

# Att skapa mening i en skola för alla: Ett diskursanalytiskt förhållningssätt

*Inger Assarson*

The increasing assessments and competition between countries and schools have actualized a focus on how schools handle low achieving children. Different discourses claim their knowledge in order to find the best solution to how the country can compete successively. By using a discourse analytic approach it is possible to scrutinize the process of continuously shaped and reshaped varieties of explanation models and thought systems, constructed to make sense and meaning when teachers are talking about a school for all navigating amongst different discourses striving for hegemony. The analysis model is created with the intention of constituting a tool for the analysis of these processes and linguistic activities. The basic data for analysis includes transcriptions from group conversations with 17 teachers initiated by the reading of official texts where the challenge to educate for plurality is formulated. In an example of analysis it is shown how discourses intertwine in a process where pupils concerned as having attention disorders are discussed related to the construction of an educational setting.

Key words: post-structuralism, discourse analysis, meaning-making processes, social construction

Inger Assarson, Senior Lecturer, Stockholm University  
Inger.Assarson@specped.su.se

## Inledning

Den senaste tidens uppsving i mätningar och jämförelser av elevers kunskaper, nationellt och internationellt, har samtidigt medfört ökat fokus på hur skolan hanterar de elever som har problem att nå uppsatta mål. Olika grupper strävar efter tolkningsföreträde vad gäller hur det egna landets elever hävdar sig i konkurrensen och vilka åtgärder som behöver vidtas. Skola och utbildning har alltid varit föremål för en maktkamp mellan olika politiska, ideologiska, ekonomiska och humanitära intressen (Burgess, 1985). Inom vart och ett av dessa fält råder skilda synsätt och traditioner som styr forskning och kunskapsutveckling omkring undervisning av elever som anses vara i behov av särskilt stöd.

Uttrycket en skola för alla växte fram efter andra världskriget och utvecklades som en del av samhällets demokratisering (Helldin, 1997). Som begrepp har det olika betydelse beroende på vid vilken tid och av vilken grupp det definieras. När det talas om en skola för alla är det dock paradoxalt hur alla så ofta handlar om det fåtal, som stör alla från att bli till (Assarson,

2007). Denna fokusering på fåtalet kan också vara förklaringen till att uttrycket så omedelbart betraktas som ett specialpedagogiskt uppdrag. Samtidigt blir frågan om vilka elever som ska ha tillgång till vilken kunskap avgörande för hur det specialpedagogiska fältet avgränsas (Emanuelsson, 2000). Organisering och differentiering av elever blir därmed också en del i diskussionen om var pedagogik övergår till att vara specialpedagogik.

Skolans mål och verksamhet regleras i styrdokument som är resultat av politiska förhandlingar. Dessa formuleras därför ofta som kompromisser, vilket gör att de måste tolkas och omförhandlas av lärare i skolorna. Under vissa perioder har de dominerats av diskurser som bygger på vetenskapliga rön och på pedagogisk forskning. I andra tider har partipolitiska eller rent populistiska diskurser varit dominerande (Persson, 2003). Mathilda Wiklund (2006) lyfter i sin avhandling fram hur den offentliga debatten om skolan i dag inte ger utrymme för någon större mångfald röster åt gången. Ett fåtal diskurser får dominera arenan i letandet efter skulden till skolans kris.

Förutom diskurser om lärande och undervisning förekommer i såväl media som den vetenskapliga debatten olika diskurser omkring de elever som inte når målen. David Skidmore (2004) finner huvudsakligen tre övergripande synsätt inom den specialpedagogiska forskningen; ett medicinsk/psykologiskt, ett sociologiskt och ett organisatoriskt. Inom det förstnämnda är det eleven och elevens svårigheter, defekter eller tillkortakommanden som är i centrum. Det sociologiska perspektivet fokuserar fenomenet i samhället som orsak till skolans problem. Slutligen beskriver han det organisatoriska perspektivet, som förlägger problematiken till de möjligheter eller svårigheter som skapas av skolans sätt att organisera undervisning och lärande. Vart och ett är, menar han, reduktionistiskt och patologiserande.

Lärare befinner sig i en verksamhet som präglas av motstridiga viljor och flerstämmiga röster om undervisning och lärande för de elever som inte når målen, som ses som störande eller som tillskrivs olika former av funktionsnedsättningar eller tillkortakommanden. Hur dessa diskurser skapas och omorganiserats kan analyseras med hjälp av diskursanalytiska förhållnings-sätt.

I denna artikel lyfter jag fram ett avsnitt ur en större studie som fokuserade pedagogers meningskonstruktion i det politiska uppdraget att skapa en skola för alla (Assarson, 2007). Under den fortbildning av pedagoger jag genom åren hållit, har jag märkt hur detta uttryck, liksom inkluderande skola eller inkluderande undervisning, såväl provocerat som tagits för givet som något gott och eftersträvänsvärt. Min nyfikenhet riktas därför mot att förstå hur pedagoger hanterar de diskurser som florerar omkring undervisning och lärande i gemenskap. Hur navigerar pedagoger bland olika diskurser när de ställs inför att ge mening åt ett politiskt uppdrag som ska genomföras i praktikens komplexa vardag? Hur framträder, skapas och omskapas olika diskur-

ser i talet om elever i behov av stöd, om lärande och undervisning utifrån uppdraget att skapa en skola för alla?

## Diskursanalytiska förhållningssätt

Diskursanalys kan inte betraktas som en enhetlig metod med givna steg för analys. Det finns olika sätt att förhålla sig till dess innebörd och användningsområde och även om det skulle gå att ringa in några olika angreppssätt är det vanligast att använda sig av integrativa former där olika riktningar förenas. Marianne Winther Jørgensen och Louise Phillips (2000) presenterar diskursanalys utifrån tre olika grenar, diskursteori, kritisk diskursanalys och diskurspsykologi. Därefter har de försökt visa gemensamma och avvikande drag i de olika riktningarna. Samtidigt framhåller de möjligheten att utifrån den specifika forskningsfrågan kombinera olika drag i perspektiven. En del av det diskursanalytiska fältet har under senaste decenniet vidareutvecklats inom vad som kan betraktas som en post-strukturalistisk inriktning med influenser från feministisk forskning och dekonstruktion (Søndergaard, 2006; Youdell, 2006).

Diskursanalys ser företeelser som sociala konstruktioner genom att de får mening och innebörder i förhandlingar mellan individer i ett socialt sammanhang (Börjesson, 2003). Diagnoser som t.ex. Downs syndrom har då ingen innebörd i sig, utan formas efter hur omgivningen konstruerar vad det betyder att ha en kromosom mer än flertalet människor, men också utifrån den föreställning som råder om det samhälle denna person ska finnas i och vilka krav som kommer att ställas där.

Begreppet diskurs, användes av Michel Foucault för att beteckna hur mänskliga relationer formerar sig omkring de sanningar och den kunskap som är förhärskande under en viss epok i ett visst sammanhang, som i en kultur, ett samhälle eller inom en grupp (Foucault, 1970/1993). Diskursen styr, genom sina kunskapsregimer, hur sanningar skapas och därigenom hur tankar och handlingar framstår som rimliga eller möjliga. När man gör en diskursanalys flyttas fokus från vad, exempelvis som går att tänka eller som är sant, och varför man tänker på ett visst sätt, till hur olika diskurser eller tankesätt skapas i sitt sammanhang och hur sanningar formas i ett socialt förhandlande och omförhandlande av innebörderna i det som sker (Søndergaard, 2006).

Diskursanalysen har delvis sin upprinnelse och inspiration i det som kallas för den språkliga vändningen (Rorty, 1967). Genom den fick litterära texter en ny ställning i forskningen. Inte bara böcker, dokument utan också intervjuer, samtal och livsberättelser började användas som empiriskt underlag för analys och forskning. Till språkliga uttryck räknas inom diskursanalys också bild, konst, musik, dans och teater. Som företeelser kan de bli föremål för analys av hur de skapas som former för olika uttryck av samhälle-

liga maktförhållanden, samtidigt som de påverkar och medverkar i samhällsliga processer.

Maktbegreppet blir centralt i förhållande till hur den sätter gränser för handlingar, språk och tankar (Foucault, 1982). När skolan betraktas som en diskursiv praktik ser man till hur där skapas tankar och handlingar som uttryck för gemensamma förgivettaganden. Även om Foucault ägnade sin forskning åt att analysera makt, är det inte makten i sig, som är det viktiga i hans tänkande. Snarare vill han studera hur den skapar de villkor där människan kan utvecklas som subjekt (Foucault, 1982).

Makten hos Foucault är produktiv. Den skapar kunskap och teorier som gör anspråk på sanningar. Sådana teorier används sedan för att utveckla traditioner och föreställningar om hur något är och om hur det borde vara (Andersson & Asplund Carlsson, 2009). Traditioner blir svåra att motsätta sig eftersom de har en social innebörd som självklarheter (Foucault, 1980/2002). Samtidigt döljer de underliggande motstridigheter (Horwarth, 2005). Diskursanalytiska frågor handlar i detta sammanhang om hur den rådande diskursen sätter gränser för möjligheten att handla, tala och tänka.

Makten är också allestädes närvarande och normaliserande. Dess effektivitet utmärks av att den verkar i det fördolda och att vi därmed inte är medvetna om den (Foucault, 1999). Den finns inbegripen inte bara i de teorier som skapas inom olika diskurser, utan också i berättelser som upprepas i press, reklam, musik och som skapar normer för hur individen kan uttrycka sin identitet (Butler, 1997). I organisering av undervisning och i mötet med eleverna går lärare in i och uttrycker sig i enlighet med rådande diskurser. Därmed blir de en del av den diskursiva makten. Eleven erbjuds identiteter inom den diskursiva ordningen och formar sig och formas av hur hon svarar på dess tilltal.

Foucault lyfter med sitt begrepp *governmentality*, ofta översatt som styrningsstrategier, fram hur den diskursiva makten i en vidare bemärkelse genomsyrar människors handlingsutrymme (Foucault, 2003). Från att en gång ha verkat som en yttre straffande kraft har den under den nyliberala epoken antagit alltmer av strategier där människor själva tar över och utövar den makt de är utsatta för (Foucault, 1980/2002). En sådan strategi är normaliseringen och människors längtan efter att tänka och bete sig så att de får del av den sociala gemenskapen och vinner framgång. I skolan blir en sådan styrningsstrategi ofta dubbel. Med hjälp av diskursanalys avslöjas hur rådande normer och föreställningar formar och disciplinerar elever in i skolans maktstrukturer (Permer & Permer, 2002). Samtidigt har lärare som uppdrag att fostra elever till att bli framgångsrika medborgare som agerar efter rådande normer och värderingar. Den diskursiva maktens betydelse för subjektivering har utvecklats, och fått särskilt stor betydelse, för den feministiska teoribildningen (Butler, 1993; Crenshaw, 1992; Skeggs, 2000; Davies, 2005). Inom det specialpedagogiska fältet har den feministiska forskningen använts

som inspiration för att analysera hur elever formas och formar sig som avvikande, funktionshindrade, koncentrationsstörda eller barn i riskzon (Ingestad, 2006; Lundgren, 2006; Andreasson, 2007).

Intressant för det specialpedagogiska fältet är hur villkor för elever, som uppfattas vara i behov av särskilt stöd, konstrueras i en diskursiv makt-kamp.

### **Att genomföra en diskursanalys**

Diskursanalys är mer ett ontologiskt och epistemologiskt förhållningssätt än en praktisk metod. Det finns få förhållningsregler som konkret visar hur man går tillväga. Ernesto Laclau och Chantal Mouffe (1985) utformade en diskursteorin, dock utan att ange närmre hur själva analysen skulle genomföras. Den kritiska diskursanalysen, som företräds av Lilie Chouliaraki och Norman Fairclough, kan ses vara den som ger mest konkret vägledning (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Ansatsen ger instrument för att dels analysera texten, den diskursiva praktiken, dels den sociala praktik som texten är en del av. I en sammanfattande analys av relationen mellan den diskursiva och den sociala praktiken dras sedan slutsatser om förändringar och ideologi. Ett annat exempel är Jean Carabean (2001) som använder Foucaults genealogiska perspektiv på makt, kunskap och diskurs i en analys av sociala policydokument. I exemplet drar han upp några allmänna riktlinjer och steg att använda i en sådan historisk textanalys. En diskurspsykologisk ansats fokuserar hur text och tal orienteras mot social handling (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Analysen ser bl.a. till hur individerna interagerar och använder tekniker för att uppnå något och syftar till att därigenom få kännedom om hur en grups intressen kan främjas på bekostnad av andras (a.a., 116). Vanligen utformas diskursanalys i en intergrativ form utifrån den forskningsfråga som ställs.

Diskursanalys utgår från socialkonstruktionismens uppfattning om förståelse som en kollaborativ, skapande process. Innebörd och kunskap förhandlas fram i samtal, där språket och hur det används blir centralt (Burr, 1995). Foucault arbetar med historiska analyser av hur diskurser skapas och hur diskursordningar upprättas. Hans idéer har senare vidareutvecklats av andra filosofer. En av dem, som utforskar diskurser i sin samtid, är Laclau. I den språkfilosofiska förankringen använder han idéer från bland annat Ferdinand de Saussure (Saussure, 1970) och Ludwig Wittgenstein (Wittgenstein, 1918/2005). Grunden för deras syn på språket är att ett ord får sin betydelse genom att avskilja sig från vad det inte är. Så får koncentrationsstörning sin betydelse i förhållande till de föreställningar som finns om hur en elev uppför sig när han eller hon är lagom uppmärksam och med förmåga att rikta och bibehålla sitt intresse så länge som anses brukligt för att inte slå över åt andra hållet och bli till pedanteri (Börjesson & Palmblad, 2003). Till

sin teori för Laclau också tankar från den franske filosofen Derrida (1999), som menar att även om ett ord skapas genom att avskilja sig, så finns dess skillnad kvar, inbyggt i ordet. Det går inte att tänka pojke utan att samtidigt tänka flicka eller vuxen utan att också tänka det som inte är vuxet. Skillnaden finns närvarande genom att ge ordet betydelse just i sin frånvaro. På samma sätt finns föreställningar, som utesluts och avgränsas från vad som tänks om en skola för alla, samtidigt är närvarande i talet om denna skola och får betydelse för hur samtalet fortlöper.

Vidare har Laclau tagit inspiration från den psykoanalytiske filosofen Jaques Lacans idé om vårt eviga, men ouppnåeliga, begär efter att skapa helhet (Lacan, 1989). Inom varje diskurs finns en strävan efter att upprätta gränser mot vad den inte är, efter något sammanhållet helt; en definition av inkluderande undervisning, en metod för att undervisa barn med neuropsykologiska funktionsnedsättningar, en allomfattande teori om elevers skolsvårigheter eller en idé om orsaker till läs- och skrivsvårigheter. Trots strävan efter att upprätta sådana slutna diskurser som kan ge förklaringar och redskap för att hantera den värld vi tycker oss leva i, så kan, enligt Laclau, ingen diskurs klart avgränsas gentemot andra diskurser. Mellan olika diskurser flyter element som får olika betydelse beroende på vilken diskurs som lägger beslag på dem. Inlemmandet av nya tecken eller element i en diskurs förändrar dess innebörd. Ett sådant element är lika villkor, som får olika betydelse om det förläggs till en nyliberal välfärdsdiskurs eller en socialistisk. Den nya terminologin påverkar och utmanar dock också därmed diskursen och dess gränser och förändrar partiets riktning. På samma sätt försiggår en ständig kamp om flytande tecken som likvärdighet, solidaritet och jämlikhet där de får olika betydelse beroende på om de tillförs en diskurs som bygger på värderingar om en enda sammanhållen skola eller en diskurs om en skola för alla, där valfrihet och konkurrens utgör den bärande grunden.

Att använda ett redskap för att systematiskt undersöka det sagda riskerar lätt bli inkongruent i en post-strukturalistisk analys som hellre vill bygga på det litterära och det som faller utanför. Samtidigt är det svårt att göra en analys utan någon form av systematik som då i sig oundvikligen blir reducerande. För att beskriva och förutsäga skeenden strävar vi å ena sidan efter att finna sammanlänkade relationer. Å andra sidan är företeelser vare sig sammanhängande eller osammanhängande rakt igenom (Eneroth, 1987).

## **Studiens upplägg**

I den exemplifierande studien (Assarson, 2007) deltog pedagogisk personal på en skola, där man hade uttalade mål om att vara inkluderande och där strävan var att alla elever så långt möjligt skulle undervisas i gemenskap oavsett svårigheter. Skolan, en F-6-skola med cirka 250 elever, låg på landsbygden och hade inom ett EU-projekt nyligen låtit elever, som tidigare gått i

särskola eller på resurscenter i ett större samhälle, flytta över till sin hemskola. Deltagare var sjutton pedagoger, specialpedagoger/speciallärare och elevvårdspersonal. Valet för studien föll således på en skola som redan såg sig har skapat en innebörd i uppdraget och som nu var på väg att implementera det.

Vid en introduktion av mitt projekt på ett personalmöte ombads de pedagoger som ville delta att skicka ett brev till mig där de berättade lite om hur de kom in på sitt yrkesval. Breven blev till ett av underlagen för senare individuella samtal. Det huvudsakliga materialet för analysen bestod av samtal mellan de sjutton deltagande pedagogerna i två grupper vid två olika tillfällen. Varje samtal varade drygt en och en halv timme. Utgångspunkten för samtalen var styrdokument och officiella texter som hade anknytning till en skola för alla och inkluderande undervisning. Mellan träffarna skrev pedagogerna dagbok under en vecka där de beskrev sina tankar om det som skett i skolan. Dessa dagböcker var sedan det huvudsakliga underlaget för uppföljande individuella samtal på ungefär en timme var.

Texten som utgjorde grund för det första gruppsamtalet var det dåvarande förslaget om en ny lärarutbildning, och främst avsnitten "En ny lärarroll och Att möta alla elever" (SOU 1999:63). I dessa kapitel fokuserades det diskursiva skiftet från inläring till lärande liksom lärares uppdrag att handha och ansvara för alla elevers lärande och personliga utveckling. Vid den andra träffen samtalade grupperna omkring en forskningsöversikt över hur differentieringsfrågan hanteras i undervisningen (Wallby, Carlsson & Nyström, 2001). Materialet var valt för att rikta blicken mot didaktiska diskurser om möjligheterna att utforma undervisningen i olika ämnen för en heterogen grupp elever.

Samtalen spelades in och transkriberades med pausmarkeringar och noteringar. Efter de båda gruppträffarna gjordes enskilda intervjuer med var och en av deltagarna utifrån deras brev och dagböcker. Syftet med de enskilda intervjuerna var att finna diskursiva element som inte kom fram i gruppsamtalen. Också de enskilda intervjuerna transkriberades före analysen.

Efter att flera gånger ha lyssnat igenom och lärt in materialet identifierade jag teman och diskursiva kategorier för att se relationer mellan olika diskurser. Därefter urskildes avsnitt där uttryck från vissa diskurser tonades ner eller tystades, liksom där motstånd och antagonism kunde skönjas. Slutligen valde jag ut sådana avsnitt som kunde ses som kritiska för diskurser relaterade till en skola för alla. För att analysera dessa valde jag ett redskap som formades med inspiration från Laclaus diskursteori.

## **Analysredskapet**

Jag valde att utföra analysen i tre faser som redovisas var för sig trots att de går in i varandra och är ömsom beroende av varandra. Det första är en analys

av hur de språkliga innebörderna gestaltas. Den inriktas mot hur olika tecken, vars innebörd flyter mellan olika diskurser, konstitueras och interagerar i samtalen. Genom att diskurser avgränsas både i vad som tillhör och vad som utesluts, blir positioneringen av tecknen betydelsefulla för förståelsen av den meningsskapande processen (Bergström & Boreus, 2000). I den andra fasen söker jag efter dissensus. Trots samtalens strävan efter konsensus kan en sådan aldrig bli annat än tillfällig (Alvesson & Deetz, 2000). Det undertryckta andra blir synligt i antagonismen och gör att diskursen framstår tydligare i sin avgränsning mot vad den inte är (Laclau, 1996). Slutligen fokuseras rörelser mellan olika diskurser och diskursiva uttryck. Det är i den antagoniska kampen mellan olika idéer som diskurser gestaltas och omgestaltas. Därför fokuseras hur diskurser slingrar sig om varandra och påverkar och förändrar innebörder.

I konstruktionen av redskapet har jag tagit utgångspunkt i olika diskursanalytiska ansatser. All granskning av text förutsätter ett visst mått av tolkning. Tolkning blir en fråga om värdering och bedömning, som ser till dynamiken i meningsskapandet, i framställningen av texten, i texten själv och i mottagandet av texten (Fairclough, 2003). Nedan redogör jag för analysgången där tolkningar ingår som en del.

### **Exempel på diskursanalys**

Under ett av gruppernas samtal, om läromedel i matematik, belyses elevers olika svårigheter och möjligheter. Samtalet berör såväl diskurser om lärande som diskurser om elevers tillkortakommanden. En tjock bok med varierande uppgifter som stimulerar till samtal om matematiska problem, formuleras som svårare för elever i behov av särskilt stöd att ta till sig. I stället köper pedagogerna material från Specialpedagogiska skolmyndigheten till dessa elever och använder det trots att de anser att det uppmuntrar till enformigt, mekaniskt lärande snarare än till reflektion och förståelse. En av pedagogerna förklarar:

Så nu har jag gått tillbaka till alltså, köpt böcker från specialpedagogiska institutet. Som är tråkiga, så att säga. Mer enformigt och... där jag känner att det blir mer mekaniskt och sådär va. Men det är det som fungerar för dom här barnen

Samtalet flöt iväg in på hur bokens tjocklek har betydelse för vad eleverna tycker om den, och hur man i undervisningen kompletterar med kopierat material från olika böcker för att sedan konstatera att det viktiga är att boken fungerar för de här barnen, som uttrycks som speciella.

- Du har ju barn som är lite speciella.
- Och då kan vi tycka vad vi vill om den boken, för den fungerar där.



- Precis, och där hittar dom sin koncentration och det blir meningsfullt för dom och så... Men jag känner ju inom mig jag vill ju hellre jobba med förståelsen kring liksom att visa på och att jag kan bygga in det.... Men dom ...ja det...
- Det ska va överpedagogiskt på något sätt och det fungerar inte utan det måste vara något väldigt, väldigt konkret och enkelt och sen komplettera det som Maria säger med nånting annat, va. Men jag tror att tryggheten för dom det är att ha en bok.
- Jaaa
- Och en bok som dom kan förstå och som dom kan använda och känna sig förtrogna med.
- Ja, och som upprepar jättemycket. Det ni pratar om att det inte får va för mycket upp och ner det är tvärtom för mig för dom måste ha det här om och om och ominläringen fast att det, ..man får ändå smyga in svårigheterna men det...det.. så man kan visst ha en tanke och en ambition liksom och såhär, men det är inte alltid man kan... det funkar.

### Språkliga innebörder

Jag börjar analysen med att granska hur olika tecken positioneras och får betydelse i förhållande till varandra. På så vis synliggör jag hur vissa tecken innesluts och andra utesluts i skapandet och omskapandet av diskurser.

Trots missnöjet med Specialpedagogiska institutets material blir det konstruerat som något som *fungerar*. Med *där* underförstås hos de barn som betecknas som speciella genom sin oförmåga att koncentrera sig i skolan. Fungera får sin mening genom *hitta sin koncentration* och kopplas till materialet som därmed konstrueras som meningsfullt för eleverna. Upprepningen av *jag* som senare ställs mot *men dom* lyfter fram två olika diskurser om lärande. Den ena, som framställs som en bättre går ut på att skapa en förståelse där man kan visa på, och bygga in, underförstått kunskapen i ett sammanhang. Den andra är den *mekaniska* som lämpar sig bättre för *dom*, de elever som är speciella, trots att den inte är den önskvärda. På så vis knyts innebörder i olika diskurser om matematikdidaktik samman, där mekanisk räkning får betydelse som något gott i förhållande till en konstruktion av elever med koncentrationsstörning. Det betonade tecknet *överpedagogisk* bryter och visar på ett tecken som kan utmana den rådande diskursen om varierat lärande. Tecknet ses som en hyperbol och antyder en överdriven ambition i förhållande till vad barn i behov av stöd kan ta till sig.

När förmågan att lära får betydelse i förhållande till de elever, som har svårt att koncentrera sig, blir behov av *trygghet* ett viktigt tecken. Trygghet innebär att ha en bok, men inte en bok vilken som helst utan en bok, som man kan förstå, använda och känna sig förtrogen med. Utifrån hur trygghet konstrueras måste en sådan bok upprepa genom att den sidan upp och sida

ner ser likadan ut. Till det trygga förs också tecknet mekanisk, som får betydelse av sin skillnad, reflektion och problematisering. Den pedagogiska konsekvensen blir att elever med koncentrationsstörning inte kan ha utmanande material, och om de ska lära gör deras trygghetsbehov att eventuella svårigheter måste smyggas in så att de inte märker det.

I skapandet av språkliga innebörder görs försök att avgränsa en diskurs om fungerande undervisning för elever i behov av särskilt stöd. En sådan byggs ur elevperspektiv upp av tecken som att *hitta sin koncentration*, *upprepa*, *konkret*, *vara enkelt att förstå* och av tecknen *trygghet* och *förtroendet*. Samma diskurs konstrueras utifrån lärandeperspektiv som *tråkig*, *enformig*, *mekanisk*, med insmugna svårigheter. *Meningsfullt* blir här ett element, ett tecken som flyter. I pedagogperspektivet, det som utsluts, får meningsfullt en innebörd av kunskapsutmaningar och reflektion, medan det i elevperspektivet tillförs en innebörd av att hitta sin koncentration.

## Dissensusperspektiv

I konflikter skärps gränserna mellan vad som innesluts och utsluts. Genom att granska motsättningar som uppstår i samtalen avgränsas de olika diskurserna gentemot varandra och blir därmed tydligare.

Pedagogernas uttryck av förväntningar på lärande och på vad som är bra undervisning, kommer i konflikt med deras konstruktion av vad som fungerar för elever i behov av särskilt stöd. En önskediskurs, om hur pedagogerna skulle vilja att det var blir under samtalet avgränsad mot en pragmatisk diskurs som betecknas som fungerande. Det eftersträvansvärda ligger i linje med en förhärskande diskurs inom matematik där varierat lärande under senare år har haft starkt inflytande (Holmqvist, 2006). Den pragmatiska diskursen har likheter med den pedagogik som skrivs fram för barn med diagnosen ADHD inom en neuropedagogisk diskurs (Adler & Adler, 2006). Båda diskurserna innehåller föreställningar om betydelsen av elevernas förutsättningar. Konflikten mellan den önskvärda diskursen om varierat lärande och en pragmatisk diskurs, som konstrueras som sämre, synliggör svårigheten att finna en innebörd i ett *fungera* som kan stå för såväl att få kunskaper som att kunna koncentrera sig. *Meningsfull* är ett tecken som flyter mellan och får olika innebörd beroende på vilken i diskurs som det flytande tecknet inordnas i. Båda tolkningarna är negativt laddade men från två olika perspektiv. Den undervisning som är meningsfull för att den leder till kunskap ger också otrygghet, medan den undervisning som är meningsfull för att den hjälper elever att koncentrera sig, inte leder till önskad kunskap.

## Diskursiv interaktion

I det sista steget granskas hur de olika diskurserna förhåller sig till varandra, hur de går omlott, upplöses, för att förändras eller omformas under samtalets gång.

I talet kan man se hur olika diskurser om lärande intervarierar med diskurser om de elever som anses ha koncentrationsstörningar. Fungera och meningsfullt är element som flyter mellan diskurserna och förändrar innebörden i dem. När fungera inlemmas i en neuropedagogisk diskurs innebär lärande att ta till sig förmågan att sitta still och lösa förelagda uppgifter, oavsett vilka. Diskurserna utmanar ömsesidigt varandra genom att tecknet meningsfull flyter mellan. Det meningsfulla får olika innebörd i de olika diskurserna och enligt Laclau (1993) blir tecknet därmed ett element som i sin egenskap av att finnas i olika diskurser fast med olika betydelse, också hotar att lösa upp gränserna. Det uppstår ett dilemma för pedagogerna då de ställs inför två likvärdiga diskurser som båda är rådande inom olika kunskapstraditioner, den psykologisk/medicinska och den pedagogiska. Gruppen skapar konsensus genom att forma en diskurs som sammanför meningsfull och fungerande så att elever med koncentrationsstörning dels får lära sig sitta stilla och dels får små moment av utmaningar insmugna utan att rubba tryggheten. Det utrymme en sådan diskurs ger eleven att utvecklas som lärande subjekt förutsätter en elev som själv vill lära sig sitta stilla och arbeta med en uppgift som redan är välbekant, snarare än att vilja bli utmanad i sitt tänkande.

## Vilken kunskap kan ett diskursanalytiskt förhållningssätt ge?

De frågor jag ställde i studien handlade om hur pedagoger navigerar mellan olika diskursiva domäner för att skapa mening i en skola, som rymmer alla elever. Fokus riktades inte främst mot pedagogerna som subjekt utan mot hur de, i sitt tal, navigerade mellan olika diskursiva domäner som alla gör anspråk på att ha kunskapen om lärande, undervisning och elevers svårigheter och möjligheter. Som bärare av diskurserna blev pedagogerna agenter, dvs. de gick in i och förhandlade utifrån diskursiva positioner.

Av analysen framgick hur grupperna i sina samtal strävade efter konsensus och därmed ett undertryckande av sådant som hindrade gemensamma ställningstaganden. Normativiteten i den officiella retorikens symbolspråk kombinerat med de myter och förgivet taganden som skapades om skolans villkor undertryckte vissa synpunkter och uttryck. Dessa blev däremot synliga i analysen av dagböcker och individuella intervjuer. De officiella texternas formspråk och retoriska uttryck som *att se olikhet som resurs*, eller *trygghet*, fick i grupperna makt utan att dess innebörd problematiserades eller ifrågasattes. Laclau (1993) ser retorik som väsentlig och nödvändig för

att en verksamhet ska fungera. Samtidigt kan uttrycken skapa ett symboliskt våld, om deras förgivettagna godhet inte kan problematiseras och ifrågasättas. I gruppernas strävan efter konsensus var det inte sällan retoriska uttryck fick samtalet att avstanna i en avslutande, till synes gemensam, ståndpunkt.

Analysen visade hur en elevs svårighet inte enbart var en konstruktion av mötet mellan tillkortakommanden och den omgivande miljön. Också det som var problemet i själva situationen konstruerades socialt. Så konstruerades särskilda behov av pedagogerna i studien utifrån hur de konstruerade den problematiska situationen, som i sin tur konstruerades utifrån att verksamheten skulle fungera och bli meningsfull. Vidare kunde analysen visa hur diskurser förändrades och fick nya innebörder när de omförhandlas i relation till hur pedagogerna såg på sin uppgift. En skola för alla tillskrevs därmed olika mening beroende på de situationer som uppstod.

Genom att analysera talet framkom hur komplexiteten i läraryrket skapades av diskursers anspråk på dominans inom olika områden. I exemplet ovan navigerade pedagogerna mellan olika lärdiskurser men också mellan olika diskurser om koncentrationsstörning och läromedel. Diskursanalys kan ge kunskap om hur olika maktdimensioner påverkar skolans strävan efter en skola för alla, dels utifrån hur diskurser förhandlas och omförhandlas av pedagogerna i verksamheten, men också utifrån språkets frigörande kraft där brott och undertryckta diskurser ständigt utmanar och hotar den rådande diskursen och skapar utrymme för nya möjligheter.

### **Vilka frågor ställs i diskursanalys?**

Det finns olika traditioner inom diskursanalys men gemensamt för dem är vikten av att fokusera hur diskurser skapas och hur de formar villkoren för människans tillblivelse. Sådana villkor ses i ett vidare sammanhang och kan innefatta olika fält inom skola, lärande och omsorg. Med diskursanalytisk metod kan man ställa frågor om hur diskurser om elevers möjligheter och tillkortakommanden skapas och formar gränser för elevers utveckling och lärande liksom hur olika diskurser interagerar med varandra i skapandet av lärmiljöer relaterade till elever i behov av särskilt stöd.

Den politiska och etiska filosofin bildar utgångspunkt för många av de filosofer som lagt grunden för tänkandet om diskursanalys. Hur den Andre konstrueras som främmande blir frågor för forskning inte minst om flerspråkiga elevers förutsättningar (Sawyer & Kamali, 2006). Den pågående diskussionen om andrafieringen tar sin utgångspunkt dels i sociala konstruktioner och rådande diskurser och dels i de postkoloniala teorier som utvecklats av den palestinska filosofen Edward Said (1993).

Strukturer är beroende av mittpunkter, av en stabil konstans att utgå från, medan post-strukturalister misstror själva idén om sådana konstanta centra (Søndergaard, 2006; Staunæs, 2004). Diskursanalys som post-

strukturalistisk metod ställer frågor om hur sådana mittpunkter, sanningar, kunskaper eller förgivettaganden formas i en antagonistisk kamp mellan olika diskurser som kämpar om att upprätta en hegemoni för sin innebörd i diskursen.

Vilken kunskap vi får är beroende av de frågor vi ställer. I en strukturalistisk forskningsdiskurs ställs frågor som har en rad redan givna förutsättningar och kategorier att använda som utgångspunkter. Med ett post-strukturalistiskt diskursanalytiskt angreppssätt försöker man undvika sådana förgivettagna grundvalar. Forskning med en diskursanalytisk ansats ställer frågor om hur sådana socialt överenskomna sanningar formas liksom hur olika maktsfärer går i vindlar omkring varandra i skapandet och omskapandet av villkor för människors tillblivelse och identitet.

### **Etiska aspekter**

Det vi förmedlar av skeenden i en värld som styrs mer av tillfälligheter än av logik kan endast bli en strimma av kunskaper, av det som får rum inom det nuvarande möjliga, menar Derrida (2002). I forskning om praxis studeras hur rådande människosyn liksom hur värderingar formas och uttrycks i handlingar och ord (Eliasson Lappalainen, 1995). Varje kvalitativ studie blir forskarens berättelse och eftersom makten verkar genom subjektet artikulerar forskaren den diskursiva makt som den vetenskapliga formen utgör. Foucault menar att makten är osynlig och den som själv är utsatt för makten svarar mot den genom att artikulera sig i enlighet med de gränser den sätter upp. Det gör att forskaren artikulerar den allestädes närvarande makten och samtidigt försöker göra denna makt synlig. När jag i studien försöker påvisa de diskursiva maktdimensioner pedagogerna blir agenter för verkar jag själv som en del av denna makt.

Diskursanalys utger sig för att kunna analysera hur den diskursiva makten formas och omformas, samtidigt som forskaren själv ingår i en diskursordning av makt. De personer som deltar i en undersökning kan göra det till synes frivilligt. Samtidigt ligger det i diskursanalysens utgångspunkter en idé om att vi blir till utifrån hur vi svarar på de anrop vi får. När potentiella deltagare blir tillfrågade går de redan från början in i en maktordning där deras position är angiven. I analysen av deras utsagor kan det vara möjligt att fånga hur de, som bärare av diskurser, under samtalen skapar mening i en skola för alla. Däremot är det inte möjligt att söka en innersta sanning om diskursiv påverkan fri från den situation som själva undersökningen utgör.

Den kunskap som framkommer i diskursanalys kritiserar ofta för att vara normativ och relativistisk. Det finns en föreställning om forskaren som fri från yttre påverkan och manipulering. Samtidigt förväntas forskningen vara förankrad i samhällets etiska normer och värderingar. Det blir, enligt

Trifonas (2004), oundvikligt att inte påverkas av samhälleliga krav och förväntningar och omöjligt att stå fri i förhållande till diskursiva maktordningar.

Föreställningen om etiken som icke-relationell och stabil över tid och situationer utmanas av filosofer som Foucault, Laclau och Derrida. De problematiserar etiska ställningstaganden och intar en skeptisk hållning till en etik som faller tillbaka på en gemensam universell princip om det goda. I stället menar de att etiken är i ständig tillblivelse och med sin upprinnelse i de sammanhang där den formuleras. Derrida (2002) ser etik som ett av de begrepp han benämner som messianska. Han utgår från Messiasmyten där Messias alltid kommer att befinna sig i framtiden som ett ständigt närvarande löfte om något bättre, som vi ännu inte kan föreställa oss. Strävan efter ett etiskt förhållningssätt i forskningen bygger på önskan om att göra gott. Vad som är gott, enligt Derrida, kan inte mätas i metafysiska mått utan får ses som en samlad historisk erfarenhet och en socialt baserad kunskap om vad som visat sig vara gott.

En skola för alla, eller inkluderande undervisning, är ett fenomen som står för det som är gott i en skola som ger barn och unga, oavsett vilka de är, full delaktighet i en gemenskap. När möjligheten att genomföra det goda ifrågasätts blir en skola för alla destabiliserat och riskerar ge utrymme för andra, segregering, krafter. Men, som Laclau och Mouffe visar, är det först när också det mest förgivettaget goda öppnas för ifrågasättande och diskussion som det garanteras förbli något som främjar sina syften.

## Referenser

- Adler, Björn & Adler, Hanna (2006). *Neuropedagogik: om komplicerat lärande. 2.*, [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Andreasson, Ingela (2007). *Elevplanen som text: Om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Andreasson, Ingela & Asplund Carlsson, Maj (2009). *Elevdokumentation: om textpraktiker i skolans värld*. Stockholm: Liber
- Assarson, Inger (2007). *Talet om en skola för alla: pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Alvesson, Mats & Deetz, Stanley (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, Göran & Boreus, Kristina (2000). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Kund: Studentlitteratur.
- Davies, Bronwyn (2005). The fairy who wouldn't fly: A story of subjection and agency. *Journal of Early Childhoppd Literacy* , (5)(2), 145-174.
- Burgess, Robert G. (1985). *Issues in educational research: qualitative methods*. Philadelphia, PA: Farmer Press.
- Burr, Vivien (1995). *An Introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Butler, Judith (1993). *Bodies that matters: On the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- Butler, Judith (1997). *The psychic life of power: theories in subjection*. Stanford, Calif.: Stanford Univ. Press.
- Börjesson, Mats (2003). *Diskurser och konstruktioner: en sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (2003). Uppförandeproblem i skolan – och andra kliniska observationer. I: Mats Börjesson & Eva Palmblad (red.). *Problembarnets århundrade: normalitet, expertis och visionen om framsteg*. Lund: Studentlitteratur.
- Carabean, Jean (2001). Unmarried motherhood 1830-1990: A Genealogical analysis. I Wetherell, M, Taylor, S & Yates, S. *Discourse as data. A guide for analysis*. London: Sage.
- Chouliaraki, Lilie & Fairclough, Norman (1999). *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Crenshaw, Kimberlé. (1992). Whose story is it anyway? Feminist and anti-racist appropriations of Anita Hill. I Toni Morrison, *Race-ing justice, en-gendering power*. New York: Pantheon.
- Derrida, Jacques (1999). *Den andres enspråkighet eller Den ursprungliga protesen*. Göteborg: Daidalos.
- Derrida, Jacques (2002). *Ethics, institutions, and the right to philosophy*. Lanham, MD: Rowman & Litterfield.

- Eliasson Lappalainen, Rosemarie (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, Ingemar (2000). Hotet mot en skola för alla. *Pedagogiska magasinet*. Temanummer: *Barn som behöver mer* 2, 16-22.
- Eneroth, Bo (1987). *Orelationer: undflyendets socialpsykologi*. Stockholm: Akademeje.
- Fairclough, Norman (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Foucault, Michel (1970/1993). *Diskursens ordning: Installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Stockholm/Ste Hag: Symposion.
- Foucault, Michel (1980/2002). *Sexualitetens historia*. Bd 1. Viljan att veta. Göteborg: Daidalos.
- Foucault, Michel (1982). *The subject of power. Afterword*. I H. Dreyfus & P. Rabinow. *Michel Foucault. Beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Foucault, Michel (1999). Rum, makt och kunskap. I Petra Hall & Sara Winnfors (red.) *Utopier* (ss. 94-98).
- Foucault, Michel (2003). *Övervakning och straff: Fängelsets födelse*. Lund: Arkiv.
- Hargreaves, Andy (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Helldin, Rolf (1997). *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem: en historisk analys av avvikelser och segregation*. Stockholm: HLS.
- Holmqvist, Mona (red.) (2006). *Lärande i skolan: learning study som skolutvecklingsmodell*. Lund: Studentlitteratur.
- Howarth, David (2005). *Diskurs: en introduktion*. Köpenhamn: Hans Reitzels förlag.
- Ingestad, Gunilla (2006). *Dokumenterat utanförskap. Om skolbarn som inte når målen*. Lund: Sociologiska institutionen, Lunds universitet.
- Lacan, Jaques (1989). *Écrit; Speljäget och andra skrifter. (I urval av Irène Mathis)*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Laclau, Ernesto. (1993). Power and representation. I M. Poster, *Politics, theory and contemporary culture*. New York: Columbia University Press.
- Laclau, Ernesto (1996). The death and resurrection of the theory of ideology. *Journal of Political Ideologies*, 297-321.
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (1985). *Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Lundgren, Marianne (2006). *Från barn till elev i riskzonen. En analys av skolan som kategoriseringsarena*. Växjö: Växjö University Press.
- Permer, Karin & Permer, Lars-Göran (2002). *Klassrummets moraliska ordning. Iscensättning av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.



- Persson, Bengt (2003). Exclusive and inclusive discourses in special education research and policy in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, (7)(3), 271-280.
- Rorty, Richard (1967). *Kontingens, ironi och solidaritet*. Lund: Studentlitteratur.
- Said, Edward (1993). *Orientalism*. Stockholm: Ordfront.
- Saussure, Ferdinand de. (1970). *Kurs i allmän lingvistik*. Staffanstorps: Cavefors.
- Sawyer, Lena & Kamali, Masoud (2006). *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Stockholm: Fritzes.
- Skeggs, Beverly (2000). *Att bli respektabel: konstruktioner av klass och kön*. Göteborg: Daidalos.
- Skidmore, David (2004). *Inclusion: the dynamic of school development*. Maidenhead: Open University Press
- SOU1999:63. *Att lära och att leda*. Stockholm: Skolverket.
- Staunæs, Dorthe. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. København: Samfundslitteratur.
- Søndergaard, Dorte Marie (2006). *At forske i komplekse tilblivelser*. I: Torben Bechmann Jensen & Gerd Christensen. *Psykologiske og pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Trifonas, Peter (2004). The Ethics of science and/as research: Deconstruction and the orientations of a new academic responsibility. In: P. Trifonas & M. Peters. *Derrida, Deconstruction and Education*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Wallby, Karin; Carlsson, Synnöve och Nyström, Peter (2001). *Elevgrupperingar: en kunskapsöversikt med fokus på matematikundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Wiklund, Matilda (2006). *Kunskapens fanbärare: den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena*. Örebro: Örebro universitet.
- Winther Jörgensen, Marianne & Philips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wittgenstein, Ludwig (1918/2005). *Tractatus logico-philosophicus*. Stockholm: Thales.
- Youdell, Deborah (2006). Diversity, inequality, and a post-structural politics of education. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, (27)(1), 33-42.