalenskedjorna förebyggande insatser, undervisningens utformning, stöd, eleven som individ, särskiljning, kategorisering, kunskapsfokus, omhändertagande, svårigheter och utredning*.

I och med 1994 års läroplan kommer en ny målinriktad skola och ett nytt betygssystem. Skolan är även kommunaliserad från 1991. I Lpo 94 framskrivs det att ”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov.” (s. 4) och ”Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling.” (s. 4) Hänsyn skall dessutom tas till ”... elevernas olika förutsättningar och behov.” (s. 4) I Lpo 94 finns inte specialundervisning som en egen rubrik eller ett eget kapitel utan man skriver fram vilket ansvar läraren respektive rektorn har. Inte heller specialpedagog eller speciallärare nämns. Det betonas att läraren skall ”utveckla samarbetet mellan förskoleklass, skola och fritidshem, utbyta kunskaper och erfarenheter med personalen i förskolan och i gymnasieskola och gymnasiesärskola samt i samarbetet särskilt uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd.” (s. 14) Rektor ansvarar för att ”undervisningen och elevvårdsverksamheten utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver,” samt att ”resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör.” (s. 17)

Det är tydligt att det är mycket övergripande riktlinjer som ges i Lpo 94. Riktlinjerna för den specialpedagogiska undervisningen är knapphändig och liksom i Lgr 80 betonas samarbetet. Elever i behov av särskilt stöd ska uppmärksammas och undervisningen och elevvårdsverksamheten ska utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver, men det står inte hur detta är tänkt att göras i praktiken. Detta får konsekvensen att elever i behov av särskilt stöd kan riskera att hamna mellan stolarna. När det gäller elever i behov av särskilt stöd är det dock inte särskilt mycket nytt i jämförelse med Lpo 94. Att ”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov.” (s. 8) finns kvar och man för fram att ”Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov.” (s. 8) Det betonas också att ”Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan

undervisningen aldrig utformas lika för alla.” (s. 8) Det står vidare att ”alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd, och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande.” (s. 14) och ”Läraren ska ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande,” och ”stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter,” (s. 14). Läraren ska även ”utveckla samarbetet mellan förskoleklass, skola och fritidshem, utbyta kunskaper och erfarenheter med personalen i förskolan och i berörda skolformer, och i samarbetet särskilt uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd.” (s. 16) När det gäller rektor ansvarar denne för att ”undervisningen och elevhälsans verksamhet utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver,” samt att ”resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör” (s. 18-19). Här är det tydligt att diskursen fokuserar på eleven som individ.

Precis som i Lpo 1994 finns det övergripande ansvaret kvar, men det betonas dock att ALLA som arbetar i skolan ska uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd. Detta kan ses som positivt och en inkluderande tanke i och med att det faktiskt är allas ansvar för att främja en god miljö för alla elever, oavsett särskilda behov eller inte. Det nämns dock ingenting om specialpedagogik eller specialpedagogisk personal vilket får ses som negativt när det kommer till att stötta personalen i verksamheten. Det kan vara svårt att samarbeta för ett framgångsrikt arbete när inga riktlinjer ges. När det kommer till elever i behov av särskilt stöd i den nuvarande skolan är det dock Skollagen (SFS 2010:800) och *Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (Skolverket, 2014) pedagoger får vända sig till för att få stöd.

I Skollagen står att elevernas utveckling mot utbildningens mål ska stödjas och att elevhälsan ska vara förebyggande och hälsofrämjande. ”Elevhälsan ska omfatta medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser.” (SFS2010:800, 2 kap, 25§) och det ska ”... finnas tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses.” (SFS2010:800, 2 kap, 25§) Det står även att särskilt stöd får ges i stället för den undervisning eleven annars skulle ha deltagit i eller som komplement till denna och ”Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör om inte annat följer av denna lag eller annan författning.” (SFS2010:800, 3 kap, 7§) ”... 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.” (SFS2010:800, 3 kap, 10§) Om det finns särskilda skäl får särskilt stöd dock ”... ges enskilt eller i en annan undervisningsgrupp (särskild undervisningsgrupp) än den som eleven normalt hör till.” (SFS2010:800, 3 kap, 11§)

Att elevers rätt till behov av särskilt stöd stärks i skollagen kan ses som positivt eftersom det är en lag, men hur detta stöd ska utformas i skolvardagen är fortfarande inte helt klart. Att Skolverket har tvingats komplettera läroplanen och skollagen med allmänna råd när det kommer till elever i behov av särskilt stöd kan ses som ett tecken på att det finns en oklarhet. De allmänna råden är dessutom just råd och inte lagar. Å ena sidan ska alltså alla ha ansvar för att det ska fungera i skolan, men å andra sidan finns en mängd speciallösningar att ta till.

I Lgr 80 betonades undervisningsmiljön och i Lpo 94 och Lgr 11 har den kunskapsinriktade målstyrda skolan med individen i centrum fått ett ökat fokus. Ansvaret för alla elever betonas, men samtidigt finns fortfarande olika typer av speciallösningar att tillgå. Den stora skillnaden i Lpo 94 och Lgr 11 är att situationerna kring elever i behov av särskilt stöd är mer öppet för tolkning, något som även har lett till att det har funnits ett behov av ökade råd ifrån Skolverket (2014). Isaksson och Lindqvist (2014) menar att genom att titta tillbaka på de olika tidsperioderna av svensk utbildningspolitik sedan 1970-talet, kan det konstateras att det har skett en utvidgning av specialundervisningen, vilket talar emot synen på elever i behov av särskilt stöd som ett ansvar för alla skolpersonal, som har betonats sedan slutet av 1970-talet. I stället finns det en stor risk att specialundervisningen återigen kommer att bli betraktad som en egen inriktning och som en parallell utbildning vid sidan av den vanliga undervisningen. Även Tomlinson (2012) hävdar att specialundervisningen har ökat, trots den parallella diskussionen kring inkludering.

3. Diskurs och konklusion

Syftet med uppsatsen är att belysa hur elever i behov av särskilt stöd framskrivs i styrdokumentet från 1842 fram till 2011 samt huruvida det med utgångspunkt i detta kan dras slutsatser utifrån olika specialpedagogiska perspektiv och hur detta kan ställas i relation till hierarki, ordning och människors värde. Det är alltså detta som är den rådande diskursen i min studie.

I min analys har jag alltså tagit avstamp i Laclaus och Mouffes (2008) angreppssätt inom diskursteorin vilket innebär att den sociala världen är konstruerad efter diskursen och att diskursen är föränderlig. *Artikuleringen* är den praktik som skapar relation mellan olika uttryck, och sammanvägningar av uttryck och innehåll kallas *tecken*, och *elementen* är de tecken som ständigt är utsatta för kamp. Dessa *element* kallas för *nodalpunkter* och *nodalpunkterna* är de centrala momenten kring vilken diskursen kretsar. *Nodalpunkterna* får betydelse först i samband med andra begrepp, så kallade *ekvivalenskedjor*. Utöver detta är *individens nodalpunkt* som benämns med ordet *mästersignifikant* centralt och den position individen har i diskursen utgör den så kallade *subjektpositionen*. Det som ytterligare är

centralt är att nodalpunkterna kan vara *flytande eller tomma signifikanter* och det förhållande där de *flytande signifikanterna* får kämpa för att ge innebörd åt just sin diskurs kallar för Laclau och Mouffe (2008) för *antagonistiskt*. För att få ett slut på ett antagonistiskt förhållande krävs en *hegemonisk intervention* - att den ena diskursen är mer kraftfull än den andra och därmed vinner den språkliga konflikten

Efter genomgången av styrdokumentet har jag kommit fram till att diskursens *nodalpunkter* är *lärande och utveckling* samt *normalitet och avvikelse*. Detta grundat i att de *ekvivalenskedjor* som har lokaliserats är begreppen *specialklasser, hjälpklasser, förebyggande insatser, undervisningens utformning, stöd, eleven som individ, särskiljning, kategorisering, kunskapsfokus, omhändertagande, svårigheter* och *utredning*. Detta eftersom att det är begrepp som har använts i relation till när elever i behov av särskilt stöd har benämnts. Genom att granska styrdokumentens utifrån de tre perioderna är det uppenbart att diskursen har genomgått förändringar. Det som kan konstateras med utgångspunkt i min analys av de utvalda styrdokumentet är att det 1842-1921 är tydligt att det inte läggs mycket fokus på elever i behov av särskilt stöd överhuvudtaget, medan det 1955 till 1969 är explicit uttryckt i detalj hur det ska tänkas kring dessa elever och hur organiseringen av specialklasser och hjälpklasser ska utformas. Från 1980 och fram till 2011 har fokus varit på förebyggande insatser, undervisningens utformning samt en ökad fokusering på eleven som individ. Här framgår alltså diskursens *nodalpunkter normalitet och avvikelse* eftersom att det är framträdande att elever har särskiljts och kategoriserats på olika sätt i samtliga styrdokument som jag har granskat.

De slutsatser som kan dras utifrån hur elever i behov av särskilt stöd framskrivs i styrdokumentet är att det finns ett perspektiv där skolan har elevens bästa för ögonen och att det både finns ett kunskapsfokus och ett omhändertagande fokus. När det gäller min första frågeställning rörande om hur behovet av särskilt stöd framskrivs i styrdokumentet är det tydligt att stödet ska finnas inom klassens ram och att eleven i den mån det går ska gå kvar i sin ordinarie klass, men parallellt med detta framgår en mängd resonemang kring vad som ska göras om stödet inte går att ges inom klassens ram på grund av att eleven har sådana svårigheter som omöjliggör detta. Detta kan utläsas som att det kan handla om en mängd saker: inlärningssvårigheter, läs- och skrivsvårigheter, beteendestörningar, koncentrationssvårigheter och skolmognadsproblematik, och det betonas att det är viktigt att utreda en elev innan en placering i en specialpedagogisk lösning kan göras. Att ha elevens bästa för ögonen verkar alltså, utifrån styrdokumentet, handla om att hitta lösningar av specialundervisningskaraktär. Diskursens *nodalpunkter lärande och utveckling* samt

normalitet och avvikelse visar sig alltså här genom *ekvivalenskedjorna specialklasser, hjälpklasser, förebyggande insatser, undervisningens utformning, stöd, eleven som individ, särskiljning, kategorisering, kunskapsfokus, omhändertagande, svårigheter* och *utredning*.

Isaksson och Lindqvist (2014) samt Tomlinson (2012) menar på att det från politiskt håll talas om en inkluderande undervisning, men att undervisningen i praktiken har blivit mer och mer segregering och har fått fler särskiljande inslag i form av specialundervisning. Min slutsats är att det egentligen inte är någon skillnad genom historien när det kommer till hur elever i behov av särskilt stöd har framskrivits, förutom att det har varit mer eller mindre explicit i vissa styrdokument. Att det finns skillnader mellan elever som anses normala respektive avvikande är tydligt genom att elever i behov av särskilt stöd framskrivs utifrån de svårigheter som finns, och att detta i första hand kopplas till eleven som individ. Foucault (2003) menar att normalisering har att göra med inneslutningar och uteslutningar och här fungerar kunskap som metod. Att särskilja en individ från en grupp blir, i relation till det som räknas som normalt, per automatik ett tecken på att individen skiljer sig från det normativa. Foucault menar vidare att detta sätt att hantera de avvikande på, ofta är en del av social kontext och dolda agendor, och det sker alltså inte öppet. Detta blir tydligt i läroplanerna där det finns en motsättning, *antagonism*, mellan de som anses normala och de som anses avvikande, i och med att särskiljande lösningar erbjuds eller till och med, uppmuntras.

Denna motsättning, *antagonism*, blir också framträdande i min andra frågeställning, huruvida det kan dras slutsatser utifrån olika specialpedagogiska perspektiv med utgångspunkt i det som framskrivs i styrdokumentet. Att stödet ska ges inom klassens ram och att en elev som särskiljs från den ordinarie undervisningen ska göras detta på väl grundade beslut, där elever ska kunna återgå till den ordinarie undervisningen, finns det stöd för i styrdokumentet.

Utifrån det kan slutsatsen dras att det i grunden finns ett relationellt perspektiv. Den mängd av specialklasser, hjälpklasser och speciallösningar som förekommer tyder dock på att det snarare är ett individanpassat, kategoriskt segregering perspektiv, där eleven bland annat bedöms på medicinsk basis istället för att svaren försöker hittas i skolmiljön. Det kan alltså se ut som att perspektivet är mer relationellt, men med tanke på de lösningar som erbjuds till elever i behov av särskilt stöd går det inte att tolka det på något annat sätt än att det kategoriska perspektivet är det som får anses rådande.

Att det kategoriska perspektivet är det som får anses rådande har också stöd i litteraturen där Isaksson och Lindqvist (2014) samt Tomlinson (2012) pekar på de senaste 40 årens forskning rörande negativa effekter av segregering specialundervisning när det bland annat kommer

till självkänsla och en känsla av exkludering. Att så många som 40 procent av eleverna i grundskolan 1972 kom i kontakt med någon form av specialundervisning och att de som hade placerades i specialklass tenderade att stanna kvar där, samt att var femte elev från klasser med lägre utbildning och social status 1969 hade tillbringat någon del av de första skolåren i specialklass, visar inte på en väg till ett samhälle som utjämnar klasskillnader (Emanuelsson, 1976; Husén & Härnqvist, 2000). Även studier av Gerrbo (2012), Ruijs et al. (2010) och Donata Nepi et al. (2013) visar på fördelarna av ett relationellt perspektiv och en inkluderande undervisning när det kommer till prestation och självkänsla hos elever i behov av särskilt stöd.

Med grund i detta är det tydligt att det finns konflikter vilket kan tyda på *antagonismer*, både när det gäller att eleven ska få stöd inom den ordinarie undervisningen, men ändå hänvisas till särskiljande lösningar, och mellan de olika perspektiven. Det är också tydligt att det handlar om *flytande signifikanter* eftersom begreppen kan ha olika innebörd i olika sammanhang och båda diskurserna strävar efter dominans (Laclau & Mouffe, 2008). För att få ett slut på ett *antagonistiskt* förhållande krävs en *hegemonisk intervention* där den ena diskursen är mer kraftfull än den andra och därmed vinner den språkliga konflikten. Här skulle det kategoriska perspektivet kunna ses som segrare, men så länge det finns motsatser fortgår den språkliga diskursen i och med att det finns en motsats mellan vad som sägs uppifrån, utifrån hur styrdokumentet kan tolkas och hur undervisningen bedrivs i praktiken. Till detta kan också *mästersignifikant* kopplas, vilken är *nodalpunkten* när det handlar om identiteten. Enligt diskursanalysen är identiteten en socialt betingad uppfattning och i diskursiva sammanhang identifierar sig en individ med olika egenskaper. *Mästersignifikanten*, och den så kallade *subjektpositionen*, den position i diskursen individen har, blir i min studie en individ som är bärare av problemet (Bergström & Boréus, 2012; Winther Jörgensen & Phillips, 2000).

Detta leder till min tredje frågeställning; hur den diskurs som har varit rådande kan ställas i relation till hierarkier, ordning och människovärde. Föreställningen om en skola för alla har varit central ända sedan 1812 års uppfostringskommitté, införlivades delvis 1842 och ansågs fullbordad 1962. Inkluderings tanken kan därmed sägas vara stark under skolhistoriens gång och sedan 1980-talet har den blivit mer framträdande (Giota, 213; Egeland, Haug & Persson, 2006; Nilholm, 2007). Det är alltså tydligt att tanken om en skola för alla har genomsyrat läroplanernas utveckling även om det inte nämns som begrepp. Genom att det i läroplanerna skrivs ut vilket förhållningssätt som ska vara rådande och hur undervisningen ska organiseras blir detta per automatik ett maktperspektiv eftersom att eleven är utelämnad till den diskurs

som råder i skolan. Diskursen som alltså handlar om hur elever betraktas och skrivs fram i styrdokumentet utifrån ett normalt kontra avvikande perspektiv, har följaktligen varit rådande genom hela skolhistorien, men på olika sätt.

Studier av bland andra Andreasson (2007), Börjesson och Palmblad (2003), Hjärne och Säljö (2008) och Lundgren (2006) visar på hur formuleringar i dokument, bland annat när det kommer till svårigheter och identiteter får betydelse, exempelvis när det kommer till att värdera det som skrivs fram. Därmed blir ordets makt starkt. Bedömningar görs av experter inom bland annat medicin och psykiatri och deras roll som auktoriteter förmedlar i sin tur ett maktperspektiv. Benämningar när det kommer till elever i behov av särskilt stöd såsom ”normalbegåvade”, ”intellektuellt svagt utrustade”, ”intelligensmässigt svagare”, ”allmänt klena”, ”uppvisar nervösa symptom”, ”ängsliga”, ”okoncentrerade”, ”hämmade eller uppvisar nervösa besvär”, ”svårigheter” och ”funktionshinder” som har förekommit i styrdokumentet, är ett sätt att placera beteenden i relation till det normativa. De benämningar som förekommer speglar ofta elevers tillkortakommanden, men det problematiseras sällan kring orsaker bakom eller omständigheter kring varför en individ har varit föremål för tester och utredningar. Varför eleven anses vara på ett visst sätt och därmed anses lämplig för specialundervisning eller hjälpklass utreds inte. Fokus blir alltså på individen och problemen, vilket gör att diskursen gällande *nodalpunkterna normalitet* kontra *avvikelse* framträder i min studie.

Att det finns ett maktperspektiv där rådande hierarkier sätter agendan och visar sig genom att en viss ordning ska förekomma är alltså uppenbart liksom att detta får konsekvenser på såväl samhälls- som individnivå. Detta säger i sin tur också något om människovärde i och med att individen blir bedömd utifrån prestation, normalitet och avvikelse och det enligt de rådande hierarkierna är tydligt vem som premieras- den som anses normal. Tidigare nämnda forskning av Gerrbo (2012), Ruijs et al. (2010) Donata Nepi et al. (2013), Tomlinson (2012) samt Isaksson och Lindqvist (2014) som visar på fördelarna av ett relationellt perspektiv och en inkluderande undervisning när det kommer till prestation och självkänsla hos elever i behov av särskilt stöd, kan också framhävas här. Betydelsen av relationerna i skolvardagen och de negativa effekterna för elevers självförtroende och känsla av exkludering kan härledas till maktperspektiv. Ekonomiska faktorer och förändringar på skolnivå på grund av detta placerar eleverna i en utsatt och därmed maktlös situation. Att makthavare alltså prioriterar ekonomi och marknadsfaktorer, trots att forskning visar på de negativa konsekvenserna av detta, är ett exempel på legitimiteten rörande vem som får tala. Detta kan härledas till Foucaults (1993) tankar om diskurserna och dess sanningseffekter. Sanningseffekter som är centrala på så sätt

att styrdokumentet kan sägas symbolisera en viss sanning eftersom det är något som legitimeras uppifrån.

9. Sammanfattning och förslag till fortsatt forskning

Sammanfattningsvis har det alltså i styrdokumentet, när det gäller elever i behov av särskilt stöd, framskrivits att hjälpinsatser ska ges inom klassens ram och att det ska strävas efter att eleven i så stor utsträckning som möjligt ska följa den ordinarie klassen. När det gäller diskursens *nodalpunkter: lärande och utveckling* samt *normalitet och avvikelse* framgår det att de hjälpinsatser som ges, i så hög utsträckning som möjligt, ska följa den ordinarie undervisningen, men att anpassningar kan behöva göras beroende på elevens behov. Detta har visat sig genom alltifrån att ”de som saknar erforderlig fattningsgåva” kunde lämna skolan med endast vissa kunskaper, olika hjälp- och specialklasser, ett mer förebyggande och individinriktat arbete där bland annat elevens intresse skulle vara mittpunkten och en målinriktad skola där eleven är i fokus främst på grund av de kunskapsmål som ska nås.

Det kan alltså konstateras att trots att betoningen på att hjälpinsatser ska ges inom klassens ram och strävandet efter att eleven i så stor utsträckning som möjligt ska följa den ordinarie undervisningen, har det funnits många särskiljande lösningar, där den enda skillnaden har varit beroende på hur detta har formulerats i teorin och praktiserats i praktiken. Detta gör att slutsatsen blir att styrdokumentet har ett mer kategoriskt än relationellt perspektiv och det gör också att den diskurs som har varit rådande under skolans historia, utifrån styrdokumentet, har ett tydligt maktperspektiv där eleven som individ och dess egenskaper blir utsatt. Med tanke på den paradox som uppstår när det å ena sidan finns ett inkluderande direktiv från politiskt håll, men styrdokumentet är vaga och öppnar upp för tolkning som kan resultera i mer kategoriska perspektiv, kan skolvardagen bli segregering, trots en inkluderande intention. Detta tyder på att det finns konflikter alltså *antagonismer* när det kommer till de olika diskurserna.

Att göra en diskursanalys innebär att hitta de hjälpmedel som är mest användbara i en viss situation (Börjesson & Palmblad, 2003) och mitt val att välja Laclaus och Mouffes (2008) diskursteori baserades både på den socialkonstruktivistiska grund som studien utgår ifrån och det samhälle vi lever i där det inte går att undvika hierarkier och därmed maktutövning. Trots de diskursteoretiska teoriernas hjälp har det inte alltid varit lätt att botanisera bland styrdokumentet och mitt syfte har inte varit att presentera sanningar eller absoluta fakta utan att visa på en infallsvinkel av mitt ämne. Bolander och Fejes (2009) betonar att det aldrig går

att ställa sig utanför diskursen och objektivt studera den utan att forskaren, parallellt med bearbetnings- och analysarbetet av insamlad data, måste analysera sin egen relation och påverkan på den diskurs som analyseras. Att jag själv är påverkad av de diskurser jag är involverad i, såsom verksam lärare och blivande specialpedagog, med allt vad det innebär av inkluderande idéer i teorin beblandat med verksamheter i praktiken, gör att jag har varit tvungen att vara medveten om hur min förförståelse kan påverka tolkningarna och analyserna av materialet. Att ha en förförståelse för ett ämne ska inte automatiskt ses som en nackdel utan det kan vara en fördel, men det gäller också att vara vaksam på vikten av att använda kritiska ögon vid granskningen av empirin. Detta är något som jag hela tiden har varit medveten om. Diskursen om hur undervisningen ska utformas, och vad som ska göras med de elever som inte lever upp till normen och på något sätt är i behov av särskilt stöd har alltid varit, och är fortfarande, aktuell. Begrepp och formuleringar har förändrats, men att diskursen är alltjämt rådande och aktuell är det ingen tvekan om.

När gäller fortsatt forskning skulle det vara intressant att undersöka det som bland annat Isaksson och Lindqvist (2014) samt Tomlinson (2012) är inne på, att trots att påbudet uppifrån är att skolan ska vara inkluderande, har specialundervisningen, sedan den målinriktade skolan infördes, blivit allt mer framträdande. Författarna hävdar att skolan verkar vara på väg mot en alltmer särskiljande skola, och att skolan idag är mer individfokuserad och marknadsanpassad, där den centrala styrningen har minskat och där det i hög grad är upp till kommunerna själva att styra och organisera. Detta har lett till osäkerhet bland lärarna kring hur den inkluderande undervisningen ska bedrivas och vilken plats elever i behov av särskilt stöd ska ha. Att undersöka om det går att ha ett tydligt kunskaps- och inkluderande fokus på samma gång och hur de styrande egentligen vill att framtidens skola ska vara hade varit intressant att fördjupa sig i. Detta med bakgrund i den forskning som tydligt visar vilka negativa effekter en segregering av undervisning har när det kommer till elevers självkänsla och känsla av exkludering (Gerrbo, 2012; Ruijs et al, 2010; Donata Nepi et al, 2013; Isaksson & Lindqvist, 2014; Tomlinson, 2012).

10. Avslutning

Inom utbildningsväsendets och styrdokumentens historia är tanken rörande vad en skola för alla egentligen innebär central. Inledningsvis var det självklart att endast vissa grupper i samhället var lämpade för att gå i skolan och i en historisk kontext är det egentligen inget uppseendeväckande med det, eftersom det i ett klassamhälle är underförstått att vissa grupper och individer är mer kvalificerade för att styra än andra. Allt eftersom samhället förändrades

med demokratiströmmar och tankar om individens frihet och sociala rättigheter började idéer om en gemensam skola för alla att växa fram och 1842 instiftades den allmänna folkskolan. Hur elever i behov av stöd har framskrivits i styrdokumentet genom historien fram till idag visar dock på att särskiljande lösningar har förekommit oavsett läroplan och oavsett politiskt uttalad vision, och det är ett tydligt tecken på att den segregeringse undervisningen ständigt är närvarande. En politisk utopi behöver alltså inte betyda en fungerande praktik.

Att människor verkar ha ett behov av att kategorisera sig själva och varandra får nog betraktas som naturligt och något som i grunden har varit avgörande för människans utveckling och överlevnad som art. I och med det är en kategorisering i form av normal och avvikande oundviklig. Detta är dock inget försvar för att vissa människor på grund av detta ska anses vara mindre värda och på det sättet få minskade möjligheter i livet. Här har alla ett ansvar, men framförallt de som de arbetar inom skolan och de som har inflytande över skolans utformning. Forskning visar på förödande konsekvenser när det kommer till att på olika sätt vara exkluderad under sin skolgång och om vi vill ha en inkluderande skola, och ett fungerande samhälle, gäller det att lära av historien, att bredda normalitetsbegreppet och se olikheter som något naturligt.

Referenser

Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. Specialpedagogiska rapporter, Nr 15. Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.

Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Stockholm: Liber.

Ahlström, K-G. (1986). ”... fyller inte skolans krav.” Specialundervisningen i folkskola och grundskola från 1842 till 1974. I K-G. Ahlström, I. Emanuelsson & E. Wallin (Red.), *Skolans krav - elevernas behov* (ss. 10-84). Lund: Studentlitteratur.

Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text- om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Bergström, G., & Boréus, K. (Red.). (2012). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Bacchi, C. L. 2009. *Analysing Policy: What's the Problem (Represented to Be)?* French Forests NSW: Pearson.
- Bergström, G., & Boréus, K. (Red.). (2012). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Bolander, E. & Fejes, A. (2009). Diskursanalys. I Andreas Fejes & Robert Thornberg, red: *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2003). *I problembarnens tid. Förnuftets moraliska ordning*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2007). *Diskursanalys i praktiken* Malmö: Liber.
- Donata Nepi, L., Facondini, R, Nucci, F. & Peru, A. (2013). Evidence from full-inclusion model: the social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education*. Volume 28, Issue 3, August 2013, pages 319-332.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Løkenstgard Hoel, T. (2011). *Skriva för att lära (andra upplagan)*. Lund: Studentlitteratur.
- Egeland, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber AB.
- Emanuelsson, I. (1976). *Studieavbrott i grundskolan 5*. Stockholm: Pedagogiskt centrum.
- Emanuelsson, I. (2011). Specialpedagogisk forskning. I Allan Svensson (red.), *Utvärdering Genom Uppföljning – Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborgs universitet: Gothenburg studies in educational sciences, 305.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenkvist, J. (2001). *Forskning inom det pedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Skolverkets monografiserie. Skolverket: Liber.
- Emanuelsson, I. & Persson, B. (2002). Differentiering, specialpedagogik och likvärdighet. En longitudinell studie av skolkarriärer bland elever i svårigheter. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7 (3), 183-199.
- Englund, T. (1992). Tidsanda och skolkunskap. I G. Richardson (Red.), *Ett folk börjar skolan. Folkskolan 150 år 1842-1992*. Föreningen för svensk undervisningshistoria och CE Fritzes AB.
- Foucault, M. (1983). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Stockholm: Aldus Bonnier.

- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning*. Stockholm: Stehag.
- Foucault, M. (2003). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. Lund: Arkiv.
- Foucault, M. (2008). *Diskursernas kamp*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion AB.
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Giota, J. (2013). *Individualiserad undervisning i skolan – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 3:2013. Vetenskapsrådet.
- Giota, J., & Emanuelsson, I. (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur? Rektorers hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor*. RIPS nr 2011:1). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Giota, J., & Emanuelsson, I. (2015,). Differentieringsproblematiken i en skola för alla under 100 år. *Tidskriften vägval i skolan*, artikel, nr 12015.
- Giota, J., Lundborg, O., & Emanuelsson, I. (2009). Special education in comprehensive school: extent forms and effects. *Scandinavian Journal of Educational research*, 53 (6), 557-578.
- Gustavsson A. (1998) *Inifrån utanförskapet - om att vara annorlunda och delaktig*. Stockholm: Johansson & Skyttmo förlag.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Helldin, R., (2002). *Specialpedagogisk forskning: en kritisk granskning i ett omvärldsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Herrnstein, R.J., och Murray, C. (1994) *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: Free press.
- Hjärne, E., & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Husén, T., & Härnqvist, K. (2000). *Begåvningsreserven: en återblick på ett halvsekels forskning och debatt*. Uppsala: Årsböcker i svensk utbildningshistoria.
- Isaksson, J. & Lindqvist, R (2014). What is the meaning of special education?: Problems representation in Swedish policy documents: late 1970s-2014. *European Journal of Special Needs Education*. 30 (1): 122-137.

Isling, Å. (1992). Arbetsformer och arbetssätt. I G. Richardson (Red.), *Ett folk börjar skolan. Folkskolan 150 år 1842-1992*. Föreningen för svensk undervisningshistoria och CE Fritzes AB.

Kongl Maj:ts Nådiga Stadga angående Folk-undervisningen i Riket; Gifwen Stockholms Slott den 18 Juni 1842.

Kongl Maj:ts förnyade nådiga stadga angående folkundervisningen i riket; gifven Stockholms slott den 20 Januari 1882.

Kongl Maj:ts förnyade nådiga stadga angående folkundervisningen i riket; gifven Stockholms slott den 10 December 1897.

Kungl Maj:ts Kungörelse angående undervisningsplan för rikets folkskolor den 31 oktober 1919.

Kongl Maj:ts förnyade nådiga stadga angående folkundervisningen i riket; given Stockholms slott den 26 september 1921.

Kungl. Skolöverstyrelsen (1955): *Undervisningsplan för rikets folkskolor*: Stockholm: Svenska Bokförlaget Nordstedts.

Kungl. Skolöverstyrelsen (1962). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie 60.

Kungl. Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB.

Laclau, E. & Mouffe, C. (2008). *Hegemonin och den socialistiska strategin*. Göteborg: Glänta.

Lundahl, L. 2005. A Matter of Self-Governance and Control: The Reconstruction of Swedish Education Policy: 1980–2003. *European Education*. 37 (1): 10–25.

Lundgren, M. (2006). *Från barn till elev i riskzon. En analys av skolan som kategoriseringsarena*. Växjö: Växjö University Press.

Lundgren, M. & Persson, B. (2003). *Barn och unga i riskzonen. Samverkan och förebyggande arbete*. Stockholm: Svenska Kommunförbundet.

Marklund, S. (1974). *Vår skola: Historik, reformverksamhet, dagens utbildningssystem, utvecklings- tendenser*. Stockholm: Bonniers.

Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor (1878). Stockholm: Norstedt.

Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor (1889). Stockholm: Norstedt.

- Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor* (1900). Stockholm: Norstedt.
- Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor* (1919). Stockholm: Norstedt.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, R. (2008). *Foucault - en introduktion*. Lund: Egalité.
- Nordström, S. G. (1968). *Hjälpsskolan och särskolan i Sverige t o m 1921*. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria, vol. 119.
- Nordström, S. G. (1992). En gemensam barndomsskola. I G. Richardson (Red.), *Ett folk börjar skolan. Folkskolan 150 år 1842-1992*. Föreningen för svensk undervisningshistoria och CE Fritzes AB.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken – Motiveringar, genomföranden och konsekvenser*. Specialpedagogiska rapporter, nr 11. Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Richardson, G. (Red). (1992). *Ett folk börjar skolan. Folkskolan 150 år 1842-1992*. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria och CE Fritzes AB.
- Richardson, G. (2010). *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Ruijs, N.M., Van der Veen, I. & Peetsma, T.T.D. (2010). Inclusive Education and Students without Special Educational Needs. *Educational Research*. 52, 351-390.
- Rosenqvist, J. och Tideman. (2000). *Skolan, undervisningen och elever med funktionshinder: Ett diskussionsunderlag på väg mot en teori om specialpedagogik*. Malmö: Lärarhögskolan.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 11 (1), pp. 33-46.
- Skolverket. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm, Skolverket: Fritzes [distributör].
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*.

Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Stockholm: Skolverket.

Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan.* Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget.

Skrtic, T. (1991). *Behind special education.* Denver: Love.

SOU 1943:29. *Betänkande rörande sinnesslövärdens organisation. Med hänsyn till erforderliga åtgärder för beredande av skolundervisning åt bildbara sinnesslöa barn.* Stockholm: Socialdepartementet.

SOU 1944:20. *1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar. I. Skolan i samhällets tjänst. Frågeställningar och problemläge.* Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

SOU 1945:60. *1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar. IV. Skolpliktstidens skolreformer. 1. Allmän organisationsplan.* Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande om skolans inre arbete/SIA.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

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

Tomlinson, S. (1985). The expansion of special education, *Oxford Review of Education*, 2(2), 195–205.

Tomlinson, S. 2012. The Irresistible Rise of the SEN Industry. *Oxford Review of Education* 38 (3): 267–286.

Trost, J., & Hellström Muhli, U. (2014). *Att skriva uppsats med akribi* (fjärde upplagan). Lund: Studentlitteratur.

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

